

PAPER DETAILS

TITLE: OKLU YETERSİZLİĞİ OLAN GÖRMEYEN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDEKİ
TEPKİLERİ VE ANNELERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERE İLİSKİN GÖRÜSLERİ

AUTHORS: Hatice Cansu Bilgiç,Derya Uyar,Pinar Demiryürek,Pinar Safak

PAGES: 1984-2006

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3860680>

ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN GÖRMİYEN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDEKİ TEPKİLERİ VE ANNELERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

RESPONSES OF STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES AND VISUAL IMPAIRMENT IN ONLINE CLASSES AND THEIR MOTHERS' VIEWS ON ONLINE CLASSES

Hatice Cansu Bilgiç¹, Derya Uyar², Pınar Demiryürek³, Pınar Şafak⁴

ÖZ: Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin yerine geçen bir uygulama olmuştur. Bu süreçte, uzaktan eğitimin bir parçası olan çevrimiçi dersler hem genel eğitim hem de özel eğitim alanında yer almıştır. Çevrimiçi derslerde fiziksel temasın olmaması, özellikle çoklu yetersizliği olan görmeyen (ÇYG) öğrenciler için bu sürecin nasıl geliştiği konusunu gündeme getirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanan bu çalışmada, 14-15 yaşlarında ÇYG üç öğrencinin çevrimiçi derslerdeki tepkileri gözlenmiş ve bu öğrencilerin annelerinin söz konusu derslere ilişkin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda, eğitim-öğretim yılı sonunda ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerde doğru tepki verme düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin belirttikleri görüşleri 10 tema çerçevesinde toplanmış ve bu temalara göre annelerin genel olarak çevrimiçi derslere devam sağladıkları, bu dersleri verimli buldukları, ayrıca çevrimiçi derslerin zamanla rutin haline dönüştüğü bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılarak gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Çoklu Yetersizliği Olan Görmeyen Öğrenciler, Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Ders

ABSTRACT: During the Covid-19 pandemic, distance education has been a system that has replaced face-to-face education. In this process, online classes, which are part of distance education, have taken place in both general education and special education. The lack of physical contact in online classes has raised the issue of how this process develops, especially for students with multiple disabilities and visually impairment (MDVI). In this study, which was planned as a case study from qualitative research methods, the reactions of three students aged 14-15 years old who had MDVI were observed in online classes, and the opinions of their mothers about these classes were obtained. As a result of analysis of the data, it was found that there was an increase in the level of correct responses of the students with MDVI in online classes at the end of the school year. In addition, the opinions of their mothers regarding the online classes were collected within the framework of 10 themes and it was found that the mothers generally participated in the online classes, these classes productive and that classes became a routine over time. The results were discussed in the context of the literature and suggestions were made for future studies.

Keywords: Students with Multiple Disabilities and Visual Impairment, Distance Education, Online Class.

Bu makaleye atıf vermek için:

Bilgiç, H.C., Uyar, D., Demiryürek, P. & Şafak, P. (2024). Çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkileri ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1984-2006

Cite this article as:

Bilgiç, H.C., Uyar, D., Demiryürek, P. & Şafak, P. (2024). Responses of students with multiple disabilities and visual impairment in online classes and their mothers' views on online classes. *Trakya Journal of Education*, 14(3), 1984-2006.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Distance education has become a part of our life with factors such as technology and pandemic. Especially during the Covid-19 period, distance education, which replaced face-to-face education in order to continue education without interruption, has been supported by the Ministry of National Education

¹ Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail:cansuyilmaz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6006-0000

² Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye, e-mail:deryauyar85@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8249-817X.

³ Dr. Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye, e-mail:ulger06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1035-5246

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail: apinar@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3386-9816

(MoNE) in Turkey with various regulations in the field of special education. Applications such as EİN TV and the Calendar of Fun Activities with Our Special Children, initiated by MoNE in this process, have provided important resources for students with special needs to continue their education. However, students with special needs, especially students with multiple disabilities and visual impairment (MDVI), are a group that requires individualized adaptations and different teaching strategies. In this context, the current study, which focuses on the impact of distance education on these students and the protectability of their educational rights during the pandemic, aims to provide valuable information to teachers, professionals and families.

Method

This study was designed with a multiple case study design, which is one of the qualitative research methods, to investigate the reactions of students with disabilities in online classes and their mothers' views on online classes. The study was carried out with three students with visual disabilities and their mothers who attended a middle school for the visually impaired in Ankara. The participants of the study were selected using the purposive sampling method. During the study, online classes were planned and implemented for three students with MDVI based on the framework of the Distance Education Program for Students with Special Educational Needs prepared by the MoNE. The online lessons were held regularly every weekday in the form of individual and group lessons.

The lessons were conducted through the EİN platform. In the online morning meeting lessons, where the research data were collected, the day and season symbols prepared by the mothers under the guidance of the teacher were used as teaching materials. The morning meeting lessons were organized as group activities that allowed students to communicate with each other and understand the day's plan, as an online adaptation of the previous school year's face-to-face morning meeting. The online morning meeting lessons consisted of 1) greeting/welcome/conversation, 2) class preparation, 3) morning meeting start information, 4) who's in class today, 5) what day is today, 6) what is the weather today, 7) what season is it, 8) morning meeting end information, and 9) it consists of farewell stages.

In this study, observation technique was used to determine the correct response levels of MDVI students in online classes and interview technique was used to examine the opinions of MDVI students' mothers about online classes. Observation and interview forms prepared by the researchers were used to collect the data. The observation data were analyzed using descriptive analysis, one of the qualitative research analysis techniques, and the interview data were analyzed using content analysis. Inter-rater reliability studies were conducted to ensure the reliability of the analyses.

Findings

1. MDVI Students' Correct Response Levels in the Online Morning Meeting Lesson: Bora had a correct response level of 9% at the beginning of the school year, which increased to 31% at the end of the year. However, at the end of the first semester and the beginning of the second semester, he showed very low levels of correct responses (3% and 5%). While Emre showed low levels of correct responses at the beginning of both semesters of the school year (31% and 18%), he increased these rates to 43% and 48% at the end of the semesters. Utku showed a correct response rate of 7% at the beginning and end of the first semester, increased this rate to 20% at the beginning of the second semester, and reached 42% at the end of the semester. In general, all students showed higher rates of correct answers towards the end of the semester.

2. MDVI Students' Mothers' Views of Online classes: Mothers' opinions were analyzed under 10 major themes. These are: 1) attendance/absence, 2) reasons for absenteeism, 3) style, 4) audio/visual, 5) duration, 6) routine, 7) motivation, 8) responsibility, 9) efficiency, and 10) evaluation. Looking at the themes, it is noteworthy that mothers focus mostly on the way online lessons are conducted and the effects of these lessons.

Discussion and Conclusion

The Covid-19 pandemic process has been a period in which habits and routines have changed and new adaptations have been made. The current study explored the reactions of MDVI students, who are among the groups making new routines and adjustments in their lives, to online classes and their mothers' views of online classes. For this purpose, observational data were collected from the online morning meeting class and interview data were collected from the students' mothers about the online class.

According to the findings obtained from the analysis of the data, it was found that the correct response levels of each student in the online morning meeting course were different from each other at the beginning and end of both school terms of the academic year, but there was an increase in the correct response levels of each student at the end of the school year. In addition, the opinions of the mothers of MDVI students about online classes were grouped into 10 themes. In accordance with the themes, it was found that the mothers generally participated in the online lessons, that these lessons became routine, that they found them productive for themselves and their children, and that they recognized their own responsibilities in these lessons.

The overall increase in correct responses of the MDVI students in the online morning meeting lessons can be explained by the disruption of routine at the beginning, the individual characteristics of the students, and the fact that the lessons became routine over time. In fact, the mothers expressed their opinions in this direction as well, and observational notes in this direction were found in the video recordings. The mothers of MDVI students stated that the online classes were productive for both them and their children. This finding once again brought to the forefront the importance of family involvement in education. In fact, mothers experienced every moment of their children's education through online classes.

Although this study provides an in-depth description of the online morning meeting course for MDVI students in the distance education process, the limitation of the study is that it was conducted with a single class, three students and their mothers in only one activity area. However, what was done was shared to create solutions to the problems through a detailed evaluation. More general conclusions can be drawn by examining the views of parents and teachers at different grade levels and in different courses.

In conclusion, the participation of MDVI students in online classes, the increase in their correct response rates in these courses, and their mothers' evaluation of the process as productive show that distance education can be used simultaneously with face-to-face education in the educational lives of these students. Considering the end of the pandemic and the beginning of face-to-face education, it is believed that the results of this study can be used in different ways, hoping that new pandemics will not occur. In fact, some MDVI students may have serious health problems or may not be able to attend school regularly for various reasons. Therefore, by informing parents in this direction, the gains of the pandemic in terms of continuity of education can be transferred to new arrangements for future days

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, teknolojinin yaygınlaşması ve pandemi gibi beklenmedik gelişmelerle insan hayatının bir parçası olmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunarak öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebildiği sistem, uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2011; Moore & Kearsley, 2011). Öğrenme yeri ve zamanı açısından esneklik sağlayan uzaktan eğitim sağlık durumu, ulaşım ya da farklı nedenlerden dolayı yüz yüze eğitim alamayan öğrencilerin eğitim almasına fırsat veren etkili bir araçtır (Zhao, Grasmuck & Martin, 2008). Görsel ve yazılı medya ve telefon aracılığı ile sunulabilen uzaktan eğitim süreci özellikle bilgisayarların kullanımının yaygınlaşması ile ağırlıklı olarak internet temelli hale gelmiştir (Al & Madran, 2004). İnternet temelli uzaktan eğitim, eş zamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) uygulamalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Eşzamanlı uygulamalarda öğretmen ve öğrenciler aynı zamanda çevrimiçi eğitim ortamında bulunurken, eş zamansız uygulamalar farklı zaman dilimlerinde öğretmene ya da eğitim materyaline ulaşımı mümkün kılmaktadır (Kaya, 2002).

Covid-19 pandemi sürecinde tüm dünyada eğitimin aksamaması adına yüz yüze eğitimin yerine kullanılan uzaktan eğitim hem genel eğitim hem özel eğitim öğrencileri ile sürdürülmüştür. Bu süreçte özel eğitim alanında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitime yönelik çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. MEB bu kapsamda pandeminin başladığı Mart - 2020’de (2019-2020 eğitim öğretim yılı II. yarıyıl) bir televizyon kanalı olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV’yi yayın hayatına kazandırmıştır. Bununla birlikte, günlük olarak Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi (ÖÇEET) isimli etkinlik kitabı yayınlanmıştır. EBA TV’de hem genel eğitim hem de özel eğitim alanına yönelik tüm kademe ve yetersizlik türleri kapsamında içerikler yayınlanmıştır. Özel eğitim içeriklerinde özel eğitim öğretim programlarının hedef ve hedef davranışlarını içeren dersler, çeşitli etkinlikler ile aile eğitim programları yer almıştır. İnternet erişimi ile yayınlanan ÖÇEET kitapları ise okul öncesi dönemden III. kademe de dahil tüm özel gereksinimli öğrenciler için planlanmıştır. İçeriğinde yarışma, bilmece, sanat etkinliği, mutfak etkinliği, deney gibi evde yapılabilecek çeşitli etkinlikler yer almaktadır (ÖRGM [Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü], 2020a). Bu uygulamalar öğretmenler rehberliğinde ailelerle iş birliği sağlanarak yürütülmüştür. 2020-2021 eğitim öğretim yılında pandeminin devam etmesi sebebiyle mevcut durum çerçevesinde kararlar alınmıştır. Söz konusu eğitim öğretim yılında genel olarak yüz yüze ve uzaktan eğitim eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Yüz yüze eğitim haftada beş gün olup ders

saatlerinin kısaltılması şeklinde uygulanmış ve bu süreç isteğe bağlı sürdürülmüştür. Pandemi sebebiyle çocuğunun yüz yüze eğitime devam etmesini istemeyen ebeveynler durumu resmi yolla bildirdikleri takdirde, söz konusu çocuklar ile uzaktan eğitim devam ettirilmiştir. Bu süreçteki uzaktan eğitim uygulaması için EBA TV yayınları ve ÖÇEET kitapları devam ederken MEB tarafından Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Çerçeve Uzaktan Eğitim Programı hazırlanmıştır (ÖRGM [Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü], 2020b). Bu program özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle esnek bir yapıda olup okul yönetimi ve öğretmenlerin yapması gerekenleri bir plana dayandırmaktadır. Örneğin genel eğitim sınıflarında uzaktan eğitim kapsamında çevrimiçi ders zorunluluğu varken, özel eğitim kapsamında bahsi geçen çerçeve programla çevrimiçi ders zorunluluğu bulunmamaktadır.

Covid-19 pandemi sürecinde MEB tarafından uzaktan eğitime ilişkin düzenlemeler tüm özel gereksinimli öğrencilere yöneliktir. Başka bir deyişle bireysel farklılıklara göre farklı uyarlamalar söz konusu değildir. Dolayısıyla bu düzenlemeler, her bir öğrencinin eğitimden eşit düzeyde verim elde edemeyeceğini düşündürmektedir. Özellikle çoklu yetersizliği olan görmeyen (ÇYG) öğrenciler etkilendikleri yetersizliklerin tür ve derecelerine göre bireyselleştirilmiş uyarlamalar ile farklı öğretim stratejilerine gereksinim duymaktadırlar (Şafak, 2018; Şafak & Uyar, 2023). Nitekim sadece görme yetersizliği olan öğrenciler ve aileleri için bile Covid-19 pandemi süreci, ekstra sorunlar getirmiştir (Sunagül vd., 2021; Yoltay-Bilici, Demir, Kesen, Bal & Bal, 2022). Sadece görme yetersizliği olan çocuklar için ciddi sınırlılıkları olan bu sürecin ÇYG öğrenciler ve aileleri için ne kadar güç olabileceği anlaşılabilmektedir.

ÇYG öğrenciler genel olarak tüm beceri alanlarında sınırlılıklar yaşamakla birlikte, özellikle iletişim becerilerinde, odaklanma ve dikkati sürdürmede, öğrenilenleri uzun süreli belleğe aktarma ve hatırlamada güçlükler yaşayabilmektedirler. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı davranış problemleri sergileyebilmektedirler (Şafak, 2018; Şafak & Kalaylı, 2020; Şafak & Uyar, 2023; Westling & Fox, 2000). Söz konusu öğrencilerin görme duyusundan sınırlı düzeyde yararlanmaları ya da bu duyudan yoksun olmaları, onların diğer duyularını baskın olarak kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle dokunarak öğrenme ÇYG öğrenciler için son derece önemli bir hal almaktadır. Öte yandan, ÇYG öğrenciler için en önemli öğretim stratejilerinden biri rutin oluşturmaktır. Öğretimi hedeflenen beceriler için rutinler oluşturularak sistematik olarak sürdürülmelidir (Cushman, Edwards, Allon, Heydt & Clark, 2021; Şafak, 2018; Şafak & Uyar, 2023). Bu doğrultuda sınıf ortamlarında ÇYG öğrenciler için günlük takvimin gözden geçirilmesi, sabah toplantısı, spor, masa başı etkinlikler gibi standart ancak içeriği her öğrenci için değişebilen rutinler gerçekleştirilmektedir (Şafak, 2018; Şafak & Gül, 2020).

Covid-19 pandemi sürecinde her bireyde olduğu gibi ÇYG öğrencilerin de rutinlerinde değişiklik olmuştur. Söz konusu öğrenciler için yeni rutinler oluşturulmaya çalışılırken uzaktan eğitimin nasıl yürütüleceği tüm eğitimciler için yeni bir durum olarak gündeme gelmiştir. Nitekim uzaktan eğitimde özellikle fiziksel temas söz konusu değildir (Pomarolli, 2021). Bu durum ÇYG öğrencilerin dokunarak öğrenme özellikleri düşünüldüğünde, bu süreçte öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirebilmeleri için ailelerden destek alınması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu da aile-öğretmen iş birliğini, aile davranışlarının öğretmen davranışlarıyla karışma durumu gibi olguları gündeme getirmektedir.

Özel eğitim alanında uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel olarak alanyazında hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de ailelerin birtakım zorluklar yaşadığı belirtilmektedir. Bu güçlükler öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını (BEP) uygulaması, öğrencilerin ve ailelerin bilgi ve becerileri edinimleri ile eğitim hizmetlerine erişimi, öğrencilerin odaklanmada zorluk yaşaması, isteklendirme güçlüğü, çevrimiçi etkileşimde yaşanan sınırlılıklar, yetersizliklere özgü eğitim materyallerine ve öğretim stratejilerine ulaşmada yaşanan güçlükler olarak kendini göstermiştir (Lee, 2020). Bu zorluklar ÇYG öğrenciler açısından düşünüldüğünde, söz konusu öğrencilerin uzaktan eğitimden nasıl bir fayda sağladıkları aklı gelmektedir. Bu doğrultuda alanyazındaki çalışmaların ÇYG öğrenciler çerçevesinde sürdürülmemiş olduğu görülmektedir.

Özel eğitim alanında uzaktan eğitim süreciyle ilgili çalışmaların genellikle aile ve öğretmen görüşlerine yönelik yürütülmüş olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Cahapay (2021) özel gereksinimli çocukların ailelerinin ev ortamında zaman yönetiminde, çocuklarına çevrimiçi eğitim sürecinde gerekli olan stratejileri uygulamada ve çocuklarının akranları ile iletişime geçmesine yardımcı olmada zorlandıklarını tespit etmiştir. Cahapay (2022) bir diğer araştırmasında da uzaktan eğitim sürecine katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların ailelerinin süreç içerisinde birbirlerine destek olsalar da etkinliklerin nasıl yapılacağı, hangi etkinliklere yer verileceğinin anlatıldığı bir rehber ihtiyacı duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook (2020) ailelerin süreçte özellikle eğitim stratejileri ve çocuklarıyla kurdukları etkileşimde tedirginlikler yaşadıklarını, bunları aşmak için öğretmenler ve okul

yönetimi ile yapacakları haftalık görüşmelerle yol haritalarını çizebileceklerini, çocuklarla çalışan uzmanlar tarafından çevrimiçi yapılacak aile koçluklarının da çocuklarının eğitimine dair soru işaretlerini giderebileceğini bulgulamışlardır. Ayrıca bu süreçte ailelerin çocuklarının eğitimlerine nasıl dahil oldukları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Cahapay, 2021; Cahapay, 2022; Garbe vd., 2020). Türkiye’de de Covid-19 pandemisinin etkilerinin oldukça yeni olması nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkilerine yönelik bazı araştırmalar mevcuttur (Ör., Akbayrak, Vural & Açar., 2021; Kalaç & Erönel, 2020; Kizir, 2021; Mengi & Alpdoğan, 2020; Sunagül vd., 2021; Yoltay-Bilici vd., 2022). Alanyazında görme yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine odaklanan çalışmaların ise daha çok yükseköğretim öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir (ör. Aslan & Yalçın, 2023; Correa-Torres & Muthukumaran, 2023, Liakou & Manousou, 2015; Mahfuz, Sakib, & Husain, 2022). Az sayıda çalışmanın sadece görme yetersizliği olan öğrencilere, ailelerine ve/veya öğretmenlerine (Battistin, vd., 2020, Rhoads, Silverman & Rosenblum, 2022; Rosenblum vd., 2021) ya da uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara (ör. Kapote & Srikanth, 2022, Rosenblum, 2020; Sunagül vd., 2021) odaklandığı görülmektedir.

Hangi şartta olunursa olunsun tüm öğrenciler gibi ÇYG öğrencilerin de öğrenme ortamının özelliklerine bakılmaksızın müfredata erişimlerinin sağlanması gerektiği açıktır. Bu nedenle uzaktan eğitim ile bu erişimin ne ölçüde sağlandığı, ayrıca uzaktan eğitimde önemli bir konumda olan ÇYG öğrencilerin annelerinin bu süreç ile ilgili görüşlerinin alınmasına gerek duyulmuştur. Özellikle çevrimiçi dersler uzaktan eğitim sürecinde pek çok öğrencinin hayatına girmiş ancak özellikle özel eğitim alanında doğrudan öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki durumuna ilişkin çalışma planlanmamıştır. Dolayısıyla ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerde neler yaşadığı, derslerdeki tepkileri, süreç içerisinde derslerin nasıl bir hal aldığı merak konusudur. Bu merakın doğrudan gözlemlerle giderilmesi ve anne görüşleriyle güçlendirilmesi ayrıntılı bilgi sunacaktır. Böylece mevcut çalışma ile öğretmenlere/uzmanlara ve ailelere bu sürecin dinamikleri hakkında bilgi sağlamaya yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, sürece ilişkin bulgular paylaşılarak gelecekte ÇYG öğrencilerin eğitimine yönelik fikirler oluşturulması hedeflenmektedir. Tüm bunlar neticesinde bu çalışma özünde ÇYG öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde de eğitim haklarının korunabilirliğine odaklanmaktadır. Bu çerçevede mevcut araştırmanın amacı, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerini ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şunlardır;

1. Eğitim öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda ÇYG öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı rutininde doğru tepki verme düzeyleri nasıldır?
2. ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerini ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması; sınırlandırılmış bir veya daha fazla durumun kendi yaşam sınırları içerisinde, çoklu veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Creswell, 2003; Yin, 2009). Mevcut araştırmada ÇYG üç öğrencinin uzaktan eğitim süreci durum olarak belirlenmiştir ve durum çalışması desenlerinden birden fazla durumun derinlemesine incelendiği, gerekirse durumlar arasında karşılaştırma yapmayı mümkün kılan bütüncül çoklu durum deseni (Yıldırım & Şimşek, 2013; Yin, 2009) belirlenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla Ankara ilinde bulunan bir görme engelliler ortaokulu bünyesindeki ÇYG öğrencilere eğitim veren bir sınıfın öğrencileri (üç öğrenci) ve bu öğrencilerin anneleri çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yönteminde konuyla ilgili daha fazla bilgi edinilebilecek kişileri seçmek temel amaçtır (Patton, 2014). Bu araştırmada öğrenci katılımcıların belirlenmesinde bazı ön koşullar oluşturulmuştur. Bu ön koşullar 1) öğrencilerin ÇYG tanısına uygun olması, 2) her bir katılımcının aynı sınıfa devam ediyor olması ve 3) sınıfta düzenli olarak çevrimiçi dersler yapılıyor olmasıdır. Araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin çalışmaya katılımı için de iki ön koşul sunulmuştur. Bu ön koşullar 1) çocukları ile düzenli şekilde çevrimiçi derslere katılıyor olması, 2) araştırmaya katılım için gönüllü olmasıdır. Bu koşulları mevcut çalışmanın ikinci yazarının görev yaptığı sınıftaki öğrenciler ve annelerinin

karşılması nedeniyle araştırma ikinci yazarın sınıfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların özellikleri

Öğrenci	Yaş	Yetersizliği	Anne Yaşı	Anne Mesleği	Çevrimiçi Derse Eşlik Eden Kişi
Bora	14	Total görme yetersizliği Orta düzeyde zihinsel yetersizlik Süreğen hastalık	47	Ev hanımı	Anne/abla
Emre	14	Görme yetersizliği (Az gören) Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik Bedensel yetersizlik Süreğen hastalık	37	Ev hanımı	Anne
Utku	15	Total görme yetersizliği Orta düzeyde zihinsel yetersizlik Otizm spektrum bozukluğu (OSB)	42	Esnaf	Anne/abla

Araştırma etiği gereği tüm katılımcılara farklı isimler verilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin genel özellikleri şöyledir;

Bora, nadiren tek sözcük kullanarak kendini ifade etmektedir. Kişiyi çekiştirme, kendini geri çekme gibi davranışlarla iletişim kurmaktadır. Nadiren tek eylem bildiren yönergeleri yerine getirmektedir. Nesneleri atma, nesneleri ağzına alma, kişiye ve eşyalara zarar verme gibi davranış problemleri vardır. Başını sağa sola sallama, farklı dokulara uzun süre dokunma gibi kendini uyarıcı davranışları söz konusudur. Müzik dinlemekten ve sesli uyaranlardan hoşlanmaktadır. Çevrimiçi derslerde Bora’ya bazen annesi bazen de ablası eşlik etmiş ve derslere düzenli olarak katılmıştır.

Emre, kortikal görme bozukluğu (CVI) olup ışığı ve hareketli nesneleri/kişileri fark edebilmekte ancak görme yetisini günlük becerilerde işlevsel olarak kullanamamaktadır. Bedensel yetersizliği serebral palsi olup kaslarında zayıflık söz konusudur. Epilepsi nedeniyle hemen hemen her gün nöbet geçirmektedir. Bedenin üst kısmı ile öne arkaya sallanma davranışı vardır. Tek kelimeli sözcükleri nadiren kullanarak kendini ifade etmektedir. Nadiren karşısındaki kişinin tek kelimeli sözcüklerini benzer seslerle taklit etmektedir. Emre müzik dinlemekten, top oynamaktan, elinde bir nesne tutmaktan hoşlanmaktadır. Çevrimiçi derslerde Emre’ye annesi eşlik etmiş ve Emre derslere düzenli olarak katılmıştır.

Utku, iki kelimeli cümle kurabilmekte ancak tekrarlı ve bağlam dışı konuşmaları fazladır. Kendisine ve çevresine zarar verme davranışları vardır (ısıрма, giysilerini yırtma, nesne atma, cırmalama, bağırma gibi). Sıklıkla kendi kıyafetlerini çekiştirmekte, yırtmakta ve kendi kıyafetlerini ısırmaktadır. Vücudunun üst bölgesiyle öne arkaya sallanma, nesneleri ağzına alma gibi kendini uyarıcı davranışları söz konusudur. Müzik dinlemek, top oynamak, yemek yemek ve yiyecekler hakkında sohbet etmek hoşlandıkları arasındadır. Utku’nun annesi çalıştığı için çevrimiçi derslerde bazen annesi, bazen ablası ona eşlik etmiştir. Çevrimiçi derslere düzenli olarak katılım sağlamıştır.

Araştırmanın katılımcıları olan anneler 37 ile 47 yaş aralığındadır. Annelerin ikisi ev hanımı olup biri çalışmaktadır. Annelerin hepsi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere katılım sağlamıştır. Annelerin çevrimiçi derslere katılamadıkları nadir durumlarda iki öğrencinin ablası derslere katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından iki veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu araçlardan biri Sabah Toplantısı (ST) Gözlem Formu, diğeri ise Görüşme Formudur.

ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerini incelemek amacıyla geliştirilen Sabah Toplantısı (ST) Gözlem Formu, sabah toplantısının aşamalarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Formda bu doğrultuda bir gözlem tablosu mevcuttur. Gözlem tablosu beş sütundan oluşmaktadır. İlk sütunda sabah toplantısının aşamaları yer almaktadır. İkinci sütunda her bir aşamada gerçekleştirilmesi gereken öğretmen davranışları bulunmaktadır. Üçüncü sütunda her bir öğretmen davranışı karşılığında öğrenciden beklenen ve olası doğru tepki biçimleri mevcuttur. Dördüncü sütunda her bir davranışa karşılık gelen ‘Yaptı, Yapmadı ve Gözlenmedi’ seçeneklerinin yer aldığı işaretleme alanı bulunmaktadır. Beşinci sütunda ise

gözlemlerde önemli notların alınabilmesi amacıyla ‘Açıklama’ kısmı yer almaktadır. Sabah Toplantısı (ST) Gözlem Formu için iki özel eğitim bölümü öğretmen üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan Görüşme Formu, görüşülen anneye ait demografik bilgiler ile 12 adet açık uçlu görüşme sorusunu içeren iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları, kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alandan iki uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların gerekli gördüğü düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Tamamlanan görüşme formundaki sorular; öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım düzeyleri, dersin süresi, dersin içeriği, ders sırasında kullanılan malzemeler, öğrencinin çevrimiçi ders esnasındaki dikkati, ders içerisindeki diğer arkadaşları ile iletişimi, çevrimiçi dersler sırasında yaşanan sorunlar ve öğrencilerin gelişimine katkısını içermektedir.

Katılımcıların Uzaktan Eğitim Süreci

Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye genelinde koşullara bağlı kararlarla uzaktan eğitim, hibrit eğitim gibi uygulamalar sürdürülmüştür. Bu süreçte araştırmanın sürdürüldüğü sınıfın öğrencileri yüz yüze eğitime devam etmemiş, aile onayları ile sadece uzaktan eğitim almışlardır. Araştırmanın yürütüldüğü öğrencilerle MEB tarafından hazırlanan Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Çerçeve Uzaktan Eğitim Programı temel alınarak ÇYG öğrencilerin özellikleri odağında planlama yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin her biri hafta içi her gün bir grup dersi (sabah toplantısı), iki bireysel olacak şekilde çevrimiçi dersler almıştır. Ayrıca öğrencilerin II. kademe olması nedeniyle alan öğretmenleri (müzik, görsel sanatlar gibi) tarafından haftada birer çevrimiçi bireysel alan dersi planlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin annelerine, düzenli olarak evde çocuklarıyla beraber yapmaları beklenen etkinlik planları sunulmuş ve etkinlikleri gerçekleştirme durumları takip edilerek annelere geri bildirim verilmiştir.

Mevcut araştırmanın gözlem verilerinin toplandığı çevrimiçi sabah toplantısı dersini yürüten öğretmenin katılımcı öğrencilerle bir önceki okul yılında sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirdiği sabah toplantısı dersi çevrimiçi ders olarak uyarlanmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı okul yılı boyunca toplam 130 çevrimiçi sabah toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu derslerin 72 tanesine üç öğrencinin tamamı da katılmıştır.

Uygulamacı/Görüşmeci

ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerini incelemek amacıyla çevrimiçi dersleri yürüten öğretmen mevcut çalışmanın ikinci yazarıdır. Sözü edilen öğretmen özel eğitim alanında doktora öğrencisi olup 13 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. ÇYG öğrencilerle çalışma üzerine Perkins School for The Blind’da eğitim almıştır. Araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerle iki yıldır çalışmaktadır.

ÇYG öğrencilerin annelerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi moderatörü araştırmanın dördüncü yazarı olup Gazi Üniversitesi, Çok Engelliler Eğitimi Anabilim Dalında öğretim elemanıdır. Çalışma alanı çoklu yetersizlik olan yazar Perkins School for The Blind’da bu konuda eğitim almıştır.

Ortam

Uzaktan eğitim sürecinde tüm çevrimiçi dersler MEB tarafından tasarlanan EBA platformunda planlanarak yürütülmüştür. Bu platformda ders planlamaları öğretmenin kişisel şifresi ile ders için Zoom uygulaması linkinin aktarılmasıyla MEB’in takvimindeki zaman dilimi içerisinde yapılabilmekte, öğrenciler kişisel şifre ile derse giriş yapabilmektedir. Tüm ders bilgileri resmi olarak bu platformda kayıtlı bulunmaktadır. EBA platformunda yürütülen tüm çevrimiçi derslerde öğretmenin ve her bir öğrencinin ders boyunca mikrofonu ile kameraları açık tutulmuştur. Bunun nedeni, öğrencilerin doğal sürece uyum sağlamasının ve grup derslerinde birbiriyle iletişimlerinin sağlanmasının hedeflenmesidir.

Materyaller

Bu çalışmada çevrimiçi sabah toplantısı dersi çerçevesinde materyal olarak gün sembolleri ve mevsim sembolleri kullanılmıştır. Tüm materyaller anneler tarafından öğretmen rehberliğinde hazırlanmıştır. Derslerde kullanılan materyallere ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Çevrimiçi sabah toplantısı dersinde kullanılan materyaller

Gün sembolleri

- Anneler her bir günü temsil eden, o güne ait eylemi hatırlatan nesne kullanarak nesne kartları hazırlamışlardır.
- Pazartesi için bant, Salı için mandal, Çarşamba için kapak, Perşembe için ip, Cuma için sünger kullanılmıştır.
- Kartlarda kullanılan nesneler her bir öğrenci için aynıdır ve öğretmen tarafından belirlenmiştir.



Mevsim sembolleri

- Her bir mevsim için o mevsimi temsil eden bir nesne öğretmen tarafından belirlenmiştir.
- Sonbahar için kurumuş yaprak, kış için buz, ilkbahar için yeşil yaprak, yaz için şapka sembol olarak seçilmiştir.
- Her bir mevsim sembolü sadece içinde bulunulan mevsim süresince derslerde kullanılmıştır.
- Mevsim sembolleri gün sembollerinden farklı olarak nesne sembolü biçimindedir.

Annelerden hazırladıkları ders materyallerini ders öncesinde hazır halde rahat erişebilecekleri konumda bulundurmaları ve ders sırasında çocuklarına ilgili yerde fiziksel ipucu ile sunmaları istenmiştir.

Çevrimiçi Derslere Hazırlık

Çevrimiçi derslerin kaliteli ilerlemesi amacıyla dersler öncesinde annelere öğretmen tarafından bilgi verilmiştir. Derste kullanılacak materyaller, materyallerin hazırlanması ve ders esnasında annenin çocuğuyla etkileşiminin nasıl olması gerektiği öğretmen tarafından annelere video kaydı gönderilerek ve/veya telefon aracılığıyla aktarılmıştır. Süreç içerisinde ders sonlarında her bir anne ile bireysel görüşülerek annelere geri bildirim verilmiş, gelecek dersler hakkında bilgilendirilmiştir.

Çevrimiçi Sabah Toplantısı Dersi

Sabah toplantısı, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan bir grup etkinliğidir. Her gün düzenli olarak uygulanması gereken sabah toplantısı dört bileşene sahiptir. Bunlar; selamlama, paylaşım, grup etkinliği ve sabah mesajıdır (Dooley, 2019). Bu rutinde, önceden belirlenmiş konu dizimi öğrencilerle beraber sıra alma becerisi çerçevesinde uygun iletişim araçları ve materyallerle (konuşma, semboller, ses düğmeleri, işaret dili vb.) sürdürülmektedir. Sabah toplantıları genellikle selamlaşma, sınıfta var olan (ders katılan) kişiler, gün, ay, mevsim, hava durumu, duygular, gün içerisinde yapılacaklar listesi gibi konular kapsamında planlanmaktadır. Süreç içerisinde her bir konuya ait materyal öğrenci ile incelenerek/materyalin gereği uygulanarak sohbet edilmektedir. Mevcut çalışmada çevrimiçi sabah toplantısı dersinin içeriği aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır.

1. Selamlaşma/Hatır Sorma/Sohbet: Öğretmen öğrenciler ve ailelerle selamlaşır/hatır sorar/sohbet eder.
2. Derse Hazırlık: Öğretmen yapılacak ders hakkında öğrencilere bilgi verir ve derse hazır olup olmadıklarını sorar.
3. Sabah Toplantısı Başlama Bilgisi: Dersin başladığı bilgisi öğrencilere sırayla ifade edilir.
4. Bugün Derste Kimler Var?: Öğretmen her bir öğrenciye sırayla ismiyle hitap ederek burada olup olmadığını sorar. Burada olduğunu ifade eden öğrenciye hep birlikte Günaydın/Merhaba şarkısı söylenir.
5. Bugün Günlerden Ne?: Öğretmen gruba Haftanın Günleri şarkısını söyler. İçinde bulunulan gün sembolü öğrencilere sırayla sunulur ve gün söylenir. Haftanın Günleri şarkısı grup ile tekrar edilir.
6. Bugün Hava Nasıl?: İçinde bulunulan günün hava durumu öğrencilerle sırayla konuşulur. Pencereye yaklaşma, perdeyi açma, camı açma gibi somut bilgilendirmeler yapılır.
7. Hangi Mevsimdeyiz?: İçinde bulunulan mevsimle ilgili öğrencilerle sırayla konuşulur. Her bir öğrenci kendi sırası geldiğinde mevsim sembolüne dokunur.
8. Sabah Toplantısı Bitiş Bilgisi: Öğrencilere sırayla derse katılım davranışları betimlenerek dersin bitiş hakkında bilgi verilir.
9. Vedalaşma: Her bir öğrenciye sırayla ismine özel Hoşça Kal şarkısı söylenerek el sallama jesti yapması/huşça kal demesi için ipucu sunulur.

Çevrimiçi sabah toplantısı dersi, EBA platformunda hafta içi her gün, günün ilk dersi olarak grup dersi biçiminde, her ders aynı aşamalar sırasıyla sürdürülerek gerçekleştirilmiştir. Dersin her gün gerçekleştirildiği saat aynı değildir. Bunun nedeni daha önce de belirtildiği gibi derslerin MEB'in II. kademe öğrencileri için EBA uygulaması üzerinde ders planlama için ayırdığı zaman dilimlerinin her gün farklı olmasıdır. EBA platformu üzerinde her bir ders 30 dk. olarak planlanmıştır.

Çevrimiçi ortamda sürdürülen sabah toplantısı ile ÇYG öğrencilerin okul yılı sonunda ulaşması gereken yedi hedef belirlenmiştir. Belirlenen tüm hedefler üç öğrenci için de aynıdır. Çünkü öğrencilerin söz konusu becerilerde performansları değerlendirildiğinde, bahsi geçen hedeflerde benzer yeterliliklere sahip oldukları görülmüştür. Belirlenen hedefler şöyledir;

1. Öğretmeni ve arkadaşlarına yönelik selamlaşma ifadelerini kullanır.
2. Derste bulunan kişileri isimleri ile tanır.
3. İçinde bulunulan günü sembole dokunarak ifade eder.
4. Hava durumu ifadelerini kullanır.
5. İçinde bulunulan mevsimi sembole dokunarak ifade eder.
6. Sabah toplantısının bitişini fark eder.
7. Öğretmeni ve arkadaşlarına yönelik vedalaşma ifadelerini kullanır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma veri toplama tekniklerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın gözlem verileri, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı derslerindeki tepkilerinin belirlenmesi süreci için toplanmıştır. Üç öğrencinin hep birlikte katıldığı sabah toplantısı dersleri (72 ders) öğretmen tarafından bilgisayar ortamına kaydedilmiş, şifreli bir klasör içerisinde saklanarak farklı kişilerin erişimi engellenmiştir. Araştırmada verilerin tüm çevrimiçi dersler arasından sadece sabah toplantısında toplanmasının nedeni, bireysel derslerde öğrencilerin BEP hedeflerinin birbirlerinden farklı olması, dolayısıyla bireysel derslerin içeriklerinin her bir öğrenci için ayrı olmasıdır. Araştırmanın görüşme verileri ise ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla toplanmıştır. Görüşme verileri, nitel araştırmalarda kullanılan odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilmiştir. Bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda yürütülen bir tartışma olarak tanımlanan odak grup görüşmesi, katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Kroll, Barbour & Harris, 2007; Krueger & Casey, 2000). Bu bağlamda araştırmaya katılan annelerin çevrimiçi dersler kapsamında görüşlerini, deneyimlerini rahatça aktarabilmeleri, birbirlerinin görüş ve deneyimlerini dinleyerek kendi düşüncelerini derinleştirebilmeleri amacıyla odak grup görüşmesi tekniği tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi araştırmaya katılan üç anne ile çevrimiçi platformda (Zoom) gerçekleştirilerek hiçbir veri kaybı olmaması amacıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme çalışmanın etik prensipleri gereği, çevrimiçi dersleri yürüten araştırmanın ikinci yazarının bilgisi olmadığı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme bir saat kırk dakika sürmüştür. Moderatör tarafından her bir annenin sorularla ilgili görüş ve deneyimlerini aktarmasına olanak tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut çalışmada, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla elde edilen beriler nitel araştırma analiz tekniklerinden hem betimsel hem de içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk amacı olan ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, kavramsal yapının önceden belirlendiği, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesi durumlarında kullanılmaktadır. Bu kapsamda elde edilen gözlem verilerinden okul yılı sürecinde birinci dönem başında yapılan üç (Ekim ayı), birinci dönem sonunda yapılan üç (Ocak ayı), ikinci dönem başında yapılan üç (Şubat ayı) ve ikinci dönem sonunda yapılan üç (Mayıs ayı) sabah toplantısı olmak üzere toplam 12 video kaydı belirlenmiştir. Belirlenen her bir ders videosu izlenerek her bir öğrenci için Sabah Toplantısı (ST) Gözlem Formunda ilgili alanlara davranışsal kodlama biçiminde aktarılmıştır. Ayrıca bulgular ve tartışma bölümünde yararlanılması amacıyla kodlamalar yanına videodaki durumlarla ilgili betimsel açıklamalar not edilmiştir. Sabah Toplantısı (ST) Gözlem Formuna yapılan kodlamalar sayılarak ulaşılan sayısal bilgiler grafik oluşturmanın kolaylaştırılması amacıyla bir tabloya aktarılmıştır. Bu tabloda doğru tepki davranışları, yanlış tepki davranışları ve gözlemlenmeyen davranışların sayısı yer almaktadır. Her bir öğrencinin derste doğru tepki verme düzeyi, üç videoda (ör., birinci dönem başı üç video) toplam “Yaptı” sayısının toplam “Yaptı” ve “Yapmadı” sayısına yüzde hesabı ile bulunmuştur. “Gözlenmedi” sayısı hesaplama dahil edilmemiştir. Çünkü gözlenmeyen ders aşamaları için tepki durumuna

bakılamamaktadır. Tablo halinde sunulan bu bilgiler sütun grafiğine çevrilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci amacı olan ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan analizde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kuralları olan ve kurallara dayalı kodlamalarla metnin daha küçük birimlere kategorize edildiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016). Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle video kaydı yapılan odak grup görüşmelerinin dökümü yapılmıştır. Moderatörün görüşme sürecinde aldığı notlar, transkripte edilen veriye yansıtılmıştır. Daha sonra araştırmacılar, ilgili alanyazında odak grup görüşmeleriyle elde edilen verilerin analizi sürecinde önerildiği gibi araştırma soruları ve görüşme formunda yer alan soruları, kodlama ve kodlar arası ilişkileri göz önünde bulundurarak veri seti iki uzman tarafından gözden geçirilmiş ve kodlar kategori edilerek temalar oluşturulmuştur (Krueger & Casey, 2000).

Güvenirlilik

Bu çalışmada, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin incelenmesi amacıyla gözlem verilerinin tümü arasından rastgele seçilmiş %20'si üzerinde gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Hesaplama, görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100 formülü (Tawney & Gast, 1984) kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik, özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi ile sürdürülerek analizler %90 düzeyinde güvenilir bulunmuştur.

ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmesinin güvenirliği ile ilgili olarak başka bir grup tarafından aynı etkinliği gerçekleştirerek benzer sonuçları elde edebilme olasılığını artırmak amacıyla, örneklem grubunun özellikleri açıklanmış, görüşmedeki roller belirtilmiş ve veri toplama ile analiz süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu), (03.08.2021), (2021-745) sayılı belge alınmıştır.

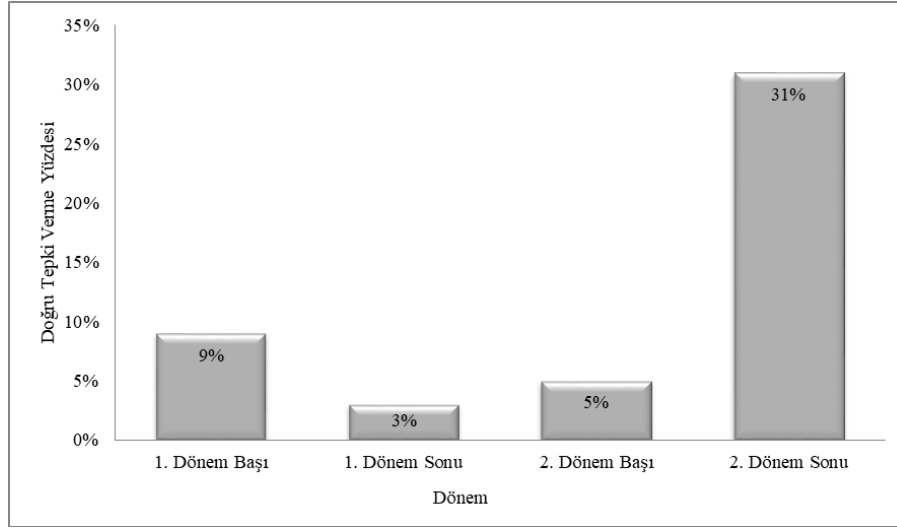
Araştırma etiği gereği, çalışmamızda tüm katılımcılara gizliliği sağlamak amacıyla farklı kod isimler verilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Verilerin güvenliği ve gizliliği, güvenli online saklama sistemleri kullanılarak sağlanmıştır. Ayrıca, tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve çalışmanın amacı, süreci ve verilerin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onamları yazılı olarak alınmış ve istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakları korunmuştur.

BULGULAR

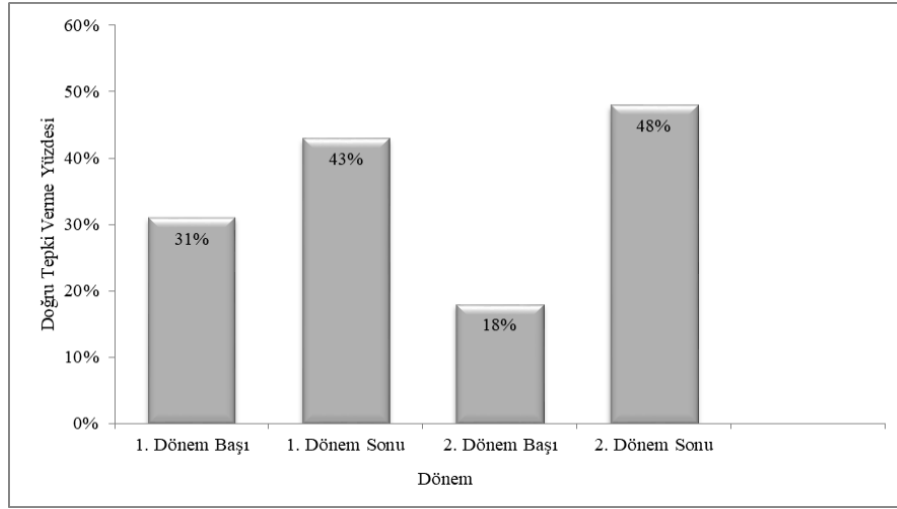
Bu çalışmada, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkilerinin ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda iki başlık altında açıklanmaktadır.

1. ÇYG Öğrencilerin Çevrimiçi Sabah Toplantısı Dersinde Doğru Tepki Verme Düzeyleri

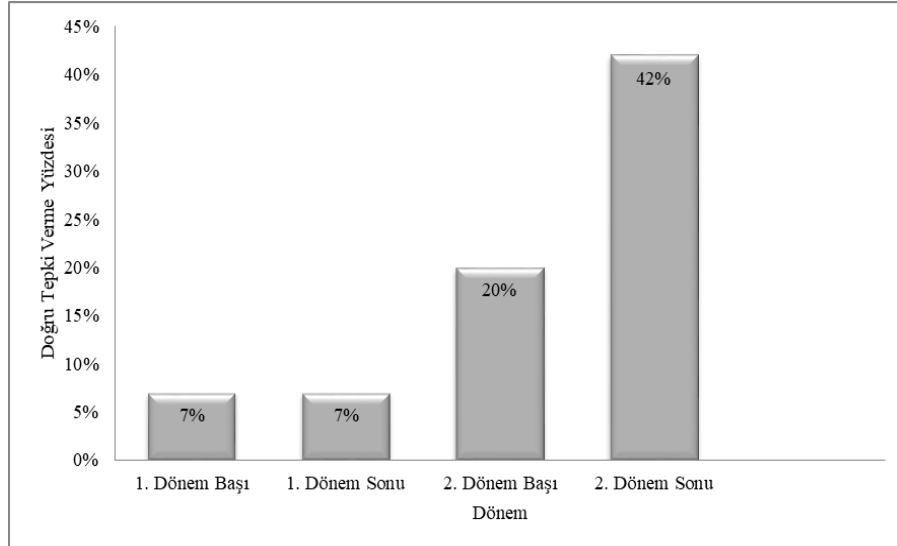
ÇYG öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı dersinde genel olarak doğru tepki verme düzeyleri Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 1. Bora'nın çevrimiçi sabah toplantısı dersinde doğru tepki verme düzeyi



Grafik 2. Emre'nin çevrimiçi sabah toplantısı dersinde doğru tepki verme düzeyi



Grafik 3. Utku'nun çevrimiçi sabah toplantısı dersinde doğru tepki verme düzeyi

Grafiklerde yer alan üç öğrencinin çevrimiçi sabah toplantısı derslerinde doğru tepki verme düzeylerine bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Bora, okul yılı başında %9 doğru tepki verme düzeyine sahipken, bu oran yılsonunda %31'e çıkmıştır. Ancak birinci dönem sonu ve ikinci dönem başında oldukça düşük oranlarda (%3 ve %5) doğru tepki göstermiştir. Emre, okul yılının her iki dönem başında

düşük (%31 ve %18) doğru tepki düzeyleri sergilerken, dönem sonlarında bu oranları artırarak %43 ve %48'e ulaşmıştır. Utku, birinci dönemde hem başında hem de sonunda %7 oranında doğru tepki gösterirken, ikinci dönem başında bu oranı %20'ye çıkarmış ve dönem sonunda %42'ye ulaşmıştır. Veriler kıyaslandığında, Bora'nın okul yılı sonunda doğru tepki verme oranı en yüksek artışı gösterirken, Utku'nun ikinci dönemde gösterdiği gelişim de dikkat çekicidir. Emre ise okul yılı boyunca her iki dönemde de başlangıçta düşük tepki verme oranından dönem sonunda daha yüksek oranlara ulaşmayı başarmıştır. Genel olarak, tüm öğrenciler dönem sonlarına doğru daha yüksek doğru tepki verme oranları sergilemişlerdir.

2. ÇYG Öğrencilerin Annelerinin Çevrimiçi Derslere İlişkin Görüşleri

Bu çalışmada, ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri 10 tema altında toplanmaktadır. Her bir tema farklı kategorilere sahiptir. Bu temalar ve temalara ait kategoriler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kategoriler

Şekil 1'de görüldüğü gibi verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar; 1) devam/devamsızlık, 2) devamsızlık nedenleri, 3) stil, 4) ses/görüntü, 5) süre, 6) rutin, 7) motivasyon, 8) sorumluluk, 9) verimlilik ve 10) değerlendirmedir. Temalar dikkate alındığında, annelerin daha çok çevrimiçi derslerin yapıma biçimine, bu derslerin etkilerini odaklandıkları göze çarpmaktadır. Her bir tema ve temalara ait kategorilere ilişkin anne görüşlerinden alıntılar aşağıda tablolarda yer almaktadır (Söz konusu tablolarda anneler kod adları ile kullanılmıştır. Buna göre; B.A.: Bora'nın annesi, E.A.: Emre'nin annesi, U.A.: Utku'nun annesidir).

Tablo 3.

Devam/devamsızlık teması ve kategorileri

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Devam / Devamsızlık	Temel dersler	E.A. "Biz hemen hemen her derse katıldık. Sadece ara tatiller geçtikten sonra gevşeme oldu. Sonra haliyle yola devam ettik. Her derse katılmaya çalıştık."
		U.A. "Biz de her derse katıldık. İkinci döneme geçerken bir rutin bozukluğu oldu sadece sonra devam ettik."
	Alan dersleri	B.A. "Biz sabah toplantılarına katılamıyoruz, sürekli uykulu olduğu için sabah toplantısına girmek istemiyor genelde... Bireysel derslere ablasıyla ya da benle katılıyor."
		E.A. "... Sadece müziğe katılıyor."
		U.A. "Utku da öyle ama müzik hocasından hiç elektrik almıyor."
		B.A. "Biz de spora hiç katılmadık. Müziği seviyor bizimki de. Mümkün olduğunda katıldık."

Tablo 4.
Devamsızlık nedenleri teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Devamsızlık Nedenleri	Ders Kaynaklı	E.A. “Spor çok yorucu. Resim ağır oluyor. Müziği seviyor...”
		U.A. “Utku yapmak istemeyince spora katılmıyorduk. Spor zor yapmak istemediğini yaptırmaya çalışmak zor, bana geçen bir kafa attı kendime daha yeni geldim. Çok güçlü bir çocuk baş edemiyorum. Çok yoruyor.”
	Yetişkin Kaynaklı	E.A. “Fiziksel olarak benim yapmam gereken, yardım etmem gereken şeyler oluyor. Benim de sağlık sorunlarım olduğu için.”
		U.A. “... Ama benim en büyük sebebim işim çıkarsa giremiyordum. Derya hocanın derslerinin hemen hemen hiçbirini kaçırmıyoruz. Müziği de kaçırmıyoruz ama spor bizi zorluyor. Utku ile birlikte en çok ablası katılıyor. Ben dükkânda çalıştığım için ablası yardımcı oluyor daha çok.”

Devam / devamsızlık teması kapsamında anneler, çevrimiçi derslere katılım durumlarını dile getirmişlerdir. Buna göre anneler, temel derslere düzenli olarak devam ettiklerini, ancak alan derslerinde devamsızlık yaptıkları üzerinde durmuşlardır. Alan derslerine devamsızlık nedenleri ise yeni bir tema olarak belirlenmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi devamsızlık nedenlerinin dersle ilgili ya da kendileri (yetişkin) ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda anneler genellikle sağlık sorunları, dersin zorluğu gibi nedenlere değinirken, her bir alan dersi için farklı yorumlar dile getirmişlerdir.

Aşağıda Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de çevrimiçi derslerin biçine ilişkin stil, ses/görüntü ve süre temaları yer almaktadır. Buna göre tablo 5 incelendiğinde, derslerin bireysel/grup olarak ve tekrarlı etkinlikler şeklinde planlandığı göze çarpmaktadır. Annelerin, tekrarlı etkinliklerin çocuklarda kazanımların gerçekleşmesi amacıyla yapıldığının farkında oldukları dikkat çekmektedir. Tablo 6’ya göre derslerde tüm katılımcıların ses ve görüntülerinin açık olduğu, annelere göre özellikle bu durumun öğretmen açısından önemine değinildiği görülmektedir. Annelerin, öğrenci açısından sesin açık olmasının önemli buldukları ancak görüntünün açık olmasının öğrenci açısından fark etmeyeceğini belirttikleri göze çarpmaktadır. Tablo 7’de ise annelerin ders sürelerini, öğrencilerin dikkat süreleri ve ders içeriğiyle ilişkilendirerek açıkladıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 5.
Stil teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Stil	Bireysel ve Grup	E.A. “Ben düşünüyorum çünkü hayat hiçbir zaman yalnız devam etmez illa bir arkadaşı olacak. Bir öğretmeni olacak. Utku ile biz zaten haftanın bir günü şeyde karşılaşıyor... Bilgisayardan da birbirlerinin seslerini duymaları çok iyi oluyor. Grup dersi benim için çok önemli, bireyselden daha önemli. Hiçbir grup dersini kaçırmam yani.”
		U.A. “... Bireysel derslere ablasıyla ya da benle katılıyor.”
		U.A. “... Hocam grup toplantıları çok iyiydi, bireyseller de iyiydi.”
	Tekrarlı Etkinlikler	E.A. “... Ama bir etkinliği bir ders yapıp geçmiyoruz, çocuk anlayana kadar sürekli yapıyoruz. Yani aynı etkinliği tekrar ediyoruz ve bir süre sonra alışırlar. Onun kardan adam olduğunu nasıl yapılacağını... mesela Emre ponponun ne demek olduğunu anladı. Ponponu nereye koymasını öğrendi.”

Tablo 6.
Ses/görüntü teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Ses / Görüntü	Öğretmen Açısından	E.A. “Çocuk için fark etmese bile öğretmen için fark eder hocam. Çocuğun tepkisini görüyor. Bir şey söylediği zaman nasıl bir tepki veriyor onu görmesi gerekiyor. Zaten çocuklarımızın durumunu biliyorsunuz, benim anlatmama

		gerek yok bu durumu. Çocuğun da öğretmeni gördüğü zaman bir tavrı bile boyun bükmesi ile insana pozitif bir etki veriyor. Öğretmenin de çocuğu görüp örneğin bir materyale geçtiğinde çocuğun tepkisini gördüğünde buna göre devam ediyor. Bence görüntü çok önemli.” U.A. “Evet hocam Derya öğretmen zaten hemen anlıyor çocukların şeylerini... O derste mesela Utku sinirini belli edince Derya öğretmen hemen Urku’yu orda sıkmadan değiştirebiliyor yani görüntü önemli.”
Öğrenci Açısından		E.A. “EBA’nın ilk başladığı zamanlarda adapte olamadılar. Utku sürekli ağlıyordu, bağırıyordu mesela. Emre sürekli Utku’yu izliyordu. Ben kendi kendime dedim ki, “Derya öğretmene söylesem de derste Utku’nun sesini mi kapatsa acaba?” diye düşündüm. Sonra dedim ki “O çocuğun sesini kapattıktan sonra bireysel dersten hiçbir farkı kalmaz...” Mesela sabah toplantısında Utku’nun ismi biraz zor geliyor, seslenemiyor ama “Bora derste mi?” diye sorduğumuzda Bora’yı soruyor. İyi ki de öyle bir şey dememişim.”

Tablo 7.
Süre teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Süre	Öğrenci Dikkati	E.A. “... Hocam normalde çocuklar 40 dakika alabiliyorsa bizimkiler 20 dakika anca alabiliyor ama bence yeterliydi ders süreleri.” B.A. “Bizimki için çok iyi olmadı, ite kaka oturtuyoruz ablası da öyle biz de öyle çok oturmak istemiyor.”
	Ders İçeriği	E.A. “Bu dersler 30 dakikaydı, süresi. Beden eğitimi dersinde 30 dakikayı aktif kullanabiliyor, müzik de öyle. Grup derslerinde de 25 dakikaya kadar dolu şekilde kullanabiliyor.” U.A. “Hocam grup toplantıları çok iyiydi, bireyseller de iyiydi.”

Rutin ve motivasyon temaları aşağıda sırasıyla Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir. Rutin temasında anneler hem çocukları hem de kendileri için çevrimiçi derslerin rutine dönüşme sürecinden bahsetmişlerdir. Buna göre hem çocuklarının hem de kendilerinin başlangıçta zorlandıklarını ancak süreklilikle derslerin alışkanlığa dönüştüğünü vurgulamışlardır. Bu süreçte çocuklarının genellikle derslere pekiştirilecek motive olduklarını, ancak bireysel farklılıkları olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 8.
Rutin teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Rutin		U.A. “Utku oturmuyordu bile bilgisayarın başına. Şimdi bilgisayarı almış, “EBA EBA” diyor. Eskiden oturmuyordu ama şimdi oturuyor. Çiş gibi bir sıkıntısı olmazsa oturuyor.”
	Süreklilik	E.A. “... Gerçekten de sürekli katıldıkları zaman bir alışkanlık oluyor. Mesela Derya hoca son cümleyi söylediği an Emre dersin bittiğini anlıyor. Son cümlede “Bitti” diyor. Yani sürekli katıldığınız zaman illaki faydası oluyor. İstemediği konusunda üçü de istemedi ilk başta hocam. Emre’yi ben sandalyeye oturttum ama siz bana sorun, nasıl oturttum. Ama şimdi mesela canlı dersimiz var dediğimiz zaman “EBA” diye bir şarkısı var onun. Öyle söyleyerek gelip sandalyeye oturuyor. O konuda bir disipline girmeyi başladı. Derslerde mesela nerde neyin geleceğini. Bireyselde neyin geleceğini.... O gün mesela Derya öğretmen anlatıyor “Biz sizinle kaşık çatala etkinlik yapacağız, kaşık çatala geçeceğiz.” dediği zaman onların birbiri ile konuşmaları var. hemen Emre girmeye başladı. Mesela Derya öğretmenden önce. Bunların hepsi süreklilik ile alakalı ama. ... “

		U.A. “Utku bazı günlerde kendiliğinden bilgisayara oturup “EBA başlayacak.” diyor. Böyle yaptığı zamanlarda oluyor kendiliğinden oturduğu. Geçende mesela salondaydı, ben EBA’yı açtım. Derya hocanın sesini duydu, kendiliğinden geldi, oturdu yani.”
	Alışkanlık	E.A. “... Benim ilk duyduğumda hayatımda duyduğum en saçma şeydi. Abartmıyorum. Böyle bir şey imkansız dedim. Bu derslere katılmadım. Ama gerçekten ön yargılı olmamak gerekiyormuş. Şu an gerçekten çok verimli. Çünkü gün içinde ilgileniyorsunuz ama siz annesiniz, kıyamıyorsunuz. Ama dersin bir disiplini var, o masada sandalyede oturması gerekiyor. Bunu yaptığımızda çocuk da bir şekilde adapte oldu ve canlı ders vazgeçilmezim oldu...”

Tablo 9.
Motivasyon teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Motivasyon	Pekiştireç	U.A. “Biz şöyle diyoruz; “Hava güzel ise Utku dersini çok güzel yaparsan seni parka götüreceğiz.” ya da “Derse güzel katılırsan seninle iş yerine geçeceğiz.” Diyoruz. O zaman güzel katılıyor. Sonra yemekle de şey yapıyoruz... ya da şunu yapıyoruz. “Emre çok güzel katıldı.” dediğimizde de katılıyor.” B.A. “Bora da öyle. Onu da derse katmak için “Baban seni arabayla gezdirecek.” falan diye diyoruz... Mesela “Seni berbere götüreceğiz.” dediğimizde oturabiliyoruz...”
	Bireysel Farklılıklar	E.A. “Bence şöyle bir şey var. Benim gözlemlediğim kadarıyla Bora ile Emre ilk 20 dakika ama Utku son 20 dakika derse katılımı bence yani benim gözlemlediğim kadarıyla Utku ilk 10 dakika adapte olamıyor. Bizimkilerde ise sıkıldıktan sonra bırakmaya çalışıyorlar. Derse hazırlamakta öğretmenle diyalogu çok önemli. Hepsinin bir sırası var, o sıranın geleceğini bildiği zaman kulaklarını diyor.”

Sorumluluk teması altında (Tablo 10) anneler, uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere katılım için hem derse hazırlık hem de ders sürecinde sorumlulukları olduğunu, bu sorumluluklarının farkında olduklarına değinmişlerdir. Ders öncesinde öğretmenin ders için istediği materyalleri hazırlama, ders anında ise öğretmenin eli kolu gibi davranarak çocuklarını yönlendirme sorumlulukları olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10.
Sorumluluk teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Sorumluluk	Ders Öncesi	E.A. “... Biz daha çok öncesinde, akşamında öğretmenlerin istedikleri şeyleri hazırlıyoruz. ... Genellikle evde olan malzemeleri kullanıyoruz hocam. Derya hanım da öyle diyor. Bizi çok yoracak uğraştıracak şeyler olmuyor. Evdeki şeyler yapıştırıcılar falan. Önceden hazırlayıp yapıştırmış olmamız gerekiyor ki kurumuş olsun.”
	Ders Sırası	E.A. “... Mesela öğretmenin sesi geliyor ama sen öğretmenin eli kolu oluyorsun. O söyledikçe biz yaptırmaya çalışıyoruz. Öğretmen konuşuyor ama bir el kol yok yani...”

Tablo 11.
Verimlilik teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Verimlilik	Kazanımlar	U.A. “Hocam verim aldı, şöyle mesela Utku ikinci dersten itibaren haftaları saymaya başladı, “Dışarı çıkarken gocuğumuzu giyeceğiz, montumuzu giyeceğiz.” falan diye... Nesneleri öğrendi. Mesela (gün sembollerini) “Bugün kapak, ertesi gün bez...” Ben ilk sefer böyle bir eğitim alabilir mi diyordum öncesinde ama gerçekten aldı.”

		E.A. “Kaşık ile çatal sepetinin boyutları farklı, şu an artık hangi sepete ne atması gerektiğinin farkında. İlk başlarda ya sepeti atıyordu ya koymak istemiyordu. Hep elimde dursun hep oynayayım havasındaydı ama artık yapmıyor.”
		E.A. “Benim de “Anne olarak sen çok ilgilisin.” diyordu. Ama ben çevrimiçi derslerde bireysel olarak danıştığım çok şey oluyor. Mesela Derya öğretmen bir şey çalışıyor, “Bunu neden böyle yapıyoruz?” dediğim zaman... Mesela Emre’nin CVI’ı var, tek renk düzenini öğrendim, karanlıktan aydınlığa geçişi öğrendim. Benim için çok iyi oldu, kendimi baya geliştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü bir öğretmen gibi çocuğu gözlemleyebiliyorsunuz.
		U.A. “Mesela bende de şöyle oldu. Utku bağırdığı zaman “Sabırlı ol” demeyi öğrendim. Ben Utku bağırdığında hemen kızıyordum, öyle yapmamam gerektiğini öğrendim.”
Ders Tepkiler	Sırası	E.A. “Utku sorulara cevap veriyor.” U.A. “Utku söylüyor mesela “Derste kim var enes var? Bora uyuyor.” diyor Utku en çok...”
Ders Tepkiler	Sonrası	U.A. “Utku şöyle dersten sonra anlatıyor. Biz diyoruz ki “Bunu neden derste yapmıyorsun Utku?” Sonra söylüyor. Dersten sonra anlatıyor dinlediklerini.” B.A. “Dersten sonra Bora’da söylüyor. “Kış bitti, ilkbahar” diyor. Sabah ellerini çırparak babasına “Kış bitti.” diyor. “Arı vız vız” diye şarkılarını söylüyor. Derste konuşmuyor ama sonrasında konuşuyor. Bora utanıyor, bir daha söylemiyor. Mesela “Şunu dedi.” dedikten sonra utanıyor. bir daha söylemiyor. ... Mesela amcasına bugün yapılan dersi anlatıyor. “Tuz kayboldu, şeker kayboldu.” diyerek.”

Verimlilik temasına göre (Tablo 11) anneler, genel olarak çevrimiçi dersleri verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu temada üç kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar kazanımlar, ders sırası tepkiler ve ders sonrası tepkilerdir. Kazanımlar kategorisinde anneler hem çocuklarının yeni bilgi ve beceriler kazandıklarını hem de kendilerinin çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini fark ettiklerini vurgulamışlardır. Ders sırası tepkiler kapsamında çocuklarının çevrimiçi ortamda öğretmene tepki verdiklerini, ders sonrası tepkiler kapsamında ise derslerden sonra farklı kişilere derste yapılanları söylediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12’ye göre değerlendirme temasında anneler, çevrimiçi derslerde çocuklarının gelişiminin nasıl değerlendirildiğine ve kendilerine verilen geri bildirimlere değinmişlerdir. Bu kapsamda somut veri ve geri bildirim olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Somut veri çerçevesinde öğretmenin veriye dayalı olarak öğrencilerdeki gelişmeleri annelere aktardığı, geri bildirim kategorisinde ise ders sonlarında annelere bilgilendirme biçiminde geri bildirim vererek anne davranışlarının da değerlendirildiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 12.
Değerlendirme teması ve kategoriler

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşü
Değerlendirme	Somut Veri	U.A. “Derya Hanım Utku’yla ilgili videolar paylaştı. Derslerinden videolar paylaştı. Değerlendirme videosu gibi katılımlarının videosu vardı.”
	Geri Bildirim	E.A. “Bireysel ders sonlarında Derya öğretmenle birlikte zaten bireysel derslerin sonlarında birkaç haftada bir değerlendirmesini yapıyoruz. Başta nasıldı? Şimdi nasıl, neler yapabiliyor? Derslerin bitimde bir 5-10 dakikalık aramız varsa eğer sürekli yapıyoruz.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 pandemi süreci alışkanlıkların ve rutinlerin değiştiği, yeni uyarlamaların gerçekleştirildiği bir dönem olmuştur. Yeni rutinlerin ve uyarlamaların hayatına dâhil olduğu gruplardan olan ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki tepkileri ve annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri mevcut çalışmada incelenmiştir. Bu amaçla çevrimiçi sabah toplantısı dersinde gözlem, öğrencilerin annelerinden ise çevrimiçi derslere ilişkin görüşme verileri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre her bir öğrencinin çevrimiçi sabah toplantısı dersinde eğitim-öğretim yılının her iki okul dönemi başı ve sonunda da doğru tepki verme düzeylerinin birbirinden farklı olduğu, ancak her bir

öğrencinin okul yılı sonunda doğru tepki verme düzeylerinde artış olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte, ÇYG öğrencilerin annelerinin çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri 10 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; 1) devam/devamsızlık, 2) devamsızlık nedenleri, 3) stil, 4) ses/görüntü, 5) süre, 6) rutin, 7) motivasyon, 8) sorumluluk, 9) verimlilik ve 10) değerlendirmedir. Temalar doğrultusunda annelerin çevrimiçi derslere genelde devam ettikleri, bu derslerin bir rutine dönüştüğü, kendileri ve çocukları için verimli buldukları, bu derslerde kendi sorumluluklarını fark ettikleri gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Söz konusu tüm bulgular aşağıda alanyazın çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Bir dersin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğrencinin bakış açısından planlanması gerekmektedir (Brookhart, 2020). Pandemi sürecinde de özel gereksinimli öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında, ebeveynlerin çevrimiçi içerik ve bireyselleştirme bağlamındaki görüşleri çeşitlilik göstermiştir. Bazı ebeveynler, çevrimiçi derslerin tekrar yapılması açısından faydalı bulurken, bazıları içeriklerin çocuklarının seviyesine uygun olmadığını ve çocuklarının bu içerikle ilgilenmediğini belirtmiştir (Çetin & Ercan, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020; Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020; Şenol & Yaşar, 2020; Üresin vd., 2021). Bu görüşler, uzaktan eğitimin bireyselleştirilmiş ders müfredatlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Nitekim Akbayrak ve diğerleri (2021) çalışmalarında görüştükleri özel eğitim öğretmenlerinin, uzaktan eğitimin yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilerek uyarlanabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Üresin ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da , bireysel derslerin öğrenciler için daha etkili olacağını belirterek, daha kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin, müfredata bağlı olarak ders programlarını yaptıklarını ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini ön planda tutacak şekilde derslere öncelik verdikleri belirtilmiştir (Gökalp, 2021).

Bununla birlikte, tüm bireylerin hayatında olduğu gibi ÇYG öğrencilerin eğitiminde de rutinlerin önemi büyüktür. Öyle ki, ÇYG olan öğrenciler rutinler sayesinde daha kolay öğrenebilmekte ve kendilerini daha rahat hissetmektedirler (Bruce, vd., 2018; Cushman vd., 2021; Şafak, 2018). Ek olarak uzaktan eğitim sürecinde aile-öğretmen iş birliği son derece önemlidir (Mengi & Alpdoğan, 2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenler ve aileler arasındaki işbirliği de, öğrencilerin eğitime önemli katkılar sağlamıştır. Akbayrak vd. (2021) çalışmasında, uzaktan eğitimde öğretmen ve ailelerin etkileşim halinde olmasının önemi belirtilmiştir. Öğretmenler, ailelerin derslere katılımının öğrencilerin performansları hakkında detaylı bilgi sahibi olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir (Gökalp, 2021). Ayrıca, Greenway ve Eaton-Thomas (2020) çalışmasında, ailelerin ev içinde iş birliği yapıldığında uzaktan eğitim sürecini daha iyi yönettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da aileler ve eğitimciler arasındaki işbirliğinin gerekliliği ve özel eğitim ortamında uzaktan eğitimin etkililiğini arttırmak için bu iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Köken & Sazak-Duman, 2024; Üresin, vd., 2021). Mevcut araştırmada çevrimiçi sabah toplantısı dersi, bir önceki okul yılında öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze eğitimden aşına oldukları sabah toplantısının çevrimiçi ders olarak uyarlanmasıdır. Aynı zamanda ders içeriği öğrencilerin BEP amaçlarına uygundur. Bu uyarlama, öğrencilerin bakış açısından düşünülerek karmaşıklıkları engelleyici, doğallığın bozulmayacağı türde planlanmıştır. Ders sürecinde annelerin sadece öğretmenin eli gibi rol yapmaları istenmiştir. Anne olarak bir öğretmen rolünde öğretim yapmaları ya da derslerde sürekli konuşmaları beklenmemiştir. Anneler bu duruma uyum sağlamış ve böylece öğrenciler sadece öğretmene odaklanmışlardır. Çevrimiçi sabah toplantısının böylesi bir planda hafta içi her gün gerçekleştirilmesi, öğrenciler, anneler ve öğretmen için kaçınılmaz bir rutine dönüşmüştür. Tüm bu işleyiş çerçevesindeki düzenlilik, öğrencilerin öğretime yönelik ders ile ilgili doğru tepki düzeylerindeki artışın nedenini açıklamaktadır. Öte yandan anneler de yapılan görüşmede hem kendileri hem de çocukları için çevrimiçi derslerin bir süre sonra rutine dönüştüğünü, çocukların derslere uyumunun arttığını ifade etmişlerdir.

Covid-19 pandemi sürecinde eğitimin devam edebilmesi için ev ortamları eğitim ortamı haline gelmiştir. Bu dönüşüm sürecinde rutinlerin değişmesi ve öğrencilerin ev ortamında ders yapmaya isteksiz olmaları gibi durumlar güçlük olarak ortaya konmaktadır (Şenol & Yaşar, 2020). Ayrıca benzer şekilde, Mengi & Alpdoğan (2020), özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre özel eğitim alanındaki öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü ve problem davranışlarının arttığını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde ebeveynlerin, çocuklarının eğitime yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla destek verdiği ve bu durumun etkileşim süresini artırdığı görülmüştür. Ancak bu artan destek, aile ilişkileri üzerinde olumsuz etkilere de yol açmıştır (Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Özyürek & Çetinkaya, 2021). Öğretmenler ve aileler, pandemi sürecinde uzaktan eğitimde motivasyon eksikliği ve isteksizlik gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Ebeveynlerin çoğu, okulların çevrimiçi öğretim etkinlikleri sağladığını, ancak içeriğin

her zaman memnuniyetlerini karşılamadığını bildirmiştir (Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Köken & Sazak-Duman, 2024; Mengi & Alpdoğan, 2020; Şenol & Yaşar, 2020; Üresin vd., 2021.). Yazçayır ve Gürgür (2021) çalışmalarında, özel gereksinimli çocukların ailelerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim konusunda motivasyon eksikliği yaşadıklarını ve daha profesyonel destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular, pandemi sürecinde evde eğitimin zorluklarını ve aile-öğretmen işbirliğinin önemini ortaya koymakta, aynı zamanda motivasyon eksikliği gibi sorunların çözümü için daha etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Mevcut çalışmada ÇYG öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı derslerinde doğru tepki verme düzeylerinde artış görülmesiyle, öğrencilerin çevrimiçi dersler kapsamında derse yönelik motivasyonlarının zamanla arttığı ve davranış problemlerinin ders içinde zamanla azaldığı söylenebilmektedir. Nitekim analize dahil edilen video kodlamalarında alınan notlarda şunlar yer almaktadır;

Birinci dönem başı –Video 8.10 / 4.14. dk.: Öğretmen her bir öğrenciye sırayla “Günaydın” derken Utku vücudunun üst kısmıyla öne arkaya sallanarak “Acıktın mı, yiyecek mi, boyama mı, tuvalete mi...” sözlerini art arda söylüyor. Bu esnada annesi Utku’nun ağzına bardakla bir içecek uzatıyor. Utku annesinin elini itiyor ve daha hızlı, bağırarak “Boyayalım mı, dükkana, çizelim mi...” diyor. Annesi Utku’ya dokunuyor. Utku annesini iterek bağırıyor... ders benzer şekilde devam ediyor.

İkinci dönem sonu – Video 3.06 / 22.10. dk.: Öğretmen Utku’ya “Utku arkadaşlarını dinledin, bugün hava nasıl?” diye sorar. Utku sağ elini bilgisayara doğru uzatır ve “Güneşli” der. Anne sessizce bekler. Öğretmen “Aferin sana, dersi çok iyi dinliyorsun” diyerek alkışlar. Ders benzer şekilde devam eder.

Motivasyon konusunda anneler görüşmede genellikle çocuklarının pekiştirici ile derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte anneler, çevrimiçi derslere sürekli katılım ile alışkanlığa dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çevrimiçi derslerin rutine dönüşmesi, ÇYG öğrencilerin derslerde ne yapılacağını kavraması ile çocukların doğru tepki düzeylerinin artışı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Öyle ki Emre’nin annesi görüşme sürecinde şu ifadeleri kullanmıştır;

E.A. “... İstemediği konusunda üçü de istemedi ilk başta hocam. Emre’yi ben sandalyeye oturttum ama siz bana sorun, nasıl oturttum. Ama şimdi mesela canlı dersimiz var dediğimiz zaman “EeeBBAA” diye bir şarkısı var onun. Öyle söyleyerek gelip sandalyeye oturuyor. O konuda bir disipline girmeyi başladı. Derslerde mesela nerde neyin geleceğini. Bireyselde neyin geleceğini.... O gün mesela Derya öğretmen anlatıyor “Biz sizinle kaşık çatala etkinlik yapacağız, kaşık çatala geçeceğiz.” dediği zaman onların birbiri ile konuşmaları var. Hemen Emre girmeye başladı. Mesela Derya öğretmenden önce. Bunların hepsi süreklilik ile alakalı ama. ... Ama bir etkinliği bir ders yapıp geçmiyoruz. Çocuk anlayana kadar sürekli yapıyoruz. Yani aynı etkinliği tekrar ediyoruz ve bir süre sonra alışıyorlar...”

Öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı dersine motive olmaları konusunda duruşları ve ilgilerini yöneltmeleriyle ilgili olarak özellikle Bora’nın ilk dönem boyunca derslere masa başında katılmayı reddettiği, yerde ya da koltukta oturarak derste bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumların, ev ortamının eğitim ortamı haline gelmesi ve rutinlerin değişmesi zorluklarının yanı sıra, dersi yöneten öğretmen için de güçlükleri oluşmuştur. Öyle ki Irmak, Atıcı & Karabatak (2022) araştırmalarında, uzaktan özel eğitim sınıflarını yönetirken öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatlerini toplamada, ders sürelerinde, geribildirim sağlamada, sınıf disiplini oluşturmada, iletişim kurmada sorunlar ve yetersizlikler yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da tüm öğrencilerin mikrofonlarının ders boyunca açık tutulması özellikle birinci dönem süresince karışıklıklara neden olmuştur. Öğrenciler birbirlerinin seslerine odaklanmışlardır, öğretmenin söyledikleri anlaşılamamıştır vb. Dolayısıyla öğrencilerin birinci dönem süresince doğru tepki verme düzeylerinin düşüklüğü bu duruma alışmanın güçlüğü ile de açıklanabilmektedir.

Bu çalışmada ÇYG öğrencilerin çevrimiçi sabah toplantısı dersinde doğru tepki düzeyleri bireysel olarak incelendiğinde, Bora birinci dönem başı, sonu ve ikinci dönem başında birbirine benzer şekilde doğru tepki verme düzeyi düşüktür. Ancak ikinci dönem sonunda %31’e yükselmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen video kayıtları izlenirken Bora’nın birinci dönem derslerinde kameraya dönmeyi reddetme, oda içerisinde hareket halinde olma, başka nesnelerle ilgilenme gibi davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Öte yandan ikinci dönem sonu videolarında ders esnasında masa başında oturma, ders materyallerini inceleme, öğretmene sözlü tepki verme gibi davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Verilerin kodlanması esnasında ilgili formun açıklama bölümüne araştırmacı tarafından eklenen betimleme şöyledir;

Birinci dönem başı - Video 6.10 / 16.39 dk.: Bora yerde oturuyor, başını sağa sola sallayarak ellerini bir yere uzatmış karıştırmaya çalışıyor. Öğretmen Bora’ya hangi mevsimde olduğumuzu soruyor. Bora öğretmene tepki vermiyor. Öğretmen sonbaharda olduğumuzu söylüyor. Annesi Bora’ya sonbahar demesi için model oluyor. Bora hem annesine hem öğretmene tepki vermiyor.

İkinci dönem sonu – Video 3.06 / 20.19. dk.: Öğretmen mevsimler bölümünde “Yazın ne yeriz?” diye soruyor. Bora “Dondurma” diyor. Öğretmen “Vaauv, Bora söyledi harika” diyor....

Emre ile ilgili doğru tepki verme düzeyi incelendiğinde, her iki dönem başında düşük ancak dönem sonlarında yükselmiş olması rutinlerin önemi ile açıklanabilirken araya sömestr tatilinin girmiş olmasının da etkili olabileceği akla gelmektedir. Nitekim 14 gün boyunca çevrimiçi ders olmamasının Emre'nin çevrimiçi derslere tekrar adapte olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan ÇYG öğrencilerin dikkati kolaylıkla dağılabilmektedir (Şafak & Uyar, 2023; Şafak & Yürekli, 2020; Westling & Fox, 2000). Bu duruma paralel olarak Emre için verilerin kodlanması esnasında ev içinde ufak bir tıkırtı dahi olsa Emre'nin dersten koptuğu gözlenmiştir.

Utku ise okul yılı boyunca birinci dönem başı ve sonunda sabah toplantısı dersinde doğru tepki verme düzeyi aynıdır (%7). Ancak ikinci dönem başı ve sonunda bu düzeyde önemli ölçüde artış (%20 ve %42) olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak birinci dönem Utku'nun çevrimiçi sabah toplantısı derslerine katılımı sırasında uyukulu olmasının, Utku'nun katılımını olumsuz etkilemesi olduğu söylenebilir. İkinci dönem ise çevrimiçi derslerin rutine dönüşmesi ve uyku döngüsünün düzelmesiyle, Utku'nun çevrimiçi sabah toplantısı derslerine katılımı ve doğru tepki düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Nitekim verilerin kodlanması esnasında forma not edilen açıklamalar şöyledir;

Birinci dönem başı - Video 1.00 / 16.39 dk.: Öğretmen *"Herkese günaydın."* der. Utku bedeninin üst tarafı ile hızlı hızlı öne arkaya sallanırken arada başını koltuğa koyar. Öğretmen *"Herkese günaydın, nasılsınız?"* der. Utku sallanırken *"Utku mu, uyku mu?"* der. Öğretmen *"Utkucum nasılsın?"* der. Utku başını koltuğa koyar.

İkinci dönem sonu - Video 1.01 / 20.19. dk.: Öğretmen *"Utku derse geldin, hoşgeldin"* der. Utku öne arkaya sallanarak *"Derse mi?"* der. Öğretmen *"Evet derse hoş geldin, nasılsın?"* diye sorar. Utku *"Evet iyiyim"* der. Öğretmen *"Utku sabah toplantısına hazır mısın?"* der. Utku *"Hazırım"* der. Öğretmen *"Humm evet herkes hazır"* der.

ÇYG öğrenciler genel olarak iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar (Beukalman & Miranda, 2007; Downing, 2005; Şafak & Uyar, 2020). Bu araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler de ciddi iletişim güçlüklerine sahiptirler. Özellikle sözlü dil becerileri oldukça sınırlıdır. Ancak bu çalışmada gözlenmiştir ki, çevrimiçi sabah toplantısı derslerinde öğrencilerin sözlü tepkileri artış göstermiştir. Çünkü gözlem verilerinin kodlanmasında dikkati çeken, öğrencilerin doğru tepkileri çoğunlukla sözel ifadelerle vermeleridir. Bu çalışmada ÇYG öğrencilerin iletişim becerileri değerlendirilmemiş olmakla birlikte, dikkat çeken bu gözlem doğrultusunda gelecek araştırmalara yön verici bilgi oluşturabilmektedir.

Mengi & Alpdoğan (2020) ile Şenol & Yaşar (2020) çalışmalarında görüşme yaptıkları özel eğitim öğretmenlerinin genellikle uzaktan eğitimin özel eğitim alanında faydalı olmadığını, olumsuz olduğunu belirttiklerini bulgulamışlardır. Ancak mevcut çalışmada uyarlanmış çevrimiçi derslerin ÇYG öğrencilerin derslerde doğru tepki verme düzeylerini artırdığı gözlenmiştir. Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi bireyselleştirilmiş ve uyarlanmış uzaktan eğitimin faydalı olabileceği açıktır. Annelerle gerçekleştirilen görüşme bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin Emre'nin annesi çevrimiçi derslerle ilgili görüşlerini şu sözlerle belirtmektedir;

E.A. *"... Benim ilk duyduğumda hayatımda duyduğum en saçma şeydi. Abartmıyorum. Böyle bir şey imkansız dedim. Bu derslere katılmadım. Ama gerçekten ön yargılı olmamak gerekiyormuş. Şu an gerçekten çok verimli. Çünkü gün içinde ilgileniyorsunuz ama siz annesiniz kıyamıyorsunuz ama dersin bir disiplini var. O masada sandalyede oturması gerekiyor. Bunu yaptığınızda çocuk da bir şekilde adapte oldu ve çevrimiçi ders vazgeçilmezim oldu. Branşlar için aynı şeyi söyleyemem ama grup ve bireyseller çok verimli geçti."*

Çevrimiçi derslerin ÇYG öğrenciler için verimliliği konusunda anneler hem kendileri hem de çocukları için bu derslerin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Annelerin kendileri için bu dersleri verimli bulmaları, eğitimde ailenin katılımının önemini gündeme getirmektedir. Bilinmektedir ki eğitimin her kademesinde aile desteği öğrencinin öğrendiklerini genellemesi ve sürdürmesi için önemlidir (Gonzales-Pianda vd., 2002; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Çevrimiçi derslere annelerin birebir katılımı, öğretmeni gözlemlerini ve öğretmen ile sürekli iletişim halinde olmalarını sağlamıştır. Yüz yüze eğitim düşünüldüğünde annelerin sürekli derslerde bulunması mümkün görülmemektedir. Bu konuda Utku'nun annesi ve Emre'nin annesi çevrimiçi derslerin kendilerine kazandırdıklarını şöyle ifade etmişlerdir;

E.A. *"... Ama ben çevrimiçi derslerde bireysel olarak danıştığım çok şey oluyor. Mesela Derya öğretmen bir şey çalışıyor, "Bunu neden böyle yapıyoruz?" dediğim zaman ... Mesela Emre'nin CVT'ı var, tek renk düzenini öğrendim, karanlıktan aydınlığa geçişi öğrendim. Benim için çok iyi oldu, kendimi baya geliştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü bir öğretmen gibi çocuğu gözlemleyebiliyorsunuz."*

U.A. *"Mesela bende de şöyle oldu. Utku bağırdığı zaman "Sabırlı ol" demeyi öğrendim. Ben Utku bağırdığında hemen kızıyordum, öyle yapmamam gerektiğini öğrendim."*

Genel anlamda çevrimiçi derslerin kendileri ve çocukları üzerinde önemli etkileri olduğunu belirten anneler, derslerin devam/devamsızlık, devamsızlık nedenleri, stil, ses/görüntü, süre, rutin, motivasyon, sorumluluk, verimlilik ve değerlendirme temaları etrafında değerlendirilmesini sağlamıştır. Çevrimiçi derslerin, ÇYG öğrencilerin yeni kazanımlar edinmesini, çevrimiçi ortamda iletişim kurmalarını, çevrimiçi ortamda edindiklerini ders sonrasında tekrar etmelerini derslere alışmalarını desteklediği görülmüştür. Anneler bu dersler sayesinde çocuklarıyla verimli vakit geçirme ve onların eğitim süreçlerine daha etkin şekilde katılma imkânı bulmuşlardır. Çevrimiçi derslerin özellikle bireysel ve grup dersleri şeklindeki farklı uygulamaları, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu konuyu destekler nitelikte Emre'nin annesi şu ifadeleri kullanmıştır;

E.A. "Ben düşünüyorum çünkü hayat hiçbir zaman yalnız devam etmez illa bir arkadaşı olacak. Bir öğretmeni olacak. Utku ile biz zaten haftanın bir günü şeyde karşılaşıyor... Bilgisayardan da birbirlerinin seslerini duymaları çok iyi oluyor. Grup dersi benim için çok önemli, bireyselden daha önemli. Hiçbir grup dersini kaçırmam yani."

Görüşme bulgularına göre çevrimiçi derslerin, annelere çocuklarının eğitim ihtiyaçları ve günlük rutinleri hakkında daha fazla bilgi ve farkındalık kazandırdığı, bu sayede çocuklarını daha iyi destekleyebildikleri ortaya çıkmıştır. Özetle, çevrimiçi dersler, hem ÇYG öğrencilerin eğitim ve gelişim süreçlerini destekleme hem de annelerinin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme ve onları daha iyi anlama fırsatı sunma açısından önemli ve olumlu etkiler yaratmıştır denilebilmektedir.

Bu çalışmada ÇYG öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak sürdürülen sabah toplantısı dersi ile ilgili derin bir betimleme yapılmakla birlikte, sadece bir etkinlik alanında üç öğrenci ve anneleriyle gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ancak ayrıntılı bir değerlendirme yapılarak sorunlara çözüm oluşturulabilmesi amacıyla yapılanlar paylaşılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde, farklı derslerde, daha geniş öğrenci gruplarıyla, aile ve öğretmen görüşlerinin incelenmesiyle daha genel sonuçlara ulaşılabilecektir.

Sonuç olarak söylenebilmektedir ki, ÇYG öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım sağlaması, bu derslerde doğru tepki düzeylerinde artışın görülmesi ve annelerinin süreci verimli olarak değerlendirmesi söz konusu öğrencilerin eğitim hayatında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle eş zamanlı yürütülebileceğini göstermektedir. Pandeminin bitmesi ve yüz yüze eğitimin başlaması düşünüldüğünde, yeni pandemilerle karşılaşılması dileğiyle, bu çalışmanın sonuçlarının farklı şekillerde de kullanılabileceği düşünülmektedir. Öyle ki, bazı ÇYG öğrenciler ciddi sağlık sorunları yaşayabilmekte ya da çeşitli nedenlerle okula düzenli olarak devam edemeye bilmektedirler. Dolayısıyla ebeveynler de bu yönde bilgilendirilerek eğitimin sürekliliği açısından pandeminin kazandırdıkları gelecek günlere yeni düzenlemelere aktarılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbayrak, K., Vural, G., & Açar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- Al, U. & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.491>
- Aslan, C., & Yalçın, G. (2023). Views of students with visual impairment on distance education during the covid-19 pandemic. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 25(1), 148-161. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2023-0012>
- Battistin, T., Mercuriali, E., Zanardo, V., Gregori, D., Lorenzoni, G., Nasato, L., & Reffo, M. E. (2021). Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. *Research in Developmental Disabilities*, 108(2021), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103816>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brookhart, S. (2020). Five formative assessment strategies to improve distance learning outcomes for students with disabilities. NCEO Brief. Number 20. *National Center on Educational Outcomes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605750.pdf>
- Bruce, S. M., Bashinski, S. M., Covelli, A. J., Bernstein, V., Zatta, M. C., & Briggs, S. (2018). Positive behavior supports for individuals who are deafblind with CHARGE syndrome. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 497-560.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cahapay, M. B. (2021). Involvement of parents in remote learning of children amid COVID-19 crisis in the philippines: A transcendental phenomenology. *International Journal of Sociology of Education*, 10(2), 171-192. <http://doi.org/10.17583/rise.2021.7317>
- Cahapay, M. B. (2022). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 395-398.
- Çetin, Ş., & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.
- Correa-Torres, S. M., & Muthukumar, A. (2023). Impact of COVID-19 on services for students with visual impairment: Experiences and lessons from the field. *British Journal of Visual Impairment*, 41(4), 876-886. <https://doi.org/10.1177/02646196221109082>
- Creswell, J. W. (2003). *Research: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cushman, C., Edwards, S., Allon, M., Heydt, K., & Clark, M. J., (2021). *Perkins activity guide and resource guide: A handbook for teachers and parents of students with visual and multiple disabilities*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind. Retrieved from <https://www.scribd.com/read/511060148/Perkins-Activity-and-Resource-Guide-A-Handbook-for-Teachers-and-Parents-of-Students-with-Visual-and-Multiple-Disabilities>
- Dooley, A. (2019). *Morning meeting: An examination of its effect on student behavior and peer relationships* Unpublished Master's Thesis, Northwestern College. The University of Iowa, ABD. https://nwcommons.nwcioa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1143&context=education_masters
- Downing, J. E. (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Paul H Brookes.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Gökalg, M. (2021). Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(45), 1977-1994.
- Gonzales-Pianda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariaga, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Greenway, C. W., & Eaton-Thomas, K. (2020). Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510-535. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12341>
- Irmak, H., Atıcı, E. K., & Karabatak, S. (2022). Uzaktan özel eğitim sınıflarının yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 195-214.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., ... & Thurm, A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 825-833. <http://doi.org/10.1111/jir.12776>
- Kalaç, M. Ö., & Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. <https://www.engelsizbilisim.org/wp-content/uploads/COV%20D-19-M%20C%20CADELES%20B0-KAPSAMINDA-UZAKTAN-E%20E%20T%20M-S%20C%20CREC%20NDE-ENGELL%20B0-%20C%2096%20ERENC%20B0LER%20B0N-DURUMU-1.pdf>
- Kapote, S., & Srikanth, P. (2022). Barriers and the role of assistive technology to access education for children with visually impaired during COVID-19 times. *Indian Journal of Clinical Medicine*, 1, 1-2. <https://doi.org/10.1177/26339447221089124>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kizir, M. (2021). İnternet temelli özel eğitim hizmeti alan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 165-181. <https://doi.org/10.21666/muefd.784107>

- Köken, H. İ., & Duman-Sazak, E. (2024). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Verilen Uzaktan Eğitimin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 303-339.
- Kroll, T., Barbour, R., & Harris, J. (2007). Using focus groups in disability research. *Qualitative health research*, 17(5), 690-698. <https://doi.org/10.1177/1049732307301488>
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421-422. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Liakou, M., & Manousou, E. (2015). Distance Education for People with Visual Impairments. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 18(1), 73-85. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2015-0005>
- Mahfuz, S., Sakib, M. N., & Husain, M. M. (2022). A preliminary study on visually impaired students in Bangladesh during the COVID-19 pandemic. *Policy Futures in Education*, 20(4), 402-416. <https://doi.org/10.1177/14782103211030145>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM] (2020a). Özel çocuklarımızla eğlenceli etkinlikler takvimi (ÖÇEET). <https://orgm.meb.gov.tr/ozelimegitimdeyimmobil/1/pdf/oceetkucuk2.pdf>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM] (2020b). Çerçeve uzaktan eğitim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/23181506_CERCEVE_UZAKTAN_EGIYTIYM_PROGRAMI.pdf
- Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106. <https://doi.org/10.1111/jsr.13052>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pomarolli, G. (2021). Teaching Russian to Visually Impaired Students during COVID-19. *Russian Language Journal/Русский язык*, 71(2), 171-194.
- Rhoads, C. R., Silverman, A. M., & Rosenblum, L. P. (2022). Providing Education to Students with Visual Impairments During the Pandemic. *Assistive Technology Outcomes & Benefits (ATOB)*, 16(1), 44-57.
- Rosenblum, L. P. (2020). Unprecedented times call for unprecedented collaboration: how two COVID-19 surveys were created with input from across the field of visual impairment to analyze the needs of adults, students, teachers, and orientation and mobility practitioners. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(3), 237-239.
- Rosenblum, L. P., Herzberg, T., Mason, L. K., Anderson, D. L., Reisman, T., Edstrand, K. G., ... & Carter, M. (2021). Learning media assessment experiences of teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(1), 55-62.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Ankara: Vize Akademi.
- Şafak, P., & Gül, B. (2020). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğretmenlerine Öneriler. P. Şafak, (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (ss. 651-681). Vize Yayıncılık, Ankara.
- Şafak, P., & Kalaylı, M. E. (2020). Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar. P. Şafak, (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (ss. 97-117). Vize Yayıncılık, Ankara.

- Şafak, P., & Uyar, D. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerileri ve eğitimi, P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (ss.97-118). Vize.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2023). Görme ve ek engelli bireylerin eğitimi. C. Aslan (Ed.), *Görme engellilerin eğitimi* içinde (ss. 273-306), Ankara: Vize.
- Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak, (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (ss. 1-64). Vize.
- Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <http://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Sunagül, S. B., Genç, G. B., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., ... & Demiryürek, P. (2021). COVID-19 salgınında Türkiye’deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. A Bell and Howell Company.
- Üresin, E., İlik, Ş. Ş., Anıl, A., & Alıcıoğlu, E. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 121-147.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yazçayır, G., & Gürgür H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Yoltay-Bilici, T., Demir, S., Kesen, M., Bal, S. N., ve Bal, A. U. (2022). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılmasının yarar ve sınırlılıklarının incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 108-119.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in human behavior*, 24(5), 1816-1836. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.012>