

PAPER DETAILS

TITLE: Hafif Düzeyde Zihin Yetersizligi Olan Öğrenciler Uzaktan Eğitim İçin Ne Diyor?

AUTHORS: Furkan Tavsan, Esra Dönmez, Ömer Faruk Gönen, Tugba Türker Kaya, Mustafa Çolak

PAGES: 162-185

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3454276>

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler Uzaktan Eğitim İçin Ne Diyor?

What Do Students with Mild Intellectual Disabilities Say about Distance Education?

Furkan TAVŞAN

Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ furkantavsan@outlook.com ♦ ORCID:0009-0001-2963-6497

Esra DÖNMEZ

Doktora Öğrencisi ♦ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ♦ esra.donmez.91@gmail.com ♦ ORCID:0009-0005-5119-5324

Ömer Faruk GÖNEN

Doktora Öğrencisi ♦ Ludwig-Maximilians-Universität München ♦ Faruk.Goenen@campus.lmu.de ♦ ORCID:0000-0003-2191-9836

Tuğba TÜRKER KAYA

Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ tugbaturker8@gmail.com ♦ ORCID:0000-0003-3405-5475

Mustafa ÇOLAK

Uzman Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ mustafa.colak.043@gmail.com ♦ ORCID:0009-0002-2219-7628

Özet

Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının ortaya koyulmasıdır. Bu kapsamda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 17 öğrenci araştırmanın katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak MaxQDA programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu “uzaktan eğitimde ders süreci” ve “uzaktan eğitime bakış” ana temalarına ulaşılmıştır. Bulgular, zihin yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda olamamasının ve geleneksel sınıf ortamındaki alışkanlıklarını sürdürememesinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin pandemi gibi bir risk durumunda kullanılabileceği ancak zihin yetersizliği olan öğrenciler için okul rutini ve okuldaki sosyal ortamın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınırlı uyarlamalar yaptıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin canlı derse katılım konusunda aile desteği aldıkları, sıklıkla cihaz ve bağlantı sorunları yaşadıkları, ödevlendirmenin bir rutin olarak devam ettiği öne çıkan diğer bulgulardır. Bu bulgulardan hareketle, uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için kullanılması ve güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Özel eğitim, Zihin yetersizliği

Abstract

This study aims to reveal the perceptions of students with mild intellectual disabilities about distance education. In this context, 17 students with mild intellectual disability were determined as the participant group of the study. In this study, which was designed in phenomenology design, one of the qualitative research designs, data were collected through semi-structured interview forms and analyzed with

the MaxQDA program using the descriptive analysis method. As a result of the data analysis, the main themes of "course process in distance education" and "perspective on distance education" were reached. The findings indicate that the fact that students with intellectual disabilities cannot be in the same environment with their peers and cannot maintain their habits in the traditional classroom environment negatively affects their motivation. Therefore, it was concluded that distance education can be used in a risky situation such as a pandemic. Still, the school routine and the social environment at school are essential for students with intellectual disabilities. The distance education experiences of the students draw attention to the fact that teachers make limited adaptations in distance education. In addition, other prominent findings were that students received family support in participating in live classes, frequently experienced device and connection problems, and continued homework assignments as a routine. Based on these findings, suggestions are presented for using and strengthening distance education for students with special needs.

Keywords: Distance education, Special education, Intellectual disability

1. Giriş

Covid-19 pandemisi eğitime bakış açısı ve eğitimin yorumlanma şeklini değiştirmiş; öğretmenler için uzaktan eğitime (UE) geçmek, veliler için evde çocuklarına destek sunmak zorunlu hale gelmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020). Pandeminin olumsuz etkisini azaltmak ve eğitimin sürekliliğini sağlamak için yoksulluk, göçmenlik ve/veya özel gereksinimli olma durumlarından etkilenen dezavantajlı çocukların UE'ye erişiminin önemine vurgu yapılmaktadır (UNICEF, 2020a). UE ise alan yazında "birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Kırık, 2014). Kriz anında ortaya çıkan, seçenek değil zorunluluk olduğu varsayılan, mevcut duruma karşı geçici çözümlerin üretildiği eğitim ise acil uzaktan eğitimidir (Bozkurt, 2020). Bozkurt ve diğerleri (2020), acil uzaktan eğitimi eldeki olanaklarla eğitime devam edilmesi olarak belirtirlerken; UE'yi alana özgü belirli bir amaç doğrultusunda, sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülmesinin sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu nedenle Covid-19 sırasında yapılan eğitim uygulamaları acil uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Ancak alan yazında konu üzerine yapılan araştırmalarda, acil uzaktan eğitim terimi yerine yalnızca UE terimi kullanılmakta (Akbayrak vd., 2021; Bedaiwy vd., 2021; Bruno, 2021; Dayı ve Basık, 2022; Glessner ve Johnson, 2020; Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Nieduziak, 2022; Salman ve Akay, 2022; Vural vd., 2022) olduğundan bu araştırmada da UE teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

Özel eğitim alanında UE, Covid-19 salgını öncesinde de üzerinde araştırmalar yapılan ve gündemde olan bir konudur. Ancak söz konusu araştırmalar incelendiğinde, pek çok çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Greer vd., 2014; Rice ve Dickman, 2018; Vasquez ve Serianni, 2012; Vasquez ve Straub, 2012). Yapılan araştırmalarda UE, aileyle iş birliğini ve ailenin eğitimle ilgili kararlara katılımını arttırsa da yeterince sorumluluk almayan ailelerde öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür (Sorensen, 2019). Ailelerin bilişim becerilerinin yetersizliği, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze etkileşim sınırlılığı (Oliveira vd., 2018; Sorensen, 2019; Tlili vd., 2020), öğrencilerde disiplin eksikliği, UE'nin daha fazla kaynak ve zaman gerektirmesi (OHCHR, 2020), öğretmenlerin UE becerilerinin sınırlılığı (Oliveira vd., 2018; UNICEF, 2020b) UE'nin dezavantajları olarak sayılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ebeveynler ve ÖG öğrenciler UE ortamlarının akademik performansı olumlu etkilediğini ifade etmektedir (Beck vd., 2014; Harvey vd., 2014; Marteney ve Bernadowski, 2016). Bununla birlikte UE ortamları geleneksel eğitim ortamlarına göre daha güvenli bulunmaktadır (Sorensen, 2019).

Covid-19 pandemisiyle birlikte özel eğitimde UE süreci zorunlu olarak yaygınlaşmış ve hız kazanmıştır (Supratiwi vd., 2021). Teknolojinin gelişmesiyle çeşitlenen platformlar, UE'nin yaygınlaşmasında önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt, 2020). UE sürecinde farklı ülkelerde "Moodle,

Edmodo, Blackboard Collobaration, G Suite for Education, Google Classroom SeeSaw, Schoology gibi öğrenme platformları; Zoom, Microsoft Teams” gibi video konferans uygulamaları; TV yayını üzerinden yapılan dersler, bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler ve aileleri için sağlanan basılı materyaller ve telefon görüşmeleriyle öğretim yapılmıştır (Glessner ve Johnson, 2020; Sirkko ve Takala, 2022; Supratiwi vd., 2021; Tlili vd., 2020). UE sürecinde öğrencinin erişimi ve katılım sorumluluğunu alan aileler, (Abdelfattah, 2021; Sirkko ve Takala, 2022; Tlili vd., 2020), öğrenme materyallerine ulaşmayı ve teknoloji kullanımını desteklemede önemli rol oynamaktadır (Supratiwi vd., 2021; Tlili vd., 2020). Pandemi sırasında UE sürecinde karşılaşılan avantaj ve dezavantajlı durumlar, Covid-19 salgını öncesindeki UE ile benzerlik göstermektedir. Genel olarak ailelerinin bilişim becerilerden yoksun olmaları, kaynak eksikliği (Glessner ve Johnson, 2020; Supratiwi vd., 2021), öğretmenler için süreçte yeni rutin oluşturma ve kazanımları devam ettirmede rehber eksikliği ve öğrencilerin düşük motivasyon gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Glessner ve Johnson, 2020; Ortiz vd, 2021; Schuck ve Lambert, 2020; Tlili vd., 2020). Pandemi döneminde evde eğitime geçişte ÖG öğrencilerin genel olarak uyum problemleri yaşadığı, bunun yanında ebeveynlerin kendi aralarında güçlü bir iletişime vurgu yaptığı belirtilmektedir (Cahapay, 2020; Majoko ve Dudu, 2020; Supratiwi vd., 2021). Ayrıca ebeveynler ve öğretmenler ÖG öğrenciler için yüz yüze eğitimin UE’ye göre daha etkili olduğunu; fakat eğitimin kesintiye uğraması halinde UE’ye pandemi gibi acil durumlarda başvurulabileceğini ifade etmektedir (Ayda vd., 2020; Butial vd., 2022; Tomaino vd., 2020).

Türkiye’de 11 Mart 2020’de ilk virüs vakası görülmüş; okulların tatil edilmesinin ardından (MEB, 2020a) UE süreci, 23 Mart 2020’de TRT aracılığıyla EBA TV ve www.eba.gov.tr üzerinden başlamıştır (MEB, 2020b). 21-25 Eylül tarihleri arasında öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) esas olacak şekilde değerlendirme ve performans belirleme çalışmaları yapılmış, 28 Eylül’den itibaren birinci sınıflar dışındaki diğer sınıf seviyelerinde uzaktan canlı dersler yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2020c). Bu tarihten itibaren pandeminin seyrine göre özel eğitim okulları ve sınıfları belirli dönemlerde yüz yüze eğitime geçmiş olsa da ÖG öğrenciler kısmen (MEB, 2020d) ya da tamamen (MEB, 2020e) UE sürecine dahil olmuşlardır.

Alan yazında Türkiye’de UE’ye ilişkin çalışmalar 2020’den sonra artmaktadır. Bu çalışmalarda ÖG öğrencilerin ailelerine eğiticilik rolü yüklendiği (Ceylan, vd., 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020), özel eğitim öğretmenlerinin (ÖEÖ) UE sürecine hazır olmadıkları (Şenol ve Yaşar, 2020), öğrencilerde etkileşim sınırlılığından kaynaklı motivasyon kaybı olduğu (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Pürbudak vd., 2022) belirtilmektedir. Ayrıca orta ve ağır tanımlı otizmli öğrencilerin problem davranışlarında artış olduğu (Çetin ve Ercan, 2021), BEP’lerin uygulanmasının olumsuz etkilendiği (Mengi ve Alpdoğan, 2020) farklı eğitim-öğretim kademelerindeki ÖG öğrencilerin teknik bağlantı ve materyallere erişiminde zorluklar yaşadığı (Dayı ve Basık, 2022; Güvercin vd. 2022; Pürbudak vd., 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında UE’nin planlama açısından esneklik sağlaması, günlük yaşam becerilerinin ev ortamında edindirilmesinin kolaylaşması (Akbayrak vd., 2021; Çetin ve Ercan, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020) ve ÖG öğrencilerin eğitim yaşantısından kopmaması (Güvercin vd., 2022; Pürbudak, 2022), UE’nin olumlu yönü olarak belirtilmektedir.

UE modeli uzun yıllar kullanılmasına rağmen özel eğitim alanındaki uygulamaları henüz yeni sayılmaktadır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Pandemi kontrol altına alınsa dahi gelecekte benzer salgın hastalıkların, doğal afetlerin insanlığı tehdit edeceği uzmanların ortak kanısıdır. Dolayısıyla UE’nin öğrenme süreçlerinde kalıcı bir yer edindiği ve değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2020). Okulların kapanmasıyla, uzman eğitimciler ve yapılandırılmış öğrenme ortamları gibi birçok kritik kaynaklarını kaybeden ÖG bireylerin, UE’deki dijital öğrenme kaynaklarına da zor erişim sağladığı belirtilmektedir. Bu durum ÖG bireyleri tipik gelişen (TG) bireylere göre uzaktan eğitim

sürecinde daha dezavantajlı hale getirmiştir (Colao vd., 2020; Masonbrink ve Hurley, 2020; McAleavy vd., 2020; Şenol ve Yaşar, 2020).

Alan yazında UE'de ilgili çalışmalar daha çok öğretmen ve ebeveyn görüşlerine odaklanmıştır (Abdelfattah vd., 2021; Akbayrak vd., 2021; Ayda vd., 2020; Bedaiwy vd., 2021; Butial vd., 2022; Cahapay, 2020; Ceylan, Afacan ve Görmez Ceylan, 2022; Colizzi vd., 2020; Cormier vd., 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Glessner ve Johnson, 2020; Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Kundakçı vd., 2022; Majoko ve Dudu, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Ortiz vd., 2021; Schuck ve Lambert, 2020; Supratiwi vd., 2021; Sirkko ve Takala, 2022; Şenol ve Yaşar, 2020; Tlili vd. vd., 2020; Tomaino vd., 2020; Toseeb vd., 2020; Vasiliki vd., 2021). ÖG öğrencilerin UE süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda ise bedensel yetersizlik, görme yetersizliği, süregen hastalığı olan (Denisova vd., 2020) ve işitme yetersizliği olan (Baroni vd., 2020) öğrenciler katılımcı grubu olarak seçilmiştir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin UE sürecine ilişkin düşünce ve deneyimlerini yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarından geride de olsa genellikle ifade edici dil becerilerine sahip (Sucuoğlu, 2009, s. 173), pratik uyum becerilerinde sınırlı destek gereksinimi olan bireylerdir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2020). Bu özelliklerinden yola çıkarak hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı öğrencilerin, UE sürecini bağımsız ya da kısmen ebeveyn rehberliğinde deneyimlediği ve deneyimlerini ifade etme yetkinliğinde olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışmada UE'ye geçişte yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlerin öğretmen ve ebeveyn bakış açısıyla sunulmasından farklı olarak öğrencinin deneyimlerini ifade etmesinin bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı UE sürecinde ÖG öğrencilerin algılarının ortaya koyulmasıdır. Pandemide kesintiye uğrayan yüz yüze eğitimin ardından UE'ye geçişte öğrencilerin deneyimlerini ve öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

- ÖG öğrencilerin; UE sürecine ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin UE sürecindeki deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenindedir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimleriyle ortaya çıkan algı ve anlamları, bireysel gerçeklikle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimsek, 2016). Eğitim ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanında yoğun olarak kullanılan fenomenoloji deseninde öncelik olarak tercih edilen veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Ersoy, 2016; Merriam, 2015).

2.2. Araştırmacı Rolü

Araştırmacılar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir okulda görevli, görev yılları 4 ile 22 arasında değişen bir yönetici, üç özel eğitim öğretmeni (ÖÖ) ve yurt dışında öğrenimine devam eden bir doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmacılar, ÖG öğrencilerle ve ÖÖ ile etkileşim halinde olup araştırma boyunca verilerin toplanması, verilerin analize uygun hale getirilmesi, veri analizi, bulguların oluşturulması, tartışma ve raporlaştırma kısımlarında yer almışlardır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu, Kütahya Merkez İlçede hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı

olan ve özel eğitim ortaokuluna devam eden öğrencilerdir. Bu araştırmada katılımcıları belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmada amaca uygun olan, temel olguya ulaşılmasını sağlayacak özelliklere sahip kişiler, olaylar ve durumlardır (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimsek, 2016). Katılımcılar için ölçüt sayılan özellikler şunlardır:

1. İkinci kademede eğitim görüyor olmak
2. Resmi olarak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı almış olmak
3. İfade edici dil becerilerine sahip olmak
4. UE'ye katılmış olmak
5. Katılımda gönüllü olmak ve veli iznine sahip olmak.

2021 Aralık ayında veri toplanan katılımcıların özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik ve UE Erişim Bilgileri Tablosu

Öğrenci	Cinsiyet	Doğum Yılı	Sınıfı	Ek Tanı	Cihaz ve Protez	UE İçin Kullanılan Cihaz	UE İçin Kullanılan İnternet
Ö1	E	2009	5	-	-	Bilgisayar	Ev İnterneti
Ö2	E	2009	5	Serebral Palsi (SP)	-	Akıllı Telefon	Ev İnterneti
Ö3	E	2008	7	Dil- Konuşma Bozukluğu (DKB)	-	Akıllı Telefon	Mobil Veri
Ö4	K	2008	7	-	-	Tablet	Ev İnterneti
Ö5	E	2008	7	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö6	K	2009	6	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö7	E	2008	8	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö8	E	2008	5	Ortopedik	-	Tablet	Mobil Veri
Ö9	E	2008	8	-	-	Tablet	Ev İnternet
Ö10	E	2006	8	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö11	E	2010	5	DKB	-	Tablet	Ev İnterneti
Ö12	K	2009	5	SP	Ayak bileği ayak ortezi (AFO)	Tablet	Mobil Veri
Ö13	E	2007	7	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö14	E	2008	7	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnterneti
Ö15	E	2005	8	Ortopedik	AFO	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö16	E	2010	5	-	-	Akıllı Telefon	Mobil Veri
Ö17	E	2009	6	-	-	Tablet	Mobil Veri

2.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının tümü araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur. Öğrencilerin deneyim ve görüşlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde açıklık kazanması beklenen konuya ilişkin esnek sorularla katılımcının algılarını kendi düşünceleriyle anlatması beklenir (Merriam, 2015). Araştırmacıların hazırladıkları görüşme soruları için özel eğitim alanındaki üç uzmandan görüş alınmış, dönütlere göre sorular tekrar düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Veri toplama sürecinden önce katılımcı özelliklerini karşılayan iki öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda soruların işler olduğu ve anlaşılması konusunda bir problem olmadığına karar verilmiştir.

- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme soruları dört adettir ve 1. soru 3 alt sorudan içerirken, 4. soru 2 alt soru içermektedir.
- Öğrenci Bilgi Formu: Bu form öğrencinin yaş, cinsiyet, aile özellikleri (meslek, ebeveyn eğitim bilgisi vb.) ve uzaktan eğitim sürecindeki katılımcı özelliklerini kapsamaktadır.
- Aile İzin Formu: Bu form araştırmaya katılacak olan öğrencilerin ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve onayı için düzenlenmiştir. Formda araştırmanın gizliliği, araştırmanın etik olarak çocuğa uygunluğu, gönüllü katılım ve araştırmadan ayrılma hakları açık olarak belirtilmektedir.
- Uzman Görüşü Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar açık uçlu soruların daha yalın ve ZY olan öğrencilerin düzeyine uygun biçimde düzenlenmesini ifade etmiş ve sorular güncellenmiştir.

Veri toplama sürecinde etik ilkeler gereği veri toplayan araştırmacının eğitim verdiği sınıf dışında yer alan bir öğrenciyle görüşmesi esas alınmıştır. Verilerin toplanması okul ortamında, kullanılmayan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Veriler 2021'in Aralık ayında toplanmıştır. En kısa süren görüşme 11 dakika olmakla beraber en uzun süren görüşme ise 23 dakikadır.

2.5. Veri Analiz Süreci

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin temalarla özetlenmesi, verilerin bu temalarla düzenlenerek yorumlanması ve elde edilen görüşlerin doğrudan alıntılarla desteklenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz tekniğinde, veriler yalnızca önceden seçilmiş temalara göre değil, görüşme soruları temel alınarak da düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, verilerin düzenlenmesinde görüşme soruları kullanılmıştır. Düzenlenmiş ve yorumlanmış bulguları yansıtmayı hedefleyen betimsel analiz, alanyazındaki aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri analizi sonucunda; *ders öncesi süreç, dersin işleniş, ders sonrası süreç, eğitim ortamı tercihi, UE olanakları, teknik zorluklar, motivasyonu etkileyen etmenler ve sosyalleşme eksikliği* temalarına ulaşılmış ve bu temalar *uzaktan eğitimde ders süreci* ve *uzaktan eğitime bakış* ana temaları altında toplanmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından katılımcılarla görüşmeler yapılırken görüşme ilkelerine uyularak derinlemesine veri elde edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmış, veriler raporlaştırılırken ayrıntılı şekilde betimlenmiş ve bulgulara doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin güvenilirliği, özel eğitim alanında nitel araştırma çalışmaları yapmış bir uzman tarafından kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi belirlenerek sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması için araştırmacılar, katılımcılardan gelen yanıtları tek tek inceleyerek kendi görüşlerini

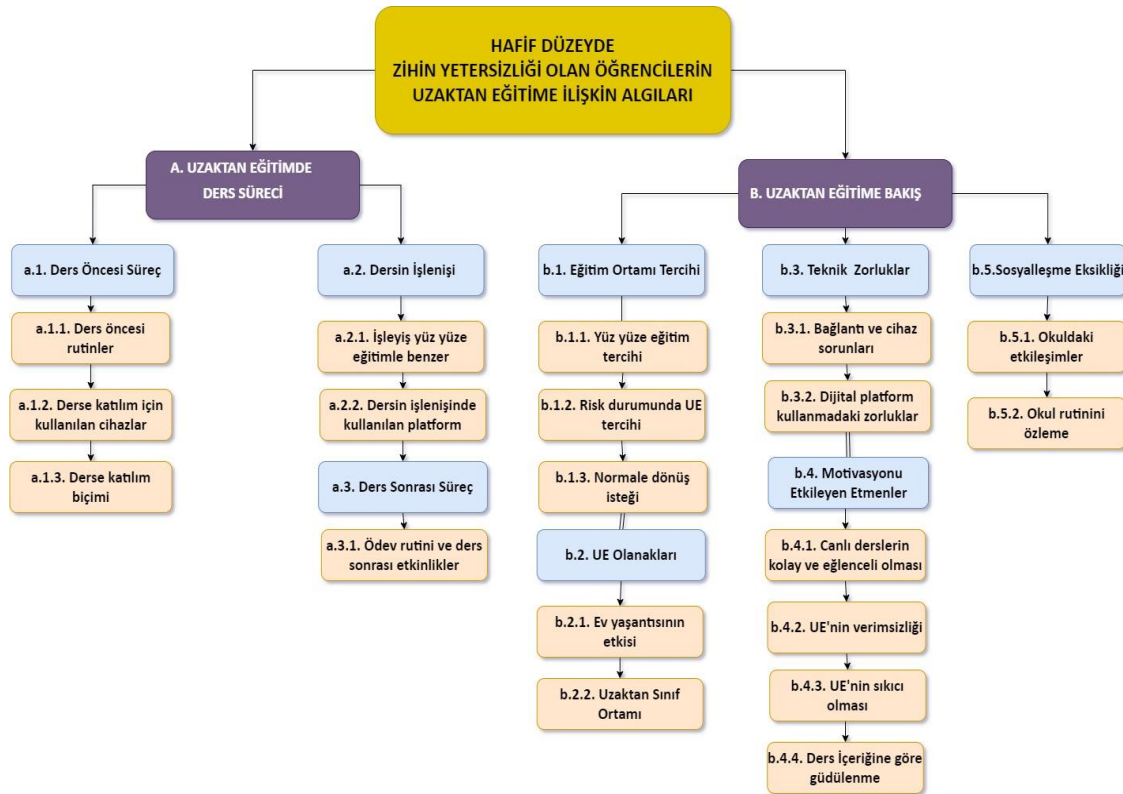
not almışlardır. Ardından ise benzer yanıtlar bir araya getirilerek ortak bir başlık altında toplanmışlar ve bu başlıklar ise ilgili kod grubunu meydana getirmiştir. Son olarak katılımcıların yanıtları oluşturulan kodlara göre tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş ve kodlayıcılar arası uyum düzeyi %95-100 aralığında belirlenmiştir.

Araştırma etiği gereğince katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Bu araştırmanın Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 16 Haziran 2021 tarihinde 2021/04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

3. Bulgular

Analiz sürecinden sonra iki ana tema, sekiz alt tema ve 19 kod elde edilerek bulgular sunulmuştur. “Uzaktan eğitimde ders süreci” ve “uzaktan eğitime bakış” olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Ana temalar ile ilgili alt temalara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. Bulgulara İlişkin Tema ve Alt Temalar



3.1. Uzaktan Eğitimde Ders Süreci

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan ilk tema UE’de ders süreci olmuştur. Bu kapsamda elde edilen alt temalar sırasıyla (1) ders öncesi süreç (2) dersin işleniş (3) ders sonrası süreç olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde ders süreci temasına ilişkin alt tema ve kodlar Şekil 1’de verilmiştir.

3.1.1. Ders Öncesi Süreç

Katılımcıların ders öncesi süreçte ihtiyaçlarını karşıladıkları rutinlerin olduğu belirlenmiştir. Bu

rutinler; tuvalete gitme, el yüz yıkama, kahvaltı yapma gibi temel ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Örneğin Ö15 UE sürecinde, uyandıktan sonra öncelikle ihtiyaçlarını karşıladığını *“Dersten önce karnım aç oluyordu. Karnımı falan doyuruyordum. Genellikle ihtiyaçlarımı karşılıyordum. Sonra ders vakti geliyordu. Derse bağlanıyordum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer olarak Ö14 *“Tuvaletimizi yapıyoruz, elimizi yüzümü yıkıyoruz. Dişlerimizi fırçalıyoruz. Ondan sonra canlı derse oturuyoruz.”* sözleriyle ders öncesinde ihtiyaçlarını karşıladığını dile getirmiştir.

Katılımcıların ders öncesi süreçte televizyon, tablet bilgisayar ve telefon gibi teknolojik araçlarla vakit geçirmesi ders öncesi süreçte yapılan diğer rutinler olarak bulunmuştur. Ders öncesinde televizyon izlediğini belirten Ö3 *“Televizyon baktım. Sonra canlı derse katıldım.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ders öncesi süreçte tablet bilgisayarla ilgilendiğini ifade eden Ö6 *“Tablet oynuyordum. Oyun var. TikTok var.”* sözleriyle tablet bilgisayar üzerinden sosyal medyada vakit geçirdiğini ve oyun oynadığını belirtmiştir. Ö13 ise telefonla vakit geçirdiğini bazen de kitap okuduğunu *“Telefon bakıyorum. Kitap okuyorum bazen.”* ifadesiyle dile getirmiştir.

Derse hazırlık yapma, ders öncesi rutinler alt temasına ilişkin ulaşılan diğer bulgu olmuştur. Katılımcıların ders öncesi süreçte ev ödevlerini tamamladıkları veya ders araç gereçlerini hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö12 *“Evde ödevlerimi yapıyordum sonra canlı dersime giriyordum.”* derken Ö4 bu konuda *“Defterimi kalemimi tabletimi hazırlıyordum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, UE sürecinde derse katılmak için kullanılan cihazlara ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. Öğrenciler canlı derslere sıklıkla telefon veya tablet bilgisayar yoluyla katıldıklarını belirtmişlerdir. Ö14 ve Ö1 canlı derslere *“Telefonla”* katıldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar arasında UE sürecinde MEB’in ulaştırdığı tablet bilgisayarla katılım sağlayan öğrenciler de bulunmaktadır. Ö8, UE sürecinde canlı derslere katılmak için telefon kullanırken daha sonra kendisine ulaştırılan tablet bilgisayarla canlı derslere katıldığını *“Tablet gelmeden önce yengemin telefonundan bağlanıyordum.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların canlı derslere katılım şekillerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan canlı derslere bağımsız olarak katıldığı ya da yakın çevresinden yardım aldığı bulunmuştur. Canlı derslere bağımsız olarak katılıma örnek olarak Ö13 *“Kendim bağlanıyorum, telefonumdan.”* ifadesini kullanmıştır. Ö8 ise UE sürecinin başında aile üyelerinden yardım alırken daha sonra bağımsız olarak derslere katılmayı öğrendiğini *“Önceden yardım ediyorlardı bilemiyordum. Şimdi kendim girebiliyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Canlı derslere yardım alarak katılmaya ilişkin ise Ö1 *“Annemden yardım alıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3 ise *“Annemin telefonunda saati vardı. O saate göre canlı derse bağlanıyordum.”* cümleleriyle canlı derslere katılmak için annesinden yardım aldığını ifade etmiştir.

3.1.2. Dersin İşlenişi

Canlı derslerde ortamın değişmesine rağmen ders işleyişinin yüz yüze eğitimle benzer olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Konuya ilişkin Ö8 öğretmenin ekrana yansıttıklarını yazdıktan sonra, yazdıklarını cihazın kamerasına yaklaştırarak öğretmene sunduğunu *“Dersi dinliyorum mesela ‘yazın’ dediğinde yazıyorum ve yazdıktan sonra öğretmenime söylüyorum mesela ‘Öğretmenim ben yazdım.’ diye. Ondan sonra kameraya tutup gösteriyordum.”* cümleleriyle açıklamıştır. Katılımcılardan Ö1 canlı derslerin yüz yüze eğitimdeki gibi işlendiğini dile getirmiş, düşüncesini *“İlk önce yazı yazıyoruz. Sonra öğretmen YouTube’den bir şeyler açıyor. Evet fen ya da sosyal gibi. Ondan sonra bir de resim yapıyoruz.”* sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö2 *“Bazen de Türkçe matematik yapıyoruz. Öğretmen Hz. Muhammed’in hayatını anlatıyor. Matematikte toplama çıkarma bazen video*

izliyoruz.” ifadeleriyle canlı derslerin işleyişinin yüz yüze eğitimle benzer olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar, canlı derslerin ‘ZOOM’ platformunu kullanarak işlendiğini, bununla birlikte ZOOM üzerinden Youtube ve EBA platformlarının da kullanıldığını ifade etmiştir. Örneğin Ö1 “*Sonra öğretmen Youtube’den bir şeyler açıyor fen ya da sosyal gibi...*” ifadelerini kullanarak canlı derslerde Youtube video içeriklerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Canlı derslerde EBA kullanılması platformlara ilişkin ulaşılan diğer bulgudur. Katılımcılardan Ö1 canlı derslerde EBA kullandıklarını “*Oyun oynamak gibi... Mesela kelime treni, çarkları seviyorum. Kelime treni eğlenceli böyle harfler geliyor. Sonra onları böyle trene taşıyorsun. EBA’dan.*” sözleriyle belirtmiştir.

3.1.3. Ders Sonrası Süreç

UE sürecinde ders sonrasına ilişkin olarak ev ödevleri ve etkinlikler yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö8 konuya ilişkin “*Bitiremediğim bir çalışma olduğunda öğretmen WhatsApp’tan atıyordu. Yarım kalan çalışmamı tamamlıyordum.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö3 ise benzer olarak “*Bir ya da iki ödev veriyordu. Akşama doğru ya da akşam yapıyordum.*” derken, Ö6 “*Evet öğretmen annemin telefonuna atıyordu. Ben de oradan bakıyordum.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcıların canlı dersler sonrası oyun oynama, televizyon izleme, arkadaşlarla sosyalleşme ve ihtiyaçlarını karşılama gibi etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Ö1 canlı derslerden sonra oyun oynadığını “*Canlı dersler bittikten sonra biraz oyun oynuyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö11 “*Ödevlerimi yaptıktan sonra oturuyordum çizgi film bakıyordum.*” sözleriyle canlı derslerden sonra televizyon izlediğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö12’nin “*Arkadaşarımla buluşuyordum, yemek yiyordum, akşam yemeği.*” sözleri canlı derslerden sonra yapılan etkinliklere örnektir.

3.2. Uzaktan Eğitime Bakış

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre üçüncü tema, katılımcıların uzaktan eğitime bakışıyla ilgili olmuştur. Bu kapsamda katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakışına ilişkin ulaşılan alt temalar sırasıyla; (1) eğitim ortamı tercihi, (2) UE olanakları, (3) teknik zorluklar, (4) motivasyonu etkileyen etmenler, (5) sosyalleşme eksikliğidir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakışına ilişkin alt tema ve kodlar Şekil 1’de verilmiştir.

3.2.1. Eğitim Ortamı Tercihi

Katılımcılar sıklıkla eğitim sürecine yüz yüze devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yüz yüze eğitim tercihinin başlıca nedenleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle olan sosyal ilişkileri, canlı derslerde yaşanan teknik aksaklıklar ve canlı derslerin verimsiz olduğuna ilişkin anlayışla ilgilidir. Canlı derslerde yaşanan teknik aksaklıklar nedeniyle derslere yüz yüze devam etmek istediğini belirten Ö15 “*Bence okula gelmek daha avantajlı. Evde olsa internet üzerinden bağlantı kopuyor. Teknik aksaklıklardan dolayı okulda yapmayı tercih ederim.*” ifadesini kullanarak görüşlerini bildirmiştir. Ö2 ise benzer şekilde “*Okuldan yapalım. Çünkü bazen bağlanamıyorum.*” sözleriyle teknik aksaklıklardan dolayı eğitime yüz yüze devam etmek istediğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö13, okulun sosyal ortamına atıf yaparak “*Okuldan devam ediyoruz. Çünkü eğlenceli vakitler, filmler bakıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde katılımcılardan Ö10 “*Burada daha iyi, Okulu çok seviyorum da o yüzden.*” sözleriyle derslere yüz yüze devam etmek istediğini belirtmiştir. Canlı derslerin verimsiz olduğunu belirten katılımcılardan Ö6 “*Okulda. Çünkü ben bilmiyorum. Ama canlı derste zaten hiçbir şey anlamadım.*” cümleleriyle canlı derslerin verimsiz olması nedeniyle yüz yüze eğitime devam etmek istediğini dile getirmiştir.

Eğitim ortamı alt temasına ilişkin ulaşılan diğer çarpıcı bulgu katılımcıların risk durumunda derslere uzaktan devam etmek istemesi olarak bulunmuştur. Örneğin katılımcılardan Ö5 *“Uzaktan... Çünkü koronavirüs var.”* ifadesiyle salgın durumunda derslerin uzaktan yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14 görüşlerini *“Uzaktan yapmalıyız. Hastalık gelmesin diye”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö8 ise *“Tabi virüs bitince okuldan devam etmeliyiz.”* Sözleriyle pandemi bitmesi durumunda derslere okulda devam edilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Katılımcıların günlük hayatta normale dönmek istediği, dış mekânda vakit geçirmek istediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö9 bu konudaki düşüncelerini *“Mesela dışarı çıkıp oynamak istiyorum her gün iyi vakit geçirmek istiyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.2.2. Uzaktan Eğitim Olanakları

Öğrenciler, UE sürecinde okulda sahip olmadıkları konfor alanlarını evlerinde oluşturabildiklerini dile getirmiştir. Ev ortamının daha rahat olması, ders aralarında evdeki teknolojik cihazları kullanılabilmesi, aile üyeleri ile keyifli vakit geçirme, okuldaki disiplinin ev ortamında olmayışı UE sürecinin sunduğu konfora ilişkin bulgular arasındadır. Örneğin ev ortamında kendini daha rahat hissettiğini belirten katılımcılardan Ö15 bu konuda *“Tabi evde rahat oluyor. Burada öğretmenin karşısında rahat olamıyorsun, evde rahat oluyor.”* sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Ders aralarında oyun oynadığını belirten Ö9 *“Oyun oynuyordum sonra yine giriyordum.”* derken, Ö1 *“Evet ondan sonra molada biraz televizyon izliyordum sonra yine katılıyordum.”* ifadeleriyle ders aralarında televizyon izlediğini ifade etmiştir. UE sürecinde aile bireyleriyle keyifli vakit geçirdiğini dile getiren Ö4 *“Annemle vakit geçiriyordum, onunla sohbet ediyordum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. UE sürecinde, ev ortamında ev işlerine yardımcı olmak ulaşılan diğer önemli bulgu olmuştur. Katılımcılardan Ö9 *“Bir de anneme de babama da yardım ediyorum.... Yardım ediyorum. Çamaşırları toplamasına yardım ediyorum boş zamanda.”* sözleriyle ev işlerinde aile bireylerine yardım ettiğini dile getirmiştir.

UE sürecinde canlı derslerde sınıf ortamına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların canlı derslerde sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyalleştiği ve iletişimlerini sürdürdüğü belirlenmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö9 *“Herkesi görmek. Kameralardan görmek çok iyi.”* ifadelerini kullanarak canlı derslerde sınıf arkadaşlarını görmenin kendisini mutlu ettiğini söylemiştir. Katılımcılardan Ö8 canlı derslerde arkadaşlarıyla sosyalleştigi *“Ee arkadaşlarımla sohbet ediyorum arkadaşlarımla konuşuyorum.”* cümleleriyle dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö11 ise benzer görüşlerini *“Arkadaşlarım, dersler çok güzel.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.2.3. Teknik Güçlükler

Katılımcıların UE sürecinde bir dizi teknik güçlükle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bunlar; canlı derslere bağlanmada yaşanan güçlükler, teknolojik donanım yetersizliği ve dijital platformları kullanmada yaşanan güçlükler olarak sıralanabilir. UE sürecinde katılımcılar sıklıkla canlı derslere bağlanma sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö15 *“Ben katılıyordum. Bazen bağlantı kopuyordu ama.”* sözleriyle canlı derslerde deneyimlediği bağlantı sorunlarına dikkat çekmiştir. Benzer olarak katılımcılardan Ö17 konuya ilişkin *“Öğretmenim benim tabletimde bağlanıyorum bir giriyor. Ondan sonra tekrar girin diyor. Tekrar girin diyor.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Teknolojik donanım yetersizliği UE sürecinde karşılaşılan güçlüklerden diğeridir. Canlı derslere bağlanan kardeşinin de olduğunu belirten Ö2 *“Bağlanamıyorum çünkü kardeşim var bir tane, o giriyor. İnternet olmuyor. İnsanlar bağlanamıyor.”* cümleleriyle canlı derslere katılmak için gerekli olan ekipmana sahip olmadığını belirtmiştir. Cihazlar ve dijital platformları kullanmada yaşanan güçlükler örnek olarak ise katılımcılardan Ö3 *“İşte o kalem birden yanlış çizdiğimi sileyim derken bütün her şey silinmiş”* şeklinde

düşüncelerini dile getirmiştir. Benzer olarak katılımcılardan Ö6 *“Türkçe yapıyordum. Okuma, benim sesim gitmiyordu”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcılardan Ö8 *“Yani yanlış doğruları ben okuldayken öğretmen onlara bakıyordu, kontrol edip düzeltiyordu. Doğru dediğinde masanın üstüne bırakıyordum ama şimdi derste göstermesi de bazen zor oluyor bazen kameraya tutamıyorum.”* şeklinde düşüncelerini dile getirerek canlı derslerde yaşadığı teknik güçlüğü ifade etmiştir.

3.2.4. Motivasyonu Etkileyen Etmenler

Katılımcıların canlı derslere karşı motivasyonlarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen çeşitli etmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canlı derslere karşı öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyen etmen, derslerin eğlenceli olmasına ilişkin anlayıştır. Örneğin katılımcılardan Ö3 *“Yani (H) ile öğretmen yokken maç oynuyorduk parmaklarımızla.... On farkı bul oyununda çok mutlu ediyordu.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö1 ise *“Resim yapıyoruz çok güzel, oyun oynuyoruz. Mesela bir tane şey açıyor onu oynuyoruz.”* demiştir. Benzer olarak Ö12 *“Video izliyorduk. Eğleniyordum yani.”* cümleleri canlı derslerin eğlenceli taraflarının olduğunu belirtmesi yönünden önemlidir.

Okul ortamındaki disiplinin canlı derslerde olmayışı, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenler arasındadır. Okul ortamındaki disiplinin canlı derslerde olmayışının motivasyonu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Örneğin Ö2 *“Sabah evdeyken canlı derse girmek uyanmak zor geliyor.”* ifadesiyle sabahları uyanıp canlı derslere bağlanmakta güçlük yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö2 sınıf arkadaşının ZOOM’daki kullanıcı adını ‘öğretmen’ olarak değiştirip derslere katıldığını *“Bir de şey öğretmen yazıp giriyor. Öğretmen kenarına. Öğretmen arıyor. Çocuk çıkıyor. Hı öğretmen yazıyor adını ama aslında öğrenci.”* ifadeleriyle belirtmektedir.

Öğrencilerin canlı derslere motivasyonunu olumsuz etkileyen diğer bulgu canlı derslerin sıkıcı olmasına ilişkin anlayıştır. Katılımcılardan Ö16’nın bu konudaki *“Canlı ders, canlı derste sıkılıyorum. Sadece okula geldim mi sıkılmıyorum.”* görüşleri canlı derslerin yüz yüze eğitime göre daha sıkıcı olmasını ifade etmesi yönünden önemlidir. Katılımcılardan Ö13 ise bu konuda *“Sıkıldım hocam. Sıkıcı geliyor bazı şeyler.”* şeklinde kendini ifade etmiştir. Benzer olarak Ö10 *“Daha sıkıcı.”* sözleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.

3.2.5. Sosyalleşme Eksikliği

Öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarla yüz yüze iletişim kurma, yemekhaneye gitme, kantine gitme ve oyun oynama gibi günlük rutinelere özlem duydukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö11’in *“Okul benim için çok güzel arkadaşlarım var öğretmenlerim var (A) öğretmenim de oyun oynattırıyor.”* sözleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan etkileşimlerine olan özlemi ifade etmesi bakımından önemlidir. Katılımcılardan Ö4, öğretmenleri ve arkadaşlarından uzak kalmayı istemediğini *“Öğretmenlerimizle vakit geçirmek hem de ders yapmak, öğretmenlerimizden uzak kalmayı arkadaşlarımdan uzak kalmayı sevmiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö7 *“Arkadaşlarımı göremiyorum hiç, arkadaşlarımı görmek istiyorum. Okul göremiyorum hiç, okulu görmek istiyorum.”* sözleriyle okulun sosyal ortamına olan özlemini dile getirmiştir.

Okuldaki rutinelere duyulan özlem ortaya çıkan diğer bulgu olarak tespit edilmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö1’in *“Çünkü okulu seviyorum mesela kantin var, yemekhane var. Bahçede maç yapmayı, mesela basketbol oynamayı seviyorum.”* ifadeleri okuldaki rutinelere olan özlemi yansıtmaktadır. Katılımcılardan Ö9 bu konuda *“Burada ders yapmayı seviyorum çok. Her gün buraya gelmeyi çok seviyorum. Arkadaşlarımla oyun oynamak istiyorum. Onlarla kovalamaca, yakalambaç oynamak istiyorum.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

4. Tartışma

ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin algılarının araştırıldığı bu çalışmada katılımcıların belirttiği ders öncesi rutinlere ilişkin olarak alanyazında sınırlı bilgiye ulaşılmıştır. Vural ve diğerleri (2022), ortaokul öğrencilerinin UE'ye ilişkin algılarını belirledikleri çalışmalarında, öğrencilerin eğitimi 'evde okul ortamı' olarak gördüğünü belirtmiştir. ÖG öğrencilerin etkinlik ve gereksinim odaklı ifade ettikleri görüşlerin TG öğrencilerin algılarıyla benzer olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ÖG öğrencilerin derse bağımsız olarak ya da ailesinden yardım alarak bağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında ÖG çocukların UE'ye katılımında yardıma ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Supratiwi vd., 2021). Sirkko ve Takala (2022) ise UE sürecinde işlev düzeyi yüksek zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız derse katılırken işlev düzeyi düşük öğrencilerin aileden destek aldığını belirtmektedir. Ayrıca ailelerin düşük teknoloji okuryazarlığı ÖEÖ'leriyle iletişim kurmasını ve öğrencinin UE'ye katılımını zorlaştırmaktadır (Pürbudak vd., 2022). Öğrencilerin derse katılım biçiminin yetersizlik durumu ve düzeyiyle ilgili olduğu düşünülse de alanyazında TG öğrencilerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Salman ve Akay (2022), TG ortaokul öğrencilerin de UE sürecinde derse her zaman bağımsız katılmadığını belirtmektedir. Alan yazındaki bilgilerden hareketle ÖG öğrencilerin derse katılım şeklini yetersizlik türü ve düzeyi etkilese de ailenin teknoloji okuryazarlığının ve desteğinin daha öne çıktığını söylemek mümkündür.

ÖG öğrenciler, UE ve yüz yüze eğitimde derslerin geleneksel yöntemlerle işlendiğini belirtmiştir. Alan yazında ise bu araştırmanın bulgularının aksine; uygulama gerektiren derslerde materyal eksikliğinden kaynaklı olarak UE'nin yüz yüze eğitiminden farklılaştığı ifade edilmiştir (Acuner vd., 2022). UE sürecine uyum ve teknoloji kullanımı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle de ilişkilendirilmektedir (Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Vural vd., 2022). Vasiliki ve diğerleri (2021), ÖEÖ'nin geleneksel olmayan çeşitli öğretim materyalleri kullanmaları nedeniyle genel eğitim öğretmenlerine göre yüz yüze eğitimden UE'ye geçişe daha hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın ÖE'de kullanılan geleneksel uyarlamaların sanal ortamda kolaylıkla yapılamayacağı (Center on Online Learning and Students with Disabilities [COLSD], 2012; Glessner ve Johnson, 2020) belirtilmektedir. Öğrencilerin derslerin, geleneksel şekilde devam ettiğini ifade etmeleri, ÖEÖ'nin yüz yüze eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri dijital platformlarda da kullandığına, dolayısıyla sadece ortam uyarlaması yapıldığına işaret etmektedir.

Bulgulara; ÖG öğrencilerin UE'ye katılmak için EBA, ZOOM, WhatsApp gibi platformları kullandığı görülmektedir. Alanyazında hem TG hem ÖG öğrencilerin UE'ye katılmak için akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazları, platform olarak ise EBA, Zoom ve WhatsApp gibi platformları kullandıkları belirtilmektedir (Dayı ve Basık, 2022; Pürbudak vd., 2022; Salman ve Akay, 2022). Ayrıca Dayı ve Basık (2022) farklılaşan alt yapılar olarak; Microsoft Teams, Adobe, Skype, BlackBoard'u belirtmektedir. Blackboard Collobaration, G Suite for Education, Google Classroom SeeSaw, Schoology gibi öğrenme yönetim sistemlerinin ÖG bireyler için UE'de kullanıldığı, uluslararası alanyazında yer alan bulgular arasındadır (Glessner ve Johnson, 2020; Sirkko ve Takala, 2022; Supratiwi vd., 2021). Uluslararası alanyazının aksine; ÖG öğrenciler için UE sürecinde farklı platformların kullanılmaması; ÖEÖ'nin günlük yaşamlarından aşına olduğu uygulamaları tercih etmesiyle açıklanabilir.

Bu araştırmada ÖG öğrenciler, UE'de dijital materyal olarak genelde videolardan yararlandığını belirtmiştir. Supratiwi ve diğerleri (2021) de ÖG öğrencilerle UE'de kullanılan materyalleri; görseller, okuma materyalleri, videolar ve ses kayıtları şeklinde belirtmektedir. Ayrıca Ünay ve diğerleri (2021) EBA ve EBA TV'ye ek olarak ÖEÖ'nin UE'de çevrimiçi iletişim ağıları, çevrimiçi videolar ve resimler, çalışma kağıtlarını da kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bulgulara ÖG öğrenciler UE'den bağımsız olarak bazı derslerdeki zorluklardan bahsetmişlerdir; ancak bu durum, dersin uzaktan ya

da yüz yüze işlenmesinden öte, içerikle ilişkilidir. Bu durum, öğrencilerin dersin zorluğuna ilişkin algılarının içeriğin yüz yüze veya uzaktan olmasından bağımsız olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bir başka bulgu, UE'de dersten sonra öğrencilerin evde gerçekleştirdiği etkinlikler (aileye yardım, oyun oynama vb.) ve ödev rutini. Vural ve diğerleri (2022) çalışmalarında, okul işlevinin evde gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin UE'yi ev metaforu olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu süreçte ödevlendirmede; ödevlerin dijital ortamda verildiği ya da basılı materyallere yönlendirme yapıldığı alan yazında belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020; Pürbudak vd., 2022; Salman ve Budak, 2022; Ünay vd., 2021). UE'ye katılım gösteremeyen öğrencilere ödevlerin öğretmenler tarafından fiziksel olarak iletiliği de belirtilmektedir (Güvercin vd., 2022). Özel eğitim alanında ödev amaçlı eve gönderilen eğitim içeriklerinin çocuklar için faydalı olmadığı (Güvercin vd., 2022), ailelerin akademik becerileri desteklese bile ÖG öğrencilerin UE sürecinde ödev yapmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan vd., 2022; Kundakçı vd., 2022). ÖEÖ ise öğrencilere ödev verildiğini ve ders tekrarlarının aileler tarafından yapıldığını belirtmektedir (Ünay vd., 2021). Touloupis'in (2021) yaptığı araştırmada ÖG öğrenci ebeveynlerinin UE sürecinde yüz yüze eğitime göre ödev boyutunda çocuklarını daha az desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan farklı olarak ailelerin, ÖG çocuklarıyla verilen etkinlikleri yaparken fotoğraf ve video gönderim yoluyla öğretmenle etkileşim kurduğu da belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020). Araştırmada elde edilen bulgu; bir rutin olan ödevlendirmeye erişiminin sağlanması açısından alanyazınla benzerlik göstermektedir.

ÖG öğrencilerin okul rutinini ve okulun sosyal ortamını özlediği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların kapanması ve sokağa çıkma yasaklarının ÖG bireylerin rutinlerini kaybetmesine neden olduğu belirtilmektedir (Asbury vd., 2020). Alanyazında ÖE öğretmenleri, öğrencilerin yüz yüze eğitim yaşantılarına göre UE sürecinde motivasyonlarının düşük olduğu belirtmektedir (Butial vd., 2022; Supratiwi vd., 2021). ÖG öğrenciler, sosyalleşme eksikliği alt temasında; okuldaki etkileşimlere ve okul rutinini özleme vurgu yapmaktadır. Alan yazında benzer şekilde hem TG hem de ÖG öğrenciler için UE sürecinde yerleşik rutine "özlem" duyduklarını, veliler ise çocuklarının okulda enerjilerini atmaktan ve sosyalleşmekten uzak kaldığını belirtmektedir (Glessner ve Johnson, 2020; Güvercin vd., 2022; Vural vd., 2022). Çocukların gün içinde ihtiyaç duydukları sosyalleşme ve oyun için ev ortamının çoğu zaman yeterli olmadığı, UE sürecinin hem öğretmen hem öğrenci için sıkıcı olduğu ve isteksizlik yarattığı belirtilmektedir (Butial vd., 2022; Güvercin vd., 2022; Salman ve Akay, 2021; Ünay vd., 2021). Bazı araştırmalarda ise öğretmenler, çeşitli rutinlerin UE ortamında da kurulmasıyla derslerin daha verimli geçer hâle geldiğini ifade etmişlerdir (Glessner ve Johnson, 2020). Ancak ÖG öğrencilerin UE ortamlarından en üst düzeyde yararlanmasının olası olmadığı, UE'nin ilgi çekici şekilde planlanmadığı alanyazında belirtilmektedir (Greer vd., 2013). Hatta özel eğitimde yaşanan etkileşim sorunları nedeniyle; geleneksel eğitimin pandemi döneminde bile UE'den verimli olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Supratiwi vd., 2021).

Araştırma bulgularından elde edilen başka bir veri, ÖG öğrencilerin risk durumu olmadığına yüz yüze eğitimi her zaman UE'ye tercih etmesidir. Benzer şekilde ÖEÖ de UE'nin yüz yüze eğitime göre "yalnızca" zorunlu durumlarda tercih edilebilir olduğunu belirtmektedir (Butial vd., 2022). Bu durum TG ortaokul öğrencilerinin pandemiden önceki yaşantılarına geri dönmek istedikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Acuner vd., 2022). Vural ve diğerleri (2022) ise TG ortaokul öğrencilerinin okulu pandemide "riskli" bulduğunu ve UE'yi "tedbir" olarak algıladığını raporlamışlardır.

ÖG öğrenciler UE olanaklarını; uzaktan sınıf ortamı ve ev yaşantısındaki olumlu etkiler olarak belirtmişlerdir. Vural ve diğerleri (2022) TG ortaokul öğrencilerinin pandemi sürecindeki okul algılarını araştırdıkları çalışmada "okul" kavramının "ev" kavramı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Glessner ve Johnson'ın (2020), UE ortamında öğrencilerle kurulan etkileşimin yüz yüze etkileşime göre oldukça farklı olduğunu, ÖÖ'nin uzaktan da olsa öğrencilerini görmekten ve onlarla konuşmaktan memnun olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, UE ortamının öz bakım becerilerinin edindirilmesi için daha elverişli olduğu için, ÖÖ öğrenciler, beceriyi kendi evinde kendisine ait eşyalarla çalıştığı için becerinin genellenmesinde daha etkili olmaktadır (Akbayrak vd., 2021). Ceylan ve diğerleri (2022), zihinsel yetersizliği olan çocuğu olan ailelerin UE sürecine ilişkin çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ve ev ortamının, kalabalık olmasından dolayı derse uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Pürbudak ve diğerleri (2022) ailelerin UE sürecinde çocuklarına yeterli desteği sunmakta güçlük çektiğini ve sorumluluklarının arttığını belirtmektedir. Çocukların eğitim süreçlerini yönetmeye çalışması yüksek düzeyde stres, anksiyete ve çatışmalara neden olduğu, ebeveynlerin evde yaşadığı zorlukları aşmak için bloglar, internet siteleri ve YouTube videolarından yardım aldığı ifade edilmektedir (Abdelfettah vd., 2021). Bulgular ve alan yazından hareketle UE'nin, ÖÖ öğrenci için hem olumlu hem de olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür.

Araştırmada, yaşanan teknik zorluklara ilişkin olarak; bağlantı ve cihaz sorunları ile dijital platformları kullanmada zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında ÖÖ öğrencilerin UE sürecinde yaşadığı aksaklıklarda; teknik problemler ve ailelerin/çocuklarının sahip olduğu düşük teknoloji okuryazarlığı ön plan UE sürecinde sıklıkla internet bağlantısı sorunları, altyapı yetersizliği, elektrik kesintisi gibi teknik aksaklıklar ve cihaz eksikliğiyle karşılaşıldığı belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Bedaiwy vd., 2021; Güvercin vd., 2022; Nieduziak, 2022; Pürbudak vd., 2022; Supratiwi vd., 2021; Ünay vd., 2021). Benzer şekilde ÖÖ üniversite öğrencileri de UE sürecinde teknik sorunlardan dolayı erişim sağlayamamaktadır (Dayı ve Basık, 2022). UE sürecinde karşılaşılan diğer aksaklık; öğrenci ve ailelerin sahip olduğu düşük teknoloji okuryazarlığıdır. Alan yazında ÖÖ öğrencilerin UE'ye bağımsız olarak katılması için gerekli bilişim becerilerini genellikle edinmemiş olduğu belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020). Bu süreçte eğitim görevini devralan ailelerin (Abdelfettah vd., 2021) düşük teknolojik okuryazarlığına sahip olması durumunda ÖÖ öğrencilerde erişilebilirlik sorunları yaşanmaktadır (Pürbudak vd., 2022). UE'ye erişim ve öğretmenler iletişime geçmede öğrencilerin yaşadığı bağlantı ve cihaz sorunları, yoksullukla ilişkili bulunmaktadır (Butial vd., 2022). Salman ve Akay (2022) da TG öğrencilerin UE'ye erişim erişememe durumunu ailelerin sosyo-ekonomik durumuyla açıklamaktadır. Tüm bulgulardan yola çıkarak hem ÖÖ hem de TG öğrenciler için UE sürecinde yaşananlar, fırsat eşitliği sorununu işaret etmektedir.

Araştırmada motivasyona ilişkin; UE'nin verimsizliği, sıkıcı olması, kolay ve eğlenceli olması şeklinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında da ÖÖ öğrencilerin UE sürecinde derslere ilişkin isteksiz ve motivasyonlarının düşük olduğu, bu durumun da ders verimini etkilediği (Butial vd., 2022; Supratiwi vd., 2021; Ünay vd., 2021) ve öğrencilerin okula ilişkin görevleri yerine getirmeye daha az odaklandıkları belirtilmektedir. (Harwin, 2020). UE sürecinde öğrenciye katabileceklerinin sınırlı olduğunu söyleyen öğretmenler gerçek bir öğretimden ziyade dersi yalnızca bir etkinlik/meşguliyet gibi hissettiklerini ve bunu nasıl düzeltereklerini bilmediklerini ifade etmektedir (Glessner ve Johnson, 2020). Salman ve Akay (2021) TG öğrencilerin de UE'yi faydalı bulmadığı, ödevlerin yüz yüze kontrol edilememesinin ders verimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. UE sürecinde yaşanan teknik aksaklıklar, düşük katılım ve derslerin verimsizliği, öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilemektedir (Güvercin vd., 2022). Olumlu bir bulgu olarak; Finlandiya'da TG lise öğrencileri, UE sürecinde ders içindeki tartışmaya dahil olmanın sosyal açıdan daha kolay olduğunu belirtmişlerdir (Niemi ve Kousa, 2020). Elde edilen bulgular öğrenci motivasyonu etkileyen birçok etmen olduğunu ve alan yazındaki UE'ye yönelik düşük motivasyonla benzerlik göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÖG öğrencilerin UE'ye yönelik algıları ortaya konmuştur. Buna göre; ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin UE'ye katılımının yetersizlik türünden bağımsız olarak yakın çevrelerinin destek sağlaması ve ailenin teknolojik okuryazarlık boyutuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar, TG çocukların UE süreciyle benzerdir. Ayrıca ÖG öğrencilerin UE sürecini ev rutinleri ve gereksinimlerle ilişkilendirmesi, dersleri ev içinde okul ortamı olarak algıladıklarını, UE'nin yüz yüze eğitimin sistematikliğinden farklı gördüklerini işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin UE'deki işleyişi yüz yüze eğitimle benzer olarak ifade etmeleri; ÖÖ'leri tarafından UE boyutunda işleyişin sanal ortama yeterince uyarlanamadığı varsayılmaktadır.

UE'de kullanılan platformların alan yazına kıyasla sınırlı sayıda olması; ÖÖ'lerinin günlük yaşamlarında kullandığı, aşina olduğu uygulamaları tercih etmesi ve öğrencileri bu platformlara yönlendirmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. ÖG öğrencilerin ev ödevlerinden bir rutin olarak bahsetmesi ve ev ödevlerinin gerektiğinde öğretmenler tarafından elden ulaştırılması, uluslararası alan yazın ve genel eğitimdeki uygulamalarla benzemektedir. Araştırmada, ÖG öğrenciler UE'de yaşanan zorluk olarak bazı ders konularından bahsetmiştir. Ancak bu durum, dersin uzaktan ya da yüz yüze işlenmesinden bağımsız olarak içerikle ilişkilidir, öğrenciler derse karşı zorluk algılarını UE ile bağdaştırmıştır. ÖG öğrenciler eğitim içeriğine ilişkin birbirinden farklı ifadelerde bulunmuş; öğrencilerin bir kısmı yüz yüze eğitimde derslerin daha yoğun olduğunu ifade ederken diğer kısmı yüz yüze eğitimde içeriğin daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ÖÖ'lerinin UE ders sürecini planlama ve yönetme becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

UE sürecinde ÖG öğrencilerin aktif olarak katılım gösterememesi; cihaz ve bağlantı sorunları, ailelerin ekonomik imkanları ve yaşam koşullarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin yaşadığı evde yeterli sayıda cihaz olmaması, ikamet ettikleri bölgede internet bağlantısı sorunları yaşamalarından yola çıkılarak her öğrencinin UE'ye erişiminin eşit olmadığını ve bu durumun verimsizliğe yol açtığını söylemek mümkündür.

ÖG öğrencilerin UE sürecinde yüz yüze eğitimle yaptığı kıyaslamada sosyal ortam ve okul rutini öne çıkan bir sonuçtur. Bu durum çevrimiçi olarak sınıf ortamı sağlansa bile sosyal etkileşimin önemini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla yüz yüze olarak etkileşimde bulunmasının, derse yönelik motivasyonu da olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. ÖG öğrencilerin okul ortamını UE'ye kıyasla daha çok tercih etmesinde yüz yüze etkileşim belirleyici rol oynamıştır. UE'nin olumsuz yönlerine karşın ÖG öğrenciler risk durumunda UE'nin bir alternatif olduğunun farkındadırlar. Aynı zamanda çevrimiçi ortamda öğretmenleriyle arkadaşlarını görmekten mutlu olmaları ve dijital içeriklerle eğlenmeleri, ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin olumlu algıları olarak sıralanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ÖÖ'ne UE odağında yeterliliklerini güçlendirecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sağlanabilir. ÖÖ'lerinin ders uyarlaması için dijital ortamlarda (EBA vb.) özel eğitim içerikleri güçlendirilebilir. Görüşmelerle elde edilen bulgulara ek olarak UE derslerinde gözlem verisi de eklenebilir. ÖG öğrenci grubuna hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı dışında diğer yetersizlik grupları da eklenerek öğrenci deneyimleri çeşitlendirilebilir. İleriye dönük araştırmalardan farklı olarak öneri getirilecek önemli bir boyut UE sürecinde de dezavantajlı olan ÖG öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması, cihaz ve teknik problemlerin daha etkili ve kapsamlı şekilde çözülmesidir. Bununla birlikte UE'nin, özel eğitimde de kullanılabilirliğinin deneyimlenmesinden hareketle, aile eğitimleri ya da evde eğitim kararı bulunan ÖG ve TG öğrenciler için UE'den yararlanılabilir.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları; Ege Bölgesi'nde yer alan tek bir ilden veri toplanması, veri toplama tekniği olarak yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasıdır. Ayrıca görüşmeler Covid-19 döneminde yapıldığı için, ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin algıları yalnızca pandemi dönemindeki UE için geçerlidir.

Kaynaklar

- Acuner, D., Şekerci, N., Pilavcı, B., Bitar, A., Güler, E. & Aytekin, T. (2022). Covid-19 pandemisinin ortaokul öğrencilerinin eğitimlerine ve psikososyal durumlarına etkisi: İstanbul örneği. *Pearson Journal Of Social Scienses & Humanities*, 7-19. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.378>
- Akbayrak, K., Vural, G., & Açar, M. (2021). The experiences and views of special education teachers towards distance education throughout coronavirus pandemic period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(1). <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th Ed.)*. AAIDD.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of Covid-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr>
- Baroni, F., & Lazzari, M. (2020). Remote teaching for deaf pupils during the Covid-19 emergency. *International Conference e-Learning*, 170-174.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Beck, D. E., Maranto, R., & Lo, W.-J. (2014). Determinants of student and parent satisfaction at a cyber charter school. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 209-216.
- Bedaiwy, A. A., Elsharkasy, A. S., Elsayad, W. A., Busaad, Y. A., Alnaim, M. F., & Helali, M. M. (2021). Teachers' perceptions about inclusion of students with learning disabilities in distance learning. *North American Journal of Psychology*, 23(4), 709-709.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1—126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bruno, M. (2021). *Distance learning and special education: Exploring equity ve compliance*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California State University San Marcos, San Marcos, California.

- Butial, F. J., Santos, M. D., Juanito, J., Francisco, J. M., Abequibel, B., Deran, J. J., ... & Alieto, E. O. (2022). Modular teaching during tumultuous times: Challenges and coping strategies of special education teachers. *Special Education*, 1(43).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi
- Cahapay, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during Covid-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- Center on Online Learning and Students with Disabilities. (2012, Haziran). *The foundation of online learning for students with disabilities*. http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/wp-content/uploads/2017/04/Foundation_7_2012.pdf
- Ceylan, M., Afacan, K., & Görmez-Ceylan, M. (2022). Covid-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 335-350.
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after Covid-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C. & Zocante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of Covid-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L. & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: the mental health impact of the Covid-19 pandemic on special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 50(3), 1768-1772.
- 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.
- Dayı, E., & Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve engelli öğrenci birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749.
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conf.*, 87, 00044. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Greer, D., Crutchfield, S., & Woods, K. (2013). Cognitive theory of multimedia learning, instructional design principles, and students with learning disabilities in computer-based and online learning environments. *Journal of Education*, 193(2), 41-50.
- Greer, D., Rice, M., & Dykman, B. (2014). Reviewing a decade (2004-2014) of research at the intersection of online learning coursework and disability. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 135-159). ETC Press.
- Glessner, M., & Johnson, S. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the Covid-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2).

- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., & Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.868739>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Kundakçı, Y., Gül, İ., Yeşiltaş, A., & Kundakçı, R. (2022). Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ve annelerinin deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 63-86. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.890240>
- Koustriava, E., & Chonopoulou, E. (2022). In-depth examination of attitudes towards distance education in students attending a special education preparation program. *International Journal of Instruction*, 15(3), 1099-1110. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15358a>
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Majoko, T., & Dudu, A. (2020). Parents' strategies for home educating their children with autism spectrum disorder during the Covid-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1803025>
- Martenev, T., & Bernadowski, C. (2016). Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 43(2), 178-194. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12129>
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the Covid-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- McAleavy, T., Joynes, C., Gibbs, E., & Sims, K. (2020). What steps are being taken to reach the most disadvantaged students during the period of Covid-19 school closure. *Education Development Trust*. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/disadvantaged-students.pdf>
- MEB. (2020a, 12 Mart). Bakan Selçuk koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b, 19 Mart). Bakan Selçuk 23 mart'ta başlayacak uzak eğitime dair detayları anlattı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB. (2020c, 11 Eylül). Okul öncesi eğitim ve 1. sınıflar yüz yüze eğitime başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr>
- MEB. (2020d, 12 Ekim). Yüz yüze eğitimde ikinci aşama başladı, milyonlarca öğrenci okullarıyla buluştu. <http://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-basladi-milyonlarca-ogrenci-okullariyla-bulustu/haber/21787/tr>
- MEB. (2020e, 18 Kasım). Uzaktan eğitim sürecinin detayları. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.

- 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.
- Nieduziak, E. (2022). Teachers in distance education during the Covid-19 pandemic context of mainstream, inclusive and special education. *International Journal of Research in E-learning*, 8(1), 1-35.
- OHCHR. (2020, 29 Nisan). *Covid-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance*. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf
- Ortiz, K. R., Rice, M. F., Curry, T., Mellard, D., & Kennedy, K. (2021). Parent perceptions of online school support for children with disabilities. *American Journal of Distance Education*, 35(4), 276-292.
- Pürbudak, A., Yılmaz, M., & Çakır, Ö. (2022). Emergency distance education during the Covid-19 pandemic: A qualitative research from a special education perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(3), 86-102.
- Rice, M., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* içinde (pp. 189-206). ETC Press.
- Salman, M., & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 979-997
- Schuck, R. K. & Lambert, R. (2020). "Am I Doing Enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. *Education Sciences*, 10(11), 320. <https://doi.org/10.3390/educsci10110320>
- Sorensen, T. (2019). *Special education in Idaho virtual schools: An analysis of the efficacy of service delivery* [Doctoral dissertation]. Northwest Nazarene University.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve özellikleri* içinde (s. 120-173). Vize Yayıncılık.
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during Covid-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Tlili, A., Amelina, N., Burgos, D., Othman, A., Huang, R., Jemni, M., Lazor, M., Zhang, X., & Chang, T.-W. (2021). Remote special education during crisis: Covid-19 as a case study In D. Burgos, A. Tlili & A. Tabacco (Eds.), *Radical solutions for education in a crisis context: Covid-19 as an opportunity for global learning* (pp. 69-83). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_5
- Tomaino, M. A. E., Greenberg, A. L., Kagawa-Purohit, S. A., Doering, S. A., & Miguel, E. S. (2021). An assessment of the feasibility and effectiveness of distance learning for students with severe developmental disabilities and high behavioral needs. *Behavior Analysis in Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00549-1>

- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020, 21 Nisan). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during Covid-19. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of Covid-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345-2360.
- Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>
- UNICEF. (2020a). *Covid-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>
- UNICEF. (2020b). *Covid-19 response: Considerations for children and adults with disabilities*. https://sites.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf
- Vasiliki, G., Dimitrios, S., & Maro, P. (2021). Distance education in the pandemic era: The views of Greek general and special education teachers of secondary education regarding readiness, challenges and the post-covid educational practices. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 169-194. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i4.4050>
- Vasquez, E., & Serianni, B. A. (2012). Research and practice in distance education for K-12 students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 31(4), 33-43. <https://doi.org/10.1177/875687051203100406>
- Vasquez, E., & Straub, C. (2012). Online instruction for K-12 special education: A review of the empirical literature. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 31-40. <https://doi.org/10.1177/016264341202700303>
- Vural, Ö. F., Başaran, M., Özkan, Ç., Orhan, N. & Ortoğlu, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemisine ve Covid-19 pandemi dönemindeki okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 17-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- 31152 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Extended Abstract

Introduction

The Covid-19 pandemic has made it mandatory for teachers to switch to distance education (DE) and for parents to support their children at home (Bozkurt & Sharma, 2020; Şenol & Yaşar, 2020). The DE process started on March 23, 2020, on EBA TV and www.eba.gov.tr through TRT (MEB, 2020b).

In the literature on DE in Türkiye, it is stated that families of students with special needs are assigned the role of educators (Mengi & Alpdoğan, 2020; Çetin & Ercan, 2021); special education teachers are not ready for the DE process (Şenol & Yaşar, 2020), and due to restrictions on interaction, students lose motivation (Püribudak et al., 2022). It was concluded that implementing Individualized Education Programs was negatively affected (Mengi & Alpdoğan, 2020) and that students with special needs at different education levels had difficulties accessing technical connections and materials (Dayı & Basık, 2022). In addition, the positive aspects of DE are that it provides flexibility in terms of planning, facilitates the acquisition of daily life skills in the home environment (Akbaşrak et al., 2021), and does not disconnect students with disabilities from their educational life (Güvercin et al., 2022).

This study aims to reveal the experiences of students with mild intellectual disabilities regarding DE and their views on the teaching process after face-to-face education was interrupted during the pandemic.

Method

The research is based on phenomenology design, one of the qualitative research methods. In the phenomenology design, widely used in social sciences, the preferred data collection method is interviewing (Ersoy, 2016; Merriam, 2015).

Participants were students with mild intellectual disability who were attending a special education secondary school. Criterion sampling was used to determine the participants. The criteria for the participants were as follows: being in secondary school, being officially diagnosed with mild intellectual disability, having expressive language skills, having participated in DE, volunteering to participate, and having parental permission.

Ethical principles were considered in the data collection process, and attention was paid to the fact that the researchers interviewed participants other than the students they were teaching. A semi-structured interview form was prepared to reach the experiences and opinions of the students. Three experts in the special education department were consulted on the interview questions, and the questions were reorganized with feedback.

The descriptive analysis method was used in data analysis. In this analysis technique, the data are organized not only according to pre-selected themes but also based on the interview questions (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

It was determined that the participants primarily met their basic needs such as going to the toilet, washing hands and face, and having breakfast in the pre-lesson process. In addition, activities related to the pre-course process were found to involve spending time with technological devices such as television, tablet computers, and phones for entertainment purposes. Preparing for the lesson is another finding related to the sub-theme of the pre-lesson process. In this context, it was concluded that the participants completed their homework or prepared their course materials in the pre-lesson

process. It was determined that the participants attended online courses independently or received help from close relatives such as their mothers, siblings, and fathers. In the DE process, students stated that they frequently attended online courses via phone or tablet computer and used the "ZOOM" platform. However, despite this change in the lesson environment, it was found that the lesson process was similar to face-to-face education. It was found that homework was done after the online courses in the DE process. In addition, it was determined that the participants engaged in activities such as playing games, watching television, socializing with friends, bathing, and eating after the online courses.

It was found that students longed to interact with teachers and friends. For example, face-to-face communication, going to the cafeteria, going to the canteen, and playing games are among the activities related to teachers and friends. In addition, the other finding that emerged was the longing for school routines such as attending classes and playing ball with friends.

Participants frequently stated that they would like to continue the education process face-to-face. The main reasons for the participants' preference for face-to-face education are their social relationships with classmates and teachers, technical problems experienced in online courses, and the understanding that online classes are inefficient. Despite encountering such negativities in the DE process, it was found that students tended to continue the lessons remotely in case of risk. This finding emphasizes the necessity of conducting courses remotely due to health risks in case of a pandemic.

Among the findings related to the comfort offered by the IE process are the more comfortable home environment, the ability to use technological devices at home between lessons, having a pleasant time with family members, and the absence of school discipline in the home environment. In addition, it was concluded that the participants socialized with their classmates and teachers in online courses and that online classes helped to maintain communication.

The technical difficulties encountered by the participants in the DE process can be listed as difficulties connecting to online courses and insufficient technological equipment. Another finding was that experiencing problems while using devices and digital platforms was also difficult.

Positive and negative factors affecting student motivation towards online courses were found. The lack of discipline in the school environment in online courses is among the factors that negatively affect students' motivation. Another finding that negatively affects students' motivation for online courses is the perception that online courses are more boring than face-to-face education. Despite these negativities, the understanding that online courses are fun was found to be a factor that positively affected student motivation.

Discussion

The study discovered that students with special needs engage in distance education independently or with family support. The literature found similar patterns for typically developing (TD) students (Salman & Akay, 2022). The level of disability and family support influence student participation, with technology literacy being crucial (Vural et al., 2022). It is seen that DE environments in which students are included platforms such as EBA, ZOOM, and WhatsApp. In the literature, it is stated that both TD students and students with special needs use devices like smartphones, tablets, and computers, along with platforms such as EBA, Zoom, and WhatsApp (Dayı and Basık, 2022; Pürbudak et al., 2022). Students with special needs stated that in DE and face-to-face education, the lessons are taught using traditional methods, and only the environment has changed. However, in the literature, it is stated that DE differs from face-to-face education due to material limitations and challenges in adapting to the virtual environment (Acuner et al., 2022). Students develop homework routines, considering DE a "home

school environment" (Vural et al., 2022). Positive effects of DE on remote classrooms and home life were reported by students with special needs (Vural et al., 2022). Interaction in DE differs from face-to-face settings, and special education teachers find joy in connecting with students even from a distance (Glessner & Johnson, 2020).

The research concluded that there were problems in connection and device problems and difficulties in using digital platforms. Similarly, the literature states that technical issues and low-tech literacy among families disrupt DE for students with special needs (Akbarak et al., 2021). Issues like internet connection, infrastructure, and device availability are commonly encountered during DE (Akbarak et al., 2021; Güvercin et al., 2022). Increasing technological literacy among students and families with intellectual disabilities is recommended (Akbarak et al., 2021).

The research obtained different results regarding motivation, such as the DE process is boring, easy, and fun. Students with special needs tend to be less motivated, impacting lesson efficiency (Butial et al., 2022) and school-related tasks (Harwin, 2020). On the other hand, online courses were found to be enjoyable. Teachers can positively affect student motivation by identifying factors that make online courses fun and adapting the DE process accordingly.

Conclusion and Recommendations

The fact that students with special needs relate the DE process with their home routines and needs indicates that they perceive the lessons as a school environment at home and see DE as different from the systematicity of face-to-face education. However, it is assumed by special education teachers that the process in DE is similar to face-to-face education and that the process in the dimension of DE cannot be adequately adapted to the virtual environment. Social environment and school routine come to the fore when comparing distance education and face-to-face education for students with special needs. This situation shows the importance of social interaction among students with special needs, even if the classroom environment is provided online. In line with the results, special education teachers can be provided with training to strengthen their competencies in the focus of DE. Special education content can be strengthened in digital environments so that special education teachers can adapt the lesson. An important dimension to be suggested is providing equal opportunities for students with special needs, who are also disadvantaged in the DE process, and solving device and technical problems more effectively. Based on the usability of DE in special education, DE can be used for family education or home-schooled students.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 16 Haziran 2021 tarihinde 2021/04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından, verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %20, İkinci Yazar %20, Üçüncü Yazar %20, dördüncü yazar %20 ve beşinci yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma sürecinde etik kurul izni alma aşamasında desteğiyle araştırmaya katkı sunan Doç. Dr. Muhammet Özden’e teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını, ayrıca araştırmada katılımcılar tarafından bahsedilen Zoom, Microsot Teams vb. programlarla da herhangi bir çıkar çatışmamızın olmadığını ifade ederiz.