



## Inclusive/Integration Classroom Teachers in Online Education: Parent Perspective



Cebrail Karadaş<sup>1</sup> Erhan Çetin<sup>2</sup> Mustafa Ceylan<sup>3</sup>

### ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1281854

Received: 12.04.2023

Revised: 05.09.2024

Accepted: 06.09.2024

### Keywords:

Children with Special Needs,  
Inclusion,  
Online Education,  
Teacher

### ABSTRACT

Inclusive education, which provides serious advantages in providing education services to individuals with special needs, continued through online education, one of the distance education methods, together with the pandemic. The present study aims to examine teachers' online education applications from the perspective of parents and in the context of access, participation, and support, which are the requirements of qualified inclusion in the joint statement of the Council for Exceptional Children (CEC) Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). In this direction, individual interviews were conducted using semi-structured interview questions with 15 parents with special needs children who are continuing their inclusion education. The data produced from the interviews were analyzed with the inductive method. As a result of the analyses made; Three themes, including the transfer of inclusion practices to the online environment, the practices of classroom teachers, and opinions and demands, and six sub-themes related to these themes and 29 codes were identified. Positive and negative opinions of parents and classroom teachers about online education practices, predictions, and demands concerning the reasons for these opinions are discussed within the framework of access, participation, and support, which are specified as the requirements of inclusive education, depending on the literature.

## Çevrimiçi Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme Sınıf Öğretmenleri: Ebeveyn Perspektifinden

### MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1281854

Yükleme: 12.04.2023

Düzeltilme: 05.09.2024

Kabul: 06.09.2024

### Anahtar Kelimeler:

Özel Gereksinimli Çocuk,  
Kaynaştırma,  
Çevrimiçi Eğitim,  
Sınıf Öğretmeni

### ÖZ

Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetlerinin sunulmasında ciddi avantajlar sağlayan kaynaştırma eğitimi pandemiyle birlikte uzaktan eğitim yöntemlerinden çevrimiçi eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Mevcut çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi eğitim uygulamalarının; Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children-CEC) Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood-DEC) ile Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'nin (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) ortak bildirisindeki nitelikli kaynaştırmanın gerekleri olan erişim, katılım ve destek olguları bağlamında ve ebeveyn perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuğa sahip ve çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden 15 ebeveyn ile yapılandırılmış görüşme sorularıyla bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerden üretilen veriler tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; kaynaştırma uygulamalarının çevrimiçi ortama aktarılması, sınıf öğretmenlerinin uygulamaları ile görüş ve talepler olmak üzere üç tema ve bu temalara ilişkin altı alt tema ile 29 kod elde edilmiştir. Ebeveynlerin, sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri, bu görüşlerin nedenlerine ilişkin öngörüler ve talepler alan yazına bağlı olarak kaynaştırma eğitiminin gerekleri olarak belirtilen erişim, katılım ve destek olguları çerçevesinde tartışılmıştır.

Sorumlu Yazar<sup>1</sup>: Cebrail Karadaş, Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, c.karadas44@gmail.com

Yazar<sup>2</sup>: Erhan Çetin, Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye, erhancetin89@yandex.com

Yazar<sup>3</sup>: Mustafa Ceylan, Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye, mceylan@artvin.edu.tr

## 1. Giriş

Özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitelerinde önemli bir rol üstlenen eğitim hizmetleri farklı yöntem, uygulama veya ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; Saloviita, 2020). Yöntem, uygulama ve ortamların belirlenmesinde ise bireyin üst düzey faydasının gözetilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Eğitim hizmetlerinin sağlanması bağlamında özel eğitimin temel ilkelerinden olan en az kısıtlayıcı ortam ilkesi gereği genel eğitim ortamlarında tipik gelişen bireylerle birlikte hizmetlerin sunulması öncelik olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Bu noktada kaynaştırma, bütünleştirme ya da kapsayıcı eğitim ön plana çıkmaktadır. Belirtilen kavramlar birbirlerinden çeşitli açılardan farklılaşsa da uygulamalar ve uygulamadan beklentiler benzeşmektedir. Dolayısıyla çalışmanın izleyen bölümlerinde kaynaştırma kavramı tercih edilmiştir.

Kaynaştırma eğitim uygulamaları özel gereksinimli bireylerin eğitimden sağlayacakları fayda bakımından benzersiz olanaklar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli bireyler okulöncesi dönemi de içine alacak şekilde okul döneminin her kademesinde kaynaştırma uygulamalarından diğer uygulamalara kıyasla daha fazla fayda sağlamaktadır (Dessementet vd., 2012; Ruijs ve Peetsma, 2009; Woodgate vd., 2020). Sucuoğlu ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrencilere herhangi bir ek desteğin sağlanmadığı durumlarda dahi kaynaştırma uygulamasından, özel gereksinimli bireylerin fayda sağladığına işaret etmektedir. Her ne kadar kaynaştırma uygulaması başlı başına özel gereksinimli öğrenciye fayda sağlasa da uygulamadan maksimum başarı elde edilmek adına yerine getirilmesi gereken temel unsurlar bulunmaktadır. Erken çocukluk alanında önde gelen kuruluşlardan olan Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children [CEC]), Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood [DEC]) ile Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'nin (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) ortak bildirisinde yüksek kaliteli bir kaynaştırma uygulaması için üç önemli bileşenin gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunlardan ilki öğrenme fırsatı, etkinlik, ortam ve çevreye erişimdir. Çevre ve program erişime uygun olarak tasarlanmış olsa da bazı çocuklar, öğrenme etkinliklerine dâhil olmak için ek düzenleme ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden ek destek ve düzenlemeler ile katılımın sağlanması ikinci gerekliliktir. Üçüncüsü ise kaynaştırma uygulamalarında öğretmen, ebeveyn ve öğrenciye desteklerin sağlanmasıdır (DEC ve NAEYC, 2009). Bu üç önemli olgu yalnızca okulöncesi dönem için değil okul dönemi kaynaştırma uygulamaları için de olmazsa olmazdır (Dessementet vd., 2012). Bunların gerçekleştirilmesi, nitelikli öğretmenler, okula aile iş birliği, yasal düzenlemeler gibi birçok koşulun yerine getirilmesini gerektirmektedir.

Her ne kadar DEC ve NAEYC (2009) ortak bildirisinde belirtilen bu üç önemli olgu, yüz yüze eğitimin olduğu durumlar için belirtilmiş olsa da uzaktan eğitimin olduğu durumlarda da özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasında fayda sağlaması açısından kritik öneme sahiptir (Parmigiani vd., 2021). 2019 Mart ayıyla birlikte ülkemizde görülerek etkisini ciddi düzeyde hissettiren Korona Virüs Hastalığı (Corona Virus Diseases-COVID) pandemiye dönüşerek (World Health Organization [WHO], 2020) hayatın olağan akışını birçok açıdan olumsuz bir biçimde etkilemiştir (Karataş, 2020). Olumsuz etkilerin en önemli yansımalarından biri de eğitim öğretim uygulamalarında görülmüştür. Bu bağlamda hastalığın ilk görüldüğü zamanlarda ülkemizde tüm kademelerde eğitim öğretime ara verilmiştir. İlerleyen süreçte pandeminin seyrine göre uzun süreler boyunca eğitim öğretim faaliyetleri acil uzaktan eğitim yöntemiyle (Bozkurt vd., 2020) veya hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin olduğu hibrit yöntemle sürdürülmüştür. Uzaktan eğitim modeli olarak farklı kademeler ve dersler için TRT Eğitim ve Bilişim Ağı'nın yanı sıra genellikle online veya çevrimiçi model kullanılmıştır (Özer, 2020).

Kaynaştırma öğrencisi olan özel gereksinimli bireyler de pandemi süresince eğitim öğretim hizmetlerini, pandemiyle önemi artan ve bu dönemde sıkça karşılaştığımız çevrimiçi öğrenme ortamlarında almıştır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu durum birçok soru işaretini beraberinde getirmiştir. Bu soru işaretlerinden biri daha önce belirtilen DEC ve NAEYC (2009) ortak bildirisindeki erişim, katılım ve destek olgularının gerçekleştirilmesinde yaşanabilecek güçlüklerdir. Henüz ülkemizde yüz yüze eğitimde dahi erişim, katılım ve desteğin oldukça sınırlı olması çevrimiçi olarak sunulacak hizmetlerde bu sınırlılığın daha fazla olması ihtimalini oldukça artırmaktadır. Oysa özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetlerin oldukça sistematik ve planlı olması gerekmektedir (Kavale, 1990). Bu hizmetlerin okul yıllarında sunulması son derece önemlidir. Özellikle akademik becerilerin edinilmeye başlandığı ilkökul yılları kaynaştırma öğrencileri için vazgeçilmezdir. Bu noktada kaynaştırma sınıf öğretmenleri ön plana çıkmakta ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çevrimiçi dönemde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme fırsatlarına veya materyallere erişimi için neler yaptığı, ne düzeyde etkinliklere dâhil ettiği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayıp hazırlamadığı, öğrenci için seçilen amaçları nasıl çalıştığı, yapılan etkinliklere özel gereksinimli bireyleri dâhil etmek veya katılımlarını sağlamak için ne gibi düzenleme ve uyarlamalar yaptığı, aile ve çocuğa destek hizmet sağlayıp sağlamadığı gibi konular özel gereksinimli bireylerin elde edecekleri kazanımlar bakımından elzemdir (Alquraini ve Gut, 2012). Belirtilen noktalarda öğretmen uygulamalarının nasıl olduğunun betimlenmesi var olan durumu ortaya koymak ve bu doğrultuda karar verebilmek veya politika geliştirebilmek için önemli görülmektedir.

Pandemi döneminde özel gereksinimli bireyleri ve öğretmenlerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Akbayrak vd., 2021; Çay ve Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020; Glessner ve Johnson, 2020; Hopcan vd., 2021; Kizir, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Samaila vd., 2020; Sani-Bozkurt vd., 2022; Schuck vd., 2021; Smith, 2020; Yazçayır ve Gürgür, 2021). Bunlar incelendiğinde çoğunlukla özel eğitim okullarında hizmet alan özel gereksinimli bireylerin çalışmaya konu olduğu (Çay ve Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020; Hopcan vd., 2021; Kizir, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Samaila vd., 2020; Smith, 2020; Yazçayır ve Gürgür, 2021) özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin ele alındığı (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020), ebeveyn ve öğretmen işbirliğinin incelendiği (Schuck vd., 2021) uzaktan özel eğitim uygulamalarının uzman perspektifinden ele alındığı (Sani-Bozkurt vd., 2022) çalışmaların varlığından söz edebiliriz. Ancak kaynaştırma ortamlarında hizmet alan özel gereksinimli bireyleri ve öğretmen uygulamalarının nasıl olduğunu ele alan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmada ise uygulamaların nasıl olduğu öğretmen perspektifinden ele alınmış (Colombo ve Santagati, 2022; Filiz ve Güneş, 2022; Parmigiani vd., 2021; Polat, 2021) veya uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlere yönelik derleme niteliğinde öneriler sunulmuştur (Uleanya vd., 2021).

Yapılan çalışmalar tümüyle göz önünde bulundurulduğunda genellikle uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği belirtilebilir. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları öznel bakış açısıyla değerlendirebileceklerini akla getirmektedir. Mevcut çalışma ile kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarının ebeveyn perspektifinden bakış açılarının edinilmesi amaçlanarak hem ailelerin ve çocukların beklentilerinin birinci ağızdan yansıtılması hem de dışardan bir bakış açısıyla öğretmen uygulamalarının incelenmesi değerli katkılar sağlayacaktır. Bu kapsamda mevcut çalışmada DEC ve NAEYC (2009) bildirisindeki üç önemli olgu ışığında ebeveyn perspektifinden kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Desen

Bu çalışmada, özel gereksinimli bireye sahip annelerin, çocuklarının çevrimiçi eğitim dönemine ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma temelinde desenlenerek, insanların gerçek deneyimlerinin anlamına, yapısına ve özüne ilişkin derinlemesine inceleme sağlaması (Patton, 2014) sebebiyle çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Olgu bilim; farkında olunmasına karşın ayrıntılı anlayış geliştirilemeyen fenomenlere dair, katılımcı deneyimlerinin betimlenmesi ve yorumlanarak anlaşılması neticesinde genel bir açıklamaya ulaşılması olarak ifade

edilmektedir (Annells, 2006; Creswell, 2014). Araştırmada ele alınan olgu (fenomen), ilkökulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin çevrimiçi eğitim yaşantılarından.

### 2.2. Çalışma Grubu

Görüşme yapılacak annelerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. İlgili yöntemin çalışmada kullanılma sebebi, bu yöntemde ölçüt seçiminde; herhangi bir durumun ölçüt seçilebilmesi (Grix, 2010) ve bu ölçütlerin araştırmacı tarafından belirlenebilmesi (Marshall ve Rossman, 2014) özellikleridir. Katılımcı seçimindeki temel ölçütler a) 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında ilkökulda öğrenim görmekte olan özel gereksinimli çocuğa sahip olmak, b) çocuklarının pandemi döneminden önce eğitim-öğretim yaşantılarına başlamış olmaları ve c) Ankara ilinde ikamet etmektir. Belirlenen ölçütleri karşılayan ve çalışmada gönüllü katılım sağlayarak sözlü onamları alınan 15 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kod isimler verilen annelere ve çocuklarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

### 2.3. İşlem

Verilerin üretilmesi sürecinde; araştırmanın desenlenmesi, veri üretme aracının geliştirilmesi ve Etik Kurul Onayı alınmasının ardından Ankara İli merkez ilçelerinde yer alan özel özel eğitim kurumları ile birinci araştırmacı tarafından iletişime geçilmiştir. Kurumlar ile telefon aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmede, araştırma hakkında bilgi verilerek, gerçekleştirilmesi planlanan araştırma için hem onaylarının hem de ölçütleri karşılayan öğrencilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Sonrasında araştırmanın velilerinin katılımı ile yürütülmesine onay veren kurum yöneticilerinden, annelere ilişkin iletişim bilgileri istenmiş ve telefon yoluyla yapılan ilk görüşmede gönüllü katılımcı olan ve sözlü onamları alınan anneler ile görüşme gün ve saatleri kararlaştırılmıştır. Son olarak belirlenen gün ve saatlerde telefon aracılığı ile annelere ulaşılmış ve görüşmeler öncesinde; araştırma hakkında tekrar bilgi verilmiş, soruları cevaplanmış, alınan cevapların yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı ve istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri belirtilerek, ses kaydı alınabilmesi adına sözlü onamları alınmıştır. Görüşmeler, ikinci araştırmacı tarafından telefon aracılığı ile yürütülmüş, görüşmeler sırasında görüşlerin objektif yansıtılması adına yönlendirme bulunulmamış ve veri doygunluğu sağlanana kadar katılımcı sayısı artırılarak görüşmelere devam edilmiştir.

Araştırmadaki en kısa görüşmenin süresi 10 dakika 53 saniye iken en uzun görüşme ise 21 dakika 35 saniyedir. Yapılan görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere ait; katılımcı, görüşme süresi ve görüşme tarihi bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 1.***Anneler ve Çocuklarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Anneler	Eğitim Düzeyi	Annenin Yaşı	Meslek	Çocuğun Yetersizliği	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Cinsiyeti
K1	Lise	29	Ev Hanımı	ZY	8	Kız
K2	Doktora	35	Uzman	ZY	8	Erkek
K3	Lise	36	Ev Hanımı	FY+ZY	9	Kız
K4	Lise	36	Ev Hanımı	ZY	9	Kız
K5	Lise	32	Ev Hanımı	ÖG	10	Kız
K6	Lisans	49	Öğretmen	ZY	10	Erkek
K7	Lisans	42	Sigortacı	OSB	8	Erkek
K8	Lisans	45	Öğretmen	FY+ZY	8	Kız
K9	İlkokul	45	Ev Hanımı	OSB	9	Erkek
K10	Lisans	42	Öğretmen	OSB	9	Kız
K11	İlkokul	42	Temizlikçi	ZY	9	Erkek
K12	Yüksek Lisans	42	Doktor	ÖG	9	Erkek
K13	Lisans	51	Emekli	ÖG	10	Erkek
K14	Lisans	44	Ev Hanımı	ÖG	9	Kız
K15	Lisans	42	Öğretmen	OSB	9	Erkek

Not. K: Katılımcı, ZY: Zihinsel Yetersizlik, FY: Fiziksel Yetersizlik, ÖG: Öğrenme Güçlüğü, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

**Tablo 2.***Katılımcı, Görüşme Süreleri ve Görüşme Tarihlerine İlişkin Bilgiler*

Katılımcılar	Görüşme süresi	Görüşme tarihi
K1	16:04	19.04.2022
K2	18:17	21.04.2022
K3	14:02	22.04.2022
K4	10:53	21.04.2022
K5	16:25	24.04.2022
K6	11:45	28.04.2022
K7	12:52	01.05.2022
K8	16:14	27.04.2022
K9	10:14	25.04.2022
K10	13:51	26.04.2022
K11	11:28	20.04.2022
K12	12:36	03.05.2022
K13	21:35	02.05.2022
K14	11:01	26.04.2022
K15	19:30	03.05.2022

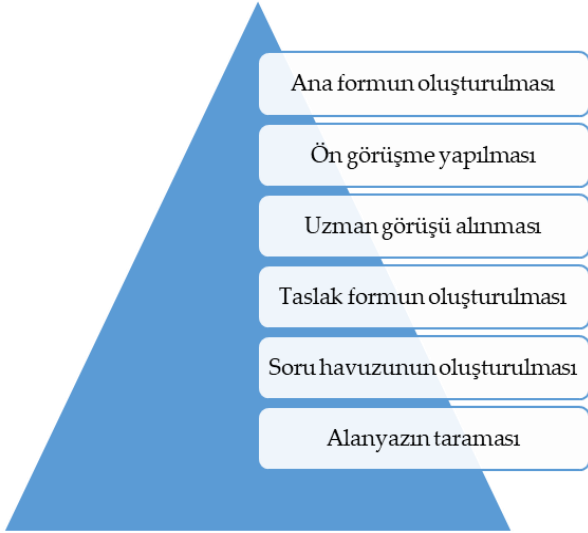
### 2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulu’nun 22.01.2021 tarihli ve E.4482 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

#### 2.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

İlk olarak detaylı alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve araştırma kapsamında dahil edilmesi düşünülen konular (öğrencinin çevrimiçi dönemden sonraki eğitim hayatı, çevrimiçi dönem ile yüz yüze dönem arasında farklılaşan durumlar, ebeveyn-öğretmen iletişimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı, destek eğitim hizmetleri vb.) belirlenmiştir. Ardından görüşlerin açık bir şekilde betimlenmesi ve konuyla ilgili kapsamlı bilgi üretebilmek amacıyla (Bailey, 1982; Berg, 2001) bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamaları Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturma aşamaları

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamasında, her bir araştırmacı tarafından birinci bölümde görüşme soruları ve bu sorulara bağlı olarak daha doygun cevaplar sağlanması adına destek (sonda) soruları belirlenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında araştırmacılar tarafından her bir soru tartışılarak ilk taslak forma ulaşılmıştır. Formun ikinci bölümünde ise çocuğa ilişkin; yaş, cinsiyet, yetersizlik türü ile anneye ilişkin; yaş, meslek ve eğitim düzeyi bilgilerini içeren demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Görüşme ve destek sorularının oluşturulmasının ardından, anlaşılabilirlik ve kapsam yönlerinden değerlendirilmesi amacıyla; geçmiş çalışmalarında nitel araştırma deseninde araştırma yürütmüş, doktora özel eğitim alanında tamamlamış ve hala alanda aktif olarak çalışan, üç uzmandan görüş alınmış, uzmanların görüşlerine dayalı olarak öğrenci-öğretmen etkileşimini inceleyen sorular birleştirilmiş ve öğretmen rolüne ilişkin soru sonda sorusu haline getirilerek toplamda iki ana soru formdan çıkartılmıştır. Son aşamada ise, uzman görüşlerine dayalı olarak düzenlenen görüşme formu kullanılarak iki ebeveynle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ön görüşmelerin katılımcılarının belirlenmesinde; ikamet ilinin Ankara olması, özel gereksinimli çocuğa sahip olma ve çocuklarının eğitim-öğretim yaşantısında uzaktan eğitim almış olması şartları aranmıştır. Ön görüşmeler, 27.03.2022 tarihinde telefon görüşmesi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde kayıt altına alınan ses dosyaları (16 dakika 43 saniye ve 18 dakika 37 saniye) deşifre edilerek kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla Microsoft Word programında oluşturulan metinler her bir yazar tarafından bireysel olarak okunarak kod ve temalara ulaşılmıştır. Varılan fikir birliği sonucunda yazarların ulaştığı ortak kod ve temalar, organize edilme ve yeterliliği sağlama bakımlarından değerlendirilmek amacıyla iki farklı uzmana sunulmuştur. Gerçekleştirilen ön görüşmelerin ardından, üç destekleyici

soru eklenerek, yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda şu sorular yer almıştır:

1. *Çocuğunuzun çevrimiçi veya online eğitim sürecini değerlendirir misiniz?*

Sonda 1: Çevrimiçi ile yüz yüze eğitim sürecini karşılaştırabilir misiniz?

Sonda 2: Çevrimiçi eğitim sürecini öğrenme fırsatı ve erişim yönleriyle değerlendirir misiniz?

2. *Çevrimiçi eğitim sürecinde çocuğunuzun öğretmeni ile etkileşiminiz ve iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Sonda 1: Öğretmen ile etkileşiminiz ve iletişim bakımından çevrimiçi ile yüz yüze eğitim sürecini karşılaştırabilir misiniz?

3. *Çocuğunuz için çevrimiçi dönemde uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Sonda 1: Süreç (BEP hazırlanması ve BEP uygulanması) hakkında bilgi verir misiniz?

Sonda 2: Hazırlanan programda yer alan amaçların çocuğunuzun gereksinimlerini karşılaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda 3: Çocuğunuz için çevrimiçi ve yüz yüze dönemde hazırlanan BEP'leri karşılaştırabilir misiniz?

4. *Çevrimiçi eğitim sürecinde çocuğunuzun eğitime katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Sonda 1: Çevrimiçi eğitim sürecinde, sınıf öğretmeninin çocuğunuza yönelik rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda 2: Çevrimiçi eğitim sürecinde çocuğunuzun sınıf öğretmeninin ev içi etkinliklerinizi yönlendirmesi ve rehberlik etmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sonda 3: Çocuğunuz çevrimiçi ve yüz yüze dönemdeki eğitiminde öğretmen rolünü karşılaştırabilir misiniz?

5. *Çevrimiçi eğitim sürecindeki destek eğitim hizmetleri hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Sonda 1: Çevrimiçi dönem ve yüz yüze dönemlerdeki destek eğitim hizmetlerini çocuğunuz açısından karşılaştırabilir misiniz?

Sonda 2: Çevrimiçi dönem ve yüz yüze dönemlerdeki destek eğitim hizmetlerini öğretmen açısından karşılaştırabilir misiniz?

6. *Bunların dışında eklemek istediğiniz ve/veya önerileriniz varsa bahseder misiniz?*

### 2.5. Veri Analizi

Araştırmada üretilen veriler, içerik analizi yöntemi olan tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yönteminde; okuyucuların üretilen verileri anlaması temelinde kodlamalar kullanılarak kategorilere ulaşılmıştır, sonrasında ise ilişki bağlantılarının ortaya konularak tema ve alt temalara ulaşılmıştır amaçlanmaktadır (Creswell, 2014; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizin ilk adımında her bir görüşmeye ait ses kayıt dosyaları herhangi bir değişikliğe uğramaksızın bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Sonrasında veri organizasyonunun sağlanması amacıyla deşifreler soru sırasına göre alt alta sıralanmış, sayfa ile satır numaraları verilmiş ve betimsel indeks bölümü eklenerek 45 sayfalık metin dosyası elde edilmiştir. Ardından oluşturulan bu metin her bir araştırmacı tarafından görüşme soruları ekseninde okunarak olası kodlar not alınmış ve bu işlem ikişer defa tekrarlanmıştır. Bir sonraki aşamada, bağımsız olarak ulaşılan kodlar üzerinde araştırmacılar uzlaşmış ve kodlar yeniden düzenlenmiştir. Son adımda ise; araştırmacılar tarafından kategorilerin oluşturulmasının ardından, kategoriler üzerinde görüş birliğine varılmış ve iş birliği çerçevesinde kategoriler tekrar düzenlenerek temalara ve alt temalara ulaşılmıştır.

Yürütülmüş araştırmada, geçerliğin sağlanması amacıyla inandırıcılık ve aktarılabirlik stratejisinden, güvenilirliğin sağlanması amacıyla ise tutarlılık stratejisinden faydalanılmıştır. İnandırıcılığı sağlamak adına, katılımcıların görüşlerini onaylamaları istenmiş ve görüşme sonlarında ekleme ya da çıkarma yapmalarına imkân verilerek, alanyazında kullanılması önerilen stratejilerden olan (Creswell ve Miller, 2000) katılımcılardan görüşlerine ilişkin teyit alınmıştır. Aktarılabirliğin sağlanması amacıyla ise, araştırmacının tüm süreci şeffaf ve ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Bu sayede muhtemel okuyuculara araştırma süreci hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Tutarlılığı güçlendirmek için ise kodlamalar öncelikle her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış sonrasında ise varılan fikir birliği çerçevesinde sunulmuştur. Kullanılan bu stratejilerin yanı sıra araştırmada; görüşme formunun oluşturulması aşamasında iki farklı uzmandan görüş alınarak dış değerlendirmenin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Uzmanların ve araştırmacıların görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir soruya ilişkin güvenilirlik uyum değerleri; soru sırasına göre %92, %93, %86, %90 ve %88 olarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu araştırmada, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin çevrimiçi eğitim dönemindeki yaşantılarının, annelerinin perspektifinden betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen görüşmelerin veri dökümleri, içerik analizi yöntemlerinden olan

tümevarımsal analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular, üç ana tema içerisinde yedi alt temadan oluşmaktadır. Ana temalar, (1) çevrimiçi eğitim döneminde kaynaştırma eğitimi, (2) çevrimiçi eğitimde sınıf öğretmeni ve (3) diğer görüş ve talepler şeklindedir. Çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşler ana teması içerisinde genel görüşler ve farklılaşan durumlar alt temaları ile bu alt temalara bağlı 15 kod yer almaktadır. Tablo 3'te, çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşler ana temasına ilişkin, alt tema ve kod dağılımları ile frekans değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Çevrimiçi Eğitim Hakkındaki Görüşler Ana Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Çevrimiçi Eğitim Döneminde Kaynaştırma Eğitimi	Genel Görüşler	Verimsiz Olması	9
		Ebeveyn Katılımı Zorunluluğu	8
		Geçiş Problemi	4
		Çevrimiçi Dönemde Sosyalleşme Sorunu	4
		Öğrenci Üzerinde Olumsuz Psikolojik Etki	3
		Sistemsel Sorunlar	2
	Farklılaşan Durumlar	Çevrimiçi Dönemde Destek Eğitim Sunulmaması	10
		Öğrenci Kaygısı	4
		Evde Olmaktan Dolayı Motivasyon Kaybı	4
		Çevrimiçi Eğitim Konforu	4
		Özel Ders Alma Zorunluluğu	3
		Fiziksel Ortam Sorunu	3
		Ebeveyn İçin Ekstra Yük Oluşturması	3
		Problem Davranış	3
		Ebeveyn Kaygısı	2

Genel görüşler alt temasının katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Yüz yüze kadar olmasa da hiç yoktan iyidir şeklinde düşünüyorum yani u orta diyelim yani yüz yüze mükemmel dersek bu ortada kalıyor öyle söyleyeyim." [K5].

"Yani şöyle söyleyim biraz zorlandık ilk başlarda online eğitime alışamadık yani şimdi herkes alışamadı zaten." [K1].

"...hani biz yanında olamayacağız çalışıyoruz nasıl baş edebilecek hani sonuçta o ekranı açmak bile ya da hani internet koşturduğunda bir aksilik olduğunda. Baş edebilecek bile bir mesele yaşatları bunu rahat yapıyor ama benim oğlum hani yapamaz.

Birinin mutlaka yardımcı olması lazım ya da işte kitabımı açacak defterinin şu sayfasını açacak kitabının bilmem ne sayfasını açacak hani bunlarda birinin mutlaka yardımcı olması gerekiyordu.” [K12].

“...ıı şunun eksikliğine ya yani tüm çocuklar hissediyor. Sosyalleşme ortamları hepimizde olduğu gibi onların da elinden alındı ve u bir ekrana u maruz bırakıldılar. Sadece bunun u uzun vadede mutlaka dezavantajları olacaktır diye düşünüyorum.” [K2].

“...hani sınıftaki o heyecan işte o teneffüslerdeki o çocukların coşkusu hani bunların hiçbirini yaşayamadılar. Yani daha çok hani ruhsal olarak etkilendiklerini düşünüyorum evde sıkıcı bir ortam sonuçta.” [K14].

“İnternetlerde bazen sorun oluyor o da artık herkes girdiği için. Herkeste de olabiliyor yani olabiliyor ses gidebiliyor, çocuk dersten kopabiliyor.” [K9].

Farklılaşan durumlar alt temasında yer alan bazı görüşler sırasıyla sunulmuştur.

“Özel eğitimde destek eğitim çok önemli uzaktan eğitimin en büyük zararı o oldu çocuklara. Özel eğitim isteyen çocuklarımıza destek eğitim alamadılar birebir eğitim yapamadılar yani.” [K6].

“Online derslerinde u biraz u konuşması anlaşılmadığı için hocam biraz çekiniyor arkadaşlarımdan. Ekranın karşısında bazen işte takılıp kalıyor.” [K11].

“Ben yanında oturduğum için mecburen katılıyor katılmak zorunda oluyor ama sürekli evde olduğu için istemediği durumlar oluyor. Yani hemen kapatmak istiyor ne zaman bitecek soruyor. Hani ne zaman bitecek dersimiz daha kaç dakika kaldı u girmesek olmaz mı gibi sözler kullanıyor.” [K8].

“İu standart döneme göre daha verimli olduğunu düşünüyorum yüz yüze eğitimden daha fazla verim aldık online eğitimden... esasında normal yüz yüze eğitimde u diğer çocuklara uyum sağlamakta zorlandı fakat online eğitime geçildikten sonra derse odaklanmaya başladı. Evde olmak çok rahat hissettirdi çocuğuma.” [K2].

“Bu süreçte dedim ki u bunu ben u özel öğretmen tutarak bu şekilde hallediyim dedim. Hani okul olarak hocam iyi olur dediler yani onlarda haklıydı çünkü öğretmenlerinde yetişmesi çok zordu. İu öyle olunca da ben bu dönemde iki tane öğrenci geldi eve ders vermeye.” [K15].

“...benim evim çok müsait ev değil u evdeyiz oda evin odaları küçük çocuğum aynı anda canlı derse giriyor. İu cihazlarımız yeterli değil.” [K7].

“...yani u bu konu tamamen annelere düştü. Yetişemiyorum yani açıkçası ben evde hepsine yetişemiyorum. Bir de evde küçük bebeğim var bir buçuk yaşında u ben sadece işte derste gördüklerimiz ve sonrasında yaptığımız ödevler fazlası olmuyor.” [K1].

“Yani ben bunu doktorlardan veya da diğer u bilgili insanlardan araştırıyoruz soruyoruz dikkati dağılıyor oturmak istemiyor bilgisayarda. Herhangi bir soru sorulduğunda bir yerden

herhangi bir ses tonu yükseldi mi kalkıp gidiyor bilgisayardan. Sonra yani toparlamaya çalışıyoruz, şöyle oldu böyle oldu diye yönlendirmeye çalışıyorum.” [K10].

“Kaygılarımız vardı hani yüz yüze eğitim gibi olmaz hani anlamaz etmez diye...hani ders başladığımdan sonuna kadar u hani ona destekte oluyordum ama olmuyordu.” [K13].

Çevrimiçi eğitimde sınıf öğretmeni ana temasında, öğretmen rolüne ilişkin görüşler ve öğretmen – ebeveyn iletişimi alt temaları ile bu alt temalara bağlı 9 kod yer almaktadır. Tablo 4’te, ilgili temaya ait, alt tema ve kod dağılımları ile frekans değerleri yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Çevrimiçi Eğitimde Sınıf Öğretmenine İlişkin Görüşler Ana Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Çevrimiçi Eğitimde Sınıf Öğretmeni	Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler	Çevrimiçi Dönemde BEP Hazırlanmaması	10
		Gerçeklikten Uzak Amaç Seçimi	6
		Çevrimiçi Dönemde Otorite Güçlüğü	6
	Öğretmen-Ebeveyn İletişimi	Ebeveyne Rehberlik	12
		Motive Etme	10
		Olumlu Öğretmen Tutumu	9
		Öğretmen Çabası	4
		Olumsuz Öğretmen Tutumu	4
		Ebeveyne Rehberlik Edilmemesi	3

İlgili tema içerisindeki ilk alt tema olan öğretmen rolüne ilişkin görüşler alt teması; çevrimiçi dönemde BEP hazırlanmaması, gerçeklikten uzak amaç seçimi ve çevrimiçi dönemde otorite güçlüğü kodlarından oluşmaktadır. İkinci alt tema olan öğretmen-ebeveyn iletişimi alt temasında ise; ebeveyne rehberlik, motive etme, olumlu öğretmen tutumu, öğretmen çabası, olumsuz öğretmen tutumu, ebeveyne rehberlik edilmemesi kodları yer almaktadır. Öğretmen rolüne ilişkin görüşler alt temasının katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bir ve ikinci sınıftayken evet özel bir program hazırlandı haftanın üç günü normal derslerinin haricinde ayrı bi öğretmenle bireysel eğitim öğretmeniyle ders yapıyordu. Hem sınıf öğretmenimiz hem bireysel eğitim öğretmeni u nasıl bir program yapacaklarını bize izah ettiler sene sonunda yine bi toplantı yaptılar işte neler kazandık neler yaptık onların bilgisini verdiler. Ama bu uzaktan eğitim sürecinde 3.sınıfta bunu hiç yapamadık.” [K12].

“...yani ben çocuğum u çok yani değerlendirme noktasında objektif değerlendirilmediğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenimizin bize hani çok anlam veremediğimiz şeyler

söyledi. Alakası olmayan zaten bildiği şeyler öğretti çocuğuma.” [K2].

“...biraz daha tabii davranışları farklı oluyo çocuğun okuldaki haliyle evdeki hali u aynı olmuyor. Online eğitimde biraz daha evde rahat hissettiği için kendini yani bu davranışlarda öğretmenin etkisi pek şey u online eğitimde pek etkili olamıyor. Dinlemiyor çocuklar öğretmeni yani.” [K3].

Öğretmen-ebeveyn iletişimi alt temasının katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“İn yani şu konuyu şunu böyle öğretebilirsiniz şu kaynaktan yararlanabilirsiniz diye yönlendirdiği oluyor. Şöyle yapabilirsiniz diyor mesela kaynak istedi, çalışabilirsiniz kelimeleri harfleri vermeden önce müzik dinleyebilirsiniz, onunla ilgili oyunlar oynayabilirsiniz dedi. Mesela “I” sesine geçtiğimiz zaman onunla ilgili işte ne başlıyor bu harfle ne başlıyor oyun şeklinde bulmaya çalışabilirsiniz gibi yönlendirmeleri oluyor, rehberlik ediyor.” [K8].

“...mesela sosyal açıdan öğretmen hep böyle resimlerini yaptı biz paylaştık, video çektik, gönderdik. Mesela öğretmenimiz çocuklara bu 23 Nisan’da 29 Ekim’de hep etkinlik yaptı. Onları video olarak birleştirdi bizlere gönderdi. Çocuklar evde şiir ezberlediler sundular hani u onların hepsini yaptı. Hiç bi şekilde u geri kalmadı çocuklar hatta bir sürü hatıraları oldu, motive oldular.” [K10].

“Öğretmenimizle etkileşimimiz iletişimimiz gayet iyi sağ olsun her konuda bize yardımcı oluyor kendisi. Bir sıkıntı yaşamadık şimdiye kadar gayet iletişimimiz iyi. Hoşgörülü bir öğretmenimiz var yani her şekilde yardımcı oluyor bize elinden geldiğince.” [K4].

“Öğretmenimiz sık sık bilgilendirme yapıyor. Arıyor, telefonla iletişimi kuruyor bizimle. Ne düzeyde olduğuna dair ne yapmamız gerektiğiyle ilgili bilgilendirme yapıyor bize. Kızım sınıfla birlikte tam götürmediği için eğitimi haftada bi saatte onunla ayrıca bireysel ders yapıyor Zoom üzerinden.” [K8].

“Öğretmen bize inanmadı. Böyle bir süreç geçirdik hani o tam bir u kaynaştırma öğrencisi olmadığını düşündü doğru değerlendirilemediğini düşündü. Öğretmenimizle bir iletişimimiz yok derslerini anlatıyor bizler derslerine katılıyoruz dinliyoruz.” [K2].

“...bak bi sene olacak biz bi senedir evdeyiz okul bi senedir kapalı bir senedir öğretmeni daha bi sefer aramışlığı yoktur. Hani bizi arayıp da mesela dememiştir hani oğlum napıyosun işte eğitime başladım mı derslerin nasıl felan hiçbi şekilde şey yapmıyo mesela hiç.” [K13].

Diğer görüş ve talepler ana teması içerisinde iki alt tema ve beş kod yer almaktadır. Alt temalar, çevrimiçi dönemde sürece ilişkin görüşler ve talepler şeklindedir. Tablo 5’te, diğer görüş ve talepler ana temasına ait, alt tema ve kod dağılımları ile frekans değerleri yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Diğer Görüş ve Talepler Ana Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Diğer Görüş ve Talepler	Görüşler	Çevrimiçi Eğitimin Gelecekteki Kullanımı	4
		Çevrimiçi Eğitimde Teknolojik Destek Gerekisini	3
	Talepler	Destek Eğitim Hizmetleri Talebi	6
		Özel Eğitim Öğretmeni Talebi	2
		Gelişim ve Sağlık Talepleri	2

Görüşler alt temasında yer alan bazı görüşler ise sırasıyla sunulmuştur.

“Benim çocuğum zaten tabletle her gün oynuyordu. Dersler uzaktan olunca bunun eğitim için olacağını da gördük...Yani bence öğretmen buluşması olarak kullanılabilir bilgisayardan. Her zaman okula gidemiyoruz. Çocuklarımız hakkında bilgi almış oluruz.” [K3].

“Pandemiden dolayı sanırım herkesin eli kolu bağlandı bir anda ama bu plansız oldu. Yani kimse sormadı evde bilgisayarın var mı diye bana. İn yani tamam teknolojiyi kullanalım ama bu da bir maliyet bizler için.” [K7].

Talepler alt temasında yer alan bazı görüşler ise sırasıyla sunulmuştur.

“Benim istediğim destek eğitimi u online eğitimde yapılmasını istiyorum ben. Yani biz normalde haftada iki saat ders alabiliyorduk. Destek eğitim sıra uzaktan eğitim sırasında da destek eğitim alabilmek isterdim.” [K6].

“İn öneri de getirsem u şey olur mu bilmiyorum. Hani ben en çok öğretmen desteği isterim özel eğitim kökenli öğretmen. Çocukların u yani benim anlattığım dilde anlatmamalı. Onların anlatış teknikleri farklı oluyor ve çocuğun bi şekilde kafasına yatıyor. Ben öğretmen desteği isterim kaliteli özel eğitim öğretmeni desteği isterim yani.” [K7].

“Destek eğitim mesela bizim dışarıdan da aldığımız sekiz saatlik bi fizik tedavi devletin verdiği haklar var ama aileler bunu özel olarak desteklemezse başka türlü kendi parasıyla desteklemezse bu çocuklar asla yetişemezler. Biz fizik de almak zorundayız bireysel ders de almak zorundayız benim gibi olan birçok veli çocuğunu özel olarak çocuğunu destekliyor. Yani tamam devletimiz bu konuda çok fazla destek olmaya çalışıyor çocuklarımıza verilen bir sürü imkânlar var ama artması gerekli.” [K8].

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri ebeveyn bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmayı alanyazındaki diğer çalışmalardan ayıran yanı dünyayı etkisi altına alan Covid-



19 salgınından sonra gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bunun amacı çalışmada yer alan katılımcıların Covid-19 salgının etkilerini atlattığı olmaları ve yüz yüze eğitimi yeniden deneyimlemiş olmalarıdır. Katılımcıların deneyimlenen çevrimiçi eğitimdeki öğretmen uygulamalarına ilişkin görüşlerinin objektif olmasının sağlanabileceği düşünülerek hareket edilmiştir. Çalışmada kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin belirleyicileri olan erişim, katılım ve destek unsurları üzerinde durulmuştur.

Çalışma sonucunda üç tema ve altı alt temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan ilki kaynaştırma uygulamalarının çevrimiçi ortama aktarılması temasıdır. Bu temaya ilişkin hem olumsuz hem de olumlu görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Çevrimiçi eğitime ilişkin olumlu görüş bildiren ebeveyn sayısı sınırlı olsa da alan yazında farklı sonuçlar yer almaktadır. Çevrimiçi eğitim aracılığıyla sunulan eğitim hizmetlerinin konforlu olduğunu (Ceylan vd., 2022), vakit açısından pratik olduğunu (Sirem ve Baş, 2020), tekrara olanak tanıdığını (Moore ve Kearsley, 2012), kapsayıcı eğitime yönelik olduğunu (Sirem ve Baş, 2020) ve erişim imkanının okula gitmekten daha kolay olduğunu (Kaynar vd., 2020) belirten çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca çevrimiçi eğitim uygulamaları aracılığıyla özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan uygulamaların etkili olduğunu belirten çalışmalar (Armutçu-Arslan, 2008; Barkaia vd., 2017; Benson vd., 2018) vardır.

Olumsuz görüş bildiren katılımcı sayısı ise oldukça fazladır. Olumsuz görüşlerin fiziksel ortam, sistemsel sorunlar, ebeveyn katılımının zorunluluğu, desteğe gereksinim duyulması ve çevrimiçi eğitimin psikolojik etkilerinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Çevrimiçi eğitim esnasında içerisinde bulunulan fiziksel ortamın farklılaşması çeşitli sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen otoritesinin çevrimiçi ortamda sağlanamaması (Frank, 2008), çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanıma yönelik bilgilerinin olmaması (Wehmeyer vd., 2004), çevrimiçi eğitimin sunulduğu esnada ortamın gürültülü olması (Guio vd., 2018) gibi değişkenler çevrimiçi eğitime yönelik olumsuz görüşlerin fiziksel ortam yetersizliğini açıklamaktadır. Çevrimiçi eğitimde kullanılan sistemlerin başında EBA TV yer almakta ve daha önceden yapılmış çalışmalarda EBA TV'nin özel gereksinimli bireyler için uygun olmadığını belirten hem öğretmenlerle (Kurtdele-Fidan vd., 2016; Türker ve Güven, 2016) hem de özel gereksinimli bireylerin aileleri ile (Ceylan vd., 2022) yürütülmüş çalışmalar vardır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarında yer alan özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireysel programların oluşturulmaması öğretmenler tarafından en sık belirtilen durumdur (Kana ve Aydın, 2017; Kurtdele-Fidan vd., 2016).

Çevrimiçi eğitim sistemlerinde karşılaşılan sorunlar kaynaştırma eğitimin ilkelerinden olan ve hem DEC hem de NAEYC tarafından 2009 yılında yayınlanan raporlarda erişim ve katılıma ilişkin sorunları içermektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde en önemli

noktalardan olan erişim ve katılım bireylerin ihtiyaç duydukları imkanlara ulaşabilmelerini ve etkinliklere katılmalarını içermektedir. Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmemiş olsa da Xie ve Yang (2020) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %20'sinin çevrimiçi eğitime yönelik bir cihazlarının bulunmadığını, bulunanların %38'sinin ise cihazlarının çevrimiçi eğitim için uygun olmadıklarını belirttiklerine yer vermişlerdir.

Tüm öğrencilerin eğitim yaşantılarının ebeveynlerin desteğinin önemi son derece fazladır. Çevrimiçi eğitim sürecinde bu desteğin önemi daha artmaktadır (Coley vd., 2020; Hanson ve Pugliese, 2020). Kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artmasındaki ön koşullardan biri olan destek unsurunun çevrimiçi eğitimde ebeveynler tarafından sağlanmaya çalışıldığı bulgular arasında yer almaktadır. Ancak günümüzde çalışan anne babaların varlığı göz önünde bulundurulduğunda pek çok özel gereksinimli öğrencinin derslere katılabilmek için ihtiyaçları olan desteği almakta güçlük çekmeleri beklenen bir bulgudur. Ünay ve diğerleri (2021), yapmış oldukları çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin bir kısmının çevrimiçi eğitim sürecinde çocuklarına destek sağladıklarını bir kısmının ise herhangi bir destek sunmadıklarını belirtmişlerdir.

Temaya ilişkin bir diğer bulgu ise çevrimiçi eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik destek ihtiyaçlarının ortaya çıkması durumudur. Özel gereksinimli öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecinde stres yaşadıklarını (Lee, 2020), eğitim etkinliklerine yönelik endişe duyduklarını (Xiang vd., 2020), derslere yönelik motivasyonlarını kaybettiklerini (Bozkurt vd., 2020), problem davranışlarının arttığını (Schuengel vd., 2020) ve sosyal ilişkilerde güçlük yaşadıklarını (Prem vd., 2020) belirten çalışmalar vardır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmeleri gerekmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer tema öğretmen uygulamalarıdır. Bu temada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadıkları, hazırlayanların ise çalışılması düşünülen amaçlara gerçekçi olarak yaklaşmadıkları belirtilmiştir. Özel gereksinimli bireyler için BEP bir yol haritası niteliği taşımaktadır. Belirlenen amaçların öğrencilerin performansına dayalı, gerçekçi, işlevsel ve anlaşılır olması ve öğrencinin bulunduğu ortamı, kullanılacak araç ve gereci, kullanılacak yöntemi ve sıklığını göz önünde bulundurarak oluşturması son derece önemlidir (Kargın, 2019). Kaynaştırma eğitiminin unsurlarından olan katılımın sağlanabilmesi için çevrimiçi eğitim yoluyla sunulan derslerin özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması gerekmektedir (DEC ve NAEYC, 2009). Ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamındaki hakimiyetinin kaybaldığı ve ailelerin bir nevi öğretmen rolü üstlendiği görülmektedir. Mengi ve Alpdoğan (2020) da özel gereksinimli öğrencilerin çevrimiçi eğitim uygulamalarını

özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısıyla izlemişler ve benzer şekilde öğretmenlerin eğitimcilik rollerini çevrimiçi eğitimde kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin de çevrimiçi eğitimin etkililiğinde bir yordayıcı olduğu çalışma bulguları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde ebeveynlere rehberlik ettiği, öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve motive olmalarına destek oldukları bulguları gibi bu bulguların tam tersi sonuçlara da rastlanılmaktadır. Alanyazında da öğretmenlerin olumlu davranışlarını (Akbaş vd., 2021; Alea vd., 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Stenhoff vd., 2020; Ünay vd., 2021) ve maalesef olumsuz davranışlarını bulgulayan çalışmalar (Ceylan vd., 2022; Wehmeyer, 2007; Özmete ve Pak, 2023) yer almaktadır. Ebeveynlerin aktif rol aldığı çevrimiçi eğitim sürecinde aile katılımının etkisinin yeniden fark edildiği düşünülmektedir. Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2020) tarafından yayınlanan raporda aile aracılığıyla sunulan uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalar kategorisinde yer aldığı belirtilmektedir. Öğretmenler tarafından ebeveynlere sunulacak rehberlik, öğrencilere yönelik motivasyon çalışmaları olumlu tutumlar özel gereksinimli bireylerin çevrimiçi eğitime katılımını artıracığı ve çevrimiçi eğitimin onları da kapsamına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Son olarak katılımcıların görüş ve taleplerine yer verilen diğer görüş ve talepler temasında görüşler çevrimiçi eğitimin geleceği ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yer almaktadır. DEC ve NAEYC (2009) bildirisindeki unsurlardan erişim, katılım ve desteğe ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerle yürütülen çalışmaların (Barnum, 2020; Ünay vd., 2021) aksine bu çalışmada ebeveynler gerekli koşullar sağlandığı takdirde çevrimiçi eğitimin özel gereksinimli bireyler için gelecekte etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında gerekli şartlar sağlandığında özel gereksinimli bireylere çevrimiçi olarak sunulan uygulamaların etkililiğine ilişkin bulgular yer almaktadır (NPDC, 2020). Teknolojik gelişmeler doğrultusunda ise bilgisayar ve internete erişim konusunda güçlük yaşandığı belirtilmiştir. Rasmitadilla ve diğerleri (2020), çevrimiçi eğitimin teknolojiyle iç içe olduğunu ve çevrimiçi eğitime başlanılmadan önce gerekli alt yapı hazırlıklarının gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Rice ve Dykman (2018) da ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik teknoloji, iş birliği ve pedagojik eğitimlerin verilmesinin ve teknolojik alt yapının oluşturulmasını özel gereksinimli bireylerin çevrimiçi eğitimden faydalanmaları için ön koşul olarak görmektedirler.

Talepler alt kategorisinde ise destek ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Katılımcılar bilgisayar ve internet bağlantısı gibi teknoloji temelli desteklerin yanı sıra destek eğitime dair beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim sürecinde internete erişim hizmetlerinin ve cihazlarının çevrimiçi eğitim kalitesinin belirleyicisi olduğuna ilişkin

çalışmalar vardır (Jeste vd., 2020; Stenhoff vd., 2020). Gregory ve Lodge (2015), uzaktan eğitim çalışmalarında en sık karşılaşılan sorunların internete erişim ve internete bağlanacak cihazların niteliği olduğunu belirtmiştir. Kargın (2019), özel gereksinimli bireylerin nitelikli eğitim alabilmeleri için yetersizliklerine bağlı oranda ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Yine DEC ve NAEYC (2009) bildirisinde de özel gereksinimli bireylere sunulacak olan destek eğitim çalışmalarının var olan performanslarının artırılmasında son derece önemli olduğu belirtilmiştir.

Özetle, kaynaştırma eğitiminde yer alan sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamaları ebeveyn bakış açısıyla DEC ve NAEYC tarafından 2009 yılında yayınlanan bildiri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda erişim ve destek unsurlarının sıklıkla vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bunun nedeninin bu iki unsurun birbirini etkilemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışma Ankara da yaşayan katılımcılarla yürütülmüştür, başka bölgelerde yaşayan bireylerin görüşlerinin incelenmesi önerilmektedir. Çalışmada kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin uygulamaları incelenmiştir. İlerleyen sınıf düzeylerinde ve branş öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim uygulamalarının incelenmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca çalışmada yalnızca ebeveyn perspektifinden öğretmen değerlendirmesi yapıldığından ileri araştırmalarda veri çeşitliliği sağlanabilmesi bakımından öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların da görüşleri birlikte ele alınabilir. Son olarak mevcut çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiğinden ileri araştırmalarda farklı yöntemlerle yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

**Yazar Notu** : Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihinde yapılan IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Yazar Katkıları** : Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarların katkıları eşit seviyede olmuştur.

**Finansman** : Bu çalışmada finansal bir destek alınmamıştır.

**Çıkar Çatışması** : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Veri Erişilebilirliği** : Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Akbayrak, K., Vural, G. ve Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/61234/863029>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Armutçu-Arslan, O. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). The Free Press.
- Barakaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>
- Barnum, M. (2020, Haziran 26). *How did America's remote-learning experiment really go?* Chalkbeat. <https://www.chalkbeat.org/2020/6/26/21304405/surveys-remote-learning-coronavirus-success-failure-teachers-parents>
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62, 1114-1123. <https://doi.org/10.1111/jir.12456>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... 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>
- Ceylan, M., Afacan, K. ve Görmez-Ceylan, M. (2022). Covid-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 335-350. <https://doi.org/10.24315/tred.903021>
- Coley, R. L., Kruzik, C., & Votruba-Drzal, E. (2020). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children's reading, math, and science achievement during school versus summer months? *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1183-1196. <https://doi.org/10.1037/edu0000427>
- Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The inclusion of students with disabilities: Challenges for Italian teachers during the Covid-19 pandemic. *Social Inclusion*, 10(2), 195-205. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni – nitel, nicel ve karma desen yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğitim Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2014)
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 19(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Çay, E., & Bozak, B. (2021). The experiences and views of teachers working with students with special education need towards the distant education process and Educational Informatics Network (EBA). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.38089/ekuaad.2021.38>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Division for Early Childhood, & National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Filiz, T., & Güneş, G. (2022). A view at the experiences of primary school students with learning disabilities in learning and teaching mathematics in the pandemic process. *Educational Research*, 9, 20-50. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.990761>
- Frank, M. (2008). Synchronous and asynchronous learning environments. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of information technology curriculum integration* (pp. 815-822). IGI Global.
- Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (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), 4. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1013>
- Gregory, M. S. J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave MacMillan.

- Guio, A. C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H., & Pomati, M. (2018). Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, 11(3), 835-860. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9491-6>
- Hanson, R., & Pugliese, C. (2020). *Parent and family involvement in education: 2019*. First Look. NCES 2020-076. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED606748>
- Hopcan, E. P., Hopcan, S., & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Special education teachers' experiences and needs during the COVID-19 outbreak. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 526-540. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/64855/823743>
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., Wilson, R. B., & 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. <https://doi.org/10.1111/jir.12776>
- Kana F. ve Aydın V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri [Secondary school teachers and students visions on educational information network]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(13) 1494-1504. <https://jshsr.org/index.php/pub/article/view/2248/2184>
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3270-3292. <https://research.ebsco.com/c/d6ko3z/search/details/h4dpmjirnv?db=obo>
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1129684>
- Kargın, T. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 3-29). Pegem Akademi Yayınları.
- Kavale, K. (1990). Effectiveness of special education. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 868-898). John Wiley & Sons.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 17-26). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kızır, 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://dergipark.org.tr/en/pub/muefd/article/784107>
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637. <https://research.ebsco.com/c/d6ko3z/search/details/fsw6eurr3b?db=obo>
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for covid-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Mengi, A. ve Alpdogan, Y. (2020). COVID-19 Salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/58895/776226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. 2020. *Evidence-based practices from 2014 NPDC Review*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018, 7 Temmuz). T.C. Resmî Gazete, 30471.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özmete, E. ve Pak, E. (2023). Engelli çocuğa sahip annelerin COVID-19 salgını sürecindeki deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933981>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2001)
- Polat, R. (2021). Bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreci. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (ss. 254-262). ASBÜ Yayınları.
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., & Davies, N. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 261-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rasmitadilla, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <https://www.jstor.org/stable/48710085>

- Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In K. Kennedy & R. E. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 189–206). ETC Press.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Samaila, D., Mailafia, I. A., Ayanjoke, K. M., & Emeka, C. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on people with disabilities and its implications on special education practice in Nigeria. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(6), 803-808. <https://ijisrt.com/assets/upload/files/IJISRT20IUN379.pdf>
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İcyüz, R., Doğan, M., Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2022). 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>
- Schuck, R. K., Lambert, R., & Wang, M. (2021). Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. *Education* 3-13, 51(2), 292-305. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1967421>
- Schuengel, C., Tummers, J., Embregts, P. J. C. M., & Leusink, G. L. (2020). Impact of the initial response to COVID-19 on long-term care for people with intellectual disability: An interrupted time series analysis of incident reports. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 817-824. <https://doi.org/10.1111/jir.12778>
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 999-1009. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167-173. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2619>
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 215-231. <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V12I1.201006>
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/27a.abdullah\\_turker.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/27a.abdullah_turker.pdf)
- Uleanya, C., Ezeji, I. N., & Uleanya, M. O. (2021). Inclusive education in the face of a global pandemic: Providing support. *Multicultural Education*, 7(5), 139-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4750496>
- Ünay, E., Erdem, R. ve 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>
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Smith, S. J., Palmer, S. B., & Davies, D. K. (2004). Technology use by students with intellectual disabilities: An overview. *Journal of Special Education Technology*, 19(4), 7-21. <https://doi.org/10.1177/016264340401900402>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)
- Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang province, China. *Best Evidence in China Education*, 4(2), 535-541. <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp009>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76702>



## ENGLISH VERSION

### 1. Introduction

Educational services, which play a significant role in the quality of life of individuals with special needs, can be implemented through different methods, practices, or environments (Saloviita, 2020; Special Education Services Regulation, 2018). In determining these methods, practices, and environments, it is essential to consider the individual's highest benefit (Yılmaz & Melekoğlu, 2018). In the context of providing educational services, the principle of the least restrictive environment—a fundamental concept in special education—emphasizes the priority of delivering services in general education settings alongside typically developing peers (Kırcaali-İftar, 1998). At this point, inclusion, integration, or inclusive education comes to the forefront. Although these concepts differ in certain respects, their practices and the expectations from these practices are similar. Therefore, the concept of inclusion was preferred in the following sections of this study.

Inclusion practices provide unique opportunities for individuals with special needs in terms of the benefits they can derive from education. Studies show that individuals with special needs benefit more from inclusion practices across all levels of schooling, including the preschool period, compared to other educational approaches (Dessementet et al., 2012; Ruijs & Peetsma, 2009; Woodgate et al., 2020). In a study by Sucuoğlu et al. (2020), it was noted that individuals with special needs benefited from inclusion practices even when no additional support was provided to teachers and students. Although inclusion practices alone provide advantages to students with special needs, there are fundamental elements that need to be fulfilled to achieve maximum success from these practices. The joint position statement of the Council for Exceptional Children (CEC), specifically its Division for Early Childhood (DEC), and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), emphasizes the need for three key components to implement high-quality inclusive practices. The first component is access to learning opportunities, activity, environment, and setting. While environments and programs may be designed to be accessible, some children require additional adjustments and support to participate in learning activities. Thus, the

second requirement is to ensure participation with additional support and arrangements. The third component is the provision of support to teachers, parents, and students within inclusive practices (DEC & NAEYC, 2009). These three important factors are indispensable not only for the preschool period but also for inclusion practices during school years (Dessementet et al., 2012). Achieving these components requires fulfilling many conditions, including the presence of qualified teachers, school-family collaboration, and legal regulations.

Although these three key components outlined in the joint statement by DEC and NAEYC (2009) were originally intended for face-to-face education, they are also critically important for ensuring that students with special needs benefit from inclusion practices during remote education (Parmigiani et al., 2021). Beginning in March 2019, the COVID-19 pandemic (World Health Organization [WHO], 2020) profoundly affected the normal course of life in many aspects, having emerged and impacted our country significantly (Karataş, 2020). One of the most significant reflections of these adverse effects was observed in educational practices. During the initial outbreak of the pandemic, all levels of education were temporarily suspended across the country. Over time, depending on the course of the pandemic, educational activities were conducted for extended periods through emergency remote teaching (Bozkurt et al., 2020) or via a hybrid approach combining remote and face-to-face education. As a model of remote education, online platforms such as the TRT Education Network and Educational Informatics Network were predominantly utilized for different grade levels and lessons (Özer, 2020).

During the pandemic, students with special needs enrolled in inclusion classrooms were provided with received educational services through online learning environments, which had become increasingly important and prevalent during this period (Mengi & Alpdoğan, 2020). This situation raised several questions. One of these is the potential challenges in achieving the access, participation, and support components outlined in the joint statement by DEC and NAEYC (2009). Given that access, participation, and support are already quite limited in face-

Sorumlu Yazar<sup>1</sup> : CebraİL Karadaş, Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, c.karadas44@gmail.com

Yazar<sup>2</sup> : Erhan Çetin, Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye, erhancetin89@yandex.com

Yazar<sup>3</sup> : Mustafa Ceylan, Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye, mceylan@artvin.edu.tr

to--face education in our country, these limitations are likely to be even greater in services provided online. However, services offered to individuals with special needs must be highly systematic and well-planned (Kavale, 1990). It is extremely important that these services are provided during the school years. Elementary school years, especially when academic skills start to be developed, are crucial for students who receive education in inclusive settings. At this point, teachers who work at inclusive classrooms play a key role and bear significant responsibilities. It is essential to consider aspects such as what teachers did to ensure students with special needs had access to learning opportunities or materials, the extent to which they included these students in activities, whether they prepared Individualized Education Plans (IEPs), how they worked toward the goals set for the student, what adaptations and adjustments they made to facilitate participation in activities, and whether they provided support services to the family and child (Alquraini & Gut, 2012). Describing teachers' practices in these areas is important for understanding the current situation and making informed decisions or developing policies accordingly.

There are studies that focus on individuals with special needs and their teachers during the pandemic period (Akbayrak et al., 2021; Çay & Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Glessner & Johnson, 2020; Hopcan et al., 2021; Kizir, 2021; Mengi & Alpdoğan, 2020; Samaila et al., 2020; Sani-Bozkurt et al., 2022; Schuck et al., 2021; Smith, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021). When these studies are examined, we can conclude that they mostly involve individuals with special needs receiving services in special education schools (Çay & Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Hopcan et al., 2021; Kizir, 2021; Mengi & Alpdoğan, 2020; Samaila et al., 2020; Smith, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021), examine the remote teaching experiences of special education teachers (Akbayrak et al., 2021; Glessner & Johnson, 2020), investigate parent-teacher collaboration (Schuck et al., 2021), and analyze remote special education practices from an expert perspective (Sani-Bozkurt et al., 2022). However, there are only a limited number of studies that examine individuals with special needs receiving services in inclusive settings and investigate teachers' practices in these environments. In these few studies, practices are explored from the teachers' perspective (Colombo & Santagati, 2022; Filiz & Güneş, 2022; Parmigiani et al., 2021; Polat, 2021) or provide compilation-based recommendations for teachers in remote education (Uleanya et al., 2021).

Considering the studies conducted, it can generally be stated that remote education practices have mostly been examined from the perspective of teachers. This suggests that teachers may evaluate their own practices with a subjective viewpoint. The present study aims to gain insights into the online teaching practices of teachers who work in inclusive classrooms from the parents' perspective.

By doing so, the study intends to reflect the expectations of families and children firsthand, as well as to examine teachers' practices from an external perspective, which would provide valuable contributions. In this context, the present study aims to examine the online practices of teachers who work in inclusive classrooms from the parents' perspective, guided by the three essential components outlined in the DEC and NAEYC (2009) statement.

## 2. Method

### 2.1. Design

This study aims to reveal the perspectives of mothers who have children with special needs regarding their children's online education experiences. To achieve this aim, the study was designed based on qualitative research, using phenomenology as the research approach due to its capacity to provide in-depth examination of the meaning, structure, and essence of real experiences (Patton, 2014). Phenomenology is defined as an approach that seeks to achieve a general understanding of phenomena that are recognized yet not fully understood, by describing and interpreting participants' experiences (Annells, 2006; Creswell, 2014). The phenomenon addressed in this study was the online education experiences of students who attended inclusive classrooms in primary school.

### 2.2. Participants

In selecting mothers to be interviewed, criterion sampling, a purposive sampling method, was used. This method was chosen for the study because it allowed for any condition to be selected as a criterion (Grix, 2010), and these criteria could be determined by the researcher (Marshall & Rossman, 2014). The primary criteria for participant selection were a) having a child with special needs attending primary school in the 2021–2022 academic year, b) having started their child's educational journey before the pandemic, and c) residing in Ankara. Interviews were conducted with 15 participants who met these criteria, voluntarily agreed to participate, and provided verbal consent. Table 1 presents the demographic information of the mothers and their children, who were assigned code names for confidentiality.

### 2.3. Procedure

In the process of data collection, after the study design, development of the data collection tool, and obtaining Ethics Committee Approval, the first researcher contacted special education institutions located in the central districts of Ankara. During the phone interviews with the institutions, information about the study was provided, and both their approval and whether they had students who met the criteria for participation were inquired. Subsequently, the contact information of the mothers was requested from the institution administrators who had given their consent for the participation of parents in the study. In the initial phone conversation, the mothers who

volunteered and provided verbal consent were contacted, and the interview dates and times were arranged. Finally, on the specified dates and times, the mothers were reached over the phone, and prior to the interviews, they were provided with additional information about the study, their questions were answered, and they were informed that the responses would only be used for the research and that they could withdraw from the study at any time. Verbal consent for recording the interviews was obtained. The interviews were conducted by the second researcher via phone, and no guidance was provided during the interviews to ensure that the views were reflected objectively. The number of participants was increased, and interviews continued until data saturation was achieved.

The shortest interview in the study lasted 10 minutes and 53 seconds, while the longest interview lasted 21 minutes and 35 seconds. All of the interviews were recorded using a voice recorder. The participant, interview duration, and interview date information for each interview can be found in Table 2.

**Table 2.***Information on Participants, Interview Durations and Interview Dates*

Participants	Interview Durations	Interview Dates
P1	16:04	19.04.2022
P2	18:17	21.04.2022
P3	14:02	22.04.2022
P4	10:53	21.04.2022
P5	16:25	24.04.2022
P6	11:45	28.04.2022
P7	12:52	01.05.2022
P8	16:14	27.04.2022
P9	10:14	25.04.2022
P10	13:51	26.04.2022
P11	11:28	20.04.2022
P12	12:36	03.05.2022
P13	21:35	02.05.2022
P14	11:01	26.04.2022
P15	19:30	03.05.2022

**Table 1.***Demographic Information on Mothers and Their Children*

Mothers	Education Level	Mother's Age	Job	Child's Disability	Child's Age	Child's Gender
P1	High School	29	Housewife	ID	8	Female
P2	Doctorate	35	Expert	ID	8	Male
P3	High School	36	Housewife	PD+ID	9	Female
P4	High School	36	Housewife	ID	9	Female
P5	High School	32	Housewife	LD	10	Female
P6	University	49	Teacher	ID	10	Male
P7	University	42	Insurer	ASD	8	Male
P8	University	45	Teacher	PD+ID	8	Female
P9	Primary School	45	Housewife	ASD	9	Male
P10	University	42	Teacher	ASD	9	Female
P11	Primary School	42	Housekeeper	ID	9	Male
P12	Master's Degree	42	Doctor	LD	9	Male
P13	University	51	Retired	LD	10	Male
P14	University	44	Housewife	LD	9	Female
P15	University	42	Teacher	ASD	9	Male

Note. P: Participant, ID: Intellectual Disability, PD: Physical Disability, LD: Learning Disability, ASD: Autism Spectrum Disorder



### 2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified under the "Regulation on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to. None of the actions listed under the section "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the regulation have been carried out. This study was conducted with the permission granted by the Artvin Çoruh University Ethics Committee on 22.01.2021, with decision number E.4482.

## 2.4. Measures

### 2.4.1. Semi-structured interview form

First, a detailed literature review was conducted, and the topics to be included in the research (such as the student's educational life after the online period, differences between the online and face-to-face periods, parent-teacher communication, individualized education programs, support services, etc.) were identified. Then, to clearly describe the opinions and to generate comprehensive information on the subject (Bailey, 1982; Berg, 2001), it was decided to use a semi-structured interview technique in this study. The stages of creating the semi-structured interview form are shown in Figure 1.

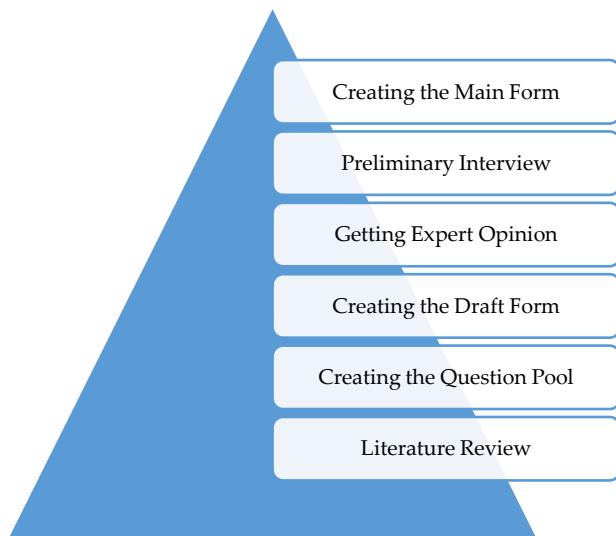


Figure 1. Stages of creating a semi-structured interview form

In the process of creating the semi-structured interview form, each researcher developed a pool of questions, including main questions and follow-up (probe) questions aimed at obtaining more in-depth answers. Subsequently, the researchers discussed each question to reach the first draft of the form. In the second section of the form, a demographic information form was created, which included details about the child, such as age, gender, and type of disability, and about the mother, such as age, occupation, and education level. After creating the interview and follow-up questions, the form was evaluated in terms of clarity and comprehensiveness. For this purpose, three experts who had conducted qualitative

research in previous studies, completed their doctorate in special education, and were still active in the field, were consulted. Based on the experts' opinions, the questions exploring student-teacher interaction were consolidated, and the question about the teacher's role was turned into a probe question. As a result, two main questions were removed from the form. In the final stage, the interview form, revised according to the expert opinions, was used for a preliminary interview with two parents. The criteria for selecting the participants for the preliminary interview included living in Ankara, having a child with special needs, and having participated in remote education during their children's educational experience. The preliminary interviews were conducted on 27.03.2022 via telephone. After the interviews, the recorded audio files (16 minutes 43 seconds and 18 minutes 37 seconds) were transcribed, and to ensure inter-coder reliability, the transcriptions created in Microsoft Word were individually reviewed by each author, and codes and themes were identified. After reaching a consensus, the common codes and themes were presented to two different experts for evaluation in terms of organization and adequacy. Following the preliminary interviews, three additional supporting questions were added, and the semi-structured interview form was finalized. The following questions were included in the form:

1. *Would you evaluate your child's online or remote learning process?*  
 Probe 1: Can you compare the online learning process with face-to-face learning?  
 Probe 2: Could you evaluate the online education process in terms of learning opportunities and access?
2. *What do you think about your interaction and communication with your child's teacher during the online education process?*  
 Probe 1: Can you compare the online and in-person education processes in terms of your interaction and communication with the teacher?
3. *What are your thoughts on the individualized education program (IEP) implemented for your child during the online education period?*  
 Probe 1: Can you provide information about the process (the preparation and implementation of the IEP)?  
 Probe 2: What do you think about the goals included in the program in terms of addressing your child's needs?  
 Probe 3: Can you compare the IEPs (Individualized Education Programs) prepared for your child during the online and face-to-face periods?

4. *What are your thoughts on your child's participation in education during the online learning process?*

Probe 1: What are your thoughts on the role of the classroom teacher towards your child during the online learning process?

Probe 2: What are your thoughts on the classroom teacher guiding and providing mentorship for your household activities during the online education process for your child?

Probe 3: Can you compare the role of the teacher in your child's education during the online and face-to-face periods?

5. *What do you think about the support education services during the online learning process?*

Probe 1: Can you compare the support education services during the online and face-to-face learning periods from your child's perspective?

Probe 2: Can you compare the support education services during the online and face-to-face learning periods from the teacher's perspective?

6. *Is there anything else you would like to add or any suggestions you would like to provide?*

### 2.5. Data Analysis

The data produced in the research were analyzed using the inductive analysis method, a content analysis technique. In the inductive analysis method, the aim is to reach categories by using coding based on the understanding of the produced data, followed by revealing relationships and connections to reach themes and sub-themes (Creswell, 2014; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). In the first step of the analysis, the audio recordings of each interview were transcribed without any modification in a computer environment. Then, in order to organize the data, the transcriptions were listed according to the question order, with page and line numbers provided, and a descriptive index section was added, resulting in a 45-page text file. The generated text was then read by each researcher based on the interview questions, and possible codes were noted, with this process repeated twice. In the next phase, the researchers reached a consensus on the independently reached codes, and the codes were reorganized. In the final step, after the researchers created categories, consensus was reached on the categories, and through collaboration, they were reorganized to arrive at themes and sub-themes.

In the conducted research, to ensure validity, strategies of credibility and transferability were used, and to ensure reliability, the strategy of consistency was utilized. To ensure credibility, participants were asked to confirm their views, and at the end of the interviews, they were given the opportunity to add or remove information, thus confirming their opinions, as suggested by strategies recommended in the literature (Creswell & Miller, 2000). To ensure

transferability, the entire process of the research was described transparently and in detail. This provided potential readers with detailed information about the research process. To strengthen consistency, the coding was initially done independently by each researcher and then presented based on the consensus reached. In addition to these strategies, in the research, external evaluation was aimed by seeking the opinions of two different experts during the creation of the interview form. The agreements and disagreements between the experts and the researchers were calculated using the formula "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)" developed by Miles and Huberman (1994). The reliability agreement values for each question were calculated as 92%, 93%, 86%, 90%, and 88%, respectively, according to the question order.

### 3. Findings

This research aimed to describe the experiences of students with special needs who received education in inclusive classrooms during the online education period from the perspectives of their mothers. The transcripts of the interviews conducted within this framework were analyzed using the inductive analysis method, one of the content analysis methods. The findings obtained from the analysis consist of three main themes and seven sub-themes. The main themes are (1) inclusive education during the online education period, (2) the classroom teacher in online education, and (3) other views and demands. Within the main theme of views on online education, there are sub-themes of general views and differentiated situations, with 15 codes related to these sub-themes. Table 3 shows the distribution of sub-themes and codes, along with frequency values, for the main theme of views on online education.

Some of the participant views under the sub-theme of general views are as follows:

*"I think it's better than nothing, even if it's not face-to-face, let's say it's in the middle, I mean, if face-to-face is perfect, this is somewhere in the middle."* [P5].

*"Let me put it this way, we struggled a bit at first, we couldn't get used to online education, I mean, nobody could get used to it anyway."* [P1].

*"...we won't be there, we're working, how will they manage, I mean, just opening the screen or when the internet disconnects or when there's a problem, even handling that is an issue. Peers can do this easily, but my son, he can't. Someone must always help, or someone must open his book, open the specific page of his notebook, or the page of his book, someone has to help with these."* [P12].

*"...the lack of this, I mean, all children feel it. Their socializing opportunities, just like all of us, were taken away, and they were exposed to a screen. I think this will definitely have disadvantages in the long run."* [P2].

*"...that excitement in the classroom, the enthusiasm of the kids during breaks, they couldn't experience any of that. I think they*

were more affected emotionally, after all, it's a boring environment at home." [P14].

"Sometimes there are issues with the internet because everyone is on it. It can happen to anyone, like the sound can be lost, and the child might disconnect from the lesson." [P9].

Some views included in the sub-theme of Differentiating Situations are presented as follows.

"In special education, support education is very important, and the biggest harm of distance education was that. Children who needed special education couldn't receive support education, they couldn't have one-on-one education." [P6].

"In online lessons, sometimes my child's speech is not understood, so he is a bit hesitant around his friends. He gets stuck in front of the screen sometimes." [P11].

"Since I sit next to him, he is forced to attend, but because he is constantly at home, there are times when he doesn't want to. He always asks, 'When will it end? How many minutes are left? Can't we skip it?'" [P8].

"I think it's more efficient compared to the standard period. We got more benefit from online education than face-to-face education... Actually, in normal face-to-face education, he had difficulty adapting to other children, but after switching to online education, he started focusing on lessons. Being at home made my child feel very comfortable." [P2].

"During this process, I decided to solve it by hiring a special teacher. The school also said it would be good, and they were right because it was very difficult for the teachers to manage. So, during this period, two students came to our house to give lessons." [P15].

"My house is not very suitable for this; we are at home, the rooms are small, and my child is attending live lessons at the same time. Our devices are not sufficient." [P7].

"This issue entirely fell on the mothers. I can't keep up, to be honest, I can't manage everything at home. I also have a one-and-a-half-year-old baby, and I can only focus on what we saw in the lesson and the homework we did afterward, nothing beyond that." [P1].

"I ask doctors or other knowledgeable people about it, we are researching. He gets distracted, doesn't want to sit at the computer. If any tone rises while a question is being asked, he gets up and leaves the computer. Then I try to guide him, saying, 'This happened, that happened.'" [P10].

"We had concerns, like it wouldn't be like face-to-face education, like he wouldn't understand or learn... when the lesson started, I supported him until the end, but it wasn't helping." [P13].

**Table 3.**

Sub-Themes and Codes Regarding the Main Theme of Opinions on Online Education

Theme	Subtheme	Code	Frequency
Inclusive Education in the Online Education Period	General Views	Inefficiency	9
		Parental Participation Obligation	8
		Transition Problem	4
		Socialization Problem in the Online Period	4
		Negative Psychological Effect on Student	3
		Systemic Problems	2
	Differentiating Situations	No Support Education During Online Period	10
		Student Anxiety	4
		Loss of Motivation Due to Being at Home	4
		Online Education Comfort	4
		Requirement to Take Private Lessons	3
		Physical Environment Problem	3
		Creating Extra Burden for Parents	3
		Problem Behavior	3
Parental Anxiety	2		

In the main theme of the online education classroom teacher, there are views related to the teacher's role and the teacher-parent communication sub-theme, with 9 codes associated with these sub-themes. In Table 4, the distribution of sub-themes, codes, and their frequency values related to the theme are provided.

The first sub-theme within the related theme, views on the teacher's role, consists of the codes of lack of IEP preparation in the online period, selection of goals detached from reality, and difficulty in authority in the online period. The second sub-theme, teacher-parent communication, includes the codes guidance to the parent, motivation, positive teacher attitude, teacher effort, negative teacher attitude, and lack of guidance to the parent. Some of the participant views on the sub-theme of views on the teacher's role are as follows:

"When [my child] was in the first and second grades, yes, a special program was prepared. Three days a week, besides normal lessons, [my child] had individual lessons with a special education teacher. Both the class teacher and the individual education teacher explained to us how they would prepare the

program. At the end of the year, they held a meeting and shared what [my child] had gained, what had been done. But during this distance education process, in the third grade, we couldn't do this at all." [P12].

"I think my child wasn't evaluated objectively in terms of assessment. Because our teacher said things we couldn't understand, taught things that were irrelevant, and [my child] already knew them." [P2].

"Of course, the child's behavior differs between school and home. In online education, the child feels more comfortable at home, so the teacher's influence on their behavior isn't as effective. The children don't listen to the teacher." [P3].

Some of the participants' views on the teacher-parent communication sub-theme are as follows:

"Uh, sometimes they guide us by saying, 'You can teach this topic this way, you can benefit from this source.' For example, they said, 'You can do this, listen to music before giving words and letters, you can play games related to it.' For example, when we started with the letter 'I', they suggested playing a game to find words that start with that letter. They guide us like that." [P8].

"For example, socially, the teacher always had them do drawings, we shared them, took videos, and sent them. For example, our teacher organized activities for the children on April 23rd and October 29th. She compiled them into a video and sent it to us. The children memorized poems at home and performed them. She did all of that. The children didn't fall behind at all; in fact, they had many memories and were motivated." [P10].

"Our interaction and communication with the teacher are quite good, thank God. She helps us with everything. We haven't had any issues so far, and our communication is great. We have a very tolerant teacher who helps us as much as she can." [P4].

"Our teacher frequently provides information. She calls us and communicates with us over the phone. She informs us about what we need to do and the level our child is at. Since my daughter couldn't keep up with the class, she has an additional individual lesson with her once a week on Zoom." [P8].

"Our teacher didn't believe us. We've been going through this process, and she thought my child wasn't really a mainstream student and that she wasn't being properly assessed. We don't have communication with our teacher; she teaches her lessons, we participate, and we listen." [P2].

"...Look, it's been a year now, we've been home for a year, and the school has been closed for a year. For a year, our teacher hasn't even called once. She hasn't called to ask, 'Son, how are you? Have you started education? How are your lessons?' She never does that." [P13].

**Table 4.**

Sub-Themes and Codes of the Main Theme of Views on Classroom Teachers in Online Education

Theme	Subtheme	Code	Frequency
Classroom Teacher in Online Learning	Views on the Teacher Role	Not Preparing IEP During the Online Period	10
		Selection of Goals Far from Reality	6
		Authority Difficulties in the Online Period	6
	Teacher-Parent Communication	Guidance for Parents	12
		Motivation	10
		Positive Teacher Attitude	9
		Teacher Effort	4
		Negative Teacher Attitude	4
		Lack of Parental Guidance	3

The "Other Views and Requests" main theme includes two sub-themes and five codes. The sub-themes are "Opinions about the process in the online period" and "Requests." Table 5 presents the distribution of sub-themes, codes, and frequency values for the "Other Views and Requests" main theme.

Some of the views in the "Opinions" sub-theme are presented as follows:

"My child was already playing on the tablet every day. When lessons became online, we saw that this could be used for education... I think it can be used as a way to meet with teachers through the computer. We can't always go to school. We could receive information about our children." [P3].

"Because of the pandemic, I think everyone's hands were tied at once, but this happened without planning. No one asked me if I had a computer at home. I mean, okay, let's use technology, but it's also a cost for us." [P7].

Some of the opinions in the "Requests" sub-theme are presented as follows:

"I would like the support education to be provided in online education. Normally, we used to take two hours of lessons per week. I would have liked to receive support education during the distance education process as well." [P6].

"I don't know if it would be possible, but if I were to make a suggestion, I would most want teacher support from a special education-trained teacher. The way they explain things should be different from how I explain them. Their teaching techniques are different and somehow it clicks with the child. I want teacher

support, specifically quality support from a special education teacher." [P7].

"For support education, for example, we also receive eight hours of physical therapy, which is provided by the government. But if families don't support it privately, these children can never progress. We are required to take physical therapy and individual lessons. Many parents like me support their children privately. Yes, the state is trying to offer many opportunities, but it needs to increase." [P8].

**Table 5.**

*Sub-Themes and Codes Regarding the Main Theme of Other Opinions and Requests*

Theme	Subtheme	Code	Frequency
Other Opinions and Requests	Opinions	Future Use of Online Education	4
		Technological Support Need in Online Education	3
	Requests	Support Education Services Request	6
		Special Education Teacher Request	2
		Developmental and Health Requests	2

#### 4. Discussion

In this study, the views of classroom teachers regarding online education practices for students with special needs in inclusive education are examined from the perspectives of parents. What differentiates this study from other studies in the literature was that the study was conducted after the global Covid-19 pandemic, which affected the world. The aim is for the participants to have overcome the effects of the Covid-19 pandemic and to have re-experienced face-to-face education. The study assumes that the views of the participants regarding the teacher practices in the online education they experienced can be objective. The study focuses on the key factors determining the quality of inclusive practices, namely access, participation, and support.

As a result of the study, three themes and six sub-themes were identified. The first of the findings is the theme of transferring inclusive practices to the online environment. It is observed that both positive and negative views were present regarding this theme. Although the number of parents who expressed positive views about online education was limited, different results could be found in the literature. Studies indicated that education services provided through online education were comfortable (Ceylan et al., 2022), practical in terms of time (Sirem & Baş, 2020), allowed for repetition (Moore & Kearsley, 2012), were inclusive (Sirem & Baş, 2020), and that access was easier than going to school (Kaynar et al., 2020).

Additionally, there were studies suggesting that applications for individuals with special needs through online education were effective (Armutçu-Arslan, 2008; Barkaia et al., 2017; Benson et al., 2018).

The number of participants expressing negative views was quite high. These negative opinions were primarily attributed to factors such as the physical environment, systemic issues, the necessity for parental involvement, the need for support, and the psychological impacts of online education. The differences in the physical environment during online education led to various outcomes. The inability to establish teacher authority in the online environment (Frank, 2008), the lack of computer and internet skills among students participating in online education (Wehmeyer et al., 2004), and the presence of noise during the online lessons (Guio et al., 2018) were variables that explained the negative views related to the physical environment's inadequacy in online education. Among the systems used in online education, EBA TV was one of the primary platforms. Previous studies indicated that EBA TV was not suitable for individuals with special needs, as noted by both teachers (Kurtdele-Fidan et al., 2016; Türker & Güven, 2016) and families of individuals with special needs (Ceylan et al., 2022). One of the most frequently mentioned issues by teachers was the absence of individualized programs for students with special needs in inclusive education settings (Kana & Aydın, 2017; Kurtdele-Fidan et al., 2016).

The issues encountered in online education systems align with the principles of inclusive education, particularly those related to access and participation, as outlined in the reports published by DEC and NAEYC in 2009. Access and participation, which are crucial aspects in the education of individuals with special needs, refer to the ability to access the resources they need and to participate in activities. Although this has not been specifically examined with individuals with special needs, Xie and Yang (2020) in their study reported that 20% of students lacked access to a device for online education, and 38% of those who had a device indicated that it was not suitable for online learning.

The importance of parental support in the educational experiences of all students is extremely high. During the online education process, the significance of this support increases even further (Coley et al., 2020; Hanson & Pugliese, 2020). Among the findings, it was noted that the support element, which was a prerequisite for improving the quality of inclusive practices, was provided by parents during online education. However, given the presence of working parents today, it is an expected finding that many students with special needs struggle to receive the necessary support in order to participate in lessons. Ünay et al. (2021) noted that some parents of students with special needs provided support during the online education process, while others did not provide any support at all.

Another finding related to the theme was the emergence of psychological support needs for students with special needs during the online education process. Studies have shown that students with special needs experienced stress during online education (Lee, 2020), felt anxious about educational activities (Xiang et al., 2020), lost motivation for lessons (Bozkurt et al., 2020), exhibited increased problem behaviors (Schuengel et al., 2020), and faced difficulties in social relationships (Prem et al., 2020). In order for inclusive practices to be successful, it is essential to provide psychological support for students with special needs.

Another theme identified in the study was teacher practices. It was noted that teachers did not prepare individualized education programs (IEPs) for students with special needs, and those who did approach the intended goals in an unrealistic manner. For individuals with special needs, IEPs serve as a roadmap. It is extremely important for the goals to be based on the student's performance, realistic, functional, and understandable, and to be created by considering the student's environment, the tools and materials to be used, the methods, and the frequency (Kargın, 2019). To ensure participation, which is one of the elements of inclusive education, the lessons delivered through online education must be organized for students with special needs, and necessary adaptations must be made (DEC & NAEYC, 2009). Additionally, it was observed that teachers' authority in the classroom was lost and families, in a sense, took on the role of teachers. Mengi and Alpdoğan (2020) also studied the online education applications for students with special needs from the perspective of special education teachers and similarly reported that teachers were unable to apply their pedagogical roles in online education.

The study also found that teachers' communication skills were a predictor of the effectiveness of online education. In this study, it was found that teachers guided parents during the online education process, developed positive attitudes toward students, and supported their motivation. However, opposite results to these findings were also observed. The literature includes studies highlighting both the positive behaviors of teachers (Akbayrak et al., 2021; Alea et al., 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020; Stenhoff et al., 2020; Ünay et al., 2021) and, unfortunately, their negative behaviors (Ceylan et al., 2022; Wehmeyer, 2007; Özmete & Pak, 2023). It is believed that the impact of family involvement in the online education process, where parents play an active role, has been rediscovered. A report published by the National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC, 2020) states that interventions delivered through parents are classified as evidence-based practices. The guidance provided by teachers to parents, motivation efforts for students, and positive attitudes are believed to increase the participation of individuals with special needs in online education and contribute to making online education more inclusive.

Finally, in the theme of other views and demands, participants' opinions and requests are focused on the future of online education and technological developments. Findings related to access, participation, and support—elements from the DEC and NAEYC (2009) report—were obtained. Contrary to studies conducted with teachers (Barnum, 2020; Ünay et al., 2021), in this study, parents stated that online education could be effective for individuals with special needs in the future, provided that the necessary conditions are met. The literature also includes findings suggesting that online interventions can be effective for individuals with special needs when the required conditions are in place (NPDC, 2020). Regarding technological developments, difficulties in accessing computers and the internet were mentioned. Rasmitadilla et al. (2020) pointed out that online education was closely tied to technology and that the necessary infrastructure preparations should be made before starting online education. Rice and Dykman (2018) also emphasized that providing training on technology, collaboration, and pedagogy to parents and teachers, along with the establishment of technological infrastructure, was a prerequisite for individuals with special needs to benefit from online education.

In the "Demands" subcategory, the need for support has been highlighted. Participants mentioned their expectations not only for technology-based support such as computer and internet connectivity but also for support related to special education services. Studies indicate that access to the internet and the availability of devices are crucial determinants of the quality of online education (Jeste et al., 2020; Stenhoff et al., 2020). Gregory and Lodge (2015) noted that the most common issues encountered in distance education were internet access and the quality of devices used to connect to the internet. Kargın (2019) emphasized that for individuals with special needs to receive quality education, support services should be provided in accordance with their specific deficiencies. The DEC and NAEYC (2009) report also stated that support education services provided to individuals with special needs were crucial for enhancing their existing performance.

In summary, the online education practices of classroom teachers involved in inclusive education have been evaluated from the perspectives of parents within the framework of the report published by DEC and NAEYC in 2009. Based on the parents' views, the elements of access and support were frequently emphasized. This is believed to be due to the interdependent nature of these two elements. The study also has certain limitations. It was conducted with participants living in Ankara, and it is recommended that the views of individuals living in other regions be examined. The study focused on the practices of classroom teachers involved in inclusive education. It is suggested that in future research, the online education practices of teachers at higher grade levels and subject-area

teachers be investigated. Additionally, since the study only includes parent perspectives on teacher evaluation, future studies could incorporate the views of teachers, students, and other stakeholders to ensure data diversity. Finally, as the current study was conducted using a qualitative research method, it can be stated that there is a need for studies using different methods in future research.

**Author's Note** : This study was presented as an oral presentation at the IXth International Eurasian Educational Research Congress held from June 22 to June 25, 2022.

**Author Contributions** : The contributions of the authors to all sections of the study have been equal.

**Funding** : No financial support was received for this study.

**Conflict of Interest** : There is no conflict of interest among the authors or with any institution or organization in this study.

**Data Availability** : Access to the data requires permission from the authors of the study.

## References

- Akbayrak, K., Vural, G., & Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/61234/863029>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Armutçu-Arslan, O. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). The Free Press.
- Barakaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>
- Barnum, M. (2020, June 26). *How did America's remote-learning experiment really go?* Chalkbeat. <https://www.chalkbeat.org/2020/6/26/21304405/surveys-remote-learning-coronavirus-success-failure-teachers-parents>
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62, 1114-1123. <https://doi.org/10.1111/jir.12456>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... 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>
- 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. <https://doi.org/10.24315/tred.903021>
- Coley, R. L., Kruzik, C., & Votruba-Drzal, E. (2020). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children's reading, math, and science achievement during school versus summer months? *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1183-1196. <https://doi.org/10.1037/edu0000427>
- Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The inclusion of students with disabilities: Challenges for Italian teachers during the Covid-19 pandemic. *Social Inclusion*, 10(2), 195-205. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni – nitel, nicel ve karma desen yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğitim Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2014)
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 19(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Çay, E., & Bozak, B. (2021). The experiences and views of teachers working with students with special education need towards the distant education process and Educational Informatics Network (EBA). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.38089/ekuaad.2021.38>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Division for Early Childhood, & National Association for the Education for Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Filiz, T., & Güneş, G. (2022). A view at the experiences of primary school students with learning disabilities in learning and teaching mathematics in the pandemic process. *Educational Research*, 9, 20-50. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.990761>
- Frank, M. (2008). Synchronous and asynchronous learning environments. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of information technology curriculum integration* (pp. 815-822). IGI Global.
- Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (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), 4. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1013>
- Gregory, M. S. J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave MacMillan.



- Guio, A. C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H., & Pomati, M. (2018). Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, 11(3), 835-860. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9491-6>
- Hanson, R., & Pugliese, C. (2020). *Parent and family involvement in education: 2019*. First Look. NCES 2020-076. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED606748>
- Hopcan, E. P., Hopcan, S., & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Special education teachers' experiences and needs during the COVID-19 outbreak. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 526-540. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/64855/823743>
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., Wilson, R. B., & 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. <https://doi.org/10.1111/jir.12776>
- Kana F., & Aydın V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri [Secondary school teachers and students visions on educational information network]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(13) 1494-1504. <https://jshsr.org/index.php/pub/article/view/2248/2184>
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3270-3292. <https://research.ebsco.com/c/d6ko3z/search/details/h4dpmjimv?db=obo>
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1129684>
- Kargın, T. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 3-29). Pegem Akademi Yayınları.
- Kavale, K. (1990). Effectiveness of special education. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 868-898). John Wiley & Sons.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 17-26). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kızır, 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://dergipark.org.tr/en/pub/muefd/article/784107>
- Kurtdele Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637. <https://research.ebsco.com/c/d6ko3z/search/details/fsw6eurr3b?db=obo>
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for covid-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- 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://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/58895/776226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. 2020. *Evidence-based practices from 2014 NPDC Review*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özmete, E., & Pak, E. (2023). Engelli çocuğa sahip annelerin COVID-19 salgını sürecindeki deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.933981>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2001)
- Polat, R. (2021). Bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreci. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (ss. 254-262). ASBÜ Yayınları.
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., & Davies, N. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 261-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rasmitadilla, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <https://www.jstor.org/stable/48710085>
- Rice, M. F., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In K. Kennedy & R. E. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 189-206). ETC Press.

- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Samaila, D., Mailafia, I. A., Ayanjoke, K. M., & Emeka, C. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on people with disabilities and its implications on special education practice in Nigeria. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(6), 803-808. <https://ijisrt.com/assets/upload/files/IJISRT20IUN379.pdf>
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İcyüz, R., Doğan, M., Şafak, P., & Demiryürek, P. (2022). 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>
- Schuck, R. K., Lambert, R., & Wang, M. (2021). Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. *Education* 3-13, 51(2), 292-305. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1967421>
- Schuengel, C., Tummers, J., Embregts, P. J. C. M., & Leusink, G. L. (2020). Impact of the initial response to COVID-19 on long-term care for people with intellectual disability: An interrupted time series analysis of incident reports. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 817-824. <https://doi.org/10.1111/jir.12778>
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 999-1009. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167-173. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2619>
- Special Education Services Regulation, (2018, July 7). T.C. Resmî Gazete, 30471.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 215-231. <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V12I1.201006>
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/27a.abdullah\\_turker.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/27a.abdullah_turker.pdf)
- Uleanya, C., Ezeji, I. N., & Uleanya, M. O. (2021). Inclusive education in the face of a global pandemic: Providing support. *Multicultural Education*, 7(5), 139-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4750496>
- 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>
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Smith, S. J., Palmer, S. B., & Davies, D. K. (2004). Technology use by students with intellectual disabilities: An overview. *Journal of Special Education Technology*, 19(4), 7-21. <https://doi.org/10.1177/016264340401900402>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)
- Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang province, China. *Best Evidence in China Education*, 4(2), 535-541. <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp009>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76702>