



2026, 15 (3), 2172-2195 | Araştırma Makalesi

Hafif Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Dair Öğretmen Görüşleri

Ülkü Çoban Sural ¹

Erdal Demir ²

Öz

Bu araştırma, hafif düzey otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Temel nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, Karaman ili merkezinde görev yapan ve hafif düzey OSB'li öğrencilerle ilk okuma yazma öğretimi deneyimi bulunan 15 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları dört tema altında şekillenmiştir: (1) ilk okuma yazma öğretim sürecinin yapısı, (2) öğretim sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi, (3) destek mekanizmaları ve iş birliği, (4) karşılaşılan güçlükler. Bulgular, öğretmenlerin ağırlıklı olarak ses temelli cümle yöntemini benimsediğini, Basara yöntemi gibi alternatif yaklaşımları ise ses temelli yöntemin yetersiz kaldığı durumlarda kullandıklarını ortaya koymaktadır. Mevcut ders kitapları etkinlik sayısı, tekrar olanakları ve güncellik bakımından yetersiz bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) öğretim planlamasının merkezinde yer almakta; aile katılımı kritik bir destek mekanizması olarak tanımlanmakla birlikte pratikte beklentilerin gerisinde kalmaktadır. Teknoloji, birincil öğretim aracı olarak değil destekleyici bir unsur biçiminde kullanılmaktadır. Öğrenci kaynaklı güçlükler arasında unutkanlık ve dikkat eksikliği bulunmakta, çevresel güçlükler arasında ise yetersiz aile desteği ve materyal eksikliği belirgin biçimde dikkat çekmektedir. Bulgular, hafif düzey OSB'li öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretiminin materyal kalitesi, aile katılımı, teknoloji entegrasyonu ve kurumlar arası iş birliğini kapsayan çok boyutlu bir yapı taşıdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma Öğretimi, Hafif Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu, Özel Eğitim Öğretmeni, Nitel Araştırma, Öğretmen Görüşleri.

Çoban Sural, Ü., & Demir, E. (2026). Hafif Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Dair Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 2172-2195. <https://izlik.org/JA99WD54SM> <https://doi.org/10.15869/itobiad.1962862>

Geliş Tarihi	03.06.2026
Kabul Tarihi	03.09.2026
Yayın Tarihi	30.09.2026
*Bu CC BY-NC lisansı altında açık erişimli bir makaledir.	

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye, ulksural@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9766-2443

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye, erdaldemir7258@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8815-0860



2026, 15 (3), 2172-2195 | Research Article

Teachers' Views on the Initial Literacy Teaching Process for Students with Mild Autism Spectrum Disorder

Ülkü Çoban Sural¹

Erdal Demir²

Abstract

This study aims to examine the views of special education teachers working with students with mild autism spectrum disorder (ASD) on the initial literacy instruction process. Using a basic qualitative research design, semi-structured interviews were conducted with 15 special education teachers employed in the central district of Karaman province who had experience teaching initial literacy to students with mild ASD. The data obtained were analyzed through inductive content analysis. The findings were organized under four themes: (1) the structure of the initial literacy instruction process, (2) the implementation and evaluation of the instruction process, (3) support mechanisms and collaboration, and (4) challenges encountered. The findings indicate that teachers predominantly adopt the sound-based sentence method, while alternative approaches such as the Basara method are employed only when the sound-based method proves insufficient. Existing textbooks are found to be inadequate in terms of the number of activities, opportunities for repetition, and currency of content. The individualized education program (IEP) occupies a central role in instructional planning; family involvement, while identified as a critical support mechanism, falls short of expectations in practice. Technology is utilized as a supplementary tool rather than a primary instructional instrument. Among student-related challenges, forgetfulness and attention deficits are prominent, while insufficient family support and material inadequacy stand out as the leading environmental challenges. The findings reveal that initial literacy instruction for students with mild ASD embodies a multidimensional structure encompassing material quality, family participation, technology integration, and inter-institutional collaboration.

Keywords: Initial Literacy Teaching, Mild Autism Spectrum Disorder, Special Education Teacher, Qualitative Research, Teachers' Views.

Çoban Sural, Ü., & Demir, E. (2026). Teachers' Views on the Initial Literacy Teaching Process for Students with Mild Autism Spectrum Disorder, *Journal of the Human and Social Science Researches*, 15(3), 2172-2195. <https://izlik.org/JA99WD54SM> <https://doi.org/10.15869/itobiad.1962862>

Date of Submission	03.06.2026
Date of Acceptance	03.09.2026
Date of Publication	30.09.2026
*This is an open access article under the CC BY-NC license.	

1 Asst. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Karaman, Türkiye, ulkusural@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9766-2443

2 Master's Student, Karamanoğlu Mehmetbey University, Institute of Social Sciences, Department of Basic Education, Karaman, Türkiye, erdaldemir7258@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8815-0860

1. Giriş

İlk okuma yazma öğretimi, bireyin akademik gelişiminin, toplumsal iletişiminin ve hayat boyu öğrenmesinin temel koşulu olarak değerlendirilmektedir. Okuma; sözcük tanıma, anlama, yorumlama ve değerlendirme gibi birbirine bağımlı bilişsel süreçleri içeren çok boyutlu, karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2021, s.1). National Reading Panel (NRP, 2000, s.1-2), bu etkinliğin temel bileşenlerini fonolojik farkındalık, ses-harf bilgisi, akıcılık, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama olarak belirlemiştir. Ayrıca bu bileşenlerin sistematik ve yapılandırılmış öğretiminin bireyin akademik başarısı üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Yazma ise duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı simgelerle düzenli ve anlamlı biçimde ifade edilmesini sağlayan, okuma becerisiyle etkileşim içinde gelişen üretici bir yetkinlik (Coşkun, 2007, s.56). Bu iki beceri birlikte ele alındığında, öğrencilerin tüm öğrenme alanlarında ilerlemelerini mümkün kılan bütünlük bir yetkinlik sistemi oluşturmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler için okuma yazma becerilerinin kazandırılması, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ortamları ve sistematik planlama gerektiren karmaşık bir süreçtir. Özel eğitim, gelişim süreçlerinde akranlarından belirgin biçimde farklılaşan öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun olarak tasarlanmış öğretim, destek ve değerlendirme süreçlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Heward vd., 2017, s.6; Kirk vd., 2011, s.32). İlk okuma yazma öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanması, akademik potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve toplumsal uyumun sağlanması açısından kritik bir işlev üstlenmektedir (Katims, 2000, s.11). Uygun öğretim koşulları ve bireyselleştirilmiş destek sağlandığında bu öğrencilerin anlamlı okuma yazma becerileri edinebildiği alanyazınla desteklenmekle birlikte (Alnahdi, 2015, s.85; Garrels, 2019, s.197), okulların büyük çoğunluğunda öğretmenlere uygun eğitim programlarının sağlanamadığı da vurgulanmaktadır (Yazıcıoğlu & Altındağ-Kumaş, 2024, s.153).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 tanı ölçütlerine göre sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında süreklilik gösteren güçlükler ile sınırlı ve yinelenen davranış örüntüleriyle karakterize edilen, erken çocukluk döneminde belirginleşen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013, s.xiii). OSB'li bireylerde gözlemlenen sosyal iletişim özellikleri ve dil gelişimine ilişkin profil, tanılama kadar eğitim süreçlerinin planlanmasında da belirleyicidir (Ökcün-Akçamuş, 2016, s.163; Schopler & Mesibov, 1985, s.3). Sözel dil gelişimindeki gecikmeler, pragmatik dil kullanımındaki sınırlılıklar ve iletişim başlatmadaki güçlükler, sosyal iletişim yeterliklerini olumsuz etkileyebilmekte (Schopler & Mesibov, 1985, s.3; Rapin & Dunn, 2003, s.166) ve bu durum erken okuryazarlık becerileri ile okuma yazma öğrenme süreçlerine de yansıtılabilmektedir (Westerveld vd., 2017, s.424). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018), OSB'yi hafif, orta ve ağır olmak üzere üç düzeyde sınıflandırmakta; hafif düzey OSB'si bulunan bireyler, "sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" biçiminde tanımlanmaktadır.

Alanyazında, özel eğitim öğrencilerinin okuma öğrenemeyeceğine dair kalıp yargıların araştırma bulgularıyla desteklenmediği açıkça ortaya konulmuştur (Kliwer & Biklen, 2001, s.1). Buna karşın OSB'li bireylerin okuma yazma öğreniminde fonolojik işleme, çalışma belleği kapasitesi ve görsel-algısal süreçlerle ilişkili kendine özgü güçlüklerle

karşılaştığı bilinmektedir (Conners, 2003, s.211). Dil ve iletişim alanındaki birincil güçlükler, harf-ses ilişkisi kurma, okuduğunu anlama ve yazılı ifade gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Knight & Sartini, 2015, s.1213). Ayrıca bilişsel esneklik ve yönetici işlev alanlarındaki sınırlılıklar, öğrenilenlerin farklı bağlamlara genellenmesini güçleştirerek okuma yazma öğrenme süreçlerini zorlaştırmaktadır (Walker vd., 2022, s.4).

Genel eğitim sınıflarında okuma öğretimi alan OSB'li öğrenciler metinden anlam çıkarma, çıkarım yapma ve metin odaklı tartışmalara katılma gibi üst düzey okuma becerilerinde akranlarının gerisinde kalmaktadır. Bu güçlüklerin aşılmasında metin, görseller ve yapılandırılmış rutinler gibi somut desteklere gereksinim duyulduğu, buna karşın yalnızca sözel desteklemenin yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Sistemik anlama öğretiminin yetersiz kalmasının ise OSB'li öğrencilerin okuma yazma edinimini önemli ölçüde sekteye uğrattığı vurgulanmıştır (Whalon ve Hart, 2011, s.253). Benzer bir çerçevede, K-3 düzeyinde OSB'li öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yürütülen bir araştırmada bu öğrencilerin fonolojik farkındalık, akıcılık ve okuduğunu anlama gibi alanlarda sınıf düzeyine ulaşma oranları, ses bilgisi ve görsel sözcük bilgisine kıyasla düşük kalmıştır (Spector & Cavanaugh, 2015, s.340).

Bu öğrenci grubu için okuma yazma öğretiminde kanıta dayalı yaklaşımların benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Ses farkındalığı, harf-ses eşleme, hece okuma ve kelime tanıma becerilerinin hiyerarşik bir yapı içinde sunulması, bilişsel işleme süreçleri sınırlı olan öğrencilerde okuma başarısını anlamlı ölçüde artırmaktadır (Baker vd., 2019, s.170; Akyol & Çoban-Sural, 2021, s.83; Whalon & Hart, 2011, s.253). Yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi erken okuryazarlık bileşenlerinin görev analizi teknikleriyle öğretilmesi (Baker vd., 2019, s.166) ile gömülü-açık modelin (Mohan & Tiwari, 2023, s.285) OSB'li öğrenciler için etkili uygulamalar arasında sayıldığı; bu sürecin araştırma temelli uygulamalara, disiplinlerarası iş birliğine, öğretim materyallerine ve ebeveyn desteğine ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır.

OSB'li öğrencilerin okuma yazma öğrenimine olanak sağlayan sınıf okuryazarlık ortamının nitelikleri de bu süreçte belirleyici bir rol üstlenmektedir. Araştırmacılar öğretmenlerin dil gelişimini desteklemeye, temel okuryazarlık becerilerini kazandırmaya ve öğrenci katılımını artırmaya odaklandığını; bireyselleştirme, farklılaştırma, teknoloji entegrasyonu ve uzman destek personeliyle iş birliği planlamanın etkili okuryazarlık öğretiminin vazgeçilmez unsurları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar ayrıca OSB'li öğrencilere özgü duyuşsal ve davranışsal gereksinimlerin sınıfın fiziksel organizasyonunu –kitap ve yazma araçlarına erişim, çevresel uyaran düzeyi ve görsel yapılandırma dâhil– doğrudan etkilediğini, bu nedenle söz konusu sınıf ortamlarının genel eğitim sınıflarından kanıta dayalı biçimde farklılaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Walker vd., 2022, s.16).

Öğretim sürecinin planlanmasında öğrencilerin bilişsel, dilsel ve akademik performansına ilişkin kapsamlı değerlendirme verilerinden hareketle belirlenen bireysel hedefler, kanıta dayalı öğretim kararlarının alınmasını mümkün kılmaktadır (Friend & Bursuck, 2009, s.404). Öğrenci gelişiminin sistematik veri toplama yoluyla sürekli izlenmesi, öğretimsel kararların nesnel gerekçelere dayandırılmasını sağlamakta ve müdahalenin etkililiğinin erken dönemde değerlendirilebilmesine olanak tanımaktadır (Deno, 2003, s.185). Aile katılımı ise okul dışı öğrenme fırsatlarının artırılması, edinilen becerilerin pekiştirilmesi ve öğrenmenin genellenmesi açısından kritik bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir (Turnbull vd., 2016, s.v; Kayahan-Yüksel &

Emmioğlu-Sarıkaya, 2021, s.55). Öğretmen yeterliliği ve uygun öğretim materyallerine erişim ise sürecin başarısını doğrudan belirleyen değişkenler arasında gösterilmektedir (Yazıcıoğlu & Altındağ-Kumaş, 2024, s.160). Bu bağlamda Spector ve Cavanaugh (2015, s.342), OSB'li K-3 öğrencilere yönelik okuma öğretiminin koşullarını ele aldıkları araştırmalarında, başarılı bir okuma öğretimi için üç temel koşulun yerine getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur: yetkin ve öz-yeterlilik algısı yüksek öğretmenler, yeterli öğretim süresi ve yoğunluğunun sağlanması ve tüm temel okuma bileşenlerini kapsayan bir öğretim planının uygulanması.

Alanyazında OSB'li öğrencilerin okuma yazma becerilerine yönelik kanıta dayalı öğretim uygulamalarını, bilgisayar destekli öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerini ve aile müdahale modellerini kapsayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kurzeja vd., 2024; Odom vd., 2010, s.275). Türkiye'de ilk okuma yazma öğretimi, ilkökul Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda ses temelli cümle yöntemiyle yürütülmektedir. Bu yöntem sesin ayırt edilmesi, ses-harf eşleştirmesi ve seslerin birleştirilerek hece, kelime, cümle ve metinlere ulaşılması basamaklarına dayanmaktadır (Akyol, 2021, s. 87). Ancak ses birleştirme işlemi, fonolojik işleme ve çalışma belleği alanlarında sınırlılıkları bulunan öğrenciler için belirgin bir güçlük kaynağı oluşturabilmekte, bu durum uygulamada alternatif yaklaşım arayışlarını gündeme getirmektedir. Söz konusu arayışlar içinde son yıllarda özel eğitim uygulamalarında görünürlük kazanan Basara yöntemi, adını öğretim sırasının ilk üç hecesinden (ba-sa-ra) alan hece temelli bir yaklaşımdır: önce ünlüler öğretilmekte, ardından ünsüzler tek başına tanıtılmaksızın /a/ ünlüsüyle birleştirilerek açık heceler biçiminde (ba, sa, ra, ma, ka...) belirlenmiş bir sıra izlenerek sunulmaktadır. Bir hece kazanılmadan bir sonrakine geçilmemekte; öğrenilen hecelerden kelimeler ve kısa cümleler oluşturularak okuma çalışmaları erken aşamadan itibaren sürdürülmekte, ilerleyen aşamalarda ünsüzler diğer ünlülerle eşleştirilerek hece dağarcığı genişletilmektedir (Bağaç vd., 2025, s.53).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma süreçlerine odaklanan çalışmalar (Akçamete vd., 2003; Akyol & Çoban-Sural, 2021; Başıal & Batu, 2002; Demirok & Akçam, 2019; Şengül & Akçin, 2010; Terzioğlu & Topaç, 2023) var olmakla birlikte, özellikle hafif düzey OSB'si bulunan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmaların (Eliçin & Yıkımsı, 2015) sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte söz konusu araştırma, mevcut çalışmadan katılımcı grubu, öğrenci profili ve odaklandığı öğretim bağlamı bakımından ayrılmaktadır. Eliçin ve Yıkımsı (2015), kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında OSB tanılı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş ve süreci genel eğitim sınıfı bağlamında, OSB'nin düzeyine ilişkin bir ayırım gözetmeksizin ele almıştır. Mevcut araştırma ise özel eğitim öğretmenlerini konu edinmekte ve ÖEHY (2018) sınıflandırması doğrultusunda tanımlanan hafif düzey OSB'li öğrencilerle sınırlandırılmış bir öğrenci profiline odaklanmaktadır. Odak bakımından da bir farklılaşma söz konusudur: anılan araştırma yöntem tercihi, karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlerin kurumlardan beklentileri çerçevesinde betimsel bir tablo sunarken bu araştırma öğretim sürecini planlamadan değerlendirmeye uzanan bütüncül bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır. Ayrıca aradan geçen sürede özel eğitim alanında yaşanan düzenleyici ve uygulamaya dönük dönüşümler, özel eğitim sınıflarına yönelik ders kitabı setlerinin yaygınlaştırılması ve harf gruplarının güncellenmesi bu öğrenci grubuna yönelik ilk okuma yazma uygulamalarının güncel koşullar altında incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Hafif düzey OSB'li öğrencilere ilk okuma yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde birincil sorumluluğu üstlenen özel eğitim öğretmenleridir. Öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerinin, başvurdukları yöntemlerin ve karşılaştıkları güçlüklerin sistematik biçimde belgelenmesi hem sahada görev yapan uygulayıcılara hem de alanyazına yol gösterici katkılar sunacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, hafif düzey OSB'li öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları, derin kuramsal çözümlemelere gitmeden, doğrudan ve kapsamlı bir biçimde betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Milne & Oberle, 2005, s.413). Çalışma, öğretmenlerin hafif düzey OSB'li öğrencilerle yürüttükleri ilk okuma yazma öğretim sürecini nasıl yapılandırdıklarını ve uygulamada nasıl deneyimlediklerini doğrudan veriye dayalı olarak ortaya koymayı amaçladığından, temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karaman ili merkez ilçede görev yapan ve özel eğitim alanında çalışan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.116). Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları ve mesleki deneyimleri süresince hafif düzey OSB olan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretim sürecini yürütmüş ya da yürütüyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri doygunluğu, art arda yürütülen görüşmelerde yeni kod veya tema üretilmediği noktada sağlanmış; doygunluğu doğrulamak amacıyla birkaç görüşme daha gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerde de yeni tema ya da kod ortaya çıkmayınca veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Öğr.	Cinsiyet	Eğitim	Yaş	Kıdem (Yıl)	Özel Eğitim Öğr. Deneyimi (Yıl)	Lisans Mezuniyet Alanı	OSB Öğr. Sayısı
Ö1	Erkek	Lisans	30-39	6-10	0-5	Özel Eğitim	4
Ö2	Erkek	Lisans	40-49	16-20	6-10	Sınıf Öğr.	4
Ö3	Erkek	Lisans	40-49	16-20	6-10	Özel Eğitim	4
Ö4	Kadın	Yüksek Lisans	40-49	11-15	6-10	Sınıf Öğr.	4
Ö5	Kadın	Lisans	40-49	16-20	0-5	Okul Öncesi	4
Ö6	Kadın	Lisans	40-49	16-20	0-5	Okul Öncesi	4
Ö7	Kadın	Lisans	40-49	16-20	16-20	Özel Eğitim	4
Ö8	Kadın	Lisans	30-39	6-10	6-10	Okul Öncesi	4
Ö9	Kadın	Lisans	30-39	11-15	11-15	Özel Eğitim	4
Ö10	Kadın	Lisans	30-39	11-15	11-15	Özel Eğitim	4
Ö11	Kadın	Lisans	30-39	0-5	0-5	Özel Eğitim	4
Ö12	Kadın	Lisans	40-49	11-15	0-5	Okul Öncesi	4
Ö13	Erkek	Lisans	30-39	6-10	6-10	Özel Eğitim	4
Ö14	Kadın	Yüksek	40-49	16-20	11-15	Okul Öncesi	4

Lisans							
Ö15	Kadın	Lisans	40-49	16-20	6-10	Özel Eğitim	4

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken araştırma konusuna ilişkin alanyazın incelenmiş ve on sekiz sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak form, kapsam ve içerik açısından değerlendirilmek üzere özel eğitim, sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarından üç uzmanın görüşüne sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda üç soru içerik örtüşmesi ve amaç dışı kalma gerekçesiyle çıkarılmış, dört sorunun ifadesi yeniden düzenlenerek form on beş soruya indirilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla iki öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiş, iki soru yeniden düzenlenerek forma son biçimi verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki deneyimlerine ilişkin demografik bilgileri; ikinci bölümde ise öğretmenlerin hafif düzey OSB'li öğrencilerle yürüttükleri ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik, öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesi, kullanılan yöntem ve teknikler, ders kitabı ve materyal değerlendirmeleri, teknoloji kullanımı, karşılaşılan güçlükler ve destek mekanizmalarını kapsayan açık uçlu sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 2025-2026 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında, 25.01.2026-13.02.2026 tarihleri arasında katılımcı öğretmenlerle birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, dış uyaranlardan uzak ve görüşmenin kesintisiz sürdürülmesine elverişli ortamlarda gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 25-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlı kalınmış, katılımcılardan gönüllü katılım onamı alınmış ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı kendilerine bildirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler, tümevarımsal içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu yaklaşımda, analiz süreci önceden belirlenmiş kategorilere dayanmamakta, kodlar ve temalar doğrudan veriden türetilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.249). Veri analizi sürecinde ilk aşamada görüşmeler ses kayıtlarından yazılı ortama aktarılmış ve elde edilen metinler araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak veriye aşinalık sağlanmıştır. Bu süreçte katılımcı ifadelerinin genel yapısı ve ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öne çıkan boyutlar belirlenmiştir. İkinci aşamada, görüşme metinleri tekrar incelenerek açık kodlama yapılmış ve anlamlı veri birimlerine kodlar atanmıştır. Üçüncü aşamada, benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilerek alt tema ve temalar belirlenmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış, her bir temanın araştırma problemiyle ilişkisi gözden geçirilmiştir. Veri analizi sürecinde MaxQDA 2022 nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri (Lincoln & Guba, 1985, s.219) esas alınmıştır. İnandırıcılığı sağlamak amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve analiz sonrasında ulaşılan yorumlar üç öğretmene sunularak katılımcı teyidi alınmıştır. Aktarılabilirliği artırmak amacıyla çalışma grubuna ve veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemelere, tutarlılığı sağlamak amacıyla ise veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinin ayrıntılı açıklamasına yer verilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma işlemleri iki araştırmacı tarafından bağımsız yürütülmüş; uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100]$ kullanılarak %91,3 olarak hesaplanmış ve görüş ayrılıkları tartışma yoluyla uzlaşıya bağlanmıştır. Araştırma süreci ve bulgular alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiş; veri toplama aracının geliştirilmesinde uzman görüşüyle kapsam ve içerik geçerliği sağlanmıştır.

2.7. Araştırmacının Etik İzinleri

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Etik Komisyonundan 05.01.2026 tarih ve 01-05 sayılı belge alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları dört tema altında özetlenmiştir: (1) İlk okuma yazma öğretim sürecinin yapısı, (2) öğretim sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi, (3) destek mekanizmaları ve iş birliği ve (4) karşılaşılan güçlükler.

3.1. İlk okuma yazma öğretim sürecinin yapısı

Bu tema altında öğretmenlerin hafif düzey OSB'li öğrencilerle yürüttükleri ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri üç alt tema altında incelenmiştir: (i) tercih edilen öğretim yöntemleri, (ii) ders kitabı ve materyallere ilişkin değerlendirmeler ve (iii) teknoloji kullanımı. Temaya ilişkin alt tema, kod ve frekans bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Yapısına İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Alt tema	Kod	f
Tercih edilen öğretim yöntemleri	Ses temelli cümle yöntemi	8
	Basara yöntemi	4
	Eleştiriler	4
	Yöntemin işlevsel bulunması	3
Ders kitabı ve materyallere ilişkin değerlendirmeler	Etkinliklerin/örneklerin yetersizliği	8
	İçerik uygunluğu	5
	Fiziksel özellikler (punto büyüklüğü)	5
	Güncellik sorunu	3
Teknoloji kullanımı	Akıllı tahta ve bilgisayar kullanımı	4
	Dijital araçlar kullanımı (Mobil uygulamalar, Web 2.0 araçları)	3
	EBA kullanımı	3

3.1.1. Tercih edilen öğretim yöntemleri

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde en sık “ses temelli” öğretim yöntemi ile “Basara” yöntemi arasında tercih yaptıkları görülmüştür. Özellikle “ses temelli yöntemin tercih edilmesi” ve Basara yöntemine yönelik “eleştiriler” yüksek frekanslı kodlar olarak öne çıkmaktadır. Ö11 bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Ses temelli yöntemi kullanıyorum ve bunun doğru olduğunu düşünüyorum. Şimdi Ba (Basara) yöntemi diye bir yöntemi de otizmde uyguluyorlar. Resmi dayanağı çok olmayan ya da temellendiremediğim için ben o yöntemi çok doğru bulmuyorum. Ses temelliden gidiyorum. Çünkü çocuk zaten sesi çıkartıp birleştirmeyi, bağlamayı kavırıyorsa o süreç ilerliyor.”

Benzer şekilde Ö4’ün şu ifadesi de ses temelli öğretim yönteminin hız ve öğrenme sürekliliği açısından avantajlı görüldüğünü ortaya koymaktadır: “Ses temelli de daha kısa sürede öğretiriz, o yüzden ses temelliyi uygun görüyorum ben.” Buna karşın, bazı öğretmenler ses temelli yöntemin özellikle OSB’li öğrencilerde ses üretimi ve ses farkındalığı açısından güçlük yaratabildiğini vurgulamıştır:

“Ses temellide çocuklar zorlanabiliyor, özellikle sesleri çıkartma noktasında. Ben daha çok bildiği şeylerden gitme taraftarıyım. Mesela Basara yöntemini daha çok beğenmişim.” (Ö5)

Basara yöntemine ilişkin bulgulara eleştirilerin daha yüksek frekansta olduğu, bu eleştirilerin çoğunlukla yöntemin anlamsız kelime üretimine dayanması ve anlam kurmayı zorlaştırması etrafında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Ö4 düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: “Çünkü Basara’da anlamsız kelime çok fazla, mesela ‘kasara’ yazmış. Bu ne diyor öğrenci? Ben bilmediğim şeyi çocuğa anlatamam doğal olarak.” Benzer bir görüşte olan Ö3 ise şunları kaydetmiştir: “Ortaya çıkan kelimeler işte ‘baba, masa’... Ha tamam ‘masa’ da kelimelerle hikâye oluşturamıyorsun.” Az sayıda öğretmen ise Basara yöntemini işlevsel bulmuştur; örneğin Ö7 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ses yöntemiyle ilerleyemediğinizi fark edince Rehabilitasyon’la birlikte Basara yöntemine karar verdik ve Basara yöntemine geçtik. Bu yöntemle daha güzel verim aldığımızı düşünüyorum.”

3.1.2. Ders kitabı ve materyallere ilişkin değerlendirmeler

Öğretmenlerin ders kitabına ilişkin görüşleri çoğunlukla MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından harf grupları bazında hazırlanmış “Ses Temelli Okuyorum Yazıyorum” kitaplarına yöneliktir. En yüksek frekanslı kodların “etkinliklerin yetersizliği”, “içerik uygunluğu”, “güncellik sorunu” ve “fiziksel özellikler” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Verilen örnekler, etkinlikler az. Yapı içindeki çalışmalar, içerik zayıf. O yüzden iki üç kitap ekstradan kullanıyorum.” (Ö9)

Benzer şekilde bir başka öğretmen, tekrar ihtiyacının karşılanamamasını bir eksiklik olarak belirtmiştir:

“Kitap içerik olarak uygun ama çocuklar çok tekrar yaparak öğrendikleri için alıştırma sayfalarının fazlaştırılması gerekiyor.” (Ö10)

Bununla birlikte bazı öğretmenler ders kitaplarının genel çerçevede uygun olduğunu, ancak geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö1’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Kitabın hazırlanış amacı çok doğru... gayet içerikleri güzel. Sadece etkinlik örnekleri çoğaltılabilir.” Bu durum, materyallere yönelik değerlendirmelerin tamamen olumsuz olmadığını; ancak uygulama düzeyinde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kitapların güncelliğine ilişkin eleştiriler ise öğretim materyallerinin değişen koşullara

uyum sağlayamadığını göstermektedir. Ö1 kitapların güncellenmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kitaplarımız güzel, o noktada herhangi bir şeyimiz yok. Sadece kitaplarımızın belli yıllarda bir güncellenme ihtiyacımız var illaki. Yani 2020’de basıldıysa mesela 2025’te bunun amaçlarını, etkinliklerini güncellemesi veya kitaplardaki resimlerin güncellenmesi ... Ama bazı şeylerde özellikle resimlerde bu eksikliklerimiz illaki gözüküyor.”

Ö14 ise bu konuda harf gruplarındaki güncellemelere dikkat çekmiştir: “Milli Eğitim gönderdi ama hani şimdi yeni harfler değişti ya... grupların sırası değişti ama bizim kitaplarımız hâlâ ELAKİN’le başlıyor, öyle devam ediyor.” Ayrıca fiziksel özellikler, özellikle punto büyüklüğü, öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır:

“Kitaplarda özellikle puntoların büyük olmamasını oldukça önemli bir eksiklik olarak görüyorum.” (Ö6)

“Puntoları küçük olduğu için öğrenciler okumakta güçlük çekiyorlar.” (Ö2)

3.1.3. Teknoloji kullanımı

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri, diğer alt temalara kıyasla daha sınırlı sayıda olup öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinde teknolojiyi destekleyici bir araç olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda özellikle bilgisayar, akıllı tahta, EBA, çeşitli dijital araçlar ve web siteleri kullanımına vurgu yapılmıştır. Ö9 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Eba’yı da kullanıyoruz, teknoloji de, akıllı tahtayı da.” Bazı öğretmenler ise teknolojiyi veli ile iş birliği içerisinde sınıf dışı öğrenme sürecini desteklemek amacıyla da kullanmaktadır:

“Bir okuma yöntemi var. Bunu Playstore’dan indirin... evde karıştırdığı yerlere oradan bakabilirsiniz şeklinde.” (Ö5)

3.2. Öğretim sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi

Bu temada öğretmenlerin hafif düzey OSB’li öğrencilerle yürüttükleri ilk okuma yazma öğretim sürecini nasıl planladıkları, uyguladıkları ve öğrenci gelişimini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Temaya ilişkin alt tema, kod ve frekans bilgileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Sürecinin Yürütülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Alt tema	Kod	f
Öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması	Öğrenci seviyesine göre planlama ve uygulama	12
	BEP’e göre planlama	10
	Kaba değerlendirmeye göre planlama	5
	Birden fazla yöntemin kullanılması	4
	Görsel ve somut desteklerden yararlanma	4
	Öğretim hızının bireysel farklılıklara göre ayarlanması	3
	Dijital araçların kullanımı	3
	Sınıf içi gözlem yoluyla	5
Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi	BEP’e dayalı izleme	3
	Aileyle iletişim yoluyla	3

3.2.1. Öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecini planlama biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, planlamanın büyük ölçüde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

doğrultusunda yapıldığı; en sık tekrar eden kodların “BEP’e göre planlama”, “kaba değerlendirme” ve “öğrenci seviyesine göre planlama” olduğu görülmektedir. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce öğrencinin gereksinimlerini, akademik düzeyine ek olarak işitme, konuşma, tepki verme ve anlama gibi ön koşul becerilerini kaba değerlendirme yoluyla belirlediklerini ve uzun-kısa dönemli amaçları bu doğrultuda oluşturduklarını belirtmiştir. Bir öğretmen bu süreci şu şekilde açıklamıştır:

“Kaba değerlendirme formlarını aldıktan sonra çocuğun seviyesine uygun olarak BEP hazırlıyoruz. Okuma yazmada da aynı, bireysel eğitim planı hazırlıyoruz.” (Ö2)

“Öncelikle öğrencinin bir kaba değerlendirmesini alıyoruz. Öğrenci nasıl? İşitme bozukluğu, konuşma bozukluğu var mı? Ya da öğrenci, seviye olarak nerede, anlayabiliyor mu?” (Ö5)

Bazı öğretmenler, öğrencinin hangi okuma yazma evresinde bulunduğunu belirlemeye çalıştıklarını, ön koşul beceriler yeterli değilse öğretime doğrudan okuma yazma çalışmalarıyla başlamadıklarını ifade etmiştir:

“Çocuk Türkçe dersinin neresinde? Okuma yazma seviyesinde mi, erken okur yazarlık sürecini tamamlamış mı? Hangi evrede olduğunu belirlemeye çalışıyorum. Öncelikle ön koşul becerileri sağlayarak okuma yazma düzeyinde ise ona göre bir planlama yapıyorum ama ön koşul becerilerine sahip değilse ben baştan alıyorum ki sonrasında sıkıntı olmasın. Tamamen çocuğun bireysel özelliklerine göre bir planlama yapıyorum.” (Ö11)

Planlamaya aile ile iş birliğinin de dâhil edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler, sınıf içinde yapılacak çalışmalar belirlendikten sonra aileyle durum değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmiştir. Ö3 bu durumu şu şekilde aktarmıştır: “... sınıf içinde bu öğrenciler için neler yapabilirim, bunun planlamasını yaptıktan sonra aileyle de durum değerlendirme toplantısı düzenliyorum.”

İlk okuma yazma öğretiminin uygulanma aşamasına yönelik görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin BEP doğrultusunda ilerlemekle birlikte uygulamayı öğrencinin durumuna göre esnettikleri görülmektedir. Öne çıkan noktalar arasında öğrencinin seviyesine göre ilerleme, öğretim hızının değiştirilmesi, farklı yöntemlerin kullanılması, görsel ve somut desteklerden yararlanılması, dikkat ve görsel algı çalışmalarına yer verilmesi ve bazı durumlarda dijital araçların kullanılması yer almaktadır. Ö4, uygulama sürecinde BEP’te belirlenen çalışmaların gerektiğinde öğrencinin durumuna göre değiştirildiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Uygulamada yine öğrencinin durumuna göre BEP’ten aldığımız çalışmaları gerektiğinde esnetebiliyoruz.” Benzer şekilde Ö8, aynı sınıftaki öğrencilerin farklı düzeylerde olduğunu ve bu farklılığın uygulama sürecini etkilediğini belirtmiştir:

“... hepsi otizmlili olmasına rağmen hepsi birbirinden farklı. Çok iyi ilerleyen öğrencimiz de var, bir tık daha yavaş giden öğrencimiz de. Seviyelerimiz farklı aslında aynı sınıfta olsalar da dördünün de düzeyi birbirinden farklı. Bu da etkiliyor okuma yazma sürecini”

Öğretmen ifadelerinde uygulama hızının da öğrencinin öğrenme durumuna göre ayarlandığı görülmektedir. Bazı öğrencilerde sesler arasında geçiş hızlı yapılabilirken bazı öğrencilerde aynı ses üzerinde uzun süre çalışılabildiği belirtilmiştir:

“Çocuğun hızına göre eğitimi ayarlıyoruz. Yani eğer çocuk çabuk öğreniyorsa geçişleri çabuk yapıyoruz sesler arasında. Yok öğrenemiyorsa aynı sesi bir sene de

devam ettirebiliyoruz.” (Ö15)

Uygulama sürecinde öğretmenlerin yalnızca bir yöntemle sınırlı kalmadığı, ses temelli cümle yöntemi, Basara yöntemi ve heceleme gibi farklı yolları öğrencinin durumuna göre kullandıkları görülmektedir. Örneğin Ö2, ses temelli cümle yönteminde harfleri keserek birleştirme çalışmaları yaptığını belirtmiştir: “Okuma yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yönteminden ilerliyorum. Harfleri kesiyorum, sonra o harfleri birleştiriyorum.” Bazı öğretmenler ise başlangıçta ses temelli yöntemle ilerlediklerini, ancak öğrenciler için uygun olmadığını düşündüklerinde Basara yöntemine geçtiklerini ifade etmiştir:

“Aslında ilk başta ses temelli yöntemle başlamıştık ama daha sonra öğrencilere uygun olmadığını düşündüğümüz için Basara yöntemine geçtik.” (Ö8)

Uygulama sürecinde görsel destekler ve somutlaştırma çalışmaları da öne çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sesleri ve heceleri daha iyi kavrayabilmeleri için görsellerden ve somut etkinliklerden yararlandıklarını belirtmiştir:

“Heceleme yöntemiyle gidiyoruz. Hecelemede genelde görselleri kullanıyoruz. Mesela “ka” hecesinde kalemdir, kalemliktir, karpuzdur. O resimlerden yararlanarak gidiyorum.” (Ö7)

“Harf tanıtırken hissettirme basamağı olsun, o basamakları tek tek uyguladığımız öğrenci oluyor, kimisinde gerek duymuyoruz, daha çabuk kapıyor. Oyun hamuruyla yazdırma, kuma yazdırma, parmağıyla havada yazdırma falan böyle farklı içeriklerle besliyoruz süreci.” (Ö11)

Ayrıca bazı öğretmenler uygulamanın başlangıcında dikkat ve görsel algı çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmiştir:

“Otizmlı çocuklarda genel olarak bir dikkat eksikliği var. Dikkati çok zayıf olduğu için ilk önce dikkat güçlendirme yapıyoruz. ... okuma yazmaya ön hazırlık olarak, daha sonra görsel algı çalışmaları yapıyoruz.” (Ö9)

Dijital araç kullanımı da uygulama sürecinin bir parçasıdır. Örneğin Ö3, mobil uygulamaları hem sınıfta hem de evde kullanılabilecek destekleyici araçlar olarak kullandığını belirtmiştir:

“Mobil uygulamalar var. Evde velilerin de kullanabileceği okuma yazmayla ilgili ‘NIAYS’ diye bir uygulama var Google Play’de. Bir de ‘Okuyorum Okuma Yazma Uygulaması’ diye bir uygulama var. Harfin yazılışı, seslendirilmesi ile ilgili. Mesela ‘a’ harfi, ağaç görselinde ‘a’ harfi varsa kırmızıya bas gibi uyarı vererek sesi hissettirmeyeyle ilgili oldukça sık kullanıyorum. Normal bir sınıf öğretmeni arkadan görmüştüm. Ben de uygulamaya başladım.”

3.2.2. Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değerlendirme sürecini çoğunlukla sınıf içi gözlem, BEP’e dayalı izleme ve aileyle iletişim üzerinden yürüttükleri görülmektedir. Bu alt temada en sık tekrar eden kodlardan biri sınıf içi gözlemdir. Öğretmenler öğrencinin gelişimini, günlük sınıf içi performansı ve süreçteki değişimler üzerinden izlediklerini belirtmiştir. Ö3, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin sınıftaki durumundan, gelişim seviyesini anlayabiliyorum.” Ö5 ise değerlendirme sürecinde öğrencilerin motor ve dil gelişimi gibi farklı özelliklerinin de gözlem yoluyla izlendiğini belirtmiştir: “Bazıları el kasları gelişmemiş oluyor, yazamıyorlar, bazıları konuşmıyor. Dil gelişim sorunu olabiliyor. Değerlendirme genelde gözlemlerle oluyor”. Bunun yanında BEP’e dayalı değerlendirme

de belirgin biçimde yer almaktadır. Öğretmenler BEP’te yer alan kazanımları uygulama tarihleriyle birlikte izlediklerini ve öğrencinin performansını artı-eksi şeklinde değerlendirdiklerini ifade etmiştir:

“Bireysel Eğitim Planı üzerinde uygulama tarihlerinde hangi tarihte hangi kazanım çalıştıysak onun üzerinde artı ve eksi şeklinde değerlendiriyorum.” (Ö1)

Aileyle iletişim ise özellikle öğrencinin okul dışındaki durumunu takip etme ve sürecin devamlılığını izleme açısından değerlendirme sürecine dâhil edilmektedir. Ö5 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “... genelde aileyle iletişim halinde oluyoruz değerlendirme noktasında.”

3.3. Destek mekanizmaları ve iş birliği

Bu tema altında öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinde destek aldıkları kişi ve kurumlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda destek mekanizmaları; veli, okul idaresi, rehabilitasyon merkezi ve meslektaş desteği olmak üzere dört alt temada ele alınmıştır. Bu tema kapsamında en yoğun vurgunun veli desteği üzerinde toplandığı; okul idaresi, rehabilitasyon merkezi ve meslektaş desteğinin ise süreci tamamlayan diğer iş birliği kaynakları olarak ifade edildiği görülmektedir. Temaya ilişkin alt tema, kod ve frekans bilgileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Destek Mekanizmaları ve İş Birliğine İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Alt tema	Kod	f
Veli desteği	Veli desteğinin yetersiz kalması	10
	Evde tekrar ve pekiştirme beklentisi	5
	Ödev takibi yoluyla aile katılımı	3
Okul idaresi desteği	Materyal ve kaynak temini	5
	Okul idaresi destek sağlıyor	4
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi desteği	Okul-veli-rehabilitasyon üçlü iş birliği	4
	İlk okuma ve yazma öğretim yöntemi seçimi	3
	Materyal temini	2
Meslektaş desteği	Zümre öğretmeni desteği	5
	Sınıf öğretmeni desteği	3

3.3.1. Veli desteği

Öğretmenler, özellikle harf-ses öğretimi, heceleme, okuma akıcılığı ve yazma çalışmalarının tekrar edilmesi, ödev takibi ve pekiştirme açısından velilerin sürece aktif katılımını gerekli görmektedir. Ö1, velilerden alınan desteği evde tekrar ve pekiştirme bağlamında şu şekilde açıklamıştır: “Velilerimizden de ödevler vasıtasıyla bizim öğrettiklerimizin, harflerin, seslerin evde tekrar edilmesini sağlayarak pekiştirilmesini istiyoruz.” Bununla birlikte ilk okuma yazma öğretiminde veli desteğine ilişkin ifadeler tek yönlü değildir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin yeterli katkıyı sunmadığını belirtmiştir. Ö9 bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Özellikle öğrencinin velisi çok önemli ama biz bu konuda genelde özel eğitim ailesi olarak yalnız kalıyoruz. Karşıdaki muhatap olan ailelerden çok az destek alabiliyoruz.” Ö11, evde tekrar yapılmadığında okulda verilen eğitimin sınırlı kaldığını vurgulamıştır:

“Bazı velilerde yaşıyoruz, bazıları çünkü okulu öğrenme ortamı gibi düşünüyor. Okula gönderiyorum, gelsin gitsin gibi olduğunda tabii ki tekrar edilmemiş oluyor. Okumalar yapılmıyor. Biz ne kadar bireysel de çalışsak, neticede sınıf sorumluluğu farklı, bir sürü öğrencimiz var. O yüzden evde desteklenen çocuk çok fark ediyor. Yani ben ertesi gün çocuğun evde okuyup okumadığını çok rahat anlayabiliyorum.”

3.3.2. Okul idaresi desteği

Öğretmenler okul idaresinden ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan materyal temini ve sınıf olanakları açısından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ö1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Okul idaresinden kitaplar ve materyalleri temin noktasında desteğimizi alıyoruz.” Öğretmenler materyal olarak en çok okuma yazma öğretiminde kullanılan harf kartları ve yazma araçları noktasında destek aldıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler, idare desteğini daha geniş bir bağlamda teknolojik olanakların sağlanmasıyla da ilişkilendirmiştir:

“İki senedir sağ olsun müdürümüz de bizi bu konuda destekliyor. Şu an bir sıkıntı yaşamıyoruz. EBA’yı da kullanıyoruz, teknolojiyi de, akıllı tahtayı da.” (Ö9)

Bunun yanında Ö11, materyale erişilebilirliğin öğretmen açısından zaman ve emek yükünü azalttığını ve bu anlamda okul idaresinden destek aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Materyal konusunda ulaşılabilirlik çok önemli. Mesela akıllı tahtayı idareye söyledik. Bir seferde hemen yapıldı ama bunun olmadığı durumlarda materyal hazırlamakla zamanımız geçebiliyor. Özellikle okumada görseller çok önemli. Akıllı tahtadan hemen açıyoruz. Yoksa zaman ekonomisi açısından daha yorucu olabiliyor.”

Ayrıca bazı öğretmenler, boyutlarını belirtmeksizin okul idaresinin destek sağladığını ifade etmiştir.

3.3.3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi desteği

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ilişkin ifadeler, özellikle ilk okuma yazma öğretimine yönelik okulda yürütülen öğretimin okul dışındaki destek eğitim süreçleriyle birlikte ilerlediğini göstermektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi en çok veli ve öğretmenle birlikte oluşturulan üçlü iş birliği bağlamında ele alınmaktadır. Bir öğretmen bu süreci şu şekilde açıklamıştır:

“Biz velilerden ve rehabilitasyon merkezinden destek alıyoruz. Üç paydaşla beraber işimizi ilerletiyoruz. ... Benim burada yaptıklarımı veli evde tekrar ediyor ve rehabilitasyonda bizle beraber hareket ediyor.” (Ö15)

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi desteği bazı durumlarda yöntem seçimi ve uygulama sürecinde de yer almaktadır. Bir öğretmen, ses temelli yöntemle ilerleyemediklerinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle birlikte Basara yöntemine geçtiklerini ifade etmiştir:

“Ses yöntemiyle ilerleyemediğinizi fark edince Rehabilitasyon’la birlikte Basara yöntemine karar verdik ve Basara yöntemine geçtik. Bu yöntemle daha güzel verim aldığımızı düşünüyorum.” (Ö7)

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ya da rehberlik araştırma birimlerinden gelen materyaller de okuma yazma öğretim sürecine destek sağlayan unsurlar arasında yer almıştır.

3.3.4. Meslektaş desteği

Meslektaş desteğine ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan etkinlikler, yöntemler ve uygulamalar konusunda zümre öğretmenleri, diğer özel eğitim öğretmenleri ve zaman zaman sınıf öğretmenleriyle bilgi

ve deneyim paylaşımında bulunduklarını göstermektedir. Bu destek, bazı öğretmenler için etkinlik bulma ve uygulamaları karşılaştırma biçiminde ortaya çıkarken, bazıları için gözlem ve sınıf dışı destek olarak ifade edilmiştir. Zümre öğretmenleriyle yapılan paylaşımlar daha çok okuma yazma öğretimine yönelik etkinlik geliştirme ve sorunlara çözüm arama bağlamında belirtilmiştir:

“Etkinlikler konusunda birbirimize destek oluyoruz.” (Ö14)

“Diğer özel eğitim sınıfları ile bilgi paylaşımı yapıyoruz. Onlar bizi gözlemliyor, biz de onları gözlemliyoruz.” (Ö2)

Bazı öğretmenler, sınıf öğretmenlerinden de destek aldıklarını ve öğrencileri kaynaştırma amacıyla bu sınıflara gönderdiklerini belirtmiştir:

“Bazen sınıf öğretmenlerinden gönüllü olanlardan destek alıyoruz. Öğrencileri bu sınıflarda kaynaştırmaya gönderiyorum. Normal sınıfta öğrencilerin nasıl okuyup yazdıklarını görüyorlar.” (Ö3)

3.4. Karşılaşılan güçlükler

Bu tema altında öğretmenlerin hafif düzey OSB’li öğrencilerle yürüttükleri ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Bulgular, öğrenci kaynaklı güçlükler ve çevresel güçlükler olmak üzere iki alt tema altında sunulmuştur. Temaya ilişkin alt tema, kod ve frekans bilgileri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Alt Tema ve Kodlar

Alt tema	Kod	f
Öğrenci kaynaklı güçlükler	Unutkanlık	5
	İsteksizlik ve motivasyon eksikliği	3
	Dikkat eksikliği	2
	Sesleri çıkaramama ve işlevsel kullanamama	2
	Öğrenci seviyesinin düşük olması	2
	Çoklu yetersizliklerin öğretimi zorlaştırması	1
Çevresel güçlükler	Aile kaynaklı güçlükler	5
	Kaynak ve materyal yetersizliği	3
	Ders kitaplarının yetersizliği	2

3.4.1. Öğrenci kaynaklı güçlükler

Öğrenci kaynaklı güçlükler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok unutkanlık, dikkat eksikliği, bazı sesleri çıkaramama, öğrenci seviyesinin düşük olması, isteksizlik ve çoklu yetersizlikler üzerinde durdukları görülmektedir. Bu güçlükler, ilk okuma yazma öğretiminde harf-ses ilişkisinin kurulmasını, seslerin hatırlanmasını, hece ve kelime oluşturmayı, yazma çalışmalarına katılımı ve öğrenilenlerin kalıcılığını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin en sık vurguladığı güçlüklerden biri unutmadır. Öğrencilerin öğrendikleri sesleri, harfleri ya da heceleri kısa süre içinde karıştırmaları, öğretim sürecinin sürekli tekrar gerektiren bir yapıya dönüşmesine neden olmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardaki en büyük sorunlar genel olarak unutma problemidir. Unutma davranışı olduğu için sürekli aynı ses ya da heceleri tekrar tekrar çalışma zorunluluğu bizi biraz zorluyor.” (Ö1)

“... unutma çok fazla oluyor. Seste mesela ünlü harfleri çalıştık, bitirdik, hecelere geçtik. Ama dönüp tekrar ünlü harfleri sorduğumuzda şu an benim öğrencim mesela karıştırıyor, sürekli tekrarlayarak gidiyoruz.” (Ö8)

Dikkat eksikliği de öğretmenler tarafından ilk okuma yazma öğretimini sınırlandıran önemli bir güçlük olarak belirtilmiştir. Özellikle harf tanıma, yazma ve heceleme gibi dikkat sürekliliği gerektiren çalışmalarda öğrencilerin zorlandıkları ifade edilmiştir:

"... bizim çocukların genelinde dikkat eksikliği var. Otizmlı çocuklarda bu daha fazla oluyor. Takıntılar çok fazla. Ders çalışırken hep birebir özen istiyor. Mesela grup çalışması yaparken zorlanıyorum. Çocuğun ya dikkati dağılıyor ya başkasının dikkatini dağıtıyor. Bu nedenle ilk okuma yazmada uzun süreli çalışma yapılamıyor." (Ö9)

Öğrenci kaynaklı bir diğer güçlük sesleri çıkarma ve sesleri işlevsel kullanma becerileriyle ilgilidir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin günlük yaşamda bile bazı sesleri kullanmakta zorlandığını, bu nedenle okuma yazma öğretiminde öncelikle ses çıkarma çalışmalarına yer verdiklerini belirtmiştir:

"Çocukların otizmden dolayı kullanamadığı sesler var, onlara dikkat ediyoruz. Onları çıkarmaları için öncelikle çalışıyorum. Çünkü sesi çıkarmayı başardıktan sonra nasıl kullanacağını öğretiyorum, harf ve hece çalışmalarına bağlayabilmek için." (Ö12)

Çoklu yetersizlikler de ilk okuma yazma öğretimini zorlaştırmaktadır. Görme, işitme, dikkat eksikliği ya da başka yetersizliklerin de varlığı, hafif düzey OSB'li öğrencilerde okuma yazma öğretiminin ilerleyişini yavaşlatan bir unsur olarak ifade edilmiştir:

"Karşılaştığımız güçlükler eğer çocuğun ek bir engeli varsa, hani duyma veya görmeyle ilgili veya dikkat eksikliği varsa tabi ki işlerimizi yavaşlatıyor. Özellikle harfleri görme, sesi ayırt etme ve yazma çalışmalarında." (Ö3)

3.4.2. Çevresel güçlükler

Çevresel sorunlar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok aile kaynaklı güçlükler, kaynak ve materyal yetersizliği, ders kitaplarının sınıf düzeyine uygun olmaması üzerinde durdukları görülmektedir. Bu sorunlar, ilk okuma yazma öğretiminde destek mekanizmasının işlemesini, kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesini, tekrar çalışmalarının artırılmasını ve öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun materyallerin kullanılmasını sınırlayabilmektedir.

Aile kaynaklı güçlükler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok evde tekrar yapılmaması, velinin süreci takip etmemesi, ailenin çocuğun durumunu kabullenmekte zorlanması, veliyle iletişim güçlükleri ve ailenin okuma yazma ya da Türkçe yeterliğinin sınırlı olması üzerinde durdukları görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimi açısından bu güçlükler, okulda öğrenilen ses, harf, hece ve yazma çalışmalarının evde pekiştirilememesiyle ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler, evde destek olmadığında okuma yazma çalışmalarının yalnızca okulda ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yapılan sınırlı süreli çalışmalarla kaldığını belirtmiştir:

"... bu sene gelen bir öğrencimiz var. Biz gözünün görmediğini aileye inandıramadık, veli evde bize yardım etmiyor. Yardım etmediği için çalışmalar burada kalıyor. Buradaki iki saat yazı çalışmasıyla kalıyor. Veya rehabilitasyonda yaptığı iki saat yazıyla kalıyor." (Ö3)

Bazı öğretmenler, velinin yalnızca destek vermemesi değil, sürecin dışında kalması ya da öğretmenin okuma yazma öğretimine yönelik çabasını "zorlama" olarak algılamasının da güçlük oluşturduğunu belirtmiştir:

"Veliden destek az oluyor. Bazı velilerimiz sürecin içinde çok aktif bulunuyorlar ama bazıları sürecin tamamen dışında kalıp bize de engel olmaya çalışıyorlar. Çocuğa yardımcı olmak yerine çocuğu biz sanki zorluyormuşuz gibi hissettiriyorlar. Velilere bu konuda bir eğitim verilmesi oldukça gerekli." (Ö10)

Bazı ailelerde Türkçe bilmemek ya da okuma yazma bilmemek de okuma yazma öğretim sürecini sınırlandıran bir unsur olarak ifade edilmiştir:

"Filistinli öğrencimiz var. Suriyeli öğrencimiz var iki tane. Anne babalar Türkçe bilmeyince, çocuk da Türkçeyi çok iyi bilmeyince hiç yani yazıyor ama okuyamıyor, anlamıyor. Bu nedenle iletişim sorunları yaşanıyor aramızda. Ezberden gitsin diye uğraşıyoruz. Bazen onu bile yapamıyor. Mesela haftalarca "el" çalışıyoruz sonra "l" harfine geçiyoruz, yok yani okuyamıyor." (Ö15)

Kaynak yetersizliği, öğretmenler tarafından özellikle okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerle ilişkilendirilmiştir. Ö7, sınıfa uygun okuma yazma kaynağı bulmakta zorlandığını ve alternatif yöntemlere ilişkin kaynakların da sağlanması gerektiğini belirtmiştir:

"Sınıfıma uygun bir şey bulamadım. Hani biraz daha geliştirilebilirse bizler de daha rahat kullanabilirsek çok daha faydalı oluruz. Okuma yazma için mesela bize sadece ses temelli geliyor ama Basara yöntemi ile ilgili kitaplar gelmiyor. Biz kendimiz kaynak ediniyoruz. Basara ile ilgili de alternatif okuma yazma tekniklerinde olan kitaplar da Bakanlık'tan gönderilse bize, elimizde daha çok kaynak olur."

Ders kitaplarının bazı öğrenciler için hızlı ilerleyen bir yapıda olması da sistemsel sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, özel eğitim sınıflarında öğrencilerin bol tekrar ve daha yavaş ilerleyen materyallere ihtiyaç duyduğunu, mevcut kitapların çalışma sayfası ve alıştırmaya yönünden yetersiz olduğu dile getirmiştir:

"Kitap alıştırmaya sayfası olarak eksik. Yani bizim çocuklar çok tekrar yaparak öğrendikleri için ve çok yazarak kafalarına girmesi için alıştırmaya sayfalarının fazlaştırılması gerekiyor." (Ö10)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hafif düzey OSB'li öğrencilerle yürütülen ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini nitel bir yaklaşımla inceleyen bu araştırmanın bulgularının en belirgin örüntülerinden biri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini tercih etmesidir. Bu bulgu Eliçin ve Yıkılmış'ın (2015, s.236) sonuçlarıyla ve fonolojik farkındalık, harf-ses eşlemesi ve sözcük tanıma gibi alt becerilerin sistematik, sıralı ve açık biçimde öğretilmesini savunan kapsamlı okuma öğretimi alanyazınıyla örtüşmektedir (NRP, 2000, s.1-2). Basara yöntemine ilişkin bulgular ise çok yönlü bir tablo sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu yöntemi, anlamsız sözcük üretimine dayandığı ve anlam kurma sürecini sekteye uğrattığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Whalon ve Hart (2011, s.253), OSB'li öğrencilerin sözcük çözümleme becerisinde görece başarılı olmalarına karşın metinden anlam çıkarma, çıkarım yapma ve bağlamsal anlam kurma süreçlerinde belirgin güçlükler yaşadığını; bu güçlüklerin sistematik anlama öğretiminin yetersiz kaldığı ve somut destek sağlanmadığı bağlamlarda derinleştiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede Basara'nın, ses temelli cümle yönteminin yetersiz kaldığı durumlarda ve araştırma

temelli gerekçelere dayandırılarak yardımcı bir strateji olarak uygulanmasının daha uygun olabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte yöntemin etkililiğine ilişkin kontrollü araştırma bulgularının son derece sınırlı olduğu da ayrıca vurgulanmalıdır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mevcut ders kitaplarını etkinlik sayısı, tekrar olanakları ve içerik güncelliği bakımından yetersiz bulduğu görülmektedir. Ancak erken okuryazarlık becerilerinin OSB'li öğrencilere öğretilmesinde sistematik tekrar oturumlarının ve alıştırmaya pratiklerinin öğretim planına dahil edilmesinin kritik önem taşıdığı belgelenmiştir (Baker vd., 2019, s.167). Bu öğrenci grubunun bilgiyi pekiştirmek ve farklı bağlamlara genellemek için akranlarına oranla çok daha yoğun uygulama pratiğine ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğunda (Friend & Bursuck, 2009, s.202), mevcut kitapların alıştırmaya sayfalarının yetersizliği öğretim etkililiğini doğrudan sınırlayan yapısal bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, Türkiye bağlamındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Eliçin ve Yıkmış (2015, s.235), OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin materyal yetersizliğini en temel sorunlardan biri olarak dile getirdiğini ve bu boşluğu doldurmak için ek materyal geliştirmek zorunda kaldıklarını aktarmıştır. Demirok ve Akçam (2019, s.94) ile Terzioğlu ve Topaç (2023, s.144) da Türkiye'deki özel eğitim ortamlarında hazır materyal eksikliğinin öğretmen iş yükünü belirgin biçimde artırdığını raporlamıştır. Punto büyüklüğü ve görsel tasarıma ilişkin kaygılar ise özel eğitim materyali geliştirme ilkeleri açısından anlamlı bir bulgudur. Öğretmenlerin ifadelerinde öne çıkan harf grubu sıralamasına ilişkin güncellik sorunu ise ulusal düzeydeki müfredat revizyonlarının materyallere yansımada gecikmeler yaşandığına işaret etmekte ve materyal geliştirme süreçlerinde politika düzeyinde daha güçlü bir koordinasyon gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Öğretmenlerin akıllı tahta, EBA ve çeşitli mobil uygulamaları ağırlıklı olarak tekrar ve pekiştirme amacıyla kullandıkları, teknolojinin birincil öğretim aracı konumuna gelmediği görülmektedir. Oysa alanyazın daha ileri bir entegrasyon önermektedir. OSB'li ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle yürütülen araştırmaları kapsayan sistematik derlemede bilgisayar destekli öğretimin sözcük tanıma ve okuma becerilerini güçlendirdiği, bireyselleştirilmiş ilerlemeye olanak sağladığı ve tekrar gereksinimini karşıladığı ortaya konulmuştur (Kurzeja vd., 2024). Bu nitelikler, OSB'li öğrencilerin okuma yazma öğretimindeki temel güçlükleriyle (unutkanlık, bireysel öğrenme hızları, yoğun tekrar gereksinimi) doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle teknolojinin yalnızca destekleyici bir araç olarak konumlandırılması yerine öğretimin bütünsel bir bileşeni hâline getirilmesi önem taşımaktadır. Nitekim, OSB sınıflarında öğretmenlerin teknolojiyi, özellikle etkileşimli e-kitap ve akıllı tahta uygulamalarını öğrenci katılımını artırmak ve okuma anlama süreçlerini desteklemek amacıyla işlevsel biçimde kullandığı gözlemlenmiştir (Walker vd., 2022, s.17). Bu uygulamaların, OSB'li öğrenciler için kanıta dayalı uygulama olarak tanımlanan teknoloji destekli müdahalelerle örtüştüğü de vurgulanmıştır (Hume vd., 2021, s.4023–4026). Türkiye bağlamında teknolojinin birincil araç olarak kullanılamamasının arkasında hizmet içi eğitim, donanım ve altyapı erişimindeki yapısal sınırlılıklar bulunuyor olabilir; nitekim profesyonellerin dijital araçları öğretime bütünlüştürme konusunda sistematik mesleki destek gereksinimi duyduğu alanyazınında raporlanmıştır (Mohan ve Tiwari, 2023, s.284).

Bulgular, öğretim sürecinin planlanmasında BEP'in merkezi bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kaba değerlendirme süreçleri aracılığıyla öğrencilerin ön koşul becerilerini, işitme-konuşma profillerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini

belirlemeye çalışmaları, veri temelli öğretim planlama anlayışını yansıtmaları açısından olumlu bir bulgudur (Deno, 2003, s.184). Bireysel hedeflerin öğrenci performans verilerine dayalı olarak belirlenmesi, özel eğitim alanyazınında geçerliliği kuvvetli biçimde belgelenmiş bir ilkedir (Friend & Bursuck, 2009, s.404). Aynı sınıftaki öğrencilerin birbirinden belirgin biçimde farklı performans düzeylerine sahip olması, öğretmenlerin eş zamanlı olarak farklılaştırılmış öğretim yürütmek zorunda kaldığını göstermektedir. Bu bulguyla tutarlı biçimde, OSB sınıflarında bireyselleştirme ve farklılaştırmanın etkili okuryazarlık öğretiminin en belirgin özelliği olduğu; içerik, süreç ve ürünün her öğrenci için ayrı ayrı uyarlanması bu sınıflarda normatif bir uygulama hâline geldiği ortaya konulmuştur (Walker vd.,2022, s.17).

Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesinde sınıf içi gözlem ve BEP izleme süreçlerinin ön plana çıkması, standart biçimsel değerlendirme araçlarının sistematik kullanılmadığına işaret etmektedir. Bazı öğretmenlerin öğrenciden yeterli dönüt alınamadığında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemekte güçlük çekmesi, OSB'li öğrencilerle çalışırken ortaya çıkan özgün değerlendirme güçlüklerini yansıtmaktadır. Alanyazın, bu öğrenci grubu için okuma hızı, doğru okuma oranı, hata türleri ve anlama performansına ilişkin verilerin sürekli ve sistematik biçimde toplanmasının, öğretimsel kararların nesnel gerekçelere dayandırılmasını sağladığını (Deno, 2003, s.184) ortaya koymaktadır.

Bulgular, aile katılımının öğretmenler tarafından en temel destek kaynağı olarak algılandığını; ancak pratikte bu desteğin beklentilerin gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır. Ailenin ev ortamında edinilen seslerin, harflerin ve hecelerin pekiştirilmesini ve öğrenmenin farklı bağlamlara genellenmesini sağlaması, özel gereksinimli öğrenciler için kritik önem taşımaktadır (Turnbull vd., 2016, s.v; Kayahan-Yüksel & Emmioğlu-Sarıkaya, 2021, s.36). Türkiye'deki sınıf öğretmenleri de aile desteğini okuma yazma öğretiminin olmazsa olmaz bir bileşeni olarak tanımlamakta; ancak yoğun çalışma koşullarındaki ailelerin bu süreçte katkısı yetersiz kalmaktadır (Eliçin & Yıkı, 2015, s. 237). Öğretmenlerin bu yetersizliği ve ailelerin zaman zaman sürecin dışında kalmasını ciddi bir güçlük olarak dile getirmeleri, özel eğitimde aile katılımının bireysel çabaların yanı sıra kurumsal ve politika düzeyinde de desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmen, aile ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle kurulan üçlü iş birliği modeli aynı becerinin okul, ev ve rehabilitasyon merkezinde eş güdümlü biçimde pekiştirilmesini ve öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılmasını desteklemektedir. Bu yaklaşım, OSB'li öğrenciler için genellemeyi kanıta dayalı uygulama olarak tanımlayan alanyazınla örtüşmektedir (Hume vd., 2021, s.4023). OSB sınıflarında konuşma-dil terapistleri ve destek personeli ile sürdürülen iş birlikçi planlama, okuryazarlık öğretiminin niteliğini artırmaktadır (Walker vd., 2022, s. 11). Meslektaş desteği ve zümre çalışmalarının değerli bir kaynak olarak görülmesi de uygulama topluluklarının mesleki gelişime katkısını vurgulayan alanyazınla uyum içindedir. OSB'li öğrencilerle çalışan profesyoneller, mesleki gelişim programlarını, çalıştayları ve disiplinlerarası bilgi paylaşımını okuryazarlık öğretiminin niteliğini artırmanın en etkili yolları arasında saymaktadır (Mohan & Tiwari, 2023, s. 283).

Öğrenci kaynaklı güçlükler arasında en sık vurgulanan unsur unutkanlıktır. Öğrenilen seslerin, harflerin ve hecelerin kısa sürede unutulması ya da karıştırılması, öğretim sürecinin yoğun tekrara ve sarmal bir yapıya dayalı olarak kurgulanmasını zorunlu

kılmaktadır. Bu bulgu, OSB'li bireylerde kısa süreli bellek ve çalışma belleği kapasitesinin sınırlı olduğunu gösteren alanyazınla tutarlıdır (Conners, 2003, s.211). Dikkat eksikliğinin de ilk okuma yazma öğretimini kısıtlayan belirgin bir etken olarak öne çıkması, öğretim oturumlarının süre ve yoğunluğunun öğrencinin dikkat kapasitesine göre düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. OSB'li bireylerdeki sosyal iletişim güçlükleri ve takıntılı ilgi örüntüleri, dikkat sürelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Ökcün-Akçamış, 2016, s. 166). Bu güçlüğe yönelik olarak, OSB sınıflarında gözlemlenen uzman öğretmenler öğrencilerin güçlü ilgi alanlarına dayalı içerik ve etkinlikler tasarlamakta ve aktif katılımı artırmanın en işlevsel yolunu merak ve motivasyonu beslemekte görmektedir (Walker vd., 2022, s. 17). Bazı öğrencilerde harf öğretimine geçilmeden önce ses üretimi çalışmalarının zorunlu hâle gelmesi, OSB'li öğrencilerin ilk okuma yazmaya hazırlık düzeylerinin önemli ölçüde farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, ön koşul becerilerin sağlamaştırılmasının öğretim sürecinin zorunlu bir başlangıç basamağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin sistematik biçimde değerlendirilmesi ve ön koşul becerilerdeki boşlukların öğretime başlamadan önce belirlenmesi önerilmektedir (Baker vd., 2019, s.171).

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler: Mevcut ders kitabı materyallerinin tek başına yeterli olmadığı sonucundan hareketle destekleyici materyal havuzlarının oluşturulması, aile katılımının güçlendirilmesi ve teknoloji entegrasyonunun genişletilmesi teşvik edilmelidir. Bu çerçevede EBA platformunun hafif düzey OSB'li öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş içerik ve etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Okul idareleri, öğretmenlerin meslektaş gözlemi ve zümre çalışmaları için düzenli zaman ve uygun ortam imkânı bulmasını sağlamalıdır.

Politikaya Yönelik Öneriler: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, hafif düzey OSB'li öğrencilere yönelik ders kitaplarını güncellik, etkinlik çeşitliliği, tekrar olanakları, görsel tasarım ve punto büyüklüğü gibi temel ölçütler açısından periyodik revizyona tabi tutabilir. Bu revizyonlarda sahadan gelen öğretmen görüşlerinin karar süreçlerine yansıtılması, uygulama ile politika arasındaki köprünün güçlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler: Bu araştırma nitel desenle yürütülmüş olup bulguları tek il merkeziyle sınırlıdır. İleride daha geniş örneklemeleri kapsayan karma yöntemli desenlerin kullanılması önerilmektedir. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlem yoluyla inceleyen araştırmalar, beyan edilen uygulamalar ile fiili pratikler arasındaki ilişkinin daha nesnel değerlendirilebilmesine olanak tanıyacaktır. Türkiye bağlamında hafif düzey OSB'li öğrencilere yönelik sistematik ilk okuma yazma öğretim programlarının etkililiğini kanıta dayalı olarak test eden çalışmalara da ihtiyaç bulunmaktadır.

Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	* Bu makale, 3. Uluslararası Bütünleşik Sosyal Araştırmalar ve Disiplinlerarası Çalışmalar Kongresi'nde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "Hafif Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Dair Öğretmen Görüşleri" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. *(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 05.01.2026 Tarih, 01-05 Nolu kararı ile Etik Kurul Kararı alınmıştır.)
Yapay Zeka Beyanı (Yazarlar)	*Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.
Yapay Zeka Beyanı (Dergi)	Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarının kullanılmadığı yazarlar tarafından beyan edilmiştir. Yapay zekâ kullanılmış olması durumunda, çalışmanın bilimsel içeriği, analizleri ve sonuçlarına ilişkin tüm sorumluluk Benzerlik Taraması yazarlara aittir
Benzerlik Taraması	Yapıldı – İthenticate
Etik Bildirim	itobiad@itobiad.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Yazar Katkıları	Çalışmanın Tasarlanması: 1. Yazar (%50), 2. Yazar (%50) Veri Toplanması: 1. Yazar (%30), 2. Yazar (%70) Veri Analizi: 1. Yazar (%70), 2. Yazar (%30) Makalenin Yazımı: 1. Yazar (%70), 2. Yazar (%30), Makale Gönderimi ve Revizyonu: 1. Yazar (%70), 2. Yazar (%30)
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	* This article is the revised and developed version of the unpublished conference presentation entitled "Teachers' Views on the Initial Literacy Teaching Process for Students with Mild Autism Spectrum Disorder", orally delivered at the 3rd International Congress on Integrated Social Research and Interdisciplinary Studies. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. * (Karamanoğlu Mehmetbey University Rectorate, Scientific Research and Publication Ethics Committee Decision was taken with the decision dated 05.01.2026, numbered 01-05 of the Presidency of the Publication Ethics Committee.)
Artificial Intelligence Statement (Authors)	*No artificial intelligence tools were used in the preparation of this study.
Artificial Intelligence Statement (Journal)	* The authors declare that artificial intelligence tools were not used during the preparation of this study. In the event that artificial intelligence tools were used, all responsibility for the scientific content, analyses, and conclusions of the study rests with the authors.
Plagiarism Checks	Yes - İthenticate
Conflicts of Interest	The authors has no conflict of interest to declare.
Complaints	itobiad@itobiad.com
Grant Support	The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Author Contributions	Design of Study: 1. Author (%50), 2. Author (%50) Data Acquisition: 1. Author (%30), 2. Author (%70) Data Analysis: 1. Author (%70), 2. Author (%30) Writing up: 1. Author (%70), 2. Author (%30) Submission and Revision: 1. Author (%70), 2. Author (%30)

Kaynakça | References

Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206

Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem.

Akyol, H. & Çoban-Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8977>

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-90. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Bağaç, M., Kaya, E., İlhan, A. M., & Aslan, R. (2025). Ses temelli yöntemle okuma yazma öğrenemeyen öğrenciye Basara yönteminin uygulanması. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 8(1), 51-71. <https://doi.org/10.29228/cudes.79919>

Baker, J. N., Rivera, C., Devine, S., & Mason, L. (2019). Teaching Emergent Literacy Skills to Students With Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 166-172. <https://doi.org/10.1177/1053451218767907>

Başal, M., & Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 85-98. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067

Conners, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. In L. Abbeduto (Ed.), *Language and communication in mental retardation* (pp. 191-229). Academic Press.

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49-91). Pegem Akademi.

Demirok, M., & Akçam, A. (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(4), 85-97. <https://izlik.org/JA97LF53PM>

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>

Eliçin, Ö., & Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 231-242. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128655>

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Custom Publishing.

Garrels, V. (2019), Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 197-206. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12442>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/215416470003500101>

Kayahan-Yüksel, D. & Emmioğlu-Sarıkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program. *e-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64. <http://dx.doi.org/10.19160/e-ijer.999351>

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children* (13th ed.). Wadsworth/Cengage Learning.

Kliewer, C., & Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 26(1), 1–12. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.1.1>

Knight, V. F., & Sartini, E. (2015). A comprehensive literature review of comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1213–1229. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2280-x>

Kurzeja, O., Flynn, S., Grindle, C. F., Sutherland, D., & Hastings, R. P. (2024). Teaching reading skills to individuals with autism and/or intellectual disabilities using computer-assisted instruction: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00465-y>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Milne, J., & Oberle, K. (2005). Enhancing rigor in qualitative description. *JWOCN*, 32(6), 413–420. <https://doi.org/10.1097/00152192-200511000-00014>

Mohan, H. S., & Tiwari, S. (2023). A survey on professionals' beliefs and practices related to emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Speech, Language and Hearing*, 26(4), 278–288. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2023.2226532>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National

Institute of Child Health and Human Development. <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdersisi.246293>

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 25(3), 166-172. [https://doi.org/10.1016/s0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/s0387-7604(02)00191-2)

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). Springer.

Spector, J. E., & Cavanaugh, B. J. (2015). The conditions of beginning reading instruction for students with autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education*, 36(6), 337–346. <https://doi.org/10.1177/0741932515579277>

Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Opinions of special education teachers about teaching reading and writing to mentally retarded children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43(2), 1-26. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001200

Terzioğlu, N., K. & Topaç, A. (2023). Special education teachers' views on the reading-writing learning processes of individuals with intellectual disabilities. *e-International Journal of Educational Research*, 14(3), 133-148. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Pearson.

Walker, S., Clendon, S., Paynter, J., Flückiger, B., Bowen, R., Sullivan, R., & Westerveld, M. (2022). Observing the classroom literacy environment of children on the autism spectrum in specialist classrooms. *Australian Journal of Education*, 67(1), 28-45. <https://doi.org/10.1177/00049441221107424>

Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*. 47(2), 424–438. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>

Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2011). Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 32(3), 243–255. <https://doi.org/10.1177/0741932510362174>

Yazıcıoğlu, T., & Altındağ-Kumaş, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 153-168. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1412994>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.