Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences
Journal of Special Education
2026, *27*(3) 511-526. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.1651955
Araştırma Makalesi / Research Article

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Türkçe okumak için tıklayınız

Assessment of Reading and Writing Skills in the Educational Evaluation Process at Guidance and Research Centers

Click here to read in English

Gönderim Tarihi | Date Received: 05.03.2025
Kabul Tarihi | Date Accepted: 28.01.2026
Erken Görünüm | Online First: 23.02.2026

Özgül Güler-Bülbül[1]

[1] ***Sorumlu Yazar:*** Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye, E-posta: ogbulbul@baskent.edu.tr

Etik Onay | Ethical Approve
Çalışma, Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğünün E-62310886-605-309309 sayılı kararı doğrultusunda yürütülmüş; etik onay üniversitenin Etik Kurulu tarafından verilmiştir.
The study was carried out under the approval of Başkent University's Academic Evaluation Coordinatorship, following decision number E-62310886-605-309309; ethical approval was granted by the university's Ethics Committee.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest
Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.
The author declared no conflict of interest.

Yapay Zeka Aracı Kullanımı | Artificial Intelligence Tool Usage
Makalede yapay zeka araçları kullanılmamıştır.
No artificial intelligence tools were used in the article.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları yazarlara ait olup, ticari kullanım hakkı dergimize aittir. Çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to the authors, and the journal reserves the right to commercial use. These studies are published as open access with the CC-BY-NC-ND license.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Özgül Güler-Bülbül [1]

[1] ***Sorumlu Yazar:*** Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye, E-posta: ogbulbul@baskent.edu.tr

Öz

Giriş: Bu çalışmada, Türkiye'de Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin mevcut uygulamalar, karşılaşılan güçlükler ve personel gereksinimleri incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma, Ankara'da bulunan iki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan ve farklı mesleki geçmişlere sahip 17 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonucunda katılımcı görüşlerinden beş temel tema elde edilmiştir: (1) okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler, (2) değerlendirme sürecini kolaylaştıran unsurlar, (3) kullanılan materyal ve ölçme araçları, (4) kurumlardan beklentiler ve (5) hizmet içi eğitim gereksinimleri. Katılımcılar; materyal eksiklikleri, standartlaştırılmamış değerlendirme araçları ve yetersiz mesleki eğitim gibi çeşitli engellere dikkat çekmiştir. Buna karşın, performans değerlendirme formları gibi araçların değerlendirme sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca mesleki gelişimi destekleyecek eğitim programlarının düzenlenmesi, uyarlanabilir materyallerin geliştirilmesi ve RAM süreçlerinde teknolojinin daha etkin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tartışma: Bu çalışma, RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin nasıl değerlendirildiğine ilişkin anlayışı derinleştirmekte ve mevcut uygulamaların iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Elde edilen bulgular, RAM'lara yönelik eğitim politikalarına ve çözüm önerilerine rehberlik edebilir.

Anahtar sözcükler: Rehberlik ve araştırma merkezi, okuma ve yazma, eğitsel değerlendirme, nitel araştırma, fenomenoloji, eğitsel değerlendirme araçları, özel gereksinimli öğrenciler.

Geliş tarihi: 05.03.2025 **Kabul tarihi:** 28.01.2026 **Erken Görünüm:** 23.02.2026
Atıf bilgisi: Güler-Bülbül, Ö. (2026). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme sürecinde okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 27*(3), 511-526. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1651955

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Giriş

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin yürütülmesinden sorumlu temel kurumlardır. RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmeler kapsamında bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik alanlardaki performansları çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Bu değerlendirme sürecinin temel hedefi, bireylerin özel gereksinimlerine uygun eğitim programlarının planlanmasına temel oluşturmaktır (Aksoy & Şafak, 2020). Bu doğrultuda RAM'lar, bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitsel hedeflerin yapılandırılması ve uygun destek hizmetlerine yönlendirilmesi açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (Tiryakioğlu, 2013).

Okullar, aileler ya da bireysel başvurular aracılığıyla RAM'lara yönlendirilen öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı yetersizlik grupları için geliştirilmiş eğitsel değerlendirme programları kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu programlar arasında zihinsel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı ve işitme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı yer almaktadır. Söz konusu programlar, farklı beceri alanlarını kapsayan modüler bir yapıdan oluşmaktadır. Yedi destek eğitim programının beşinde (işitme, görme, zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü [ÖÖG] ve otizm) okuma-yazma, erken matematik ve matematik alanlarına yönelik modüller bulunmaktadır. Bu programlar ilk olarak 2008 yılında farklı üniversitelerden uzmanların katkılarıyla geliştirilmiş, içerikleri 2021 yılında güncellenmiştir (MEB, 2021).

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirmeleri, RAM'larda görev yapan özel eğitim alanında uzman öğretmenler tarafından yürütülmektedir (MEB, 2021). Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, RAM'larda eğitsel değerlendirme yapan personelin değerlendirme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştığını ve bu alanda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu duruma örnek olarak, Çay ve diğerleri (2022), birden fazla yetersizlik grubunun değerlendirilmesinde görev alan RAM personelinin deneyimlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ele almıştır. Ankara'daki çeşitli RAM'larda görev yapan personelden elde edilen veriler, yetersiz ölçme araçlarının değerlendirme süreçlerinin doğruluğunu ve tutarlılığını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca karşılaşılan güçlüklerin büyük ölçüde yetersiz hizmet içi eğitim ve mevcut araçların farklı yetersizlik gruplarına uyarlanamamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmada, RAM personeline yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve değerlendirmede kullanılan araçların çeşitlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Maraklı (2016), RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme modüllerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada, farklı RAM'larda görev yapan 15 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, zihinsel yetersizliği olan bireyler ile yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler için uygulanan destek eğitim programlarına ait modül programlarına yönelik öğretmen görüşleri ele alınmış ve bu programların güçlü ve sınırlı yönleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, mevcut modül programlarının farklı yetersizlik gruplarına sahip bireylerin bireysel gereksinimlerine yeterli düzeyde uyarlanamadığını ortaya koymuştur. Özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik değerlendirme modüllerinin uygulamada yetersiz kaldığı ve bu durumun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş değerlendirme yapmalarını zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Benzer biçimde, Göksoy ve Öksüz (2019), Düzce ilinde RAM'larda görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini betimsel analiz yöntemiyle incelemiştir. Öğretmenlerle yapılan anket ve görüşmeler sonucunda, RAM'larda kullanılan ölçme araçlarının çeşitlilik ve nitelik açısından yetersiz olduğu ve fiziksel altyapının değerlendirme süreçlerini desteklemede yetersiz kaldığı ortaya konmuştur. Ayrıca bu yetersizliklerin personelin motivasyonunu azalttığı ve sürecin etkililiğini zayıflattığı vurgulanmıştır. Araştırmada modül programlarının güncellenmesi, fiziksel altyapının iyileştirilmesi ve personelin teknik becerilerinin artırılmasına yönelik somut öneriler sunulmuştur.

Akıncıoğlu-Çolak (2022), otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların eğitsel değerlendirme süreçlerini nitel yöntemlerle incelemiştir. RAM'lar ve devlet hastanelerinde görev yapan uzmanlardan, OSB tanısı almış çocukların ebeveynlerinden ve öğrenci dosyalarından elde edilen verilerle yürütülen araştırma, RAM'larda kullanılan ölçme araçlarının sınırlı olduğunu ve özellikle iletişim ve davranış becerilerinin değerlendirilmesinde önemli eksiklikler bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğülmüş (2021) ise RAM'larda yürütülen ÖÖG tanılama süreçlerini incelemiştir. Ege Bölgesi'nde bir RAM'da görev yapan sekiz özel eğitim öğretmeniyle nitel yöntemle yürütülen çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ÖÖG tanılama süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve tanılama sürecinde kullanılan belgelerin genel olarak yeterli olmadığını göstermiştir.

RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin çalışmalar genellikle farklı özel gereksinim gruplarının değerlendirilmesine ya da öğretmenlerin bu süreçlerde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine odaklanmaktadır. Mevcut çalışmaların çoğu, eğitsel değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına ilişkin genel bir çerçeve sunmakta ve kapsamlı analizler içermektedir. Zihinsel yetersizlik, çoklu yetersizlik, ÖÖG ve OSB gibi farklı yetersizlik gruplarının eğitsel değerlendirilmesine odaklanan bu çalışmalar, değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan temel güçlükleri ele almaktadır (Aksoy & Şafak, 2020; Çay vd., 2022). Ancak bu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

süreçlerin geliştirilmesine yönelik, belirli alanlara odaklanan ve uygulamaya dönük çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirmenin belirli bir alanına-okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine-odaklanarak mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu odak, öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasına ve RAM'larda kullanılan mevcut araçların etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Özel Eğitimde Eğitsel Değerlendirmeye İlişkin Uluslararası Yaklaşımlar

Uluslararası alan yazın, değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkların ve alana dayalı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır (Rodden-Nord & Shinn, 1991). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini bireysel gereksinimlere göre yapılandırılmış bir çerçeve içinde ele almaktadır (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Buna karşılık, Türkiye'de RAM'larda yürütülen değerlendirme süreçlerinde bireysel uyarlamayı sağlayacak materyal ve araçların eksikliği dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, İsveç ve Almanya gibi Avrupa ülkelerinde uygulanan kapsayıcı değerlendirme çerçeveleri, kültürel ve pedagojik uyarlamalar yoluyla bireysel farklılıkların dikkate alınmasını savunmaktadır (Barow & Östlund, 2020). Bu yaklaşımlar, Türkiye'deki RAM değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle Almanya'da görme yetersizliği olan öğrenciler için kullanılan Braille uyumlu testler ve dijital değerlendirme araçları, ulusal sistemlerde kapsayıcılığın artırılması için model oluşturabilir. Ayrıca Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde uygulanan Ortak Temel Standartlar (Common Core State Standards), yapılandırılmış ve standartlaştırılmış bir yaklaşım sunarak öğretmenlerin değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikleri azaltmaktadır (Education.com, t.y.).

Türkiye'de RAM süreçlerinde çoğunlukla öğretmenlerin bireysel çabalarıyla geliştirilmiş materyaller kullanılmakta, bu durum değerlendirmelerde eşitlik ve güvenirlik açısından sınırlılıklar doğurmaktadır. Öğretmenlerin okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandıkları yöntemlerin doğruluğu ve kapsamı, sürecin etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Virinkoski vd., 2018). Okuma ve yazma becerileri; akademik başarı, sosyal uyum ve yaşam boyu bağımsızlık gibi alanlarda kritik bir role sahiptir. Bu becerilerin doğru biçimde değerlendirilmesi, bireysel gereksinimlerin belirlenmesi ve etkili eğitsel stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum, özellikle özel gereksinimli bireyler için RAM'larda, eğitsel hedeflerin doğru belirlenmesi ve uygun müdahalelerin planlanması açısından belirleyicidir (Frey, 2019; Ritchey, 2006).

Uluslararası alan yazın, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinin akademik başarı, yaşam boyu bağımsızlık ve sosyal uyumu desteklemedeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Örneğin, Savolainen ve diğerleri (2008), bu becerilerin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda ortaöğretim programı seçimlerini de anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Frey (2019) ise bireysel farklılıkları dikkate alan ölçme araçlarının tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, bireylerin performansını değerlendirmek ve akademik ile kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla esnek ve kültürel açıdan duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Son yıllarda dijital araçlar, eğitsel değerlendirme süreçlerinde hız, doğruluk ve standardizasyon sağlamadaki katkıları nedeniyle giderek daha fazla önem kazanmaktadır. RAM gibi kurumlarda dijital teknolojilerin entegrasyonu, değerlendirme süreçlerini daha sistematik, güvenilir ve nesnel hâle getirebilir (Auphan vd., 2020). Dijital araçlar, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta ve öğrenci performansının daha tutarlı biçimde ölçülmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, dijital değerlendirme araçlarının RAM'larda uygulanabilirliğinin incelenmesi, eğitsel değerlendirmelerin etkililiğini artırma potansiyeli nedeniyle büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma, RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine odaklanarak, alanyazında ele alınan genel değerlendirme süreçlerinden ayrılan derinlemesine bir inceleme sunmaktadır. Okuma ve yazma değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlara, mevcut araçların etkililiğine ve personelin kurumsal beklenti ile gereksinimlerine kapsamlı bir bakış sunarak mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin nasıl değerlendirildiğini ve bu süreçte çalışanların karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır.

Araştırma Sorusu

1. RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin mevcut uygulamalar, karşılaşılan güçlükler ve personel gereksinimleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, RAM eğitsel değerlendirme süreçlerinde görev yapan personelin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, bu tür çalışmalar için uygun bir nitel araştırma yaklaşımı olan fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Fenomenolojik

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

desen, bireylerin yaşantılarını analiz etmeye ve bu yaşantılara yüklenen anlamların eğitsel bağlamlarda kurumsal süreçleri nasıl etkilediğini anlamaya olanak sağlamaktadır (Smith & Osborn, 2015).

Fenomenolojik yaklaşım, RAM süreçlerinde yer alan personelin değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin bireysel algılarını derinlemesine anlamak amacıyla tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, söz konusu algıların kurumsal uygulamaları nasıl etkilediğini analiz etmeyi ve eğitim sistemindeki eksikliklere ilişkin kişisel deneyimlere dayalı içgörüler sunmayı hedeflemiştir. RAM personelinin kişisel deneyimlerinin tanınması, eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve bu süreçlerin geliştirilmesine yönelik fırsatların ortaya konulması açısından kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda araştırma deseni, RAM personelinin deneyimlerinin bağlamsallaştırılmasını sağlamış ve eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin kapsamlı bir anlayış sunmuştur.

Katılımcılar

Katılımcılar, Türkiye'de büyük bir metropol kentte yer alan ve farklı ilçelerde bulunan iki Rehberlik ve Araştırma Merkezinden seçilmiştir. Bu merkezler, farklı sosyoekonomik özelliklere ve öğrenci yoğunluklarına sahip topluluklara hizmet vermeleri nedeniyle katılımcılar arasında demografik çeşitliliği sağlamak amacıyla amaçlı olarak belirlenmiştir. Araştırma, bu merkezlerde görev yapan toplam 17 personel ile yürütülmüştür. Katılımcılar, farklı özelliklere sahip bireyleri kapsayarak olgunun çok boyutlu biçimde incelenmesini amaçlayan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2002). Katılımcıların mesleki deneyimleri beş ile otuz üç yıl arasında değişmekte olup, farklı akademik disiplinlerden mezun olmuşlardır. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen sertifika programlarını tamamladıktan sonra öğretmen olarak atanmıştır.

Katılımcıların tamamı kadın olup; eğitim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzmanlaşmışlardır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Bu çeşitlilik, RAM süreçlerine ilişkin geniş bir bakış açısının incelenmesine olanak sağlamıştır.

Katılımcılara, Ankara'da bulunan RAM'lardan gerekli resmî kurum izinleri alındıktan sonra ulaşılmıştır. Kurumsal onayın ardından, potansiyel katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmıştır. Gönüllü olan ve onam veren katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler, kurum yönetimleri tarafından tahsis edilen toplantı veya değerlendirme odalarında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, RAM yönetimi ile koordinasyon sağlanarak önceden belirlenen zamanlarda yapılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı kodu	Mezun olunan üniversite ve program	Mesleki deneyim (yıl)
K1	Ege Üniversitesi, sınıf öğretmenliği	19
K2	Erzincan Üniversitesi, RPD	8
K3	Gazi Üniversitesi, RPD	13
K4	Ankara Üniversitesi, zihinsel engelliler öğretmenliği	5
K5	Gazi Üniversitesi, İktisat	32
K6	Gazi Üniversitesi, zihinsel engelliler öğretmenliği	24
K7	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, zihinsel engelliler öğretmenliği	19
K8	Hacettepe Üniversitesi, ölçme ve değerlendirme	24
K9	Ankara Üniversitesi, halk eğitimi	30
K10	Hacettepe Üniversitesi, ölçme ve değerlendirme	33
K11	Anadolu Üniversitesi, özel eğitim	31
K12	Orta Doğu Teknik Üniversitesi, RPD	26
K13	Ankara Üniversitesi, RPD	25
K14	Ankara Üniversitesi, özel eğitim	15
K15	Anadolu Üniversitesi, zihinsel engelliler öğretmenliği	21
K16	Hacettepe Üniversitesi, sınıf öğretmenliği	29
K17	Anadolu Üniversitesi, işitme engelliler öğretmenliği	29

Not: RPD = Rehberlik ve psikolojik danışmanlık.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmış; içerik geçerliğini artırmak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ile nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular, açıklık ve anlaşılırlık açısından yeniden düzenlenmiştir. Özellikle "okuma" ve "yazma" alanlarının kapsamını netleştirmek amacıyla parantez içinde kısa örnekler eklenmesi (ör. okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, dikte, yazım kuralları) önerilmiştir. Ayrıca karmaşık ifadelerin sadeleştirilmesi ve bazı soruların genelden özele doğru daha mantıklı bir akış sağlayacak şekilde yeniden sıralanması önerilmiştir. Örneğin, başlangıçta "Öğrenci değerlendirme sürecinde

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

ne tür güçlükler yaşıyorsunuz?" biçiminde ifade edilen bir soru, "hazırlık, uygulama ve kayıt" gibi örneklerle genişletilmiştir. Bu düzenlemeler, soruların açıklığını ve odaklanmışlığını artırmıştır. Araştırmacı, katılımcıların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmeye ilişkin deneyimlerini, bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ve kullanılan materyal ve araçlara yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır (bk. Ek A).

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmış; içerik geçerliğini artırmak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ile nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular, açıklık ve anlaşılırlık açısından yeniden düzenlenmiştir. Özellikle "okuma" ve "yazma" alanlarının kapsamını netleştirmek amacıyla parantez içinde kısa örnekler eklenmesi (ör. okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, dikte, yazım kuralları) önerilmiştir. Ayrıca karmaşık ifadelerin sadeleştirilmesi ve bazı soruların genelden özele doğru daha mantıklı bir akış sağlayacak şekilde yeniden sıralanması önerilmiştir. Örneğin, başlangıçta "Öğrenci değerlendirme sürecinde ne tür güçlükler yaşıyorsunuz?" biçiminde ifade edilen bir soru, "hazırlık, uygulama ve kayıt" gibi örneklerle genişletilmiştir. Bu düzenlemeler, soruların açıklığını ve odaklanmışlığını artırmıştır. Araştırmacı, katılımcıların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmeye ilişkin deneyimlerini, bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ve kullanılan materyal ve araçlara yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır (bk. Ek A).

Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan, araştırmaya ilişkin bilgilerin yer aldığı onam formu aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve tüm görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya aktarılmasında Transcriptor uygulaması kullanılmıştır (Transcriptor, t.y.). Daha sonra kayıtlar, dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla yeniden dinlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu sürecin ardından, nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi yazılı dökümleri incelemiş ve araştırmacı metinleri son hâline getirmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin anlamlı kategori ve temalar hâlinde düzenlenmesini sağlayan nitel bir tekniktir (Krippendorff, 2004). Bu süreçte aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ön kodlama: Görüşme dökümleri veriye aşinalık kazanmak ve ilk kodlamaları yapmak amacıyla birden fazla kez okunmuştur.
2. Tema geliştirme: Benzer ifadeler bir araya getirilerek üst temalar oluşturulmuştur.
3. Kategorizasyon ve frekans analizi: Kodlar ilgili temalar altında toplanmış ve her bir kodun görülme sıklığı hesaplanmıştır.
4. Doğrulama ve gözden geçirme: Kodlama sürecindeki tutarlılık sağlanmış, temalar açıklık ve doğruluk açısından yeniden değerlendirilmiştir.

Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla, biri nitel araştırma alanında deneyimli bir öğretim üyesi, diğeri Türkçe eğitimi alanında uzman iki bağımsız araştırmacı aynı veri setini kodlamıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda %97 oranında güvenirlik elde edilmiş, bu oran analiz sürecinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu göstermiştir. Kalan %3'lük görüş ayrılığı, araştırmacılar arasında tartışılarak uzlaşı yoluyla giderilmiştir. Bu süreçte bir kod başka bir temaya aktarılmış ve kavramsal açıklık sağlamak amacıyla tema başlığında küçük bir düzenleme yapılmıştır. Düzenleme, Türkçe eğitimi uzmanının önerisi dikkate alınarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, bazı kodlar yeniden düzenlenmiş ve farklı temalar altında sınıflandırılmıştır. Ayrıca Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından bir uzmanla yapılan görüşmeler doğrultusunda tema adları daha açıklayıcı ve net hâle getirilmiştir. Bu düzenlemeler, analiz sürecinin tutarlılığını artırmış ve temaların daha anlaşılır biçimde sunulmasını sağlamıştır.

Etik İlkeler

Araştırma, belirlenmiş etik ilke ve kurallara uygun olarak yürütülmüştür. Tüm katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Katılımcılara, istedikleri zaman herhangi bir yaptırım olmaksızın araştırmadan çekilebilecekleri hatırlatılmıştır. Tüm kişisel bilgiler anonimleştirilmiş ve gizlilik ile veri güvenliğini sağlamak amacıyla yalnızca araştırma amaçlı kullanılmıştır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, katılımcıların okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin deneyimlerine dair kapsamlı bir görünüm sunmuştur. İçerik analizi sonucunda katılımcı görüşlerinden beş ana tema ortaya çıkmıştır: (1) okuma ve yazma değerlendirmesinde yaşanan güçlükler, (2) okuma ve yazma değerlendirmesini kolaylaştıran etmenler, (3) okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan materyal ve ölçme araçları, (4) kurumdan beklentiler ve (5) gerekli görülen hizmet içi eğitimler. Bu temalara ve alt kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Temalara Göre Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kodlar	Frekans
1. Okuma ve yazma değerlendirmesinde yaşanan güçlükler	Okuduğunu anlama	5
	Dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama eksikliği	5
	Materyal eksikliği	4
	Yazma sürecini yönetme ve değerlendirmede güçlük	3
2. Okuma ve yazma değerlendirmesini kolaylaştıran etmenler	İlk okuma yazma edinim dönemi	6
	Okuma hızı ve akıcılığı	5
	Yazım kuralları, noktalama ve dikte	3
	Performans değerlendirme formlarının katkısı	3
3. Okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan materyal ve ölçme araçları	Performans değerlendirme formları	6
	Öğretmenler tarafından hazırlanan materyaller	5
	Standart olmayan ölçme araçları	4
4. Kurumdan beklentiler	Standart materyal sağlanması	6
	Performans değerlendirme formlarını tamamlayıcı materyaller	5
	Uyarlanabilir materyaller	4
	Öğretmen desteği ve personel artışı	3
5. Gerekli görülen eğitimler	Yeni yöntem ve teknikler	6
	Farklı engel gruplarına yönelik uyarlama eğitimi	5
	Açıklık ve basamaklı yaklaşım	4
	Eğitimlere katılımda motivasyon ve gönüllülüğün önemi	3

Tema 1: Okuma ve Yazma Değerlendirmesinde Yaşanan Güçlükler

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama değerlendirmesi, katılımcılar tarafından sıklıkla güçlük yaşanan bir alan olarak belirtilmiştir. K6, "Bu, okuduğunu anlamanın bir parçası. Materyal eksikliğinden dolayı okuduğunu anlama değerlendirmesinde zorlanıyoruz." ifadesiyle materyal yetersizliğinin bu soruna katkı sağladığını vurgulamıştır. K2 ise sürecin karmaşıklığını, "Okuma alanında, öğrencinin okuduğunu anlama ve yorumlamasında zorlanıyoruz." sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca K14, bu eksikliklerin öğrenci performansını olumsuz etkilediğini belirterek, "Yeterli materyalimiz olmadığı için çocuğun metni anlamasını ve ifade etmesini sağlamada güçlük yaşıyoruz." demiştir.

Bu bulgular, okuduğunu anlama değerlendirmesindeki güçlüklerin yalnızca materyal eksikliğinden değil, aynı zamanda bu becerinin bilişsel olarak karmaşık yapısından da kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin öğrencilerin yüzeysel anlamanın ötesindeki anlama düzeylerini ölçmekte, yol gösterici araçlar ve ölçütlerin eksikliği nedeniyle zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretimden beklenen kazanımlar ile mevcut değerlendirme mekanizmaları arasındaki boşluğa işaret etmekte ve okuduğunu anlamanın yorumlayıcı ve ifade edici boyutlarını destekleyecek sistematik çerçevelere duyulan gereksinimi vurgulamaktadır.

Dil Bilgisi, Yazım Kuralları ve Noktalama Eksikliği

Katılımcılar, dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalamanın değerlendirilmesinde sıklıkla güçlük yaşandığını ifade etmiştir. K6, "Noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımı gibi alanları değerlendirmede zorlanıyoruz." diyerek bu durumu dile getirmiştir. K4 ise sürecin karmaşıklığına dikkat çekerek, "Dil bilgisi kurallarının yeterince öğretilmemesinden kaynaklanan eksiklikler ortaya çıkıyor." ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde K9, "Öğrencilerin cümle yapılarında dil bilgisel eksiklikler var." diyerek bu eksikliklerin öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Bu bulgular, dil bilgisi ve yazım değerlendirmesinde yaşanan güçlüklerin yalnızca uygun materyal eksikliğinden değil, öğretim ile değerlendirme süreçlerinin iç içe geçmiş yapısından da kaynaklandığını göstermektedir. Öğretmenler, temel dil bilgisi öğretimi yetersiz olduğunda değerlendirmenin ilerlemeyi belgelemekten çok eksiklikleri saptamaya dönüştüğünü düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin dili anlamlı

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

biçimde kullanma becerileriyle birlikte biçimsel doğruluğu da değerlendiren araçlara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Materyal Eksikliği

Katılımcılar, materyal eksikliğini değerlendirme sürecini zorlaştıran temel bir unsur olarak vurgulamıştır. K7, "Yeterli materyalimiz olmadığı için okuduğunu anlama konusunda ayrıntılı değerlendirmeler yapamıyoruz." diyerek bu eksikliğin sürece etkisini belirtmiştir. Benzer biçimde K13, "Kurumlardaki materyal eksikliği nedeniyle bireysel çözümler üretmek zorunda kalıyoruz." ifadesiyle öğretmenlerin ek çaba harcadığını dile getirmiştir.

Bu bulgular, materyal yetersizliğinin değerlendirme sürecini hem pratiklik hem de etkililik açısından olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu eksiklik yalnızca lojistik bir sorun değil, değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sorumluluğunu kurumlardan bireysel öğretmenlere yükleyen yapısal bir eşitsizliği de yansıtmaktadır. Bu durum, değerlendirme sürecinin kişisel inisiyatife bağımlı hâle gelmesine, uygulamalar arasında tutarsızlıklara ve sonuçların güvenirlik ve karşılaştırılabilirliğinin azalmasına yol açmaktadır.

Yazma Sürecini Yönetme ve Değerlendirmede Güçlük

Katılımcılar, yazma sürecini yönetme ve değerlendirmede çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. K8, "Yazılı anlatım ve metin oluşturma gibi alanlarda ciddi zorluklar var." diyerek yazılı ifade sorunlarına dikkat çekmiştir. K13 ise yazma sürecinin alt bileşenlerinin değerlendirilmesindeki karmaşıklığı, "Planlama ve taslak oluşturma gibi yazma alt süreçlerini değerlendirmekte zorlanıyoruz." sözleriyle ifade etmiştir. K9 da, "Metni gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında materyal eksikliği var." diyerek yazma sürecinin farklı aşamalarında yaşanan yetersizlikleri dile getirmiştir.

Bu bulgular, yazma değerlendirmesindeki güçlüklerin, yazmanın çok boyutlu yapısından kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, değerlendirmenin çoğunlukla yazılı ürünün son hâline odaklandığını; planlama, taslak oluşturma ve düzenleme gibi bilişsel ve süreç temelli boyutların yeterince izlenemediğini ortaya koymaktadır. Ara aşamaları izlemeye yönelik yapılandırılmış çerçevelerin ve materyallerin eksikliği, öğretmenlerin biçimlendirici geri bildirim sunmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle yazmanın tek bir ürün değil, gelişimsel bir süreç olarak ele alınmasını sağlayacak sistematik yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Genel olarak bu tema altında tanımlanan güçlükler, RAM'larda okuma ve yazma değerlendirmesinin çok boyutlu ve kaynak kısıtlı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, değerlendirmenin daha kolay ve yönetilebilir olduğu bazı alanları da belirtmiştir. Bir sonraki tema, bu kolaylaştırıcı etmenlere odaklanmaktadır.

Tema 2: Okuma ve Yazma Değerlendirmesini Kolaylaştıran Etmenler

İlk Okuma Yazma Edinim Dönemi

Katılımcılar, ilk okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesinde genellikle güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. K14 bu sürecin basitliğini, "İlk okuma yazmada sorun yaşamıyoruz. Çocuk sesleri biliyorsa, adını yazabiliyorsa, okulunun ve anne-babasının adını yazabiliyorsa ilk okuma yazmayı öğrenmiş kabul ediyoruz." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde K16, "İlk okuma yazma değerlendirmesi en kolay alanlardan biri." diyerek bu görüşü desteklemiştir.

Bu bulgular, ilk okuma yazma edinim dönemindeki değerlendirmenin, ses tanıma ve tanıdık sözcükleri yazma gibi somut ve gözlemlenebilir göstergelere dayandığını göstermektedir. Katılımcılar, bu aşamayı yönetilebilir kılan unsurun beklentilerin temel becerilerle sınırlı olması ve bu becerilerin doğrudan gözlem ve tekrar temelli etkinliklerle kolaylıkla doğrulanabilmesi olduğunu ifade etmiştir. Açık ölçütlerin ve basit değerlendirme araçlarının varlığı, öğretmenlerin öğrenci performansına ilişkin tutarlı kararlar verebilmesini sağlamaktadır.

Okuma hızı ve akıcılığının değerlendirilmesi, katılımcıların daha rahat yürüttükleri bir diğer alan olarak belirtilmiştir. K9 bu alanın sistematik olduğunu vurgulayarak, "Akıcı okuma bölümü benim en rahat değerlendirdiğim alan." ifadesini kullanmıştır. K14 ise kullanılan yöntemin etkililiğine dikkat çekerek, "Dakikada doğru okunan kelime sayısını saymak en kolay değerlendirme yöntemlerinden biri." demiştir.

Okuma Hızı ve Akıcılığı

Okuma hızı ve akıcılığının değerlendirilmesi, katılımcıların daha rahat yürüttükleri bir diğer alan olarak belirtilmiştir. K9 bu alanın sistematik olduğunu vurgulayarak, "Akıcı okuma bölümü benim en rahat değerlendirdiğim alan." ifadesini kullanmıştır. K14 ise kullanılan yöntemin etkililiğine dikkat çekerek, "Dakikada doğru okunan kelime sayısını saymak en kolay değerlendirme yöntemlerinden biri." demiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Bu bulgular, okuma hızı ve akıcılığı değerlendirmelerinin, dakikada doğru okunan kelime sayısı gibi nicel ve gözlemlenebilir göstergelere dayanması nedeniyle daha kolay algılandığını göstermektedir. Nesnel ve sayısal verilere dayalı bu değerlendirme türü, öznel yorum riskini azaltmakta ve değerlendiriciler arasında tutarlılığı desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçülebilir ve açık performans ölçütlerini tercih ettiklerini ve bu ölçütlerin değerlendirme sürecine güven ve açıklık kazandırdığını ortaya koymaktadır.

Yazım Kuralları, Noktalama ve Dikte

Katılımcılar, yazım kuralları ve dikte çalışmalarına ilişkin değerlendirme süreçlerinin görece kolay olduğunu belirtmiştir. K6 bu durumu, "Öğrencinin büyük harf, küçük harf ya da noktalama işaretlerini doğru kullanıp kullanmadığını değerlendirmek bizim için kolay." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde K13, "Dikte çalışmalarıyla öğrencinin yazım kurallarına uyup uymadığını rahatlıkla belirleyebiliyoruz." demiştir.

Bu bulgular, yazım ve dikte değerlendirmelerinin, kural temelli ve doğrudan gözlemlenebilir ölçütlere dayanması nedeniyle yönetilebilir bulunduğunu göstermektedir. Sonuçların öğrencinin yazılı ürününde açık biçimde görülmesi, katılımcıların yorum gerektirmeden nesnel kararlar vermesini sağlamaktadır. Bu durum, yapılandırılmış ve ölçüt temelli değerlendirme yaklaşımlarının açıklık, tutarlılık ve güvenirlik açısından tercih edildiğini göstermektedir.

Performans Değerlendirme Formlarının Katkısı

Bazı katılımcılar, performans değerlendirme formlarının süreci kolaylaştırdığını belirtmiştir. K12, "Performans değerlendirme formları işimizi ciddi anlamda kolaylaştırıyor." diyerek bu araçların yararına dikkat çekmiştir. K16 ise, "Performans değerlendirme formlarındaki açık ölçütler değerlendirme sürecini hızlandırıyor." ifadesiyle bu görüşü desteklemiştir.

Bu bulgular, katılımcıların performans değerlendirme formlarını açıklık, yapı ve tutarlılık sağlayan etkili araçlar olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu formlarda yer alan önceden belirlenmiş ölçütler, değerlendiricilere süreç boyunca rehberlik etmekte, belirsizliği azaltmakta ve daha nesnel kararlar verilmesini desteklemektedir. Aynı zamanda bu durum, standart araçların değerlendirmelerde adalet ve karşılaştırılabilirliği artırarak RAM uygulamalarının profesyonelliğine ve güvenirliğine katkı sağladığını göstermektedir.

Tema 3: Okuma ve Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyal ve Ölçme Araçları

Performans Değerlendirme Formları

Performans değerlendirme formları, en sık kullanılan araçlar arasında yer almaktadır. K12, "Millî Eğitim Bakanlığı her engel grubuna yönelik standart performans değerlendirme formları hazırlamış ve bunlar Türkiye genelindeki RAM'larda kullanılıyor." diyerek bu formların yaygın kullanımına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde K13, "Performans değerlendirme formu, neyi değerlendirmemiz gerektiği konusunda bize yol gösteriyor." ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgular, performans değerlendirme formlarının değerlendirme sürecine yapı ve birlik kazandıran temel araçlar olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu formlar, açık ölçütler ve standart beklentiler sunarak farklı öğrenci profilleri arasında tutarlılığı desteklemektedir. Katılımcıların bu formlara yaptığı vurgu, öznel değerlendirmeyi azaltan ve karşılaştırılabilirliği artıran, politika temelli ve güvenilir ölçme araçlarına duyulan gereksinimi yansıtmaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar bu formların etkililiğinin, tamamlayıcı materyaller ve kurumsal destekle birlikte anlam kazandığını da belirtmiştir.

Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Materyaller

Katılımcılar, değerlendirme sürecini desteklemek amacıyla sıklıkla kendi hazırladıkları materyalleri kullandıklarını ifade etmiştir. K9, "Kendi hazırladığımız metinler var. Çocuğun performansına göre uyarlıyoruz." derken; K14, "Kendi RAM'ımızda geliştirdiğimiz testleri kullanıyoruz." ifadesiyle yerel çözümler ürettiklerini belirtmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin standart materyal eksikliğini telafi etmek için inisiyatif aldıklarını ve kendi kaynaklarını geliştirdiklerini göstermektedir. Bu materyaller, değerlendirme sürecinin bireyselleştirilmesine olanak tanımakta ve öğrencilerin farklı gereksinimlerine daha esnek yanıtlar verilmesini sağlamaktadır. Ancak bu durum, aynı zamanda merkezi olarak sağlanan, geçerliği ve güvenirliği test edilmiş araçların eksikliğine işaret eden yapısal bir boşluğu da ortaya koymaktadır.

Standart Olmayan Ölçme Araçları

Katılımcılar, standart olmayan ölçme araçlarının çeşitli yetersizlikler içerdiğini belirtmiştir. K13, "Bunları özel eğitim için uygun standart ölçme araçları olarak görmek zor. Kararı çocuk belirliyor." diyerek bu

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

araçların nesnelliğine yönelik eleştiride bulunmuştur. K12 ise, "Modüller kazanımları söylüyor ama ölçme araçları yeterince net değil." ifadesiyle araçların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu bulgular, mevcut araçların standartlaşma ve bağlamsal uyarlama açısından yetersiz olduğu yönündeki öğretmen algılarını yansıtmaktadır. Değerlendirme sürecinin çoğu zaman açık ve kanıta dayalı ölçütlerden ziyade öznel yargılara dayandığı ifade edilmiştir. Bu durum, özel eğitimde değerlendirme süreçlerinde standart beklentiler ile bireysel gereksinimler arasındaki dengeyi kurmanın güçlüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı eleştirileri, eğitim modüllerinde belirlenen hedeflerle uyumlu, geçerli ve engel grubuna özgü ölçme araçlarının geliştirilmesi gereğine işaret etmektedir.

Tema 4: Kurumdan Beklentiler

Standart Materyal Sağlanması

Katılımcılar, değerlendirme sürecinin daha etkili yürütülebilmesi için standart materyallerin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. K12 bu gereksinimi, "Bakanlık bize standart bir materyal seti gönderse işler çok daha kolay olur." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde K14, mevcut duruma dikkat çekerek, "Kurum tarafından sağlanan materyal yok, herkes kendi çabasıyla bir şeyler yapıyor. Bu yüzden standart bir set gerekli." demiştir.

Bu bulgular, standart materyal talebinin yalnızca pratik bir gereksinimden değil, aynı zamanda değerlendirme süreçlerinde eşitlik ve tutarlılık arzusundan kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri, kurumsal desteğe ilişkin sistematik bir boşluğu yansıtmaktadır. Uygulamada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından RAM'lara yalnızca kontrol listeleri sunulmakta; bu listeleri destekleyen öğretimsel ya da ölçme materyalleri sağlanmamaktadır. Bu nedenle personel, kontrol listeleriyle uyumlu araçlar geliştirmek zorunda kalmakta ve bu durum merkezler arasında farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır (Referans olarak, RAM'lar için şu anda mevcut olan eğitsel değerlendirme kontrol listelerine Bakanlığın platformu üzerinden erişilebilir: https://palandokenram.meb.k12.tr/dosyalar/listele_dosya_2860339_Performans%20Belirleme%20Formlar%C4%B1)

Performans Değerlendirme Formlarını Tamamlayıcı Materyaller

Katılımcılar, performans değerlendirme formlarını destekleyecek ek materyallere duyulan ihtiyacı dile getirmiştir. K6 bu durumu, "Performans değerlendirme formundaki kazanımları ölçerken materyal eksikliği yaşıyoruz." sözleriyle ifade etmiştir. K12 ise, "Performans formu dışında RAM'lara verilen başka bir eğitim materyali yok." diyerek bu eksikliğe dikkat çekmiştir.

Bu bulgular, performans değerlendirme formlarının tek başına yeterli olmadığını ve tamamlayıcı materyaller olmaksızın işlevselliğinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Formlar, öğrenme çıktılarının genel bir çerçevesini sunsa da, bu çıktıları ölçmeye yönelik somut görevler, örnekler ve uygulama materyalleri bulunmadığında değerlendirme süreci öğretmenlerin bireysel çabalarına bağımlı hâle gelmektedir. Bu durum, farklı RAM'larda değerlendirme uygulamalarının tutarsızlaşmasına neden olmaktadır.

Uyarlanabilir Materyaller

Farklı engel grupları için uyarlanabilir materyallerin geliştirilmesi, katılımcılar tarafından etkili değerlendirme açısından önemli bir gereksinim olarak ifade edilmiştir. K1 bu ihtiyacı, "Okuma yazma değerlendirmesinde farklı engel gruplarına uygun materyallere ihtiyaç var." sözleriyle dile getirmiştir. K6 ise materyal geliştirme sürecinde uzman desteğinin önemini vurgulayarak, "Dil gelişimine yönelik modüller dil ve konuşma terapistlerinin desteğiyle hazırlanmalı." demiştir.

Bu bulgular, uyarlanabilir materyallerin yokluğunun, farklı gereksinimlere sahip öğrenciler için adil değerlendirme fırsatlarını sınırladığını göstermektedir. RAM'larda farklı engel türlerine sahip öğrencilerin değerlendirilmesinden sorumlu olan katılımcılar, ölçme araçlarının bilişsel, dilsel ve duyusal farklılıkları yansıtacak biçimde esnek olması gerektiğini belirtmiştir. Dil ve konuşma terapistleri gibi alan uzmanlarıyla iş birliği yapılması yönündeki talepler, bu tür materyallerin geliştirilmesinin disiplinler arası bir yaklaşım gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda uyarlanabilir materyallerin geliştirilmesi, tanı merkezli yaklaşımdan daha kapsayıcı ve kanıta dayalı bir değerlendirme anlayışına geçişi temsil etmektedir.

Öğretmen Desteği ve Personel Artışı

Katılımcılar, RAM'larda öğretmen desteğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. K1 bu durumu, "Özel eğitim öğretmeni eksikliği nedeniyle yoğun nüfusa cevap veremiyoruz." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde K14, "Yoğun taleplerle baş edebilmek için ek personele ihtiyaç var." diyerek bu görüşü desteklemiştir.

Bu bulgular, yetersiz personel sayısının eğitimsel değerlendirmelerin niteliğini ve zamanlamasını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri, RAM'lardaki iş yükünün yalnızca niceliksel olarak fazla olmadığını, aynı zamanda her değerlendirmenin bireysel dikkat ve çok disiplinli iş birliği

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, psikologlar ve rehber öğretmenler gibi uzmanların yetersizliği, mevcut personelin değerlendirme sürecinde derinlemesine gözlem ve analiz yapmasına engel olmaktadır. Bu durum, değerlendirmelerin daha çok idari tamamlamaya odaklanmasına ve tanısal doğruluğun azalmasına yol açabilmektedir.

Tema 5: Gerekli Görülen Eğitimler

Yeni Yöntem ve Teknikler

Katılımcılar, yeni yöntem ve tekniklere yönelik eğitimlerin değerlendirme süreçlerini geliştireceğini ifade etmiştir. K10 bu tür eğitimlerin motivasyon üzerindeki etkisini, "Yeni yöntemler ve öğretim teknikleriyle ilgili eğitim almak beni motive eder." sözleriyle dile getirmiştir. K9 ise daha alan odaklı bir gereksinime dikkat çekerek, "Okuduğunu anlama güçlükleri için yeni tekniklere ihtiyacımız var." demiştir.

Bu bulgular, katılımcıların eğitimi hem mesleki yeterliği artıran hem de motivasyonu güçlendiren bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Mevcut değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı algısı, güncel ve uygulamaya dönük yaklaşımlara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Katılımcıların yeni tekniklere yönelik vurgusu, mevcut yöntemlerin sınırlılıklarının farkında olduklarını ve mesleki kapasitelerini geliştirmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Farklı Engel Gruplarına Yönelik Uyarlama Eğitimi

Katılımcılar tarafından en sık dile getirilen gereksinimlerden biri, farklı engel gruplarına yönelik uyarlama eğitimidir. K10 bu eğitimin önemini, "Farklı engel gruplarına yönelik eğitim almak kendimi daha donanımlı hissetmemi sağlar." sözleriyle ifade etmiştir. K6 ise eğitimin içeriğinin daha ayrıntılı olması gerektiğini vurgulayarak, "İşitme, görme ve dil alanlarına yönelik modüller daha somut hâle getirilmeli." demiştir.

Bu bulgular, katılımcıların mesleki eğitimlerin engel gruplarının özelliklerine göre farklılaştırılması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Mevcut hizmet içi eğitimlerin genel düzeyde kaldığı ve sahadaki karmaşık gereksinimleri karşılamada yetersiz olduğu algısı öne çıkmaktadır. Katılımcıların farklı akademik geçmişlere sahip olması ve bazılarının özel eğitim alanında lisans eğitimi almamış olması, uyarlama odaklı eğitim ihtiyacını daha da belirgin hâle getirmektedir. Bu durum, disiplinler arası uzmanlıkla desteklenen, uygulamaya dönük eğitim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Açıklık ve Adım Adım Yaklaşım

Katılımcılar, eğitimlerin açık ve planlı bir yapı içinde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. K6 bu gereksinimi, "Eğitimden sonra kafamda soru işareti kalmamalı, ne yapacağımı net olarak bilmeliyim." sözleriyle ifade etmiştir. K4 ise, "Okuma yazma değerlendirmesinde net bir sıra ve adım adım bir plan istiyorum." diyerek bu ihtiyacı desteklemiştir.

Bu bulgular, katılımcıların genel bilgilendirmeden ziyade uygulamaya dönük, süreç temelli rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Farklı akademik geçmişlere sahip RAM personeli için açık, yapılandırılmış ve aşamalı eğitim programları, değerlendirme uygulamalarında standartlaşmayı ve güveni artırmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, hem deneyim düzeyi farklı personel arasında tutarlılığı sağlamaya hem de uygulama sırasında yaşanan belirsizlikleri azaltmaya katkı sunmaktadır.

Eğitimlere Katılımda Motivasyon ve Gönüllülüğün Önemi

Katılımcılar, eğitimlere katılımın gönüllülük esasına dayanması gerektiğini belirtmiştir. K11, "Eğitimler zorunlu olmamalı, gönüllü olmalı." ifadesini kullanırken; K17, "Merak ettiğim konularda eğitim almak beni motive ediyor, hemen uygulamasam bile." demiştir. K14 ise, "Eğitim alma isteği kişinin kendi motivasyonundan gelmeli." sözleriyle bu görüşü desteklemiştir.

Bu bulgular, katılımcıların mesleki gelişimde içsel motivasyonu temel bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Zorunlu eğitimlerin yüzeysel katılıma yol açabileceği, gönüllü katılımın ise öğrenmenin kalıcılığını ve uygulamaya aktarımını artıracağı düşünülmektedir. RAM bağlamında, motivasyonu yüksek ve isteyerek öğrenen personelin değerlendirme uygulamalarında daha sürdürülebilir ve nitelikli gelişmeler sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin mevcut uygulamaları ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymuştur. Genel olarak bulgular, katılımcıların materyal yetersizlikleri, ölçme araçlarında standartlaşma eksikliği ve okuma-yazma değerlendirme sürecinde planlama sorunları gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bu güçlükler, mevcut değerlendirme sistemlerinin yapısal ve işleyişe ilişkin sınırlılıklarını yansıtmaktadır. Elde edilen sonuçlar, RAM süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

koyan önceki çalışmalarla (ör. Çay vd., 2022; Göksoy & Öksüz, 2019) tutarlıdır ve eğitim politikalarında materyal eksikliği gibi temel sorunların ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışma, materyal yetersizlikleri, standartlaşma gereksinimi ve mesleki gelişim ihtiyacı gibi kritik konulara dikkat çekerek RAM süreçlerine ilişkin alan yazına katkı sağlamaktadır.

Bulgular ayrıca, katılımcıların performans değerlendirme formları gibi mevcut araçları etkili biçimde kullandıklarını; ancak bu araçların gereksinimleri karşılamada yetersiz kaldığını göstermiştir. Bu bulgu, standart ve geçerli materyallerin geliştirilmesi gereğine işaret eden çalışmalarla (ör. Maraklı, 2016) örtüşmektedir. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçların kültürel ve bireysel farklılıklara uyarlanabilir biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu durum, RAM'larda karşılaşılan farklı öğrenci profillerine yönelik uyarlanabilir materyallere duyulan ihtiyacı vurgulayan katılımcı görüşleriyle de uyumludur. Maraklı'nın (2016) çalışmasında belirtildiği üzere, performans değerlendirme formlarının ayrıntılı yönergeler ve uygulama materyalleriyle desteklenmesi, öğretmenlerin süreci daha etkili biçimde yönetmelerini sağlayabilir. Bu durum, esnek ölçme araçlarının önemini vurgulayan uluslararası alan yazınla da tutarlıdır (Barow & Östlund, 2020). Araştırmacılar, bu araçların yalnızca standartlaştırılmış değil, aynı zamanda bireylerin özgül gereksinimlerine uyarlanabilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda standartlaşma, değerlendirmelerde güvenirlik ve adaleti sağlayan açık çerçeveler ve ölçütler oluşturmayı ifade ederken; uyarlanabilirlik, bu çerçevelerin kültürel ve bireysel farklılıklara göre esnek biçimde uygulanmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla standartlaşma ve uyarlanabilirlik, kapsayıcı değerlendirme uygulamaları içinde birbirine zıt değil, tamamlayıcı ilkeler olarak değerlendirilebilir.

Kuramsal açıdan bakıldığında, bu çalışmanın bulguları Evrensel Tasarım Yoluyla Öğrenme (Universal Design for Learning [UDL]) çerçevesinde yorumlanabilir. UDL, eğitim süreçlerinde çoklu sunum, eylem ve ifade ile katılım yollarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (CAST, 2018). Katılımcıların uyarlanabilir materyallere, kendi hazırladıkları ölçme araçlarına ve esnek değerlendirme uygulamalarına yönelik güçlü vurguları, bu ilkelerle doğrudan örtüşmektedir. Özellikle RAM personelinin dile getirdiği standart ancak aynı zamanda uyarlanabilir materyal eksikliği, ortak değerlendirme gereklilikleri ile özel gereksinimli öğrencilerin farklı öğrenme profilleri arasındaki gerilimi yansıtmaktadır. UDL, bu gerilimi ele almak için kavramsal bir çerçeve sunmakta; okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde ortak hedefleri korurken öğrencilerin bu becerileri nasıl gösterecekleri konusunda esneklik tanınmasını desteklemektedir.

Ayrıca katılımcıların değerlendirme süreçlerine dijital araçların entegrasyonuna ilişkin önerileri, UDL temelli yaklaşımlarla da uyumludur. Dijital platformlar, farklı sunum ve ifade biçimleri sağlayarak zaman kısıtlarını azaltabilir ve bireyselleştirilmiş değerlendirmeyi destekleyebilir. Bu açıdan, RAM'larda UDL temelli değerlendirme çerçevelerinin benimsenmesi, Türkiye bağlamında daha kapsayıcı, adil ve işlevsel değerlendirme uygulamalarına katkı sağlayabilir.

Bu yaklaşım, farklı özelliklere sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde hem eşitliği hem de esnekliği vurgulayan kapsayıcı değerlendirme çerçevesi içinde de ele alınabilir. Bu yaklaşıma göre standartlaşma adalet ve karşılaştırılabilirliği sağlarken, uyarlama bilişsel, dilsel ve duyusal farklılıkları olan öğrenciler için erişilebilirliği artırmaktadır. Katılımcıların RAM'lardaki deneyimleri, bu iki ilke arasındaki gerilimi ve uygulamada dengelenmesi gerekliliğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bulgular, kapsayıcı değerlendirmenin RAM gibi kurumsal bağlamlarda nasıl hayata geçirilebileceğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Öte yandan katılımcılar, bazı değerlendirme alanlarını (ör. okuma hızı ve akıcılığı) diğerlerine kıyasla daha kolay bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum, bazı alanların daha standart ve erişilebilir araçlarla desteklendiğine işaret edebilir. Bu farklılıklar; katılımcıların mesleki deneyimleri, kullanılan araçlara erişimleri ve değerlendirilen bireylerin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Alanyazın, deneyimli öğretmenlerin bu tür süreçlerde daha hızlı ve etkili sonuçlar elde edebildiğini göstermektedir (ör. Aktaş & Güneş, 2020).

Buna ek olarak, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik eğitim gereksinimleri, katılımcıların süreçte yaşadıkları güçlüklerin aşılabilmesi için destek ihtiyacını ortaya koymaktadır. Alanyazında, eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının RAM'larda eğitim ve değerlendirme süreçlerinin kalitesini artıracağı sıklıkla vurgulanmaktadır (ör. Aksoy & Şafak, 2020; Maraklı, 2016). Bu tür eğitim programları, değerlendirme süreçlerini geliştirmekle kalmayacak; aynı zamanda RAM personelinin mesleki doyumunu ve motivasyonunu da artıracaktır (Aksoy & Şafak, 2020).

Araştırma bulguları ayrıca, katılımcı RAM'lardan birinde, nüfus yoğunluğu nedeniyle değerlendirilen öğrenci sayısının daha fazla olmasının, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve sınırlı değerlendirme süresi nedeniyle süreci verimli yürütmelerini zorlaştırdığını göstermektedir. Katılımcılar, değerlendirme için ayrılan sürenin yetersizliğinin öğrenci performansının tam olarak ölçülememesine yol açtığını ve bu nedenle alternatif çözümler geliştirdiklerini belirtmiştir. Örneğin bazı öğretmenler değerlendirme sırasında bireysel notlar almakta veya standart formlara ek olarak kendi materyallerini oluşturmaktadır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin yapısal sınırlılıklara rağmen değerlendirme doğruluğunu korumaya yönelik uyarlayıcı stratejiler geliştirdiklerini

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

göstermektedir. Bu durum, RAM'larda değerlendirmenin yalnızca mevcut formlara dayanamayacağını ve sürecin daha işlevsel hâle gelmesi için ek stratejilere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, öğretmenlerin iş yükü ve yetersiz değerlendirme süreçlerinin RAM'larda yaygın sorunlar olduğunu gösteren önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (örn. Göksoy & Öksüz, 2019; Maraklı, 2016). Çalışmalar, RAM personelinin sınırlı zaman dilimleri içinde çok sayıda öğrenciyi değerlendirdiğini ve standart değerlendirme yöntemlerinin her zaman bireysel gereksinimleri yakalayamadığını göstermektedir. Öğretmenler daha etkili değerlendirme için bireysel çözümler üretmeye çalışsa da, bu çabalar sürecin nesnelliğini ve tutarlılığını olumsuz etkileyebilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmiş olması, belirli bakış açılarına sahip bireylerin çalışmaya daha fazla katılmış olmasına yol açmış olabilir. Eğitimsel değerlendirme süreçlerine özel ilgi duyan ya da bu süreçlere ilişkin güçlü görüşlere sahip öğretmenlerin çalışmaya katılma olasılığı daha yüksek olabilir. Ayrıca katılımcıların tamamının kadın olması, RAM süreçlerinde cinsiyete dayalı farklılıkların incelenmesini sınırlandırmıştır. Bu durum araştırmacı kaynaklı olmayıp, eğitimsel değerlendirme alanlarında çalışan personelin büyük çoğunluğunun kadın olmasından kaynaklanan kurumsal yapıyı yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmanın yalnızca tek bir büyükşehirde yer alan sınırlı sayıdaki RAM'da yürütülmesi, bulguların Türkiye'nin diğer bölgelerindeki RAM personeline doğrudan aktarılabilirliğini kısıtlamaktadır.

Son olarak, çalışmada yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Gelecekte farklı bölgelerden daha geniş katılımcı gruplarıyla yürütülecek ve nicel yöntemleri de içeren çalışmalar, bulguların kapsamını genişletebilir ve genellenebilirliğini artırabilir. Nicel yaklaşımlarla desteklenecek araştırmalar, bu çalışmada belirlenen temaların doğrulanmasına, farklı RAM'lar arasında karşılaştırma yapılmasına ve politika ile uygulamaya yön verecek daha güçlü kanıtlar sunulmasına olanak sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, RAM'larda eğitimsel değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır. Bu doğrultuda, alanda gözlenen materyal, eğitim ve kurumsal yetersizlikleri gidermeye yönelik somut stratejiler önerilmektedir. Öncelikle RAM süreçlerinin etkililiğini artırmak amacıyla kullanılan materyal ve araçların standartlaştırılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Farklı engel gruplarına yönelik uyarlanabilir materyallerin geliştirilmesi, değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Mevcut performans değerlendirme formlarının ayrıntılı açıklamalar ve kullanıcı kılavuzlarıyla desteklenmesi, öğretmenlerin bu formları daha etkili biçimde kullanmalarını sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra, RAM personelinin mesleki gelişimini destekleyecek eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik güncel yöntem ve teknikleri ve farklı engel gruplarına uygun uyarlama yaklaşımlarını içermelidir. Personelin mesleki yeterliğinin artırılması, değerlendirme süreçlerinin etkililiğini doğrudan yükseltecektir.

RAM'larda kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi de kritik öneme sahiptir. Materyal eksikliklerinin giderilmesi ve fiziksel altyapının iyileştirilmesi, değerlendirme süreçlerinin daha verimli yürütülmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca artan talepleri karşılayabilmek için daha fazla özel eğitim öğretmeni ve uzman personelin istihdam edilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulguları, dijital araçların RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlüklerin aşılmasında önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Dijital okuma platformlarının okuma hızı ve doğruluğunu artırmada etkili olduğu (Mich vd., 2020), bilgisayar destekli değerlendirme araçlarının ise öğretmenlerin iş yükünü azaltan sistematik bir yaklaşım sunduğu belirtilmektedir (Seifert & Paleczek, 2021). Bu bulgular, dijital araçların RAM süreçlerine entegrasyonunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Evrensel Tasarım Yoluyla Öğrenme (UDL) çerçevesine dayalı değerlendirme uygulamalarının benimsenmesi, RAM değerlendirme süreçlerinin kapsayıcılığını ve işlevselliğini daha da güçlendirebilir. UDL, öğrenen çeşitliliğini karşılamak için çoklu sunum, ifade ve katılım yollarının sağlanmasını vurgulamaktadır (CAST, 2018). Özellikle dijital ve uyarlanabilir araçlar yoluyla UDL ilkelerinin RAM değerlendirme uygulamalarına entegre edilmesi, katılımcıların sıklıkla vurguladığı standartlaşma-bireyselleştirme gerilimini dengelemeye yardımcı olabilir. Böyle bir yaklaşım, farklı bilişsel, dilsel ve duyusal profillere sahip öğrenciler için daha adil ve erişilebilir değerlendirme süreçlerini destekleyebilir.

Son olarak, değerlendirme süreçlerinde ulusal ve uluslararası iş birliklerinin artırılması önerilmektedir. Eğitim kurumları ile RAM'lar arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi, esnek ve kültürel açıdan duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Dijital araçların entegrasyonu, değerlendirme sonuçlarının

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

kaydedilmesi ve analiz edilmesi yoluyla süreci hızlandırabilir ve daha nesnel ve güvenilir bir altyapı sağlayabilir. Bireysel performansların dijital platformlar aracılığıyla kaydedilmesi ve analiz edilmesi, daha etkili bir değerlendirme çerçevesinin oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Sonuç

Bu araştırma, RAM'larda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin mevcut durumu incelemiş; öğretmenlerin karşılaştıkları temel güçlükleri ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymuştur. Bulgular, materyal eksikliklerini, değerlendirme araçlarının yetersizliklerini ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim gereksinimini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, standart değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve dijital teknolojilerin RAM süreçlerine entegre edilmesi önerilmektedir. Gelecekte yapılacak daha kapsamlı ve nicel araştırmalar, RAM süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik politika geliştirme çalışmalarına güçlü veriler sağlayarak bu alana önemli katkılar sunabilir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Kaynaklar

Akıncıoğlu-Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 753707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2*(1), 47-67. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trsped/article/514758

Auphan, P., Ecalle, J., & Magnan, A. (2020). The high potential of computer-based reading assessment. *Canadian Journal of Learning and Technology, 46*(1), 1-23. https://doi.org/10.21432/cjlt27847

Barow, T., & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 37-46. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz-Çetin, M. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan eğitsel değerlendirme personelinin çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 1047–1067. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108291

Education.com. (t.y.). *Common core state standards*. https://www.education.com/common-core/

Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 683*(1), 149-161. https://doi.org/10.1177/0002716219841352

Göksoy, S., & Öksüz, K. (2019). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 65–80. https://doi.org/10.22464/diyalektolog.282

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Public law 108-446. U.S. Department of Education. https://www.congress.gov/108/plaws/publ446/PLAW-108publ446.pdf

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.

Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmede kullanılan program modüllerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 450106) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mich, O., Mana, N., Gretter, R., Matassoni, M., & Falavigna, D. (2020). *Automatically assess children's reading skills.* In N. Gala & R. Wilkens (Eds.), *Proceedings of the 1st workshop on tools and resources to empower people with reading difficulties (READI)* (pp. 20-26). European Language Resources Association (ELRA)

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Yeni destek eğitim programları için rehberlik ve araştırma merkezi uygulama kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://beylikduzuram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/06/970637/dosyalar/2022_05/25094111_DEP-RAM-Uygulama-Kilavuzu.pdf

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. https://doi.org/10.26466/opus.948202

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Ritchey, K. D. (2006). Learning to write: Progress-monitoring tools for beginning and at-risk writers. *Teachıng Exceptional Children*, *39*(2), 22-27. https://doi.org/10.1177/004005990603900204

Rodden-Nord, K., & Shinn, M. (1991). The range of reading skills within and across general education classrooms: Contributions to understanding special education for students with mild handicaps. *The Journal of Special Education, 24*(4), 441-453. https://doi.org/10.1177/002246699102400405

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction, 18*(3), 201-210. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017

Seifert, S., & Paleczek, L. (2021). Digitally assessing text comprehension in grades 3-4: Test development and validation. *Electronic Journal of e-Learning, 19*(5), 336-348. https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2467

Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain, 9*(1), 41-42. https://doi.org/10.1177/2049463714541642

Transcriptor. (n.d.). *Transcriptor: Online transcription tool.* https://app.transkriptor.com/dashboard

Virinkoski, R., Lerkkanen, M. K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal, 46*(5), 497-509. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
2026, *27*(3), 511-526

Ek A

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Okuma alanında (örneğin ilk okuma yazma, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama vb.) öğrenci değerlendirme sürecinde (örneğin hazırlık, uygulama ve kayıt aşamalarında) ne tür güçlükler yaşamaktasınız? Bu güçlükleri örneklerle açıklar mısınız?
2. Okuma becerilerini değerlendirmek için hangi yöntem ve ölçme araçlarını (örneğin modül program, kayıt çizelgeleri, test bataryaları vb.) kullanmaktasınız? Açıklar mısınız?
3. Yazma alanında (örneğin ilk okuma yazma, yazma akıcılığı, dikte, yazım kuralları, öykü yazma, bilgilendirici metin yazma, yazma alt süreçleri: planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) öğrenci değerlendirme sürecinde (örneğin hazırlık, uygulama ve kayıt aşamalarında) ne tür güçlükler yaşamaktasınız? Örneklerle açıklar mısınız?
4. Yazma becerilerini değerlendirmek için hangi yöntem ve ölçme araçlarını (örneğin modül program, kayıt çizelgeleri, test bataryaları vb.) kullanmaktasınız? Açıklar mısınız?
5. Okuma ve yazma becerilerinin daha iyi değerlendirilebilmesi için kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. Okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir eğitim alacak olsaydınız, bu eğitimde hangi konuların yer almasını isterdiniz?
7. Böyle bir eğitimden beklentileriniz nelerdir?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Assessment of Reading and Writing Skills in the Educational Evaluation Process at Guidance and Research Centers

Özgül Güler-Bülbül[1]

[1] ***Corresponding Author:*** Assist. Prof., Başkent University, Ankara, Türkiye, E-mail: ogbulbul@baskent.edu.tr

Abstract

Introduction: This study examined the current practices, challenges, and personnel needs related to the assessment of reading and writing skills in Guidance and Research Centers (GRC) in Türkiye.

Method: The research utilized a phenomenological design, which is a qualitative research approach. The study included 17 participants with various professional backgrounds, working in two Guidance and Research Centers in Ankara. The data were gathered through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

Findings: The analysis identified five primary themes in participants' perspectives: (1) challenges in assessing reading and writing; (2) ease of assessment processes; (3) materials and measurement tools employed; (4) expectations from institutions; and (5) training requirements. Participants highlighted several impediments to the process, including material shortages, non-standardized assessment tools, and inadequate professional training. Nevertheless, they acknowledged that tools such as performance assessment forms facilitated these processes. Moreover, it was noted that organizing training programs to enhance professional development, creating adaptable materials, and leveraging technology more effectively in GRC processes are crucial.

Discussion: This study enhances understanding of how reading and writing skills are assessed in GRCs and offers recommendations for improving current practices. The findings can guide educational policies and solutions for GRCs.

Keywords: Guidance and research center, reading and writing, educational assessment, qualitative research, phenomenology, educational assessment tools, students with special needs.

Date Received: 05.03.2025 **Date Accepted:** 28.01.2026 **Online First:** 23.02.2026
Citation: Güler-Bülbül, Ö. (2026). Assessment of reading and writing skills in the educational evaluation process at guidance and research centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 27*(3), 511-526. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1651955

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Introduction

Guidance and Research Centers (GRC) are integral to managing educational assessment and diagnosis processes for individuals with special needs in Türkiye. Through comprehensive educational assessments, these individuals' cognitive, social, emotional, and academic skills are thoroughly evaluated. The objective is to develop educational programs tailored to their specific needs (Aksoy & Şafak, 2020). In this regard, GRCs play a crucial role in accurately identifying the needs of individuals, establishing their educational goals, and directing them to appropriate support services (Tiryakioğlu, 2013).

Students referred to GRC through schools, families, or individual applications are evaluated using educational assessment programs developed by the Ministry of National Education (MoNE) for various disability groups, including, for example, the support education program for individuals with intellectual disabilities and the support education program for individuals with hearing impairments. Each program comprises modules covering different skill areas. Notably, five out of the seven support education programs (hearing, vision, mental, specific learning disability [SLD], and autism) include modules on reading and writing, early mathematics, and mathematics. These programs were initially developed in 2008 with contributions from experts across various universities and were later updated in 2021 to refine their content (MoNE, 2021).

Students with special needs are evaluated by teachers working in the special education department at the GRC (MoNE, 2021). Recent studies indicate that personnel conducting educational evaluations within GRCs face several challenges in the evaluation process, highlighting the need for improvements. For instance, Çay et al. (2022) investigated the experiences of GRC personnel evaluating multiple disability groups using semi-structured interview forms. The study, which collected data from personnel in various GRCs in Ankara, revealed that inadequate measurement tools adversely affected the accuracy and consistency of evaluation processes. Additionally, it was noted that difficulties encountered by personnel were largely attributable to insufficient training and the inability to adapt existing tools to diverse disability groups. The study recommended increasing in-service training for GRC personnel and divers Students referred to GRC through schools, families, or individual applications are evaluated using educational assessment programs developed by the MoNE for various disability groups, including, for example, the support education program for individuals with intellectual disabilities and the support education program for individuals with hearing impairments.ifying the tools used for evaluation.

Maraklı (2016) explored the perspectives of special education teachers working in GRCs regarding educational evaluation modules. Conducted using a qualitative research design, this study analyzed the experiences of 15 special education teachers from different GRCs through semi-structured interviews. The study examined teachers' perceptions of module programs, such as the support education program for individuals with intellectual disabilities and the support education program for individuals with pervasive developmental disorders, and explored their strengths and weaknesses. The findings indicated that the existing module programs were not fully tailored to the individual needs of different disability groups. Specifically, it was found that evaluation modules for individuals with intellectual disabilities were inadequate in practice, posing challenges for teachers in conducting individualized evaluations.

Similarly, Göksoy and Öksüz (2019) used descriptive analysis to examine the problems and solutions encountered by teachers working in GRCs in Düzce Province during the educational diagnosis processes. As a result of the survey and interviews conducted with teachers, it was revealed that the measurement tools used in GRCs were insufficient in terms of variety and quality, and the physical infrastructure was not adequate to support the evaluation processes. In addition, it was emphasized that these deficiencies reduced the motivation of the staff and weakened the effectiveness of the process. The study offered concrete suggestions for updating module programs, improving the physical infrastructure, and increasing the technical skills of the staff.

Akıncıoğlu-Çolak (2022) examined the educational evaluation processes of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) using qualitative methods. The study was conducted with data obtained from experts working in GRCs and state hospitals, parents of children diagnosed with ASD, and student files. The study revealed that the measurement tools used in GRCs were limited and that there were deficiencies, especially in the evaluation of communication and behavioral skills. Öğülmüş (2021) examined the diagnosis processes of individuals with SLDs carried out in GRCs. The study was conducted with eight special education teachers working in a GRC in the Aegean region using a qualitative research method. The findings revealed that teachers did not have sufficient knowledge of SLD diagnosis processes and that the documents used in the diagnosis process were generally inadequate.

Studies on educational evaluation processes carried out in GRCs generally examine the evaluation processes of different groups of student with special needs or focus on the difficulties teachers face in these processes. Existing studies mostly provide a general framework and include comprehensive analyses on the implementation of educational assessment processes. These studies, which focus on the educational assessment of different disability groups, such as intellectual disabilities, multiple disabilities, SLD, and ASD, address the main

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

difficulties encountered in assessment processes (Aksoy & Şafak, 2020; Çay et al., 2022). However, there is a need for more domain-specific and practice-oriented studies focusing on assessment tools and methods to improve these processes. This research differs from existing studies by focusing on a specific area of educational assessment in GRCs-specifically the assessment of reading and writing skills. This focus contributes to a better understanding of teachers' experiences in the assessment process and evaluating the effectiveness of existing tools used in GRCs.

International Perspectives on Educational Assessment in Special Education

The international literature emphasizes the significance of individual differences and field-based approaches in assessment processes (Rodden-Nord & Shinn, 1991). For example, individualized education programs (IEP) in the USA provide a framework that encompasses academic, social, and emotional development tailored to individual needs (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). In contrast, the lack of materials and tools to ensure individual adaptation in Türkiye's GRC assessment processes is particularly evident. Similarly, inclusive assessment frameworks in Europe, such as those in Sweden and Germany, advocate addressing individual differences through cultural and pedagogical adaptation (Barow & Östlund, 2020). These methodologies offer valuable insights for enhancing GRC assessment processes in Türkiye. Specifically, solutions such as Braille-compatible tests and digital assessment tools used in Germany for visually impaired students can serve as models for increasing inclusiveness in national systems. Additionally, Common Core State Standards (CCSS), implemented in countries such as Canada and Australia, provide a structured and standardized approach, which helps minimize uncertainties in teachers' evaluation processes (Education.com, n.d.).

In Türkiye, materials developed through individual teacher efforts are commonly used in GRC processes, which leads to limitations regarding equality and reliability in evaluations. The accuracy and comprehensiveness of methods employed by teachers in assessing reading difficulties significantly influence the effectiveness of the process (Virinkoski et al., 2020). Reading and writing skills play a critical role in areas such as academic success, social adaptation, and lifelong independence. Accurate assessment of these skills is crucial for addressing individual needs and developing effective educational strategies. This is particularly true for individuals with special needs GRC as it enables educators to determine educational goals accurately and plan appropriate interventions (Frey, 2019; Ritchey, 2006).

The international literature also highlights the pivotal role of assessing reading and writing skills in fostering academic success, lifelong independence, and social adaptation. For instance, a study by Savolainen et al. (2008) demonstrated that these skills significantly impact not only academic performance but also the choice of secondary education programs. Frey (2019) underscores the importance of designing assessment tools that account for individual differences. These findings suggest that flexible and culturally sensitive measurement tools should be developed to assess individuals' performance and support their personal and academic growth.

Recently, digital tools have gained increasing attention for their contributions to speed, accuracy, and standardization in educational assessment processes. In institutions such as GRCs, integrating digital technologies can make assessment processes more systematic, reliable, and objective (Auphan et al., 2020). Digital tools reduce teachers' workloads during evaluations and enable more consistent measurement of student performance. Examining the applicability of digital assessment tools in GRCs is essential, given their potential to enhance the effectiveness of educational assessments.

This study focuses on the assessment of reading and writing skills in GRCs, providing an in-depth analysis distinct from general assessment processes discussed in the literature. It offers a comprehensive perspective on the issues encountered in reading and writing assessment processes, the effectiveness of existing tools, and the institutional expectations and needs of personnel, thereby contributing to the enhancement of current practices. This study aimed to explore how reading and writing skills are assessed in GRCs and what challenges professionals encounter during this process.

Research Question

1. What are the current practices, challenges, and personnel needs related to the assessment of reading and writing skills in GRCs?

Method

This study aimed to determine the views of personnel working in the educational evaluation processes at GRCs regarding the evaluation of reading and writing skills. The study used a phenomenological design - a qualitative research approach- as it is suitable for this type of study (Creswell, 2013). This design is appropriate for analyzing the experiences of individuals and understanding how the meanings attributed to these experiences affect institutional processes in educational contexts (Smith & Osborn, 2015).

The phenomenological approach was chosen to gain an in-depth understanding of the individual perceptions of personnel involved in GRC processes regarding evaluation tools and methodologies. This approach

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

aimed to analyze how these perceptions influence institutional procedures and to offer insights based on personal experiences concerning deficiencies within the educational system. Recognizing the personal experiences of GRC personnel is crucial for identifying the challenges faced during educational evaluations and for exploring opportunities to enhance these processes. Consequently, the research design facilitated the contextualization of GRC staff experiences and provided a comprehensive understanding of educational evaluation procedures.

Participants

Participants were selected from two GRC located in different districts of a metropolitan city in Türkiye. These centers were purposefully chosen to ensure demographic diversity among participants, as they serve populations with differing socioeconomic characteristics and student volumes. The study was conducted with 17 staff members working at these centers. The participants were selected using the maximum variation sampling strategy, which aims to broaden the scope of a study by including individuals with diverse characteristics and addressing the phenomenon from multiple perspectives (Patton, 2002). The professional experience of the participants ranged from five to thirty-three years, and they had academic backgrounds in various disciplines. Those who graduated from non-education faculties were appointed as teachers after completing certification programs organized by the Ministry of National Education (MoNE).

The participants, all of whom were women, specialized in areas such as education, special education, guidance, and psychological counseling. Table 1 presents detailed information about the participants. This diversity facilitated the examination of a broad spectrum of perspectives on GRC processes. The participants were reached after obtaining official institutional permission from the GRCs located in Ankara. Following the institutional approval, an informed consent form was distributed to potential participants. Those who volunteered and provided consent were included in the study. The interviews were conducted in designated rooms within the institutions. Specifically, interviews were carried out in meeting or assessment rooms allocated by the institutions' administrations. All interviews were conducted at pre-scheduled times determined in coordination with the GRC administration.

Table 1

Participant Information

Participant code	University and program graduated	Professional experience (years)
P1	Ege University, classroom teaching	19
P2	Erzincan University, GPC	8
P3	Gazi University, GPC	13
P4	Ankara University, department of teaching intellectual disabilities children	5
P5	Gazi University, economics	32
P6	Gazi University, department of teaching intellectual disabilities children	24
P7	Bolu Abant Izzet Baysal University, teaching the intellectual disabilities	19
P8	Hacettepe University, measurement and evaluation	24
P9	Ankara University, public education	30
P10	Hacettepe University, measurement and evaluation	33
P11	Anadolu University, special education	31
P12	Middle East Technical University, GPC	26
P13	Ankara University, GPC	25
P14	Ankara University, special education	15
P15	Anadolu University, teaching the intellectual disabilities	21
P16	Hacettepe University, classroom teaching	29
P17	Anadolu University, teaching the hearing impaired	29

Note: GPC = Guidance and psychological counseling.

Data Collection Process

Data were obtained through interviews conducted using a semi-structured format. The development process involved conducting a literature review on the subject and consulting with a measurement and evaluation specialist, as well as a faculty member experienced in qualitative research methods, to enhance the content validity of the form. Based on feedback from these experts, the questions were revised for clarity and intelligibility. Specifically, the experts recommended adding brief examples in parentheses to clarify the scope of the "reading" and "writing" domains (e.g., reading comprehension, reading fluency, dictation, spelling rules). In addition, they suggested simplifying complex phrases and revising the order of some questions to provide a more logical flow from general to specific topics. For instance, a question originally phrased as "What kind of difficulties do you experience in the student assessment process?" was expanded with examples such as "preparation, application, and recording." These revisions improved the clarity and focus of the questions. The researcher aimed to gather participants' experiences related to assessing students' reading and writing skills, the challenges they faced in this process, and their opinions and suggestions concerning the materials and tools used (see Appendix A).

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Face-to-face interviews were conducted in person with the participants, each lasting approximately 15 minutes. Written consent was obtained from participants through a consent form, which provided information about the study. With the participants' permission, a voice recorder was used during the interviews, enabling the conversion of all recorded interviews into written text. The Transcriptor application was used to transcribe the audio recordings (Transcriptor, n.d.). Subsequently, the audio recordings were reviewed to verify the accuracy of the transcriptions and corrected if necessary. Following this process, a faculty member experienced in qualitative research reviewed the written transcripts, after which the researcher finalized the texts.

Data Analysis

The data collected were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a qualitative technique that organizes data into meaningful categories and themes (Krippendorff, 2004). The data obtained through this process were examined by following these steps:

1. Preliminary coding: Interview transcripts were read multiple times to gain familiarity with the data and to conduct initial coding.
2. Theme development: Similar expressions were grouped together to form overarching themes.
3. Categorization and frequency analysis: Codes were categorized under their respective themes, and the frequency of each code was calculated.
4. Verification and refinement: Consistency in the coding process was ensured, and the themes were reviewed for clarity and accuracy.

To enhance the reliability of the coding process, two independent researchers-one an experienced faculty member in qualitative research and the other an expert in Turkish education-coded the same dataset. The consistency between coders was calculated using the formula "reliability = consensus / (consensus + disagreement) × 100%" as recommended by Miles and Huberman (1994). The analysis yielded a reliability rate of 97%**,** indicating a high level of agreement and confirming the credibility of the analytical process. Discrepancies in the remaining 3% were discussed collaboratively until a consensus was reached. During this process, one code was reassigned to another theme, and a minor revision was made to the theme title for conceptual clarity. The revision was made by the researcher after considering the correction suggested by the Turkish education expert.

After the coding process was completed, several codes were revised and reclassified under different themes. Additionally, in consultation with an expert from the Department of Turkish Language Education, the theme names were refined to be more descriptive and precise. These refinements improved the analytical consistency of the data and facilitated a clearer presentation of the themes.

Ethical Principles

The research was carried out in line with established ethical principles and standards. Participants were informed about the aim, scope, and procedures of the research, and were clearly notified that participation was voluntary. They were also reminded that they could withdraw from the study at any time without penalty. All personal information was anonymized and used solely for research purposes to ensure confidentiality and data protection.

Findings

Analysis of the data provided a broad insight into participants' experiences with the assessment of reading and writing skills. The content analysis process resulted in the identification of five main themes: (1) difficulties in reading and writing assessment; (2) facilitations in reading and writing assessment; (3) materials and measurement tools used in the evaluation process of reading and writing skills; (4) expectations from the institution; and (5) training required. Detailed information regarding these themes and subcodes is presented below. Table 2 presents the distribution of participants' opinions concerning the evaluation of reading and writing skills, categorized by themes and subcodes derived from the content analysis. The frequency values indicate how many times each code was mentioned by the participants.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Table 2

Distribution of Participants' Opinions According to Themes

Themes	Codes	Frequency
1. Difficulties in reading and writing assessment	Reading comprehension	5
	Lack of grammar, spelling rules, and punctuation	5
	Lack of materials	4
	Difficulty in managing and evaluating the writing process	3
2. Facilitations in reading and writing assessment	Literacy acquisition period	6
	Reading speed and fluency	5
	Spelling rules, punctuation, and dictation	3
	Contribution of performance assessment forms	3
3. Materials and measurement tools used in the evaluation process of reading and writing skills	Performance assessment forms	6
	Self-prepared materials	5
	Non-standard assessment tools	4
4. Expectations from the institution	Provision of standard materials	6
	Materials to complete performance assessment forms	5
	Adaptable materials	4
	Teacher support and staff increase	3
5. Training required	New methods and techniques	6
	Adaptation training for different disability groups	5
	Clarity and step-by-step approach	4
	Importance of motivation and volunteering in participation in training	3

Theme 1: Difficulties in Reading and Writing Assessment

Reading Comprehension

Reading comprehension assessment was frequently identified as a challenge by the participants. Participant P6 noted, “This is part of reading comprehension. We have difficulties in evaluating reading comprehension due to the lack of our materials,” highlighting how the scarcity of materials contributes to this issue. P2 pointed out the complexity of the process by stating, “In the reading area, we have difficulties in understanding and interpreting what the students read.” Additionally, P14 mentioned that these shortcomings negatively impacted student performance by saying, “We have difficulties in making the child understand and express the text because we do not have sufficient materials.”

These findings indicate that the difficulty in evaluating reading comprehension stems not only from the absence of materials but also from the cognitive complexity of the skill itself. Participants’ statements suggest that teachers struggle to measure students’ understanding beyond literal comprehension due to a lack of guiding tools and criteria. This points to a gap between instructional expectations and the available assessment mechanisms, highlighting the need for systematic frameworks that support teachers in assessing interpretive and expressive dimensions of reading comprehension.

Lack of Grammar, Spelling Rules, and Punctuation

Participants frequently mentioned difficulties in evaluating grammar, spelling rules, and punctuation. Participant P6 stated, “We are experiencing difficulties in assessing areas such as punctuation and capitalization.” P4 highlighted the complexity of the process, noting, “Some deficiencies arise due to the failure to teach grammar rules.” Similarly, P9 emphasized that these deficiencies complicate the teaching process, saying, “There are grammatical deficiencies in students’ sentence structures.”

These findings indicate that challenges in evaluating grammar and spelling stem not only from the lack of appropriate materials but also from the intertwined nature of instruction and assessment. Teachers perceive that when foundational grammar instruction is insufficient, assessment becomes a process of identifying deficits rather than documenting progress. This suggests a need for assessment tools that integrate both form and function-evaluating students’ language accuracy alongside their ability to use grammar meaningfully in writing contexts.

Lack of Materials

The participants highlighted the lack of materials as a critical factor that complicated the process. P7 noted how this shortfall impacted evaluation processes, stating, “We cannot make detailed evaluations on reading comprehension because we have insufficient materials.” Similarly, P13 observed that teachers were required to exert additional effort to mitigate these deficiencies, saying, “We have to produce individual solutions due to the lack of materials in institutions.”

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

These findings indicate that the scarcity of materials adversely affects the evaluation process in terms of both practicality and effectiveness. Beyond a logistical limitation, this shortage reflects a structural inequity that shifts the responsibility for creating assessment tools from institutions to individual teachers. As a result, the evaluation process becomes highly dependent on personal initiative, leading to inconsistencies across practitioners and reducing the reliability and comparability of assessment outcomes.

Difficulty in Managing and Evaluating the Writing Process

Participants reported encountering various challenges in managing and evaluating the writing process. P8 highlighted issues in written expression, stating, "There are significant difficulties in areas such as written expression and text composition." P13 underscored the complexities associated with the sub-components of the writing process, noting, "We face difficulties in assessing the sub-processes of writing, such as planning and drafting." P9 mentioned that the lack of materials adversely impacted the writing process, commenting, "There is a shortage of materials in stages such as reviewing and editing the text."

These findings suggest that challenges in evaluating writing stem from the multidimensional nature of the skill, which requires both process-oriented observation and product-based judgment. Teachers' statements illustrate that assessment often focuses on the final written product rather than the cognitive and procedural aspects of writing. The lack of structured frameworks and materials for monitoring intermediate stages, such as planning and revising, prevents teachers from providing formative feedback. Therefore, systematic and comprehensive approaches are needed to evaluate writing as a developmental process rather than a single outcome.

Overall, the difficulties described above reveal that reading and writing assessment in GRCs is a multifaceted and resource-constrained process. Yet, despite these challenges, participants also highlighted certain areas in which evaluation was more straightforward and manageable. The next theme focuses on these facilitating factors, particularly the aspects of reading and writing assessment that participants found easier to conduct.

Theme 2: Facilitations in Reading and Writing Assessment

Literacy Acquisition Period

Participants reported that they generally did not encounter difficulties in evaluating primary reading and writing skills. P14 mentioned the simplicity of this process, stating, "We do not experience problems with primary reading and writing. If the child knows the sounds, writes their name, writes the name of the school, and the names of their parents, we consider them to have learned primary reading and writing." Similarly, P16 noted that evaluating these skills is straightforward, saying, "Primary reading and writing is one of the easiest areas for evaluation."

These findings suggest that assessment during the Literacy Acquisition Period focuses on concrete and observable indicators, such as recognizing sounds and writing familiar words. Teachers described this stage as more manageable because expectations are limited to basic reading and writing readiness skills, and these outcomes can be easily verified through direct observation and repetition-based activities. The presence of clear criteria and simple evaluation tools allows teachers to make consistent judgments about student performance.

Reading Speed and Fluency

Evaluating reading speed and fluency was another area where participants could easily operate. P9 emphasized that this area was systematic by saying, "The fluent reading section is the area I can most easily evaluate." P14 expressed the effectiveness of the method used by saying, "Counting the correct words read per minute is one of the easiest evaluation methods."

These findings suggest that reading speed and fluency assessments are perceived as straightforward because they rely on quantifiable and observable indicators, such as the number of correct words read per minute. The use of objective, numerical data reduces the potential for subjective interpretation and supports consistency among evaluators. This implies that teachers tend to value measurable and clearly defined performance criteria, which provide a sense of reliability and clarity in the evaluation process.

Spelling Rules, Punctuation, and Dictation

Participants indicated that the evaluation processes related to spelling rules and dictation subjects were relatively straightforward. P6 mentioned that this process did not pose a problem in terms of evaluation, stating, "It is easy for us to assess how accurately the student uses uppercase, lowercase, or punctuation marks." Similarly, P13 remarked, "We can easily determine whether the student adheres to the spelling rules through dictation exercises."

These findings suggest that participants find spelling and dictation assessments manageable because they involve concrete, rule-based criteria that can be easily observed and scored. Since the outcomes are directly visible

in students' written work, participants can make objective judgments without relying on interpretation. This indicates that participants value structured and criterion-referenced assessment methods that enhance clarity, consistency, and reliability in the evaluation process.

Contribution of Performance Assessment Forms

Some participants noted that performance assessment forms enhance the evaluation process. P12 highlighted the advantages of these tools by stating, "Performance assessment forms make our job significantly easier." Similarly, P16 underscored the importance of this material by remarking, "Clear criteria within performance assessment forms streamline the evaluation process."

These findings indicate that participants perceive performance assessment forms as effective tools that bring clarity, structure, and consistency to evaluation practices. The predefined criteria in these forms guide evaluators through each step of the process, reducing ambiguity and supporting more objective judgments. This also suggests that standardized tools help ensure fairness and comparability across evaluations, thereby increasing the perceived professionalism and reliability of GRC assessment procedures. Overall, these findings reveal that while certain areas of reading and writing assessment are challenging, the use of clear and structured tools such as performance assessment forms facilitates the process. The next theme further explores the types of materials and measurement tools that participants employ during the evaluation of reading and writing skills.

Theme 3: Materials and Measurement Tools Used in the Evaluation Process of Reading and Writing Skills

Performance Assessment Forms

Performance assessment forms are among the most commonly utilized materials. P12 highlighted their widespread use, stating, "The MoNE has prepared standardized performance assessment forms for each disability group, which are employed in GRCs throughout Türkiye." Similarly, P13 emphasized the functionality of these tools, remarking, "The performance assessment form guides us on what needs to be evaluated."

These findings suggest that participants view performance assessment forms as essential tools that bring structure and uniformity to the evaluation process. The forms provide clear criteria and standardized expectations, enabling evaluators to maintain consistency across diverse student profiles. Moreover, participants' emphasis on these forms reflects a broader need for reliable, policy-supported instruments that reduce subjectivity and increase comparability in GRC evaluations. However, participants also noted that the effectiveness of these forms depends on how well they are supported by complementary materials and institutional resources. In line with this, the next subtheme presents participants' reports on using self-prepared materials to address gaps they encounter in practice.

Self-Prepared Materials

Participants mentioned that they frequently utilize materials they have prepared to assist with the process. P9 highlighted the use of these tools by stating, "We have texts that we have prepared. We adapt them to the child's performance." Likewise, P14 noted that they developed local solutions by saying, "We use the tests that we have developed in our own GRC."

These findings reveal that teachers take initiative to compensate for the absence of standardized tools by developing their own resources. Such self-prepared materials allow them to individualize assessment practices and address the diverse needs of students more effectively. The participants' statements demonstrate that this form of professional autonomy helps maintain the functionality of the evaluation process despite institutional limitations. However, they also imply that the reliance on self-made materials reflects a systemic gap-namely, the lack of centrally provided and validated resources that could ensure both flexibility and reliability in assessments.

Non-Standard Assessment Tools

Non-standard tools were noted for having certain deficiencies. P13 remarked on the adequacy of these tools, stating, "It is challenging to consider them as standard measurement tools suitable for special education. The child is the decider." P12 observed that the tools required further development, noting, "The modules outline the objectives that need to be met, but the measurement tools lack specificity."

These findings suggest that teachers question the validity and reliability of the existing tools due to their lack of standardization and contextual adaptation. Participants' emphasis on the inadequacy of these tools indicates that assessment practices in GRCs often depend on subjective judgments rather than clear, evidence-based criteria. This reflects a broader structural issue in special education assessment-the tension between standardized expectations and individualized needs. In this context, the teachers' critiques highlight an ongoing struggle to balance flexibility and objectivity in evaluation, underscoring the necessity of developing valid, disability-specific assessment tools that align with the goals outlined in educational modules.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Overall, the challenges highlighted in the use of both standardized and non-standardized tools demonstrate the need for institutional support in the development and dissemination of reliable assessment materials. Participants emphasized that many of these issues could be addressed through systematic efforts at the institutional level, a topic explored in the following theme.

Theme 4: Expectations from the Institution

Provision of Standard Materials

Participants requested a standard set of materials to make the process more effective. P12 emphasized the importance of this need by saying, "If the Ministry sent us a standard set of materials, things would go much more smoothly." Similarly, P14 drew attention to the current deficiencies by saying, "There are no materials provided by the institution, everyone does something with their own efforts. That's why a standard set is necessary."

These findings reveal that the demand for standardized materials stems not only from practical constraints but also from teachers' desire for equity and consistency in assessment practices. The participants' statements reflect a systemic gap in institutional support - as, in practice, the MoNE provides only *checklists* to GRCs, without accompanying instructional or assessment materials. Consequently, staff members are compelled to create their own tools to align with these checklists, which leads to variation and inconsistency across centers. (For reference, the performance evaluation checklists currently available for GRCs can be accessed via the Ministry's platform: https://palandokenram.meb.k12.tr/dosyalar/listele_dosya_2860339_Performans%20Belirleme%20Formlar%C4%B1.

Materials to Complete the Performance Assessment Forms

The need for additional materials to support the performance assessment forms was expressed by the participants. P6 drew attention to these deficiencies by saying, "We are experiencing a lack of materials when measuring the gains in the performance assessment form." Similarly, P12 stated, "No educational materials were provided for GRCs other than the performance form."

These findings indicate that the absence of supplementary materials significantly limits the usability of performance assessment forms. While these forms provide a general framework for identifying learning outcomes, they cannot function effectively without corresponding instructional or diagnostic resources. Participants' statements show that, in practice, teachers must design or adapt their own tasks and examples to fill these gaps, which results in inconsistent applications across different GRCs.

Adaptable Materials

The development of adaptable materials was expressed as an important need in terms of more effective assessment for different disability groups. P1 expressed this need by saying, "Materials suitable for different disability groups are needed in the assessment of reading and writing." P6 stated that the material development process should be carried out with expert contribution by saying, "Modules specific to language development should be prepared with the support of language therapists."

These findings highlight that the absence of adaptable materials restricts equitable assessment opportunities for students with diverse needs. Participants - who conduct educational evaluations of students with different types of disabilities in GRCs - emphasized that assessment tools should reflect the wide variety of individual learning profiles they encounter in practice. Their remarks underline that effective evaluation requires materials responsive to differences in cognitive, linguistic, and sensory functioning.

The call for collaboration with professionals such as language therapists shows participants' awareness that developing such tools demands interdisciplinary expertise beyond their own specialization areas. In this sense, producing flexible, disability-specific materials represents a transition from a uniform, diagnosis-centered approach toward a responsive and evidence-based framework. These materials would not only enhance diagnostic precision but also ensure greater fairness, accessibility, and consistency in GRC evaluation practices.

Teacher Support and Staff Increase

Participants emphasized that teacher support should be increased in GRCs. P1 indicated this deficiency by saying, "We cannot respond to the dense population due to the shortage of special education teachers." Similarly, P14 supported this point by saying, "Additional staff are required to cope with the dense demands."

These findings highlight that insufficient staffing levels directly affect the quality and timeliness of educational assessments. Participants' experiences reveal that the workload in GRCs is not only quantitatively heavy but also qualitatively demanding, as each evaluation requires individualized attention and collaboration

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

across different professional backgrounds. The shortage of personnel including special education teachers, psychologists, and guidance counselors often forces existing staff to prioritize administrative completion over in-depth assessment. This leads to less time for observation, documentation, and reflective analysis, thereby reducing the overall diagnostic accuracy of evaluations.

Participants' remarks also underscore that addressing staff shortages is not solely about increasing numbers but about ensuring a balanced distribution of expertise within teams. Expanding professional diversity and hiring additional specialists could enhance collaboration, improve workload balance, and allow for more comprehensive evaluation practices within GRCs. In addition to expectations regarding institutional support and staffing, participants emphasized the importance of professional development to enhance their competence and confidence in conducting reading and writing assessments. The following theme elaborates on the types of training they consider most necessary for improving the quality of educational evaluation in GRCs.

Theme 5: Training Required

New Methods and Techniques

Participants stated that receiving training on new methods and techniques would improve their processes. P10 emphasized the motivation-enhancing effect of this training by saying, "Receiving training on new methods and teaching techniques would motivate me." Similarly, P9 stated that more specific training was necessary by saying, "We need new techniques for specific learning difficulties in reading comprehension."

These findings indicate that participants perceive training as a way to both enhance their professional competence and increase motivation. Their statements suggest that the current assessment practices in GRCs do not fully meet the diverse needs of students, leading to a desire for up-to-date and practical approaches. Participants' emphasis on new techniques also reflects an awareness of the limitations of existing methods and a need to strengthen their professional capacity to address different learning profiles more effectively. Overall, the findings highlight that training focused on specific learning difficulties and innovative teaching techniques is considered by participants as essential for improving both the quality of assessment and their personal sense of professional efficacy.

Adaptation Training for Different Disability Groups

Adaptation training for different disability groups was frequently mentioned by the participants. P10 emphasized the importance of such training by saying, "Receiving training for different disability groups would make me feel more equipped." P6 stated that the training should be more detailed in terms of content by saying, "Modules related to hearing, vision, and language need to be made more specific." These findings show that participants believe professional training should be differentiated according to the characteristics of various disability groups. Their emphasis on specificity and content depth indicates a perceived gap between the general information provided in current in-service trainings and the complex needs encountered in practice.

The participants in this study came from diverse educational backgrounds, and not all had undergraduate training specifically related to special education. This situation may explain why many of them felt the need for adaptation-oriented training to strengthen their professional competence. Participants' statements also reflect the importance of interdisciplinary collaboration-particularly with experts such as language and sensory specialists-to ensure that the content of such training is both practical and relevant to field applications. Overall, the findings highlight that adaptation-oriented training is viewed as essential not only for professional growth but also for improving the accuracy and inclusiveness of assessments in GRCs.

Clarity and Step-by-Step Approach

Participants emphasized the importance of carrying out training with a clear plan. P6 stated the need for clarity in the process by saying, "After the training, there should be no question marks in my mind; I should know clearly what to do." P4 supported this need by saying, "I need a clear sequence and step-by-step plan in reading and writing assessments."

These findings show that participants expect training programs to provide explicit procedural guidance rather than general information. Their emphasis on clarity and sequencing suggests a need for structured professional development formats-where expectations, objectives, and implementation steps are clearly defined. Such structure is especially significant for GRC staff who come from diverse academic backgrounds and may not have prior pedagogical training in special education. Therefore, a step-by-step training design can help standardize assessment practices across personnel with varying levels of experience, ensuring both consistency and confidence in application.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Importance of Motivation and Voluntary Participation in Training

Participants indicated that training participation should be voluntary and driven by motivation. One participant (P11) noted, "Training should be on a voluntary basis and not imposed." Another participant, P17, highlighted the significance of personal interest: "Receiving training on topics of curiosity motivates me to learn, even if it is not immediately applicable." According to P14, "The desire to receive education should stem from personal motivation."

These findings suggest that participants perceive intrinsic motivation as a key factor influencing the effectiveness of professional development. When training is imposed rather than chosen, it may lead to superficial participation and limited transfer of learning into practice. In contrast, voluntary engagement allows participants to connect the content of the training with their individual needs and experiences. This perspective reflects a broader understanding that professional learning is not merely procedural but also affective-teachers' and specialists' willingness to learn enhances both their competence and sense of professional agency. In the context of GRCs, fostering a motivational and voluntary learning culture could therefore promote more sustained and meaningful improvements in assessment practices.

Discussion

This study identified the current practices and challenges in the assessment of reading and writing skills in GRCs. Overall, the findings indicate that participants face various difficulties, including material deficiencies, a lack of standardization in assessment tools, and issues with planning processes during the assessment of reading and writing skills. These challenges reflect the structural and procedural limitations of current evaluation systems. These results align with previous studies suggesting that GRC processes require improvement (e.g. Çay et al., 2022; Göksoy & Öksüz, 2019) and highlight the necessity of addressing fundamental issues such as material shortages in educational policies. In this regard, this study contributes to the existing literature on GRC processes by emphasizing critical issues, including material deficiencies, the need for standardization, and professional development requirements.

Moreover, the findings showed that participants used existing tools such as performance assessment forms effectively, but these tools were insufficient to meet the requirements. This finding aligns with studies highlighting the need to develop standard and valid materials (e.g., Maraklı, 2016). Specifically, the tools used in the assessment of reading and writing skills should be designed to adapt to cultural and individual differences. This perspective is consistent with participants' emphasis on the need for adaptable materials addressing diverse student profiles encountered in GRCs. As highlighted in Maraklı's (2016) study, supporting these forms with detailed guides and application materials can enable teachers to manage the process more effectively. This is consistent with international literature on the importance of flexible assessment tools (Barow & Östlund, 2020). Researchers have emphasized that these tools should not only be standardized but also adaptable to meet the specific needs of individuals. In this context, standardization refers to establishing clear frameworks and criteria that ensure reliability and fairness across assessments, while adaptability emphasizes flexibility in applying these frameworks to accommodate cultural and individual differences. Therefore, standardization and adaptability are complementary rather than contradictory principles within inclusive assessment practices.

When considered theoretically, the findings align with the Universal Design for Learning (UDL) framework. This framework stresses the importance of supporting learning through varied forms of representation, opportunities for action and expression, and active engagement (CAST, 2018). Participants' strong emphasis on adaptable materials, self-prepared assessment tools, and the need for flexible evaluation practices directly aligns with these principles.

Specifically, the lack of standardized yet adaptable materials reported by GRC personnel reflects a tension between uniform assessment requirements and the diverse learning profiles of students with special needs. UDL offers a conceptual lens for addressing this tension by supporting assessment practices that maintain common evaluation goals while allowing flexibility in how students demonstrate their reading and writing skills. Moreover, participants' suggestions regarding the integration of digital tools into assessment processes are consistent with UDL-based approaches, as digital platforms can provide alternative modes of representation and expression, reduce time constraints, and support individualized assessment. In this respect, adopting UDL-informed assessment frameworks in GRCs may contribute to more inclusive, equitable, and functional evaluation practices within the Turkish educational context.

This perspective can be interpreted within the framework of inclusive assessment, which emphasizes both equity and flexibility in evaluating learners with diverse characteristics. In this approach, standardization ensures fairness and comparability, while adaptation promotes accessibility for students with different cognitive, linguistic, and sensory needs. The participants' experiences in GRCs illustrate the tension between these two principles and

the necessity of balancing them in real practice. Thus, the findings contribute to understanding how inclusive assessment can be operationalized in institutional contexts like GRCs.

Conversely, participants found some assessment processes (e.g. reading speed and fluency) easier than others. This difference may indicate that certain areas are better supported by standardized and accessible tools. These differences may be due to the participants' professional experience, access to the tools used, and the characteristics of the individuals being assessed. The literature indicates that experienced teachers can achieve faster and more effective results in such processes (e.g. Aktaş & Güneş, 2020).

In addition, the training needs for the assessment of reading and writing skills reveal the necessity for support to overcome the difficulties experienced by the participants in the process. It is frequently emphasized in the literature that meeting the training requirements would increase the quality of education and training processes in GRCs (e.g. Aksoy & Şafak, 2020; Maraklı, 2016). Such training programs would not only improve the evaluation processes but also enhance the professional satisfaction and motivation of GRC personnel (Aksoy & Şafak, 2020).

The findings obtained in the research indicate that teachers working in one of the participating GRCs, where the number of students assessed is relatively higher due to population density, face greater challenges in making the assessment process efficient because of their intense workload and limited evaluation time. Participants reported that the limited time allocated for evaluation leads to inadequacy in fully measuring student performance, prompting teachers to develop alternative solutions. For example, some teachers take individual notes during the evaluation process or create personal materials in addition to standard forms to better understand students' actual reading and writing skills. Such practices illustrate the adaptive strategies teachers employ to maintain assessment accuracy despite structural limitations. This situation suggests that evaluation in GRCs cannot rely solely on existing forms and that teachers need to develop additional strategies to make the process more functional.

This finding aligns with previous studies, which indicate that teachers' workloads and inadequate evaluation processes are common issues in GRCs (e.g. Göksoy & Öksüz, 2019; Maraklı, 2016). Studies show that GRC staff manage a large number of students within limited time frames and that standardized evaluation methods may not always capture the individual needs of students. Although teachers attempt to create individual solutions for more effective evaluations, such efforts can impact the objectivity and consistency of the process.

Limitations

This study has some limitations. The participants were selected on a voluntary basis, which may have led to a bias toward individuals with specific perspectives. Teachers with a strong interest in educational evaluation processes or who possess pronounced views about these processes may have been more likely to participate. Additionally, since all participants were female, this limited the examination of gender-based differences in GRC processes. This situation was not researcher-induced but reflected the institutional structure of the GRCs, where the majority of staff working in educational assessment roles are women. Moreover, participation in the study was voluntary, and all individuals who agreed to take part were female. Finally, as the study was conducted in a limited number of Guidance and Research Centers within a single metropolitan city, the direct transferability of the findings to GRC personnel in other regions may be limited.

Finally, the study employed only qualitative methods with data collected through semi-structured interviews. Future research involving larger participant groups across various regions, and incorporating quantitative methods, could broaden the scope and enhance the generalizability of the findings. Expanding the study through quantitative approaches would allow the validation of the themes identified in this research, enable statistical comparison across different GRCs, and provide stronger evidence to guide policy and practice.

Recommendations

Based on the study's findings, the following recommendations were developed to improve the educational evaluation processes of GRCs. To achieve this, specific strategies are proposed to address material, training, and institutional deficiencies observed in the field. First, materials and tools should be standardized and diversified to enhance the effectiveness of GRC processes. Developing adaptable materials for different disability groups can help mitigate challenges in the evaluation processes. Detailed explanations and user guides for existing performance assessment forms could enable more effective use by teachers.

Furthermore, training programs should support the professional development of GRC personnel. These programs should include current methods and techniques for assessing reading and writing skills, as well as adaptation approaches suitable for different disability groups. Improving the professional competence of personnel can increase the effectiveness of the evaluation process.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Strengthening institutional capacity within GRCs is also crucial. Addressing material deficiencies and improving physical infrastructure could enhance the efficiency of assessment processes. Additionally, employing more special education teachers and experts will be essential to meet increasing demands.

The research findings suggest that digital tools can significantly help address difficulties in assessing reading and writing skills in GRCs. Digital reading platforms have proven effective in increasing reading speed and accuracy (Mich et al., 2020), while computer-aided assessment tools offer a systematic approach that reduces teachers' workload (Seifert & Paleczek, 2021). These findings indicate the need for integrating digital tools into GRC processes. In this context, adopting assessment practices grounded in the Universal Design for Learning (UDL) framework may further strengthen the inclusiveness and functionality of GRC evaluation processes. According to UDL, instruction should be designed with varied approaches to representation, expression, and engagement so that individual learner differences are taken into account (CAST, 2018). Integrating UDL principles into GRC assessment practices-particularly through digital and adaptable tools-may help balance standardization with individualization, a tension frequently highlighted by the participants. Such an approach could support more equitable and accessible assessment processes for students with diverse cognitive, linguistic, and sensory profiles.

Finally, national and international cooperation in assessment processes should be increased. Strengthening coordination between educational institutions and GRCs can facilitate the development of flexible, culturally sensitive assessment tools. The integration of digital tools can accelerate the process and provide a more objective and reliable infrastructure by storing and analyzing assessment results. Recording and analyzing individual performances through digital platforms can lead to a more effective assessment framework.

Conclusion

This research examined the current state of reading and writing skill assessments in GRCs, identifying key challenges faced by teachers and areas for improvement. The findings highlight deficiencies in materials, inadequacies in evaluation tools, and the need for ongoing professional development among teachers. It is recommended that standardized evaluation tools be developed, teachers' professional development be supported, and digital technologies be integrated into GRC processes. Further comprehensive and quantitative research could contribute to policy development efforts in this area by providing robust data to improve GRC processes.

References

Akıncıoğlu-Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi [Investigation of educational evaluation and diagnostıc processes of children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 753707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? [Educational diagnosis and assessment in special education from Decree Law No. 573 to the present: Where are we, where should we go?] *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2*(1), 47-67. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trsped/article/514758

Auphan, P., Ecalle, J., & Magnan, A. (2020). The high potential of computer-based reading assessment. *Canadian Journal of Learning and Technology, 46*(1), 1-23. https://doi.org/10.21432/cjlt27847

Barow, T., & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 37–46. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz-Çetin, M. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan eğitsel değerlendirme personelinin çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri [Perspectives of educational assessment personnel in guidance research centers on the assessment processes of individuals with multiple disabilities]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 1047-1067. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108291

Education.com. (n.d.). *Common core state standards*. https://www.education.com/common-core/

Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 683*(1), 149-161. https://doi.org/10.1177/0002716219841352

Göksoy, S., & Öksüz, K. (2019). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems experienced by GRC teachers in the educational diagnosis process and solution suggestions]. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 65-80. https://doi.org/10.22464/diyalektolog.282

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Public law 108-446. U.S. Department of Education. https://www.congress.gov/108/plaws/publ446/PLAW-108publ446.pdf

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.

Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmede kullanılan program modüllerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of special education teachers in guidance and research centers about program modules used for educational assessment and placement]* (Tez Numarası: 450106) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mich, O., Mana, N., Gretter, R., Matassoni, M., & Falavigna, D. (2020). *Automatically assess children's reading skills.* In N. Gala & R. Wilkens (Eds.), *Proceedings of the 1st workshop on tools and resources to empower people with reading difficulties (READI)* (pp. 20-26). European Language Resources Association (ELRA).

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Yeni destek eğitim programları için rehberlik ve araştırma merkezi uygulama kılavuzu [Guidance and research center application guide for new support education programs]*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://beylikduzuram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/06/970637/dosyalar/2022_05/25094111_DEP-RAM-Uygulama-Kilavuzu.pdf

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi [Investigation of the diagnosis process of ındividualswith specific learning difficulties in Turkey from theperspective of the guidance research center]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. https://doi.org/10.26466/opus.948202

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Ritchey, K. D. (2006). Learning to write: Progress-monitoring tools for beginning and at-risk writers. *Teachıng Exceptional Children*, *39*(2), 22-27. https://doi.org/10.1177/004005990603900204

Rodden-Nord, K., & Shinn, M. (1991). The range of reading skills within and across general education classrooms: Contributions to understanding special education for students with mild handicaps. *The Journal of Special Education, 24*(4), 441-453. https://doi.org/10.1177/002246699102400405

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction, 18*(3), 201-210. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017

Seifert, S., & Paleczek, L. (2021). Digitally assessing text comprehension in grades 3-4: Test development and validation. *Electronic Journal of e-Learning, 19*(5), 336-348. https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2467

Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain, 9*(1), 41-42. https://doi.org/10.1177/2049463714541642

Transcriptor. (n.d.). *Transcriptor: Online transcription tool.* https://app.transkriptor.com/dashboard

Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K., ve Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal, 46*(5), 497-509. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education
2026, *27*(3), 511-526

Appendix A

Semi-Structured Interview Form

1. What kind of difficulties do you experience in the student assessment process (e.g. preparation, application, and recording) in the reading domain (e.g. first reading and writing, reading fluency, reading comprehension, etc.)? Can you give examples of these?
2. What methods and measurement tools (e.g. module program, recording schedules, and test batteries) do you use to assess reading skills? Can you explain?
3. What kind of difficulties do you experience in the student assessment process (e.g. preparation, application, recording) in the writing domain (e.g. first reading and writing, writing fluency, dictation, spelling rules, story writing, informative text writing, writing sub-processes: planning, drafting, revising)? Can you explain with examples?
4. What methods and measurement tools (e.g. module program, recording schedules, and test batteries) do you use to assess writing skills? Can you explain?
5. What are your expectations from your institution to better assess reading and writing skills? Can you explain?
6. If you were to receive training on the assessment of reading and writing skills, which topics would you like to be included in this training?
7. What are your expectations from such training?

Thank you for your participation.