

Rehberlik Araştırma Merkezinde Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Deneyimleri

The Educational Assessment and Placement of Students with Learning Difficulties: Insights from Special Education Teachers

Gamze Kaplan , Engin Karaduman , Necla Işıkdogan Uğurlu  ve Buket Kısaç Demiroğlu 

Öz. Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak'ta bulunan RAM'larda görev yapan 12 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tanımlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan modül ve standart formları kullandıklarını, bununla birlikte gözlem, öğretmen deneyimi, performansla dayalı uygulamalar ve çoklu veri kaynaklarına da başvurduklarını göstermektedir. Öğretmenler; test ortamında öğrencilerin gerçek performanslarını yansıtamaması, tanı koymadaki belirsizlikler, zaman ve materyal yetersizlikleri ile kurumsal yoğunluğu önemli güçlükler olarak ifade etmişlerdir. Yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde ise kaynaştırma eğitimi kararlarının öne çıktığı, veli tutumları ve kurumsal koşulların kararları etkilediği belirlenmiştir. Bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha bütüncül ve işlevsel değerlendirme yaklaşımlarına duyulan gereksinime işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler. Öğrenme güçlüğü, eğitsel değerlendirme, rehberlik ve araştırma merkezi, özel eğitim öğretmeni

Gamze Kaplan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, Türkiye
e-mail: gamze.kaplan@beun.edu.tr
0000-0002-3853-322X

Engin Karaduman

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, Türkiye
e-mail: engin.karaduman@beun.edu.tr
0000-0001-7672-5823

Necla Işıkdogan Uğurlu

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, Türkiye
e-mail: n.ugurlu@beun.edu.tr
0000-0002-1795-0470

Buket Kısaç Demiroğlu

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, Türkiye
e-mail: buketkisac@beun.edu.tr
0000-0002-3311-857X

Geliş/Received: 14 Aralık 2025/14 December 2025
Düzeltilme/Revision: 16 Aralık 2025/16 December 2025
Kabul/Accepted: 18 Aralık 2025/18 December 2025



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Abstract. This study examines the experiences of special education teachers working in Guidance and Research Centers (GRCs) regarding educational assessment, referral, and placement processes related to students with learning difficulties. The study was conducted using a qualitative phenomenological design. The study group consisted of 12 special education teachers working in GRCs located in Zonguldak province and its districts. The data were collected using semi-structured interviews and analyzed using a descriptive phenomenological analysis.

The findings suggest that teachers rely primarily on standardized modules and forms provided by the Ministry of National Education during the assessment process, along with observation, professional experience, performance-based practices, and multiple data sources. Teachers reported major challenges, such as students' inability to reflect their actual performance in testing environments, ambiguity in diagnostic decisions, a lack of adequate time and materials, and a high level of institutional workload. During referral and placement processes, decisions regarding inclusive education were predominant, while parental attitudes as well as institutional conditions significantly influenced decision-making. Overall, the findings highlight the need for more holistic and functional assessment approaches for students with learning difficulties.

Keywords. learning difficulties, educational assessment, guidance and research center, special education teacher

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), yazılı ve sözlü dili anlamak ve kullanabilmek için temel olan bir ya da daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesi sonucunda; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematik becerilerde ortaya çıkan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 2004'e). DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) göre ise yapılan tüm müdahalelere rağmen en az altı ay süreyle devam eden kalıcı akademik güçlüklerin bulunması, standart testlerde bireyin; yaşına, sınıf ve zekâ düzeyine göre akademik performansının anlamlı düzeyde düşük olması ve bu güçlüklerin başka bir engel durumu, çevresel yoksunluk ya da yetersiz öğretimle açıklanamaması koşullarına dayanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bu tanımlamalar, ÖÖG'nin yalnızca akademik performansla sınırlı olmayan; dikkat, bellek, algı, bilişsel işleme ve üstbilişsel becerilerle ilişkili karmaşık bir yapı sergilediğini göstermektedir.

ÖÖG olan bireylerin değerlendirilmesinde sıklıkla standart testler ve zekâ ölçümleri kullanılmakta; zekâ düzeyi normal ya da normalin üzerinde olmasına karşın akademik başarının beklenenin altında olması tanılamada temel ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bunlara ek olarak ÖÖG olan bireylerde akademik güçlüklerin yanı sıra dikkat sorunları, bellek sınırlılıkları, motor koordinasyon problemleri, düşük motivasyon ve öz düzenleme güçlükleri de yaygın olarak gözlenmektedir (Melekoğlu, 2013; Özmen, 2017). Bu durum, değerlendirme sürecinin yalnızca test puanlarına dayalı olarak yürütülmesinin yetersiz kalabileceğini ve çoklu veri kaynaklarını içeren bütüncül bir değerlendirme anlayışının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dailor ve Jacob, 2011; Kargın, 2007; Knauss, 2001; Vaughn vd., 2021).

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde belirtildiği üzere Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla yürütülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). Bu süreç, öğrencinin sınıf ortamında fark edilmesiyle başlayarak gönderme öncesi müdahaleler, gönderme, ayrıntılı değerlendirme ve yerleştirme aşamalarını içeren çok basamaklı bir yapıdan oluşmaktadır. Ancak alanyazında, RAM'larda yürütülen değerlendirme süreçlerinde ölçme araçlarının sınırlılığı, uzmanların iş yükü, ekip çalışmasının yetersizliği, kurumlar arası eşgüdüm eksikliği ve karar süreçlerinde

standartlaşmanın sağlanamaması gibi sorunlara işaret edilmektedir (Avcıoğlu, 2012; Güneş, 2020; Karasu, 2014; Kavale ve Forness, 2000; Özmen, 2017;). Testler ve uygulanma şekilleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında RAM'larda test uygulama yeterliğine sahip uzman bulunmadığı, uzmanların iş yükünün yoğunluğu nedeniyle ölçme ve değerlendirme süreçlerine yeterince zaman ayıramadığı, çevreden öğrenci ile ilgili yeterli bilgi toplanamadığı, tanılamanın tek ölçme aracının kullanıldığı, uygulanan testlerin ÖÖG olan öğrencilerin performanslarını ölçmekte yetersiz kaldığı, öğretmenlerin sezgisel değerlendirmelere yöneldiği, ekip çalışmasının eksik olduğu yönünde bulgular yer almaktadır (Avcıoğlu, 2012; Güneş, 2020; Karasu, 2014; Kavale ve Forness, 2000; Özmen, 2017; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008). Tüm bunlara ek olarak özel gereksinimin türüne göre ölçme ve değerlendirme araçlarının da çeşitlendirilmesi gerekirken; RAM'larda yeterli araç bulunmaması, mevcut araçların dile, kültüre adaptasyonun yeterli olmaması, testlerin güncelliği, sonuçların eksik ya da yanlış yorumlanması, testin uygulandığı ortamın niteliği ve uygulamaya ilişkin etik sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu durum öğrencinin uygun eğitim öğretim hizmetlerine yönlendirilmesini ve yerleştirmesini de zorlaştırmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Dailor ve Jacob, 2011; Knauss, 2001; Vaughn vd., 2021).

RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenleri, değerlendirme uygulamalarının yürütülmesi ve eğitsel kararların alınmasında kritik sorumluluklar üstlenmektedir (Kargın vd., 2015; MEB, 2018). Buna karşın, Türkiye'de RAM bağlamında yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu; özellikle ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde görev alan özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerine odaklanan araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum, değerlendirme uygulamalarının sahadaki işleyişine ilişkin derinlemesine bilgi üretimini sınırlandırmakta ve sistemin geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı önerilerin oluşturulmasını güçleştirmektedir. RAM'lardaki eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmalar ise RAM'lar arasında ölçüt birliğinin olmaması, öğrencinin öğrenme geçmişinin dikkate alınmaması, temel paydaşlar olan öğretmenler ve okullar arasındaki etkileşim, sürecin akışı ve kurumsal düzenlemeler bakımından da çeşitli sorunlar yaşandığını (Akçamete ve Karasu, 2018; Aktaş ve Alaboudi, 2025; Çuhadar, 2017); sınıf öğretmenlerinin ÖG olan öğrencilerin okul ile tanılama süreçleri arasındaki eşgüdüm, yönlendirme ve izleme boyutlarının uygulamada önem kazandığını

göstermektedir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Bu bulgular, değerlendirme sürecinin yalnızca araç kullanımından ibaret olmadığını; kurumlar arası iş birliği, zaman ve iş yükü gibi koşulların da karar kalitesini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırma, RAM'larda görevli özel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini inceleyerek, Türkiye'deki mevcut değerlendirme uygulamalarına ilişkin bütüncül ve uygulamaya dayalı bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmen deneyimlerine dayalı olarak elde edilecek bulguların, değerlendirme sürecinin güçlü ve sınırlı yönlerinin belirlenmesine, karar süreçlerinde karşılaşılan kritik durumların ortaya konulmasına ve ÖÖG olan öğrenciler için daha geçerli, güvenilir ve işlevsel değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada;

“RAM'larda görevli özel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerine ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusuna ve bu temel soru kapsamında aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirmesini nasıl gerçekleştirmektedir?
2. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
3. Yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde hangi durumlar yaşanmaktadır?
4. Mevcut eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin görüş ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediklerini

ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014; Giorgi, 2009). Bu araştırmada fenomenolojik yaklaşım, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ve bu süreçte nasıl anlam yüklediklerini incelemek amacıyla benimsenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının sıklığını belirlemek değil; öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin yaşantılarının ortak anlam yapısını ortaya koymaktır. Fenomenolojik yaklaşımın gerektirdiği biçimde, araştırmacı analiz sürecinde kendi ön kabullerini olabildiğince askıya almaya (bracketing) özen göstermiştir (Giorgi, 2009).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak ilinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan on iki (12) özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Patton, 2015). Ölçütler; (a) RAM'da aktif olarak görev yapıyor olmak ve (b) ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerinde doğrudan görev almış olmasıdır.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik değişkenler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet (K/E)	Mezun olduğu bölüm	Eğitim	Kurumda çalışma süresi (yıl)	Mesleki kıdem (yıl)
K1	42	K	ÖEÖ	Yüksek Lisans	3	5
K2	32	E	ZEÖ	Yüksek Lisans	3	10

K3	39	K	ÖEÖ	Yüksek Lisans	4	11
K4	36	K	ZEÖ	Üniversite	3	14
K5	32	E	ÖEÖ	Üniversite	5	10
K6	40	E	ZEÖ	Üniversite	1	16
K7	31	E	ZEÖ	Üniversite	7	5
K8	36	K	ÖEÖ	Üniversite	7	13
K9	43	E	ZEÖ	Yüksek Lisans	8	19
K10	57	E	SÖ	Üniversite	10	38
K11	29	K	ÖEÖ	Üniversite	3	8
K12	57	K	ZEÖ	Üniversite	10	27

K=Kadın, E= Erkek, ZEÖ: Zihin Engelliler Öğretmenliği, ÖEÖ: Özel Eğitim Öğretmenliği, SÖ: Sınıf Öğretmenliği

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle ayrıntılı biçimde ortaya koymalarına olanak tanıyan esnek bir veri toplama tekniğidir (Kvale & Brinkmann, 2015). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş ve araştırmanın amacı ile alt soruları doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuştur.

Hazırlanan görüşme formu, özel eğitim ve nitel araştırma alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek forma son hâli verilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, gerekli kurumsal izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda veya uygun gördükleri ortamlarda, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 30–45 dakika sürmüştür; görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Ses kayıtları, görüşmelerin ardından araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Görüşme dökümleri analiz öncesinde doğruluk ve bütünlük açısından kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı benimsenmiştir (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994). Bu çalışmada analiz süreci, kategorik sınıflama ya da nicel içerik çıkarımı amacıyla değil; öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin yaşantılarının ortak anlam örüntülerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Analiz süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur:

1. Görüşme dökümlerinin bütüncül olarak okunması
2. Anlamlı ifade birimlerinin belirlenmesi
3. Anlam birimlerinin fenomenolojik dile dönüştürülmesi
4. Benzer anlam birimlerinin bir araya getirilerek temaların oluşturulması
5. Öğretmen deneyimlerinin ortak özünün betimlenmesi

Bu süreçte kullanılan temalar, frekans temelli kategoriler değil; öğretmenlerin değerlendirme sürecini nasıl deneyimlediklerini yansıtan deneyim örüntüleri olarak ele alınmıştır. Bulgular bölümünde sunulan tablolar (Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4), bu deneyim örüntülerini destekleyici betimleyici araçlar olarak kullanılmıştır.

İnandırıcılık (Güvenirlilik/Geçerlik) ve Etik İlkeler

Araştırmanın inandırıcılığı, Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği ölçütler doğrultusunda ele alınmıştır. Bu kapsamda:

- Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş, ardından iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir.
- Uzmanlar, görüşme dökümlerini ayrı ayrı kodlamış; kodlama sürecinin ardından kodlar karşılaştırılmıştır.
- Kodlar arasındaki uyumsuzluklar, araştırmacı ve uzmanların birlikte yürüttüğü tartışmalar sonucunda uzlaşılıyla giderilmiştir.
- Elde edilen temalar, katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu uygulamalar, çalışmanın inandırıcılığını ve doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Tracy, 2010).

Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere uyulmuştur. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve raporlama sürecinde katılımcılar K1, K2, ... biçiminde kodlanmıştır. Katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmış ve istedikleri aşamada çalışmadan çekilebilecekleri kendilerine bildirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları görüşmelerde kullanılan soruların sorulma sırasına uygun olarak yazılmıştır.

ÖÖG Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirilmesinde Kullanılan Araçlarla İlgili Görüşler

Görüşmelerde ilk olarak katılımcılara ÖÖG olan çocukların eğitsel değerlendirmesi sırasında kullandıkları araç/yöntem/teknik ve araçlar sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve örnekleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

ÖÖG olan çocukların eğitsel değerlendirmesinde kullanılan araçlar

Tema	Alt temalar	f	Örnek Katılımcı ifadeleri
Formal Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	MEB modülleri, ÖGOBDEP formları, kaba değerlendirme formları, standart uygulamalar	6	“Kaba değerlendirme formu kullanıyorum, MEB modüllerine göre ilerliyoruz.” (K1)/ “ÖGOBDEP modülünden yararlanarak öğrencinin performans düzeyini belirliyorum.” (K2)/ “MEB’in belirlediği basamaklara göre hareket ediyoruz.” (K7)/ “Hazır modül dışında farklı bir araç kullanamıyoruz.” (K10)/ “Formlar standart ama her öğrencide aynı sonucu vermiyor. Leiter testi (K9)/ “Eğitsel modül ve materyal setlerinden yararlanıyoruz.” (K2)
Gözlem ve Öğretmen Deneyimi Temelli Değerlendirme	Süreç gözlemi, birebir etkileşim, deneyimsel karar, öğretmen sezgisi	5	“Gözlem yaparak öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirliyorum.” (K3)/ “Form dışında öğrenciyi tanıyarak değerlendirme yapıyorum.” (K5)/ “Etkinlik sırasında tepkilerini gözlüyorum.” (K8)/ “Birden fazla oturumda gelişimini takip ediyorum.” (K11)/

			5	“Deneyimle fark ediyorum; bazı öğrenciler formda düşük görünse de süreçte gelişiyor.” (K6)
Performansa Dayalı Değerlendirme	Görev akademik performans, yaparak-öğrenme, süreç takibi	tamamlama, performans,	5	“Öğrencinin performansına göre ataral seçiyorum.” (K5)/ “Görevleri nasıl tamamladığına bakıyorum.” (K2)/ “Yaparak-göstererek değerlendiriyorum.” (K8)/ “Süreç içinde değişimi izleyerek düzeyini belirliyorum.” (K4)/ “Tek test sonucu değil, süreçteki ilerlemeyi dikkate alıyorum.” (K7)
Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Bütüncül Değerlendirme	Aile öğretmen görüşmesi, rapor, gözlem formu, önceki performans	görüşmesi, rapor,	4	“Aileden bilgi alıyor, öğretmen gözlemlerini dikkate alıyorum.” (K6) “Önceki okul raporları ve aile görüşmeleri benim için önemli.” (K11) “Aile ve sınıf öğretmeni verilerini karşılaştırıyorum.” (K9) “Okuldan gelen geribildirimleri dosyaya ekliyorum.” (K10)
Materyal ve Modül Temelli Uygulamalar	Destek öğretmen tarafından geliştirilen araçlar	materyalleri,	3	“Materyal eksikliği olduğunda kendim hazırlıyorum.” (K4) “Bazı konularda modül etkinliklerini uyarlıyorum.” (K12) “Dikkat testi ve okuma etkinliklerini öğrenciye özel düzenliyorum.” (K9)

Öğretmenler değerlendirmede en çok MEB tarafından gönderilen modülleri ve ÖGOBDEP (Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı)

formlarını kullandıklarını söylemiştir. Sadece bir öğretmen Leiter Uluslararası Performans Ölçeği testini kullandığını belirtmiştir. En sık kullanılan diğer değerlendirme şekilleri gözlem, mesleki deneyim, çocukla etkileşim, görev tamamlama, akademik performansı değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Dört öğretmen çevreden toplanan verilerin de önemli olduğunu söylerken öğretmenlerin üçü materyallerin eksik ve yetersiz olduğunu düşündükleri için kendilerinin hazırladığını ya da olan testleri uyarladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Durumlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere ikinci soruda eğitsel değerlendirme sürecinde yaşadıkları durumların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevapların tematik analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Değerlendirmede karşılaşılan durumlar

Tema	Alt temalar	f	Örnek katılımcı ifadeleri
Akademik Becerilerde Yetersizlik	Okuma-yazma güçlüğü, dikkat eksikliği, yönergeyi takip zorluğu, düşük akademik hız	5	“Okuma ve yazmada gerilik, dikkat sağlama ve sürdürmede zorlanıyorlar.” (K2) / “Bazı öğrenciler çok basit yönergeleri bile anlamakta güçlük çekiyor.” (K7) / “Akademik beceriler oldukça düşük; ses-harf eşleştirme yetersiz.” (K1) / “Okuduğunu anlamakta zorlanıyor, cümle kurmakta güçlük çekiyor.” (K5) / “Yazılı anlatımda büyük hatalar oluyor, performansı düşük.” (K11)

Tanı Koyma ve Değerlendirmede Belirsizlik	Sınırdaki vakalar, tanı ölçütleri, zihinsel yetersizlikle karışma	3	“Tanı koyma sürecinde bazen kesinleşmeyen durumlar oluyor.” (K4) / “Zihinsel yetersizlikle öğrenme güçlüğü arasındaki farkı belirlemek zor.” (K9) / “Performans düzeyi orta olan öğrencilerde kararsız kalıyoruz.” (K5) / “Bazı durumlarda komisyon farklı karar verebiliyor.” (K12)
Öğrencinin Performansını Yansıtamaması	Kaygı, dikkat dağınıklığı, test ortamında başarısızlık, süreç-test tutarsızlığı	3	“Bazı öğrenciler test ortamında performansını yansıtamıyor.” (K6) / “Dikkati dağınık olduğu için ne kadar bildiğini anlayamıyoruz.” (K8) / “Süreç içinde iyi performans gösterse de testte düşük sonuç alıyor.” (K3) / “Kaygılandığında hiçbir şey yapamıyor.” (K10)
İletişim ve Motivasyon	Katılım isteksizliği, düşük motivasyon, iletişim engelleri	2	“Motivasyonu düşük öğrencilerde doğru veri almak zor.” (K2) / “Bazı çocuklar konuşmak istemiyor, iletişim kurmak güç oluyor.” (K10) / “Soruya yanıt vermek istemediğinde değerlendirme yarım kalıyor.” (K11)

Kolaylık Sağlayan Durumlar (Pozitif Örnekler)	Etkili iletişim, aile desteği, ön bilgi paylaşımı	2	“İletişim becerileri iyi olan öğrencilerde süreç daha kolay ilerliyor.” (K3) / “Aile iş birliği olduğunda değerlendirme çok daha sağlıklı oluyor.” (K11) / “Okul öğretmeniyle önceden bilgi paylaşımı yaptığımızda sonuç daha doğru oluyor.” (K7)
Kurumsal ve Sistemsal Sınırlılıklar	Zaman kısıtı, materyal eksikliği, öğrenci yoğunluğu	2	“Süreç uzun ama materyal ve zaman kısıtlı.” (K9) / “Randevu sistemi ve yoğunluk süreci aksatıyor.” (K12) / “Her öğrenciye yeterince zaman ayıramıyoruz.” (K8)

Öğretmenlerin verdikleri cevapların çoğunluğu karşılaşılan zorluklar ya da sorunlara yoğunlaşmaktadır. Bu zorlukların ciddi bir kısmının öğrencinin özelliklerinden kaynaklı olduğunun ifade edildiği göze çarparken, bir grup öğretmen kurumsal ve sistemsal sorunların sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Paydaşlar arası işbirliği ve aile desteğinin sağlanmasını olumlu etkileri de pozitif durumlar olarak öğretmenlerce söylenmiştir.

Öğretmenlerin Yönlendirme ve Yerleştirme Sırasında Karşılaştıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Üçüncü soruda öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sonrasında öğrencileri uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi ve yerleştirme süreçlerinden yaşadıkları durumların belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Yönlendirme ve yerleştirmede karşılaşılan durumlar

Tema	Alt temalar	f	Örnek katılımcı ifadeleri
Kaynaştırma eğitimi	Kaynaştırma, destek eğitim	6	“Kaynaştırma olarak eğitime devamını sağlıyoruz.” (K1) / “Yerleştirmede genelde kaynaştırma kararı veriliyor.” (K3) / “Çoğunlukla kaynaştırmaya yönlendiriyoruz ama destek eğitim sınıf açığı var.” (K9)
Ek engel veya tanı karmaşası	Eşlik eden farklı tanılar (DEHB, dil bozukluğu, davranış sorunları)	4	“Öğrenme güçlüğü tanısına ek olarak dikkat eksikliği ve davranış sorunları da var.” (K2) / “Bazı öğrencilerde sadece öğrenme güçlüğü değil, duygusal sorunlar da eşlik ediyor.” (K7)
Veli tutumu ve ikna süreci	Tanıyı kabul etmeme, kaynaştırmaya direnç, özel sınıf isteği	4	“Veli ikna süreci en zor kısım oluyor.” (K5) / “Bazı veliler özel sınıfa yerleştirilmesini istiyor, biz kaynaştırma öneriyoruz.” (K4)
Kurumsal kısıtlar ve uygulama sorunları	Yönlendirmede zaman sıkıntısı, öğrenci yoğunluğu, komisyon kararları	3	“Yerleştirme süreci zaman alıyor, komisyon kararları gecikiyor.” (K10) / “Yoğunluk nedeniyle öğrenciyi ayrıntılı değerlendiremiyoruz.” (K12)
İzleme eksikliği	Yerleştirme sonrası takibin yetersizliği, kaynaştırmaya uyum güçlüğü	3	“Kaynaştırmaya yönlendirdikten sonra izleme süreci yetersiz.” (K8) / “Öğrenci kaynaştırmaya başladı ama okuldan geri bildirim alamıyoruz.” (K11)

Olumlu deneyimler	Paydaşlarla işbirliği, olumlu veli desteği	2	“Bazı okullar çok ilgili, yönlendirmeyi doğru şekilde sürdürüyor.” (K3) / “İletişim güçlü olduğunda süreç çok daha kolay ilerliyor.” (K6)
-------------------	--	---	---

Öğretmenlerin bu soruya ilişkin cevapları incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yönlendirildiği, ancak zaman zaman velilerin tanıyı kabul etmemesi ya da özel eğitim sınıfına yönlendirme yapılmasını talep etmesi nedeniyle sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. ÖÖG’ne eşlik edebilecek ek bir tanı olmasının (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Duygu Davranış Bozukluğu vb.) tanıyı zorlaştırması, öğrenci yoğunluğunun fazla olması, sürecin zaman alması, yerleştirme sonrası takibin yapılamaması da öğretmenlerin dile getirdiği zorluklardandır. İki öğretmen ise paydaşlarla işbirliği sayesinde sürecin sorunsuz ilerlediğini söylemiştir.

Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirmeyle İlgili Görüş ve Önerileri

Öğretmenlere son olarak eğitsel değerlendirme süreci hakkındaki görüş ve önerileri sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Görüş ve öneriler

Tablo 5. Görüş ve öneriler

Tema	Alt temalar	f	Örnek katılımcı ifadeleri
MEB modüllerindeki eksiklikler	Standart modüllerin sınırlılığı, farklılıkları yansıtmama	3	“Değerlendirmede biz MEB’in modülleriyle sınırlıyız.” (K1) / “Modüller her öğrenciye uymuyor, daha esnek olmalı.” (K3) / “ÖGOBDEP formu yeterli değil, güncellenmesi gerekiyor.” (K6) /

Bireyselleştirme ve materyal	Bireysel odaklı değerlendirme, materyal eksikliği	4	“Her öğrencinin ihtiyacı farklı, tek form yeterli olmuyor.” (K2) / “Bireysel farklılıklara göre değerlendirme araçları geliştirilmelidir.” / (K8) “Test materyali sayısı artırılmalı.” (K10) / “Materyal eksikliği süreci olumsuz etkiliyor.” (K4)
Paydaşlarla işbirliğinin	Aile katılımı, öğretmenlerle bilgi paylaşımı	3	“Aile ile iş birliği yapılmadan doğru karar alınamıyor.” (K7) / “Sınıf öğretmenlerinden yeterli bilgi alamıyoruz.” (K11)
Zaman, iş yükü	Öğrenci yoğunluğu, yetersiz süre	2	“Zaman kısıtı nedeniyle yeterince ayrıntılı değerlendirme yapamıyoruz.” (K9) / “Bir öğrenciye ayrılan süre çok kısa.” (K5)
Ekip çalışması	Multidisipliner yaklaşım	2	“Psikolog ve dil terapisti desteği olmalı.” (K12) / “Multidisipliner değerlendirme yapılmalı.” (K8)
İzleme ve geribildirim	Değerlendirme sonrası izleme ve geribildirim eksikliği	2	“Değerlendirme sonrası çocukların takibi yapılmalı ama yetişemiyoruz” (K10) / “Okullardan düzenli geri bildirim alınmalı.” (K6)

Tabloda da görülebileceği gibi öğretmenler öncelikli olarak MEB’in ÖÖG modülünün bireysel farklılıkların ölçülmesi noktasında esnek olmadığını ve güncellenmesi gerektiğini, ölçme araçlarının ve materyal sayısının artırılmasına

ihtiyaç olduğunu ve velilerle işbirliğinin artırılmasını önermişlerdir. Zaman ve yoğunluk sıkıntısına çözüm bulunması, multidisipliner yaklaşımın benimsenmesinin gerektiği ve izleme sürecinin aktif hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

TARTIŞMA

RAM'larda görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel tanınması ve değerlendirilmesi sürecinde yaşadıkları durumların tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitsel performanslarının değerlendirilmesinde genellikle MEB tarafından sağlanan modüller, ÖGOBDEP ve kaba değerlendirme formlarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak, katılımcıların değerlendirme sürecinde sıkça yapılandırılmamış gözlem, önceki performansa dayalı çıkarımlar, öğretmen sezgisi ve deneyimsel karar verme gibi öznel yöntemlere başvurdıkları dikkat çekmektedir. Bu bulgular, değerlendirmenin bilimsel olmayan sınırlı araçlarla yapıldığını ve bireysel özelliklerin yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, aynı değerlendirme araçlarının yaş, sınıf düzeyi ve mevcut performans gözetilmeksizin kullanılması, ÖÖG olan bireylerin akademik ve bilişsel yeterliliklerini doğru bir şekilde yansıtmamaktadır. Araştırmanın bu bulguları, Yılmaz ve Doğan'ın (2023) işitme yetersizliği olan öğrencilerin RAM'larda tanı ve değerlendirme süreçlerinin işleyişini inceleyen çalışmasıyla da örtüşmektedir. Benzer şekilde Aktaş ve Alaboudi (2025) özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde, Çay vd. (2022) ise çoklu yetersizliği olan çocukların değerlendirilmesinde RAM personelinin sürece ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarda, yaşanan sorunların uygulama koşulları, işleyiş, paydaş işbirliği ve sistemsel aksaklıklar, materyal eksikliği gibi temalar etrafında yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Türkkal'ın (2018) çalışmasında, RAM'larda eğitsel değerlendirme için kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu tür değerlendirme materyallerinin eksikliği tanıda hataya yol açmakta, ÖÖG olan bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim sunulmasını engellemektedir (Özmen, 2017). Bu sebeple, uzmanların ölçme araçlarının etkinliğini ve güvenilirliğini artırmak için çalışmalar yapmaları ve öğrenci performansını daha iyi değerlendirmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorlukları genellikle öğrencilerin bireysel özellikleri üzerinden değerlendirmeleridir. Öğretmenler, ÖÖG olan öğrencilerin gerçek eğitsel performanslarının değerlendirme sonuçlarına tam olarak yansımadığını; özellikle okuma ve yazma becerilerindeki sınırlamaların ve dikkat sürelerinin kısalığının test performansını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin birden fazla yetersizliğe sahip olmaları, değerlendirme sürecinde yüksek düzeyde kaygı yaşamaları ve motivasyonlarının düşük olması, eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini zorlaştıran başlıca faktörler arasında sayılmıştır. Alanyazında da ÖÖG olan çocukların odaklanma ve dikkat sorunu, hayal kırıklığı ve sınav/test kaygılarının yüksek olduğunu (Cvitkovic ve Wagner, 2006; Whitaker Sena vd., 2007), bu tür sorunlarla başa çıkmak için kaçma gibi olumsuz stratejiler geliştirdiklerini, test içeriğine özgü kaygılarının ve verdikleri duygusal tepkilerin değerlendirme sonuçlarını etkilediği ve gerçek performansın tam olarak belirlenememesi riskini artırdığını (Çankaya, 2023) gösteren çalışmalar vardır.

Öte yandan bu bulgular değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorlukların çoğunlukla öğrencinin performansına ya da bireysel özelliklerine atfedildiğini; buna karşın kullanılan değerlendirme araçlarının yapısı, uygulama koşulları, değerlendirmenin yeterliliği ve sürecin çocuğun bireysel özelliklerine ne kadar uyum sağladığının daha az sorgulandığını göstermektedir. Bu durum, eğitsel değerlendirme sonuçlarının çocuğun gerçek öğrenme potansiyelini ortaya koymaktan ziyade, çocuğun değerlendirme ortamına verdiği tepkileri yansıtması riskini beraberinde getirmektedir. Ancak çevresel etmenlerin de testin yorumlanmasında ve geçerliğinde önemli bir tehdit olduğu, test uygulayıcısının uygulama öncesi ortam düzenlemesi yapması gerektiği, güven geliştirmesinin kaygı, korku vb. durumların giderilmesinde etkili olduğu, uygulayıcı yeterliklerinin ve uygun materyal seçiminin değerlendirme sürecinin en temel bileşenleri arasında yer aldığını belirtilmektedir (Börkan vd., 2017; Haladyna ve Downing, 2004; International Test Commission-ITC, 2021).

Yönlendirme ve yerleştirme sürecine dair görüşleri incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma sınıflarına yönlendirildiği; ancak bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler, velilerin tanıyı kabul etmemesi veya öğrencinin özel eğitim sınıfına yönlendirilmesini istemesi gibi durumların, doğru yerleştirme kararlarının alınmasını zorlaştırdığını

belirtmişlerdir. Dayı ve arkadaşları (2022) çalışmalarında ailelerin süreçle ilgili bilgi eksikliğinin, Karasu (2014) ise velilerin süreci karmaşık bulduklarını, beklenti ve tutumlarının örtüşmemesinin süreci aksattığını belirlemiştir. Ayrıca ÖÖG'Ne eşlik edebilecek DEHB, DDB gibi ek tanılarının süreci daha karmaşık hale getirdiği ifade edilmiştir.

En dikkat çekici bulgulardan biri, yerleştirme kararlarının ardından öğrencilerin eğitsel ilerlemelerinin sistematik olarak izlenememesi ve yapılan yönlendirmelerin etkililiğine dair geri bildirim mekanizmalarının yetersizliğidir. Kurumlar ve paydaşlar arası işbirliğinin olmaması da bu bağlamda yaşanan sorunlardandır. Bu durum, ÖÖG olan öğrenciler için alınan kararların uzun vadeli sonuçlarının değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve sunulan destek hizmetlerinin kalitesini sınırlamaktadır. Bu bulgular, Yılmaz ve Doğan'ın (2023)'ın çalışmasıyla da tutarlıdır. İlgili çalışmada RAM'ların yönlendirme sürecinde sınırlı yetkiye sahip olduğu, aile tercihlerinin ön planda olduğu ve yerleştirme sonrası izleme sürecinin çoğunlukla personel yetersizliği nedeniyle gerçekleştirilemediği rapor edilmiştir. Kuruyer ve Çayıröğlu (2017) ise sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerde yerleştirme sonrası izlenmenin eksik olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin eğitsel değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri ise araçların çeşitlenmesi, halihazırdaki araçların güncellenmesi ve bireyselleştirmeye uygun hale getirilmesi, değerlendirme süresinin artması, iş yükünün azaltılması, işbirliği ve multidisipliner bakışın geliştirilmesi başlıklarında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar aslında diğer sorulara verdikleri cevaplardaki durumların çözülmesine dönük önlemler alınması bağlamında çeşitlenmektedir. Bu bulgular alanyazında da iyileştirmeye dönük çözüm önerileri, multidisipliner çalışmanın gerekliliği ya da işbirliği vurgusu altında yer almaktadır (Aktaş ve Alaboudi, 2025; Çay, Sivrikaya, ve Eldeniz Çetin, 2022; Paju, 2022; National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD, 2010). Öğretmenler süreçle ilgili sıkıntıların farkında olmakla birlikte sahada zaman ve kaynak kısıtlılığına rağmen zaman zaman insiyatif alarak, kişisel ilişkilerini kullanarak ya da el yordamıyla sorunları çözmeye çalışmaktadır (Hall ve Hampden-Thompson, 2022; Yürekli ve Şafak, 2022). Tahmin edileceği üzere bu durum halihazırdaki iş yükünü daha da artırma ve öğretmenin motivasyonunu düşürme riskini beraberinde getirmektedir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar ve öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Zonguldak ve ilçelerindeki RAM'larda görev yapmakta olan 12 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Genelleme ve daha geniş çıkarımlar yapılabilmesi için katılımcı sayısının daha fazla olduğu çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu amaçla farklı coğrafi bölgelerden kültürel özellikleri de temsil edecek katılımcılar seçilerek araştırma genişletilebilir.
2. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular aracılığıyla toplanmıştır. Dolayısıyla veriler bu soruların kapsamı ile sınırlıdır. Farklı veri toplama araçlarının ve veri kaynaklarının kullanılmamış olması verinin derinliğini sınırlamış olabilir. Bu nedenle çoklu veri toplama yaklaşımlarına yönelmek, çalışma grubunu ve araştırmaya dahil edilmesinde aranacak ön koşulları çeşitlendirmek verilerin derinleştirilmesinde destek sağlayabilir.

SONUÇ

Eğitsel değerlendirme ve tanılama gerek ÖG olan öğrenciler gerekse aileleri için çok kritik sonuçlar doğurabilecek bir süreçtir. Araştırma sonuçları özel eğitim öğretmenlerinin ÖG olan çocukların değerlendirmesinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Bu zorlukların çocuğun RAM'a ilk yönlendirmesinden uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesine ve izlenmesine kadar tüm sürece yayıldığına işaret etmektedir. Dolayısıyla gerek değerlendirmeci konumunda olan özel eğitim öğretmenlerinin tanılama araçlarına ilişkin yeterliklerinin artırılmasına, değerlendirmede bilimsel dayanaklı ve nesnel bir bakış açısı edinmelerinin sağlanmasına; gerekse süreçte sorumluluğu olan tüm paydaşların birbirleriyle iletişim halinde olmalarına ihtiyaç vardır.

Türkiye'de ÖG olan çocukların tanınması ve değerlendirilmesinde öğrencinin standart testler ve/veya testlerinden aldığı puanlar ile akademik başarısının kıyaslanarak aradaki farkın 1 standart sapmadan fazla olması halinde ÖG tanısı konmaktadır. Ancak pek çok çalışmada da belirtildiği gibi ÖG'nin değerlendirmesi çok boyutlu, multidisipliner ve sürece yayılması gereken bir

iştir (Fletcher vd., 2023; Kovaleski ve Prasse, Mutlu, 2025; 2004; NJCLD, 2010; Özmen, 2017). Bu bağlamda bu araştırma da dahil olmak üzere yapılan çalışmalarda belirlenen durumların önüne geçilmesinde, öğrenciye öğrenme güçlüğü tanısı konmadan önce kanıt temelli uygulamalarla yapılan öğretimsel düzenlemelere verdiği yanıtların izlenmesine dayanan ve çok katmanlı bir model olan Müdahaleye Tepki Modelinin (Response to Intervention-RTI) işe koşulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Aktaş, Y. ve Alaboudi, M.M. (2025). İstanbul'da Görev Yapan RAM Çalışanlarının Perspektifinden Özel Eğitim İhtiyacı Olanlarının Tanılama ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi (JTPE)/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21 (1). <https://doi.org/10.17244/eku.1627641>
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <https://doi.org/10.18506/anemon.520753>
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (20. bs.), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (s. 199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.
- Börkan, B. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların psikolojik test uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 101–120. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/41239/498120>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cvitkovic, D., & Wagner, M. (2006). *Students with disabilities: Anxiety, frustration, and academic performance*. Learning Disabilities Research & Practice, 21(2), 111–119. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00205.x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in Emotion 23-25 Ocak 2012* içinde (s. 91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Çay, A., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 173–196. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10467>
- Çuhadar, S. (2017). Sınıflandırmanın eğitici değerlendirme işlemlerinin yapılmasını sağlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 526-549.
- Dailor, A.N., ve Jacob, S. (2011). Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools*, 48(6):619-631. Doi: 10.1002/pits.20574
- Dayı, E., Ataman, A., & Kösetaş, S. (2022). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliğine ilişkin aile görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), 1–28.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2024). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. *Assessment*, 31(1), 53–74. <https://doi.org/10.1177/10731911231194992>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Güneş, A. (2020). RAM'larda eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 10(2), 85–104.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (2004). *Validity of a taxonomy of multiple-choice item-writing rules*. *Applied Measurement in Education*, 17(3), 309–334. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1703_5

- Hall, M., & Hampden-Thompson, G. (2022). The teacher as street-level bureaucrat: Science teacher's discretionary decision-making in a time of reform. *International Journal of Science Education*, 44(6), 980-999.
- IDEA. (2004). Individuals with Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/>
- International Test Commission. (2021). *The ITC guidelines for the large-scale assessment of linguistically and culturally diverse populations*. <https://www.intestcom.org>
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi:10.15390/EB.2014.3078
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: from the perspective of parents, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.909176>
- Karasu, N., & Akçamete, G. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 54-75.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T., Akçamete, G., & Diken, İ. (2015). Türkiye’de özel eğitimde değerlendirme sürecinin yapısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 55-72.
- Kavale, K. A. ve Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Knauss, L.K. (2001). Ethical issues in psychological assessment in school settings. *Journal of Personality Assessment*, 77(2), 231-241. http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA7702_06
- Kovaleski, J. F., & Prasse, D. P. (2004). Response to instruction in the identification of learning disabilities: A guide for school teams. *NASP Communiqué*, 32(5), 159-162.
- Kuruyer, H., ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), 539-555.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf. adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_son.pdf adresinden erişilmiştir.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Mutlu, Y., & Olkun, S. (2025). Beyin, bellek ve sayılar: Diskalkuliye çok boyutlu bir yaklaşım. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 841–858. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393958>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities: A paper prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 3–16.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 189-206.
- Özmen, R. (Ed) (2017). Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti, Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler Ve Uygulamalar. Eğitim Kitap.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden erişildi.
- Vaughn, S., Wanzek, J., & Roberts, G. (2021). *Multi-tiered systems of support for students with learning difficulties: Evidence-based implications*. *Educational Psychology Review*, 33, 853–879.

Yrekli, M., & şafak, P. (2022). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde alışan öğretmenlerin ağır ve oklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama srelerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim zel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 246–280.

Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). *Significant predictors of test anxiety among students with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 40(4), 360–376. <https://doi.org/10.1177/0022219407040004060>

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar.

Gamze Kaplan, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye, gamze.kaplan@beun.edu.tr

Engin Karaduman, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye, engin.karaduman@beun.edu.tr

Necla Işıkdogan Ugurlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye, n.ugurlu@beun.edu.tr

Buket Kisaç Demiroğlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye, buketkisac@beun.edu.tr

(Bu çalışma 35. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde (UOEK) (30 Ekim-2 Kasım 2025, Konya/Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

Authors.

Gamze Kaplan, PhD, Department of Special Education, Department of Education for Individuals with Intellectual Disabilities, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University. gamze.kaplan@beun.edu.tr

Engin Karaduman, PhD, Department of Special Education, Division of Gifted and Talented Education, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University. engin.karaduman@beun.edu.tr

Necla Işıkdogan Ugurlu, PhD, Department of Special Education, Department of Education for Individuals with Intellectual Disabilities, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University. n.ugurlu@beun.edu.tr

Buket Kisaç Demiroğlu, PhD, Department of Special Education, Department of Education for Individuals with Intellectual Disabilities, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University. buketkisac@beun.edu.tr

(This study was presented as a paper at the 35th National Special Education Congress.)

ıkar atışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından ıkar atışması olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest has been reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır. / No funding support has been received.

ORCID

Game Kaplan  <http://orcid.org/0000-0002-3853-322X>

Engin Karaduman  <https://orcid.org/0000-0001-7672-5823>

Necla Iřikdoęan Uğurlu  <https://orcid.org/0000-0002-1795-0470>

Buket Kısac Demiroğlu  <http://orcid.org/0000-0002-3311-857X>

Extended Abstract

The Educational Assessment and Placement of Students with Learning Difficulties: Insights from Special Education Teachers

Introduction

Learning difficulties are a complex category of special educational needs which cannot be solely attributed to a lack of intellectual capability or inadequate instruction. The challenges students with learning disabilities experience in reading, writing, mathematics, and language-related skills persist even when they possess average or above-average intelligence. Many of these difficulties are associated with deficiencies in cognitive processes such as attention, memory, perception, and executive functioning. Educational assessment is therefore crucial to identifying students' needs accurately and ensuring appropriate placement and support.

In Türkiye, the processes of educational assessment, referral, and placement for students with special needs are primarily conducted through Guidance and Research Centers (GRCs). These centers are responsible for coordinating evaluations and making educational decisions that directly affect students' educational trajectories. However, previous research has indicated that assessment practices in GRCs face various challenges, including limited assessment tools, heavy institutional workload, insufficient collaboration among stakeholders, and inconsistencies in decision-making processes. Despite the central role of special education teachers in these processes, their lived experiences and professional perspectives remain insufficiently explored. This study aims to address this gap by examining the experiences of special education teachers working in GRCs regarding the educational assessment, referral, and placement of students with learning difficulties.

Method

This study employed a qualitative research design based on a phenomenological approach. Phenomenology seeks to understand how individuals experience a particular phenomenon and how they construct meaning based on these experiences. In line with this approach, the study focused on revealing the shared meanings underlying special education teachers' experiences with educational assessment processes in GRCs.

The study group consisted of 12 special education teachers working in Guidance and Research Centers located in Zonguldak province and its districts. Participants were

selected using criterion-based purposive sampling. The inclusion criteria required participants to be actively employed in a GRC and to have direct experience in assessing students with learning difficulties.

Data were collected through semi-structured interviews developed by the researcher based on the relevant literature and the research questions. The interview form was reviewed by experts in special education and qualitative research to ensure clarity and content relevance. Interviews were conducted on a voluntary basis, audio-recorded with informed consent, and lasted approximately 30 to 45 minutes.

The data were analyzed using a descriptive phenomenological analysis approach. Interview transcripts were read repeatedly to gain a holistic understanding of the data. Meaning units were identified and coded, and similar codes were grouped into themes reflecting common patterns across participants' experiences. To enhance credibility, the coding process was carried out independently by multiple experts, and consensus was achieved through discussion. Ethical principles such as confidentiality, anonymity, and voluntary participation were strictly observed throughout the research process.

Results

The findings revealed several key themes related to the educational assessment of students with learning difficulties in GRCs. First, teachers reported that assessment practices predominantly relied on standardized forms and modules provided by the Ministry of National Education. Although these tools offered a structured framework, teachers emphasized that they were often insufficient for capturing students' actual academic and functional performance.

Second, teachers frequently referred to observation, professional judgment, and performance-based assessment practices as complementary strategies. Many participants noted that students with learning difficulties were unable to reflect their true abilities in formal testing environments due to anxiety, attention problems, or motivational issues. As a result, teachers relied on classroom observations, interaction-based assessments, and information obtained from families and classroom teachers.

Third, teachers identified several challenges encountered during the assessment process, including ambiguity in diagnostic boundaries, limited time and materials, and heavy institutional workload. Differentiating learning difficulties from other conditions, such as intellectual disability or attention-deficit/hyperactivity disorder, was reported as particularly challenging in borderline cases.

Regarding referral and placement processes, the findings indicated that inclusive education placements were prioritized in most cases. However, teachers reported that parental attitudes, resistance to diagnoses, and institutional constraints often influenced final placement decisions. In addition, a lack of systematic follow-up and

monitoring after placement was identified as a significant limitation affecting the effectiveness of assessment decisions.

Discussion & Conclusion

The findings of this study demonstrate that educational assessment practices in GRCs extend beyond the use of standardized measurement tools. Teachers' professional experience, contextual knowledge, and collaboration with families and schools play a decisive role in assessment and placement decisions. These results highlight the importance of adopting holistic and flexible assessment approaches that integrate multiple data sources rather than relying solely on test scores.

From a practical perspective, the study underscores the need to enrich assessment tools, reduce institutional workload, and strengthen collaboration among stakeholders involved in the assessment process. Providing professional support for teachers and establishing systematic follow-up mechanisms after placement may improve the quality and sustainability of educational decisions for students with learning difficulties.

In conclusion, by foregrounding the lived experiences of special education teachers, this study offers original and practice-based insights into educational assessment processes within GRCs in Türkiye. The findings provide valuable implications for policymakers, practitioners, and researchers seeking to improve inclusive assessment, referral, and placement practices for students with learning difficulties.