dizgikitap

# MEB AGS ÖABT ÖZEL EĞİTİM

## ÇÖZÜM

## 4

Bu denemenin her hakkı saklıdır. Hangi amaçla olursa olsun, denemenin tamamının veya bir kısmının Yayınevimizin yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğrafının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması, yayımlanması ya da kullanılması yasaktır. Bu yasağa uymayanlar gerekli cezai sorumluluğu ve denemenin hazırlanmasındaki mali külfeti peşinen kabullenmiş sayılır.

**Bu testte 50 çözüm vardır.**

**1.** Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için eğitim ortamının **yapılandırılmış**, **öngörülebilir** ve **görsel olarak anlaşılır** hâle getirilmesi, öğrencinin bağımsızlığını desteklemede temel bir ilkedir. Yapılandırılmış öğretimde **fiziksel çevrenin yapılandırılması**, etkinliklerin nerede gerçekleştirileceğinin ve alanların hangi amaçla kullanılacağının öğrencinin ayırt edebileceği biçimde düzenlenmesini; **çalışma sistemi** ise öğrencinin ne yapacağını, ne kadar çalışma yapacağını ve çalışmanın ne zaman biteceğini mümkün olduğunca bağımsız biçimde anlamasını sağlamayı amaçlar. Soruda farklı etkinliklerin **aynı masa ve aynı geniş alanda** gerçekleştirilmesi, öğrencinin etkinlikleri ayırt etmesini güçleştirmekte; öğrencinin her etkinliğin başında öğretmene yönelip **öğretmenin yönergesini beklemesi** ise bağımsız çalışma becerisinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Öğretmenin sözel yönergeleri artırmasına rağmen bekleme davranışının değişmemesi de sorunun temelinde yalnızca sözel yönerge eksikliğinin bulunmadığını göstermektedir. Bu nedenle öncelikle **fiziksel çevrenin işlevsel olarak düzenlenmesi** ve **çalışma sisteminin kullanılması** gerekir.

**A)** **Sınıfı işlevine göre bölümlemek ve görevin bitişini çalışma sistemiyle göstermek:** Yapılandırılmış öğretimde sınıfın **işlevsel alanlara bölünmesi**, öğrencinin belirli bir alana geldiğinde hangi etkinliği gerçekleştireceğini anlamasını kolaylaştırır. Serbest etkinlik, bireysel çalışma ve yemek gibi farklı etkinliklerin aynı masa üzerinde gerçekleştirilmesi yerine alanların **fiziksel olarak yapılandırılması**, öğrencinin çevreden aldığı ipuçlarını kullanmasını destekler. Bunun yanında **çalışma sistemi**, öğrencinin yapılacak çalışmayı ve çalışmanın **ne zaman sona ereceğini** bağımsız olarak anlamasına yardımcı olur. Böylece öğrenci etkinliğin başlaması için sürekli öğretmenin yanına gitmek ve sözel yönerge beklemek zorunda kalmaz. Bu nedenle seçenek sorudaki probleme doğrudan yönelik bir düzenlemeyi ifade etmektedir.

**B)** **Sözel yönergeleri kısaltıp her etkinliğin başında bir kez yinelemeyi sürdürmek: Kısa ve açık sözel yönergeler** bazı durumlarda yararlı olmakla birlikte sorudaki temel problem yönergelerin uzunluğu değildir. Öğrenci, etkinliğin ne olduğunu ve ne yapması gerektiğini **öğretmenin yönergesine bağımlı olarak** öğrenmektedir. Soruda sözel yönergelerin artırılmasının **bekleme örüntüsünü değiştirmediği** açıkça belirtilmiştir. Bu nedenle yalnızca sözel yönergeyi kısaltmak, **yapılandırılmamış çevre** sorununu çözmez.

**C)** **Öğrencinin masasını öğretmen masasının yanına alıp onu sürekli yakınında bulundurmak:** Bu uygulama öğrencinin **öğretmene bağımlılığını** azaltmak yerine artırabilir. Yapılandırılmış öğretimin temel amaçlarından biri öğrencinin öğretmenin sürekli yardımına ihtiyaç duymadan **bağımsız çalışabilmesini** sağlamaktır. Öğrenciyi sürekli öğretmenin yanında bulundurmak, çevresel ipuçlarını ve çalışma sistemini düzenlemek yerine öğretmeni temel ipucu hâline getirebilir. Bu nedenle seçenek uygun değildir.

**D)** **Etkinlik sürelerini kısaltarak öğrencinin yönerge için bekleme süresini azaltmak:** Etkinlik süresinin azaltılması öğrencinin **öğretmenden yönerge bekleme davranışının** temel nedenini ortadan kaldırmaz. Sorudaki temel güçlük, öğrencinin etkinlik sırasında ne yapacağını çevredeki **yapılandırılmış ipuçlarından** bağımsız olarak belirleyememesidir. Etkinlik süresini kısaltmak öğrencinin **ne yapacağını bağımsız olarak anlamasını** sağlamaz. Bu nedenle öncelikli müdahale değildir.

**E)** **Öğrenci ne yapacağını her sorduğunda yönergeyi yineleyip bu soruyu pekiştirmek:** Öğrencinin her etkinliğin başında öğretmene yönelmesi ve öğretmenin gelmesini beklemesi bir **öğretmenden yönerge alma örüntüsü** oluşturmuştur. Öğretmen öğrencinin her sorusuna aynı biçimde yönerge verirse, öğrencinin **yönerge isteme davranışı** pekişebilir. Böylece öğrenci çevredeki görsel ve fiziksel ipuçlarından yararlanmak yerine öğretmene başvurmayı sürdürebilir. Bu yaklaşım **bağımsızlığı artırmak** yerine **öğretmen bağımlılığını** sürdürme riski taşır. Bu nedenle uygun değildir.

**Cevap: A**

**2.** İşitme yetersizliği olan öğrencilerde kullanılan **işitmeye yardımcı teknolojiler**, konuşma ve çevresel seslerin öğrenci tarafından daha erişilebilir hâle getirilmesini amaçlar; ancak bir aygıtın kullanılması, özellikle **gürültülü ortamlarda konuşmayı ayırt etmenin** otomatik olarak gerçekleşeceği anlamına gelmez. Sınıf ortamında öğretmenin sesi ile **art alan gürültüsü** arasındaki fark, öğrencinin konuşmayı anlamasını doğrudan etkileyebilir. **Kişisel frekans modülasyonlu (FM) sistemler** öğretmenin sesini kablosuz olarak doğrudan öğrencinin işitme cihazına veya koklear implantına ileterek konuşma sinyalinin gürültüye oranını artırabilir. **Koklear implant** ise işitme sinirini elektriksel olarak uyaran ve işitsel bilgiyi sinir yoluyla iletmeyi sağlayan bir sistemdir. Bununla birlikte cihazın sağladığı işitsel erişim ile **konuşmayı anlama ve ayırt etme** aynı şey değildir. Bu nedenle sessiz ortamdaki performansın gürültülü ortamda da aynen devam edeceğini varsaymak doğru değildir.

**A)** **Kişisel frekans modülasyonlu sistem, öğretmenin sesini doğrudan öğrencinin aygıtına ileterek art alan gürültüsünün etkisini azaltır:** FM sistemlerinin temel amacı, konuşmacının sesini öğrencinin işitme cihazına veya koklear implantına doğrudan ulaştırarak **konuşma-gürültü oranını iyileştirmektir**. Böylece sınıftaki uzaklık ve **art alan gürültüsü** gibi etkenlerin konuşmanın algılanması üzerindeki olumsuz etkisi azaltılabilir. Bu nedenle ifade doğrudur.

**B)** **Koklear implant, işitme sinirini doğrudan uyararak sesin iletilmesini sağlayan bir aygıttır:** Koklear implant, işitme cihazından farklı olarak yalnızca sesi yükseltmez; işitsel bilgiyi elektriksel uyarılara dönüştürerek **işitme sinirini elektriksel olarak uyarır**. Böylece özellikle ileri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan bireylerde işitsel bilginin sinirsel yola aktarılmasını sağlar. Bu nedenle ifade doğrudur.

**C)** **Cihaz kullanımı sesin duyulmasını sağlar; konuşmanın gürültülü ortamda ayırt edilmesini kendiliğinden güvence altına almaz:** İşitme cihazı veya koklear implantın kullanılması **işitsel erişimi artırabilir**; ancak konuşmanın özellikle gürültülü sınıf ortamında eksiksiz biçimde anlaşılacağını garanti etmez. Gürültü, konuşmacının uzaklığı, yankılanma ve öğrencinin bireysel işitsel özellikleri konuşmayı ayırt etmeyi etkileyebilir. Bu nedenle ifade doğrudur.

**D)** **Aygıtın ses düzeyinin yükseltilmesi, art alan gürültüsünün de yükselmesi nedeniyle ayırt etmeyi her zaman iyileştirmez:** İşitme cihazında yalnızca **ses düzeyini artırmak**, konuşma ile gürültü arasındaki farkı mutlaka artırmaz. Özellikle gürültülü ortamlarda konuşma sinyaliyle birlikte **art alan gürültüsü** de yükselirse öğrencinin konuşmayı ayırt etmesi beklendiği kadar iyileşmeyebilir. Bu nedenle ifade doğrudur.

**E)** **Cihaz kullanan öğrencide sessiz ortamdaki başarı, gürültülü ortamda da aynı başarının süreceğini gösterir:** Sessiz ortamda elde edilen başarı ile gürültülü ortamda elde edilen başarı birbirinden farklı olabilir. İşitme teknolojileri öğrencinin **işitsel erişimini** artırsa da sınıf gibi gürültülü ortamlarda konuşmayı ayırt etme güçlüğü devam edebilir. Bu nedenle **sessiz ortamdaki başarının gürültülü ortamda da aynı şekilde süreceğini** varsaymak bilimsel olarak doğru değildir. Dolayısıyla **yanlış olan eşleştirme** bu seçenektir.

**Cevap: E**

**3.** **Uyumsal davranış**, bireyin günlük yaşamın gerektirdiği **kavramsal, sosyal ve pratik becerileri** ne ölçüde bağımsız ve işlevsel biçimde yerine getirebildiğini ifade eder. Uyumsal davranışların değerlendirilmesinde yalnızca bireyin bir beceriyi **yapabilme kapasitesine** sahip olup olmadığına bakılmaz; becerinin gerçek yaşamda **gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği** ve farklı ortamlarda ne ölçüde işlevsel olarak kullanıldığı dikkate alınır. Zihinsel yetersizliğin değerlendirilmesinde de uyumsal işlevlerdeki sınırlılıklar **kavramsal, sosyal ve pratik alanlar** üzerinden ele alınır. Bununla birlikte tek bir öğretim oturumunda ölçütü karşılamak, becerinin doğal ortamlarda kazanılmış ve işlevsel hâle geldiğini tek başına göstermez.

**I.** **Bireyin beceriyi yapabilme kapasitesi değil, günlük yaşamında gerçekten yapıp yapmadığı esas alınır:** Bu ifade **doğrudur**. Uyumsal davranış değerlendirmesinde bireyin yalnızca bir beceriyi yapabilecek bilişsel veya fiziksel kapasiteye sahip olması yeterli değildir. Önemli olan, bireyin bu beceriyi **gerçek yaşam koşullarında** ve günlük gereksinimleri doğrultusunda ne ölçüde gerçekleştirdiğidir. Örneğin birey çatal kullanmayı biliyor olabilir; ancak yemek sırasında sürekli başkasının yardımına ihtiyaç duyuyorsa becerinin gerçek yaşamda bağımsız biçimde kullanımı sınırlıdır. Bu nedenle I. öncül dikkate alınır.

II. **Kavramsal, sosyal ve pratik beceri alanlarının en az birinde anlamlı sınırlılık aranır:** Bu ifade **doğrudur**. Uyumsal işlevler **kavramsal alan**, **sosyal alan** ve **pratik alan** olmak üzere üç temel boyutta değerlendirilir. Zihinsel yetersizlik bağlamında bu alanlardan **bir veya daha fazlasında** anlamlı sınırlılık bulunması söz konusu olabilir. Dolayısıyla sınırlılığın mutlaka üç alanın tamamında bulunması gerekmez. Bu nedenle II. öncül dikkate alınır.

III. **Öğretim oturumlarında ölçütü karşılanan bir beceri, günlük yaşamda kullanılmasa da kazanılmış sayılır:** Bu ifade **yanlıştır**. Bir becerinin öğretim ortamında ölçütü karşılaması, becerinin **genellenmiş ve işlevsel olarak kazanıldığını** tek başına göstermez. Uyumsal davranış açısından becerinin doğal ortamda, günlük yaşam içinde ve gerektiğinde bağımsız biçimde kullanılması önemlidir. Bu nedenle öğretim oturumunda başarı gösterip doğal ortamda beceriyi kullanmayan bir birey için becerinin işlevsel olarak kazanıldığı sonucuna doğrudan varılamaz.

**Buna göre I ve II. öncüller dikkate alınırken III. öncül dikkate alınmaz.**

**Cevap: C**

**4.** Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akademik güçlükler yalnızca temel bilgi veya işlem kurallarındaki eksikliklerden kaynaklanmaz. Bazı öğrenciler bir görevi yerine getirirken **hangi stratejiyi seçeceğini belirleme**, kullandığı stratejinin işe yarayıp yaramadığını değerlendirme ve hata yaptığında **hatasını fark ederek düzeltme** konusunda güçlük yaşayabilir. Bu durum **üstbilişsel beceriler** ile ilişkilidir. Üstbiliş; bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, uygun stratejiyi seçmesi, performansını izlemesi ve gerektiğinde kullandığı yöntemi değiştirmesini kapsar. Soruda öğrencinin yeni bir problemle karşılaştığında kendiliğinden çözüm yolu geliştirememesi, hangi işlemi seçeceğini belirleyememesi ve **hatasını izleyememesi**, temel olarak strateji seçme ve öz denetim süreçlerindeki güçlüğe işaret etmektedir.

A) **Alan bilgisinin eksikliği; işlem kurallarının yeniden öğretilmesi gerekir:** Alan bilgisi, öğrencinin belirli bir konuya ilişkin **temel bilgi ve kavramlara** sahip olmasıdır. Ancak soruda öğrencinin işlemlerin kurallarını bilmediği belirtilmemektedir. Asıl güçlük, yeni bir problemle karşılaştığında **hangi çözüm stratejisini kullanacağını belirleyememesi** ve yaptığı hatayı fark edememesidir. Dolayısıyla sorun doğrudan alan bilgisinin eksikliğiyle açıklanamaz.

B) **Üstbilişsel becerilerde sınırlılık; strateji seçme ve kendini denetleme çalıştırılır:** Bu seçenek sorudaki belirtilerle doğrudan örtüşmektedir. **Strateji seçme**, karşılaşılan görevin özelliklerine göre uygun çözüm yolunu belirlemeyi; **kendini denetleme** ise çözüm sırasında kişinin kendi performansını izlemesini, hata yapıp yapmadığını değerlendirmesini ve gerektiğinde kullandığı yöntemi değiştirmesini ifade eder. Öğrencinin **hangi işlemi seçeceğine karar verememesi**, **yanlış yaptığında hatasını fark edememesi** ve yeni görev karşısında **kendiliğinden çözüm yolu geliştirememesi** üstbilişsel süreçlerdeki sınırlılıkla açıklanabilir. Bu nedenle seçenek sorudaki güçlüğü en doğrudan açıklamaktadır.

C) **Dikkati sürdürmede sınırlılık; çalışma süresinin kısaltılması gerekir:** Dikkati sürdürme güçlüğünde öğrencinin göreve yönelik dikkatini belirli bir süre boyunca devam ettirmekte zorlanması, dikkatinin kolayca dağılması veya görevi tamamlayamaması beklenir. Ancak soruda öğrencinin temel problemi **hangi stratejiyi kullanacağını bilememesi** ve **hatasını izleyememesi**dir. Bu belirtiler doğrudan dikkat süresindeki sınırlılığı göstermemektedir.

D) **Okuduğunu anlamada sınırlılık; problem metinlerinin sadeleştirilmesi gerekir:** Okuduğunu anlama güçlüğü, problemde verilen bilgileri anlamlandırma, önemli bilgileri ayırt etme veya problemde isteneni belirleme aşamasında güçlük oluşturabilir. Ancak soruda öğrencinin problem metnini anlamadığı belirtilmemekte; problemi çözerken **hangi işlemi seçeceğini belirleyemediği** ve yaptığı hatayı **izleyemediği** belirtilmektedir. Bu nedenle güçlük doğrudan okuduğunu anlama ile açıklanamaz.

E) **Çalışma belleğinde sınırlılık; işlem basamaklarının ezberletilmesi gerekir:** Çalışma belleği, bilginin kısa süreli olarak **akılda tutulması ve aynı anda işlenmesi** ile ilişkilidir. Çalışma belleği sınırlılığı olan bir öğrenci çok basamaklı işlemlerde ara bilgileri korumakta veya işlem basamaklarını takip etmekte zorlanabilir. Ancak sorudaki temel belirti, işlem basamaklarını akılda tutamamak değil, **uygun stratejiyi seçememek ve kendi çözümünü denetleyememektir**. Ayrıca işlem basamaklarını ezberletmek, üstbilişsel strateji kullanımındaki güçlüğü doğrudan çözmez. Bu nedenle seçenek uygun değildir.

**Cevap: B**

**5.** Özel eğitimde öğretim yöntemleri öğrencinin yetersizlik türü ya da düzeyi nedeniyle bütünüyle değiştirilmesi gereken, yalnızca belirli bir gruba özgü uygulamalar değildir. **Doğrudan öğretim** gibi kanıta dayalı öğretim yaklaşımları, farklı özelliklere sahip öğrencilerle kullanılabilir. Ancak öğrencinin performansına göre öğretimin **yoğunluğu, öğretim basamaklarının büyüklüğü, ipucu düzeyi, tekrar sayısı ve öğretim hızı** uyarlanabilir. Özellikle orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerde becerilerin daha küçük basamaklara ayrılması, daha fazla tekrar yapılması, sistematik ipucu ve dönüt kullanılması ve öğrencinin bağımsızlığına doğru ilerleyen bir öğretim düzenlenmesi gerekebilir. Dolayısıyla temel yaklaşımı tamamen terk etmekten çok, **öğretimin bireyselleştirilmesi ve yoğunluğunun ayarlanması** esastır.

**A)** **Düşüncesi yerindedir; bu öğrenciler için yalnız bu alana özgü ayrı bir yöntem kümesi kullanılır:** Bu ifade uygun değildir. Zihin yetersizliği olan öğrenciler için yalnızca bu öğrenci grubuna özgü, diğer öğrencilerde kullanılmayan tamamen ayrı bir yöntem kümesinin kullanılması gerektiği söylenemez. Önemli olan **kanıta dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre uyarlanmasıdır**. Öğretmenin daha önce başarıyla kullandığı doğrudan öğretim yaklaşımını yalnızca öğrencinin yetersizlik düzeyi nedeniyle tamamen terk etmesi gerekmez.

**B)** **Yöntem tartışmasından önce öğretim süresinin kısaltılması bu öğrencide belirleyici olacaktır:** Öğretim süresinin kısaltılması bazı öğrenciler için dikkat, yorgunluk veya performans özelliklerine bağlı olarak yararlı olabilir; ancak sorudaki temel mesele öğretim süresinden çok **öğretimin öğrencinin performansına göre uyarlanmasıdır**. Yalnızca süreyi azaltmak, öğrencinin daha fazla tekrar, daha küçük öğretim basamakları veya daha yoğun ipucu gereksinimini karşılamaz. Bu nedenle temel geri bildirim değildir.

**C)** **Öğrencinin öğretime katılımı bir akranla eşleştirilerek akran desteğine bırakılmalıdır: Akran destekli öğretim** bazı becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olabilir; ancak öğrencinin öğretim gereksiniminin yalnızca bir akrana bırakılması uygun değildir. Öğretmen, öğretim sürecinin planlanmasından, uygun yöntemin seçilmesinden ve öğrencinin performansının değerlendirilmesinden sorumludur. Ayrıca soruda öğrencinin doğrudan öğretim yöntemine nasıl uyarlanacağı sorgulanmaktadır.

**D)** **Yöntemler değişmez; yoğunluk, basamak büyüklüğü ve tekrar sayısı öğrenciye göre ayarlanır:** Bu seçenek sorudaki temel ilkeyi doğru biçimde yansıtmaktadır. Öğretmenin kullandığı **doğrudan öğretim** yaklaşımını yalnızca öğrencinin orta düzeyde zihin yetersizliği olması nedeniyle terk etmesi gerekmez. Bunun yerine **öğretim yoğunluğu**, **becerinin basamaklara ayrılma düzeyi** ve **tekrar sayısı** öğrencinin performansına göre düzenlenebilir. Gerektiğinde daha küçük öğretim basamakları, daha fazla model olma, daha sık dönüt ve daha fazla uygulama fırsatı sağlanabilir. Böylece aynı kanıta dayalı öğretim yaklaşımı öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre uyarlanmış olur. Bu nedenle seçenek sorudaki duruma en uygun geri bildirimi vermektedir.

**E)** **Öğretim, öğrencinin yetersizlik düzeyi yeniden belirleninceye kadar ertelenmeli ve gözlem sürdürülmelidir:** Öğrencinin mevcut yetersizlik düzeyi, öğretime başlamayı ertelemek için bir gerekçe değildir. Özel eğitimde amaç öğrencinin **mevcut performansına dayalı olarak öğretim gereksinimlerini belirlemek ve uygun öğretimi mümkün olan en kısa sürede başlatmaktır**. Öğrencinin performansı öğretim sürecinde sürekli değerlendirilerek öğretim uyarlanabilir. Bu nedenle öğretimi ertelemek uygun değildir.

**Cevap: D**

**6.** Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde **sosyal beceri öğretimi** için farklı kanıta dayalı öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Soruda birinci öğretmenin beceriyi **tanımlaması, model olması, rol oynama yaptırması, dönüt vermesi ve farklı ortamlarda uygulama yaptırması**, yapılandırılmış **doğrudan sosyal beceri öğretimi** yaklaşımının özellikleriyle örtüşmektedir. İkinci öğretmenin ise hedef davranışı sergileyen kişinin bulunduğu **kısa bir görüntüyü** öğrencinin izlemesini ve ardından uygulama yapmasını sağlaması **video model** yöntemine karşılık gelir. Video modelin önemli avantajlarından biri, model sunumunun **standartlaştırılabilmesi ve her uygulamada aynı biçimde tekrarlanabilmesidir**. Nitekim ikinci öğretmenin sınıfta bulunmadığında da aynı sunumun kullanılabileceğini belirtmesi, yöntemin bu özelliğine işaret etmektedir.

**A)** **Doğrudan sosyal beceri öğretimi – video model; genellemenin kendiliğinden sağlanması:** Birinci uygulama doğrudan sosyal beceri öğretimine, ikinci uygulama ise video modele karşılık gelmektedir. Ancak **genellemenin kendiliğinden sağlanması** video modelin zorunlu veya otomatik bir sonucu değildir. Otizmli öğ-

rencilerde kazanılan becerinin farklı kişi, ortam ve koşullara **genellenmesi ayrıca planlanmalıdır**. Bu nedenle seçeneğin yöntem eşleştirmesi doğru olsa da üstünlük açıklaması yanlıştır.

**B)** **Video model – doğrudan sosyal beceri öğretimi; dönütün anında verilebilmesi:** Yöntemlerin sıralaması soruda ki uygulamalarla uyuşmamaktadır. Birinci öğretmenin uygulaması **doğrudan sosyal beceri öğretimi**, ikinci öğretmenin uygulaması ise **video model**dir. Ayrıca ikinci öğretmenin belirttiği üstünlük, anında dönüt verilmesi değildir. Bu nedenle seçenek yanlıştır.

**C)** **Sosyal öykü – video model; toplumsal durumun öngörülebilir kılınması:** İkinci uygulama video modele karşılık gelse de birinci öğretmenin uygulaması **sosyal öykü** değildir. Sosyal öyküde hedef sosyal durum veya davranış, öğrenciye uygun biçimde yazılı ve yapılandırılmış bir öykü aracılığıyla açıklanır. Soruda ise öğretmen **model olmuş, rol oynama yaptırmış ve dönüt vermiştir**. Bu nedenle birinci uygulama doğrudan sosyal beceri öğretimini göstermektedir.

**D)** **Doğrudan sosyal beceri öğretimi – video model; sunumun her seferinde aynı olması:** Birinci uygulama **doğrudan sosyal beceri öğretimi**, ikinci uygulama ise **video model** yöntemidir. Video modelin önemli avantajlarından biri **sunumun standart ve tutarlı olmasıdır**. Öğretmen sınıfta bulunmasa bile önceden hazırlanmış aynı video tekrar izletilebilir. Böylece modelin davranışı, kullanılan yönergeler ve sunum biçimi oturumlar arasında büyük ölçüde aynı tutulabilir. Soruda ikinci öğretmenin **aynı sunumun yinelenebildiğini** belirtmesi doğrudan bu özelliğe işaret etmektedir. Bu nedenle seçenek doğrudur.

**E)** **Video model – sosyal öykü; metnin olay gerçekleşmeden önce okunabilmesi:** Birinci ve ikinci uygulamaların yöntemleri yanlış sıralanmıştır. Birinci öğretmenin uygulaması video model değil, **doğrudan sosyal beceri öğretimi**dir. Ayrıca ikinci uygulama sosyal öykü değildir; öğrencinin hedef davranışı sergileyen bir kişiyi **video üzerinden izlemesi** video model yönteminin temel özelliğidir. Bu nedenle seçenek yanlıştır.

**Cevap: D**

**7.** Okuma güçlüğü olan öğrenciler için sınav uyarlamalarının amacı, öğrencinin **okuma ve metne erişimden kaynaklanan engellerini azaltmak** ve ölçülmek istenen bilgi ya da becerinin gereksiz biçimde okuma güçlüğünden etkilenmesini önlemektir. Bu nedenle uyarlama yapılırken yalnızca yazı puntosunu büyütmek veya soru sayısını azaltmak yeterli değildir; **metnin dilsel ve bilişsel erişilebilirliği** de korunmalıdır. Soruda öğretmen kısa cümleleri birleştirerek daha uzun cümleler oluşturmuş ve bunu sayfa sayısını azaltmak amacıyla yapmıştır. Oysa okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci açısından daha uzun ve karmaşık cümleler **söz dizimsel ve metinsel işlemleme yükünü** artırabilir. Dolayısıyla fiziksel olarak daha az sayfa kullanılması, metnin öğrenci için daha erişilebilir olduğu anlamına gelmez. Öğrencinin puanının düşük kalmasının temel nedeni, yapılan düzenlemenin metne erişimi kolaylaştırmak yerine bazı yönlerden **daha da güçleştirmiş olmasıdır**.

**A)** **Sınavın ayrı ve sessiz bir ortamda yapılmamış olması: Ayrı ve sessiz ortam** bazı öğrenciler için dikkat dağıtıcı uyaranları azaltarak performansı destekleyebilir. Ancak soruda öğrencinin temel güçlüğünün **okuma güçlüğü** olduğu belirtilmektedir. Yapılan düzenlemeler de doğrudan sınavın metinsel erişilebilirliğiyle ilgilidir. Bu nedenle ayrı bir ortam sağlanmamış olması, verilen düzenlemelerin beklenen katkıyı sağlamamasının temel nedeni olarak gösterilemez.

**B)** **Öğrenciye okuma için ek süre tanınmamış olması:** Okuma güçlüğü olan öğrencilerde **ek süre** bazı durumlarda yararlı bir sınav uyarlaması olabilir. Bununla birlikte ek süre verilmesi, metnin öğrencinin işlemleyebileceği biçimde düzenlenmemiş olması sorununu ortadan kaldırmaz. Soruda özellikle kısa cümlelerin birleştirilerek **daha uzun cümleler oluşturulduğu** belirtilmektedir. Dolayısıyla temel sorun süre değil, metnin erişilebilirliğini azaltan bu düzenlemedir.

**C)** **Cümlelerin birleştirilmesiyle metne erişimin daha da güçleşmiş olması:** Bu seçenek sorudaki durumu doğrudan açıklamaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için metnin **açık, anlaşılır ve işlemleme açısından erişilebilir** olması önemlidir. Kısa cümlelerin birleştirilmesi, cümle yapısını karmaşıklaştırarak öğrencinin **sözdizimsel işlemleme yükünü** artırabilir. Öğretmenin sayfa sayısını azaltma amacıyla yaptığı düzenleme, öğrencinin metni anlamasını kolaylaştırmak yerine **okuma ve anlama yükünü artırmıştır**. Bu nedenle yapılan uyarlama öğrencinin gereksinimine uygun değildir.

D) **Punto büyütmenin yalnız görme yetersizliğinde kullanılabilen bir uyarlama olması:** Yazı puntonun büyütülmesi yalnızca görme yetersizliği olan öğrencilerle sınırlı bir uygulama değildir. Gereksinime göre **okunabilirliği artırmak** amacıyla farklı öğrenciler için de kullanılabilir. Dolayısıyla puntosunun büyütülmesi tek başına yanlış bir uyarlama değildir. Sorundaki asıl problem, kısa cümlelerin birleştirilmesiyle metnin dilsel açıdan daha karmaşık hâle getirilmesidir.

E) **Soru sayısının yeterince azaltılmamış ve yükün yüksek kalmış olması:** Soru sayısının azaltılması öğrencinin sınavdaki **okuma yükünü ve toplam çalışma yükünü** azaltabilir. Ancak soruda soru sayısının yarıya indirildiği açıkça belirtilmiştir. Buna rağmen öğrencinin puanının düşük kalması, temel sorunun soru sayısının hâlâ fazla olması olmadığını düşündürmektedir. Asıl sorun, kalan soruların metinsel yapısının öğrencinin okuma gereksinimine uygun biçimde düzenlenmemesidir.

**Cevap: C**

**8.** Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde etkinlikler arasındaki geçişler, özellikle **öngörülemeyen değişiklikler** ve **etkinliğin sona ermesi** söz konusu olduğunda güçlük oluşturabilir. Bu nedenle geçişlerin öğrencinin anlayabileceği biçimde **önceden haber verilmesi, görsel olarak yapılandırılması ve tutarlı ipuçlarıyla başlatılması** önemlidir. Soruda öğretmen geçişi yalnızca **"Hadi kalk, şimdi sıra Türkçede"** şeklindeki sözel yönergeyle başlatmakta; öğrenci tepki gösterdiğinde ise **serbest etkinliği birkaç dakika daha uzatmaktadır**. Böylece öğrencinin geçiş sırasında gösterdiği tepki, istediği etkinliğin uzamasıyla sonuçlandığı için davranışın pekişmesi ve zaman içinde artması mümkündür. Bu nedenle hem geçişi **öngörülebilir hâle getirmek** hem de geçiş sürecini **tutarlı bir biçimde uygulamak** gerekir.

A) **Serbest etkinliği günlük programdan çıkarıp güne doğrudan Türkçe çalışmasıyla başlayabilirsiniz:** Serbest etkinliği tamamen ortadan kaldırmak, öğrencinin geçiş becerisini öğretmek yerine sorun oluşturan etkinliği programdan çıkarmaya yöneliktir. Oysa amaç **etkinlikler arasında uygun geçiş yapmayı öğretmek** ve öğrencinin farklı etkinliklerin başlangıç ve bitişlerini kabul etmesini sağlamaktır. Ayrıca serbest etkinliğin kaldırılması, geçiş güçlüğünün altında yatan **öngörülebilirlik ve geçiş sinyali eksikliği** sorununu çözmez. Bu nedenle uygun değildir.

B) **Geçişi önceden bildirip görsel bir zamanlayıcı ve sabit bir geçiş işareti kullanabilirsiniz:** Bu seçenek sorudaki probleme doğrudan yönelik bir düzenlemeyi ifade etmektedir. **Önceden bildirim**, öğrencinin tercih ettiği etkinliğin sona ereceğini ve ardından hangi etkinliğin başlayacağını öngörmesine yardımcı olur. **Görsel zamanlayıcı**, kalan süreyi öğrencinin anlayabileceği somut bir biçimde göstererek geçişi daha öngörülebilir hâle getirebilir. **Sabit geçiş işareti** ise farklı günlerde aynı uyaranın geçişin gerçekleşeceğini belirtmesini sağlar. Böylece öğrenci yalnızca öğretmenin anlık sözel yönergesine bağımlı kalmadan geçişin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğini öğrenebilir. Ayrıca öğretmenin geçiş tepkisi ortaya çıktığında serbest etkinliği uzatmaması, geçiş uygulamasının **tutarlı biçimde sürdürülmesi** açısından önemlidir. Bu nedenle seçenek uygundur.

C) **Öğrenci tepki gösterdiğinde etkinliği hemen sonlandırıp öğrenciyi sınıf dışına alabilirsiniz:** Öğrencinin geçiş sırasında yere oturması veya etkinliği sürdürmek istemesi durumunda onu sınıf dışına almak **öğretimsel bir geçiş desteği** değildir. Ayrıca bu yaklaşım öğrencinin geçiş becerisini geliştirmek yerine istenmeyen davranışa cezalandırıcı bir tepki verilmesine yol açabilir. Soruda asıl ihtiyaç, geçişi **önceden haber verme ve görsel ipuçlarıyla yapılandırma**dır. **Bu nedenle uygun değildir.**

D) **Geçiş güçlüğü azalıncaya kadar programdaki etkinlik sırasını her gün değiştirebilirsiniz:** Etkinlik sırasını sürekli değiştirmek öğrencinin çevresini daha az **öngörülebilir** hâle getirir. Otizm spektrum bozukluğu olan bazı öğrenciler için rutinlerin ve etkinlik sırasının belirgin olması, geçişleri anlamayı kolaylaştırabilir. Sorundaki güçlüğü azaltmak için programın her gün değiştirilmesi yerine **tutarlı ve öngörülebilir bir rutin** oluşturulması daha uygundur. Bu nedenle seçenek yanlıştır.

E) **Öğrencinin tepkisini görmezden gelip serbest etkinliği tek başına sürdürmesine izin verebilirsiniz:** Bu yaklaşım öğrencinin **geçiş becerisini öğretmez** ve mevcut örüntünün devam etmesine neden olabilir. Üstelik soruda öğretmenin öğrencinin tepkisi sonrasında serbest etkinliği uzattığı ve geçiş güçlüğünün haftalar içinde arttığı belirtilmektedir. Öğrencinin serbest etkinliği sürdürmesine izin vermek, geçişin gerçekleşmesini daha da geciktirebilir. Bunun yerine **geçiş öncesi uyarı, görsel destek ve tutarlı uygulama** kullanılmalıdır.

**Cevap: B**

**9.** Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde **zenginleştirme**, öğrencinin mevcut eğitim programının ötesine geçerek ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun **daha derin, daha karmaşık ve daha özgün öğrenme yaşantıları** edinmesini amaçlar. Özellikle öğrenci belirli bir alanda ileri düzeyde ilgi ve bilgi gösteriyor, kendi araştırma konusunu belirlemek ve çalışmasını bağımsız biçimde sürdürmek istiyorsa, yalnızca mevcut sınıf içeriğinin tekrarlanması yeterli değildir. Bu durumda öğrencinin **ilgi alanına dayalı bağımsız araştırma** yapması, gerektiğinde alan uzmanından rehberlik alması ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi desteklenmelidir. Soruda merkezde gök bilimi alanında çalışan bir öğretmenin bulunmaması da öğrencinin gelişmiş ilgisinin sınırlandırılmaması ve **uzman desteğiyle bağımsız çalışma** fırsatının oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

**A)** **Sınıf düzeyindeki gök bilimi konularından ek çalışma kâğıdı verme:** Ek çalışma kâğıtları öğrencinin daha fazla alıştırma yapmasını sağlayabilir; ancak bu uygulama **zenginleştirme**nin temel amacını karşılamaz. Öğrenci zaten sınıf düzeyinin üzerinde kaynakları takip etmekte ve kendi araştırmasını yapmak istemektedir. Aynı düzeydeki içeriğin miktarını artırmak, öğrencinin **ileri düzeydeki ilgi ve yeteneğini derinleştirmesine** yeterince fırsat vermez. Bu nedenle uygun değildir.

**B)** **Öğrenciyi gök bilimi konusunda akranlarına ders anlatmakla görevlendirme:** Akranlara anlatma, öğrencinin bilgi paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirebilir; ancak öğrencinin kendi ileri düzey ilgisini derinleştirmesine yönelik temel bir zenginleştirme biçimi değildir. Öğrencinin mevcut bilgisini başkalarına aktarması yerine **yeni bilgi üretmesini, araştırmasını ve bağımsız çalışmasını** desteklemek daha uygundur. Bu nedenle seçenek sorudaki gereksinimi tam olarak karşılamamaktadır.

**C)** **Öğrencinin bir üst sınıf düzeyindeki fen bilimleri dersine katılmasını sağlama:** Bu uygulama **hızlandırma** yaklaşımına daha yakındır. Hızlandırmada öğrenci mevcut yaş veya sınıf düzeyinden daha ileri bir eğitim içeriğine ya da sınıf düzeyine yönlendirilir. Ancak soruda öğrencinin belirli bir alandaki özel ilgisinin derinleştirilmesi ve kendi araştırmasını yürütmesi söz konusudur. Bu nedenle öğrenciyi yalnızca bir üst sınıfın dersine almak, öğrencinin bireysel araştırma gereksinimini doğrudan karşılayan zenginleştirme biçimi değildir.

**D)** **Öğrencinin ilgisini ders içeriğiyle sınırlayıp program dışına taşımasını önleme:** Bu yaklaşım özel yetenekli öğrencinin **ileri düzeydeki ilgi ve merakını sınırlandırır**. Zenginleştirmenin amacı öğrencinin ilgi alanlarını mevcut programın sınırları içinde tutmak değil, öğrencinin yetenek ve ilgisini daha ileri düzeyde geliştirebileceği öğrenme fırsatları oluşturmaktır. Bu nedenle seçenek zenginleştirme anlayışına aykırıdır.

**E)** **Öğrenciyi alanda deneyimli biriyle eşleştirip bağımsız çalışma yürütmesini sağlama:** Bu seçenek öğrencinin gereksinimine doğrudan karşılık gelmektedir. Öğrencinin **belirli bir alanda ileri düzeyde ilgi göstermesi**, **kendi araştırma konusunu belirlemek istemesi** ve merkezde bu alanda uzman bir öğretmenin bulunmaması, alan uzmanından rehberlik alınmasını uygun hâle getirmektedir. Öğrencinin bir **uzmanla eşleştirilmesi**, ona yalnızca hazır bilgi sunmak yerine araştırma sürecinde rehberlik edilmesini sağlayabilir. Ardından öğrencinin **bağımsız araştırma yürütmesi**, zenginleştirmenin temel amacı olan öğrencinin ilgi ve yeteneğini derinleştirmesine ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına hizmet eder. Bu nedenle seçenek sorudaki durum için en uygun uygulamadır.

**Cevap: E**

**10.** Zihin yetersizliği olan bireyler **homojen bir grup** değildir. Aynı yetersizlik düzeyine sahip bireyler arasında bile **öğrenme hızı, bilişsel işlevler, uyumsal davranışlar, iletişim becerileri, bağımsız yaşam becerileri ve destek gereksinimleri** bakımından önemli bireysel farklılıklar bulunabilir. Bu nedenle yetersizlik düzeyi, bireyin gelecekte ulaşabileceği performansın değişmez bir sınırı olarak kabul edilmez. Özel eğitimde öğretimsel hedefler, öğrencinin **bireysel performans düzeyi, gereksinimleri ve öğrenme özellikleri** dikkate alınarak belirlenmelidir. Soruda öğretmenin tüm öğrencilerin birbirine benzediğini ve ulaşabilecekleri en üst düzeyin baştan belli olduğunu ileri sürmesi, zihin yetersizliğini **tek tip ve değişmez bir gelişim profili** olarak değerlendiren yanlış bir yaklaşımdır.

**A)** **Bu öğrenciler öğrenme hızı ve bağımsız yaşam yeterliği bakımından belirgin biçimde değişkendir:** Bu ifade bilimsel yaklaşımla uyumludur. Zihin yetersizliği olan bireyler arasında **bireysel farklılıklar** oldukça belirgindir. Aynı düzeyde yetersizliği bulunan iki öğrencinin bir beceriyi öğrenme hızı, öğrendiklerini farklı ortamlara aktarma düzeyi, iletişim becerileri ve **bağımsız yaşam becerileri** birbirinden önemli

ölçüde farklı olabilir. Bu nedenle öğrencinin yetersizlik düzeyine bakılarak ulaşabileceği en üst performansın önceden kesin biçimde belirlenmesi doğru değildir. Öğretim hedefleri bireyin kendi performansına ve gelişim potansiyeline göre oluşturulmalıdır. Bu nedenle seçenek doğrudur.

**B)** **Yetersizlik düzeyi belirlendiğinde ulaşılabilecek en üst performans da belirlenmiş olur:** Yetersizlik düzeyi, bireyin mevcut özelliklerini ve destek gereksinimlerini anlamada önemli bir bilgi sağlayabilir; ancak **ulaşılabilecek en üst performansı belirleyen değişmez bir sınır** değildir. Bireyin öğrenme deneyimleri, öğretimin niteliği, çevresel destekler, motivasyon, iletişim olanakları ve bireysel özellikleri performansını etkileyebilir. Bu nedenle yetersizlik düzeyi ile gelecekte ulaşılabilecek performans arasında böyle kesin bir eşitlik kurulamaz.

**C)** **Sözü edilen değişkenlik yalnız hafif düzeydeki bireylerde gözlenen bir durumdur:** Bireysel farklılıklar yalnızca **hafif düzeyde zihin yetersizliği** olan bireylerde görülmez. Zihin yetersizliğinin farklı düzeylerinde bulunan bireyler arasında da öğrenme özellikleri, beceri profilleri ve destek gereksinimleri bakımından farklılıklar bulunabilir. Dolayısıyla değişkenliği yalnızca hafif düzeyle sınırlandırmak bilimsel açıdan doğru değildir.

**D)** **Hedeflerin grup ortalamasına göre yazılması öğretimde tutarlılığı güvence altına alır:** Özel eğitimde hedeflerin **grup ortalamasına göre** belirlenmesi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini göz ardı edebilir. Öğretimsel hedeflerin öğrencinin **mevcut performans düzeyine ve bireysel gereksinimlerine** dayanması gerekir. Aynı sınıftaki öğrencilerin aynı hedeflere aynı hızda ulaşacağı varsayımı, zihin yetersizliği olan bireylerin heterojen yapısıyla bağdaşmaz. Bu nedenle grup ortalamasına göre hedef belirlemek uygun değildir.

**E)** **Öğretimsel hedefler öğretmence değil yalnız aile tarafından belirlenir:** Özel eğitimde hedeflerin belirlenmesi yalnızca ailenin sorumluluğunda değildir. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)** sürecinde öğrencinin değerlendirme sonuçları, eğitim gereksinimleri ve ilgili paydaşların görüşleri dikkate alınarak hedefler belirlenir. Öğretmen de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla öğretimsel hedeflerin yalnız aile tarafından belirlenmesi doğru değildir.

**Cevap: A**

**11.** İşitme yetersizliği olan öğrencilerde işitme cihazının kullanılması, işitsel erişimi artırsa da öğrencinin sınıf ve akran ortamında gerçekleşen tüm **rastlantısal öğrenmelere** aynı ölçüde erişmesini garanti etmez. Özellikle **grup konuşmaları, teneffüs etkileşimleri, şakalar, örtük sosyal kurallar ve akranlar arasında önceden kararlaştırılan bilgiler** doğrudan öğrenciye yöneltilmeden gerçekleşebilir. İşiten öğrenciler bu bilgileri çoğu zaman çevredeki konuşmaları dinleyerek ve başkalarının davranışlarını gözleyerek kendiliğinden öğrenebilirken, işitme kaybı olan öğrenci bu **dolaylı ve rastlantısal bilgiye erişimde** sınırlılık yaşayabilir. Soruda öğrencinin dil becerilerinin yaşıtlarına yakın olması ve sessiz ortamdaki ikili konuşmalarda güçlük yaşamaması, temel problemin genel bir **dil yetersizliği** veya cihazın çalışmaması olmadığını düşündürmektedir. Güçlük daha çok grup ortamında doğrudan kendisine yöneltilmeyen bilgilerin kaçırılmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle başa çıkmada kuralların ve beklenen davranışların **açık, doğrudan ve planlı biçimde öğretilmesi** gerekir.

**A)** **Cihazın yetersizliği – Cihaz ayarının yenilenmesi:** Öğrencinin cihaz kullanmasına rağmen bazı durumlarda güçlük yaşaması, tek başına cihazın yetersiz olduğunu göstermez. Soruda öğrencinin **sessiz ortamdaki ikili konuşmalarda güçlük yaşamadığı** açıkça belirtilmektedir. Buna karşılık güçlük özellikle teneffüs gibi **çoklu ve daha gürültülü sosyal ortamlarda** ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla mevcut bilgiler doğrudan cihaz ayarının yenilenmesini gerektiren bir duruma işaret etmemektedir.

**B)** **Dil becerilerindeki sınırlılık – Sözcük dağarcığı çalışmalarının artırılması:** Öğrencinin dil becerilerinin **yaşıtlarına yakın** olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sorun sözcükleri bilmemekten çok, arkadaşlarının kendi aralarında oluşturduğu **örtük bilgi ve kurallara erişememek** şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sözcük dağarcığını artırmaya yönelik çalışma, sorunun temel kaynağına yönelik değildir.

**C)** **Akranların tutumu – Akranlara yönelik bilgilendirme yapılması:** Öğrencinin arkadaşlarının kendisini dışladığını düşünmesi, sosyal güçlük yaşadığını göstermektedir; ancak soruda akranların bilinçli biçimde öğrenciyi dışladığına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencinin oyun kuralından habersiz olması ve grup şakalarına geç tepki vermesi, **sosyal ortamdaki rastlantısal bilgiye erişim sınırlılığı** ile daha iyi açıklanmaktadır. Bu nedenle temel kaynağı yalnızca akran tutumu olarak kabul etmek doğru değildir.

D) **Rastlantısal bilgiye erişimin sınırlılığı – Kuralların planlı biçimde öğretilmesi:** Bu seçenek sorudaki durumu doğrudan açıklamaktadır. İşitme yetersizliği olan öğrenciler, özellikle kendilerine doğrudan yöneltilmeyen **grup içi konuşmalar ve rastlantısal bilgiler** sırasında bazı bilgileri kaçırabilirler. Örneğin sınıf arkadaşlarının kendi aralarında kararlaştırdığı oyun kuralını öğrenci duymadığı için bilmeyebilir. Bu durum öğrencinin sosyal kuralları anlamadığı anlamına gelmez; **bilgiye erişim fırsatının sınırlı olması** ile ilişkili olabilir. Bu nedenle önemli kuralların ve sosyal beklentilerin **açık, doğrudan ve planlı biçimde öğretilmesi**, öğrencinin yalnızca tesadüfi olarak duyabileceği bilgilere bağımlılığını azaltır. Bu yaklaşım öğrencinin sosyal katılımını ve akran etkileşimlerini de destekler.

E) **Güçlüğün geçiciliği – Öğrencinin grup içinde geçirdiği sürenin uzatılması:** Soruda güçlüğün geçici olduğuna ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca öğrencinin yalnızca daha uzun süre grup içinde bulunması, kaçırdığı **örtük veya rastlantısal bilgilerin** kendiliğinden öğrenileceğini garanti etmez. Sorunun çözümünde daha fazla süre vermekten ziyade öğrencinin erişemediği bilgilerin **açık ve planlı biçimde sunulması** gerekir. Bu nedenle seçenek uygun değildir.

**Cevap: D**

**12.** Davranış değiştirmede **ayrımlı pekiştirme**, problem davranışı azaltırken belirli davranışların seçici biçimde pekiştirilmesine dayanır. Buradaki temel ayrım, **hangi davranışın pekiştirildiğine** bakılarak yapılır. **Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** uygulamasında hedef problem davranışın belirli bir süre boyunca ortaya çıkmaması pekiştirilir; öğrencinin bu süre içinde hangi başka davranışı sergilediği temel ölçüt değildir. **Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** uygulamasında ise problem davranışın yerine geçebilecek, işlevsel olarak uygun başka bir davranış doğrudan öğretilir ve pekiştirilir. **Uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** uygulamasında ise problem davranışla aynı anda gerçekleştirilemeyecek bir davranış pekiştirilir. Soruda ilk uygulamada öğrencinin **on dakika boyunca bağırmaması**, ikinci uygulamada ise bağırmanın yerine **el kaldırma davranışının öğretilmesi ve pekiştirilmesi** söz konusudur.

A) **Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi – Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi:** İlk uygulamada öğrencinin belirlenen on dakikalık süre boyunca **bağırma davranışını hiç sergilememesi** pekiştirilmektedir. Öğrencinin bu süre içinde belirli bir alternatif davranış sergilemesi şart koşulmadığından bu uygulama **diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi**dir. İkinci uygulamada ise öğrencinin bağırmak yerine **el kaldırması** öğretilmekte ve bu davranış hızla pekiştirilmektedir. El kaldırma, problem davranışın yerine kullanılabilecek işlevsel bir **alternatif davranıştır**. Bu nedenle ikinci uygulama **alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi**dir. İki uygulama da seçenekle doğru eşleştirilmiştir.

B) **Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi – Uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi:** İlk uygulamada belirli bir alternatif davranışın ortaya çıkması değil, yalnızca **bağırma davranışının ortaya çıkmaması** ölçüt alınmaktadır. Bu nedenle ilk uygulama alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi değildir. İkinci uygulamada ise öğrencinin el kaldırması bağırmanın yerine geçebilecek bir davranış olarak öğretilmektedir. Dolayısıyla ikinci uygulama **uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** değil, alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir.

C) **Uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi – Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi:** İlk uygulamada bağırmayla aynı anda gerçekleştirilemeyecek belirli bir davranışın pekiştirilmesi söz konusu değildir. Öğrencinin yalnızca belirlenen süre boyunca bağırmaması yeterlidir. Bu nedenle uygulama **uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** değildir. İkinci uygulamada ise belirli bir alternatif davranış olan el kaldırma öğretilip pekiştirilmektedir. Bu nedenle ikinci uygulama da diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi değildir.

D) **Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi – Uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi:** İlk uygulama **diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi** olarak doğru tanımlanmıştır. Ancak ikinci uygulamada öğrencinin bağırmanın yerine **el kaldırma davranışını** kullanması öğretilmektedir. Burada amaç problem davranışla aynı anda gerçekleştirilemeyen herhangi bir davranışı seçmek değil, problem davranışın **işlevsel alternatifini** öğretmektir. Bu nedenle ikinci uygulama uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesi değil, alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir.

E) **Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi – Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi:** İlk uygulamada öğrencinin belirli bir alternatif davranış göstermesi gerekmemekte, yalnızca **bağırmaması** pekiştirilmektedir. Bu nedenle ilk uygulama alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi değildir. İkinci uygulama-

da ise öğrencinin **el kaldırması** doğrudan öğretilip pekiştirildiğinden alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi söz konusudur. Dolayısıyla seçenek yanlış eşleştirme yapmaktadır.

İlk düzenleme **diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi**, ikinci düzenleme ise **alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi**dir.

**Cevap: A**

**13.** Görme yetersizliğinde **eğitsel sınıflandırma**, yalnızca gözün görme keskinliği gibi tıbbi ölçümlere göre yapılmaz. Eğitim açısından temel alınan nokta, öğrencinin mevcut görme düzeyini **öğrenme amacıyla nasıl kullandığı** ve bilgiye hangi kanaldan daha etkili ulaştığıdır. Bu nedenle öğrenciler eğitimsel açıdan genel olarak **az gören** ve **kör** olarak değerlendirilirken yalnızca görme keskinliği değerine bakılmaz; öğrencinin görsel, işitsel ve dokunsal yolları ne ölçüde kullandığı da dikkate alınır. Ayrıca **az gören** öğrencilerde görsel materyallerden tümüyle vazgeçilmez; materyaller öğrencinin görsel özelliklerine göre büyütülebilir, kontrastı artırılabilir veya başka biçimlerde uyarlanabilir. Dolayısıyla görme keskinliği aynı olan öğrencilerin **eğitsel gereksinimleri ve kullandıkları öğrenme kanalları** farklı olabileceğinden farklı eğitsel gruplarda yer almaları mümkündür.

I. **Az gören öğrencilerde görsel materyal kullanımından tümüyle vazgeçilir:** Bu ifade **yanlıştır**. Az gören öğrenciler görsel bilgiden yararlanabilirler. Eğitimde amaç görsel materyalleri tamamen ortadan kaldırmak değil, materyalleri öğrencinin görsel işlevlerine göre **uyarlamaktır**. Yazı puntosunun büyütülmesi, kontrastın artırılması, uygun aydınlatmanın sağlanması ve materyalin öğrencinin görebileceği uzaklıkta sunulması gibi düzenlemeler yapılabilir. Dolayısıyla az gören öğrencilerde görsel materyal kullanımından tümüyle vazgeçilmez.

II. **Eğitsel karar, görme keskinliği değerine değil öğrencinin öğrenmede kullandığı kanala dayandırılır:** Bu ifade **doğrudur**. Eğitsel sınıflandırmada temel mesele yalnızca öğrencinin görme keskinliğinin kaç olduğuna bakmak değildir. Öğrencinin bilgiyi **görsel, işitsel veya dokunsal kanallardan** hangisini daha etkili kullanarak öğrendiği ve eğitim materyallerine nasıl eriştiği dikkate alınır. Bu nedenle aynı görme keskinliği değerine sahip öğrencilerin eğitimsel gereksinimleri aynı olmak zorunda değildir.

III. **Görme keskinliği değerleri aynı olan iki öğrenci farklı eğitsel gruplarda yer alabilir:** Bu ifade **doğrudur**. Görme keskinliği tek başına öğrencinin eğitimsel işlevselliğini belirlemez. İki öğrencinin görme keskinliği aynı olsa bile görme alanı, kontrast duyarlılığı, ışığa duyarlılık, görsel bilgiyi işleme biçimi ve **öğrenmede kullandığı temel duyu kanalı** farklı olabilir. Bu nedenle öğrenciler farklı eğitsel gereksinimlere sahip olabilir ve farklı eğitsel gruplarda değerlendirilebilir.

**Buna göre I. öncül yanlış, II. ve III. öncüller doğrudur.**

**Cevap: E**

**14.** Erken çocuklukta beceri öğretiminin çocuğun günlük yaşamından kopuk, yalnızca özel olarak düzenlenmiş öğretim oturumlarında yapılması yerine **doğal rutinlerin ve günlük etkinliklerin içine yerleştirilmesi**, öğrenilen becerinin işlevsel kullanımını ve genellenmesini destekler. **Doğal ortamda öğretim** yaklaşımında öğretim, çocuğun doğal olarak bulunduğu ve beceriyi gerçek yaşamda kullanacağı ortamlarda gerçekleştirilir. Öğretmen ya da uzman, beceriyi yapay bir çalışma oturumunda öğretmek yerine çocuğun **doğal olarak ortaya çıkan fırsatlarını** kullanır ve aileyi de bu öğretim sürecinin bir parçası hâline getirir. Soruda bardaktan su içme becerisinin **kahvaltı ve ara öğün gibi doğal rutinler sırasında** anneyle birlikte çalışılması ve annenin bu fırsatları nasıl kullanacağının yerinde gösterilmesi, doğal ortamda öğretimin temel özelliklerini yansıtmaktadır.

A) **Ayrık denemelerle öğretim:** Ayrık denemelerle öğretim, becerinin **uyarı, öğrencinin tepkisi ve sonucun** belirgin biçimde yapılandırıldığı, tekrarlı ve kontrollü öğretim denemeleriyle kazandırılmasına dayanır. Öğretim genellikle doğal rutinin akışı içinde kendiliğinden ortaya çıkan fırsatlardan ziyade planlanmış öğretim denemeleriyle yürütülür. Soruda ise beceri ayrı bir oturumda değil, çocuğun **günlük kahvaltı ve ara öğün rutinleri içinde** öğretilmektedir. Bu nedenle seçenek uygun değildir.

B) **Doğal ortamda öğretim:** Sorudaki uygulama bu yaklaşımın temel özellikleriyle doğrudan örtüşmektedir. Beceri, çocuğun gerçek yaşamında **doğal olarak ortaya çıkan etkinliklerin içinde** öğretilmektedir. Bardaktan su içme becerisi için yapay bir öğretim oturumu oluşturmak yerine kahvaltı ve ara öğün zamanları kullanılmaktadır. Ayrıca uzman annenin **hangi anlarda ve nasıl öğretim fırsatı oluşturacağını** uygulama sırasında göstermektedir. Böylece becerinin yalnızca öğretim ortamında değil, çocuğun gerçek yaşamında kullanılmasına yönelik bir öğretim düzenlenmektedir. Bu nedenle seçenek doğrudur.

C) **Akran aracılı öğretim:** Akran aracılı öğretimde öğretim sürecinde **akranın öğretici veya destekleyici rol üstlenmesi** temel özelliktir. Soruda ise öğretim anneyle birlikte yürütülmekte ve anneye öğretim fırsatlarının nasıl kullanılacağı gösterilmektedir. Burada akran desteği bulunmadığından bu yaklaşım söz konusu değildir.

D) **Bekleme süreli öğretim:** Bekleme süreli öğretimde öğrencinin bir beceriyi bağımsız gerçekleştirmesini desteklemek amacıyla **uyarı ile ipucu arasındaki bekleme süresi sistematik biçimde düzenlenir**. Soruda ise temel vurgu, becerinin günlük yaşam rutinleri içinde öğretilmesi ve annenin doğal fırsatları kullanmayı öğrenmesidir. Bekleme süresinin sistematik olarak düzenlendiğine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle seçenek uygun değildir.

E) **Basamaklandırılmış öğretim:** Basamaklandırılmış öğretimde bir beceri **ardışık küçük adımlara** ayrılarak öğrencinin bu adımları sırayla öğrenmesi sağlanır. Bardaktan su içme becerisi elbette beceri basamaklarına ayrılarak öğretilebilir; ancak soruda bu yöntemle ilgili herhangi bir uygulama verilmemiştir. Sorunun ayırt edici özelliği, öğretimin **doğal günlük rutinler içine yerleştirilmesidir**. Bu nedenle seçenek doğru değildir.

**Cevap: B**

**15.** İşlevsel davranış değerlendirmesinde problem davranışın sürdürülmesinde etkili olan **pekiştirecin işlevi** belirlendikten sonra müdahalenin temel amacı, davranışı sürdüren sonucu ortadan kaldırmaktır. Soruda işlevsel değerlendirme, öğrencinin kâğıdı yere atmasının **görevden kaçma işleviyle** sürdüğünü göstermektedir. Yani öğrenci zor bir çalışma verildiğinde kâğıdı yere atmakta ve bunun sonucunda öğretmen çalışmayı kaldırmaktadır. Böylece **çalışmanın ortadan kaldırılması**, kâğıt atma davranışını pekiştiren sonuç hâline gelmiştir. Öğretmenin davranışı görmezden geldiğini söylemesine rağmen kâğıt yere atıldığında **çalışmayı hâlâ kaldırması**, davranışı sürdüren sonucu ortadan kaldırmadığını göstermektedir. İlk günlerde davranışın artması ve daha önce görülmeyen **masayı itme** davranışının ortaya çıkması ise sönme sürecinde görülebilecek özelliklerle ilişkili olabilir; ancak temel hata, sönmenin gerektirdiği pekiştirici sonucun gerçekten ortadan kaldırılmamış olmasıdır.

A) **Davranışın ardından mola uygulamak yerine görmezden gelmeyi seçmesi:** Görevden kaçma işlevi olan bir davranışta öğretmenin davranıştan sonra mola vermesi, eğer mola görevi ortadan kaldırıyor veya geciktiriyorsa **kaçma pekiştirecini** sürdürür. Ancak sorudaki temel problem görmezden gelmenin seçilmiş olması değildir. Görmezden gelme ancak davranışı sürdüren sonucun gerçekten ortadan kaldırılmasıyla anlamlı bir sönme uygulamasına dönüşebilir. Bu nedenle asıl hata bu değildir.

B) **Sıklıktaki artışı sönme patlaması sayıp uygulamayı sürdürmesi:** Sönme uygulamasının başlangıcında problem davranışın **geçici olarak artması** sönme patlaması olarak görülebilir. Ayrıca davranışın biçiminde veya yoğunluğunda değişiklikler ortaya çıkabilir. Ancak burada öğretmenin yalnızca davranış artışını yanlış yorumlaması temel sorun değildir. Çünkü öğretmen zaten sönmeyi doğru biçimde uygulamamaktadır; kâğıt atıldığında **çalışmayı kaldırmaya devam etmektedir**. Dolayısıyla artışın sönme patlaması olup olmamasından önce, pekiştirici sonucun kesilmesi gerekir.

C) **Davranışı sürdüren sonucu kesmeden görmezden gelmeyi sönme sanması:** Temel hata budur. **Sönme**, daha önce bir davranışı pekiştiren sonucun artık davranışın ardından sunulmaması anlamına gelir. Bu öğrencide kâğıdı yere atma davranışını sürdüren sonuç, zor görevden **kaçma veya görevin kaldırılmasıdır**. Öğretmen davranışı görmezden geldiğini söylese de kâğıt yere atıldığında çalışmayı yine kaldırarak öğrencinin görevden kaçmasına olanak sağlamaktadır. Böylece davranışı sürdüren **pekiştirici sonuç hâlâ devam etmektedir**. Dolayısıyla yalnızca davranışa sözel veya sosyal tepki vermemek, davranışı sürdüren sonucu ortadan kaldırmadığı sürece sönme olarak kabul edilemez. Masayı itme davranışının ortaya çıkması da müdahale sırasında davranışın biçim değiştirebildiğini göstermektedir; bu nedenle müdahalenin işlevsel değerlendirmeyle uyumlu biçimde ve tutarlı uygulanması gerekir.

D) **İşlevsel değerlendirmeyi yeni davranış ortaya çıkmadan önce yapmış olması:** İşlevsel değerlendirmenin yeni bir problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılması bir hata değildir. Aksine müdahalenin planlanabilmesi için mevcut problem davranışın **işlevinin belirlenmesi** gerekir. Yeni bir davranış ortaya çıktığında ise onun da ayrıca değerlendirilmesi gerekebilir. Dolayısıyla işlevsel değerlendirmenin zamanlaması sorun değildir.

E) **Çalışmanın güçlük düzeyini baştan düşürmemiş olması:** Görev güçlüğünün azaltılması veya görevin öğrencinin performans düzeyine uygun hâle getirilmesi, görevden kaçma işlevli davranışlarda yararlı bir **öncül düzenleme** olabilir. Ancak soruda öğretmenin temel hatası, belirlenen işlev doğrultusunda sönmeyi uyguladığını düşünmesine rağmen **kaçmayı sağla-**

**yan sonucu devam ettirmesidir**. Görevin güçlüğünün baştan azaltılmamış olması ikincil bir düzenleme eksikliği olabilir; temel hata değildir.

Bu nedenle öğretmen **davranışı görmezden gelmekle sönme uyguladığını düşünmüş**, ancak davranışı sürdüren **kaçma pekiştirecini** ortadan kaldırmamıştır.

**Cevap: C**

**16.** İşitme yetersizliği olan öğrencinin **eğitsel değerlendirmesi**, yalnızca işitme kaybının derecesini belirlemeye yönelik değildir. Eğitim açısından öğrencinin **dil ve iletişim becerileri, akademik performansı, kullandığı iletişim yöntemi, işitme teknolojilerinden yararlanma biçimi ve eğitimsel gereksinimleri** birlikte değerlendirilir. Değerlendirmenin mümkün olduğunca öğrencinin gerçek eğitim koşullarındaki performansını yansıtması önemlidir. Bu nedenle öğrencinin kullandığı **işitmeye yardımcı teknoloji** varsa değerlendirme bunun kullanımını da dikkate almalıdır. Buna karşılık **kaybın derecesi ve türünün belirlenerek cihaz seçimine karar verilmesi** doğrudan eğitsel değerlendirmenin değil, tıbbi ve odyolojik değerlendirme ile işitme teknolojisinin belirlenmesine ilişkin sürecin konusudur.

**I. Çocuğun dil ve iletişim düzeyi, akademik performansı ve kullandığı iletişim yöntemi birlikte ele alınır:** Bu ifade **doğrudur**. Eğitsel değerlendirmede öğrencinin yalnızca işitme kaybına ilişkin özellikleri değil, **eğitimsel işlevselliği** değerlendirilir. Öğrencinin dil ve iletişim becerileri, akademik performansı ve kullandığı iletişim yöntemi; hangi öğretim düzenlemelerine ve desteklere ihtiyaç duyduğunun belirlenmesinde önem taşır. Bu nedenle I. işlem eğitsel değerlendirmede yer alır.

**II. Değerlendirme, çocuğun işitmeye yardımcı teknolojisini kullandığı koşulda yapılır:** Bu ifade **doğrudur**. Öğrenci işitme cihazı veya koklear implant gibi bir **işitmeye yardımcı teknoloji** kullanıyorsa, eğitsel değerlendirmede öğrencinin bu teknolojiden yararlandığı gerçek eğitim koşullarındaki performansının dikkate alınması önemlidir. Amaç öğrencinin eğitim ortamında sahip olduğu **işitsel erişimi** ve bu erişimden ne ölçüde yararlandığını değerlendirmektir. Bu nedenle II. işlem de değerlendirme sürecinde yer alır.

**III. Kaybın derecesi ve türü belirlenerek cihaz seçimine karar verilir:** Bu ifade **yanlıştır**. İşitme kaybının **türü ve derecesinin belirlenmesi** önemli bir değerlendirme sürecidir; ancak bunun sonucunda hangi işitme cihazının veya teknolojinin kullanılacağına karar verilmesi esas olarak **odyolojik ve tıbbi değerlendirme** sürecinin kapsamındadır. Eğitsel değerlendirme ise öğrencinin eğitim ortamındaki performansını, iletişim özelliklerini ve özel eğitim gereksinimlerini belirlemeye yöneliktir. Dolayısıyla III. işlem, eğitsel değerlendirme kapsamında diğer iki ifadeyle aynı düzeyde değerlendirilemez.

**Buna göre I ve II. öncüller doğru, III. öncül yanlıştır.**

**Cevap: B**

**17.** Az gören öğrencilerin eğitiminde temel amaç, öğrencinin sahip olduğu **kalıntı görmeyi** sınırlandırmak değil, mevcut görme kapasitesini **işlevsel ve verimli biçimde kullanmasını** sağlamaktır. Bunun yanında dokunma ve işitme gibi diğer duyusal kanallar da öğrencinin gereksinimlerine göre öğretim sürecine dâhil edilebilir. Hangi duyusal kanalın ne ölçüde kullanılacağı, öğrencinin **işlevsel görme düzeyi**, görevin niteliği ve kullanılan materyalin özellikleri dikkate alınarak belirlenir. Kalıntı görmenin kullanılmasının görme düzeyini azalttığı yönünde bir kabul bulunmadığından, görsel etkinliklerin bu gerekçeyle sınırlandırılması uygun değildir.

**A) Kalıntı görme, dokunma ve işitme en verimli biçimde kullanılacak şekilde planlı olarak çalıştırılır:** Bu ifade **doğrudur.** Az gören öğrencinin eğitiminde sahip olduğu duyusal kapasitenin mümkün olduğunca etkili kullanılması amaçlanır. Öğrencinin **kalıntı görmesi** öncelikle işlevsel hâle getirilmeye çalışılır; bunun yanında dokunma ve işitme duyularından da öğrenmeyi desteklemek amacıyla yararlanılabilir. Bu süreç rastlantısal değil, öğrencinin bireysel özellikleri ve eğitimsel gereksinimleri doğrultusunda **planlı ve bireyselleştirilmiş** biçimde yürütülür.

**B) Dokunsal ve işitsel materyaller görsel materyalin yerine değil onu tamamlayacak biçimde kullanılabilir:** Bu ifade **doğrudur.** Az gören öğrencilerde görsel materyaller, öğrencinin mevcut görme kapasitesine uygun hâle getirilerek kullanılmaya devam edilir. **Dokunsal ve işitsel materyaller** ise görsel bilginin desteklenmesi, açıklanması veya öğrencinin bilgiye erişiminin kolaylaştırılması amacıyla kullanılabilir. Dolayısıyla diğer duyuların kullanılması,

öğrencinin görsel kapasitesinin gereksiz biçimde devre dışı bırakılması anlamına gelmez.

C) **Görsel çalışmalar, kalıntı görmenin kullanılması görme düzeyini düşürdüğü için sınırlandırılır:** Bu ifade **yanlıştır.** Az gören öğrencilerde **kalıntı görmenin kullanılmasının görme düzeyini düşürdüğü** kabul edilmez. Tam tersine eğitimde amaç, öğrencinin mevcut görsel kapasitesinden mümkün olduğunca yararlanmasını sağlamaktır. Bu nedenle görsel çalışmaların, kalıntı görmenin kullanılmasının görme düzeyini azaltacağı düşüncesiyle sınırlandırılması uygun değildir. Görsel etkinlikler öğrencinin **görme düzeyine ve işlevsel görme özelliklerine** göre düzenlenebilir; örneğin materyalin büyüklüğü, kontrastı, aydınlatması ve öğrencinin materyale uzaklığı değiştirilebilir.

D) **Materyal seçimi, öğrencinin hangi kanalı ne ölçüde işlevsel kullandığına göre belirlenir:** Bu ifade **doğrudur.** Az gören öğrencilerin görsel işlevleri aynı değildir. Bu nedenle materyal seçiminde öğrencinin yalnızca görme düzeyi değil, **görsel, işitsel ve dokunsal bilgiyi nasıl ve ne ölçüde işlevsel kullandığı** dikkate alınır. Öğrencinin gereksinimine uygun materyalin belirlenmesi, öğretimin bireyselleştirilmesi açısından önemlidir.

E) **Aynı öğrencide farklı görevler için farklı duyusal kanallar öne çıkabilir:** Bu ifade **doğrudur.** Bir öğrencinin farklı görevlerde duyusal kanallardan yararlanma düzeyi aynı olmak zorunda değildir. Örneğin öğrenci büyük ve yüksek kontrastlı yazıları görsel olarak rahatlıkla okuyabilirken, ayrıntılı bir nesneyi ayırt etme görevinde **dokunsal veya işitsel destekten** daha fazla yararlanabilir. Bu nedenle duyusal kanal seçimi öğrencinin sabit bir özelliği olarak değil, **öğrenci ve görev arasındaki etkileşime** göre değerlendirilmelidir.

**Cevap: C**

**18.** Uygulamalı davranış analizi, **davranışın çevresel koşullarla ilişkisini sistematik olarak inceleyerek** toplumsal açıdan anlamlı davranışlarda değişiklik oluşturmayı amaçlayan, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara dayalı bilimsel bir yaklaşımdır. Öğretim sürecinde kazandırılan bir becerinin yalnızca öğretimin yapıldığı kişi, ortam ve materyalle sınırlı kalmaması; farklı kişi, ortam, materyal ve koşullarda da ortaya çıkması **genelleme** olarak adlandırılır. Genellemenin kendiliğinden gerçekleşmesi beklenmez. Bu nedenle öğretim planında, becerinin farklı örnekler, kişiler, materyaller ve ortamlarda kullanılmasını sağlayacak düzenlemelere yer verilmesi gerekir.

I. **Öğretim sırasında birden çok örnek ve materyalin kullanılması: Bu uygulama genellemeyi destekleyen bir düzenlemedir.** Öğrencinin bir beceriyi yalnızca tek bir materyale veya belirli bir örneğe bağlı olarak öğrenmesi, becerinin farklı uyaranlar karşısında kullanılmasını güçleştirebilir. Öğretim sırasında farklı örneklerin ve materyallerin kullanılması, öğrencinin becerinin temel özelliklerini ayırt etmesini ve beceriyi **farklı uyaranlar karşısında kullanmasını** kolaylaştırır. Bu nedenle I. uygulama planda yer almalıdır.

II. **Becerinin yalnız ölçüt karşılandıktan sonra farklı ortamlarda denenmesi:** Bu uygulama genellemenin öğretimin sonuna bırakılması nedeniyle uygun değildir. Genelleme, beceri tamamen kazanıldıktan sonra ayrıca yapılacak bir işlem olarak düşünülmemelidir. Farklı ortamların ve koşulların **öğretim sürecinin içine mümkün olduğunca erken dâhil edilmesi,** becerinin yalnızca tek bir öğretim ortamına bağımlı kalmasını önlemeye yardımcı olur. Bu nedenle II. uygulamadaki yalnız ölçüt karşılandıktan sonra ifadesi uygulamanın temelindeki sorundur ve II. öncül planda bu biçimiyle yer almamalıdır.

III. **Farklı kişilerle kullanımın öğretim planına baştan yazılması:** Bu uygulama genellemenin planlanması açısından gereklidir. Öğrencinin beceriyi yalnızca beceriyi öğreten kişiyle gerçekleştirmesi, becerinin farklı kişilerle de kullanılabildiği anlamına gelmez. Bu nedenle öğretim planında **farklı kişilerle becerinin kullanılması** baştan planlanarak öğrencinin beceriyi farklı sosyal partnerlerle gerçekleştirmesi sağlanabilir. Dolayısıyla III. uygulama planda yer almalıdır.

Buna göre I. ve III. öncüller genellemenin öğretim planına dâhil edilmesine yönelik uygun uygulamalardır. II. öncüldeki gibi genellemeyi yalnızca **ölçüt karşılandıktan sonraki aşamaya bırakmak** uygun değildir.

**Cevap: D**

**19.** Uygulamalı davranış analizinde **kendini yönetme**, bireyin kendi davranışlarını sistematik biçimde düzenlemesini ve hedef davranış üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlayan davranışsal uygulamaları kapsar. Bu uygulamalarda **kendini izleme**, bireyin belirli bir davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemesi ve bunu sistematik olarak kaydetmesi anlamına gelir. Soruda öğretmen, öğrencinin sürekli dışarıdan sözel uyarılmasına devam etmek yerine belirli aralıklarla verilen bir işaret sonrasında **Şu anda görevimde miyim?** sorusunu kendisine sormasını ve yanıtını çizelgeye kaydetmesini öğretmektedir. Dolayısıyla davranışın kontrolü öğretmenden giderek öğrenciye aktarılmakta ve öğrencinin **kendi davranışını izlemesi ve kaydetmesi** sağlanmaktadır.

**A)** **Öğrencinin kendi davranışını kaydetmesine dayanan, kendini izleme temelli kendini yönetme:** Soruda öğrencinin belirli aralıklarla gelen işaret sonrasında kendi davranışını değerlendirmesi ve "görevimde miyim?" sorusuna verdiği yanıtı çizelgeye kaydetmesi söz konusudur. Kendini izleme, bireyin **kendi davranışını gözlemesi ve sistematik olarak kaydetmesi** sürecidir. Öğrencinin bu süreci kendisinin gerçekleştirmesi, öğretmenin sürekli sözel uyarı verme gereksinimini azaltarak davranışın kontrolünü öğrencinin kendisine aktarır. Bu nedenle soruda kullanılan düzenleme kendini izleme temelli kendini yönetmedir.

**B)** **Problem davranışın ardından kazanılmış pekiştirecin geri alınmasına dayanan tepkinin bedeli:** Tepkinin bedeli, problem davranışın ardından bireyin daha önce elde ettiği **pekiştirecin bir bölümünün veya belirli bir miktarının geri alınması** yoluyla davranışın azaltılmasını amaçlayan bir ceza prosedürüdür. Soruda öğrencinin elde ettiği bir pekiştirecin geri alınması söz konusu değildir. Öğrencinin kendi davranışını izlemesi ve kaydetmesi, tepkinin bedelinden farklı olarak **kendini yönetme** kapsamında yer alır.

**C)** **Hedefle aynı anda yapılamayan bir davranışın ayrımlı biçimde pekiştirilmesine dayanan düzenleme:** Bu ifade **uyumsuz davranışın ayrımlı pekiştirilmesi** uygulamasını tanımlar. Bu yöntemde azaltılmak istenen davranışla aynı anda gerçekleştirilemeyen başka bir davranışın ortaya çıkması pekiştirilir. Örneğin öğrencinin ayağa kalkmasının azaltılması amacıyla oturma davranışının pekiştirilmesi buna örnek olabilir. Soruda ise başka bir davranışın pekiştirilmesi değil, öğrencinin **kendi davranışını gözlemesi ve kaydetmesi** söz konusudur.

**D)** **Belirli bir süre dolduktan sonraki ilk uygun tepkinin pekiştirildiği sabit aralıklı pekiştirme:** Sabit aralıklı pekiştirmede **sabit bir zaman aralığının sonunda ortaya çıkan ilk uygun davranış** pekiştirilir. Sorudaki belirli aralıklarla çalan işaret ise pekiştireç sunmak amacıyla değil, öğrencinin **kendi davranışını kontrol etmesini hatırlatmak** amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencinin yanıtını çizelgeye kaydetmesi de bir pekiştirme düzeni değil, kendini izleme sürecinin parçasıdır.

**E)** **Öğretmen tarafından sunulan yardımın kademeli olarak azaltılmasına dayanan ipucu silikleştirme:** İpucu silikleştirme, doğru tepkinin ortaya çıkmasını kolaylaştıran **ipucunun zaman içinde sistematik olarak azaltılması** ve sonunda mümkün olduğunca ortadan kaldırılmasıdır. Soruda öğretmenin sunduğu bir yardımın aşamalı olarak azaltılması söz konusu değildir. Öğrenciye belirli aralıklarla gelen işaret sonrasında **kendi davranışını değerlendirme ve kaydetme davranışı** öğretilmektedir. Bu nedenle kullanılan düzenleme ipucu silikleştirme değildir.

**Cevap: A**

**20.** Erken çocukluk özel eğitiminde **aile merkezli yaklaşım,** çocuğun gelişimini destekleme sürecinde ailenin yalnızca bilgi verilen bir taraf olarak değil, **hizmetlerin planlanması ve uygulanmasına etkin biçimde katılan bir ortak** olarak kabul edilmesine dayanır. Bu yaklaşımda aile, çocuğun günlük yaşamındaki davranışları ve gereksinimleri hakkında önemli bir bilgi kaynağıdır. Eğitim ve müdahale hedefleri belirlenirken ailenin öncelikleri, çocuğun doğal ortamları ve ailenin kendi gereksinimleri dikkate alınır. Dolayısıyla aile merkezli yaklaşım, yalnızca çocuğun gelişimsel gereksinimlerine değil, **çocuk ve ailenin birlikte ele alınmasına** dayanır.

**I.** **Ailenin çocuğu hakkında birincil bilgi kaynağı sayılması:** Erken çocukluk döneminde aile, çocuğun günlük yaşamını en yakından gözlemleyen kişiler arasında yer alır. Çocuğun farklı doğal ortamlardaki davranışları, becerileri, ilgi alanları ve gereksinimleri hakkında sahip olduğu bilgiler, değerlendirme ve müdahale sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle aile, çocuğa ilişkin bilgi edinme sürecinde **önemli ve birincil bilgi kaynaklarından biri** olarak kabul edilir.

**II.** **Öğretim önceliklerinin aileyle birlikte belirlenmesi:** Aile merkezli yaklaşımda öğretim hedefleri yalnızca uzman tarafından belirlenmez.

Ailenin **öncelikleri, beklentileri ve günlük yaşamda önemli gördüğü beceriler** de hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınır. Özellikle erken çocukluk döneminde becerilerin doğal ortamlarda ve günlük rutinler içinde kullanılabilmesi için ailenin sürece katılımı önemlidir. Bu nedenle öğretim önceliklerinin aileyle birlikte belirlenmesi aile merkezli yaklaşımın temel özelliklerindendir.

**III. Ailenin kendi gereksinimlerinin de hizmet planlamasının parçası sayılması:** Aile merkezli yaklaşımın önemli bir özelliği, yalnızca çocuğun gereksinimlerine odaklanmamasıdır. Ailenin **bilgi, destek, kaynak, danışmanlık ve günlük yaşamla ilişkili gereksinimleri** de hizmet planlamasında dikkate alınır. Çünkü ailenin gereksinimlerinin karşılanması, çocuğun gelişimini destekleme sürecindeki aile katılımını da güçlendirebilir. Bu nedenle aileye yönelik gereksinimler de hizmet planlamasının bir parçasıdır.

Buna göre aile merkezli erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinde **ailenin çocuğa ilişkin bilgi kaynağı olarak kabul edilmesi, öğretim önceliklerinin aileyle birlikte belirlenmesi ve ailenin kendi gereksinimlerinin hizmet planlamasına dâhil edilmesi** birlikte gözetilir. Dolayısıyla I, II ve III. öncüllerin tamamı aile merkezli yaklaşımın özellikleriyle uyumludur.

**Cevap: E**

**21.** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) **yıllık (uzun dönemli) amaç,** öğrencinin ulaşması beklenen genel beceriyi; **kısa dönemli amaçlar** ise bu beceriye ulaşmayı sağlayan, gözlenebilir ve ölçülebilir alt basamakları ifade eder. **"Markette bağımsız alışveriş yapar."** amacı için alışveriş listesini okuma, ürünü bulma, ödeme yapma ve para üstünü kontrol etme gibi beceriler, öğrencinin bağımsız alışveriş yapmasını doğrudan destekleyen **işlevsel alt becerilerdir.** Buna karşılık verilen renkleri birbiriyle eşler becerisi, kendi başına öğretilebilecek bir beceri olsa da markette bağımsız alışveriş yapma amacının gerçekleştirilmesine doğrudan hizmet eden bir alt basamak değildir. **Bu nedenle böyle bir becerinin bu yıllık amacın altında kısa dönemli amaç olarak yer alması uygun değildir.**

**A) Alışveriş listesindeki ürün adlarını okur:** Öğrencinin hangi ürünleri alacağını belirleyebilmesi ve alışveriş listesini kullanabilmesi, bağımsız alışverişin doğrudan bir parçasıdır. Bu beceri **yıllık amaca ulaşmayı** sağlayan işlevsel bir basamak olduğundan **kısa dönemli amaç olarak kullanılabilir.**

**B) İstenen ürünü raftan bulup sepetine koyar:** Ürünü uygun raftan bulmak ve almak, markette alışveriş yapmanın temel basamaklarından biridir. Öğrencinin bu beceriyi bağımsız gerçekleştirmesi, **yıllık amaca doğrudan katkı sağlar.**

**C) Kasada ödemesini yapar:** Satın alınan ürünlerin ödemesini gerçekleştirmek, alışveriş sürecinin tamamlanması için gerekli bir beceridir. Bu nedenle bağımsız alışveriş yapma becerisinin **doğrudan işlevsel bir alt basamağıdır.**

**D) Aldığı para üstünü sayarak kontrol eder:** Öğrencinin yaptığı alışverişin sonucunu kontrol edebilmesi, para kullanma ve alışveriş işlemini bağımsız biçimde tamamlayabilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla bu beceri de **yıllık amaçla işlevsel olarak ilişkilidir.**

**E) Verilen renkleri birbiriyle eşler:** Renk eşleme becerisi farklı amaçlar doğrultusunda öğretilebilecek bir beceridir; ancak burada belirlenen **Markette bağımsız alışveriş yapar.** uzun dönemli amacının gerçekleştirilmesine doğrudan hizmet etmemektedir. Diğer seçeneklerdeki beceriler alışveriş sürecinin gerçek ve işlevsel basamaklarını oluştururken, renk eşleme bu amacın doğal bir alt basamağı değildir. Bu nedenle kısa dönemli amaç olarak uygun değildir.

**Cevap: E**

**22.** Özel eğitim ve engellilik alanında **tıbbi model,** güçlüğün temel kaynağını bireyin sahip olduğu yetersizlikte gören ve çözümü de bireyin yetersizliğine yönelik destek, tedavi veya telafi edici düzenlemelerde arayan yaklaşımdır. **Sosyal model** ise bireyin yetersizliğini tek başına engelliliğin nedeni olarak görmez; bireyin toplumsal yaşama katılımını güçleştiren **çevresel ve sistemsel engellere** odaklanır. Sorudaki ilk yönetici, öğrencinin derse katılamamasını doğrudan **öğrencinin görememesine** bağlayıp çözümü öğrenciye ayrıca materyal hazırlamakta aramaktadır. İkinci yönetici ise güçlüğün kaynağını öğrencide değil, **erişilebilir olmayan dijital platformda** görmekte ve çevrenin değiştirilmesini istemektedir. Bu nedenle ilk görüş tıbbi modele, ikinci görüş sosyal modele karşılık gelir.

**A) Hayırseverlik yaklaşımı – Tıbbi model:** Hayırseverlik yaklaşımında engelli birey daha çok yardım ve korunmaya ihtiyaç duyan kişi olarak görülür; çözüm bireye yardım sunma üzerinden ele alınır. Tıbbi modelde ise temel sorun bireyin yetersizliğiyle ilişkilendirilir. **Sorudaki ilk görüş tıbbi modele uygunken ikinci görüş, platformdaki erişilebilirlik engeline odaklandığı için hayırseverlik yaklaşımıyla örtüşmez.**

**B)** **Sosyal model – Hak temelli model:** Sosyal model, engelliliğin ortaya çıkmasında **çevresel ve toplumsal engelleri** merkeze alır. Hak temelli model ise engelli bireyin eğitim ve diğer hizmetlere eşit ve ayrımcılığa uğramadan erişme hakkını vurgular. Sorudaki ikinci görüş bu yaklaşımlarla ilişkili özellikler taşısa da ilk yönetici öğrencinin güçlüğünü çevresel engelden değil, doğrudan görme yetersizliğinden kaynaklandırmaktadır. **Dolayısıyla ilk görüş sosyal modele karşılık gelmez.**

**C)** **Tıbbi model – Hayırseverlik yaklaşımı:** İlk görüş tıbbi modelle uyumludur; çünkü öğrencinin derse katılamamasının kaynağı görme yetersizliği olarak görülmektedir. Ancak ikinci görüşte öğrencinin korunması veya ona yardım edilmesi değil, **erişilemeyen platformun değiştirilmesi** ve çevresel engelin kaldırılması savunulmaktadır. **Bu nedenle ikinci görüş hayırseverlik yaklaşımını karşılamaz.**

**D)** **Tıbbi model – Sosyal model:** İlk yönetici sorunun kaynağını öğrencinin görme yetersizliğinde görmekte ve çözümü öğrenciye ek materyal sağlamada aramaktadır. Bu bakış açısı **tıbbi modelin bireysel yetersizliğe odaklanan yaklaşımını** yansıtır. İkinci yönetici ise öğrencinin derse katılımını engelleyen temel sorunun dijital platformun erişilebilir olmaması olduğunu belirtmektedir. Burada çözüm öğrenciyi değiştirmekte değil, **çevredeki erişilebilirlik engelini ortadan kaldırmakta** aranmaktadır. **Bu yaklaşım sosyal modelin temel anlayışıdır.**

**E)** **Hak temelli model – Hayırseverlik yaklaşımı:** Hak temelli model, engelli bireyin eğitim hizmetlerine eşit biçimde erişmesini bir **hak** olarak ele alır. Hayırseverlik yaklaşımında ise bireye yardım edilmesi ve korunması ön plana çıkar. Sorudaki ilk görüş öğrencinin eğitim hakkını merkeze almak yerine güçlüğü onun görme yetersizliğiyle açıklamaktadır; ikinci görüş ise öğrencinin derse katılımını engelleyen erişilebilirlik sorununa odaklanmaktadır. **Bu nedenle iki görüş bu eşleştirmeyle uyuşmaz.**

**Cevap: D**

**23.** **Ses bilgisi bozukluğu,** konuşma seslerinin üretiminden çok, dilin ses sisteminin edinimi ve kullanımındaki güçlüklerle ilişkilidir. Bu nedenle temel sorun yalnızca tek tek seslerin motor olarak doğru çıkarılamaması değildir; çocuğun sesleri **hangi bağlamlarda ve hangi ses örüntülerine göre kullanacağını** öğrenmesinde güçlük vardır. Bu güçlük, birden fazla sesi etkileyen örüntüler şeklinde ortaya çıkabilir ve aynı ses, sözcüğün yapısına veya bulunduğu bağlama göre farklı biçimlerde üretilebilir. Buna karşılık tek tek seslerin doğru motor üretiminin kazandırılmasını öncelikli hedef olarak görmek, ses bilgisi bozukluğundan çok artikülasyon düzeyindeki güçlüklerin ele alınmasına özgü bir yaklaşımdır.

**A)** **Öncelikli hedef, tek tek seslerin doğru motor üretiminin kazandırılmasıdır:** Ses bilgisi bozukluğunda güçlük, tek tek seslerin motor olarak üretilmesinden ziyade seslerin dil sistemi içinde nasıl örgütlendiği ve kullanıldığı ile ilişkilidir. Bu nedenle müdahalenin yalnızca her bir sesi doğru üretmeye odaklanması, ses bilgisi bozukluğunun temel özelliğini açıklamaz. Tek tek seslerin motor üretimine odaklanma daha çok artikülasyon temelli güçlüklerle ilişkilidir. Bu nedenle soruda aranan özellik A seçeneğidir.

**B)** **Hata tek bir sese değil ses örüntülerine yayılır:** Ses bilgisi bozukluğunda hatalar çoğu zaman tek bir sesle sınırlı kalmaz; birden fazla sesi etkileyen sistematik ses örüntüleri biçiminde ortaya çıkabilir. Örneğin belirli bir ses grubunun sistematik olarak başka bir ses grubuyla değiştirilmesi, çocuğun ses sistemindeki örüntüsel bir güçlüğe işaret eder. Bu özellik ses bilgisi bozukluğuyla uyumludur.

**C)** **Aynı ses bağlama ve sözcük yapısına göre farklı biçimlerde üretilebilir:** Ses bilgisi bozukluklarında hataların bağlama göre değişkenlik göstermesi mümkündür. Çocuk bir sesi bir sözcükte doğru üretirken başka bir sözcükte farklı biçimde üretebilir. Bu değişkenlik, güçlüğün yalnızca tek bir sesin motor üretimindeki yetersizlikten ibaret olmadığını ve sesin dilsel bağlam içindeki kullanımının da değerlendirilmesi gerektiğini gösterir.

**D)** Güçlük, dilin ses dizgesine ilişkin kuralların kullanımındadır: Ses bilgisi bozukluğunun temelinde çocuğun dilin ses dizgesini ve bu dizgeye ilişkin kuralları edinmesi ve kullanmasındaki güçlük bulunur. Bu nedenle sorun yalnızca konuşma organlarının bir sesi doğru hareketle üretmesi değildir; seslerin dil içindeki işlevsel ve kurallı kullanımında da güçlük söz konusudur. Bu ifade ses bilgisi bozukluğunun temel niteliğiyle örtüşür.

**E)** Hatalar çoğu zaman süreç düzeyinde bir örüntü olarak görülür: Ses bilgisi bozukluğunda hataların ses bilgisel süreçler veya örüntüler şeklinde ortaya çıkması tipik bir özelliktir. Çocuk belirli bir ses ya da ses grubunda tekil bir hata yapmak yerine, benzer özellik taşıyan birçok seste aynı örüntüyü gösterebilir. Bu nedenle E seçeneği de ses bilgisi bozukluğunun özellikleriyle uyumludur.

**Cevap: A**

**24.** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) **eğitsel performans düzeyi**, öğrencinin belirli bir beceri-deki mevcut durumunun yalnızca sayısal olarak kaydedilmesi değil, bu sayının öğrencinin performansını anlamlandıracak biçimde değerlendirilmesini gerektirir. Örneğin öğrencinin dakikada 34 sözcük okuması tek başına yalnızca bir **ölçme sonucudur.** Bu sonucun eğitimsel açıdan anlamlı hâle gelmesi için öğrencinin performansının **uygun bir ölçütle karşılaştırılması ve neyi gösterdiğinin açıklanması** gerekir. Dolayısıyla **eksik olan işlem, elde edilen sayıyı bağlamından bağımsız bırakmamak ve performansın düzeyini yorumlamaktır.**

**A)** **Sayının bir ölçütle karşılaştırılıp anlamlandırılması:** Öğretmen dakikada 34 sözcük sonucunu kaydetmiş, ancak bu değerin öğrencinin performansı açısından ne ifade ettiğini belirtmemiştir. Eğitsel değerlendirmede ham ölçüm sonucu tek başına yeterli değildir; öğrencinin performansının **beklenen düzey, belirlenen ölçüt veya öğrencinin hedeflenen performansıyla** karşılaştırılması ve sonucun eğitimsel açıdan yorumlanması gerekir. **Böylece 34 sözcük sayısının öğrencinin mevcut performansı bakımından ne anlama geldiği belirlenebilir. Soruda eksik bırakılan işlem budur.**

**B)** **Ölçümün farklı bir metinle yinelenmesi:** Farklı metinlerle ölçüm yapmak öğrencinin okuma performansının tutarlılığını **veya farklı materyallerdeki performansını incelemek açısından yararlı olabilir.** Ancak soruda belirtilen temel eksiklik, ölçümün tek bir metinle yapılmış olması değildir. Asıl sorun, elde edilen 34 sözcük/dakika değerinin **hangi ölçüte göre yorumlandığının belirtilmemesidir**.

**C)** **Okuma hızının yanında okuma doğruluğunun da ölçülmesi:** Okuma akıcılığının değerlendirilmesinde hızın yanında doğruluk gibi başka göstergelerin de ele alınması eğitimsel açıdan değerli olabilir. Ancak soruda öğretmenin yaptığı kaydın eksikliği, yalnızca hız ölçmüş olması değildir. Verilen sayının **neye göre yeterli veya yetersiz olduğunun açıklanmaması** temel eksikliktir. **Bu nedenle C seçeneği sorudaki eksik işlemi karşılamaz.**

**D)** **Ölçüm sonucunun aileyle paylaşılması:** Ailenin öğrencinin eğitim sürecine ilişkin bilgilendirilmesi önemli olmakla birlikte, ölçüm sonucunun aileyle paylaşılması **eğitsel performans düzeyinin anlamlandırılması** işleminin kendisi değildir. Öğretmenin önce elde ettiği veriyi eğitimsel açıdan yorumlaması ve öğrencinin mevcut düzeyini belirlemesi gerekir.

**E)** **Ölçümün norma dayalı bir testle yapılması:** Eğitsel performansın belirlenmesinde her durumda norma dayalı bir test kullanılması zorunlu değildir. Öğrencinin gerçek eğitim ortamındaki performansını belirlemek amacıyla **ölçüt bağımlı ölçümler, doğrudan gözlem ve performans verileri** de kullanılabilir. **Bu nedenle soruda elde edilen 34 sözcük/dakika değerinin mutlaka norma dayalı bir testten elde edilmesi gerektiği söylenemez.**

**Cevap: A**

**25.** **Kaynaştırma/bütünleştirme süreci, öğrencinin yalnızca uygun eğitim ortamına yerleştirilmesiyle tamamlanan bir işlem değildir.** Süreç; öğrencinin gereksiniminin fark edilmesi, gerekli yönlendirme ve eğitsel değerlendirme işlemlerinin yapılması, uygun eğitim ortamının belirlenmesi ve öğrencinin gereksinimlerine göre **bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve öğrencinin gelişiminin izlenerek değerlendirilmesi** aşamalarını içerir. Soruda öğrencinin fark edilmesi, aileyle görüşülmesi, yönlendirilmesi, RAM'da eğitsel değerlendirmesinin yapılması ve kurul tarafından eğitim ortamının belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrenci sınıfa yerleştirildikten sonra **bireysel programın hazırlanması ve öğrencinin ilerlemesinin sistematik olarak izlenmesi aşamasının gerçekleştirilmediği görülmektedir.**

**A)** **Farkına varma - Öğretmenin gelişimsel farklılığı gözleyip aileyle paylaşması:** Öğretmenin öğrencinin akranlarından farklı gelişim gösterdiğini fark etmesi ve gözlemlerini aileyle paylaşması, sürecin **farkına varma** aşamasıyla uyumludur. Bu aşamada öğrencinin gelişimsel veya eğitimsel gereksinimine ilişkin ilk belirtiler gözlenir ve durum ilgili kişilerle paylaşılır. Soruda bu aşamanın gerçekleştirildiği açıkça görülmektedir.

**B)** **Gönderme - Okulun öğrenciyi eğitsel değerlendirme için merkeze yönlendirmesi:** Soruda sınıf içinde alınan önlemlerden sonuç alınamaması üzerine okul rehberlik servisi ve aile iş birliğiyle öğrencinin **rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirildiği** belirtilmektedir. **Bu nedenle gönderme aşaması gerçekleştirilmiştir.**

**C)** **Program hazırlama ve değerlendirme - Bireysel programın hazırlanıp ilerlemenin izlenmesi:** Öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinden sonra eğitim gereksinimlerine göre **bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve öğrencinin gelişiminin izlenmesi** gerekir. Soruda ise

öğrenci sınıfa alındıktan sonra ayrı bir belge düzenlenmediği ve **ilerlemesinin kayıt altına alınmadığı** açıkça belirtilmiştir. Dolayısıyla okulun dikkate almadığı aşama, öğrencinin yerleştirilmesinden sonra **bireyselleştirilmiş programın hazırlanması ve öğrencinin ilerlemesinin düzenli olarak izlenip değerlendirilmesini** kapsayan program hazırlama ve değerlendirme aşamasıdır.

D) **Tanılama - Merkezde eğitsel değerlendirmenin yapılıp raporun düzenlenmesi:** Öğrencinin rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirilmesinden sonra **eğitsel değerlendirme** yapılmış ve ardından il özel eğitim hizmetleri kurulunun eğitim kararına ulaşılmıştır. Bu süreç, öğrencinin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve uygun eğitim düzenlemesinin kararlaştırılması açısından tanılama ve değerlendirme aşamasıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bu aşamanın gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

E) **Yerleştirme - Kurulun öğrencinin eğitim ortamına ilişkin kararı vermesi:** İl özel eğitim hizmetleri kurulunun öğrencinin **kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimine karar vermesi** yerleştirme aşamasına karşılık gelir. Öğrencinin karar doğrultusunda sınıfına alınarak eğitime başlaması da bu aşamanın uygulamaya geçirildiğini göstermektedir.

**Cevap: C**

**26.** Özel eğitimde öğrencinin performansının değerlendirilmesinde **çoklu bilgi kaynaklarından yararlanma** ve davranışın ortaya çıktığı **farklı ortam ve koşulların birlikte değerlendirilmesi** temel ilkeler arasındadır. Bir becerinin okulda ve evde farklı düzeylerde sergilenmesi, kaynaklardan birinin otomatik olarak doğru, diğerinin yanlış kabul edilmesini gerektirmez. Çünkü performans; ortamın yapısı, kullanılan ipuçları, görev koşulları, kişilerin tutumları ve becerinin ortaya çıkmasını sağlayan diğer değişkenlere göre farklılaşabilir. Bu nedenle öğretmenin yapması gereken, aile bildirimini reddetmek ya da tek başına esas almak yerine **iki ortamdaki performans farklılığının hangi koşullardan kaynaklandığını birlikte incelemek** ve elde edilen bilgileri öğretim planlamasında kullanmaktır.

A) **Aile bildirimini kayda almadan kendi gözlemine göre planlamayı sürdürmelidir:** Öğretmenin yalnızca okulda yaptığı gözleme dayanması, değerlendirmede **tek bir bilgi kaynağına bağımlı kalmasına** neden olur. Ailenin çocuğun evdeki performansına ilişkin doğrudan gözlemleri de öğrencinin gerçek performansını anlamak açısından önemli bilgiler sağlar. Bu nedenle aile bildirimini herhangi bir inceleme yapmadan dışlamak uygun değildir.

B) **Standart bir test uygulayarak iki kayıttan hangisinin doğru olduğunu belirlemelidir:** Standart testler belirli beceriler hakkında bilgi sağlayabilir; ancak burada temel sorun hangi kişinin doğru söylediğini belirlemek değildir. Öğrencinin aynı beceriyi **evde bağımsız, okulda yardıma gereksinim duyarak** gerçekleştirmesi, iki ortam arasındaki koşulların farklılığından kaynaklanabilir. Bu nedenle yalnızca standart bir test uygulamak, performanstaki ortamlar arası farklılığın nedenini açıklamak için yeterli değildir.

C) **Aile bildirimini esas alıp beceriyi kazanılmış sayarak öğretimi sonlandırmalıdır:** Aile bildiriminin değerlendirmeye alınması önemli olmakla birlikte, yalnızca aile bildirimine dayanarak becerinin tüm ortamlarda kazanılmış olduğu sonucuna ulaşmak da uygun değildir. Özel eğitimde becerinin kazanılmış olması kadar **farklı kişi, ortam ve koşullarda bağımsız olarak sergilenebilmesi** de önemlidir. Bu nedenle okulda ortaya çıkan güçlük dikkate alınmalı ve performans farklılığının nedeni araştırılmalıdır.

D) **Aileye beceri analizini öğretip evde aynı kaydı tutmasını istemelidir:** Beceri analizi öğretim ve değerlendirme süreçlerinde yararlı bir araçtır; ancak sorunun temelinde aileye yeni bir kayıt tutma görevi vermekten önce **ev ve okul ortamları arasındaki performans farklılığının nedeninin belirlenmesi** bulunmaktadır. Ayrıca aileden aynı ölçümü yapmasını istemek, tek başına iki ortam arasındaki koşul farklılıklarını açıklamayabilir.

E) **İki ortamdaki koşul farklarını aileyle birlikte incelemeli ve performansı çözümlemelidir :** Öğretmenin öncelikle okul ve ev ortamlarında becerinin hangi **öncül, ipucu, materyal, kişi ve rutin koşullarında** ortaya çıktığını karşılaştırması gerekir. Örneğin evde tuvalet rutininde kullanılan düzen, yönergeler veya öğrencinin alıştığı rutin okuldan farklı olabilir. Ailenin bildirimini değerlendirmeye katmak ve okul gözlemiyle birlikte ele almak, öğrencinin beceriyi gerçekten hangi koşullarda bağımsız gerçekleştirdiğini belirlemeyi sağlar. Böylece öğretim yalnızca tek bir ortamdaki performansa göre değil, **farklı ortamlardaki işlevsel performans** dikkate alınarak planlanabilir.

**Cevap: E**

**27.** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), öğrencinin özel eğitim gereksinimlerine göre belirlenen eğitim hedeflerini, sunulacak destekleri ve öğrencinin eğitim sürecinde yapılacak **uyarlamaları yazılı ve sistematik biçimde ortaya koyan** bir belgedir. BEP toplantısında bir kararın yalnızca sözlü olarak alınması yeterli değildir; kararlaştırılan düzenlemenin programa **açık biçimde yazılması ve ilgili kişilerce onaylanması**, uygulamanın sürekliliği ve sorumlulukların belirginleşmesi açısından önem taşır. Soruda sınav sorularının sesli okunmasına ilişkin kararın programa yazılmaması ve imzalanmaması nedeniyle öğretmenlerin bir bölümü uygulamayı gerçekleştirmemiştir. Buradaki temel sorun, alınan kararın **yazılı ve bağlayıcı bir program bileşeni hâline getirilmemesidir**.

**A)** **Bireysellik:** BEP'in bireysellik niteliği, programın öğrencinin **bireysel gereksinimleri, performansı ve özellikleri** dikkate alınarak hazırlanmasını ifade eder. Soruda sınav sorularının sesli okunması kararı zaten belirli bir öğrencinin gereksinimine yönelik olarak alınmıştır. Dolayısıyla sorun düzenlemenin bireyselleştirilmiş olması değil, alınan kararın yazılı hâle getirilmemesidir.

**B)** **En az sınırlandırılmış eğitim ortamı: En az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesi,** öğrencinin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim görmesini ve özel eğitim hizmetlerinin öğrenciyi gereksiz biçimde genel eğitim ortamından uzaklaştırmamasını ifade eder. Sınav sorularının sesli okunması, öğrencinin bulunduğu eğitim ortamını değiştiren bir yerleştirme kararı değildir. **Bu nedenle yaşanan sorun en az sınırlandırılmış ortam ilkesiyle ilgili değildir.**

**C)** **Yazılı taahhüt:** BEP kapsamında alınan kararların **yazılı hâle getirilmesi ve ilgili kişilerce onaylanması**, uygulamanın hangi düzenlemeler doğrultusunda yürütüleceğinin açıkça belirlenmesini sağlar. Soruda sınav sorularının sesli okunmasına karar verilmesine rağmen bu karar programa yazılmamış ve imzalanmamıştır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin düzenlemeyi uygulamaması, kararın **yazılı ve resmî olarak programa dâhil edilmemiş olmasıyla doğrudan ilişkilidir.**

**D)** **Değerlendirmede süreklilik:** Değerlendirmede süreklilik, öğrencinin gelişiminin ve performansının zaman içinde düzenli olarak izlenmesini ifade eder. Soruda öğrencinin performansının izlenmemesi veya değerlendirme sonuçlarının belirli aralıklarla yeniden ele alınmaması söz konusu değildir. **Sorun, toplantıda alınan bir kararın programa yazılmaması ve uygulamada ortaklığın sağlanamamasıdır.**

**E)** **Öz değerlendirme:** Öz değerlendirme, öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalık geliştirmesiyle ilişkilidir. Soruda ise öğrencinin kendi performansını değerlendirmesine ilişkin herhangi bir durum bulunmamaktadır. Yaşanan problem, **BEP kararının yazılı olarak programa geçirilmemesi nedeniyle uygulamanın öğretmenler arasında farklılaşmasıdır.**

**Cevap: C**

**28.** Dil ve iletişim değerlendirmesinde standardize testler, öğrencinin performansını belirli norm gruplarıyla karşılaştırarak **norma dayalı bir ölçüm** sağlar; ancak öğrencinin doğal iletişim ortamında dili nasıl kullandığını her zaman ayrıntılı biçimde göstermez. Soruda öğretmen yalnızca öğrencinin dil puanını değil, akranlarıyla etkileşim sırasında **söz alma, konuyu sürdürme ve yanlış anlaşıldığında iletiyi onarma** gibi doğal iletişim becerilerini belirlemek istemektedir. Bu tür beceriler, öğrencinin gerçek iletişim ortamındaki dil kullanımını incelemeyi gerektirir. Bu nedenle en uygun yol, **doğal etkileşim sırasında dil örneği alarak bu örneği çözümlemektir**.

**A)** **Uygulanan testin alt ölçek puanlarını yeniden gözden geçirmek:** Standardize testin alt ölçekleri, öğrencinin hangi dil alanlarında güçlük yaşadığı konusunda ek bilgi sağlayabilir. Ancak öğrencinin akranlarıyla gerçek etkileşim sırasında **söz alma, konuyu sürdürme ve iletiyi onarma** becerilerini doğrudan göstermez. Bu nedenle mevcut test sonuçlarını yeniden incelemek, soruda aranan doğal iletişim davranışlarını belirlemek için yeterli değildir.

**B)** **Serbest etkileşim sırasında doğal dil örneği alıp çözümlemek:** Doğal dil örneği, öğrencinin dili **gerçek iletişim bağlamında nasıl kullandığını** ortaya koyar. Serbest etkileşim sırasında alınan örnek üzerinden öğrencinin konuşmayı nasıl başlattığı ve sürdürdüğü, konuşma sırasını nasıl aldığı, konuya nasıl bağlı kaldığı ve iletişimde ortaya çıkan bir yanlış anlaşılmayı nasıl onardığı incelenebilir. Böylece standardize testte ortaya çıkan genel dil performansının yanında öğrencinin **işlevsel ve doğal iletişim becerileri** de değerlendirilebilir. **Soruda istenen bilgiler doğrudan bu yolla elde edilebileceğinden en uygun değerlendirme yolu budur.**

**C)** **Sözcük dağarcığını ölçen ikinci bir norma dayalı test uygulamak:** İkinci bir norma dayalı test, öğrencinin **sözcük dağarcığı** gibi belirli bir dil alanındaki performansı hakkında ek bilgi

sağlayabilir. Ancak öğrencinin akranlarıyla etkileşimde konuşma sırasını nasıl aldığı veya iletiyi nasıl onardığı gibi pragmatik dil kullanımını doğal ortamında göstermez. Bu nedenle soruda aranan bilgilere ulaşmak için uygun yöntem değildir.

D) **Ailenin doldurduğu bir derecelendirme ölçeğinin puanını esas almak:** Aile tarafından doldurulan derecelendirme ölçekleri, çocuğun farklı ortamlardaki dil ve iletişim davranışları hakkında **tamamlayıcı bilgi** sağlayabilir. Ancak yalnızca ölçek puanına dayanmak, öğretmenin özellikle akran etkileşimindeki söz alma, konu sürdürme ve ileti onarma davranışlarını doğrudan gözlemesine olanak vermez. Bu nedenle burada en uygun yöntem değildir.

E) **Öğrencinin yazılı anlatım örneklerindeki dil bilgisi hatalarını saymak:** Yazılı anlatım örnekleri, öğrencinin **dil bilgisi ve yazılı dil kullanımını** değerlendirmede kullanılabilir. Ancak soruda incelenmek istenen beceriler sözlü ve sosyal iletişim bağlamında ortaya çıkan davranışlardır. Yazılı anlatımdaki dil bilgisi hatalarının sayılması, öğrencinin akranlarıyla konuşma sırasını alma, konuyu sürdürme ve iletiyi onarma becerilerini doğrudan değerlendirmez.

**Cevap: B**

**29.** Özel eğitimde değerlendirme, öğrencinin yalnızca bir puanının belirlenmesine değil, **eğitsel gereksinimlerinin, mevcut performansının ve yaşadığı güçlüğün niteliğinin belirlenmesine** yönelik farklı amaçlarla yürütülür. **Tarama değerlendirmesi**, daha ayrıntılı değerlendirmeye alınması gereken öğrencileri belirlemek için kullanılır. **Düzey belirleyici değerlendirme**, öğrencinin belirli bir beceride hangi düzeyde olduğunu ve ne yapabildiğini ortaya koymaya yöneliktir. Buna karşılık **tanılayıcı değerlendirme**, öğrencinin becerideki güçlüğünün hangi alt becerilerden kaynaklandığını ve hangi basamaklarda hata yaptığını belirlemek amacıyla daha ayrıntılı analiz yapılmasını içerir. Bu nedenle öncüllerde verilen tanımların değerlendirme türlerinin amaçlarıyla ne ölçüde örtüştüğüne bakılması gerekir.

I. **Tarama değerlendirmesi, ayrıntılı değerlendirmeye alınacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla yapılır:** Tarama değerlendirmesinin temel amacı, geniş bir öğrenci grubu içinde **daha ayrıntılı değerlendirmeye gereksinim duyabilecek öğrencileri belirlemektir**. Tarama, ayrıntılı tanılama veya öğretim planlamasının kendisi değildir; risk taşıyan ya da belirli bir güçlük açısından değerlendirilmesi gereken öğrencilerin belirlenmesine yönelik ilk aşamadır. Bu nedenle I. öncül tarama değerlendirmesinin amacıyla uyumludur.

II. **Düzey belirleyici değerlendirme, güçlüğün hangi alt becerilerden kaynaklandığını ayrıntılı biçimde ortaya koyar:** Düzey belirleyici değerlendirme, öğrencinin belirli bir beceride **hangi performans düzeyinde bulunduğunu** belirlemeye yöneliktir. Öğrencinin becerinin ne kadarını gerçekleştirebildiği ve hangi düzeyde performans gösterdiği ortaya konur. Güçlüğün hangi alt becerilerden kaynaklandığını ayrıntılı biçimde belirlemek ise daha çok **tanılayıcı değerlendirme**nin amacıdır. Bu nedenle II. öncül, düzey belirleyici değerlendirmeye ilişkin doğru bir açıklama değildir.

III. **Tanılayıcı değerlendirme, beceriyi alt bileşenlerine ayırarak öğrencinin hata örüntüsünü belirler:** Tanılayıcı değerlendirmede amaç, öğrencinin bir beceride neden başarısız olduğunu ve güçlüğün **hangi alt beceri veya beceri basamaklarında ortaya çıktığını** belirlemektir. Bunun için beceri alt bileşenlerine ayrılabilir ve öğrencinin hangi basamaklarda doğru ya da yanlış tepki verdiği incelenebilir. Böylece öğretimin hangi noktadan başlatılması veya hangi alt becerilere yoğunlaştırılması gerektiği belirlenir. Bu nedenle III. öncül tanılayıcı değerlendirmenin amacını doğru açıklamaktadır.

Buna göre I. öncül tarama değerlendirmesini, III. öncül ise tanılayıcı değerlendirmeyi doğru biçimde açıklarken II. öncül düzey belirleyici değerlendirme ile tanılayıcı değerlendirme arasındaki amacı karıştırmaktadır.

**Cevap: D**

**30.** Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde amaç, öğrencinin eğitim hizmetlerine ve öğretim materyallerine **eşit ve erişilebilir biçimde ulaşmasını** sağlamaktır. MEB'in görme yetersizliği olan öğrenciler için hazırladığı güncel içeriklerde Braille/kabartma yazı, erişilebilir materyaller ve öğrencinin kullandığı okuma yazma araçlarına uygun düzenlemeler açıkça yer almaktadır. **573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 20. maddesine** göre özel eğitim gerektiren bireylere **özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır**; **27. maddesine** göre de bu bireylerin eğitim hizmetlerinden etkin biçimde yararlanmalarını sağlayacak **her türlü araç-gereç ihtiyacı Bakanlıkça karşılanır**. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin **62. maddesi** de öğretim materyalleri ve özel araç gereç ihtiyaçlarının **valiliklerce veya Bakanlığın ilgili birimince** karşılanacağını hükme bağlamaktadır.

A) **Öğrencinin bu yöndeki hakkı mevzuatta tanımlı değildir:** Bu ifade, görme yetersizliği olan öğrencilerin Braille ve erişilebilir materyallere ilişkin eğitimsel gereksinimlerini göz ardı etmektedir. Oysa KHK'nin **20 ve 27. maddeleri**, özel eğitim gerektiren bireylerin **araç-gereç ve eğitim materyali ihtiyaçlarının karşılanmasını** açıkça hükme bağlamaktadır. **Bu nedenle öğrencinin gereksiniminin mevzuat ve eğitim uygulamaları bakımından karşılıksız olduğu söylenemez.**

B) **Hak mevzuatta tanımlıdır; engel kaynak ve planlama düzeyindedir:** Sorudaki durum bu açıklamayla örtüşmektedir. Öğrencinin kabartma yazıyla materyale erişimine ilişkin eğitimsel gereksinim bulunmaktadır; Bu gereksinimin karşılanması **KHK'nin 27. maddesi** ve **Yönetmelik'in 62. maddesiyle** güvence altındadır. Okulda üretim donanımının bulunmaması ve ilçede ilgili birimin hizmet vermemesi ise hakkın kendisine ilişkin değil, **bu hakkın uygulanabilmesi için gerekli kaynak, altyapı ve planlamaya** ilişkin bir sorundur. Okul yönetiminin durumu il millî eğitim müdürlüğüne bildirmesi de bu nedenle uygun bir idari girişimdir. **Bu seçenek doğrudur.**

C) **Rapor bağlayıcı olmadığından okul kendi olanaklarına göre karar verebilir:** Eğitsel değerlendirme ve rapor doğrultusunda belirlenen eğitimsel gereksinimlerin, okulun mevcut olanaklarının yetersiz olması gerekçesiyle kendiliğinden ortadan kaldırılması söz konusu değildir. KHK'nin 27. maddesine göre araç-gereç ihtiyaçlarının karşılanması **okulun olanaklarına değil, Bakanlığın yükümlülüğüne** bağlıdır. **Dolayısıyla okulun olanaklarımız yok gerekçesiyle raporda öngörülen düzenlemeyi tek taraflı biçimde yok sayması uygun değildir.**

D) **Güçlüğün kaynağı velinin talebini yazılı iletmemiş olmasıdır:** Soruda zaten öğrencinin eğitimsel gereksinimi raporda belirtilmiştir. Dolayısıyla ayrıca velinin yazılı talepte bulunmamış olması, raporda yer alan düzenlemenin uygulanamamasının temel nedeni değildir. Buradaki güçlük **velinin talebinden değil, gerekli materyali üretecek kaynak ve hizmet altyapısının bulunmamasından kaynaklanmaktadır**.

E) **Uygulanamayan bir hak kendiliğinden ortadan kalkmış sayılır:** Bir eğitimsel düzenlemenin okulda uygulanmasını sağlayacak donanımın bulunmaması, öğrencinin o düzenlemeye ilişkin gereksinimini veya eğitim hakkını ortadan kaldırmaz. Nitekim Yönetmelik'in **62. maddesine** göre bu ihtiyaçlar **valiliklerce veya Bakanlığın ilgili birimince** karşılanır. **Bu nedenle uygulamadaki kaynak yetersizliği ile hakkın ortadan kalkması birbirinden ayrılmalıdır.**

**Cevap: B**

31. **Erdem – Değer – Eylem Çerçevesi**, değerlerin eğitim ortamında yalnızca soyut kavramlar olarak ele alınması yerine, öğrencinin davranışlarında gözlenebilir biçimde ortaya konulmasını esas alır. Çerçevede **değer** bir kişinin önem verdiği ilke veya yönelimi ifade ederken, bunun eğitimsel hedefe dönüştürülmesinde **eylem düzeyinde gözlenebilir davranışlara** ulaşılması gerekir. Yardımseverlik bir değer olarak ele alınabilir; ancak Yardımsever olur. ifadesi öğrencinin hangi davranışı ne zaman ve hangi koşulda gerçekleştireceğini göstermemektedir. Bu nedenle temel sorun, hedefin ölçülebilir ve gözlenebilir **eylem düzeyinde** değil, **soyut değer düzeyinde bırakılmasıdır.**

A) **Hedefin gözlenebilir eylem katmanından değil soyut değer katmanından yazılmış olması:** Yardımsever olur. ifadesi öğrencinin gerçekleştireceği belirli bir davranışı tanımlamaz. Örneğin arkadaşının düşen materyallerini toplamasına yardım etmesi, ihtiyaç duyan bir arkadaşına materyal paylaşması veya bir arkadaşının bir görevi tamamlamasına uygun biçimde destek olması gibi davranışlar gözlenebilir ve değerlendirilebilir. Buna karşılık **yardımsever olur** ifadesi öğrencinin yardımseverlik değerini hangi davranışlarla ortaya koyacağının ölçülmesine olanak vermez. **Bu nedenle hedefin eylem katmanında değil, soyut değer katmanında yazılması temel sorundur.**

B) **Yardımseverliğin çerçevede yer alan değerlerden biri olmaması:** Yardımseverlik, başkalarının gereksinimlerine duyarlı olmayı ve gerektiğinde destek olmayı içeren bir **değer** olarak ele alınabilir. Dolayısıyla sorun yardımseverliğin değer olarak kullanılmasında değildir. Sorun, bu değerin doğrudan **yardımsever olur biçiminde, gözlenebilir bir eyleme dönüştürülmeden hedef olarak yazılmasıdır.**

C) **Değer eğitiminin okulun değil yalnızca ailenin sorumluluğunda olması:** Değer eğitimi yalnızca ailenin sorumluluğunda değildir. Okul, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen eğitim ortamlarından biridir ve değerlerin davranışa dönüştürülmesini destekleyebilir. **Bu nedenle yardımseverlik değerinin okul ortamında ele alınması uygun olmakla birlikte, hedefin yazılma biçiminde sorun bulunmaktadır.**

D) **Değerin bir öğretim yılı içinde kazandırılamayacak kadar geniş tutulmuş olması:** Bir değerin geliştirilmesi uzun süreli ve farklı bağlamlarda sürdürülebilen bir eğitim süreci gerektirebilir. Ancak sorudaki temel problem hedefin kapsamının genişliği değildir. Asıl sorun, **yardımsever olur ifadesinin öğrencinin**

**gözlenebilir davranışını belirtmemesi ve bu nedenle ölçülebilir bir eğitim hedefi olarak yeterince işlevsel olmamasıdır.**

E) **Hedefin bireyselleştirilmiş programa değil sınıf rehberlik planına yazılması gerekmesi:** Değerlerin geliştirilmesine ilişkin hedefler öğrencinin bireysel eğitim gereksinimleriyle ilişkili olduğunda **bireyselleştirilmiş eğitim programında** da yer alabilir. Bu nedenle yardımseverliğe ilişkin bir hedefin BEP'te bulunması başlı başına yanlış değildir. Buradaki temel sorun hedefin hangi belgeye yazıldığı değil, **soyut bir değerin gözlenebilir bir eylem biçimine dönüştürülmemiş olmasıdır**.

**Cevap: A**

**32.** Sesli okuma değerlendirmesinde öğrencinin yalnızca **doğru okuma oranına** bakmak, öğretim gereksinimini belirlemek için yeterli değildir. Aynı orana sahip öğrenciler, yaptıkları **hataların türü ve örüntüsü** bakımından birbirlerinden önemli ölçüde farklılaşabilir. Bu nedenle öğretimsel karar verilirken yalnızca **"Kaç doğru yaptı?"** sorusuna değil, **hangi tür hataları yapıyor?** sorusuna da bakılır. Soruda bir öğrencinin ağırlıklı olarak **sözcük atlama**, diğerinin ise **yerine koyma** hatası yapması, aynı nicel performansa rağmen farklı öğretim gereksinimlerinin bulunduğunu göstermektedir.

A) **Oranlar aynı olduğundan iki öğrenci için aynı öğretim düzenlemesi planlanır:** Öğrencilerin doğru okuma oranlarının aynı olması, **okuma güçlüklerinin aynı olduğu** anlamına gelmez. Birinci öğrencide sözcük atlama, ikinci öğrencide yerine koyma hatalarının baskın olması, farklı hata örüntülerinin bulunduğunu gösterir. Bu nedenle aynı orana dayanarak aynı öğretim düzenlemesinin yapılması uygun değildir. **Bu seçenek yanlıştır.**

B) **Hata türü öğretim kararını etkilemez; belirleyici olan okuma hızıdır:** Öğretimsel değerlendirmede **hata türü**, öğrencinin hangi beceride güçlük yaşadığını belirlemek açısından önemli bir veridir. Okuma hızı da değerlendirilebilir; ancak öğrencinin yaptığı hataların niteliğini göz ardı ederek yalnızca hıza odaklanmak öğretim kararını eksik bırakır. **Bu ifade yanlıştır.**

C) **İki öğrencinin de öğretimi akıcılık çalışmalarıyla sürdürülür:** Akıcılık çalışmaları okuma performansının geliştirilmesinde kullanılabilse de burada temel mesele, öğrencilerin **farklı hata örüntülerine** sahip olmasıdır. Bir öğrencinin sözcük atlaması, diğerinin yerine koyma yapması, öğretimin aynı biçimde yürütülmesini gerektirmez. Öncelikle öğrencilerin hata özelliklerine göre öğretim gereksinimleri belirlenmelidir.

D) **Aynı orana karşın farklı hata örüntüleri farklı öğretim kararlarını gerektirir:** Sorudaki bulgunun öğretim açısından temel anlamı budur. **Aynı doğru okuma oranı**, öğrencilerin aynı öğretim gereksinimine sahip olduğunu göstermez. **Sözcük atlama** ve **yerine koyma** gibi farklı hata türleri, öğrencilerin farklı beceriler üzerinde desteklenmesini gerektirebilir. Bu nedenle öğretim kararı, yalnızca toplam performans oranına değil, **hataların niteliğine ve örüntüsüne** göre verilmelidir. **Bu seçenek doğrudur.**

E) **Kayıtlar, iki oran eşitlenene kadar yinelenerek karar ertelenir:** Burada zaten öğrencilerin **doğru okuma oranlarının eşit olduğu** belirlenmiştir. Ayrıntılı inceleme sonucunda da farklı hata örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler öğretim kararını vermek için kullanılabilir; oranların yeniden eşitlenmesini beklemek ya da kararı ertelemek gerekli değildir. **Bu seçenek uygun değildir.**

**Cevap: D**

**33.** Problem çözme sırasında hangi adımı izleyeceğini kestiremeyen öğrencinin yaşadığı güçlük, yalnızca bir davranışı yapamama değil, **problem çözme sürecini planlama ve izleme** ile ilgilidir. Öğretmenin önce çözüm basamaklarını kendisinin uygulaması ve **düşünme sürecini sesli olarak modellemesi**, daha sonra öğrencinin basamakları öğretmen desteğiyle uygulaması ve son aşamada **bağımsız olarak kullanmasını sağlaması**, öğrencinin problem çözme sürecine ilişkin bir **bilişsel stratejiyi sistematik biçimde öğretme** yaklaşımını gösterir. **Bu yapı, bilişsel strateji öğretiminin temel özellikleriyle örtüşmektedir.**

A) **Nokta belirleme: Nokta belirleme tekniği (TouchMath), özellikle temel matematik işlemlerinin öğretiminde rakamlar üzerindeki referans noktalarının kullanıldığı çok duyulu bir öğretim tekniğidir.** Soruda ise rakamlar üzerindeki noktaların kullanılması değil, problem çözme sürecinin bilişsel basamaklar aracılığıyla öğretilmesi söz konusudur. **Bu nedenle doğru cevap değildir.** Soruda ise öğrencinin başlangıç performansının belirlenmesinden çok, problem çözme sürecinde kullanacağı düşünme basamaklarının **modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama** yoluyla öğretilmesi söz konusudur. **Bu nedenle sorudaki öğretim dizisini açıklamaz.**

B) **Basamaklandırılmış öğretim:** Basamaklandırılmış öğretimde karmaşık bir beceri, öğrencinin daha kolay öğrenebilmesi için **küçük ve sıralı alt basamaklara ayrılır** ve bu basamaklar sistematik biçimde öğretilir. Soruda beş basamaklı bir düşünme dizisinin bulunması bu kavramı çağrıştırsa da, asıl belirleyici özellik yalnızca becerinin basamaklara ayrılması değildir. Öğretmenin **düşünme sürecini sesli modellemesi** ve öğrenciyi giderek bağımsızlaştırması, **bilişsel strateji öğretimini daha doğrudan göstermektedir.**

C) **Paralel öğretim:** Paralel öğretim, özellikle birden fazla öğretmenin veya öğretim elemanının öğrencileri **eş zamanlı olarak farklı gruplarda** çalıştırdığı bir öğretim düzenlemesini ifade eder. Soruda böyle bir grup veya öğretmen düzenlemesi bulunmamaktadır. Buradaki süreç öğretmen ile öğrenci arasındaki strateji öğretimine dayanmaktadır. **Bu seçenek uygun değildir.**

D) **Bilişsel strateji öğretimi:** Bilişsel strateji öğretiminde öğrenciye bir görevi daha etkili gerçekleştirebilmesi için **düşünme, planlama, problem çözme ve kendini yönlendirme süreçleri** açık biçimde öğretilir. Öğretmenin önce çözüm basamaklarını kendisinin uygulaması ve **ne düşündüğünü sesli olarak söylemesi**, ardından öğrencinin basamakları öğretmen rehberliğinde uygulaması ve son aşamada **bağımsız olarak gerçekleştirmesi**, bilişsel stratejinin **modelleme → rehberli uygulama → bağımsız uygulama** yoluyla kazandırılmasına örnektir. Soruda öğretim dizisinin temel özelliği budur. **Bu seçenek doğrudur.**

E) **Akran destekli öğretim:** Akran destekli öğretimde öğretim sürecinde **öğrencilerin birbirlerine destek olması**, örneğin bir öğrencinin başka bir öğrenciye model olması, ipucu vermesi veya dönüt sağlaması söz konusudur. Soruda öğretimi gerçekleştiren kişi öğretmendir ve öğrencinin bağımsızlaşması öğretmen desteğinin aşamalı olarak azaltılmasıyla sağlanmaktadır. **Dolayısıyla akran destekli öğretim söz konusu değildir.**

**Cevap: D**

**34.** Somut düşünme düzeyindeki öğrenciler, soyut ilişkileri doğrudan anlamlandırmakta zorlanabildikleri için öğretim etkinliklerinde **somutlaştırma, doğrudan gözlenebilir yaşantılar ve açık yönergelerden** yararlanılması gerekir. Bu nedenle öğrencinin müziği renklerle anlatma gibi soyut bir görevi yerine getirememesi durumunda etkinliği tamamen kaldırmak yerine, aynı öğrenme amacını koruyarak görevin **somut ve gözlenebilir bir davranışa dönüştürülmesi** uygun olur. **Müziğin hızını çizgi hareketinin hızıyla ilişkilendirmek, öğrencinin müzikteki bir özelliği doğrudan fark edip motor bir davranışla ifade etmesini sağlar.**

A) **Aynı yönergeyi yineleyip öğrenciye çalışması için ek süre tanımak:** Yönergenin tekrar edilmesi ve ek süre verilmesi, öğrencinin görevi anlamasını sağlayacak yeterli bir uyarlama değildir. Buradaki temel güçlük **zaman yetersizliği değil, görevin soyut biçimde sunulmasıdır**. **Bu nedenle yalnızca süreyi artırmak sorunu çözmez.**

B) **Görevi somutlaştırıp parçanın hızına uygun hızda çizgi çizmesini istemek:** Bu uyarlamada soyut olan **müziği renklerle anlatma** görevi, öğrencinin doğrudan gözleyebileceği ve gerçekleştirebileceği bir davranışa dönüştürülmektedir. Öğrenciden müziğin **hızını çizgi hareketinin hızıyla ilişkilendirmesi** istenerek müzik ile çizim arasında somut bir bağlantı kurulmaktadır. Böylece etkinliğin temel amacı korunurken öğrencinin bilişsel düzeyine uygun bir katılım yolu sağlanır. **Bu seçenek doğrudur.**

C) **Müziği kaldırıp etkinliği bu öğrenci için yalnız resim çalışmasına indirgemek:** Bu uygulama öğrencinin güçlüğünü gidermek yerine etkinliğin **müzikle ilişkili temel bileşenini ortadan kaldırmaktadır**. Uyarlamada amaç, öğrenciyi etkinliğin temel içeriğinden uzaklaştırmak değil, içeriği öğrencinin erişebileceği biçimde sunmaktır. **Bu nedenle uygun değildir.**

D) **Öğrenciyi etkinliğin dışında tutup akranlarının çalışmasını izlemesini sağlamak:** Öğrencinin yönergeyi anlayamaması, etkinlikten çıkarılmasını gerektirmez. Uygun bir uyarlamayla öğrencinin **etkinliğe aktif katılımı** sağlanmalıdır. **Sadece akranlarını izlemesini istemek, öğrencinin öğrenme fırsatını sınırlar.**

E) **Etkinliği bu öğrencinin katılmadığı bir çalışma olarak programda sürdürmek:** Bu yaklaşım öğrencinin gereksinimine yönelik herhangi bir **öğretimsel uyarlama** sağlamadığı gibi öğrencinin etkinliğe katılımını da engeller. **Eğitim ortamında amaç, öğrenciyi etkinlik dışında bırakmak değil, gerekli düzenlemelerle etkinliğe katılımını sağlamaktır.**

**Cevap: B**

**35.** Fen ve sosyal bilgiler öğretiminde materyal seçilirken temel amaç, öğrencinin **kavramın ayırt edici özelliklerine dikkat etmesini** ve kavramı doğru uyaranlarla ilişkilendirmesini sağlamaktır. Özellikle özel eğitimde materyalin gereksiz ayrıntılardan arındırılması, **ilgili uyaranların belirginleştirilmesi** ve gerektiğinde gerçek nesneden daha soyut temsillere doğru ilerlenmesi önemlidir. Bu nedenle öğrencinin dikkatini kavramın ilgili özelliklerinden uzaklaştırabilecek **gereksiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların** öğrenmeyi güçlendirdiği söylenemez; aksine yanlış uyaranın kontrol kazanmasına neden olabilir.

**A)** **Öğretim, kavramın gerçek nesnesiyle başlatılıp giderek soyutlaşan temsillere geçilir:** Özellikle somut deneyimlerden yararlanmanın önemli olduğu öğretimlerde kavramın **gerçek nesne, nesnenin modeli veya resmi ve daha soyut sembolik temsiller** üzerinden ele alınması öğrencinin kavramı anlamlandırmasını kolaylaştırabilir. Ancak bu geçiş öğrencinin düzeyine ve öğretilecek kavrama göre düzenlenmelidir. **Bu ifade doğrudur.**

**B)** **Materyal, kavramın ayırt edici özelliklerini öne çıkaracak biçimde sade tutulur:** Materyalin gereksiz ayrıntılardan arındırılması, öğrencinin dikkatini kavramı tanımlayan **ilgili ve ayırt edici özelliklere** yöneltir. Özellikle dikkatini seçici biçimde yöneltmekte güçlük yaşayan öğrenciler açısından materyaldeki ilgisiz uyaranların azaltılması öğretimin etkililiğini artırabilir. **Bu ifade doğrudur.**

**C)** **Dikkat dağıtıcı süslemeler, öğrencinin ilgisini çekerek öğrenmeyi güçlendirir:** Bir materyalin görsel olarak daha hareketli veya süslü olması, tek başına öğrenmeyi artırmaz. Aksine **ilgili olmayan uyaranlar**, öğrencinin dikkatini öğretilecek kavramın özelliklerinden uzaklaştırabilir ve **uyaran denetiminin yanlış özelliğe kurulmasına** yol açabilir. Bu nedenle dikkat çekicilik ile öğretimsel uygunluk birbirinden ayrılmalıdır. **Bu seçenek yanlıştır.**

**D)** **İlgisiz uyaran taşıyan materyal, uyaran denetiminin yanlış özelliğe kurulmasına yol açabilir:** Kavram öğretiminde öğrencinin doğru tepkiyi **ilgili uyaranın ayırt edici özellikleri** kontrolünde vermesi amaçlanır. Materyalde ilgisiz ancak dikkat çekici bir özellik bulunması, öğrencinin kavramla ilgisi olmayan bu özelliğe göre tepki vermesine neden olabilir. Bu nedenle materyalin gereksiz uyaranlardan arındırılması önemlidir. **Bu ifade doğrudur.**

**E)** **Gerçek nesne, kavramın çok duyulu biçimde incelenmesine olanak sağlar:** Gerçek nesneler, öğrencinin kavramla **doğrudan ve çok duyulu etkileşim** kurmasına olanak sağlar. Öğrenci nesneye dokunarak, onu farklı açılardan gözleyerek ve gerektiğinde diğer duyularını kullanarak kavramın özelliklerini somut biçimde inceleyebilir. Bu nedenle özellikle **öğretimin başlangıç aşamasında** kavramın gerçek nesnesiyle çalışılması, öğrencinin kavramı anlamlandırmasını kolaylaştırır. **Bu ifade doğrudur.**

**Cevap: C**

**36.** Özel eğitimde **kaba değerlendirme**, öğrencinin hangi beceri alanlarında desteğe gereksinim duyduğunu genel olarak belirlemeye; **ince değerlendirme** ise belirlenen beceri alanını daha ayrıntılı inceleyerek öğrencinin **hangi basamakları yapabildiğini, hangi basamaklarda zorlandığını ve öğretime hangi basamaktan başlanması gerektiğini** belirlemeye yarar. Soruda öğretmen öğrencisiyle çalışacağı beceri alanını zaten belirlemiştir. Eksik olan bilgi, bu becerinin **hangi basamağından öğretime başlanacağıdır**. Dolayısıyla burada gerekli olan, beceriyi ayrıntılı olarak çözümleyen değerlendirmedir.

**A)** **İnce değerlendirmeyle:** İnce değerlendirme, belirlenen becerinin **alt basamaklarını ayrıntılı biçimde inceleyerek öğrencinin mevcut performansını** ortaya koyar. Böylece öğretmen öğrencinin hangi basamakları bağımsız yapabildiğini ve öğretime hangi basamaktan başlaması gerektiğini belirleyebilir. Soruda tam olarak bu bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. **Bu seçenek doğrudur.**

**B)** **Norma dayalı bir başarı testiyle:** Norma dayalı testlerde öğrencinin performansı **norm grubuyla karşılaştırılır**. Bu testler öğrencinin belirli bir beceride öğretime hangi basamaktan başlaması gerektiğini doğrudan ortaya koymaz. Burada ihtiyaç duyulan şey norm grubuyla karşılaştırma değil, öğrencinin beceri içindeki **mevcut basamak düzeyinin belirlenmesidir**.

**C)** **Kaba değerlendirmenin yinelenmesiyle:** Kaba değerlendirme, öğrencinin **genel olarak hangi beceri alanlarında** desteğe gereksinim duyduğunu belirlemede kullanılır. Öğretmen zaten çalışacağı beceri alanını belirlediği için aynı değerlendirmeyi tekrar etmek, ihtiyaç duyduğu ayrıntılı bilgiyi sağlamaz. Bu nedenle uygun değildir.

D) **Ürün dosyasının incelenmesiyle:** Ürün dosyası öğrencinin çalışmalarını ve **zaman içindeki gelişimini** izlemek açısından yararlı olabilir. Ancak öğrencinin belirli bir becerinin **hangi basamağından öğretime başlanacağını** sistematik biçimde belirlemek için temel değerlendirme yöntemi değildir.

E) **Dönem sonunda yapılacak düzey belirlemeyle:** Öğretime başlanacak basamağın belirlenmesi, öğretimin sonunda değil **öğretim planlanmadan önce** yapılması gereken bir değerlendirmedir. Dönem sonunu beklemek, öğretmenin şu anda ihtiyaç duyduğu başlangıç düzeyi bilgisini sağlamaz.

**Cevap: A**

**37.** Okuma becerisi, yalnızca sözcükleri doğru ve akıcı biçimde seslendirmekten oluşmaz; **kod çözme ile okuduğunu anlama** birbirinden farklı bileşenlerdir. Özellikle OSB olan bazı öğrencilerde, yaş ve sınıf düzeyinin üzerinde hatta karşılaşılmamış sözcükleri doğru okuyabilmeye karşın, metindeki **kişiler, olaylar, neden-sonuç ilişkileri ve anlam bütünlüğünü** kavramada belirgin güçlük görülebilir. Soruda öğrencinin sözcükleri doğru okumasına rağmen kim ne yaptı? ve olay neden gerçekleşti? sorularını yanıtlayamaması, güçlüğün kod çözmede değil **okuduğunu anlama bileşeninde** olduğunu göstermektedir. Bu örüntü, **hiperleksi** ile ilişkilendirilen özelliklerle örtüşür.

A) **Disleksi; öğretim ses-harf ilişkisine yoğunlaştırılır:** Dislekside temel güçlüklerden biri **doğru ve akıcı sözcük okuma, sözcük tanıma ve kod çözme** süreçlerinde görülebilir. Ancak sorudaki öğrenci, sınıf düzeyinin üzerinde metinleri akıcı ve hatasız okumakta ve daha önce karşılaşmadığı sözcükleri de doğru seslendirmektedir. Dolayısıyla tablo dislekside beklenen temel okuma güçlüğünü göstermemektedir. Bu nedenle ses-harf ilişkisine ağırlık vermek sorudaki temel gereksinimi karşılamaz.

B) **Hiperleksi; öğretim kod çözmeye değil anlama bileşenine yöneltilir:** Hiperleksi, özellikle OSB bağlamında, **yazılı sözcükleri ve hatta daha karmaşık sözcükleri yaş veya genel gelişim düzeyinin üzerinde bir doğrulukla kodlayabilme**, buna karşılık **okuduğunu anlamada belirgin güçlük** görülmesiyle ilişkilendirilir. Sorudaki öğrencinin daha önce karşılaşmadığı sözcükleri bile doğru okuyabilmesi, ancak metindeki kişi, olay ve **neden-sonuç ilişkilerini** anlamada zorlanması bu örüntüyle uyumludur. Bu nedenle öğretimin ağırlık noktası kod çözmeyi geliştirmek değil, **okuduğunu anlama becerilerini doğrudan öğretmek** olmalıdır. **Bu seçenek doğrudur.**

C) **Okuma akıcılığında sınırlılık; öğretim tekrarlı okumayla sürdürülür:** Okuma akıcılığında sınırlılık olduğunda öğrencinin **doğruluk, hız veya uygun ifade** bakımından güçlük yaşaması beklenir. Oysa sorudaki öğrenci metinleri zaten akıcı ve hatasız okumaktadır. Dolayısıyla tekrarlı okuma yoluyla akıcılığı artırmaya çalışmak, öğrencinin belirtilen temel güçlüğüne yönelik değildir.

D) **Sesletim bozukluğu; öğretim seslerin doğru üretimine yöneltilir:** Sesletim bozukluğunda temel sorun konuşma seslerinin **doğru üretilmesi** ile ilgilidir. Soruda ise öğrencinin konuşma seslerini üretmesinde değil, okuduğu metnin **anlamını kavramasında** güçlük vardır. Bu nedenle bu tanımlama sorudaki tabloyu açıklamaz.

E) **Görsel algı güçlüğü; öğretim materyal uyarlamalarıyla desteklenir:** Görsel algı güçlüğünde görsel bilgiyi ayırt etme, yorumlama veya anlamlandırmayla ilgili sorunlar görülebilir. Ancak sorudaki öğrencinin yazılı sözcükleri **yüksek doğrulukla ve akıcı biçimde okuyabilmesi**, temel sorunun görsel algı olmadığını düşündürmektedir. Asıl güçlük, okunan bilginin anlamlandırılmasıdır.

**Cevap: B**

**38.** Kavram öğretiminde öğrencinin kavramı yalnızca tek bir görünüşteki örnekle değil, **farklı örnekler ve farklı örnek olmayanlarla** karşılaştırarak öğrenmesi gerekir. Çünkü öğrencinin kavramı tanımlayan **ayırt edici özellikleri**, kavramla ilgisi olmayan özelliklerden ayırabilmesi önemlidir. Öğretimde bütün üçgenlerin dik durması, aynı renkte olması ve kenar uzunluklarının eşit olması, öğrencinin bu özellikleri üçgen olmanın ölçütü olarak öğrenmesine yol açabilir. Oysa üçgeni belirleyen temel özellikler **üç kenar ve üç köşeye sahip olmasıdır**; şeklin yönü, rengi veya kenarların eşit uzunlukta olması zorunlu değildir. Sorudaki başarısızlık bu nedenle örneklerin yeterince çeşitlendirilmemesiyle açıklanır.

A) **Kavramın bu öğrenci grubu için erken bir dönemde çalışılmış olması:** Soruda öğrencilerin üçgen kavramını öğrenememesinin gelişimsel olarak erken öğretimden kaynaklandığını gösteren bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca uygun öğretim düzenlemeleriyle kavramlar öğrencilerin düzeyine göre öğretilebilir. Sorudaki asıl problem kavramın **nasıl örneklendirildiğidir**.

**B)** **Kavramın önce üç boyutlu cisimlerle somut biçimde çalışılmamış olması:** Üçgen iki boyutlu bir geometrik şekildir ve kavram öğretimi için mutlaka önce üç boyutlu cisimlerden başlanması gerekmez. Buradaki güçlük somut materyal kullanılmamasından değil, kullanılan iki boyutlu örneklerin **aynı ve ayırt edici olmayan özellikleri sürekli taşımasından** kaynaklanmaktadır.

**C)** **Kullanılan kartların boyutunun görülebilmek için yetersiz kalması:** Kartların öğrenciler tarafından görülemeyecek kadar küçük olduğuna ilişkin bir bilgi verilmemiştir. Öğrencilerin sorunu şekli görmek değil, **farklı özelliklere sahip şekilleri üçgen olarak genelleyememeleridir**. **Bu nedenle temel neden kartların boyutu değildir.**

**D)** **Öğrencilerin kenar ve köşe sayma becerilerinin gelişmemiş olması:** Öğrencilerin kenar ve köşe sayılarını belirleyemediğine ilişkin bir bulgu bulunmamaktadır. Soruda öğrenciler yalnızca **ters duran ve kenar uzunlukları farklı** şekli üçgen olarak adlandıramamaktadır. Bu durum, temel özellikleri belirleyememekten çok, öğretimde **ilgisiz özelliklerin ölçüt olarak öğrenildiğini göstermektedir.**

**E)** **Örneklerin çeşitlendirilmemesi ve ayırt edici olmayan özelliklerin ölçüt sanılması:** Öğretmen bütün örnekleri **aynı yönde, aynı renkte ve eşit kenarlı** olarak sunduğu için öğrenciler üçgen kavramını bu değişken özelliklerle birlikte öğrenmişlerdir. Farklı yönlerde, farklı renklerde ve farklı kenar uzunluklarında üçgenlerin de sunulması, öğrencinin **kavramın ayırt edici özellikleri ile ayırt edici olmayan özellikleri** birbirinden ayırmasını sağlar. Sorudaki başarısızlığın temel nedeni budur. **Bu seçenek doğrudur.**

**Cevap: E**

**39.** Sanat etkinliklerinde yapılandırma ile yaratıcılık birbirinin karşıtı değildir. Özellikle özel eğitimde etkinliğin **amacı, süresi, sırası ve temel sınırları** belirlenirken öğrencinin seçim yapabileceği alanların korunması mümkündür. Yapılandırılmış bir etkinlik, öğrencinin ne yapacağını öngörebilmesini ve göreve odaklanmasını sağlayabilir; yaratıcılığı destekleyen nokta ise bu çerçevenin içinde **seçim yapma, farklı malzemeleri kullanma ve ürünü kendi biçiminde oluşturma fırsatının** bulunmasıdır. **Dolayısıyla yapılandırmanın yaratıcılığı zorunlu olarak ortadan kaldırdığı söylenemez.**

**A)** **Etkinliğin akışının ve sınırlarının önceden belli olması işe odaklanmayı kolaylaştırır:** Etkinliğin **ne zaman başlayacağı, hangi sırayla ilerleyeceği ve temel olarak ne yapılacağı** konusunda öngörülebilirlik sağlanması, özellikle belirsizlikten olumsuz etkilenebilen öğrencilerin etkinliğe katılımını ve göreve yönelmesini kolaylaştırabilir. Yapının bulunması, öğrencinin bütün kararlarının öğretmen tarafından verilmesi anlamına gelmez. **Bu nedenle bu ifade uygundur.**

**B)** **Çerçeve belirli tutulurken renk, malzeme ve anlatım biçimi öğrencinin seçimine bırakılabilir:** Yapılandırılmış öğretimde etkinliğin temel amacı ve sınırları belirlenirken öğrencinin **seçim yapabileceği alanların korunması** mümkündür. Öğrencinin hangi rengi veya malzemeyi kullanacağına, ürünü nasıl oluşturacağına karar vermesi yaratıcılığı destekleyen bir esneklik sağlar. **Bu nedenle yapılandırma ile öğrenci seçimi birbirini dışlamaz.**

**C)** **Aynı hedef farklı malzemelerle çalışılabilir; malzeme hedefe hizmet eden bir araçtır:** Öğretim hedefi ile kullanılan materyal birbirinden ayrılmalıdır. Aynı beceri veya amaç, öğrencinin özelliklerine göre **farklı malzeme ve ifade biçimleriyle** çalışılabilir. **Malzemenin tek ve değişmez olması, yaratıcılığı desteklemek için gerekli değildir.**

**D)** **Öngörülebilirlik, belirsizliğe tepki veren öğrencilerde katılımı doğrudan destekler:** Etkinliğin **öngörülebilir olması**, öğrencinin neyle karşılaşacağını ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar. Belirsizliğin öğrencinin katılımını zorlaştırdığı durumlarda, etkinliğin yapısının önceden anlaşılır hâle getirilmesi katılımı destekleyebilir. **Bu nedenle yapılandırmanın böyle bir işlevi olabilir.**

E) **Yapılandırma, öğrencinin karar alanını ortadan kaldırdığı için yaratıcılığı zorunlu olarak engeller:** Yapılandırma, öğrencinin bütün seçimlerini ortadan kaldırmak anlamına gelmez. Etkinliğin **çerçevesi yapılandırılırken**, öğrencinin renk, malzeme, biçim veya anlatım konusunda seçim yapmasına izin verilebilir. Dolayısıyla yapılandırmanın yaratıcılığı **zorunlu olarak** engellediği şeklindeki genelleme doğru değildir. **Bu seçenek yanlıştır.**

**Cevap: E**

**40.** Bir kuralı **sözel olarak ifade edebilmek**, o kuralın günlük yaşamda uygulanabildiğini tek başına göstermez. Kural öğretiminde öğrencinin yalnızca kuralı ezberlemesi değil, **kuralın ne zaman ve hangi durumlarda uygulanacağını anlaması, farklı ortamlarda uygulayabilmesi ve davranışın giderek dışsal denetimden bağımsız hâle gelmesi** önemlidir. Bu nedenle öğretmen sınıfta yokken veya okul dışındaki ortamlarda kurallara uyulmaması, kuralın yalnızca sözel düzeyde öğrenilmiş olabileceğini düşündürür. Ayrıca kuralın **gerekçesinin ve işlevinin anlaşılması**, öğrencinin yalnızca öğretmen varken kurala uymasından daha bağımsız bir davranış geliştirmesine katkı sağlar.

I. **Kuralları eksiksiz sayabilmek, kuralın kazanıldığını gösterir:** Bir öğrencinin kuralları eksiksiz söyleyebilmesi, **kuralı hatırladığını ve sözel olarak ifade edebildiğini** gösterir; ancak kuralı farklı ortamlarda davranışa dönüştürdüğünü göstermez. Soruda öğrencilerin öğretmen yokken ve okul dışındaki etkinliklerde kurallara uymaması da bunu açıkça ortaya koymaktadır. **Bu nedenle bu saptama yanlıştır.**

II. **Kural sayısının azaltılması, öğretmen yokken uyulmama sorununu ortadan kaldırır:** Kuralların sayısını azaltmak, öğrencinin kuralları hatırlamasını kolaylaştırabilir; ancak burada temel sorun **kural sayısının fazlalığı değil, kuralların farklı ortamlarda ve dışsal denetim olmadan uygulanamamasıdır**. Dolayısıyla yalnızca kural sayısını azaltmak, öğretmen yokken ortaya çıkan uyumsuzluğu kendiliğinden ortadan kaldırmaz. **Bu saptama yanlıştır.**

III. **Kuralın gerekçesi çalışıldığında denetim dışsal olmaktan çıkıp içselleşir:** Öğrencinin yalnızca ne yapılacağını değil, **neden yapılması gerektiğini** anlaması, kuralın anlamlandırılmasını ve farklı durumlarda daha bağımsız biçimde uygulanmasını destekler. Böylece davranışın yalnızca öğretmenin varlığına bağlı olması yerine, öğrencinin kuralın gerekçesini anlayarak davranışını düzenlemesi mümkün hâle gelir. **Bu saptama doğrudur.**

**Cevap: C**

**41.** Sembolik oyun öğretiminde amaç, çocuğun **oyunu kendiliğinden başlatmasını, sürdürmesini ve modelden yararlanarak oyuna katılmasını** desteklemektir. Model olma sırasında yetişkinin davranışı çocuğa sunması yararlı olmakla birlikte, her modelden hemen sonra Şimdi sen de yap. biçiminde doğrudan yönerge verilmesi, oyunun **doğal ve gönüllü niteliğini azaltarak öğretmen yönlendirmesine dönüşmesine** neden olabilir. Özellikle oyun etkinliklerinde çocuğun oyuna katılımını sürdürmesi için modelin çocuğa fırsat vermesi ve etkileşimin doğal akışının korunması önemlidir.

A) **Model sunumunun her defasında bir yönergeyle tamamlanması:** Her modelin ardından çocuktan aynı davranışı hemen yapmasının istenmesi, oyunu çocuğun kendiliğinden katıldığı bir etkinlik olmaktan çıkarıp **ardışık yönergelerin yerine getirildiği bir öğretim görevine** dönüştürebilir. Çocuğun kısa süre sonra oyunu bırakması, bu sürekli yönlendirmeyle ilişkili olabilir. Burada sorun model olmanın kendisi değil, **modelin her seferinde doğrudan yönergeyle takip edilmesidir**. **Bu seçenek doğrudur.**

B) **Model sunumunun yeterince çok sayıda yinelenmemesi:** Modelin yeterli sayıda sunulması öğrenme açısından önemli olabilir; ancak soruda çocuğun oyundan ayrılmasının nedeni model sayısının azlığı olarak verilmemiştir. Aksine her model sunumundan sonra çocuğa doğrudan yönerge verildiği belirtilmektedir. **Bu nedenle temel sorun modelin az tekrarlanması değildir.**

C) **Oyun materyallerinin çocuğun ilgisine göre seçilmemesi:** Çocuğun ilgisini çeken materyallerin kullanılması oyuna katılımı destekleyebilir. Ancak soruda materyallerin çocuğun ilgisini çekmediğine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Çocuğun oyundan çekilmesini açıklayan belirgin özellik, **modelden sonra sürekli olarak performans göstermesinin istenmesidir**.

D) **Oyunun masa başında yürütülmesi:** Masa başında oyun oynanması tek başına sembolik oyunun uygun olmadığı anlamına gelmez. Masa, sembolik oyun için gerekli materyallerin kullanılabildiği bir ortam olabilir. **Burada sorun ortamın masa olması değil, oyunun etkileşim biçimidir**.

E) **Öğretmenin çocuğun yanında değil karşısında oturması:** Öğretmenin çocuğun karşısında oturması, modelin çocuğun görüş alanında sunulmasına engel olmadığı sürece tek başına oyundan çekilmeye neden olacak temel bir özellik değildir. Soruda öğretmenin model sunabildiği açıkça belirtilmektedir. **Bu nedenle belirleyici sorun oturma konumu değildir.**

**Cevap: A**

**42.** Çok adımlı hareket becerilerinin öğretiminde becerinin yalnızca alt basamaklarının ayrı ayrı yapılabilmesi yeterli değildir; önemli olan bu basamakların **doğru sırayla, birbirine bağlanarak ve akıcı biçimde** gerçekleştirilebilmesidir. Bu nedenle beceri analiz edilerek bileşenlerine ayrılabilir; ancak öğretim sürecinde gerektiğinde **bütün beceri ile tek tek çalışılan bileşen arasında geçiş yapılabilir**. Ayrıca beceri basamaklarının sayısı becerinin yapısına ve yapılan beceri analizine bağlıdır; öğrencilerin performans özellikleri doğrultusunda öğretim düzenlemesi değişebilir.

**I. Beceri basamaklara ayrıldığında, bileşenler tek tek kazanılsa bile birleşik hareketin akıcılığı bozulabilir:** Bir becerinin alt basamaklarını ayrı ayrı doğru yapabilmek, bu basamakların **birbirine uygun zamanlama ve geçişlerle bağlanabildiğini** garanti etmez. Özellikle çok adımlı motor becerilerde parçalar ayrı ayrı öğrenilmiş olsa bile bütün becerinin akıcı biçimde gerçekleştirilmesi ayrıca ele alınabilir. **Bu nedenle bu belirleme doğrudur.**

**II. Öğretim becerinin bütün hâlinde denenmesiyle başlatılıp güçlük görülen bileşen ayrı çalışıldıktan sonra yeniden bütüne dönülebilir:** Öğrencinin becerinin tamamını başlangıçta denemesi, **hangi bileşende güçlük yaşadığının belirlenmesine** yardımcı olabilir. Güçlük yaşanan bileşen ayrı olarak çalışıldıktan sonra becerinin yeniden bütün hâlinde uygulanması, öğrenilen parçanın becerinin doğal akışı içindeki kullanımını görme açısından önemlidir. **Bu nedenle bu belirleme de doğrudur.**

**III. Basamak sayısı becerinin yapısına göre belirlenir ve öğrenciden öğrenciye değişmez:** Beceri analizi becerinin yapısına dayanmakla birlikte, **öğrencinin performansı, beceriyi gerçekleştirme biçimi ve öğretim gereksinimleri** dikkate alınarak basamakların ayrıntılandırılması veya birleştirilmesi gerekebilir. Bu nedenle basamak sayısının her öğrenci için değişmez olduğu söylenemez. **Bu belirleme yanlıştır.**

**Cevap: C**

**43.** BEP sürecinde aile katılımının yalnızca toplantıya gelmek veya hazırlanan belgeyi imzalamaktan ibaret olması beklenmez. Ailenin **BEP'in hazırlanması ve değerlendirilmesi sürecine etkin biçimde katılabilmesi**, görüşlerinin alınması ve program hakkında önceden bilgi sahibi olabilmesi gerekir. **Bu nedenle toplantının veliye son anda bildirilmesi, velinin çalışma koşullarının dikkate alınmaması ve taslağın ilk kez toplantıda sunulması, etkin katılım açısından önemli engellerdir.**

**A) Velinin belgeyi imzalamış olması etkin katılımın gerçekleştiğini gösterir:** İmza, velinin belgeyi teslim aldığını veya onayladığını gösterebilir; ancak tek başına **etkin katılım** anlamına gelmez. Etkin katılım, velinin süreç hakkında bilgi sahibi olması, görüşlerini ifade edebilmesi ve karar sürecine katkı sunabilmesini gerektirir. Soruda veli yalnızca belgeyi imzalamış ve görüş bildirmemiştir. **Bu nedenle bu ifade söylenemez.**

**B) Veliye içeriği inceleyip görüş hazırlama olanağı tanınmamıştır:** Taslak programın **ilk kez toplantı sırasında velinin önüne konulması**, velinin içeriği önceden incelemesine ve kendi görüşlerini hazırlamasına yeterli fırsat verilmediğini göstermektedir. Bu durum, velinin sürece anlamlı biçimde katılmasını güçleştirir. **Bu ifade söylenebilir.**

**C) Toplantı saati velinin koşulları gözetilmeden belirlenmiştir:** Toplantının velinin **çalışma saatine denk gelecek şekilde** belirlenmesi, velinin kişisel ve çalışma koşullarının dikkate alınmadığını göstermektedir. Aile katılımının sağlanabilmesi için toplantının zamanlamasının mümkün olduğunca ailenin koşulları da dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir. **Bu ifade söylenebilir.**

**D) Taslağın önceden paylaşılmaması görüş bildirmeyi güçleştirmiştir:** Taslağın toplantıdan önce paylaşılmaması, velinin programın içeriğini incelemesini ve **bilinçli bir görüş oluşturmasını** zorlaştırmıştır. Bu nedenle taslağın önceden sunulmaması, etkin katılımın önünde bir engel oluşturur. **Bu ifade söylenebilir.**

**E) Etkin katılım için gereken düzenlemelerin hiçbiri yapılmamıştır:** Soruda toplantının **son anda bildirilmesi**, zamanlamanın velinin çalışma koşullarına uygun olmaması ve taslağın önceden paylaşılmaması gibi birden fazla katılım engeli bulunmaktadır. Bu nedenle **etkin katılımı destekleyecek temel düzenlemelerin yapılmadığı** söylenebilir.

**Cevap: A**

**44.** Sözlü anlatımın etkili olabilmesi için öğrencinin **ne anlatacağını belirlemesi (içerik üretimi)**, anlatmak istediğini uygun **sözcükleri seçerek ifade etmesi** ve kullandığı sesleri doğru biçimde üretmesi gerekir. Soruda iki öğrencinin güçlükleri birbirinden ayrıştırılmıştır. Birinci öğrenci ne anlatacağını belirleyebilmekte, ancak **sınırlı sözcük dağarcığı nedeniyle uygun sözcükleri seçmekte** zorlanmaktadır. İkinci öğrencinin sözcük dağarcığı yaşına uygun olmasına rağmen **ne anlatacağını belirleyememesi**, içerik üretimi alanında güçlük yaşadığını göstermektedir. Her iki öğrencide de **ses üretimiyle ilgili bir sorun bulunmadığı özellikle belirtilmiştir.**

**A)** **İçerik üretimi – Sözcük seçimi:** Birinci öğrenci ne anlatacağını zaten belirleyebildiği için temel güçlüğü içerik üretimi değildir. İkinci öğrencinin ise sözcük dağarcığı yaşına uygun olduğundan temel sorun sözcük seçimi değildir. **Bu nedenle sıralama sorudaki özelliklerle örtüşmez.**

**B)** **Sözcük seçimi – Seslerin üretimi:** Birinci öğrencinin **sınırlı sözcük dağarcığı** nedeniyle anlatımının belirsizleşmesi sözcük seçimiyle ilişkilidir. Ancak ikinci öğrencide seslerin üretimiyle ilgili bir güçlük bulunmamaktadır**. İkinci öğrencinin temel sorunu ne anlatacağını belirleyememesidir**.

**C)** **Seslerin üretimi – İçerik üretimi:** İkinci öğrencide içerik üretimiyle ilgili güçlük gerçekten bulunmaktadır; ancak her iki öğrencinin de **seslerin üretiminde güçlük yaşamadığı** açıkça belirtilmiştir. **Bu nedenle birinci öğrenci için seslerin üretimi seçeneği uygun değildir.**

**D)** **Sözcük seçimi – İçerik üretimi:** Birinci öğrenci **ne anlatacağını belirleyebilmekte**, ancak sınırlı sözcük bilgisi nedeniyle uygun sözcükleri seçmekte zorlanmaktadır. Şey, orada gibi genel ifadeleri sık kullanması ve anlatımının belirsizleşmesi bu güçlüğü desteklemektedir. İkinci öğrenci ise sözcük dağarcığı yaşına uygun olduğu hâlde **ne anlatacağını belirleyememekte**, bu nedenle içerik oluşturamamaktadır. **Dolayısıyla iki öğrencinin güçlük yaşadığı bileşenler sırasıyla sözcük seçimi ve içerik üretimidir. Bu seçenek doğrudur.**

**E)** **Akıcılık – Sözcük seçimi:** Birinci öğrencinin sık sık şey, orada gibi ifadeler kullanması anlatımda duraksama ve belirsizlik oluşturabilse de soruda temel güçlük **akıcılık değil, sınırlı sözcük bilgisi nedeniyle uygun sözcükleri seçememedir**. İkinci öğrencinin de temel güçlüğü sözcük seçimi değildir; sözcük dağarcığı yaşına uygundur. **Bu nedenle seçenek uygun değildir.**

**Cevap: D**

**45.** Öz bakım becerilerinin belirlenmesinde öğrencinin yalnızca mevcut performansı değil, **kronolojik yaşı, bağımsızlık düzeyi, günlük yaşam gereksinimleri ve aile tarafından belirtilen öncelikler** birlikte dikkate alınmalıdır. Lise çağındaki bir öğrencinin zaten bağımsız olarak gerçekleştirdiği el yıkama ve kaşık kullanma becerilerinin öğretim hedefi olarak sürdürülmesi yerine, öğrencinin yaşına ve günlük yaşamına daha fazla katkı sağlayacak becerilere yönelmek gerekir. Bu nedenle ergenlik döneminde **kişisel hijyen, ter ve koku kontrolü, giyinme ve benzeri yaşa uygun öz bakım becerileri** işlevsel hedefler arasında değerlendirilebilir. **Ailenin bu konudaki önceliği de programın belirlenmesinde dikkate alınması gereken önemli bir veridir.**

**A)** **Hedefler öğrencinin kronolojik yaşına uygun değildir:** El yıkama ve kaşık kullanma becerileri temel öz bakım becerileridir; ancak öğrencinin bu becerileri **zaten bağımsız gerçekleştirdiği** ve lise çağında olduğu düşünüldüğünde, programda öncelikli öğretim hedefleri olarak tutulmaları işlevsellik açısından uygun değildir. Öğrencinin yaşına ve mevcut bağımsızlık düzeyine daha uygun becerilere yönelmek gerekir. **Bu ifade doğrudur.**

**B)** **Bağımsız gerçekleştirilen beceriler öğretim hedefi olarak belirlenmiştir:** Öğrencinin zaten bağımsız olarak gerçekleştirdiği bir becerinin, aynı düzeyde yeniden öğretim hedefi olarak belirlenmesi **gereksiz öğretim** anlamına gelebilir. **BEP hedefleri öğrencinin mevcut performansına ve gereksinimlerine dayanmalı, bağımsızlığı artıracak yeni becerilere yönelmelidir. Bu ifade doğrudur.**

**C)** **Ergenlik dönemi öz bakım becerileri programa alınmalıdır:** Öğrencinin kronolojik yaşı ve günlük yaşam gereksinimleri dikkate alınarak **ter ve koku kontrolü gibi ergenlik döneminde önem kazanan kişisel hijyen becerileri** programa alınabilir. **Bu tür beceriler öğrencinin bağımsızlığını ve sosyal yaşama katılımını doğrudan destekler. Bu ifade doğrudur.**

**D)** **Ailenin bildirdiği öncelik okulun görev alanı dışındadır:** Ailenin öğrencinin **ter ve koku kontrolünü bağımsız yapabilmesini** istemesi, okulun eğitimsel hedef belirleme sürecinin dışında değildir. Öğrencinin bağımsız yaşam becerileri ve kişisel öz bakımı eğitim programının işlevsel hedefleri arasında yer alabilir. **Ailenin gözlemleri ve öncelikleri de hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır. Bu nedenle bu ifade yanlıştır**.

**E) Öz bakım hedefleri işlevsellik ölçütüyle yeniden belirlenmelidir:** Öğrencinin mevcut beceri düzeyi, yaşı ve günlük yaşam gereksinimleri dikkate alınarak hedeflerin **işlevsel ve öğrencinin bağımsızlığını artıracak becerilerden** seçilmesi gerekir. **Bu durumda ter ve koku kontrolü gibi becerilerin programa alınması daha işlevsel olacaktır. Bu ifade doğrudur.**

**Cevap: D**

**46.** İşitme yetersizliği olan öğrencilerin beden eğitimi gibi **hareketli ve eş zamanlı yönergelerin verildiği etkinliklere** katılımında, öğretmenin iletişim biçimini öğrencinin **iletişime erişimini destekleyecek şekilde düzenlemesi gerekir.** Öğretmenin sırtını öğrenciye dönerek konuşması, öğrencinin **yüzü ve ağız hareketlerini görmesini engellediği** için yönergenin anlaşılmasını güçleştirir. Ayrıca yalnızca düdük gibi işitsel bir uyarana dayalı başlangıç ve bitiriş işaretleri, işitme yetersizliği olan öğrencinin etkinliğin zamanlamasını kaçırmasına yol açabilir. Bu nedenle yönergelerin **öğrencinin görüş alanında verilmesi ve işitsel işaretlerin görsel bir işaretle desteklenmesi uygun bir uyarlamadır.**

**A) Öğrencinin etkinliklere akranlarını izleyerek katılmasını sürdürmek:** Akranları gözlemlemek öğrencinin etkinliğe katılımını destekleyebilir; ancak burada öğrencinin **etkinliğin başlangıcını kaçırmasına** neden olan erişim engeli ortadan kaldırılmamaktadır. Öğrencinin sürekli olarak akranlarının hareketlerini takip ederek ne zaman başlayacağını anlamaya çalışması, uygun bir öğretimsel **uyarlamanın yerini tutmaz.**

**B) Düdüğün ses şiddetini artırıp yönergeleri daha yüksek sesle vermek:** İşitme yetersizliği olan her öğrenci için sesi yükseltmek etkili bir çözüm değildir. Özellikle öğrencinin öğretmeni göremediği bir durumda **sesin daha yüksek olması**, görsel erişim sorununu çözmez. **Ayrıca düdüğün sesini artırmak da işitsel uyarana erişim sorununu güvenilir biçimde ortadan kaldırmaz.**

**C) Öğrenciyi sahanın en ön bölgesine alıp etkinlik süresini kısaltmak:** Öğrencinin öğretmene veya etkinliğe daha yakın konumlandırılması bazı durumlarda yararlı olabilir; ancak burada temel sorun **yönergelerin görsel olarak erişilebilir olmaması ve başlangıç işaretinin yalnızca işitsel olmasıdır**. **Etkinlik süresini kısaltmak ise bu soruna yönelik değildir.**

**D) Öğrenciye yönergeleri ders öncesinde yazılı olarak verip uygulamayı değiştirmemek:** Yazılı yönergeler öğrencinin etkinlik hakkında önceden bilgi sahibi olmasını sağlayabilir; ancak beden eğitimi dersinde etkinliklerin **anlık başlangıç ve bitiş zamanlarını** belirlemek için yalnızca önceden verilen yazılı bilgi yeterli değildir. **Ders sırasında kullanılan erişilebilir işaretlerin de düzenlenmesi gerekir.**

**E) Yönergeleri öğrencinin görüş alanında verip başlangıç için görsel işaret kullanmak:** Öğretmenin **öğrencinin görüş alanında** bulunması, öğrencinin yönergeyi görsel olarak takip edebilmesini sağlar. Etkinliğin başlangıcında kullanılan düdük gibi işitsel işaretin **görsel bir işaretle desteklenmesi** de öğrencinin ne zaman başlayacağını bağımsız olarak fark etmesine yardımcı olur. **Böylece öğrencinin akranlarını gecikmeli olarak takip etme gereksinimi azaltılır ve etkinliğe zamanında katılımı desteklenir. Bu seçenek doğrudur.**

**Cevap: E**

**47.** Sosyal beceri öğretiminde öncelikle öğrencinin güçlüğünün **beceriyi bilmemekten mi yoksa bildiği beceriyi doğal ortamda kullanmamaktan mı** kaynaklandığı belirlenmelidir. Birinci öğrenci, oyuna katılma isteğini nasıl ifade edeceğini **bilmiyor ve yapılandırılmış oturumda bile beceriyi sergileyemiyor**. Bu durumda önce becerinin doğrudan ve sistematik biçimde öğretilmesi gerekir. İkinci öğrenci ise becerinin basamaklarını oturumda **eksiksiz yerine getirebildiği hâlde doğal ortamda kullanmıyor**. Burada temel sorun becerinin kazanılmasından çok, becerinin doğal ortamda kullanılmasını sağlamaktır; bu nedenle öğrencinin beceriyi kullanabileceği **fırsatların oluşturulması ve uygun kullanımın pekiştirilmesi** gerekir.

**A) Fırsat yaratma ve pekiştirme – Doğrudan sosyal beceri öğretimi:** Birinci öğrenci beceriyi henüz bilmediği için yalnızca fırsat yaratmak ve uygun davranışı pekiştirmek yeterli olmayacaktır. İkinci öğrenci ise beceriyi zaten yapılandırılmış ortamda sergileyebildiğinden, öncelikle yeniden doğrudan öğretim yapılması yerine becerinin **doğal ortama aktarılması** desteklenmelidir. **Sıralama bu nedenle uygun değildir.**

**B) Doğrudan sosyal beceri öğretimi – Sosyal öykü kullanımı:** Birinci öğrenci açısından doğrudan sosyal beceri öğretimi uygundur; çünkü öğrenci **becerinin basamaklarını henüz sergileyememektedir**. Ancak ikinci öğrencinin sorunu beceriyi bilmemesi değil, bildiği beceriyi **teneffüste kullanmamasıdır**. Sosyal öykü bazı durumlarda destekleyici olabilir; fakat so-

ruda öncelikli gereksinim **becerinin doğal ortamda kullanılmasını sağlamaktır.**

C) **Sosyal öykü kullanımı – Doğrudan sosyal beceri öğretimi:** Birinci öğrencinin beceriyi yapılandırılmış oturumda dahi ortaya koyamaması, öncelikle **doğrudan öğretime** gereksinim olduğunu gösterir. İkinci öğrenci ise beceriyi zaten doğru biçimde yapabilmektedir. **Dolayısıyla ona yeniden doğrudan öğretim yapmak yerine doğal ortamda kullanımı desteklemek gerekir.**

D) **Fırsat yaratma ve pekiştirme – Sosyal öykü kullanımı:** Birinci öğrenci beceriyi henüz öğrenmediği için fırsat yaratma ve pekiştirme tek başına yeterli değildir. İkinci öğrenci için sosyal öykü kullanılabilir olsa da sorudaki temel ihtiyaç **becerinin doğal ortamda ortaya çıkmasını sağlamak olduğundan bu seçenek en uygun sıralamayı vermemektedir.**

E) **Doğrudan sosyal beceri öğretimi – Fırsat yaratma ve pekiştirme:** Birinci öğrencinin **beceriyi bilmemesi ve yapılandırılmış oturumda bile sergileyememesi**, doğrudan sosyal beceri öğretimini gerektirir. İkinci öğrenci ise aynı beceriyi oturumda eksiksiz sergileyebildiğine göre beceriyi öğrenmiştir; sorun, bu beceriyi **teneffüs gibi doğal ortamda kullanmamasıdır**. Bu durumda öğrencinin beceriyi kullanabileceği **doğal fırsatlar oluşturulmalı ve uygun kullanım pekiştirilmelidir**. **Bu seçenek doğrudur.**

**Cevap: E**

**48.** Özel eğitimde aile katılımının etkili olabilmesi için öğretmenin belirlediği hedeflerin aileye tek taraflı olarak aktarılması yeterli değildir. Hedefler belirlenirken **ailenin öncelikleri, çocuğun günlük yaşam gereksinimleri ve ev ortamında gerçekten çalışılabilecek beceriler** birlikte dikkate alınmalıdır. Soruda öğretmen makasla kesme becerisini evde çalışmasını istemiş, ancak aile çocuğun **bağımsız giyinmesini** daha önemli bir öncelik olarak belirtmiştir. Buradaki temel sorun ailenin çalışmaya ilgisiz olması değil, hedefin **aileyle birlikte belirlenmemiş olmasıdır**.

A) **Ailenin çocuğun eğitimine ilgi göstermemesi:** Ailenin hedefi evde çalışmaması, tek başına **eğitime ilgisiz olduklarını** göstermez. Aile açıkça çocuğun bağımsız giyinmesini öncelikli gördüğünü belirtmiştir. **Dolayısıyla ailede ilgi eksikliğinden çok hedeflerin** önceliklendirilmesi **konusunda bir uyumsuzluk vardır.**

B) **Hedefin öneminin aileye ayrıntılı biçimde anlatılmamış olması:** Hedefin aileye açıklanması önemli olmakla birlikte, sorunun temelinde yalnızca hedefin yeterince açıklanmaması bulunmamaktadır. Ailenin açık biçimde **farklı bir öncelik belirtmesi**, **asıl sorunun hedef belirleme sürecine ailenin yeterince katılmaması olduğunu göstermektedir.**

C) **Önceliğin aileyle birlikte belirlenmemiş olması:** Aile merkezli yaklaşımda hedeflerin belirlenmesi sürecinde **ailenin öncelikleri ve çocuğun günlük yaşam gereksinimleri** dikkate alınmalıdır. Öğretmenin makasla kesme hedefini kendisinin belirleyip daha sonra aileden bunu evde uygulamasını istemesi, aileyi hedef belirleme sürecinin dışında bırakmıştır. **Ailenin bağımsız giyinmeyi öncelikli görmesi de bu uyumsuzluğu açıkça ortaya koymaktadır. Bu seçenek doğrudur.**

D) **Ailenin bildirdiği hedefin program kapsamı dışında kalması: Bağımsız giyinme**, öz bakım ve bağımsız yaşam becerileri kapsamında eğitimsel olarak çalışılabilecek işlevsel bir hedeftir. **Ailenin bu beceriyi öncelikli görmesi, hedefin program kapsamı dışında olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle bu açıklama uygun değildir.**

E) **Okul dışında sürdürülecek çalışmaların baştan planlanmamış olması:** Evde yapılacak çalışmaların planlanması aile katılımını destekleyebilir; ancak soruda asıl sorun çalışmanın nasıl planlandığından önce, **hangi hedefin çalışılacağı konusunda aileyle ortak bir öncelik belirlenmemiş olmasıdır**. **Bu nedenle temel neden bu değildir.**

**Cevap: C**

**49.** Özel eğitimde müzik, **öğretimin amacı** ile **öğretimde kullanılan araç** olarak iki farklı biçimde ele alınabilir. Müzik yalnızca başka bir beceriyi öğretmek için kullanılıyorsa değerlendirme, müziğin kendisine değil **öğretilmek istenen hedef davranışa** göre yapılır. Buna karşılık müzik doğrudan öğretim alanı olduğunda öğrenciden beklenen davranış da **müziksel bir davranıştır**. **Bu nedenle etkinlik planlanırken müziğin amaç mı araç mı olduğunun ve hedefin hangi alana ait olduğunun açık biçimde belirlenmesi gerekir.**

I. **Müzik bir öğretim aracı olarak kullanıldığında da hedefin ölçütü müziksel performanstır:** Müzik başka bir beceriyi öğretmek için **araç** olarak kullanılıyorsa değerlendirme ölçütü müziksel performans değildir. Örneğin müzik eşliğinde

sıra bekleme, yönerge izleme veya sosyal etkileşim çalışılıyorsa ölçülen davranış müzik yapmak değil, **hedeflenen beceridir**. **Bu nedenle bu değerlendirme yanlıştır.**

II. **Müzik bir öğretim alanı olarak ele alındığında hedefin ölçütü müziksel bir davranıştır:** Müzik etkinliğinin kendisi öğretimin **hedef alanı** olduğunda öğrenciden beklenen davranış da müziksel olmalıdır. Örneğin ritmi takip etme, bir ezgiyi söyleme, müzik aletini belirli bir biçimde kullanma gibi davranışlar doğrudan müziksel performansa ilişkin hedeflerdir. Bu nedenle ölçüt de öğrencinin **müziksel davranışını** temel alır. **Bu ifade doğrudur.**

III. **Etkinlik planlanırken hedefin hangi alandan yazılacağı ayrımının yapılması gerekmez:** Müzik araç olarak mı kullanılacak, yoksa doğrudan **öğretim hedefi** mi olacak sorusunun baştan belirlenmesi gerekir. Çünkü bu ayrım, hem hedef davranışın hem de öğrencinin performansının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini değiştirir. **Dolayısıyla bu ayrımın yapılmasına gerek olmadığı söylenemez.**

**Cevap: B**

**50.** Türkçe öğretiminde işlevsellik, öğrencinin bir beceriyi yalnızca **yapılandırılmış sınıf ortamında** değil, günlük yaşamda karşılaşacağı **farklı kişi, ortam ve uyaranlar altında** da kullanabilmesini ifade eder. Soruda öğrencinin sınıfta iki basamaklı yönergeleri eksiksiz izlemesine karşın kalabalık bir kurumda görevlinin yönergesini ve anons edilen sıra numarasını takip edememesi, temel becerinin sınırlı olduğu anlamına gelmez; becerinin **farklı ortama genellenmesinde** güçlük olduğunu gösterir. **Bu nedenle öğretim, gerçek yaşam koşullarına giderek daha fazla yaklaştırılmalıdır.**

A) **Sınıf içi yönerge çalışmalarının sayısını artırıp yönergeleri kademeli olarak uzatmak:** Bu uygulama öğrencinin sınıf ortamındaki performansını geliştirebilir; ancak öğrencinin asıl güçlüğü **yönergenin uzunluğu değil, kalabalık ve gürültülü ortamda yönergeyi takip edebilmesidir**. Sınıf içindeki çalışmaları artırmak, gerçek yaşam ortamındaki **genelleme sorununu doğrudan çözmez.**

B) **Gerçek koşulları kademeli biçimde öğretime katıp gürültülü ortam ve anons kaydıyla çalışmak:** Öğrencinin sınıfta başarılı olup gerçek yaşam ortamında zorlanması, öğretimin **doğal ortamlara ve gerçek yaşam koşullarına genellenmesi** gerektiğini gösterir. Bu nedenle gürültü, farklı konuşmacılar ve anons gibi gerçek ortamın özellikleri öğretime kademeli olarak **dâhil edilerek** öğrencinin yönerge ve anonsları bu koşullarda takip etmesi çalışılabilir. Böylece öğrenilen becerinin **işlevsel kullanımı ve genellenmesi** desteklenir. **Bu seçenek doğrudur.**

C) **Öğrencinin kurum işlerini bir yetişkinin yürütmesini sağlayıp çalışmaları sınıfla sınırlamak:** Öğrencinin günlük yaşamda karşılaştığı yönergeleri takip etme becerisini geliştirmek yerine görevlerin yetişkin tarafından yapılması, öğrencinin **bağımsızlığını ve işlevsel iletişimini sınırlar**. Ayrıca öğretimi sınıfla sınırlamak mevcut genelleme sorununu devam ettirir.

D) **Dinleme çalışmalarını sonlandırıp yönergelerin yazılı sunulmasını kalıcı bir düzenleme hâline getirmek:** Öğrencinin işitme değerlendirmesinin normal olması ve sınıfta sözlü yönergeleri başarıyla takip etmesi, temel sorunun işitme kaybı olmadığını göstermektedir. Yazılı yönerge destekleyici bir araç olabilir; ancak öğrencinin günlük yaşamda **sözlü yönerge ve anonsları takip etme becerisini geliştirme gereksinimini ortadan kaldırmaz.**

E) **Güçlüğün kaynağını belirlemek için işitme değerlendirmesini yeniden yaptırmak:** Öğrencinin işitme değerlendirmesi **normal sınırlardadır** ve sınıf ortamında sözlü yönergeleri eksiksiz takip edebilmektedir. Bu nedenle öncelikli sorun temel işitme düzeyi değil, kalabalık ve gürültülü ortamda dinleme becerisinin işlevsel kullanımı ve genellenmesidir. **Yeniden işitme değerlendirmesi yaptırmak sorudaki öğretim gereksinimine doğrudan yanıt vermez.**

**Cevap: B**