dizgikitap

MEB AGS ÖABT ÖZEL EĞİTİM

ÇÖZÜM

5

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. **07.07.2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinde** farklı yetersizlik düzeyleri ile özel yetenekli bireylere ilişkin tanımlar ve bu bireylerin ihtiyaç duyduğu özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri açıklanmıştır. Yönetmelikte ağır düzeyde otizmi olan birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmıştır. **Tanımda yaşam boyu bakım ve gözetim ile tıbbi rehabilitasyon ihtiyacından söz edilmemektedir. Bu nedenle bu eşleştirme yanlıştır.**

A) **Ağır düzeyde zihinsel engelli birey – Zihinsel işlevler ile uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklik nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim ihtiyacı:** Yönetmelik'te ağır düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. **Bu nedenle eşleştirme yönetmelikteki tanımla uyumludur.**

B) **Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey – Zihinsel yetersizliğin yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamama, yaşam boyu bakım ve gözetim ihtiyacı:** Yönetmelik'te çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel yetersizliğinin yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle eşleştirme doğrudur.

C) **Ağır düzeyde otizmi olan birey – Sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıklar nedeniyle yaşam boyu süren bakım, gözetim ve tıbbi rehabilitasyon ihtiyacı:** Yönetmelik'te ağır düzeyde otizmi olan birey, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu bakım ve gözetim ile tıbbi rehabilitasyon bu tanımın unsurları değildir. Bu nedenle verilen eşleştirme yönetmelikteki tanımla örtüşmemektedir.

D) **Orta düzeyde zihinsel engelli birey – Temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyaç duyma:** Yönetmelikte orta düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle eşleştirme doğrudur.

E) **Özel yetenekli birey – Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenme, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesinde önde olma ve soyut fikirleri anlayabilme:** Yönetmelik'te özel yetenekli birey; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Seçenekte verilen özellikler bu tanımla uyumludur.

Cevap: C

2. Emir'in başarılarını **şansım yaver gitti** ve **öğretmen kolay soru sordu**, başarısızlığını ise **arkadaşlarım gürültü yaptı** şeklinde açıklaması, sonuçların nedenlerini **kendi çabasından çok dışsal etkenlere bağladığını** göstermektedir. Buna karşılık öğretmenin gözlemine göre Emir'in **çalışmaya daha fazla zaman ayırdığı günlerde başarısı artmakta**, ancak Emir **çabası ile başarısı arasındaki ilişkiyi fark etmemektedir**. Bireyin elde ettiği sonuçların nedenlerini kendi davranışlarından çok **şans, görev güçlüğü ve çevresel koşullar** gibi dışsal etkenlere bağlaması dış denetim odağı ile açıklanır. Bu nedenle Emir için uygun öğretim yaklaşımı, **çabası ile sonucu arasında ilişki kurmasını sağlayacak başarı deneyimleri** sunmaktır.

A) **Öğrenilmiş çaresizlik – Görev süresini kısaltarak beklentiyi düşürme:** Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin **kendi davranışlarının sonucu değiştirmeyeceğine ilişkin bir beklenti geliştirmesi** ve bunun sonucunda görevden kaçınması, çabasını azaltması veya başarısızlık karşısında pes etmesiyle ilişkilidir. Emir ise çalışmaları **denemekten kaçınmamakta ve çoğunu sonuna kadar sürdürmektedir**. Bu nedenle soruda öğrenilmiş çaresizlik belirtileri

bulunmamaktadır. Ayrıca **görev süresini kısaltarak beklentiyi düşürmek**, Emir'in yaşadığı temel güçlüğe yönelik değildir. Emir'in problemi görevi sürdürememesi değil, **kendi çabasının başarı üzerindeki etkisini fark etmemesidir**. **Bu nedenle görev süresini azaltmak yerine çabasının sonuç üzerindeki etkisini yaşayabileceği deneyimler oluşturulması gerekir.**

B) **Dış yönlendirme beklentisi – Her basamakta yönerge sayısını artırma:** Dış yönlendirme beklentisi, bireyin bir görevi gerçekleştirebilmek için **başkasının sürekli yönlendirmesine veya yardımına ihtiyaç duyması** ile ilgilidir. Emir'in verilen çalışmaları denemekten kaçınmadığı ve çoğunu sonuna kadar sürdürdüğü belirtilmektedir. Dolayısıyla Emir'in görevi yerine getirebilmek için daha fazla yönergeye ihtiyaç duyduğuna ilişkin bir bulgu bulunmamaktadır. Ayrıca **her basamakta yönerge sayısını artırmak**, öğrencinin kendi davranışının sonucunu fark etmesini sağlamaz; görevin yürütülmesinde dışarıdan gelen yönlendirmeyi artırır. Emir'in gereksinimi daha fazla yönerge almak değil, **çabasının başarıya katkısını fark etmektir**.

C) **Üstbilişsel sınırlılık – Görevi öğrencinin yerine öğretmenin tamamlaması:** Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme ve problem çözme süreçlerini **planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi** ile ilgilidir. Emir'in çalışmaya ayırdığı zaman ile başarısı arasındaki ilişkiyi fark etmemesi, kendi performansını değerlendirme açısından üstbilişsel süreçlerle ilişkilendirilebilir. Ancak soruda belirgin olarak ortaya konulan özellik, başarı ve başarısızlığın **dışsal nedenlere yüklenmesidir**. Ayrıca görevi öğretmenin öğrencinin yerine tamamlaması, öğrencinin **kendi çabasının sonucunu deneyimlemesini** engelleyeceğinden uygun değildir.

D) **Genelleme güçlüğü – Görevi farklı ortam ve materyallerle çalıştırma:** Genelleme güçlüğü, öğrenilmiş bir bilgi veya becerinin **farklı kişi, ortam, materyal ya da koşullarda kullanılmasında yaşanan güçlük** ile ilgilidir. Emir'in öğrendiği bir beceriyi farklı ortamlara aktaramadığına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu nedenle soruda genelleme güçlüğüne ilişkin bir durum bulunmamaktadır. Görevi farklı ortam ve materyallerle çalıştırmak, genelleme güçlüğü yaşayan bir öğrenci için kullanılabilecek bir uygulama olmakla birlikte **Emir'in çabası ile başarısı arasındaki ilişkiyi fark etmesine yönelik değildir**.

E) **Dış denetim odağı – Çabayı sonuçla ilişkilendiren başarı deneyimleri sunma:** Dış denetim odağında birey, sonuçların nedenlerini **şans, görev güçlüğü ve çevresel koşullar gibi dışsal etkenlerle** açıklamaktadır. Emir'in başarılı olduğunda şansa ve sorunun kolaylığına, başarısız olduğunda ise arkadaşlarının gürültüsüne başvurması bu özelliği açıkça göstermektedir. Öğretmenin belirlediği **çalışma süresi ile başarı arasındaki ilişki**, Emir'in çabasının sonuç üzerindeki etkisini fark etmesi için kullanılabilir. Bu nedenle Emir'e, **kendi çabasının sonucunu doğrudan görebileceği ulaşılabilir başarı deneyimleri** sunulması ve geri bildirimlerin **çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi vurgulayacak biçimde** verilmesi uygun bir öğretim yanıtıdır.

Cevap: E

3. Zihin yetersizliğiyle ilişkili genetik ve metabolik durumların her birinin kendine özgü **belirti örüntüsü, genetik temeli ve önlenebilirlik özellikleri** bulunmaktadır. Prader-Willi sendromunda belirgin özelliklerden biri **hiperfaji ve yeme davranışının kontrolünde güçlük** olmasıdır; bu nedenle yiyeceklere erişimin çevresel olarak sınırlandırılması önem taşır. Williams sendromunda ise dil ve sözel beceriler görece güçlü olabilse de bu durum **genel bilişsel işlevlerin aynı düzeyde olduğu anlamına gelmez**. Fenilketonüride erken tanı ve **fenilalaninden kısıtlı özel beslenme** ile beyin gelişiminin zarar görmesi ve buna bağlı zihin yetersizliği büyük ölçüde önlenebilir. **Frajil X sendromu, X kromozomu üzerindeki FMR1 genindeki değişiklikle ilişkili, kalıtsal bir genetik bozukluktur.**

I. **Prader-Willi sendromunda doymak bilmeyen yeme davranışı görüldüğünden okulda yiyeceklere erişimin denetlenmesi gerekir:** Bu ifade doğrudur. Prader-Willi sendromunda çocukluk döneminden itibaren **kontrol edilemeyen yeme, hiperfaji ve yiyecek arama davranışları** görülebilir. Birey normal yeme davranışını kendi başına düzenlemekte güçlük yaşayabildiğinden yiyeceklere erişimin çevresel olarak sınırlandırılması ve beslenmenin yakından izlenmesi gerekir. **Bu nedenle okul ortamında yiyeceklere erişimin denetlenmesi, sendromun temel özelliklerinden biriyle doğrudan ilişkilidir.**

II. **Williams sendromunda sözcük dağarcığının görece gelişmiş olması, genel işlev düzeyinin de aynı ölçüde yüksek olduğunu gösterir:** Bu ifade yanlıştır. Williams sendromunda **dil ve sözel beceriler görece güçlü bir alan**

olabilir; ancak bilişsel profil bütüncül olarak değerlendirildiğinde özellikle **görsel-uzamsal yapılandırma ve bazı bilişsel alanlarda belirgin güçlükler** görülebilir. **Dolayısıyla bir bireyin sözel becerilerinin görece iyi olması, genel bilişsel veya uyumsal işlevlerinin de aynı düzeyde olduğu anlamına gelmez.**

III. Fenilketonüri, yenidoğan taramasıyla belirlenip özel beslenme düzeniyle denetlendiğinde zihin yetersizliğine yol açması önlenebilir: Bu ifade doğrudur. Fenilketonüride fenilalaninin metabolize edilememesi sonucunda **fenilalanin birikimi** meydana gelir ve tedavi edilmediğinde gelişmekte olan beyin zarar görebilir. Hastalığın **yenidoğan döneminde taranarak erken belirlenmesi** ve hemen **fenilalaninden kısıtlı özel beslenme düzenine** başlanması, **zihin yetersizliği ve diğer nörogelişimsel sonuçların ortaya çıkmasını büyük ölçüde önleyebilir.**

IV. Frajil X sendromu, kalıtsal geçiş göstermeyen ve yirmi birinci kromozomdaki fazlalıktan kaynaklanan bir bozukluktur: Bu ifade yanlıştır. Frajil X sendromu **kalıtsal geçiş gösterebilen** bir genetik bozukluktur ve temel neden **X kromozomu üzerindeki FMR1 genindeki değişikliktir**. Yirmi birinci kromozomdaki fazlalık ise Frajil X sendromunun değil, **Down sendromunun** temel kromozomal nedenidir. Bu nedenle ifadede hem kalıtım hem de kromozomal temel bakımından yanlışlık bulunmaktadır.

Bu durumda **I ve III. öncüller doğru**, **II ve IV. öncüller yanlıştır.**

Cevap: B

4. **DSM-5'te otizm spektrum bozukluğunun** sınırlı, yineleyici davranış, ilgi veya etkinlik örüntüleri kapsamında dört alt özellik bulunmaktadır: **basmakalıp veya yineleyici hareketler, nesne kullanımı ya da konuşma; aynılıkta ısrar ve rutinlere katı bağlılık; sınırlı ve yoğun ilgi alanları; duyusal girdilere aşırı veya yetersiz tepki**. Tanı açısından bu dört özellikten en az ikisinin bulunması gerekir. Kerem'in **aynı yolu kullanmakta ısrar etmesi**, yol değiştiğinde **belirgin biçimde sıkıntı yaşaması**, her gün aynı sözcüklerle selamlaşma konusunda **ritüelleşmiş bir örüntü sergilemesi** ve kitaplığın yeri değiştiğinde **eski düzeni yeniden oluşturmaya çalışması**, değişikliğe karşı katılık ve rutinlere bağlılığı göstermektedir. Bu özellikler DSM-5'te **aynılıkta ısrar, rutinlere esnek olmayan bağlılık veya ritüelleşmiş sözel ya da sözel olmayan davranış örüntüleri başlığı altında değerlendirilir.**

A) Aynılıkta ısrar: Kerem'in **aynı yoldan gelmek istemesi**, yol değiştiğinde **yoğun sıkıntı göstermesi**, selamlaşmanın her gün aynı biçimde gerçekleşmesini beklemesi ve kitaplığın eski yerine konulmasını istemesi, **değişikliklere karşı esneklik gösterememe ve mevcut düzenin korunmasında ısrar etme** örüntüsünü göstermektedir. DSM-5'te bu durum, aynılıkta ısrar ve rutinlere esnek olmayan bağlılık kapsamında ele alınmaktadır. Bu nedenle seçenek, Kerem'in davranışlarını doğrudan karşılamaktadır.

B) Basmakalıp ve yineleyici hareketler: Bu başlıkta **el çırpma, sallanma, parmak hareketleri gibi yineleyici motor davranışlar**, nesnelerin yineleyici biçimde kullanılması veya basmakalıp konuşma gibi davranışlar yer alır. Kerem'in belirli davranışları tekrar etmesi tek başına bu başlık için yeterli değildir; burada tekrarın niteliği **motor basmakalıplardan veya yineleyici konuşmadan çok belirli rutinlerin aynı biçimde sürdürülmesine yönelik ısrar** niteliğindedir. Bu nedenle B seçeneği uygun değildir.

C) Sınırlı ve yoğun ilgi alanları: Bu özellik, belirli bir konuya veya nesneye yönelik **olağan dışı derecede yoğun, dar kapsamlı ve süreklilik gösteren ilgi** ile karakterizedir. Soruda özellikle Kerem'in **belirli bir konuya olağan dışı ilgi göstermediği** belirtilmiştir. Dolayısıyla bu başlık Kerem'in davranışlarını açıklamamaktadır.

D) **Duyusal girdilere olağan dışı tepkiler:** DSM-5'te bu başlık, **ses, ışık, dokunma, koku, sıcaklık veya ağrı gibi duyusal girdilere aşırı ya da yetersiz tepki verme** veya duyusal özelliklere yönelik olağan dışı ilgiyi kapsar. Soruda ise Kerem'in **ses, ışık ya da dokunmaya belirgin bir tepkisinin bulunmadığı** açıkça belirtilmiştir. Bu nedenle D seçeneği elenmektedir.

E) **Sosyal-duygusal karşılıklılıkta yetersizlik:** Bu özellik, sosyal iletişim ve etkileşim alanındaki yetersizliklerle ilgilidir. Örneğin **karşılıklı konuşmayı sürdürmede güçlük, ilgi ve duyguları paylaşmada azalma veya sosyal etkileşimi başlatma ve karşılık vermede yetersizlik** görülebilir. Kerem'in davranışlarında ise temel sorun sosyal-duygusal karşılıklılık değil, **rutinlerin ve mevcut düzenin değiştirilmesine karşı gösterdiği katılık**tır. Bu nedenle E seçeneği de uygun değildir.

Cevap: A

5. Otizm spektrum bozukluğunun ortaya çıkışı **tek bir nedene bağlanamaz**; güncel bilimsel bilgiler, genetik ve çevresel birçok etmenin birlikte rol oynayabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, **ebeveyn tutumunun otizme neden olduğuna ilişkin bilimsel kanıt bulunmamaktadır**. Benzer biçimde, çocukluk çağı aşıları ile otizm arasında nedensel bir ilişki gösterilmemiştir. Dünya Sağlık Örgütünün güncel değerlendirmeleri, kapsamlı araştırmaların aşıların otizme neden olmadığını gösterdiğini bildirmektedir. Ayrıca belirli bir beslenme düzeninin otizm tanısını ortadan kaldırdığına ilişkin yeterli bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Bu nedenle özel eğitim öğretmeninin aileye vereceği yanıt, **kanıta dayalı olmayan neden ve tedavi iddialarını doğrulamamak** ve **aileyi bilimsel temeli olan uygulamalara yönlendirmek olmalıdır.**

A) **Ailenin tutumu neden sayılmaz; ancak aşıların kardeşte risk oluşturabileceği göz ardı edilmemeli, beslenme düzeni hekim onayıyla denenmelidir:** Ailenin tutumunun otizmin nedeni olmadığı yönündeki ilk bölüm doğrudur. Ancak **aşıların kardeşte otizm açısından risk oluşturabileceği** yönündeki ifade bilimsel kanıtlarla desteklenmemektedir. Güncel kanıtlar çocukluk çağı aşıları ile otizm arasında nedensel bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca hekim onayıyla uygulanabilecek herhangi bir beslenme düzeni ile otizm tanısının ortadan kaldırılabileceği düşüncesi de bilimsel olarak desteklenmemektedir. Bu nedenle seçenek bütünüyle doğru değildir.

B) **Aşılarla ilişki desteklenmemiştir; ancak ilk yıllardaki yetersiz ilgi temel nedenlerden biridir, beslenme düzeninin etkisi ise yeterince gösterilmemiştir:** Aşılarla otizm arasında ilişki bulunmadığına yönelik ilk ifade doğrudur. Ancak **ilk yıllardaki yetersiz ilginin otizmin temel nedenlerinden biri olduğu** iddiası yanlıştır. Otizm, ebeveynlik biçiminin veya çocuğa gösterilen ilginin sonucu olarak kabul edilmemektedir. Bu nedenle seçenek, bilimsel olarak doğru olmayan bir nedensellik kurmaktadır.

C) **Ailenin tutumu ve aşılar neden sayılmaz; uygun beslenme düzeni belirtileri ortadan kaldırabildiği için eğitimle birlikte başlatılmalıdır:** Ailenin tutumu ve aşılarla ilgili ilk bölüm bilimsel bilgilerle uyumludur. Ancak **özel bir beslenme düzeninin otizmin belirtilerini ortadan kaldırdığı** ve bu nedenle uygulanması gerektiği yönünde yeterli kanıt bulunmamaktadır. Beslenme düzenlemeleri bazı bireylerin bireysel sağlık veya beslenme gereksinimleri açısından değerlendirilebilir; ancak bunların otizm tanısını ortadan kaldıran bir tedavi olarak sunulması bilimsel değildir. Bu nedenle C seçeneği yanlıştır.

D) **Ailenin tutumu neden sayılmaz; aşılarla ilişki araştırmalarla desteklenmemiştir, beslenme düzeninin tanıyı ortadan kaldırdığına dair yeterli kanıt yoktur:** Bu seçenek üç soruya da **bilimsel kanıtlara uygun** yanıt vermektedir. Otizmin nedeni ebeveynlerin çocuğa yeterince ilgi göstermemesi değildir. Aşılarla otizm arasında nedensel ilişki bulunmadığı, Dünya Sağlık Örgütü tarafından güncel sistematik kanıtlar temelinde yeniden belirtilmiştir. Ayrıca özel bir beslenme düzeninin otizm tanısını ortadan kaldırdığına ilişkin yeterli bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Bu nedenle aileye verilmesi beklenen kanıta dayalı yanıt D seçeneğinde verilmiştir.

E) **Otizmin nedenleri tam olarak bilinmediğinden bu soruların hiçbirine bilimsel bir yanıt verilemez; aile yalnızca bir hekime yönlendirilmelidir:** Otizmin **tek ve kesin bir nedeni** bulunmaması, bu konuda hiçbir bilimsel bilgi olmadığı anlamına gelmez. Araştırmalar, ebeveyn tutumunun otizmin nedeni olmadığını ve aşılarla otizm arasında nedensel ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, özel bir beslenme düzeninin otizm tanısını ortadan kaldırdığına ilişkin yeterli kanıt bulunmadığı da söylenebilir. Bu nedenle aileye yalnızca bilimsel bir yanıt verilemez denilmesi uygun değildir. Özel eğitim öğretmeni kendi mesleki sınırları içinde **kanıta dayalı bilgiyi açıklamalı**, tıbbi değerlendirme ve tedavi gerektiren konularda ise ilgili sağlık profesyonellerine yönlendirme yapmalıdır.

Cevap: D

6. **Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında** öğrencinin yalnızca akranlarıyla aynı fiziksel ortamda bulunması yeterli değildir. Etkili kaynaştırmada **fiziksel katılım**, **öğretimsel katılım** ve **sosyal katılım** birbirinden ayrı boyutlar olarak ele alınmalıdır. Fiziksel katılım öğrencinin akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmasını; öğretimsel katılım, öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanmış öğretim süreçlerine ve sınıf etkinliklerine anlamlı biçimde katılmasını; sosyal katılım ise akranlarıyla **etkileşim kurmasını, kabul görmesini ve sınıfın sosyal yaşamına dâhil olmasını** ifade eder. MEB kaynaklarında da etkili kaynaştırmanın öğrencinin fiziksel, akademik ve sosyal yönlerden kabulünü ve sınıf içinde **etkin bir katılımcı olmasını hedeflediği vurgulanmaktadır.**

I. **Ada'da fiziksel ve sosyal katmanın gerçekleştiği, öğretimsel katmanın ise gerçekleşmediği söylenebilir:** Bu ifade doğrudur. Ada **gün boyunca genel eğitim sınıfında** bulunduğu için fiziksel katılım gerçekleşmektedir. Teneffüslerde akranlarıyla **oyun oynaması ve arkadaşları tarafından doğum günlerine davet edilmesi** ise sosyal katılımının gerçekleştiğini göstermektedir. Buna karşılık Ada, sınıfın o saatte işlediği konuyla bağlantısı bulunmayan **ayrı çalışma kâğıtları üzerinde çalışmaktadır**. Dolayısıyla sınıfın yürüttüğü öğretim sürecine anlamlı biçimde katılımı bulunmamaktadır. **Bu nedenle** öğretimsel **katmanın gerçekleşmediği söylenebilir.**

II. **Berk'in sınıf etkinliklerine uyarlanmış hedeflerle etkin biçimde katılması, onun için sosyal katmanın da gerçekleştiğini gösterir:** Bu ifade yanlıştır. Berk'in **uyarlanmış hedeflerle grup çalışmalarına katılması ve ders sırasında sorulara yanıt vermesi**, öğretimsel katılımının gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak sosyal katılım yalnızca sınıf etkinliğine katılmayı değil, **akranlarla sosyal etkileşim ve kabulün gerçekleşmesini** de gerektirir. Berk'in teneffüslerde yalnız kalması, yemekhanede yanına kimsenin oturmaması ve sosyometrik ölçekte **hiçbir akranı tarafından seçilmemesi**, sosyal katılımının gerçekleşmediğini göstermektedir. **Dolayısıyla** öğretimsel **katılımın gerçekleşmesi, sosyal katılımın da kendiliğinden gerçekleştiği anlamına gelmez.**

III. **Cem'in kaydının özel eğitim sınıfında olması, katıldığı derslerde sosyal ve öğretimsel katmanın gerçekleşmesini olanaksız kılar:** Bu ifade yanlıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğrencilerin **tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı** olarak akranlarıyla birlikte eğitim almalarını kapsayabilir. Bu nedenle öğrencinin özel eğitim sınıfına kayıtlı olması, belirli derslerde genel eğitim sınıfındaki akranlarıyla birlikte eğitim almasına ve bu süreçte öğretimsel ve sosyal katılım göstermesine engel değildir. Cem'in katıldığı derslerde **akranlarıyla aynı etkinliği kuralları uyarlanmış biçimde yürütmesi** öğretimsel katılımı; takım oyunlarında akranlarının ona pas vermesi ve ders dışında onunla sohbet etmesi ise **sosyal katılımı göstermektedir.**

IV. **Ada ile Berk'in durumu birlikte, katmanlardan birinin gerçekleşmesinin diğerini kendiliğinden doğurmadığını gösterir:** Bu ifade doğrudur. Ada'nın durumu, **fiziksel ve sosyal katılımın bulunmasına rağmen öğretimsel katılımın gerçekleşmeyebileceğini** göstermektedir. Berk'in durumu ise **öğretimsel katılımın gerçekleşmesine rağmen sosyal katılımın gerçekleşmeyebileceğini** ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu katmanların her biri ayrı ayrı değerlendirilmelidir; **bir katmanın varlığı diğer katmanın otomatik olarak gerçekleştiği anlamına gelmez.**

V. **Berk için bir sonraki planlamada öğretimsel düzenlemeler azaltılarak ağırlık, akranlarla yapılandırılmış etkileşim düzenlemelerine verilmelidir:** Bu ifade yanlıştır. Berk'in sosyal katılımında belirgin bir yetersizlik bulunmakla birlikte **öğretimsel katılımının gerçekleşiyor olması**, öğretimsel düzenlemelerin azaltılması gerektiği anlamına gelmez. Öğretimsel düzenlemeler öğrencinin eğitim gereksinimleri doğrultusunda sürdürülmeli; buna ek olarak sosyal katılımı artırmak amacıyla **yapılandırılmış akran etkileşimleri** planlanmalıdır. Başka bir deyişle sosyal katılımı artırmak için öğretimsel desteği azaltmak değil, mevcut öğretimsel düzenlemeleri korurken sosyal katılımı destekleyen düzenlemeler eklemek gerekir. **MEB'in kaynaştırma yaklaşımında da** öğretimsel **uyarlamalar ile sosyal kabul ve akran etkileşiminin birlikte desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.**

Bu nedenle **I ve IV. öncüller doğrudur.**

Cevap: C

7. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 21. maddesine göre BİLSEM'e kaydı yapılan öğrenciler sırasıyla **uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi** programlarına alınırlar. Bu sıralama, BİLSEM'de öğrencinin kuruma uyum sağlamasından başlayarak temel becerilerini geliştirmesine, bireysel yeteneklerini fark etmesine, özel yeteneklerini geliştirmesine ve son aşamada ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda proje üretmesine doğru ilerleyen bir eğitim yapısını ifade etmektedir. Destek eğitim ve bireysel yetenekleri fark ettirme programları yalnızca **genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilere** uygulanır.

A) **Destek Eğitim – Uyum – Özel Yetenekleri Geliştirme – Proje Üretimi – Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme:** Bu sıralama yanlıştır. BİLSEM'e yeni kayıt yapılan öğrenciler öncelikle **uyum programına** alınır. Destek eğitim programı uyum programından sonra gelir. Ayrıca **bireysel yetenekleri fark ettirme programı**, özel yetenekleri geliştirme programından önce uygulanır ve proje üretimi ve yönetimi programı son aşamada yer alır. Bu nedenle seçenekte programların sıralaması yönetmelikte belirtilen ardışık yapıyla uyuşmamaktadır.

B) **Uyum – Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme – Destek Eğitim – Özel Yetenekleri Geliştirme – Proje Üretimi ve Yönetimi:** Bu sıralama yanlıştır. Uyum programından sonra **destek eğitim programı** gelir. Bireysel yetenekleri fark ettirme programı ise destek eğitim programını tamamlayan öğrenciler için uygulanır. Dolayısıyla destek eğitim ile bireysel yetenekleri fark ettirme programlarının yerleri bu seçenekte ters çevrilmiştir.

C) **Uyum – Destek Eğitim – Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme – Özel Yetenekleri Geliştirme – Proje Üretimi ve Yönetimi:** Bu sıralama yönetmelikte belirtilen **beş aşamalı BİLSEM eğitim programının sıralamasıyla aynıdır**. Öğrenci önce uyum programına, ardından destek eğitim programına alınır. Genel zihinsel yetenek alanında tanılanan öğrenciler destek eğitim programını tamamladıktan sonra bireysel yetenekleri fark ettirme programına geçer. Bunu özel yetenekleri geliştirme ve son olarak proje üretimi ve yönetimi programı izler.

D) **Proje Üretimi ve Yönetimi – Uyum – Destek Eğitim – Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme – Özel Yetenekleri Geliştirme:** Bu sıralama yanlıştır. **Proje üretimi ve yönetimi**, BİLSEM eğitim programlarının son aşamasıdır. Öğrencinin proje aşamasına geçebilmesi için özel yetenekleri geliştirme programını tamamlamış olması gerekir. Bu nedenle programın ilk sırada verilmesi yönetmelikteki aşamalı yapıya aykırıdır.

E) **Destek Eğitim – Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme – Uyum – Özel Yetenekleri Geliştirme – Proje Üretimi ve Yönetimi:** Bu sıralama da yanlıştır. BİLSEM'e yeni kaydı yapılan öğrenci için ilk aşama **uyum programıdır**. Destek eğitim programının uyumdan önce uygulanması söz konusu değildir. Ayrıca bireysel yetenekleri fark ettirme programı da uyum ve destek eğitim programlarının ardından gelir. Bu nedenle seçenekteki sıralama yönetmelikte belirtilen ardışık programa uygun değildir.

Cevap: C

8. Toprak'ta görülen **uyak bulmada zorlanma**, **sözcüklerin ilk sesini belirleyememe** ve **harfleri kısa sürede unutma**, erken okuryazarlık gelişimi açısından izlenmesi gereken risk göstergeleridir. Özellikle uyak ve sözcüklerin ses yapısına ilişkin farkındalık, daha sonraki okuma becerileriyle ilişkilidir. Bununla birlikte 5 yaşındaki bir çocuğa yalnızca bu göstergelere dayanarak hemen özel öğrenme güçlüğü tanısı konulması uygun değildir. DSM-5'te özgül öğrenme bozukluğu tanısı, **okul çağında başlayan ve süreklilik gösteren akademik güçlüklerin** değerlendirilmesini ve bu güçlüklerin uygun müdahaleye rağmen devam etmesini gerektirir. **Bu nedenle okul öncesi dönemde beklemek yerine risk göstergeleri izlenmeli ve ses bilgisel farkındalığa yönelik erken destek sağlanmalıdır.**

A) **Zekâ puanı ile başarı puanı arasındaki farkın tanı için hemen hesaplanması:** DSM-5 yaklaşımında özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi için **zekâ puanı ile başarı puanı arasında belirli bir fark bulunması** temel tanı ölçütü değildir. Ayrıca Toprak henüz ana sınıfındadır ve formal akademik beceriler açısından tanısal değerlendirme için gerekli okul çağı koşulları oluşmamıştır. Bu nedenle bu aşamada zekâ ve başarı puanları arasındaki farkı hesaplayarak tanıya ulaşmak uygun değildir.

B) **Aile öyküsü güçlü bir kanıt sayıldığından tanının okul öncesinde konulması:** Babasının okul yıllarında okumayı öğrenmede güçlük yaşamış olması, Toprak açısından **dikkate alınması gereken bir aile öyküsüdür**; ancak tek başına tanı koydurmaz. Aile öyküsü, çocuğun risk açısından izlenmesini destekleyebilir fakat tanı için gerekli olan **süreğen akademik güçlükler ve kapsamlı değerlendirme** henüz ortaya konulmuş değildir. Bu nedenle yalnızca aile öyküsüne dayanarak okul öncesinde tanı konulması uygun değildir.

C) **Okuma yazma öğretimi başlayana kadar hiçbir çalışma yapılmadan beklenmesi:** Özel öğrenme güçlüğü tanısının henüz konulmaması, **erken desteğin ertelenmesi gerektiği anlamına gelmez**. Toprak'ın mevcut güçlükleri, özellikle ses bilgisel farkındalık alanında desteklenebilir. Uyak, sözcüklerin ilk sesini fark etme ve seslerle çalışma gibi etkinlikler erken okuryazarlık gelişimini destekler. Bu nedenle okuma yazma öğretiminin başlaması beklenmeden gerekli eğitimsel destek sağlanmalıdır.

D) **Harf adlarını pekiştirmek için her gün yazılı harf kopyalama çalışması verilmesi:** Toprak'ın soruda öne çıkan güçlükleri **uyak bulma ve sözcüklerin ilk sesini belirleme** gibi sesbilgisel farkındalık becerileridir. Bu nedenle yalnızca harfleri kopyalatmaya dayalı bir çalışma, belirlenen temel güçlüğü doğrudan hedeflememektedir. Erken destek, çocuğun **sesleri fark etme, ayırt etme ve sözcüklerin ses yapısını çözümleme** becerilerine yönelik olarak düzenlenmelidir. Bu nedenle D seçeneğindeki uygulama, soruda belirtilen gereksinime uygun değildir.

E) **Göstergelerin izlenmesi ve ses bilgisel farkındalığa yönelik erken destek sunulması:** Toprak için en uygun yaklaşım budur. Çocuğun **uyak bulma, ilk sesi belirleme ve harf bilgisi alanlarındaki güçlükleri izlenmeli**, özellikle ses bilgisel farkındalığı destekleyen erken eğitimsel çalışmalar yürütülmelidir. Böylece bir yandan mevcut güçlüklerine yönelik destek sağlanırken diğer yandan gelişiminin nasıl ilerlediği izlenebilir. Erken dönemde ortaya çıkan okuma öncülü becerilerindeki güçlüklerin izlenmesi ve hedeflenmiş destek sağlanması, ilerideki akademik güçlüklerin azaltılması açısından önemlidir.

Cevap: E

9. Sesin dış kulaktan iç kulağa iletilmesinde temel sorun, sesin **hava ortamından sıvı ortama** geçerken karşılaştığı akustik empedans farkıdır. Orta kulak; kulak zarı ile çekiç, örs ve üzengi kemikçiklerinden oluşan mekanik sistem aracılığıyla bu farkı azaltır ve ses enerjisinin oval pencere üzerinden kokleadaki sıvıya daha etkin aktarılmasını sağlar. Böylece **mekanik enerji**, kokleadaki baziler membran ve Corti organında bulunan tüy hücrelerinin hareketiyle **elektrokimyasal/nöral sinyallere** dönüştürülür.

A) **Kulak zarının temel görevi, iç kulaktan gelen elektrik sinyallerini mekanik enerjiye dönüştürerek dış dünyaya ses olarak yaymaktır:** Yanlıştır. Kulak zarı, dış kulaktan gelen **ses dalgalarının oluşturduğu basınç değişimlerini mekanik titreşime** dönüştürerek orta kulak kemikçiklerine aktarır. İç kulaktan gelen elektriksel sinyallerin mekanik enerjiye dönüştürülmesi kulak zarının görevi değildir.

B) **Ses dalgalarının orta kulaktaki hava ortamından iç kulaktaki sıvı ortama geçerken uğradığı enerji kaybı, orta kulağın direnç uyumu (empedans) işleviyle dengelenir:** Doğrudur. Hava ile kokleadaki sıvı arasında belirgin bir **akustik empedans farkı** bulunduğundan, ses enerjisinin doğrudan hava-sıvı sınırından aktarılması verimsiz olur. Orta kulak kemikçikleri ve kulak zarının oluşturduğu mekanik sistem, basınç kazancı sağlayarak bu empedans uyumsuzluğunu azaltır ve ses enerjisinin iç kulağa aktarılmasını kolaylaştırır.

C) **Corti organındaki tüy hücreleri hasar görse bile, işitme siniri sağlam olduğu sürece bireyin seslerin perdesini ve gürlüğünü normal yollarla ayırt etmesi mümkündür:** Yanlıştır. Corti organındaki tüy hücreleri, mekanik titreşimleri **nöral sinyallere dönüştüren temel duyu reseptörleridir**. Bu hücrelerin hasar görmesi, işitsel transdüksiyonu bozacağından işitme siniri sağlam olsa bile normal işitme işlevi sürdürülemez.

D) **Beyin esnekliği süreci nedeniyle, uzun süre işitsel uyarandan yoksun kalan bir çocuğun işitme kabuğu sürekli boş kalır ve başka hiçbir duyu organı tarafından kullanılamaz:** Yanlıştır. Beyin plastisitesi nedeniyle, özellikle gelişimsel dönemlerde uzun süreli işitsel yoksunluk durumunda işitsel kortekste **başka duyusal girdilerin işlenmesine yönelik yeniden örgütlenme** görülebilir. Dolayısıyla işitsel korteksin mutlaka boş kalacağı ve başka duyular tarafından kullanılamayacağı söylenemez.

E) **Çekiç, örs ve üzengi kemikçikleri ses dalgalarının frekansını (Hertz değerini) değiştirerek sesin tiz bir sesten pes bir sese dönüşmesini sağlar:** Yanlıştır. Orta kulak kemikçiklerinin temel işlevi **sesin frekansını değiştirmek değil, mekanik titreşimleri iletmek ve ses basıncını artırarak empedans uyumunu sağlamaktır**. Sesin frekansına ilişkin çözümleme esas olarak kokleada, baziler membranın farklı bölgelerinin farklı frekanslara duyarlılığı üzerinden gerçekleşir.

Cevap: B

10. Elif'in işitme kaybı **ateşli hastalık sonrasında**, dört yaşında ortaya çıkmıştır. Vakanın özellikle **hastalık öncesi dil gelişimi akranlarıyla paralel seyretmektedir** bilgisi, işitme kaybının dil edinimi gerçekleştikten sonra ortaya çıktığını gösterir. İşitme kaybının dil gelişiminden önce ortaya çıkması prelingual, dil ve konuşma geliştikten sonra ortaya çıkması ise postlingual olarak sınıflandırılır. Ayrıca 75 dB düzeyindeki kayıp, yaygın ASHA sınıflandırmasında **ileri** düzeydedir; çok ileri/profound düzey 91 dB ve üzerindedir.

A) **Dil edinimi sonrası (post-lingual) bir kayıp olduğu için Elif'in zihninde dil yapılarına dair bir bellek mevcuttur:** Doğrudur. Elif işitme kaybı ortaya çıkmadan önce yaşına uygun dil gelişimini gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla kayıp **postlingual** niteliktedir ve işitme kaybı ortaya çıktığında daha önce edinilmiş dil bilgisi ve dil deneyimi bulunmaktadır. Bu nedenle A seçeneği, verilen bilgilerden kesin olarak çıkarılabilecek ifadedir.

B) **Kayıp dil edinimi öncesi (pre-lingual) dönemde gerçekleştiği için doğal yolla konuşma öğrenemez:** Yanlıştır. Vaka, kaybın prelingual değil **postlingual** olduğunu göstermektedir. Elif'in hastalık öncesinde dil gelişiminin akranlarıyla paralel olması, dil ediniminin işitme kaybından önce gerçekleştiğini açıkça ortaya koymaktadır.

C) **Kayıp derecesi 'çok ileri' (profound) düzeyde olduğu için sadece görsel-dokunsal destekle iletişim kurabilir:** Yanlıştır. 75 dB işitme kaybı, kullanılan yaygın sınıflandırmada **71–90 dB arasındaki ileri (severe) işitme kaybı** aralığındadır; çok ileri (profound) kayıp 91 dB ve üzerindedir. Ayrıca işitme kaybının derecesinden hareketle çocuğun yalnızca görsel-dokunsal destekle iletişim kurabileceği sonucuna varılamaz.

D) **Elif'in kaybı doğuştan (congenital) olduğu için sadece işaret dili ile eğitim alması zorunludur:** Yanlıştır. Kayıp doğuştan değildir; dört yaşında geçirilen hastalık sonrasında ortaya çıktığı için **edinilmiş (acquired)** bir işitme kaybıdır. Ayrıca işitme kaybı olan çocuklar için tek bir iletişim veya eğitim yöntemi zorunlu değildir; iletişim biçimi çocuğun özellikleri, ailesinin tercihleri ve işitsel-dilsel gereksinimleri doğrultusunda belirlenebilir.

E) **Kayıp orta kulaktaki kemikçik hasarına bağlı olduğu için eğitimsel açıdan özel gereksinimi bulunmamaktadır:** Yanlıştır. Vaka, işitme kaybının **nedeninin veya anatomik yerinin** orta kulak kemikçiklerine ilişkin olduğunu belirtmemektedir. Ayrıca yalnızca kaybın türünden hareketle eğitimsel gereksinimin bulunmadığı sonucuna varılamaz. İşitme kaybının çocukların iletişim ve eğitim süreçleri üzerindeki etkisi bireysel olarak değerlendirilir.

Cevap: A

11. Soruda programın belirleyici özelliği, **görsel desteklerin kesin olarak reddedilmesi** ve çocuğun işitme cihazı ya da koklear implant aracılığıyla elde ettiği **işitsel girdiyi kullanarak, yalnızca dinleme yoluyla konuşma ve dil geliştirmesinin hedeflenmesidir**. Bu özellikler, işitsel-sözel yaklaşımlar içinde özellikle **Doğal İşitsel Sözel Yaklaşım** olarak adlandırılan yaklaşımı karşılamaktadır. Güncel işitme-dil rehabilitasyonu literatüründe Auditory-Verbal Therapy (AVT), konuşma dilinin **işitme yoluyla ve işitme teknolojilerinden yararlanılarak** edinilmesini hedefler; formel işaret sistemleri ve speechreading doğrudan öğretilmez.

A) **Total İletişim Yaklaşımı:** Yanlıştır. Total iletişim, çocuğun iletişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla **işitsel, sözel, işaret, parmak alfabesi ve diğer görsel iletişim biçimlerinin birlikte kullanılabilmesini** esas alır. Sorudaki program ise tam tersine görsel destekleri reddetmektedir.

B) **İki Dil Yöntemi (Bilingual):** Yanlıştır. İki dil yaklaşımında çocuğun **işaret dili ile konuşma dili gibi iki ayrı dili** edinmesi hedeflenir. Dolayısıyla görsel-işitsel modalitelerin dışlanması bu yaklaşımın temel özelliği değildir.

C) **Doğal İşitsel Sözel Yaklaşım:** Doğrudur. Bu yaklaşımda temel hedef, çocuğun **işitme teknolojilerinden yararlanarak işitsel girdiyi kullanması ve konuşma dilini doğal etkileşimler içinde işitme yoluyla geliştirmesidir**. Formal işaret dili, parmak alfabesi ve speechreading doğrudan öğretimin temel bileşenleri

değildir. Soruda verilen **görsel desteklerin reddedilmesi**, **maksimum işitsel girdi** ve **sadece işitme kanalını kullanarak konuşmayı öğrenme** ifadeleri bu yaklaşımı doğrudan tanımlamaktadır.

D) **İşaret Dilini Kullanan İletişim Yaklaşımı:** Yanlıştır. Bu yaklaşımda temel iletişim kanalı **işaret dilidir** ve görsel-uzamsal dil girdisi önem taşır. Sorudaki program ise el hareketleri ve parmak alfabesi gibi görsel destekleri özellikle reddetmektedir.

E) **Görsel-Uzamsal Karma Model:** Yanlıştır. Bu yaklaşımın temelinde görsel ve uzamsal ipuçlarının iletişim sürecinde kullanılması beklenir. Sorudaki programın belirgin özelliği ise **görsel girdiyi dışlayıp işitsel kanalı tek başına merkeze almasıdır**.

Cevap: C

12. Vakadaki temel ayrım, **tıbbi/yasal görme keskinliği ile eğitsel açıdan işlevsel görmenin aynı şey olmamasıdır**. Her iki öğrencinin de iyi gören gözündeki düzeltilmiş görme keskinliği **20/200** olmasına rağmen, öğrencilerden biri görme kalıntısını kullanarak büyük puntolu materyalleri okuyabilirken diğeri okumada **Braille** kullanmaktadır. Eğitimsel değerlendirmede yalnızca görme keskinliği değil, bireyin görmesini gerçek öğrenme görevlerinde nasıl kullandığı ve hangi öğrenme ortamı ya da materyaline gereksinim duyduğu da dikkate alınır. Nitekim işlevsel görme ve öğrenme ortamı değerlendirmeleri, öğrencinin görme, dokunma ve işitme gibi duyusal kanallardan hangilerini ve hangi materyalleri daha etkili kullandığını belirlemeyi amaçlar.

A) **Yasal tanım, öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde hangi duyusal kanalı baskın olarak kullanacaklarını kesin olarak tahmin eden en güçlü yordayıcıdır:** Yanlıştır. Yasal görme tanımı belirli bir **görme keskinliği veya görme alanı ölçütüne** dayanır; ancak öğrencinin eğitimde görme kalıntısını nasıl kullanacağını tek başına belirlemez. Aynı görme düzeyine sahip öğrencilerin biri büyük puntolu baskıyı kullanabilirken diğeri Braille'i temel öğrenme ortamı olarak kullanabilir.

B) **Aynı tıbbi veya yasal görme derecesine (keskinliğine) sahip olan bireyler, görme kalıntılarını öğrenme sürecinde kullanma düzeyleri yönünden belirgin işlevsel farklılıklar sergileyebilirler:** Doğrudur. Vakada bunun doğrudan örneği bulunmaktadır: **her iki öğrencinin görme keskinliği 20/200 olmasına rağmen**, biri büyük puntolu kitapları okuyabilmekte, diğeri ise yazılı metni Braille aracılığıyla takip etmektedir. Dolayısıyla görme keskinliği, öğrencinin eğitimsel materyali hangi yolla kullanacağını tek başına belirlemez; **işlevsel görme ve öğrenme ortamı değerlendirmesi** bu farklılıkları ortaya koyar.

C) **Büyük puntolu kitap okuyan öğrenci eğitsel açıdan 'kör' sınıflandırmasında yer alırken, kabartma alfabe kullanan öğrenci eğitsel açıdan 'az gören' olarak nitelendirilir:** Yanlıştır. Öğrencinin büyük punto ya da Braille kullanması, tek başına eğitsel olarak kör veya az gören sınıflandırması yapılması için yeterli değildir. Öğrenme ortamı seçimi, öğrencinin **işlevsel görme özellikleri ve eğitimsel gereksinimleri** değerlendirilerek belirlenir. Ayrıca Braille kullanmak, kişinin hiçbir görme kalıntısından yararlanamadığı anlamına gelmez.

D) **Okul çağındaki çocuklarda görme yetersizliğinin yaygınlık oranının diğer yetersizlik gruplarından çok daha fazla olması, eğitsel tanımlama süreçlerinin tamamen tıp hekimlerince yürütülmesini zorunlu kılar:** Yanlıştır. Tıbbi değerlendirme görme keskinliği ve göz sağlığı hakkında önemli bilgiler sağlar; ancak **eğitsel değerlendirme**, öğrencinin eğitim ortamında görmesini nasıl kullandığının ve hangi materyallere gereksinim duyduğunun belirlenmesini de içerir. Bu nedenle eğitimsel değerlendirme yalnızca tıbbi ölçüme indirgenemez.

E) **Günümüzde tıp biliminin ilerlemesiyle birlikte genetik ve nörolojik kökenli görme kayıpları tamamen ortadan kalkmış, sadece önlenebilir çevre etmenlerine bağlı körlükler kalmıştır:** Yanlıştır. Görme yetersizliklerinin genetik, nörolojik, gelişimsel ve çeşitli göz hastalıklarına bağlı nedenleri günümüzde de bulunmaktadır. Ayrıca tıbbi gelişmeler görme kayıplarının tüm nedenlerini ortadan kaldırmış değildir. Bu nedenle seçenek, bilimsel gerçeklikle bağdaşmayan **tamamen ortadan kalkmış** biçimindeki kesin bir genelleme içermektedir.

Cevap: B

13. Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde temel akademik programın yanında, görme yoluyla kendiliğinden edinilmesi güç olan becerilerin sistematik biçimde öğretilmesini sağlayan **Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM)** önemlidir. Bu müfredat içinde **telafi edici beceriler** ile **yönelim ve bağımsız hareket** becerileri ayrı ve temel alanlar olarak yer alır. Braille ise görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve yazmaya erişimini sağlayan temel telafi edici becerilerden biridir. Braille'in mekanik özelliği açısından da önemli bir ayrım vardır: standart Braille hücresi **altı noktadan** oluşur. Braille normal koşullarda **soldan sağa okunur**; ancak klasik yazı tableti ve kalemle yazarken kâğıdın arka yüzüne kabartma oluşturulduğu için semboller **sağdan sola ve ayna görüntüsü mantığıyla** yazılır. Kâğıt çevrildiğinde kabartmalar doğru yönde okunabilir.

A) Öğrenci, Braille yazı tabletiyle kendi başına bir metin yazarken harfleri soldan sağa doğru yazmalı; yazma işlemi bittikten sonra kâğıdı çevirip sağdan sola doğru okumalıdır: Yanlıştır. Braille metin **okunurken soldan sağa** ilerlenir; klasik yazı tableti ve kalemle yazılırken ise kabartmanın doğru biçimde oluşması için **sağdan sola** yazılır. Kâğıt çevrildikten sonra metin soldan sağa okunur. Dolayısıyla seçenekte hem yazma hem de okuma yönleri ters verilmiştir.

B) Hatlen tarafından tanımlanan Genişletilmiş Çekirdek Müfredat yalnızca akademik matematik konularını kapsar; yönelim, bağımsız hareket veya dinleme becerilerinin bu müfredat içinde yeri yoktur: Yanlıştır. Genişletilmiş Çekirdek Müfredat yalnızca akademik alanlardan oluşmaz. **Telafi edici beceriler, yönelim ve bağımsız hareket, bağımsız yaşam, sosyal etkileşim, boş zaman ve eğlenme, kariyer eğitimi, yardımcı teknoloji, duyusal verimlilik ve öz-belirleme** gibi alanları kapsar.

C) Braille alfabesi, sekiz noktanın farklı geometrik kombinasyonlarına dayanan dijital bir sistem olup, elle yazılması imkânsız olan sadece optik araçlarla okunabilen bir sistemdir: Yanlıştır. Standart Braille sistemi **altı noktalı hücrelere** dayanır ve temel olarak dokunsal bir yazı sistemidir. Görme yetersizliği olan bireyler Braille'i parmak uçlarıyla okuyabilir ve yazı tableti ile kalem gibi araçlarla elle yazabilirler.

D) Öğrencinin parmak uçlarıyla dokunarak okuduğu Braille alfabesinde yazılar soldan sağa doğru okunurken, elindeki biz ve tablet vasıtasıyla kâğıda arkadan kabartma yaparak yazarken sistem sağdan sola doğru işler: Doğrudur. Braille'in **okuma yönü soldan sağadır**. Klasik tablet ve kalem kullanımında ise kabartma kâğıdın arka yüzünden oluşturulduğu için yazma işlemi **sağdan sola** gerçekleştirilir; kâğıt çevrildiğinde kabartmalar doğru yönde okunur. Ayrıca öğretmenin Braille öğretimiyle eş zamanlı olarak okul içinde güvenli ve bağımsız hareket becerilerini çalışması da GÇM'nin **yönelim ve bağımsız hareket** alanıyla uyumludur.

E) Yönelim ve bağımsız hareket becerileri yalnızca yetişkinlik döneminde (18 yaşından sonra) kazandırılabilen beceriler olup, ilkokul çağındaki bir çocuğa baston eğitimi verilmesi yasal olarak yasaklanmıştır: Yanlıştır. **Yönelim ve bağımsız hareket becerileri çocukluk döneminden itibaren** öğretilebilir ve GÇM'nin temel alanlarından biridir. Görme yetersizliği olan çocuklara güvenli ve bağımsız hareket edebilme becerilerinin kazandırılması, yaşa ve bireysel gereksinimlere uygun biçimde planlanır. Beyaz baston da bağımsız hareket eğitiminde kullanılan araçlardan biridir; ilkokul çağındaki çocuklara baston eğitiminin verilmesini yasaklayan genel bir ilke bulunmamaktadır.

Cevap: D

14. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12. maddesine göre **0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri**, yalnızca kurum merkezli olarak yürütülmez; özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ve **çocuk ile ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde** de yürütülebilir. Hizmet, **velinin yazılı talebi ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu** doğrultusunda il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanır. Eğitim, aile eğitimi yoluyla ve ailelerin sürece katılımını sağlayacak biçimde yürütülür; eğitim faaliyetleri **haftada 2 gün, ikişer eğitim saati** olarak planlanır.

A) Eğitim faaliyetleri, her bir çocuk için haftada 5 gün ve günde altışar eğitim saati olacak şekilde kurumsal merkezli yürütülür: Yanlıştır. Yönetmelik'te erken çocukluk dönemi için böyle bir **haftada 5 gün, günde 6 saat** düzenlemesi bulunmamaktadır. Ayrıca hizmet yalnızca kurumda yürütülmez; çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evde de yürütülebilir.

B) Süreç, velinin yazılı beyanı aranmaksızın doğrudan RAM müdürünün tek taraflı emriyle başlatılır ve aileler eğitim ortamına hiçbir surette alınmaz: Yanlıştır. Yönetmelik, hizmetin **velinin yazılı talebi** üzerine Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanmasını öngörmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı esastır.

C) Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri yalnızca tam teşekküllü bağımsız özel eğitim anaokullarında yürütülür; evlerde eğitim verilmesi mevzuata aykırıdır: Yanlıştır. Yönetmelik açık biçimde hizmetlerin **evlerde de yürütülebileceğini** belirtmektedir. Bu nedenle hizmetin yalnızca bağımsız özel eğitim kurumlarıyla sınırlandırılması mevzuata aykırıdır.

D) Eğitim hizmetleri velinin yazılı talebi ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanır; haftada 2 gün, ikişer eğitim saati olarak aile eğitimi yoluyla uygulanır: Doğrudur. Bu ifade, Yönetmelik'in 12. maddesinde yer alan düzenlemeyle örtüşmektedir. Hizmet **velinin yazılı talebi**, **Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu** ve **il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması** doğrultusunda yürütülür; eğitim faaliyetleri her çocuk için **haftada 2 gün, ikişer eğitim saati** olacak şekilde planlanır.

E) Erken çocukluk dönemi eğitim faaliyetlerinde sadece tıp doktorları ve çocuk psikiyatristleri görev alabilir; özel eğitim öğretmenlerinin görev alması yasaktır: Yanlıştır. Yönetmelik, erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin **özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri** tarafından yürütülebileceğini açıkça belirtmektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin görev almasının yasak olduğu yönündeki ifade mevzuata aykırıdır.

Cevap: D

15. Yenidoğan işitme taramasından geçemeyen bir bebeğin değerlendirilmesinde amaç, işitme kaybını mümkün olduğunca erken doğrulamak ve gerekli müdahaleyi geciktirmemektir. Türkiye Sağlık Bakanlığının güncel çocuklarda işitme kaybı klinik rehberinde de **1-3-6 zaman çizelgesi** benimsenmiştir: taramanın ilk ay içinde tamamlanması, tanısal değerlendirmenin 3. aydan önce yapılması ve işitsel müdahale/rehabilitasyonun 6. aydan önce başlatılması önerilmektedir. Tanı ve müdahalenin gecikmesi, özellikle dil ve iletişim gelişimi açısından olumsuz sonuçlarla ilişkilidir.

A) Bebeğin dil gelişimi açısından telafi edilemez bir kayba uğramaması adına en geç birinci yılın sonunda nesnel testlerin tamamlanarak cihazlandırma yapılması yasal bir zorunluluktur: Yanlıştır. Erken işitme kaybında amaç birinci yılın sonunu beklemek değildir. Tanısal değerlendirme **3. aydan önce**, gerekli durumlarda cihazlandırma ve erken müdahale ise **6. aydan önce** başlatılmalıdır. Dolayısıyla seçenekte verilen bir yıllık süre, erken müdahale açısından gereğinden geçtir.

B) İlk 3 ay içinde tanısal testlerin tamamlanması ve en geç 6. ayda cihazlandırmanın yapılması, işitsel yoksunluğun beyin kabuğundaki kalıcı olumsuz etkilerini en aza indirir: Doğrudur. Yenidoğan taramasını geçemeyen bebeğin **3. aydan önce tanısal değerlendirmesinin tamamlanması** ve işitme kaybı doğrulanıp cihaz gereksinimi belirlenen bebeklerde **6. aya kadar cihazlandırma ve erken müdahalenin başlatılması**, erken işitsel gelişim açısından kritik kabul edilir. Erken tanı ve müdahale, dil ve iletişim gelişimindeki gecikme riskini azaltır. Türkiye'deki güncel Sağlık Bakanlığı rehberi de bu **1-3-6 yaklaşımını** açıkça belirtmektedir.

C) **Yenidoğan tarama testinden geçemeyen bebeklerin dil edinim süreçlerini başlatabilmek amacıyla tıbbi cihazlandırma beklenmeksizin doğrudan Türk İşaret Dili eğitimine başlanmalıdır:** Yanlıştır. Tarama testinden kalmak, tek başına bebeğin kesin olarak işitme kaybı olduğunu göstermez; öncelikle **tanısal odyolojik değerlendirme** yapılmalıdır. Ayrıca işitme kaybı olan bütün bebekler için tek ve zorunlu iletişim yöntemi Türk İşaret Dili değildir. Müdahale yaklaşımı, çocuğun işitme durumu ve ailenin tercihleri doğrultusunda bireyselleştirilir.

D) **İlk iki yaş kritik dönem olduğundan, bu dönemde biyonik kulak uygulanan çocukların akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları engellenerek ayrı özel eğitim okullarına yönlendirilmeleri gerekir:** Yanlıştır. Erken dönemde işitme kaybının belirlenmesi ve müdahale edilmesi, çocuğun **iletişim ve dil gelişimini desteklemek** amacı taşır; koklear implant uygulanması çocuğun mutlaka ayrı bir özel eğitim okuluna yönlendirilmesini gerektirmez. Eğitim ortamı, çocuğun bireysel gereksinimleri ve eğitsel değerlendirmesi doğrultusunda belirlenir. Erken müdahalenin amacı çocuğu akranlarından ayırmak değil, gelişimini desteklemektir.

E) **Bebek uyanıkken yapılan davranışsal gözlem testleri, nesnel beyin sapı testlerinden elde edilen verilere göre öncelikli olarak değerlendirilir ve ilk 6 ayda tek başına tanı koydurur:** Yanlıştır. Yenidoğan döneminde bebeğin işitsel durumunun değerlendirilmesinde **otoakustik emisyon (OAE) ve otomatik işitsel beyin sapı yanıtı (AABR)** gibi nesnel yöntemler kullanılmaktadır. Tarama sonucunun geçememe biçiminde olması kesin tanı anlamına gelmez; tanı için kapsamlı odyolojik değerlendirme gerekir. Davranışsal gözleme dayalı tek bir değerlendirme ile ilk 6 ay içinde kesin tanı konulması söz konusu değildir.

Cevap: B

16. Tek denekli uygulamalarda müdahale öncesinde toplanan başlama düzeyi (baseline) verilerinin temel amacı, davranışın müdahale öncesindeki düzeyini, eğilimini ve değişkenliğini ortaya koymak ve müdahale sonrasındaki değişimi karşılaştırabilecek yeterince öngörülebilir bir örüntü oluşturmaktır. Veriler 3, 11, 5, 12 ve 4 biçiminde ilerlediği için belirgin bir dalgalanma vardır. Bu tür değişken bir başlama düzeyinde, değişkenliğin kaynağının araştırılması ve gerekirse daha fazla veri toplanarak örüntünün kararlı hâle gelip gelmediğinin değerlendirilmesi gerekir. Ancak değişken bir başlama düzeyi, her durumda müdahaleyi mutlaka ertelemeyi gerektirmez; karar, verinin niteliği ve müdahalenin beklenen etkisiyle birlikte değerlendirilir.

I. **Başlama düzeyi verileri belirgin biçimde dalgalandığından müdahaleye geçmeden önce değişkenliğin kaynağı incelenmeli ve gerekirse ek başlama düzeyi verisi toplanmalıdır:** Doğrudur. 3, 11, 5, 12 ve 4 değerleri arasında belirgin değişkenlik bulunmaktadır. Böyle bir durumda değişkenliğin kaynağı incelenmeli ve mümkünse daha fazla başlama düzeyi verisi toplanarak davranışın daha öngörülebilir bir örüntü gösterip göstermediği değerlendirilmelidir.

II. **Beş değerin ortalamasının alınması, verilerdeki dalgalanmanın müdahale kararına etkisini ortadan kaldırır:** Yanlıştır. Beş değerin ortalaması 7 olsa da bu değer, verilerin **3 ile 12 arasında değiştiği gerçeğini ortadan kaldırmaz**. Başlama düzeyinin değerlendirilmesinde yalnızca ortalama değil, düzey, eğilim ve değişkenlik gibi özellikler birlikte incelenir.

III. **Verilerdeki dalgalanma, davranışı etkileyen ve henüz belirlenmemiş koşulların bulunabileceğine işaret eder:** Doğrudur. Başlama düzeyindeki yüksek değişkenlik, davranışın ortaya çıkışını etkileyen **bağlamsal ya da ölçüme ilişkin değişkenlerin** araştırılmasını gerektirebilir. Tek denekli değerlendirmelerde değişkenliğin kaynağının incelenmesi, gerekirse ölçüm biçiminin veya gözlem koşullarının yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu nedenle **I ve III** numaralı çıkarımlar yapılabilir.

Cevap: D

17. Efe'nin doğru tepkilerinin sabah oturumlarında yüksek, **öğle yemeğinden hemen sonra** ise belirgin biçimde düşük olması ve bu sırada **krakere yönelmemesi**, krakerin o zamandaki pekiştirici değerinin azaldığını göstermektedir. Özellikle yiyecek türü pekiştireçlerde, yiyeceğe yakın zamanda erişim sağlanması **doyma** etkisi oluşturabilir; bu durumda aynı uyaran, davranışı artırmada önceki kadar etkili olmayabilir. Bu nedenle pekiştireçlerin gün içindeki koşullara göre yeniden değerlendirilmesi ve gerektiğinde farklı tercih edilen uyaranların belirlenmesi gerekir.

A) **Doyma nedeniyle krakerin değeri o saatte düşmüştür; pekiştireçler çeşitlendirilip tercihler yeniden belirlenmelidir:** Doğrudur. Efe'nin krakere **öğle yemeğinden sonra uzanmaması** ve aynı koşullarda doğru tepki sayısının düşmesi, yiyeceğe yakın zamanda erişimin krakerin pekiştirici değerini geçici olarak azaltmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu durumda krakeri tek ve değişmez pekiştireç olarak kullanmak yerine **tercih değerlendirmesinin yeniden yapılması** ve farklı pekiştireç seçeneklerinin belirlenmesi uygundur. Tercih ve pekiştireç değerleri zaman ve koşullara göre değişebildiğinden, düzenli olarak yeniden değerlendirme yapılması önerilmektedir.

B) **Davranış pekiştirme gerektirmeyecek biçimde kalıcı hâle gelmiştir; pekiştirme tümüyle sonlandırılmalıdır:** Yanlıştır. Efe'nin doğru tepki sayısının özellikle öğle yemeği sonrasında azalması, davranışın pekiştirmeye artık ihtiyaç duymadığını değil, **kullanılan pekiştirecin o koşuldaki etkinliğinin azalmış olabileceğini** göstermektedir. Bu nedenle pekiştirmeyi bütünüyle sonlandırmak yerine etkili pekiştireçlerin yeniden belirlenmesi gerekir.

C) **Kraker övgüyle eşlenmediği için koşullu pekiştireç değerini yitirmiştir; yalnız övgü kullanılmalıdır:** Yanlıştır. Kraker bir **koşulsuz pekiştireç** niteliğindeki yiyecek pekiştirecidir; övgüyle eşlenmemiş olması, yiyeceğin pekiştirici özelliğini açıklayan temel neden değildir. Ayrıca vakadaki temel değişken, krakerin **öğle yemeği sonrasında tüketilmesi ve buna bağlı olarak değerinin azalmasıdır**. Bu nedenle yalnızca övgüye geçilmesi gerektiği sonucu çıkarılamaz.

D) **Öğle sonrasındaki düşüş sönme patlamasıdır; pekiştirme bu oturumlarda bütünüyle kesilmelidir:** Yanlıştır. Sönme patlaması, daha önce pekiştirilen bir davranışın pekiştirilmesi kaldırıldığında davranışın **geçici olarak artması** ile karakterizedir. Burada ise Efe'nin doğru tepkileri artmamakta, tersine **belirgin biçimde azalmaktadır** ve krakere yönelimi düşmektedir. Dolayısıyla sönme patlamasından söz edilemez.

E) **Düşüş dikkat sınırlılığından kaynaklanmaktadır; öğle sonrası çalışma süresi yarıya indirilmelidir:** Yanlıştır. Vaka, dikkat sınırlılığını doğrudan gösteren bir veri sunmamaktadır. Öğle yemeği sonrasında ortaya çıkan değişim özellikle **krakere yönelimin azalması ve doğru tepki sayısındaki düşüşle** birlikte görülmektedir. Bu nedenle verilen bilgilerden dikkat sınırlılığı sonucuna ulaşmak ve çalışma süresini yarıya indirmek uygun değildir.

Cevap: A

18. Doğal öğretim yöntemi, öğretimin yalnızca önceden yapılandırılmış masa başı etkinliklerine bağlanması yerine **günlük rutinler, etkinlikler, geçişler ve çocuğun doğal olarak ortaya çıkan davranışları** içinde gerçekleştirilmesini ifade eder. Öğretmen, doğal ortamda ortaya çıkan bir durumu öğretim fırsatına dönüştürür ve hedef beceriyi o yaşantının içinde öğretir. Bu yaklaşımda günlük etkinliklerin öğretim fırsatı olarak kullanılması ve öğretimin doğal bağlamlara yerleştirilmesi temel özelliktir.

A) **Baran'a yemeklerden önce hazırlanan görsel kartları göstererek 'sıcak' ve 'soğuk' kavramlarını kartlar üzerinden ayırt etmesini istemek:** Yanlıştır. Burada öğretmen, yemek etkinliği sırasında ortaya çıkan gerçek bir yaşantıyı kullanmak yerine **önceden hazırlanmış görsel kartlarla yapılandırılmış bir öğretim etkinliği** gerçekleştirmektedir. Bu nedenle doğal öğretimin temel özelliği olan gerçek yaşam bağlamından yararlanma görülmemektedir.

B) **Baran'ın oyun sırasında kullandığı oyuncakların resimlerini hazırlayarak bu resimleri tek tek göstermesi ve oyuncakların adlarını söylemesini istemek:** Yanlıştır. Her ne kadar oyuncaklar Baran'ın doğal etkinliğiyle ilişkili olsa da öğretmen öğretimi **önceden hazırlanmış resimler üzerinden yapılandırılmış bir etkinliğe** dönüştürmektedir. Doğal öğretimde ise çocuğun oyun sırasında oyuncakla gerçekleştirdiği gerçek etkileşim öğretim fırsatı olarak kullanılabilir.

C) **Baran'a geometrik şekilleri öğretmek amacıyla şekilleri çalışma masasına yerleştirerek her bir şeklin adını söylemesini istemek:** Yanlıştır. Bu uygulamada öğretim amacıyla materyaller önceden hazırlanmış ve öğrenci **yapılandırılmış bir masa başı etkinliğine** alınmıştır. Günlük yaşam içinde kendiliğinden

ortaya çıkan bir durum öğretim fırsatına dönüştürülmemektedir.

D) **Baran'a renk kavramlarını öğretmek amacıyla farklı renkteki nesneleri önceden hazırlanan çalışma materyalleriyle eşleştirmesini istemek:** Yanlıştır. Burada da hedef kavram, **önceden hazırlanmış öğretim materyalleri** aracılığıyla yapılandırılmış bir etkinlik içinde öğretilmektedir. Nesnelerin gerçek yaşam etkinliği içinde ortaya çıkmasından yararlanılmadığı için doğal öğretim özelliği taşımamaktadır.

E) **Baran yemek sırasında çorbasını üflediğinde 'Çorba sıcak, değil mi?' diyerek sıcak kavramını; soğuk içeceğini içerken de 'İçecek soğuk.' diyerek soğuk kavramını gerçek yaşantısı üzerinden öğretmek:** Doğrudur. Öğretmen, **yemek sırasında kendiliğinden ortaya çıkan gerçek yaşantıyı** öğretim fırsatına dönüştürmektedir. Çorbanın sıcaklığı ve içeceğin soğukluğu, Baran'ın o anda doğrudan yaşadığı durumlar üzerinden kavramlaştırılmaktadır. Bu nedenle öğretim, yapay ve ayrı bir çalışma oturumunda değil, **doğal rutin içinde** gerçekleştirilmektedir. Doğal öğretim yaklaşımında günlük rutinler ve etkinlikler içinde ortaya çıkan fırsatların öğretim amacıyla kullanılması temel özelliklerden biridir.

Cevap: E

19. Öğretmenin uygulamasında ipuçları **en az yardımdan en çok yardıma doğru** sıralanmaktadır. Önce yalnızca doğal yönerge veriliyor ve öğrencinin bağımsız tepki vermesi bekleniyor; tepki oluşmazsa daha fazla yardım sağlayan sözel açıklama, model olma ve son olarak fiziksel yardım sunuluyor. Öğrencinin **yalnızca gereksinim duyduğu düzeyde ipucu alması** ve gereksiz yardımın verilmemesi, en az yardımdan en çok yardıma doğru aşamalı yardımla öğretimin temel özelliğidir.

A) **En az yardımdan en çok yardıma doğru aşamalı yardımla öğretim:** Doğrudur. Öğretmen önce **Fermuarını kapat.** yönergesini vererek bağımsız tepki için fırsat tanımakta; tepki gelmezse sözel ipucunu artırmakta, ardından model olmakta ve en son fiziksel yardım sağlamaktadır. Yani ipucu düzeyi, öğrencinin gereksinimine göre **azdan çoğa** doğru yükselmektedir. Bu yöntemde öğrenci doğru tepkiyi daha düşük düzeyde bir yardımla gerçekleştirebildiğinde daha fazla ipucu sunulmaz.

B) **En çok yardımdan en az yardıma doğru aşamalı yardımla öğretim:** Yanlıştır. Bu yöntemde öğretime başlangıçta **en yoğun veya kontrol edici ipucuyla** başlanır ve öğrenci beceriyi kazandıkça ipuçları sistematik olarak azaltılır. Vakadaki uygulamada ise öğretmen başlangıçta fiziksel yardım vermemekte, yardım düzeyini yalnızca öğrenci tepki vermediğinde artırmaktadır. Bu nedenle yöntem en çoktan en aza değil, en azdan en çoğa doğrudur.

C) **İpucunun yönergeyle birlikte sunulduğu eş zamanlı ipucuyla öğretim:** Yanlıştır. Eş zamanlı ipucunda öğretim denemelerinde yönergeyle birlikte **kontrol edici ipucu eş zamanlı olarak** sunulur; ayrıca öğretimin etkisini değerlendirmek için ipucusuz yoklama denemeleri kullanılır. Burada ise öğretmen önce yönergeyi tek başına vermekte, tepki gelmezse aşamalı olarak farklı ipuçları sunmaktadır.

D) **Yönerge ile ipucu arasındaki sürenin sabit tutulduğu bekleme süreli öğretim:** Yanlıştır. Bekleme süreli öğretimde kritik özellik, yönerge ile kontrol edici ipucu arasındaki **zaman aralığının sistematik olarak düzenlenmesidir**. Vaka, belirli ve sistematik bir bekleme süresinin sabit tutulduğunu göstermemektedir; burada asıl değişken ipucunun **yardım düzeyidir**.

E) **Hedefe yaklaşan tepkilerin aşamalı olarak pekiştirildiği şekil verme:** Yanlıştır. Şekil vermede hedef davranışa **ardışık yaklaşımlar** belirlenir ve hedefe giderek yaklaşan tepkiler farklılaştırılmış biçimde pekiştirilir. Burada ise hedef davranış değişmeksizin aynı kalmakta, değiştirilen unsur öğrencinin doğru tepkiyi gerçekleştirmesine yardımcı olan **ipucu düzeyidir**.

Cevap: A

20. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin **48. maddesinde** BEP geliştirme biriminin görevleri düzenlenmiştir. Bu görevler arasında, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerden **destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, eğitim hizmeti sunulacak dersleri ve haftalık ders saati sayısını belirlemek** açıkça yer almaktadır. Ayrıca Yönetmelik'in 25. maddesinde de destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, okutulacak dersler ve haftalık ders saatinin BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirleneceği belirtilmektedir.

A) **Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporunu düzenlemek:** Yanlıştır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu, BEP geliştirme biriminin görevi değildir. BEP geliştirme birimi, raporda ortaya konulan eğitim gereksinimleri doğrultusunda öğrencinin eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecinde görev yapar.

B) **Destek eğitim odasının açılmasına karar vermek:** Yanlıştır. Destek eğitim odasının açılması, **il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince** gerçekleştirilir. BEP geliştirme biriminin görevi odanın açılmasına karar vermek değil, öğrencilerin destek eğitim odasındaki eğitimlerinin planlanmasına ilişkin kararları almaktır.

C) **Öğrencinin yerleştirileceği eğitim kurumuna karar vermek:** Yanlıştır. Öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, özel eğitim değerlendirme ve ilgili özel eğitim hizmetleri kurullarının görev alanındadır. BEP geliştirme biriminin temel görevi ise öğrenci için **BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi** ile eğitim sürecinin bireyselleştirilmesidir.

D) **Evde eğitim hizmetinin başlatılmasına karar vermek:** Yanlıştır. Evde eğitim hizmetinin planlanması, gerekli sağlık kurulu raporu ve velinin yazılı talebi gibi koşullar çerçevesinde **il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması** doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu nedenle BEP geliştirme biriminin doğrudan evde eğitim hizmetini başlatma yetkisi bulunmamaktadır.

E) **Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, okutulacak dersleri ve haftalık ders saatini belirlemek:** Doğrudur. Yönetmelik'in 48. maddesinde bu görev açıkça **BEP geliştirme birimine** verilmiştir. Aynı şekilde 25. maddede, destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, okutulacak dersler ve haftalık ders saatlerinin BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirleneceği düzenlenmiştir. Bu planlama, öğrencinin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yapılır ve haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşamaz.

Cevap: E

21. BEP'te eğitsel performansın belirlenmesi ve amaçların ölçülebilir biçimde yazılması kadar, amaçların **başlangıç, bitiş ve değerlendirme zamanlarının belirlenmesi** de programın izlenebilirliği açısından önemlidir. Ece'nin amaçları davranış, koşul ve ölçüt bakımından yapılandırılmış olmasına rağmen **öğretimin ne zaman başlayacağı, ne zaman tamamlanacağı ve ara değerlendirmenin ne zaman yapılacağı belirtilmemiştir**. Bu nedenle öğrencinin amaçlara yönelik ilerlemesinin yıl içinde düzenli biçimde kontrol edilmesini sağlayacak zamanlama oluşturulamamış ve ilerleme göstermediği ancak yılsonundaki değerlendirmede fark edilmiştir.

A) **Amaçların gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde yazılmamış olması:** Yanlıştır. Vaka, amaçlarda **davranış, koşul ve ölçüt** ögelerinin bulunduğunu açıkça belirtmektedir. Dolayısıyla amaçların gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde yazılmadığı söylenemez. Sorundaki eksiklik amaçların zaman boyutuyla ilgilidir.

B) **Amaçlar için başlangıç, bitiş ve ara değerlendirme zamanlarının belirlenmemesi:** Doğrudur. Amaçların **ne zaman başlatılacağı, ne zaman tamamlanacağı ve hangi zamanlarda değerlendirileceği** belirlenmediğinde öğretimin ilerleyişi sistematik biçimde izlenemez. Ece'nin kısa dönemli amaçlarda ilerleme göstermediğinin ancak yıl sonunda fark edilmesi de bu zamanlama eksikliğinin doğrudan sonucudur. BEP'in izleme ve değerlendirme boyutu, öğrencinin amaçlara yönelik gelişiminin süreç içinde takip edilmesini gerektirir.

C) **Sunulacak destek eğitim hizmetlerinin türünün programda gösterilmemesi:** Yanlıştır. Vaka, **destek eğitim hizmetlerinin belirlendiğini** açıkça ifade etmektedir. Ayrıca bu eksiklik, öğrencinin ilerlemesinin yıl içinde fark edilmemesini doğrudan açıklamaz.

D) **Eğitsel performans düzeyinin norma dayalı bir testle belirlenmemiş olması:** Yanlıştır. BEP açısından önemli olan öğrencinin **mevcut performans düzeyinin** belirlenmesi ve bu düzeyden hareketle uygun amaçların oluşturulmasıdır. Vaka, eğitsel performans düzeyinin zaten betimlendiğini belirtmektedir. Üstelik öğrencinin ilerlemesinin yıl içinde izlenmemesinin temel nedeni değerlendirme zamanlarının belirlenmemesidir.

E) **Programın hazırlanmasına öğrencinin velisinin katılmamış olması:** Yanlıştır. Ailenin BEP sürecine katılımı önemli olmakla birlikte, vakada velinin sürece katılmadığına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca Ece'nin ilerlemesinin yıl içinde fark edilmemesini açıklayan doğrudan eksiklik **başlangıç, bitiş ve ara değerlendirme zamanlarının belirlenmemesidir**.

Cevap: B

22. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), yalnızca özel eğitim öğretmeninin hazırlayıp uyguladığı bir belge değildir; **öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre amaçların belirlenmesi, öğretimin planlanması, ilerlemenin izlenmesi ve eğitim personelinin iş birliği içinde çalışması** için kullanılan bir yol haritasıdır. MEB'in BEP kılavuzunda da BEP'in öğrenciyle çalışan tüm eğitim personeliyle iş birliği içinde yürütülmesi ve öğrencinin amaçları doğrultusundaki ilerlemesinin izlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca BEP, okul ve ilişkili birimlerin çalışmalarını ve bunların öğrenciye katkılarını izleme ve değerlendirme aracı olarak tanımlanmaktadır.

I. Genel sınıf ölçütlerine göre sürekli başarısız görünen öğrencinin, kendi ölçütlerine göre ilerlediğini somut verilerle görmesini sağlar: Doğrudur. BEP'te öğrencinin **bireysel performans düzeyi ve bireysel amaçları** esas alınır. Öğrencinin ilerlemesi, yalnızca sınıfın genel başarı ölçütleriyle değil, kendisi için belirlenen amaçlara ulaşma düzeyi üzerinden izlenebilir. MEB kaynaklarında da BEP'in öğrencinin öğrenmesini izleme ve ilerlemelerini kaydetme işlevi vurgulanmaktadır.

II. Öğrencinin dersine giren farklı branş öğretmenlerinin aynı amaçlar ve aynı ölçütler üzerinden çalışmasını sağlar: Doğrudur. BEP, öğrencinin eğitiminden sorumlu farklı personelin **ortak amaçlar doğrultusunda iş birliği yapmasına ve öğretim sürecini eş güdümlü yürütmesine** olanak sağlar. MEB'in BEP kılavuzu da öğrencinin tüm eğitim personeliyle iş birliği içinde çalışılmasını BEP'in işlevselliği açısından önemli görmektedir.

III. Öğrencinin başarısının sınıf ortalamasıyla karşılaştırılmasına olanak tanıyarak okul yönetimine sıralama verisi sunar: Yanlıştır. BEP'in temel amacı öğrenciyi **sınıf arkadaşlarıyla sıralamak veya okul yönetimine bir başarı sıralaması sunmak değildir**. Değerlendirme, öğrencinin kendi bireysel amaçları ve gelişimi üzerinden yapılır. Nitekim MEB kaynaklarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde BEP'te yer alan amaçların esas alınacağı belirtilmektedir.

IV. Okul yönetiminin materyal, personel ve ortam gereksinimlerini önceden planlamasına zemin hazırlar: Doğrudur. BEP kapsamında öğrencinin gereksinimleri, **öğretim yöntemleri, materyaller, destek hizmetler ve öğrenme ortamına ilişkin düzenlemeler** belirlenebildiğinden, öğrencinin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için gerekli kaynak ve düzenlemelerin planlanmasına temel oluşturabilir. MEB'in BEP kılavuzunda materyal, öğrenme ortamı, destek hizmetler ve değerlendirme gibi unsurlar BEP kapsamında ele alınmaktadır.

Bu nedenle BEP'in işlevleriyle örtüşen ifadeler **I, II ve IV** numaralı ifadelerdir.

Cevap: C

23. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin hangi RAM tarafından yapılacağı öğrencinin **okula kayıtlı olup olmamasına ve bulunduğu yere** göre belirlenir. Yönetmelik'in 7. maddesine göre okula kayıtlı öğrencilerin işlemleri **okulun bulunduğu bölgedeki RAM** tarafından; herhangi bir okula kayıtlı olmayan bireylerin işlemleri ise **ikamet adresinin ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlandığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM** tarafından gerçekleştirilir. Ayrıca eğitsel değerlendirme ve tanılama, eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır ve bireyin gelişim alanları, akademik yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilir. Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri **bulundukları ortamlarda yapılır**.

A) Sağlık sorunları nedeniyle RAM binasına gelemeyen yatağa bağımlı bir bireyin eğitsel tanılamasının yapılabilmesi için mutlaka RAM'a getirilmesinin veliden talep edilmesi: Yanlıştır. Yönetmelik, sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin **bulundukları ortamda yapılmasını** ön görmektedir. Dolayısıyla bireyin mutlaka RAM binasına götürülmesi gerekmez.

B) Özel rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim hizmeti alacak bireyler için RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından ucu açık ve süresiz bir eğitim planı düzenlenmesi: Yanlıştır. Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında destek eğitim almasına karar verilen bireyler için hazırlanacak eğitim planı **en fazla bir yıllık** olabilir. Süre sonunda ihtiyaç varsa plan yenilenebilir. Bu nedenle ucu açık ve süresiz bir plan düzenlenmesi Yönetmelik'e uygun değildir.

C) Herhangi bir okula kayıtlı olmayan ve ailesiyle birlikte ikamet eden bir bireyin eğitsel tanılama işlemlerinin, ailenin isteği üzerine Türkiye'deki herhangi bir RAM tarafından yapılabilmesi: Yanlıştır. Okula kayıtlı olmayan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri, ailenin istediği herhangi bir RAM tarafından değil, **ikamet adresinin ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlandığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM** tarafından yapılır.

D) Okula kayıtlı öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin okulun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından; kademeler arası geçişlerde ise gelişim alanları ve akademik yeterlilikler dikkate alınarak yapılması: Doğrudur. Yönetmelik, okula kayıtlı öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama

işlemlerinin **okulun bulunduğu bölgedeki RAM** tarafından yapılacağını düzenlemektedir. Ayrıca kademeler arası geçişlerde yalnızca tek bir ölçüt değil, bireyin **tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları** birlikte değerlendirilir.

E) RAM'a eğitsel tanılama için yapılacak ilk başvurunun, öğrencinin sınıf arkadaşları veya mahalle muhtarı tarafından resmî yazı ile gerçekleştirilmesi: Yanlıştır. Yönetmelik'e göre ilk başvuru **okul yönetimi, veli veya zihinsel yetersizliği olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi** tarafından yapılabilir. Öğrencinin sınıf arkadaşının veya mahalle muhtarının ilk başvuru yetkisi bulunmamaktadır.

Cevap: D

24. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre **Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu**, bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yaparak özel eğitim ihtiyacını belirleyen, değerlendirme sonucuna göre uygun **eğitim ortamına ilişkin öneride bulunan** ve gerekli durumlarda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporunu düzenleyen kuruldur. Buna karşılık, bireyin hangi eğitim kurumuna yerleştirileceğine ilişkin nihai karar Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun değil, **il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun** görev alanındadır. Yönetmelik'te ayrıca eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yapılan itiraz üzerine yeniden değerlendirme yapılabilmesine ilişkin düzenleme bulunmaktadır.

A) Eğitsel değerlendirme ve tanılamayı yaparak özel eğitim ihtiyacına karar verir: Doğrudur. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun temel görevlerinden biri bireyin **eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapmak** ve değerlendirme sonucunda bireyin özel eğitim ihtiyacını belirlemektir.

B) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ilişkin öneride bulunur: Doğrudur. Kurul, bireyin değerlendirme sonuçları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda **uygun eğitim ortamına ilişkin öneride** bulunur. Burada kurulun görevi doğrudan yerleştirme kararı vermek değil, değerlendirme sonucuna dayalı öneri oluşturmaktır.

C) Eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan birey için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenler: Doğrudur. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda bireyin özel eğitim ihtiyacını ve önerilen eğitim hizmetlerini ortaya koyan **Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu** düzenlenir.

D) Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya ilişkin itiraz üzerine bireyi yeniden değerlendirebilir: Doğrudur. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna yönelik itiraz bulunması durumunda mevzuatta öngörülen süreç kapsamında bireyin **yeniden değerlendirilmesi** mümkündür.

E) Eğitsel değerlendirme sonucuna göre bireyin hangi okula yerleştirileceğine karar verir: Yanlıştır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun görevi bireyin hangi okula yerleştirileceğine **nihai olarak karar vermek değildir**. Kurul değerlendirme sonucunda uygun eğitim ortamına ilişkin öneride bulunur; **eğitim ortamına yerleştirme** işlemi ilgili özel eğitim hizmetleri kurulunun görev alanındadır. Dolayısıyla seçenek, değerlendirme ve yerleştirme yetkisini aynı kurula vermektedir.

Cevap: E

25. ÇÖZGER ile eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci birbirinden farklıdır. ÇÖZGER, çocukların **özel gereksinim düzeyinin sağlık kurulu tarafından değerlendirilmesine** ilişkin rapordur; eğitsel değerlendirme ve tanılama ise RAM'daki **Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu** tarafından yürütülür. Bu kurul, değerlendirme sonucunda bireyin özel eğitim ihtiyacını belirler ve **en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ile özel eğitim hizmetlerine ilişkin öneride bulunur**. Dolayısıyla C seçeneği **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 44. maddesiyle örtüşmektedir**.

A) ÇÖZGER raporunda öğrencinin sadece tıbbi engellilik oranı (%) belirtilir, eğitsel ihtiyaca değinilmez: Yanlıştır. ÇÖZGER sisteminde temel yaklaşım, çocuğun yalnızca yüzde olarak bir engel oranının belirlenmesi değildir. Çocuğun **özel gereksinim düzeyi** sağlık kurulu değerlendirmesiyle belirlenir. Eğitsel ihtiyaçların belirlenmesi ise ayrıca RAM'daki eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde gerçekleştirilir.

B) İşitme kaybı olan her çocuk, engel oranına bakılmaksızın doğrudan 'Özel Eğitim Uygulama Okulu'na yönlendirilir: Yanlıştır. İşitme kaybının bulunması öğrencinin otomatik olarak belirli bir özel eğitim okuluna yerleştirilmesini gerektirmez. Öğrencinin **gelişimsel özellikleri, eğitsel performansı, eğitim ihtiyaçları ve uygun eğitim ortamı** değerlendirilir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu bu değerlendirme sonucunda uygun eğitim ortamına ilişkin öneride bulunur.

C) **Eğitsel değerlendirme ve tanılama RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılır; gerektiğinde ilgisine göre ÇÖZGER de dikkate alınır ve kurul, birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunur:** Doğrudur. Bu ifade iki ayrı süreci doğru biçimde birbirinden ayırmaktadır. **Sağlık kurulu değerlendirmesi** ÇÖZGER kapsamında yürütülürken, **eğitsel değerlendirme ve tanılama** RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun görev alanındadır. Kurulun görevi doğrudan okul yerleştirmesi yapmak değil, değerlendirme sonucuna göre **en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetlerine ilişkin öneride bulunmaktır**.

D) **ÇÖZGER ile birlikte 'engelli oranı' kavramı tamamen korunmuş, çocukların işlevsel kapasite değerlendirmesi kaldırılmıştır:** Yanlıştır. ÇÖZGER sisteminin temel özelliklerinden biri, çocukların değerlendirilmesinde yalnızca klasik **engel oranı (%)** yaklaşımının kullanılmaması ve özel gereksinim düzeyinin belirlenmesine yönelik değerlendirme yapılmasıdır. Bu nedenle seçenekteki tamamen korunmuş ve işlevsel kapasite değerlendirmesi kaldırılmıştır ifadeleri doğru değildir.

E) **RAM'da yapılan değerlendirmeler sadece tıbbi tanıyı onaylama işlevi görür, bireysel eğitim planı hazırlanmaz:** Yanlıştır. RAM'daki değerlendirme yalnızca tıbbi tanının doğrulanmasından ibaret değildir. **Eğitsel değerlendirme ve tanılama**, bireyin eğitim gereksinimlerinin ve uygun eğitim ortamının belirlenmesine yönelik ayrı bir süreçtir. Eğitim kurumunda öğrencinin gereksinimlerine göre BEP hazırlanması da bu eğitsel sürecin devamında gerçekleştirilir.

Cevap: C

26. Total İletişim Yaklaşımı, işitme yetersizliği olan çocuğun **tek bir iletişim biçimine bağlı kalmadan**, çocuğun bireysel gereksinimlerine göre farklı iletişim yollarından yararlanmasını esas alır. Bu kapsamda işaret dili, konuşma, dinleme, dudak okuma, parmak alfabesi, jest ve mimikler, yazılı materyaller ve gerektiğinde yardımcı teknolojiler birlikte kullanılabilir. Buradaki temel amaç, çocuğun **dil ve iletişime mümkün olduğunca kapsamlı erişiminin sağlanmasıdır**.

A) **Çocuğun ihtiyacına göre sözel konuşma, işaret dili, dudak okuma ve görsel destekler bir arada, bütüncül bir biçimde sunulmalıdır:** Doğrudur. Total İletişim Yaklaşımının temel özelliği, **işitsel, sözel ve görsel iletişim biçimlerinin çocuğun gereksinimlerine göre birlikte kullanılabilmesidir**. Bu nedenle program yalnızca konuşmaya veya yalnızca işaret diline dayandırılmaz.

B) **Sadece işaret dili kullanılmalı, konuşma kesinlikle yasaklanmalıdır:** Yanlıştır. Total İletişim Yaklaşımı yalnızca işaret diline dayalı değildir. Tam tersine, çocuğun iletişim gereksinimine göre **işaret, konuşma ve diğer iletişim biçimlerinin birlikte kullanılmasına** olanak tanır.

C) **Sadece doğal işitsel yollar kullanılmalı, çocuk dudak okumaya yönlendirilmemelidir:** Yanlıştır. Bu seçenek, görsel iletişim yollarını dışlamaktadır. Oysa Total İletişim Yaklaşımında **dudak okuma, işaretleme ve diğer görsel desteklerden** de yararlanılabilir. Sadece işitsel kanala dayalı yaklaşım, Total İletişimin temel özelliği değildir.

D) **Eğitim sadece okuma yazma üzerinden yürütülmeli, sözlü iletişime yer verilmemelidir:** Yanlıştır. Total İletişim yalnızca akademik okuma yazma becerilerine yönelik değildir. Temel amaç, çocuğun **dil ve iletişim olanaklarını genişletmektir**. Bu nedenle sözlü iletişim de kullanılabilir.

E) **Çocuk akranlarından tamamen soyutlanarak özel bir klinikte tek başına eğitilmelidir:** Yanlıştır. Total İletişim bir **iletişim yaklaşımıdır**; çocuğun akranlarından ayrılmasını veya yalnızca klinik ortamda eğitim görmesini öngörmez. Eğitim ortamının nasıl düzenleneceği çocuğun bireysel eğitim gereksinimleri doğrultusunda belirlenir.

Cevap: A

27. İki Dil (Bilingual) Yöntemi, işitme yetersizliği olan çocuğun **iki dili sistematik biçimde edinmesini** esas alır. Klasik iki dilli işitme eğitimi modellerinde işaret dili, çocuk için **birinci dil (L1)** olarak kabul edilir ve çocuğun erişilebilir bir ilk dil geliştirmesinin ardından ya da bunun temelinde toplumun çoğunluk dilinin **ikinci dil (L2)** olarak, özellikle yazılı biçiminin, öğretilmesi hedeflenir. İşaret dilinin L1 olarak kullanılması, ikinci dilin öğrenilmesinde bir temel oluşturur.

A) **Birinci dil (L1) sözel Türkçe, ikinci dil (L2) işaret dili olmalıdır:** Yanlıştır. Soruda tanımlanan iki dilli yaklaşımın klasik biçiminde işaret dili **birinci dil**, toplumun sözel/yazılı dili ise **ikinci dil** olarak ele alınır. Bu seçenekte dil hiyerarşisi tersine çevrilmiştir.

B) **Sadece yabancı dil öğretilmeli, ana dil eğitimi verilmemelidir:** Yanlıştır. İki Dil Yönteminin temelinde çocuğun **iki dili edinmesi** vardır. Birinci dilin gelişimini dışlamak, yaklaşımın temel mantığıyla bağdaşmaz.

C) **Çocuk hiçbir dil öğrenmemeli, sadece resimlerle iletişim kurmalıdır:** Yanlıştır. İki Dil Yönteminin amacı dili ortadan kaldırmak değil, çocuğa **erişilebilir bir birinci dil ve bunun üzerine ikinci bir dil** kazandırmaktır.

D) **Birinci dil (L1) işaret dili olmalı; sözel/yazılı toplum dili ikinci dil (L2) olarak sonradan öğretilmelidir:** Doğrudur. İki dilli yaklaşımın klasik işitme eğitimi modelinde **işaret dili L1**, toplumun çoğunluk dili ise **L2** olarak yapılandırılır. L1, çocuğun L2'yi özellikle okuma ve yazma yoluyla öğrenmesinde temel oluşturur.

E) **İşaret dili ve sözel dil aynı anda öğretilmeli, aralarında hiyerarşi olmamalıdır:** Yanlıştır. Bu ifade, dillerin aynı anda ve eşit statüde sunulduğu farklı bir iki dilli yaklaşımı tanımlamaktadır. Soruda belirtilen klasik İki Dil Yöntemi açısından ise **L1 ve L2 arasında bir dil edinim sıralaması** bulunmaktadır. Bununla birlikte çağdaş iki dilli modellerin tümünün aynı öğretim sırasını benimsemediği de belirtilmelidir; güncel literatürde işaret ve konuşma dillerinin birlikte desteklenmesine yönelik modeller de bulunmaktadır.

Cevap: D

28. Özel eğitim hizmetlerinde temel amaç, öğrencinin **bireysel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi**, eğitim hakkından yararlanmasının sağlanması ve mümkün olduğunca **en az sınırlandırılmış eğitim ortamında** akranlarıyla birlikte eğitim almasının desteklenmesidir. Ailelerin eğitim sürecine katılımı ve öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesi de bu anlayışın önemli unsurlarıdır.

A) **Okul müdürünün, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisinin eğitim planlamasını yaparken ailenin sadece onayını almak yerine, her aşamada görüş ve onay süreçlerine aktif katılımını sağlaması**: Ailenin eğitim sürecine aktif biçimde katılması, özel eğitim hizmetlerinde aile ile iş birliğini destekleyen bir uygulamadır. Öğrencinin eğitimine ilişkin planlamalarda ailenin görüş ve önerilerinin dikkate alınması temel ilkelerle uyumludur.

B) **Özel eğitim öğretmeninin, Down sendromlu bir öğrencinin akranlarından tamamen soyutlanarak daha rahat öğrenebileceği düşüncesiyle günün tamamını sadece özel eğitim materyalleriyle donatılmış ayrı bir odada geçirmesini planlaması**: Öğrencinin yetersizliği gerekçe gösterilerek **günün tamamında akranlarından ayrılması**, öğrencinin mümkün olan en az sınırlandırılmış eğitim ortamında eğitim görmesi anlayışıyla bağdaşmaz. Öğrencinin gereksinimlerine yönelik desteklerin sağlanması, onu bütünüyle akranlarından soyutlamayı gerektirmez. **Bu nedenle temel ilkelerle doğrudan çelişen uygulama budur.**

C) **RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun, tanılama süreçlerinde bireyin yetersizlik etiketinden ziyade bireysel gelişim özelliklerini ve eğitsel performansını merkeze alması**: Eğitsel değerlendirmede bireyin **gelişim özellikleri, eğitsel performansı ve eğitim ihtiyaçlarının** dikkate alınması, uygun özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi açısından gereklidir. Bu yaklaşım bireyselleştirilmiş eğitim anlayışıyla örtüşmektedir.

D) **BEP geliştirme biriminin, genel eğitim müfredatını takip eden bir işitme engelli öğrenci için derslerin amaç, içerik ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ihtiyacına yönelik uyarlamalar yapması**: Öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre **amaç, içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde uyarlamalar yapılması**, BEP'in bireyselleştirme işleviyle uyumludur.

E) **İl Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun, özel eğitim politikaları ve yerel düzenlemeler oluşturulurken bölgedeki üniversitenin özel eğitim bölümü öğretim üyeleriyle ortak komisyonlar kurması**: Üniversitelerle iş birliği yapılması özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir uygulamadır. Seçenekte öğrencinin eğitim hakkını veya temel özel eğitim ilkelerini ihlal eden bir uygulama bulunmamaktadır.

Cevap: B

29. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 14. maddesine göre evde eğitim hizmeti, sağlık problemi nedeniyle **en az 12 hafta** örgün eğitim kurumundan yararlanamayacağı ya da okula devam etmesinin sağlığı açısından risk oluşturacağı sağlık kurulu raporuyla belirlenen öğrencilere, gerekli kurul süreçleri tamamlandıktan sonra verilebilir. Haftalık ders saati ilköğretim ve özel eğitim programı uygulanan ortaöğretim kademesinde **en az 10**, diğer ortaöğretim kademelerinde ise **en az 16 ders saati** olacak şekilde planlanır. Ayrıca evde eğitim süresince devam zorunluluğu aranmaz ve okutulmayan derslerden öğrenci muaf tutulur.

A) En az 12 hafta süreyle örgün eğitime devam edemeyeceğine dair sağlık kurulu raporu olan bir ilkokul öğrencisine haftada 12 ders saati evde eğitim planlanması: İlköğretim kademesinde evde eğitim için haftalık ders saati **10 ders saatinden az olmayacak** şekilde planlanır. Bu nedenle 12 ders saati, yönetmelikteki asgari sürenin üzerindedir ve mevzuata uygundur.

B) Evde eğitim alan öğrencinin haftalık ders planında yer almayan ve evde eğitimi verilmeyen derslerden e-Okul sisteminde muaf tutulması: Yönetmelik, evde eğitim kapsamında okutulmayan derslerden öğrencinin **muaf tutulacağını** açıkça belirtmektedir. Dolayısıyla okutulmayan dersler bakımından muafiyet işlemi yapılması mevzuata uygundur.

C) Öğrencinin evde eğitim aldığı dönem boyunca e-Okul sisteminde 'devam zorunluluğu aranmaz' şeklinde işaretlenerek devamsızlıktan bırakılmaması: Evde eğitim hizmeti süresince öğrenciler için **okula devam zorunluluğu aranmaz** ve bu durumun e-Okul sisteminde gerekli şekilde işlenmesi öngörülür. Bu nedenle belirtilen işlem Yönetmelik'e uygundur.

D) Evde eğitim hizmetinin velinin talebi ve RAM raporu sonrasında il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun resmî planlamasıyla ders yılı içinde başlatılması: Evde eğitim için velinin **yazılı talebi**, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporu ve il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması gerekir. Hizmetin ders yılı içinde başlatılabilmesi de Yönetmelik'te düzenlenmiştir.

E) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. sınıfında kayıtlı ve ağır bir ameliyat geçirmiş olan bir öğrenciye, tüm meslek derslerini ve atölye uygulamalarını kapsayacak şekilde evde eğitim hizmeti sunulması: Burada mevzuattaki sınıf sınırlaması gözden kaçırılmıştır. **Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı okullarda evde eğitim hizmeti yalnızca 9. sınıf öğrencileri için sunulabilir.** Dolayısıyla 11. sınıfta kayıtlı bir öğrenci bu kapsamda değildir.

Cevap: E

30. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin **23. maddesi**, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında öğrencilerin şubelere yerleştirilmesine ve sınıf mevcutlarına ilişkin **nicel sınırlılıkları** düzenlemektedir. Maddenin **(ç) bendine** göre tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, gelişim özellikleri de dikkate alınarak **sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde** yerleştirilir. Bu sayı yalnızca **birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda** ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir. Maddenin **(D) bendine** göre ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları, **5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, diğer kademelerde 15 öğrenci** olacak şekilde oluşturulur. Bu düzenlemelerin amacı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin **tek bir sınıfta yığılmasını önlemek** ve her öğrencinin öğretmenden yeterli destek alabileceği bir sınıf ortamı oluşturmaktır.

A) Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmayan bir ortaokulda özel eğitim ihtiyacı olan 3 öğrencinin aynı 6/C şubesine yerleştirilmesi: Mevzuata aykırıdır. Soruda verilen okul, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan bir okul değildir. Bu nedenle 23. maddenin (ç) bendindeki istisna uygulanamaz ve bir şubeye **en fazla 2 özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci** yerleştirilebilir. Aynı şubeye 3 öğrenci yerleştirilmesi hem **şube başına üst sınırı aşmakta** hem de öğrencilerin şubelere **eşit dağıtılması ilkesiyle** bağdaşmamaktadır.

B) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak şubelere eşit sayıda dağıtılması: Mevzuata uygundur. Yönetmelik, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak **sınıflara eşit sayıda yerleştirilmesini** açıkça öngörmektedir. Bu uygulama, öğrencilerin belirli şubelerde yoğunlaşmasını önler ve öğretmenlerin iş yükünün dengeli dağılmasını sağlar.

C) Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan bir köy ilkokulunda ihtiyaç doğrultusunda bir şubeye 2'den fazla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci yerleştirilmesi: Mevzuata uygundur. 23. maddenin (ç) bendi, şube başına 2 öğrenci sınırına **birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar için istisna** getirmektedir. Bu okullarda şube sayısı sınırlı olduğundan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısı **ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir**.

D) **Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan bir özel eğitim okulunda 5'i özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere ilkokul şubesi mevcudunun 15 öğrenci olarak oluşturulması:** Mevzuata uygundur. 23. maddenin (D) bendine göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında okul öncesi dışındaki kademelerde sınıf mevcudu, **5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere en fazla 15 öğrencidir**. Seçenekteki ilkokul şubesi bu üst sınırı aşmamaktadır.

E) **Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan bir özel eğitim okulunun okul öncesi şubesinde 5'i özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere mevcudun 14 öğrenci olarak oluşturulması:** Mevzuata uygundur. Aynı bende göre okul öncesi eğitimde sınıf mevcudu, **5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere en fazla 14 öğrencidir**. Seçenekteki okul öncesi şubesi bu üst sınırla örtüşmektedir. Yönetmelik'in **30. maddesi** de özel eğitim anaokulu ve ana sınıflarında, yetersizliği olmayan çocukların da öğrenim görmesi durumunda **aynı üst sınırı** öngörmektedir.

Cevap: A

31. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde farklılaştırma, öğrencilerin **hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıklara** göre öğretim sürecinin esnekleştirilmesini ifade eder. İçerik, süreç ve ürün farklılaştırılabilir; ancak öğrencilerin ulaşması beklenen öğrenme çıktısı korunabilir. Buna karşılık özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan BEP kapsamında **öğrenme çıktılarının öğrencinin eğitsel performansına göre uyarlanması**, bireyselleştirilmiş öğretim sürecinin bir parçasıdır. MEB de kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitim gören özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin BEP'lerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları esas alınarak hazırlanacağını belirtmektedir.

A) **İkisi de farklılaştırmadır; kararı dersin öğretmeni verir ve yazılı belge gerekmez:** Fen bilimleri öğretmeninin uygulaması farklılaştırma kapsamında değerlendirilebilir; ancak Türkçe öğretmeninin uygulaması, BEP geliştirme biriminin kararı ve yazılı program doğrultusunda öğrencinin öğrenme çıktısının düzeyinin belirlenmesini içerdiğinden yalnızca öğretmenin sınıf içi farklılaştırma kararı olarak değerlendirilemez.

B) **Birincisi bireyselleştirme, ikincisi farklılaştırmadır; ikincisinde öğrenme çıktısı korunmuştur:** Birinci uygulamada tüm öğrenciler için aynı öğrenme çıktısı korunurken **öğrenme sürecine ve ürünün ortaya konuluş biçimine seçenekler sunulması** söz konusudur. Bu nedenle farklılaştırma niteliğindedir. İkinci uygulamada ise öğrencinin eğitsel performansına göre öğrenme çıktısının düzeyi belirlenmektedir; bu nedenle seçenek B'deki sınıflandırma ters kurulmuştur.

C) **Birincisi çıktıyı koruyan farklılaştırma, ikincisi çıktının düzeyini belirleyen bireyselleştirmedir:** Fen bilimleri öğretmeni **öğrenme çıktısını değiştirmeden** metin, video veya model seçenekleri sunarak öğrenme sürecini farklılaştırmaktadır. Türkçe öğretmeninde ise özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için **BEP geliştirme biriminin kararı ve yazılı program** temelinde öğrenme çıktısının düzeyi öğrencinin eğitsel performansına göre belirlenmektedir. Bu ayrım, iki uygulamanın niteliğini doğru biçimde ortaya koymaktadır.

D) **İkisi de bireyselleştirmedir; her ikisi de BEP geliştirme biriminin kararını gerektirir:** Fen bilimleri öğretmeninin tüm sınıf için aynı öğrenme çıktısını koruyarak farklı öğrenme yolları sunması, BEP geliştirme biriminin kararını gerektiren bireyselleştirilmiş bir program düzenlemesi değildir. Bu uygulama sınıf içi farklılaştırma kapsamında ele alınır.

E) **Birincisi farklılaştırmadır; ikincisi de öğretmenin kararı olduğundan yazılı belge gerektirmez:** İlk uygulamanın farklılaştırma olarak değerlendirilmesi yerindedir; ancak ikinci uygulamada kararın yalnızca öğretmene bırakıldığı varsayımı yanlıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye ilişkin **öğrenme çıktısının düzeyinin belirlenmesi BEP süreciyle** ilişkilidir ve yazılı program temelinde yürütülür.

Cevap: C

32. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenme çıktıları, yalnızca sonuç davranışından oluşan ifadeler değildir; **beceri boyutu ve süreç bileşenleri** birlikte ele alınır. Öğrenme çıktısının süreç bileşenleri, becerinin öğrencide hangi aşamalardan geçerek geliştirileceğini gösterir. Özel gereksinimli öğrenciler için destekleme yapılırken de öğrencinin **mevcut bilgi ve becerileri temel alınarak** öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve bireysel ihtiyaçlarına uygun hedefler belirlenmesi esastır.

A) **İndirgemeyi süreç bileşenleri yerine alt sınıf kazanımları üzerinden yapması**: Mira'nın performansı değerlendirildiğinde, sınıfın Okuduğu metnin ana fikrini belirler. Öğrenme çıktısına ulaşabilmesi için hangi **süreç bileşenlerinde desteğe ihtiyaç duyduğu** belirlenmelidir. Bunun yerine ikinci sınıf programından bağımsız bir kazanım alınması, öğrenme çıktısının kendi yapısı içindeki basamakların kullanılmaması anlamına gelir. Temel hata tam olarak budur.

B) **Sınıfın öğrenme çıktısını olduğu gibi Mira'nın hedefi olarak yazması**: Öğretmen sınıfın öğrenme çıktısını doğrudan Mira'nın hedefi olarak yazmamıştır. Tam tersine, ikinci sınıf programından farklı bir kazanım seçmiştir. Dolayısıyla sorun öğrenme çıktısının aynen alınması değildir.

C) **Hedefi yazmadan önce Mira'nın performansını hiç değerlendirmemiş olması**: Öğretmen Mira'nın **kısa metni okuyabildiğini ve metindeki kişilerin ne yaptığını söyleyebildiğini, ancak metnin bütününden sonuca ulaşamadığını** belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencinin performansının değerlendirilmediği söylenemez. Hata, elde edilen performans bilgisi doğrultusunda hedefin yanlış kaynaktan oluşturulmasıdır.

D) **Hedefleri belirlerken sınıfın öğretim programına hiç bakmamış olması**: Öğretmenin sınıfın öğrenme çıktısından hareket ettiği açıkça görülmektedir. Sorun programı dikkate almaması değil, sınıfın öğrenme çıktısını **süreç bileşenleri üzerinden öğrencinin performansına göre uyarlamak yerine alt sınıf kazanımını doğrudan hedef olarak seçmesidir.**

E) **Hedefin başarı ölçütünü sınıf ortalamasına göre belirlemiş olması**: Mira'nın başarı ölçütünün sınıf ortalamasına göre belirlendiğine ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Sorunun odağında ölçüt değil, **hedefin nasıl türetildiği** bulunmaktadır.

Cevap: A

33. Ayaz'ın **harfe benzeyen ancak gerçek harf olmayan şekilleri yazması** ve bunlara anlam yükleyerek Adımı yazdım. demesi, yazma gelişiminde **harf benzeri biçimler oluşturma** aşamasında olduğunu göstermektedir. Yazının gelişiminde çocuklar karalama ve çizimlerden, harf benzeri şekillere; daha sonra gerçek harfleri kullanmaya ve giderek ses temelli yazmaya doğru ilerler. Ayaz'ın kalem tutma ve çizgiyi satır boyunca sürdürme becerilerinin bulunması, temel motor ve yönelim becerilerinin çalışmanın başlangıç noktası olmadığını da göstermektedir.

A) **Kalem tutma ve kâğıt üzerinde iri kol hareketleri**: Ayaz kalemi uygun biçimde tutabilmekte ve çizgileri satır boyunca ilerletebilmektedir. Dolayısıyla öğretimin önceliğini temel kalem kontrolü ve geniş motor hareketlere vermek, öğrencinin mevcut beceri düzeyinin gerisinde kalacaktır.

B) **Soldan sağa yön kazandırma ve satır kavramı**: Ayaz'ın çizimleri **soldan sağa doğru sıralayabildiği ve satır boyunca ilerletebildiği** belirtilmektedir. Bu nedenle yön ve satır kavramları zaten ortaya çıkmış beceriler arasındadır.

C) **Ses-harf eşlemesi ve harfler arası boşluk bırakma**: Ses-harf ilişkisi ve sözcük içindeki harflerin düzenlenmesi, daha ileri bir yazma düzeyine geçişte önem kazanır. Ancak Ayaz henüz gerçek harfleri kullanma aşamasına ulaşmamıştır; dolayısıyla bu beceriler mevcut performansının önünde yer almaktadır.

D) **Şekil ayırt etme ve modeli izleyerek harf üretme**: Ayaz'ın gerçek harf olmayan **harf benzeri şekiller** üretmesi, öğretimin harf biçimlerini ayırt etme ve uygun modeli izleyerek gerçek harfleri oluşturmaya doğru ilerletilmesini gerektirmektedir. Bu aşama, onun mevcut yazma performansından bir sonraki gelişimsel basamağa geçişini destekler. NAEYC'nin erken yazma gelişimine ilişkin açıklamalarında da çocukların harf benzeri biçimlerden giderek gerçek harfleri ve daha ileri yazma biçimlerini üretmeye yöneldiği belirtilmektedir.

E) **Yazılan sözcükleri cümle hâlinde birleştirme**: Sözcükleri cümle içinde kullanarak anlamlı yazılı ifadeler oluşturmak, Ayaz'ın henüz ulaşmadığı daha ileri bir yazma becerisidir. Ayaz daha temel düzeyde gerçek harfleri üretme aşamasındadır.

Cevap: D

34. Deren'in yazılı anlatımındaki "Ben dün okul git arkadaş oyun." biçimindeki yapı, yalnızca dikkatsizlikle açıklanabilecek bir yazım hatası değildir. Deren'in **Türk İşaret Dili'ni akıcı kullanması** ve yazılı Türkçede **sözcük dizimi ile ek kullanımında** zorlanması, iki dilin yapısal özelliklerinin birbirinden farklı olmasıyla birlikte ele alınmalıdır. Araştırmalarda da işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcük ve biçimbirim atlama gibi hataların görülebildiği, Türk İşaret Dili ile Türkçenin biçim-söz-dizimsel yapıları arasındaki farklılıkların Türkçenin biçim-söz dizimsel ilişkilerinin öğrenilmesinde güçlük oluşturabileceği belirtilmektedir.

A) **Hataların dikkatsizlikten kaynaklandığı kabul edilip ek yazma alıştırması verilmesi**: Deren'in hatalarını doğrudan dikkatsizlik olarak değerlendirmek, ortaya çıkan dilsel örüntüyü açıklamakta yetersiz kalır. Sadece ek yazma alıştırmaları vermek yerine, hatanın altında bulunan **dil bilgisel ve biçim-söz dizimsel farklılıkların** ele alınması gerekir.

B) **İşaret dili ile yazı dili arasındaki yapısal farkların açıkça çalışılması**: Deren'in yazılı ürününde görülen **sözcük dizimi ve eklerin kullanılmaması**, Türk İşaret Dili ile yazılı Türkçenin yapısal özelliklerinin karşılaştırılarak öğretimini gerekli kılmaktadır. Öğrencinin zaten güçlü olduğu işaret dili, yazılı Türkçenin yapısının öğretiminde bir dayanak olarak kullanılabilir. Bu nedenle öğretimin odağı, iki dil arasındaki yapısal farklılıkların fark ettirilmesi ve yazılı Türkçenin bu yönlerinin sistematik biçimde öğretilmesi olmalıdır.

C) **İşaret dili kullanımının sınırlandırılıp öğrencinin yalnız sözel dile yönlendirilmesi**: Deren'in güçlü biçimde kullandığı işaret dilini sınırlandırmak, yazma becerisindeki güçlüğü doğrudan çözmez. İşaret dilinin dışlanması yerine öğrencinin sahip olduğu dilsel kaynaklardan yararlanılarak yazılı Türkçenin geliştirilmesi daha uygun bir yaklaşımdır.

D) **Yazma çalışmalarına ara verilip yalnızca okuma ve kod çözme çalışmalarının sürdürülmesi**: Deren'in temel güçlüğü yazılı dilin **söz dizimsel ve biçim bilimsel kullanımında** ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yazma çalışmalarını bırakmak yerine doğrudan yazılı anlatım becerilerini hedefleyen öğretim yapılmalıdır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatımında sözcük, cümle ve biçim birim düzeylerinde çeşitli güçlükler görülebildiği araştırmalarla ortaya konmuştur.

E) **Yazılı ürünlerin dil yapısına bakılmadan yalnızca içerik bakımından puanlanması**: Deren'in geliştirilmesi gereken yönü tam da **yazılı dilin yapısal kullanımı** olduğundan, sözcük dizimi ve ek kullanımı gibi dilbilgisel özellikleri değerlendirme dışında bırakmak öğretim ihtiyacının gözden kaçırılmasına neden olur.

Cevap: B

35. Fen bilimleri öğretiminde öğrencinin yalnızca öğretmenin yaptığı gösteriyi izlemesi yerine **gözlem yapması, veriyi fark etmesi, kaydetmesi ve bulgularını ifade etmesi** öğrenmeye etkin katılımını artırır. Özel eğitim alanında yapılan güncel araştırmalar da yapılandırılmış veya rehberli sorgulama süreçlerinde öğretmen desteğinin korunurken öğrencilerin gözlem, veri toplama ve bulguları yorumlama gibi süreçlere etkin biçimde katılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

A) **Deneyi güvenlik riskine karşın öğrencilerin kendi başlarına kurup işletmesine dönüştürmek**: Öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır; ancak bu, öğretmenin güvenlik gerektiren düzeneği tamamen öğrencilere bırakması anlamına gelmez. Isı kaynağının kullanıldığı deneyde güvenlik sorumluluğu korunarak öğrencinin uygun bölümlerde gözlem ve veri toplama sürecine katılması gerekir.

B) **Deneyi bırakıp aynı süreci anlatan bilgilendirici bir metni sesli okumak**: Öğrencilerin deney sırasında ilgilerini sürdürememesi, deneysel yaşantının tamamen ortadan kaldırılmasını gerektirmez. Aksine bilim öğretiminde etkinlik ve sorgulamaya dayalı uygulamalar, öğrencilerin bilimsel içeriğe katılımını desteklemektedir.

C) **Deneyin sonucunu başta söyleyip öğrencilerden yalnızca onaylamalarını istemek**: Sonucu önceden vermek, öğrencilerin **gözlem yapma ve gözlemden sonuca ulaşma** sürecini ortadan kaldırır. Buradaki sorun öğrencilerin deneyin sonucunu bilmemesi değil, deney sırasında öğrenme görevlerinin yeterince yapılandırılmamış olmasıdır.

D) **Deneyi daha kısa sürede tamamlayarak öğrencilerin dikkat dağınıklığını azaltmak**: Süreyi kısaltmak tek başına öğrencinin deneyde ne yapacağını belirlemez. Öğrencilerin kısa sürede başka şeylerle ilgilenmesi ve sonrasında gözlediklerini hatırlayamaması, **aktif gözlem görevlerinin oluşturulmasını** gerektirmektedir.

E) **Gösteri deneyini sürdürüp öğrencilere değişimi gözleme ve kaydetme görevi vermek**: Öğretmenin güvenlik nedeniyle düzeneği kendisinin kurup işletmesi korunurken, öğrenciler

pasif izleyici konumundan çıkarılmaktadır. Öğrencilerin **suyun hâl değişimini gözlemlemeleri ve gözlemlerini kaydetmeleri**, deneyin bilimsel süreçlerine doğrudan katılmalarını sağlar. Yapılandırılmış sorgulama yaklaşımında da öğretmen gösterisi sürdürülebilirken öğrencilerin gözlemleme, veri düzenleme ve bulguları yorumlama süreçlerine katılması desteklenmektedir.

Cevap: E

36. Kaan'ın **yüzyıl gibi soyut ve geniş zaman birimlerini sözel olarak yineleyebilmesi**, bu kavramları işlevsel olarak kavradığını göstermez. Buna karşılık **kendi yaşantısını zaman sırasına koyamaması, dün ve yarın kavramlarını karıştırması ve sıradaki etkinliği sürekli sorması**, zaman kavramının daha somut ve yaşantıya dayalı düzeyde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Zaman kavramlarının öğretiminde öğrencinin günlük rutinlerinden ve somut yaşantılarından hareket edilerek daha geniş ve soyut zaman birimlerine doğru ilerlemek uygun bir öğretim düzenlemesidir. Somutlaştırılmış günlük rutinler ve görsel sıralamalar da zamanın ve etkinlikler arasındaki ilişkinin anlaşılmasını destekleyebilir.

A) Günlük çizelgedeki önce, sonra ve şimdi kavramlarından başlayıp ölçeği kademeli genişletmek: Kaan'ın güçlüğü doğrudan kendi günlük yaşantısındaki olayların sırasını ve yakın zaman ifadelerini anlamlandırmada ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle **önce–sonra–şimdi** gibi günlük yaşantıyla doğrudan ilişkilendirilebilen kavramlardan başlanması, daha sonra bugün, dün, yarın, hafta, ay ve daha geniş zaman birimlerine ilerlenmesi uygun bir öğretim sıralamasıdır.

B) Zaman şeridindeki yüzyılları daha sık yineleyerek ezberin kalıcı hâle gelmesini sağlamak: Kaan'ın yüzyıl sözcüğünü tekrar edebilmesi, zaman kavramını işlevsel olarak öğrendiği anlamına gelmemektedir. Aynı soyut kavramın daha fazla tekrar edilmesi, öğrencinin günlük olayları zamansal olarak sıralama güçlüğünü doğrudan hedeflemez.

C) Zaman kavramlarını programdan çıkarıp yalnızca mekân ve yön öğretimini sürdürmek: Kaan'ın zaman kavramlarına ilişkin güçlük yaşaması, bu alanın öğretimden çıkarılmasını gerektirmez. Gereksinim doğrultusunda **daha somut, işlevsel ve basitten karmaşığa ilerleyen** bir öğretim düzenlenmelidir.

D) Tarihsel olayları renkli görsellerle zenginleştirerek aynı öğretim sırasını korumak: Görseller öğretimi destekleyebilir; ancak temel sorun kullanılan materyalin görsel açıdan yetersiz olması değildir. Kaan henüz kendi günlük yaşantısındaki olayları bile sıralayamamaktadır. Bu nedenle tarihsel olaylar ve yüzyıllar üzerinden sürdürülen aynı soyut öğretim sırasını zenginleştirmek, güçlüğün temel düzeyini hedeflememektedir.

E) Aylık takvim çalışmasıyla başlayıp günlük akışın öğretimini en sona bırakmak: Aylık takvim, Kaan'ın mevcut performansına göre daha geniş ve soyut bir zaman ölçeğidir. Öğrencinin günlük etkinliklerin sırasını kavraması sağlanmadan aylık zaman birimlerinden başlanması, öğretim sırasını somuttan soyuta doğru kurmaz.

Cevap: A

37. Asel'in **bire bir eşleme**, **sabit sıra** ve farklı nesne gruplarını sayabilme becerileri gelişmiştir. Farklı dizilişlerde ve farklı türdeki nesnelerde doğru sayması, sayma işleminin yalnızca belirli bir nesne düzenine bağlı olmadığını da göstermektedir. Ancak sayma tamamlandıktan sonra "Kaç tane?" sorusuna yanıt vermek yerine yeniden saymaya başlaması, **kardinalite ilkesinin** henüz kazanılmadığını gösterir. Kardinalite, sayma sırasında söylenen **son sayı adının grubun toplam miktarını ifade ettiğini bilme** becerisidir.

A) Nesnelere dokunarak ya da onları kenara çekerek saymayı çalıştırmak: Asel nesneleri tek tek göstererek doğru biçimde sayabilmektedir. Bu nedenle bire bir eşleme becerisinin yeniden temel öğretim hedefi yapılmasına gerek yoktur.

B) Sayı adlarını doğru sırayla söyleme çalışmalarını artırmak: Asel sayı adlarını doğru sırayla söyleyebilmektedir. Dolayısıyla güçlük sayı dizisini bilmekte değil, sayma işleminin sonunda elde edilen **toplam miktarı anlamlandırmaktadır**.

C) Nesneleri farklı sıralarda ve farklı noktalardan başlayarak saydırmak: Asel farklı düzenlerdeki nesneleri zaten başarıyla saymaktadır. Bu nedenle nesnelerin farklı sıralanması ya da farklı noktadan başlanması, mevcut güçlüğün temelini oluşturmamaktadır.

D) Son söylenen sayı adının grubun tamamını gösterdiğini fark ettirmek: Asel'in öğretim gereksinimi tam olarak **kardinaliteyi**, yani sayma işlemi sonunda söylenen son sayı adının grubun toplamını belirttiğini kavramayı geliştirmektir. Çocukların nesneleri doğru sayabildiği hâlde

Kaç tane? sorulduğunda yeniden sayması, kardinalitenin henüz tam olarak anlaşılmadığının tipik göstergesidir.

E) **Farklı türdeki nesnelerden oluşan grupları saydırmayı sürdürmek**: Asel farklı türdeki nesnelerden oluşan grupları zaten başarıyla saymaktadır. Bu nedenle nesne türlerini çeşitlendirmek, mevcut performansındaki temel eksikliği doğrudan hedeflemez.

Cevap: D

38. Doruk'un ayrı verilen **toplama ve çıkarma işlemlerini hatasız yapabilmesi**, temel işlem becerisinin bulunduğunu göstermektedir. Hata, problemde hangi işlemin yapılacağını belirlerken **sözcükleri doğrudan işlemlerle eşleştirmesinden** kaynaklanmaktadır. Eksik sözcüğünü gördüğünde otomatik olarak çıkarma işlemine yönelmiş; oysa problemde "Elif'in 9 kalemi vardır. Bu Ozan'ın kalemlerinden 4 eksiktir." denildiğinde 9, büyük miktar değil küçük miktardır ve Ozan'ın miktarı 9 + 4 = 13'tür. Matematiksel problem çözme öğretiminde de işlemin anahtar sözcüklere göre seçilmesi yerine **problemin anlamsal yapısının ve bilinmeyenin konumunun analiz edilmesi** önerilmektedir.

A) **İşlem becerisinin yetersizliği; çıkarma işlemi yeniden çalışılmalıdır:** Doruk'un bağımsız olarak verilen çıkarma işlemlerini hatasız yapabilmesi, güçlüğün çıkarma algoritmasında olmadığını göstermektedir. Bu nedenle işlemi yeniden öğretmek, hatanın kaynağına yönelik değildir.

B) **Sözcüğe göre işlem seçmesi; öğretim problem yapısına yöneltilmelidir:** Doruk'un eksik sözcüğünü doğrudan çıkarma işlemiyle eşleştirmesi, **anahtar sözcük temelli işlem seçiminin** tipik bir örneğidir. Oysa problemde A, B'den 4 eksiktir biçimindeki karşılaştırma ilişkisi dikkate alınmalı ve hangi miktarın bilinmediği belirlenmelidir. Bu nedenle öğretimin sözcük–işlem eşleştirmesinden çıkarılarak **problem yapısını tanıma, ilişkileri temsil etme ve bilinmeyenin yerini belirleme** üzerine yöneltilmesi gerekir.

C) **Okuma akıcılığının düşüklüğü; sesli okuma çalışmaları daha da artırılmalıdır:** Doruk'un okuma akıcılığında güçlük yaşadığına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Hatası, problemi okuyamamasından değil, **okuduğu problemdeki matematiksel ilişkiyi yanlış yorumlamasından** kaynaklanmaktadır.

D) **Dikkat sınırlılığı; problem sayısı azaltılıp süre uzatılmalıdır:** Problem çözümü sırasında dikkatini sürdüremediğine ilişkin bir belirti verilmemiştir. Üstelik aynı öğrencinin hatasının belirli bir örüntü göstermesi, sorunun dikkat süresinden çok **işlem seçme stratejisinde** olduğunu düşündürmektedir.

E) **Sayı hissinin zayıflığı; sayı doğrusu çalışmaları yapılmalıdır:** Sayı hissindeki yetersizliğe ilişkin doğrudan bir belirti yoktur. Doruk, verilen toplama ve çıkarma işlemlerini doğru yapabildiğine göre temel sayısal işlem becerisi bulunmaktadır. Buradaki güçlük, sayısal miktarları değil **problemdeki niceliksel ilişkiyi ve bilinmeyenin konumunu** doğru yorumlamaktır.

Cevap: B

39. Mert'in çizimleri, Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri açısından **şema öncesi evrenin** özelliklerini göstermektedir. İnsan figüründe **baş ve baştan çıkan kol-bacakların bulunması, gövdenin henüz çizilmemesi**, nesnelerin kâğıt üzerinde dağınık biçimde yer alması ve renklerin gerçek nesne renklerinden bağımsız seçilmesi bu evreyle uyumludur. Şema öncesi evrede çocukların nesneleri henüz belirgin bir mekânsal düzen içinde yerleştirmemesi ve renkleri gerçeklikle birebir ilişkilendirmemesi beklenebilir. Şematik evreye geçişte ise **taban çizgisi ve nesneler arasında mekânsal düzenleme** belirginleşmeye başlar.

A) **Karalama – Çizgilerine ad vermeye başlama**: Mert'in insan ve nesne figürleri artık tanınabilir durumdadır. Bu nedenle karalama evresinin çok daha ilerisindedir; çizgilerine anlam yükleme aşaması geride kalmıştır.

B) **Şematik – Ayrıntıları ve oranları gerçeğe daha çok yaklaştırma**: Mert'in çizimlerinde henüz gövdenin bulunmaması ve nesnelerin sayfa üzerinde dağınık biçimde yer alması, şematik evrenin daha ileri düzeydeki **biçim ve mekân organizasyonuyla** örtüşmemektedir. Gerçeğe uygun ayrıntı ve oranların belirginleşmesi ise daha sonraki gelişim düzeyleriyle ilişkilidir.

C) **Gerçekçiliğe yönelme – Kendi ürününü eleştirel değerlendirme**: Gerçekçiliğe yönelme döneminde ayrıntı, oran, perspektif ve gerçekliğe uygunluk konusunda belirgin bir gelişme görülür. Mert'in çizimleri ise hâlen daha erken bir gelişim düzeyinin özelliklerini taşımaktadır.

D) **Şema öncesi – Nesneleri gerçek renkleriyle boyama**: Mert'in bulunduğu evre doğru olarak **şema öncesi evredir**; ancak bu evrede öğretim hedefinin nesneleri gerçek renkleriyle boyamaya yöneltilmesi uygun değildir. Şema öncesi dönemde renk seçimi gerçek nesne rengiyle zorunlu olarak eşleşmez. Dolayısıyla seçenek evreyi doğru belirlese de bir sonraki hedefi yanlış vermektedir.

E) **Şema öncesi – Nesneleri taban çizgisi üzerine dizme**: Mert'in insan figürleri ve nesneleri tanınabilir olmakla birlikte **sayfanın farklı yerlerine dağınık biçimde yerleştirmesi**, henüz belirgin bir taban çizgisi kullanmadığını göstermektedir. Şematik evreye geçişte nesnelerin bir **taban çizgisi üzerinde konumlandırılması**, mekânsal örgütlenmenin geliştiğini gösteren önemli özelliklerden biridir. Bu nedenle Mert için bir sonraki öğretim hedefi, nesneleri taban çizgisi üzerinde düzenleyerek mekânsal organizasyonu geliştirmektir.

Cevap: E

40. Sanat eğitiminde öğretmenin görevi, öğrencinin ortaya koyduğu ürünü **eğitimsel amaçlar, öğrenme çıktıları ve beceri basamakları** doğrultusunda değerlendirmek ve eğitim sürecini buna göre düzenlemektir. Buna karşılık tek bir sanatsal ürün özelliğinden hareketle öğrencinin **ruh hâli hakkında tanısal bir çıkarım yapmak** öğretmenin görev ve yetki sınırlarını aşar. Öğrencide kaygı veya başka bir psikolojik güçlüğe ilişkin belirtiler gözleniyorsa öğretmen bu durumu tanı koymadan ilgili uzmanlara yönlendirme amacıyla ele alabilir. Özel eğitim mevzuatında da değerlendirme, eğitim planlaması ve gerektiğinde yönlendirme süreçlerinin uzmanlık ve iş birliği temelinde yürütüldüğü görülmektedir.

I. **Resimlerdeki renk seçimini öğrencinin ruh hâline ilişkin bir tanı göstergesi olarak yorumlaması**: Bir öğrencinin birkaç hafta boyunca yalnızca siyah ve gri renkleri kullanması, tek başına ruhsal durumuna ilişkin tanısal bir gösterge olarak kabul edilemez. Öğretmen, sanat ürününü gözlemleyebilir ancak psikolojik tanı koymaya yönelik bir yorum yapamaz.

II. **Bu yorumunu öğrencinin ailesine çocuğun duygusal durumuna ilişkin bilgi olarak aktarması**: Öğretmenin tek bir sanat ürünü üzerinden oluşturduğu **tanısal nitelikteki yorumu** aileye çocuğun duygusal durumu hakkında kesin bir bilgi olarak aktarması da görev sınırlarını aşar. Aileyle paylaşılması gereken bilgi, öğretmenin eğitim ortamında doğrudan gözlediği davranış ve eğitimsel performansa ilişkin somut gözlemler olmalıdır.

III. **Öğrencinin davranışlarında kaygı verici başka belirtiler de gözlüyorsa ilgili uzmana yönlendirme yapması**: Burada öğretmenin yaptığı şey tanı koymak değil, **eğitim ortamında gözlenen belirtileri fark ederek gerekli durumda ilgili uzmana yönlendirmektir**. Bu yaklaşım, öğretmenin öğrenciyi izleme ve gerektiğinde uzmanlarla iş birliği yapma sorumluluğuyla örtüşür.

IV. **Öğrencinin çalışmasını etkinliğin öğrenme çıktısı ve beceri basamakları üzerinden değerlendirmesi**: Sanat eğitiminin öğretim boyutunda öğrencinin ürününün **öğrenme çıktıları ve beceri basamakları açısından değerlendirilmesi**, öğretmenin doğrudan eğitimsel görev alanındadır. Öğretmen, öğrencinin sanat çalışmasını eğitimsel hedefler doğrultusunda değerlendirerek sonraki öğretim düzenlemelerini belirleyebilir.

Cevap: D

41. Onur'un **ağır bir nesneyi tek seferde kaldırıp taşıyabilmesi**, kas gücünün belirgin biçimde sınırlı olmadığını; buna karşılık **birkaç dakika süren yürüyüşte nefes nefese kalması ve merdiven çıkarken sık sık durması**, uzun süreli etkinlikleri sürdürebilme açısından kalp ve dolaşım dayanıklılığında sınırlılık bulunduğunu göstermektedir. Fiziksel uygunluğun bileşenleri arasında kardiyorespiratuvar dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, esneklik ve vücut kompozisyonu yer alır; kardiyorespiratuvar uygunluk, büyük kas gruplarını kullanarak yapılan etkinliklerin uzun süre sürdürülebilmesiyle ilişkilidir.

A) **Kalp ve dolaşım dayanıklılığı – Süresi kademeli artırılan yürüyüş ve yüzme**: Onur'un kısa süreli yürüyüşte çabuk yorulması ve merdiven çıkarken sık sık dinlenmesi, **kalp ve dolaşım dayanıklılığının** geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yürüyüş ve yüzme gibi aerobik etkinliklerin süresinin öğrencinin mevcut düzeyinden başlayarak kademeli biçimde artırılması, bu bileşeni geliştirmeye yöneliktir.

B) **Kas gücü – Tek seferde uygulanan ağırlık kaldırma ve itme çalışmaları**: Onur ağır saksıyı tek seferde kaldırıp taşıyabildiği için temel kas gücünde belirgin bir sınırlılık gösterilmemektedir. Ayrıca tek seferlik ağırlık kaldırma çalışmaları, soruda ortaya konan **uzun süreli etkinlikte çabuk yorulma** problemini hedeflemez.

C) **Esneklik – Eklem hareket genişliğini artıran germe çalışmaları**: Germe etkinliklerinde akranlarıyla benzer performans göstermesi, esnekliğin belirgin biçimde sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öncelikli çalışma alanı esneklik değildir.

D) **Denge – Tek ayak üzerinde durma ve denge tahtasında yürüme**: Onur'un denge etkinliklerinde akranlarına benzer performans göstermesi, denge bakımından belirgin bir güçlük bulunmadığını göstermektedir. Bu nedenle tek ayak üzerinde durma veya denge tahtası çalışmaları, soruda ortaya konan temel gereksinime karşılık gelmez.

E) **Vücut kompozisyonu – Yağ oranını doğrudan hedefleyen bölgesel çalışmalar**: Vücut kompozisyonuna ilişkin herhangi bir ölçüm veya yağ oranında sorun bulunduğuna ilişkin bilgi verilmemiştir. Ayrıca bölgesel egzersizlerle belirli bir bölgedeki yağ oranını doğrudan azaltmaya yönelik bir yaklaşım, burada tanımlanan dayanıklılık sorununa karşılık gelmez.

Cevap: A

42. Golbol, görme yetersizliği olan sporcuların **işitsel ve dokunsal ipuçlarından yararlanarak** oynadığı bir spordur. Topun içinde bulunan çanlar topun yönünün ses yoluyla belirlenmesini sağlar. Bu nedenle oyuncuların görme düzeylerindeki farklılığın oyunun sonucunu etkilememesi için **göz bantları kullanılır**; ayrıca oyun sırasında çevreden gelen seslerin topun sesini maskelemesini önlemek amacıyla sessizlik sağlanır. IBSA'nın golbol açıklamasında da tüm oyuncuların göz bandı kullandığı ve oyun sırasında seyircilerin sessiz olması gerektiği belirtilmektedir.

A) **Kalan görmesi olan öğrencilerin bantsız oynaması, oyunu herkes için daha güvenli kılar:** Göz bandının amacı güvenliği artırmaktan çok **oyuncuların görsel avantajlarını eşitlemektir**. Kalan görmesi olan öğrencilerin bantsız oynaması, bu eşitliği bozarak görsel avantaj yaratır.

B) **Golbolde top ses çıkarmadığı için salondaki gürültü oyunun akışını etkilemez:** Golbol topunun içinde **çanlar bulunmaktadır** ve oyuncular topun konumunu bu işitsel ipucundan yararlanarak belirler. Dolayısıyla tezahürat ve diğer gürültüler, topun sesinin algılanmasını güçleştirebilir.

C) **Golbol yalnızca tam görmeyenler için geliştirildiğinden az görenler oynayamaz:** Golbol yalnızca tam görmeyen bireylere özgü değildir. Farklı görme düzeylerine sahip sporcular aynı oyunda yer alabilir; **göz bandı kullanımı**, görme düzeyleri arasındaki avantaj farkını ortadan kaldırmaya yöneliktir.

D) **Eşit koşul için herkes göz bandı takmalı ve oyun sırasında sessizlik sağlanmalıdır:** Oyunun temel işitsel yapısı nedeniyle tüm oyuncuların **göz bandı kullanması** görsel avantajı ortadan kaldırır; oyun sırasında sessizlik sağlanması da topun içindeki çanın sesinin duyulabilmesi için gereklidir. Bu nedenle öğretmenin kalan görmesi olan öğrencileri bantsız oynatması ve tezahürata izin vermesi, golbolün temel oynanış koşullarıyla bağdaşmamaktadır.

E) **Tezahürat, topun yerini bulmayı kolaylaştırdığı için desteklenmesi gereken bir uygulamadır:** Golbolde topun konumunu belirlemede **işitsel ipuçları** kritik olduğundan, tezahürat bu ipuçlarının algılanmasını kolaylaştırmak yerine güçleştirebilir. Bu nedenle oyun sırasında sessizlik korunmalıdır.

Cevap: D

43. Selin'in her denemede beceriyi **hata yaptıktan sonra öğrenmeye çalışması**, çok sayıda başarısızlık yaşamasına ve sonunda sürahiyi görünce ortamdan kaçınmasına yol açmıştır. Yeni bir becerinin öğretiminde öğrencinin yanlış tepki verme olasılığını azaltmak için **ipucunun hata ortaya çıkmadan önce sunulması ve öğrencinin doğru tepki vermesi sağlandıktan sonra ipucunun sistematik olarak silikleştirilmesi** uygun bir yaklaşımdır. Bu düzenleme, hem doğru tepki fırsatlarını artırır hem de öğrencinin art arda hata yaşamasını önler.

A) **Hatalı denemelerin ardından yapılan düzeltmeleri daha ayrıntılı hâle getirmek**: Hata sonrasında düzeltme yapılması, yanlış tepkinin ardından doğru tepkinin öğretilmesini sağlayabilir; ancak Selin'in temel sorunu, **hataların çok sık ortaya çıkmasıdır**. Bu nedenle yalnızca hata sonrasındaki düzeltmeyi ayrıntılandırmak yerine hatanın ortaya çıkmasını önleyecek bir öğretim düzenlemesi gerekir.

B) **İpucunu hata oluşmadan önce sunup desteği kademeli olarak azaltmak**: Selin'in beceriyi yanlış yapmasına fırsat vermeden **doğru tepkiyi gerçekleştirmesini sağlayacak ipucunun sunulması**, ardından bu desteğin sistematik biçimde azaltılması gerekir. Böylece öğretim sürecinde doğru tepkiler artırılır ve öğrenci giderek bağımsız performansa taşınır. İpucunun zaman içinde silikleştirilmesi, öğrencinin ipucuna bağımlı kalmasını önlemek açısından da önemlidir.

C) **Deneme sayısını artırarak deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi sürdürmek**: Selin zaten çok sayıda başarısız deneme yaşamaktadır. Deneme sayısını artırmak, doğru tepki fırsatlarını yapılandırmadan **hata yaşantılarının sayısını artırabilir** ve öğrencinin beceriden kaçınma davranışını güçlendirebilir.

D) **Beceriyi Selin kendiliğinden ilgi gösterene kadar programdan çıkarmak**: Sürahiyi gördüğünde masadan kalkması, becerinin öğretimden çıkarılması gerektiğini değil, mevcut öğretim biçiminin Selin açısından **olumsuz yaşantılar oluşturduğunu** düşündürmektedir. Öğretimden vazgeçmek yerine öğretim yönteminin değiştirilmesi gerekir.

E) **Suyu döktüğü her denemede kazandığı pekiştireçlerden birini geri almak**: Hatalı tepki nedeniyle daha önce kazanılmış bir pekiştirecin geri alınması **tepki maliyeti** uygulamasına girer. Bu yaklaşım, yeni bir becerinin doğru biçimde kazandırılması için gerekli öğretim desteğini sağlamaz; ayrıca soruda ortaya çıkan problem, öğrencinin davranışını cezalandırmak değil, hatalı tepkilerin oluşmasını önleyecek öğretim düzenlemesini yapmaktır.

Cevap: B

44. Burak için planlanan becerilerin tamamı, **toplum içinde yer alan sağlık merkezi, muhtarlık ve postane gibi kurumların hizmetlerinden uygun biçimde yararlanmayı** kapsamaktadır. Toplum kullanım becerileri; bireyin toplumdaki kaynakları, hizmetleri ve kurumları bağımsız biçimde kullanabilmesini içerir. Bu kapsamda sağlık hizmetlerinden yararlanma, postane gibi kamu hizmetlerinden yararlanma ve gerekli kişilerle iletişim kurma bu alana girer.

A) **Ulaşım becerileri**: Ulaşım becerileri, toplu taşıma araçlarını kullanma, güzergâh izleme, uygun durakta inme ve bir yerden başka bir yere ulaşma gibi becerileri kapsar. Burak'ın çalışmalarında ulaşım değil, **kurumların hizmetlerinden yararlanma** üzerinde durulmaktadır.

B) **Alışveriş becerileri**: Alışveriş becerileri; ürün seçme, fiyat kontrol etme, ödeme yapma ve para kullanma gibi davranışlarla ilişkilidir. Sağlık merkezi, muhtarlık ve postanede sıra alma veya görevliyle iletişim kurma bu alanın kapsamında değildir.

C) **Yeme içme ortamlarında davranış**: Bu alan, restoran, yemekhane veya benzeri ortamlarda uygun davranma, yiyecek seçme ve yeme içme ile ilgili bağımsızlık becerilerini kapsar. Burak'ın yaptığı çalışmalarla ilişkili değildir.

D) **Boş zaman ortamlarında davranış**: Boş zaman becerileri, bireyin eğlenme, dinlenme ve serbest zaman etkinliklerine katılmasını kapsar. Sağlık merkezi, muhtarlık ve postane kullanımı bu alana girmez.

E) **Kurum kullanımı becerileri**: Burak'ın **sıra numarası alma, görevliden hizmet isteme, kimlik kartını sunma, randevusunu ifade etme ve yönlendirildiği bölümü bulma** becerileri, toplumdaki kurum ve hizmetlerden bağımsız biçimde yararlanma becerileridir. Sağlık merkezi, muhtarlık ve postane gibi farklı kurumlarda aynı becerilerin çalışılması da bu alanın doğrudan göstergesidir.

Cevap: E

45. Nehir'in **okuma akıcılığı yeterli olmasına rağmen metindeki olayları ve başlangıçtaki bilgileri hatırlayamaması**, temel güçlüğün sözcükleri doğru ve akıcı okumaktan çok **okuma sırasında anlamı yapılandırma ve metindeki bilgileri zihinsel olarak örgütleme** boyutunda olduğunu göstermektedir. Başlık ve görsellerden tahmin etme zaten birkaç haftadır çalışılmasına rağmen ilerleme sağlanamamıştır. Bu nedenle öğretimin, metin okunurken anlamın izlenmesini sağlayacak stratejilere yöneltilmesi gerekir. Özellikle **zihinde canlandırma ve okuma sırasında uygun noktalarda durarak metni anlamlandırma**, olayların ve önemli bilgilerin zihinsel olarak temsil edilmesini destekler. Araştırma temelli okuduğunu anlama öğretiminde görselleştirme ve metinle etkileşim sırasında anlamı izleme gibi stratejilerin kullanılması önerilmektedir.

A) **Başlık ve görsellerden yola çıkarak tahmin yapma**: Bu strateji okuma öncesinde metne ilişkin beklenti ve ön bilgileri harekete geçirmeye yarar. Ancak Nehir'le bu çalışma **birkaç haftadır sürdürülmesine rağmen sorun devam etmektedir**. Bu nedenle aynı stratejiyi sürdürmek, öğrencinin metni okurken bilgileri takip etme ve hatırlama güçlüğüne doğrudan karşılık vermemektedir.

B) **Konuya ilişkin ön bilgileri okumadan önce etkinleştirme**: Ön bilgilerin etkinleştirilmesi anlam kurmayı destekleyen önemli bir okuma öncesi stratejisidir. Ancak Nehir'in temel güçlüğü, metni okumaya başlamadan önce konu hakkında bilgi sahibi olmamasından çok, **okuma sonrasında metindeki olayları hatırlayamamasıdır**. Bu nedenle öncelikli hedef okuma sırasındaki anlamlandırma süreci olmalıdır.

C) **Okurken zihinde canlandırma ve bölümler arasında duraklama**: Nehir'in metindeki olayları okuma sırasında zihinsel olarak **canlandırması**, karakterlerin ve olayların birbirleriyle ilişkisini kurmasına yardımcı olur. Bölümler arasında duraklayarak "Ne oldu?, Kim ne yaptı?" gibi sorularla metni kısa parçalar hâlinde işlemesi de bilgilerin izlenmesini ve hatırlanmasını destekler. Görselleştirme, okurun metindeki bilgileri zihinsel bir temsile dönüştürmesine yardımcı olan bir anlama stratejisidir.

D) **Okuma sonrasında metnin ana fikrini akranla tartışma**: Metin sonrasında ana fikri tartışmak, anlama ve özetleme becerilerini destekleyebilir. Ancak Nehir'in **metnin başında ne anlatıldığını dahi hatırlayamaması**, sorunun yalnızca okuma sonrası ana fikri belirleme aşamasında olmadığını göstermektedir. Öncelikle metni okurken olayları ve önemli bilgileri zihinsel olarak takip etmesi sağlanmalıdır.

E) **Dört stratejinin tamamını aynı hafta içinde birlikte öğretme**: Okuduğunu anlama öğretiminde birden fazla stratejinin sistematik biçimde kullanılabilmesi mümkündür; ancak öğrencinin mevcut güçlüğü ve daha önce işe yaramayan strateji dikkate alınarak **öncelikli gereksinime yönelik bir stratejinin yapılandırılmış biçimde öğretilmesi** daha uygundur. Tüm stratejileri aynı anda öğretmek, Nehir açısından hangi stratejinin hangi işlevi yerine getirdiğini ayırt etmeyi güçleştirebilir.

Cevap: C

46. Tahmin etme stratejisinin öğretiminde öğrencinin yalnızca öğretmenin yaptığı tahmini tekrar etmesi yeterli değildir. Öğrencinin **tahmine nasıl ulaşıldığını görmesi, öğretmenin düşünme sürecini modellemesi ve ardından giderek bağımsızlaşması** gerekir. Etkili strateji öğretiminde açıklama, model olma, birlikte uygulama, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama biçiminde sorumluluğun öğretmenden öğrenciye aktarılması önerilmektedir. Özellikle tahmin stratejisinde öğretmenin kapak görselindeki ipuçlarını kullanarak nasıl sonuca ulaştığını sesli biçimde göstermesi temel bir modelleme basamağıdır.

A) **Sonuca nasıl ulaştığını gerekçesiyle birlikte sesli düşünmemesi**: Öğretmen "Bu öykü bir kedinin kayboluşunu anlatıyor." diyerek yalnızca **sonucu** vermiş, ancak kapak görselinde hangi ipuçlarını gördüğünü ve bu ipuçlarından hareketle nasıl tahminde bulunduğunu açıklamamıştır. Öğrenciler de bu nedenle stratejinin kendisini değil, öğretmenin söylediği tahmini tekrar etmişlerdir. Etkili modellemede öğretmenin düşünme sürecini görünür hâle getirmesi ve ardından öğrencilerin stratejiyi kendilerinin uygulamasına fırsat vermesi gerekir.

B) **Öğrencilerin akranlarıyla çalışmasına izin vermiş olması**: Akranlarla çalışma, strateji öğretiminin rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında kullanılabilecek uygun bir yöntemdir. Sorun öğrencilerin akranlarıyla çalışması değil, **önceki modellemenin stratejinin nasıl uygulanacağını gösterecek nitelikte olmamasıdır**. Nitekim sorumluluğun aşamalı olarak öğrencilere aktarılmasında akranlarla birlikte uygulama da kullanılabilmektedir.

C) **Stratejiyi metin okunmadan önce çalıştırmış olması**: Tahmin etme stratejisi metnin başlığı, kapağı ve görselleri üzerinden **okuma öncesinde** kullanılabilir. Hatta tahmin stratejisinin öğretimine ilişkin örneklerde kitabın kapağındaki görsel ipuçlarından hareketle tahmin oluşturulması doğrudan önerilmektedir. Dolayısıyla sorun stratejinin zamanlaması değildir.

D) **Tahmin etme yerine özetleme stratejisini seçmemiş olması**: Öğretmenin amacı tahmin etme stratejisini öğretmektir ve bu strateji okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan araştırma temelli stratejilerden biridir. Buradaki problem strateji seçiminden çok, **seçilen stratejinin nasıl kullanılacağının öğrenciye modellenmemesidir**.

E) **Çalışmayı birden fazla kitap üzerinde yürütmüş olması**: Farklı metinler üzerinde uygulama yapmak, öğrencinin stratejiyi yeni metinlere **genellemesine** yardımcı olabilir. Ancak bunun etkili olabilmesi için öğrencinin öncelikle stratejinin nasıl uygulanacağını öğrenmiş olması gerekir. Burada eksik olan, farklı kitap kullanılması değil, öğrencinin bağımsız tahmin yapmasını sağlayacak **açık modelleme ve aşamalı sorumluluk aktarımıdır**.

Cevap: A

47. Emre'nin oyunlarında **nesnelerin işlevsel olarak kullanılması** ve nesneler arasında fiziksel ilişkiler kurulması görülmektedir. Küpleri üst üste koyma, kapları iç içe yerleştirme, arabayı sürme ve tarağı saçına götürme gibi davranışlarda çocuk nesneleri gerçek işlevleriyle kullanmaktadır. Buna karşılık boş bardaktan içiyormuş gibi yapma, bir bloğu telefon yerine kullanma veya bebeği konuşturma gibi **sembolik temsil** gerektiren davranışlar bulunmamaktadır. Bu ayrım, sembolik oyunun temel özelliğinin bir nesneyi başka bir nesneyi temsil edecek biçimde kullanmak olduğunu gösteren erken çocukluk literatürüyle uyumludur.

A) **Duyu-motor oyun**: Duyu-motor oyun daha çok nesnelerin duyusal özelliklerini keşfetme ve motor eylemler yoluyla nesneler üzerinde işlem yapma ile ilişkilidir. Emre'nin oyunlarında nesneleri işlevlerine uygun kullanma ve nesneleri birbirleriyle ilişkilendirme daha belirgindir; bu nedenle seçenek, verilen davranışları en iyi açıklayan aşama değildir.

B) **Sembolik oyun**: Sembolik oyunda çocuk, bir nesneyi **başka bir nesnenin yerine kullanır** veya gerçekte gerçekleşmeyen bir eylemi gerçekleşiyormuş gibi canlandırır. Örneğin bloğu telefon olarak kullanmak ya da boş bardaktan içiyormuş gibi yapmak sembolik oyundur. Emre'nin özellikle bu davranışları gösteremediği belirtilmiştir.

C) **Sosyodramatik oyun**: Sosyodramatik oyun, sembolik oyunun daha gelişmiş biçimlerinden biridir ve **rollerin üstlenilmesini, olayların canlandırılmasını ve genellikle başka kişilerle birlikte hayalî bir senaryonun sürdürülmesini** içerir. Emre'nin oyunlarında rol alma veya ortak bir hayali senaryo oluşturma görülmemektedir.

D) **İlişkisel oyun**: İlişkisel oyunda çocuk, iki veya daha fazla nesneyi **birbirleriyle ilişkilendirerek** kullanır. Kapları iç içe yerleştirme, küpleri üst üste koyma ve oyuncak arabayı işlevine uygun biçimde sürme gibi davranışlar nesneler arasındaki ilişkilerin kurulmasını ve nesnelerin işlevsel kullanımını gösterir. Emre'nin mevcut oyun davranışları içinde en belirgin özellik bu düzeydedir.

E) **Kurallı oyun**: Kurallı oyun, önceden belirlenmiş veya oyuncular tarafından kabul edilmiş kurallara göre yürütülen oyunları ifade eder. Emre'nin bireysel olarak nesnelerle gerçekleştirdiği bu oyunlarda herhangi bir oyun kuralı veya kurallı oyun yapısı bulunmamaktadır.

Cevap: D

48. Öğretmenin tanıdık şarkının **son sözcüğünden hemen önce durup öğrenciye yanıt fırsatı vermesi**, sözel üretimi başlatmaya yönelik boşluk doldurma niteliğinde bir tekniktir. Tanıdık ve öngörülebilir bir şarkının bir bölümünü öğretmenin söylememesi, öğrencinin eksik kalan sözcüğü kendisinin tamamlaması için doğal bir iletişim fırsatı oluşturur. Bu uygulamanın özellikle sözel üretimi sınırlı öğrencilerde hedef sözcüğü üretme fırsatı sağlamak amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir.

A) **Öğrencilerin ritim algısını ve tempo tutma düzeyini ölçmek**: Buradaki duraklama ritim veya tempo değerlendirmesi amacıyla yapılmamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin şarkının eksik bırakılan bölümünü tamamlamasını beklemektedir.

B) **Tanıdık bir şarkıda sözel üretimi başlatma fırsatı sunmak**: Tanıdık şarkının öğrencinin bildiği bölümünde durulması, öğrencinin **beklenen sözcüğü kendiliğinden üretmesi için bir fırsat** oluşturur. Nitekim müzik temelli dil çalışmalarında şarkının hedef sözcükten önce durdurularak öğrencinin sözcüğü tamamlamasının beklenmesi, sözel iletişimi ortaya çıkarmaya yönelik bir uygulama olarak kullanılmaktadır.

C) **Günlük akıştaki etkinlik geçişlerini öngörülebilir kılmak**: Tanıdık şarkıların rutinlerde kullanılması geçişleri yapılandırabilir; ancak burada öğretmenin belirgin amacı etkinlik geçişini düzenlemek değil, **öğrencinin şarkıdaki eksik sözcüğü üretmesini sağlamaktır**.

D) **Öğrencilerin dikkat sürelerini standart bir görevle belirlemek**: Öğretmenin uygulaması bir değerlendirme veya dikkat süresi ölçümü değildir. Öğrencilerin şarkının belirli bölümünde **sözel yanıt vermeleri için bekleme** yapılmaktadır.

E) **Şarkıyı kısaltarak etkinliğin süresini öğrencilere göre ayarlamak**: Şarkının bir bölümünde durulmasının amacı etkinliği kısaltmak değildir. Tam tersine, duraklama öğrencinin iletişimsel olarak **şarkıya katılması ve eksik sözcüğü tamamlaması** için oluşturulan fırsattır.

Cevap: B

49. Gönderme öncesi sürecin amacı, öğrencinin güçlüğüne yönelik **kanıta dayalı bir müdahalenin belirli bir süre sistematik ve uygulama bütünlüğüyle yürütülmesi**, öğrencinin ilerlemesinin düzenli olarak izlenmesi ve bu verilere göre sonraki eğitim kararının verilmesidir. Bu süreçte yalnızca öğrencinin başlangıç düzeyinin düşük olması yeterli değildir; **müdahaleye yanıtı, müdahalenin uygulama bütünlüğü ve öğrencinin müdahaleye yeterli ölçüde katılmış olması** birlikte değerlendirilmelidir. İlerleme yetersizse daha yoğun müdahale veya gönderme gündeme gelebilir.

A) **Dört öğrencinin de başlangıç düzeyi sınıf ortalamasının belirgin biçimde altında olduğundan dördü için gönderme süreci başlatılmalıdır:** Başlangıç düzeyinin düşük olması, tek başına gönderme için yeterli değildir. Gönderme öncesi süreçte asıl belirleyici olan **müdahale sonrasındaki ilerleme ve müdahaleye verilen yanıttır.** Ayrıca Ege ve Su belirgin ilerleme göstermiştir. Bu nedenle dört öğrencinin yalnızca başlangıç performanslarına bakılarak birlikte gönderilmesi uygun değildir.

B) **Nil ile Kaya'nın sekiz haftadaki ilerlemesi eşit olduğundan ikisi için birlikte gönderme süreci başlatılmalı; Ege ve Su için düzenlemeler sürdürülmelidir:** Nil 24'ten 27'ye çıkarak sınırlı bir ilerleme göstermiştir; Kaya'nın ise yalnızca **14/40 oturuma katılması**, elde edilen verinin müdahaleye yeterli katılım koşullarında yorumlanmasını güçleştirmektedir. İki öğrencinin puan artışlarının benzer olması, aynı eğitim kararını gerektirmez. Özellikle Kaya için önce müdahaleye düzenli katılım sağlanmalı ve daha güvenilir veri toplanmalıdır.

C) **Ege›nin sekizinci haftadaki düzeyi sınıfın hâlâ çok gerisinde olduğundan Ege ve Nil için gönderme süreci başlatılmalı; Kaya için dönem sonu beklenmelidir:** Ege'nin 22'den 38'e yükselmesi **16 sözcüklük belirgin bir ilerleme** göstermektedir. Başlangıçta sınıfın oldukça gerisinde olması, müdahaleye yanıt vermediği anlamına gelmez. Nil'in ilerlemesi sınırlı olsa da Ege ile aynı biçimde değerlendirilmesi doğru değildir. Kaya açısından da dönem sonunu beklemekten önce düşük katılımın giderilmesi gerekir.

D) **Grubun ortalama ilerlemesi sınıfın ilerlemesine yakın olduğundan müdahale bir bütün olarak etkili sayılmalı ve hiçbir öğrenci için gönderme süreci başlatılmamalıdır:** Müdahalenin grup düzeyindeki ortalama etkisi, **her öğrencinin bireysel yanıtını ortadan kaldırmaz**. Gönderme öncesi süreçte kararlar öğrencilerin bireysel ilerleme verilerine dayanır. Özellikle Nil'in sınırlı ilerlemesi ve Kaya'nın yalnızca 14 oturuma katılması ayrıca ele alınmalıdır.

E) **Yalnız Nil için kayıtlarla gönderme süreci başlatılmalı; Kaya›nın katılımı aileyle görüşülerek sağlanıp veri yeniden toplanmalı; Ege ve Su›da düzenlemeler sürdürülmelidir:** Veriler en çok bu ayrımı desteklemektedir. **Ege'nin 22'den 38'e, Su'nun 30'dan 58'e yükselmesi**, müdahaleye yanıt verdiklerini göstermektedir. Nil'in 24'ten yalnızca 27'ye yükselmesi ise 39/40 oturumluk yüksek katılımına rağmen sınırlı bir ilerlemeye işaret etmektedir; bu nedenle gönderme süreci için kayıtların incelenmesi ve ekip değerlendirmesi gündeme getirilebilir. Kaya'da ise yalnızca 14/40 oturuma katılım bulunduğundan, müdahaleye gerçek anlamda yanıt vermediği sonucuna henüz güvenilir biçimde ulaşılamaz. Öncelikle **katılım sorunu giderilmeli ve yeterli veri yeniden toplanmalıdır**. Gönderme öncesi süreçte müdahalenin uygulanma koşulları ve öğrencinin yanıtı birlikte değerlendirilmelidir.

Cevap: E

50. Aile sistemi yaklaşımında aileyi değerlendirmek için **aile kaynakları, aile etkileşimleri, aile işlevleri ve aile yaşam döngüsü** birbirinden ayrılarak ele alınır. Aile kaynakları ekonomik durum, çalışma koşulları ve aile üyelerinin özellikleri gibi ailenin sahip olduğu olanakları; aile etkileşimleri aile üyeleri arasındaki rol, sorumluluk ve ilişki örüntülerini; aile işlevleri ekonomik, bakım, eğitim ve sağlık gibi gereksinimleri karşılamak üzere yerine getirilen görevleri; aile yaşam döngüsü ise ailenin zaman içinde geçtiği gelişimsel dönemleri ve bu dönemlerdeki geçişleri ifade eder.

I. Annenin vardiyalı çalışması ve aile gelirinin sınırlı olması – Aile kaynakları: Annenin çalışma koşulları ve ailenin ekonomik durumu, ailenin sahip olduğu **ekonomik ve çalışma kaynaklarını** gösterir. **Bu nedenle I. öncüldeki eşleştirme doğrudur.**

II. Alper'in ablasının kardeşinin bakımına ilişkin sorumluluk üstlenmesi – Aile etkileşimleri: Ablanın kardeşinin bakımını üstlenmesi, aile içinde **rollerin ve sorumlulukların paylaşılması** ile ilgilidir. Bu tür rol ve sorumluluk örüntüleri aile üyeleri arasındaki etkileşimin bir parçasıdır. **Bu nedenle II. öncüldeki eşleştirme doğrudur.**

III. Ailenin eğitimin yanı sıra geçim, günlük bakım ve sağlık işlerini de yürütmek zorunda olması – Aile yaşam döngüsü: Eğitim, geçim, günlük bakım ve sağlıkla ilgili görevler, ailenin çeşitli gereksinimleri karşılamak üzere yerine getirdiği **aile işlevlerini** ifade eder. Burada bir gelişimsel dönem ya da yaşam döngüsü geçişi anlatılmadığından **III. öncüldeki eşleştirme yanlıştır.**

IV. Alper'in ilkokula başlamasıyla ailenin yeni gereksinimlerle karşılaştığı bir döneme girmesi – Aile işlevleri: Çocuğun **ilkokula başlaması**, ailenin gelişimsel yaşam döngüsünde yeni bir döneme geçişini ifade eder. Okul çağı, aile yaşam döngüsünün temel gelişimsel dönemlerinden biridir. **Bu nedenle IV. öncüldeki eşleştirme yanlıştır.**

I ve II. öncüllerdeki eşleştirmeler doğru, III ve IV. öncüllerdeki eşleştirmeler yanlıştır.

Cevap: A