

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİ TARAFINDAN  
YAPILAN TANILAMA VE YÖNLENDİRMEİNİN NORMAL ZEKA  
KAPASİTESİ TANISI ALAN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN  
SONUÇLARI; FATSA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gündüz BARUTÇU**

**Danışman: Yrd.Doç.Dr. A. Tuba TUNCER**

**Ankara**  
**Aralık, 2010**

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Gündüz Barutçu'nun

.....  
..... başlıklı tezi ..... tarihinde, jürimiz tarafından Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Özel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

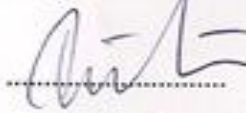
Adı Soyadı

İmza


Başkan: Doç. Dr. Fenide Başoğlu



Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. A-Tuba Tuncer



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL



Üye : .....

.....

Üye : .....

.....

## ÖNSÖZ

Bu konuyu tez olarak çalışmam konusunda beni teşvik eden ve danışmanlığımı özveride bulunarak üstlenen, sabır ve hoşgörüsünü çalışma boyunca esirgemeyen değerli hocam **Yrd. Doç. Dr. A.Tuba TUNCER**'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca olumlu eleştirileriyle tezimin oluşmasına büyük katkı sağlayan Doç. Dr. Feride BACANLI, Yrd. Doç. Dr. Ziya TAVİL ve Dr. Necdet KARASU' ya teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim sırasında bana kazandırdıklarını çalışmam sırasında kullandığım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Çalışmalarım sırasında bilgi ve desteklerini esirgemeyen Fatsa Rehberlik Araştırma Merkezi Kurum Müdürüm Veysel CENGİZ ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulanması sırasında araştırma yaptığım okullarda gerekli kolaylığı gösteren değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda yardım ve desteğini gerektiği zaman karşılıksız sunan değerli arkadaşlarım Psikolog Gonca ÇARIKÇIOĞLU'na, Psikolojik Danışman Recep ÇAP'a ve Coşkun Bayrak'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca her zaman yanımda olan ablam Saliha AKSU ile sevgili eşim ve meslektaşım Fulya BARUTÇU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gündüz BARUTÇU

Aralık, 2010

*Sevgili oğlum Ömer Efe'ye*

## ÖZET

### REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİ TARAFINDAN YAPILAN TANILAMA VE YÖNLENDİRMENİN NORMAL ZEKA KAPASİTESİ TANISI ALAN ÖĞRENCİLER AÇISINDAN SONUÇLARI; FATSA ÖRNEĞİ

BARUTÇU, Gündüz

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. A.Tuba TUNCER

ARALIK -2010

Bu araştırmanın amacı zihinsel yetersizlik şüphesiyle Ram'a yönlendirilmiş, zeka bölümü 70-90 aralığında olduğundan dolayı destek özel eğitim hizmetinden faydalanamayan öğrencilerin akademik becerilerde ilerleme gösterip göstermediğini ve Türkçe matematik disiplin alanlarındaki ilerlemeleri sınıf arkadaşlarının ilerlemeleriyle paralellik gösterip göstermediğini betimlemektir.

Araştırma gurubunu Fatsa RAM görev bölgesinde bulunan ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında yetersizlik şüphesiyle Fatsa RAM' a yönlendirilerek tanılması yapılan, tanılama sonucunda zeka bölümü 70-90 zeka aralığında olduğu için normal zekaya sahip olarak tanılanan 6 ikinci sınıf öğrencisi ve bu 6 öğrencinin sınıfında bulunan 79 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ölçüt bağımlı ölçü araçları hazırlanmıştır. Bu araçlar zeka bölümü 70-90 aralığında çıkan öğrencilere ve bu öğrencilerin sınıfında bulunan 79 öğrenciye RAM' daki tanılama sürecinin hemen ardından ve iki ay sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda RAM tarafından değerlendirmesi yapılan 6 öğrencinin kasım ayında uygulanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 19 iken akranlarının kasım ayında uygulanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 69 dur.

Kasım ayında 6 öğrencinin hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 3 iken, akranlarının kasım ayı hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 26'dır.

Uygulamadan iki ay sonra 6 öğrencinin ocak ayı, hazırlanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 22 iken, akranlarının ocak ayı hazırlanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 70'dir.

Ocak ayında 6 öğrencinin hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 7 iken, akranlarının ocak ayı hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 49'dur.

Ram tarafından tanılandıktan hemen sonra Türkçe ve matematik ölçü aracı uygulanan 6 öğrencinin performans düzeyleri ile akranlarının performans düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğu, Ram tarafından tanılanarak zeka bölümü 70-90 aralığında çıkan 6 öğrencide geçen iki aylık zaman içerisinde kabul edilebilir ilerleme olmazken 6 öğrencinin sınıfında bulunan diğer öğrencilerde 2 aylık süre içerisinde ilerlemeler olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında RAM' da zihinsel yetersizliğe yönelik yapılan tanılama sürecinde özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde yer alan noktalara göre hareket edilmediği, akademik becerilerde öğrencilerin yapabildikleri dikkate alınmadan eğitsel kararlar verildiği sonucuna varılmıştır.

## **ABSTRACT**

### **THE RESULTS OF IDENTIFICATION AND GUIDANCE DONE BY COUNSELING AND RESEARCH CENTERS IN TERMS OF STUDENTS WITH A DIAGNOSIS OF INTELLIGENCE LEVEL; FATSA SAMPLE**

BARUTÇU, Gündüz

MS, Special Education Department

Supervisor: Assist. Associate Professor A.Tuba Tuncer

December-2010

The purpose of this research is to deliniate whether the students, who had been directed to RAM (Guidance Research Centre) with the suspicion of mental incompetence and not benefiting from the supportive special education services because of having an intelligence rate in the range of 70-90, showing progress in academic skills, and also to deliniate whether their progress in the fields of Turkish and mathematics parallels with their classmates.

The research group consists of 6 second-year students, who had been in the region of Fatsa RAM and directed Fatsa RAM and diagnosed here in the academic year 2009-2010 due to suspicion of insufficiency and since their intelligence quotient is in the range of 70-90 according to this diagnosis and therefore diagnosed as having normal intelligence, and 79 students in the same classes of these 6 students.

In order to collect the data for the study, the criterion referenced tests have been prepared. These tests have been applied twice on the students with the range of 70-90 intelligence quotient and the other 79 students in their classes just after the diagnosis process at RAM and two months later.

As a result of the study, the average of correct responses of the six students being assessed by RAM in the assessment test in the field of Turkish in November was 19, while the average number of correct responses of their of peers in the assessment test in the field of Turkish in November was 69.

In November, the average number of correct responses of the six students in the prepared statements contained in mathematics measurement tool was 3, while the

average number of correct responses of their peers, in the prepared statements contained in mathematics measurement tool was 26 in November.

Two months after the application, in January, the average number of correct responses of the six students in the prepared statements contained in Turkish measurement tool was 22, while the average number of correct responses of their peers, in the prepared statements contained in Turkish measurement tool was 70 in January.

In January, the average number of correct responses of the six students in the prepared statements contained in mathematics measurement tool was 7, while the average number of correct responses of their peers, in the prepared statements contained in mathematics measurement tool was 49 in January.

The performance levels of the 6 students in the fields of Turkish and mathematics in measurement tools applied immediately after diagnosis by RAM had been significantly different than the levels of performance of their peers and while there was no acceptable progress by the 6 students diagnosed by RAM and have an intelligence quotient in the range of 70-90 within the last two months over time, the other students in their classes progressed within 2 months.

Taken the research findings as a whole, it has been concluded that during the diagnostic process for mental impairment by RAM, it is not acted in accordance with the regulations of special education services and educational decisions were given in academic skills without taking the capabilities of the students into consideration.

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ SAYFASI ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	Xiii

## BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	7
1.5. TANIMLAR.....	7

## BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TIBBİ TANILAMA MODELİ.....	9
2.1.1 Standartlaştırılmış Bağlı Testler .....	10
2.1.1.1 Stanford-Binet Bireysel Zeka Testi .....	14
2.1.1.2. Wechsler Ölçekleri .....	15
2.1.1.3. Leiter Zeka Testi .....	16
2.1.1.4. Porteus Labirentler Testi .....	16
2.1.1.5. Goodenogh-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği .....	17
2.1.1.6. Kohs Küpleri Zeka Testi .....	17
2.1.2. Zeka Testlerine Yönelik Yapılan Eleştiriler.....	17

2.2 EĞİTSEL TANILAMA MODELİ .....	21
2.2.1. Eğitsel Değerlendirme Basamakları .....	24
2.2.1.1. Öğrenci Dosyasından Bilgi Derleme .....	24
2.2.1.2. Görüşmeler .....	24
2.2.1.3. Kontrol Listeleri .....	24
2.2.1.4. Doğrudan Gözlem Yapma .....	25
2.2.1.5. Öğretimsel Gereksinimleri Belirleme .....	25
2.2.1.6. Ölçüt Bağımlı Testler .....	26
2.3. TÜRKİYEDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİ TANILAMA SÜRECİ .....	27
2.3.1. Fatsa Ramda Yapılan Çalışmalar .....	30
2.3.1.1. Tanılama Sürecinin Değerlendirilmesi .....	31
2.4. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİN TANIMI .....	32
2.4.1. Tanımın Elemanları .....	34
2.4.1.1. Zihinsel İşlevlerin Belirgin Derecede Normalin Altında Olması .....	35
2.4.1.2. Uyumsal Davranışlar .....	35
2.4.1.3. Ortaya Çıktığı Yaş .....	37
2.5. TÜRKİYE’DE TANILAMA SÜRECİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	37

## **BÖLÜM 3.YÖNTEM**

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	39
3.2. ARAŞTIRMA GURUBUNUN OLUŞTURULMASI .....	39
3.2.1. Araştırma Gurubu .....	39
3.2.2. Araştırma Gurubunun Belirlenmesi .....	40
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ .....	43
3.3.1. Araştırma Gurubu Öğrencilerinin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Kullanılan Ölçü Araçları .....	43
3.3.1.1. Kontrol Listeleri .....	43
3.4. UYGULAMA ORTAMI .....	44
3.5. UYGULAMA SÜRECİ .....	45
3.6. VERİLERİN ANALİZİ .....	46

## **BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. A Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	49
4.2. D Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	55
4.3. H Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	61
4.4. M Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	67
4.5. O Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	74
4.6. S Öğrencisi İle Akranlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	80

## **BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. ÖZET .....	87
5.2. YARGI.....	89
5.3. ÖNERİLER.....	92
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	92
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER .....	98

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:

Sayfa No:

1. Dünyada Kullanılan Standartlaştırılmış Bağlı Testler( Zeka Testleri) .....	12
2. Rehberlik Araştırma Merkezlerine 2001-2002 Yılında Gönderilen Ölçme Araçları..	13
3. Genel Olarak Ülkemizde Kullanılan Zeka Testleri .....	14
4. Uyumsal Davranışlar .....	36
5. Araştırma Gurubu Öğrencilerinin Ram'da Bulunan Dosyalarından Elde Edilen Bilgiler .....	41

## GRAFİKLER LİSTESİ

**Grafik No:**

**Sayfa No:**

1.A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri.....	49
2. A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	50
3. A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri .....	51
4. A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Düzeyleri .....	52
5. A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	53
6. A Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	54
7. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri .....	55
8. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	56
9. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	57
10. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	58
11. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	59
12. D Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	60
13. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri.....	61
14. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	62
15. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	63
16. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Düzeyleri.....	64

17. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	65
18. H Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	66
19. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri .....	67
20. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	68
21. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	70
22. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Düzeyleri.....	71
23. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	72
24. M Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	73
25. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri .....	74
26. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	75
27. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	76
28. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Düzeyleri .....	77
29. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri .....	78
30. O Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	79
31. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Okuma Yazma Performans Düzeyleri .....	80
32. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Sayma Becerileri Performans Düzeyleri.....	81
33. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Doğal Sayılar Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	82
34. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama İşlemi Becerilerindeki Düzeyleri.....	83
35. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Çıkarma İşlemi Becerilerindeki Performans Düzeyleri.....	84
36. S Öğrencisi İle Akranlarının Kasım Ve Ocak Ayı Toplama Ve Çıkarma İşlemine Dayalı Problem Çözme Becerilerinde Performans Düzeyleri .....	85

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM

Eğitim bireylerin toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri için onları gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı hedefler (Timuçin, 2000). Özel gereksinimli bireylerinde bu becerileri kazanmaları eğitim hizmetlerinden yararlanmalarıyla mümkün olabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanmasının ilk basamağını tanılama oluşturmaktadır. Tanılama, tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olmak üzere iki biçimde yapılabilmektedir. Tıbbi tanılama sürecinde, bireyin zekâ bölümü, görme, işitme ve devinimsel yetersizliklerinin türü ve düzeyi, kişilik ve uyum davranışlarında akranlarından farklılığının belirlenmesi amacıyla yetersizlik değerlendirilir (Fiscus ve Mandell 1983, Strickland ve Turnbull,1980).

Tıbbi değerlendirmede yetersizliğin türü ve derecesi ortaya çıkartılarak var olan durum belirlenmektedir. Bu aşamadan sonra ameliyat, ilaç tedavisi, çeşitli görme ve işitme araçları, protezler gibi girişimlerle yetersizlik ortadan kaldırılmaya ya da bireye olan etkisi azaltılmaya çalışılır. Bireyin yetersizliği azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik bu uygulamalar olumlu ve gerekli olmakla birlikte yetersizliği olan öğrenciler için yapılacak eğitsel düzenlemelere ışık tutmaz (Timuçin, 2000).

Tıbbi değerlendirme süreci, matematik, okuma-yazma, öz bakım becerileri, iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri gibi alanlarda öğrencinin neyi ne kadar yaptığını, gereksinimlerinin neler olduğunu, gereksinimleri içindeki öncelik sırasını ortaya koymadığı gibi etkili öğretim için öğrenciye yönelik çevresel düzenlemelere yer vermediğinden özel eğitim açısından işlevsel değildir. Oysa özel eğitimin amacı,

yetersizliği özre dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatmaktır (Ataman, 2003). Sadece yetersizliğin türünün ve derecesinin belirlenmesi eğitsel değerlendirme olarak düşünülemez. Böyle bir değerlendirme özel eğitim tanımına da ters düşmektedir.

Bireyin yetersizliğinin özre dönüşmesini önleyecek becerilerle donatılmasının ilk adımı eğitsel değerlendirmeden, dolayısıyla özel gereksinimli öğrencin neyi ne kadar yaptığının belirlenmesinden geçmektedir. Eğitsel değerlendirme, çocuğun yaşına uygun olarak toplumsal normların betimlendiği programın amaçlarını çocuğun hangi ölçüde gerçekleştirdiğini ve bu amaçlar doğrultusunda gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmedir (Özyürek, 2004).

Bireyin var olan performans düzeyini ortaya çıkarmak, yetersizliğin özre dönüşüp dönüşmediğinin tespiti açısından önemlidir. Yetersizliğin türü ve derecesinin yanı sıra öğrencinin gelişim alanları ile disiplin alanlarında neyi ne kadar yapabildiğinin tespit edilmesi bireyin yetersizliğine ve performans düzeyine göre hangi eğitim ortamından ne süre ile yararlanacağına, öğrencinin gereksinimleri, gereksinimlerin öncelik sırasına konulmasına ve özel eğitim ortamında öğretmenin ne gibi çevresel düzenlemeler yapacağına ışık tutmaktadır. 31.05.2006 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) değerlendirmenin bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve disiplin alanlarındaki yeterliliklerinin değerlendirilerek yapılması ilkesi benimsenmektedir. Bu bakımdan yönetmelik hükümlerinin eğitsel değerlendirme felsefesiyle uygunluk gösterdiği söylenebilir.

AAMR' nin tanımına göre zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde gerilik, zihinsel ve uyumsal davranışların her ikisinde birden anlamlı düzeyde sınırlılık ve bu durumun 18 yaşından önce ortaya çıkması biçiminde tanımlanmaktadır (Akt, Eripek, 2005).

Tanım, zihinsel yetersizliğe karar verebilmek için eğitsel değerlendirmeye gereksinim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bireyin zihinsel ve uyumsal becerilerin her ikisinde birden sınırlılıkları olup olmadığını belirlemek için zeka testi uygulamalarının yanı sıra kapsamlı eğitsel değerlendirmeye gereksinim vardır. Türkiye'de zihinsel yetersizliğin tanılanmasında izlenen süreçlerin eğitsel

değerlendirme yaklaşımına uygunluk gösterip göstermediğini belirlemek için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) izlenen tanılama aşamalarını gözden geçirmek gerekmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimi olan çocuklar için tanılama ve yönlendirme hizmetleri RAM tarafından yapılmaktadır. RAM' ların özel eğitim bölümünde görev yapan her bir personel, kendilerine gönderilen özel gereksinimli çocuklara yönelik kendi alanlarıyla ilgili çalışmalar yaparak ilgili öğrenciyi en uygun eğitim ortamlarına yönlendirmekle görevlidir (ÖEHY, 2006). Araştırma Ordu İli Fatsa RAM' da yapıldığı için Fatsa RAM' da yapılan tanılama ve yönlendirme hizmetlerini betimlemek gerekmektedir.

Fatsa Rehberlik Araştırma Merkezi' de tanılama ve yönlendirme süreci aile görüşmesi ile başlar. Aile görüşmesinde yetersizliğin oluş yeri, oluş zamanı, oluş nedenini ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulur. (Ek-1)

Aile görüşmesinin ardından Stanford-Binet, WISC-R, Leiter gibi bireye uygun standart zekâ testlerden biri öğrenciyeye uygulanır. Test sonucunda öğrencinin zekâ bölümü 70'in altında çıktığında, öğrencinin gelişim alanlarında ve akademik becerilerde düzeyini ortaya çıkarmak için kontrol listeleri ve ölçüt bağımlı ölçü araçları uygulanır. Uygulanan standartlaştırılmış zekâ testi sonucunda öğrencinin zekâ bölümünün 70 ve üzeri olduğu belirlendiğinde öğrencinin akademik performans düzeyi, iletişim becerileri, öz bakım ve günlük yaşam becerileri gibi diğer becerilerdeki performans düzeyine bakılmaksızın değerlendirme süreci sonlandırılır. Öğrencinin normal zekâ kapasitesinde olduğu ve herhangi bir destek eğitim almasına gerek olmadığına karar verilir. Bu karar özel eğitim hizmetleri kurul raporu adı altında öğrencinin ailesine ve okuluna resmi yazı ile bildirilir. Bu raporda, öğrencinin normal zekâ kapasitesine sahip olduğundan dolayı ek bir destek hizmeti alamayacağı belirtilir.

Değerlendirme sonucunda öğrencinin zihinsel bir yetersizliği olduğu tespit edilirse hazırlanan yönlendirme raporlarına (özel eğitim hizmetleri kurul raporu) ek olarak Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin 10. maddesinde belirtildiği üzere eğitim planı hazırlanır. Bu eğitim planında öğrencinin gelişim alanlarında ve akademik becerilerde yapabildikleri ve yılsonunda ulaşması gereken amaçlar yer alır.

Fatsa RAM' da başvuran öğrencilerin zekâ bölümleri 70'in altında çıkmadıkça öğrencinin belli disiplin ve gelişim alanlarındaki gereksinimlerini belirleyecek bir değerlendirme yapılsa bile buna bağlı olarak öğrenci için herhangi bir destek hizmeti sunulmadığı gözlenmektedir.

Her ne kadar ilgili Özel Eğitim Hizmetleri yönetmelik hükümleri eğitsel değerlendirme açısından uygunluk gösterse de uygulamalara bakıldığında yapılan tanılama ve yönlendirme çalışmalarının mevcut şekliyle sadece yetersizliğe odaklandığı yani tıbbi değerlendirme sürecine uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Eğitsel değerlendirme yapılmaksızın zekâ seviyesi normal kabul edilerek hiçbir özel eğitim tedbiri alınmadan sınıflarına geri gönderilen öğrencilerin, sınıflarında ne nitelikte eğitim aldıkları, var olan güçlüklerinin nasıl üstesinden geldiği, akademik becerilerde ilerlemeler gösterip göstermedikleri akranlarıyla aralarındaki farkı kapatıp kapatmadıkları bilinmemektedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın genel amacı, zihinsel yetersizlik şüphesiyle Fatsa RAM' a yönlendirilmiş zeka bölümü 70'in üzerinde çıktığı için devam ettiği eğitim ortamında destek özel eğitim hizmeti almasına gerek görülmeyen öğrencilerin ( DÖHAÖ), akademik becerilerde ilerleme gösterip göstermediğini, ilerleme gösteriyorlarsa bu ilerlemelerin bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilerle paralellik gösterip göstermediğini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

1- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesine sahip olduğu belirlenen ve destek özel eğitim hizmeti almasına gerek görülmeyen öğrencilerle, sınıflarındaki akranları arasında, okuma yazma kontrol listesinde yer alan becerilerdeki düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

2- Fatsa Ram tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında okuma yazma kontrol

listesinde yer alan becerilerdeki düzeyleri bakımından iki ay sonra yapılan son değerlendirmede fark var mıdır?

3- Fatsa RAM tarafından normal zekâ kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan sayma becerilerdeki düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

4- Fatsa RAM tarafından normal zekâ kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan sayma becerilerdeki düzeyleri bakımından son değerlendirmede fark var mıdır?

5- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan doğal sayılar becerilerinde düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

6- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan doğal sayılar becerilerinde düzeyleri bakımından son değerlendirmede fark var mıdır?

7- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan toplama işlemleri becerilerinde düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

8- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan toplama işlemleri becerilerinde düzeyleri bakımından son değerlendirmede fark var mıdır?

9- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan çıkarma işlemi becerilerinde düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

10- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan çıkarma işlemi becerilerinde düzeyleri bakımından son değerlendirmede fark var mıdır?

11- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerinde düzeyleri bakımından ön değerlendirmede fark var mıdır?

12- Fatsa RAM tarafından normal zeka kapasitesi olduğu belirlenen ve destek özel eğitim almayan öğrencilerle sınıflarındaki akranları arasında matematik kontrol listesinde yer alan toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerinde düzeyleri bakımından son değerlendirmede fark var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitsel değerlendirme, yetersizlik şüphesi ile Ram' a yönlendirilen öğrencilerin gelişim özellikleri ve disiplin alanlarında neyi ne kadar yapabildiğinin tespiti ve uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi açısından önemlidir. Zihinsel yetersizlik şüphesiyle RAM' a yönlendirilen öğrencilere eğitsel değerlendirme yapılmadığı takdirde destek özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tanınması mümkün olmayabilir. Bu durum zihinsel yetersizlik şüphesiyle RAM' a yönlendirilen öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanamamasına neden olacaktır. Gerekli özel eğitim hizmetleri sunulmayan bireylerin Millî Eğitim'in genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerinin önü kesilmiş olur. Bu durum, yetersizliğin özüre dönüşmesine neden olabilmektedir.

Yapılan bu çalışma RAM' da yapılan tanılama ve yönlendirmelerin öğrencilerin sınıflarında akademik açıdan ilerlemelerine yol açıp açmadığını belirlenmesi ve

yetersizliğin özre dönüşüp dönüşmeyeceğinin belirlenebilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda eğitsel değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öneriler sunulacaktır.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1- Ordu ili Fatsa Ram görev bölgesindeki merkez okullarıyla sınırlıdır.

2- Araştırma zihinsel yetersizlik şüphesiyle Fatsa RAM'a gönderilen 70 zeka bölümünü aşan 6 ilköğretim okulu öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıflarında okuyan 79 öğrenci ile sınırlıdır.

3- Araştırma Okuma yazma ve matematik kontrol listelerinde yer alan becerilerle sınırlıdır.

#### 1.5. TANIMLAR

**RAM:** Görev bölgesi içindeki özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin koordineli bir şekilde yürütülmesini, özel gereksinimli çocukların tanılanılarak uygun özel eğitim ortamına yönlendirilmesini ve takibinden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlar.

**Eğitsel Değerlendirme:** Eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek bireye en uygun en az sınırlandırılmış eğitim ortamına yönlendirilmesinin yapılması amacıyla yapılan değerlendirme.

**Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu:** Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini yürütmek üzere Ram' nin teklifi ile illerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ilçelerde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile Ram bünyesinde oluşturulan kuruldur.

**Özel Eğitim Hizmetleri Değerlendirme Kurulu:** Eğitim-öğretim kurumlarındaki özel eğitim hizmetlerini düzenlemek, bu hizmetlerin eş güdümünü

sağlamak, izlemek ve değerlendirmek üzere il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan kuruldur.

**Özel Eğitim:** Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan üstün yetenekli çocukları kapasitelerinin en üst seviyesine çıkararak yetersizliği özre dönüştürmeyi önleyen engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir.

**Yetersizlik:** Bireyin organlarının işlevini yerine getirememesi durumu.

**Özür:** Yetersizlik sonucunda bireyin toplumun kendisinden beklediği normları yerine getirememesi durumu.

**Bireysel Gelişim Raporu:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirme sonucunu gösteren rapordur.

**Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenleyen yönetmeliktir.

**Destek Eğitim Hizmeti:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı hedefleyen hizmettir.

**Tanılama:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir.

## **BÖLÜM II**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Bu araştırma rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan tanılamaların eğitsel değerlendirme açısından uygunluğunu betimlemek amacıyla desenlenmiştir.

Bu bölüm de tıbbi tanılama modeli, standartlaştırılmış bağıl testlerin özellikleri, ülkemizde kullanılan standartlaştırılmış bağıl testlerin betimlenmesi, standartlaştırılmış bağıl testlere yönelik eleştiriler, eğitsel tanılama modeli, Ordu İli Fatsa RAM' da izlenen tanılama süreci, yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yapılması gereken işlemler, tanılamaya yönelik alan yazılarından oluşmaktadır.

#### **2.1. TIBBİ TANILAMA MODELİ**

Yetersizlikten etkilenme düzeyi, yetersizliğin ortaya çıktığı yer, oluş zamanı ve nedenler üzerinde odaklanan değerlendirme modeli, tıp modeli ya da “psikometrik model” olarak isimlendirilmektedir (Özyürek, 1990).

Tıbbi tanılama modeli tıbbi verilerin ve psikometrik ölçümlerin esas alındığı tanılama modelidir (Özyürek 1985). Tıbbi tanılama modeli hastalık modelidir (Özyürek, 1993).

Tıp modelinin tipik özelliği, öğrencilerin öğrenmelerini yetersizliklerinin belirlediği, sayılına dayanmaktadır (Özyürek, 1990).

Bu modelde yetersizliğin türü, derecesi, nedenleri, oluş zamanı ve nasıl bir gelişim göstereceğine yönelik veriler üzerinde durulmaktadır. Toplanan tıbbi verilerin değerlendirilmesi sonucunda çocuğun yetersizliği tespit edildiğinde, özel eğitim ortamlarına gönderilmektedir. Tıbbi tanılama modelinde sorunun bireyden kaynaklandığı düşünülmekte ve bu düşünce sonucunda yetersizlikten etkilenen bireylerin ayrı okullarda toplanması benimsenmektedir (Özyürek, 1984; Tuncer, 1994).

Zihin engellilerde oluşan farklılıklar biyo-fiziksel ve biyokimyasal yapıya bağlanmakta ve çocuk hasta olarak görülmektedir. Bu modele göre zihin engelli çocuk

hastanelerde ve rehberlik araştırma merkezlerinde yaşitlarına göre zihinsel işlevlerde geri olduğu onaylanmakta ve mevcut olan özel eğitim kurumlarına yönlendirilmektedirler

( Özyürek, 1988; Varol,1992).

Engelli çocukların sadece tıbbi verilere ve psikometrik ölçümlere göre tanılmanın ve eğitim kurumlarına yerleştirilmelerinin özel önlem ve düzenlemeleri açısından yetersiz kalabilmektedir (Özyürek 1985).

Tıp modeli tıbbi önlemlerin alınmasında etkili olurken yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yerleştirildikleri sınıflarda homojen gurupların oluşmasına yol açmaktadır (Özyürek 1990; Özyürek 2004).

Tıp modeline göre yapılan yerleştirmelerde yetersizlikten etkilenmiş çocukların ne tür bir eğitim alacaklarına ve nasıl bir program hazırlanacağına karar verilemediği için çocukların yaşlarına göre yerleştirildikleri sınıf programı uygulanır. Öğrenci bu programı izlemede güçlük çektiğinde bunun programdan değil öğrencinin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülür. Bu nedenle normal okullar yerine yetersizliğe uygun ayrı eğitim ortamlarına yerleştirirler (Özyürek, 2004).

Tıp modeli öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında neler yapabildiğini ve gereksinimlerinin neler olduğu hakkında bilgi vermediği için yetersizlikten etkilenmiş öğrenci için yerleştirme seçeneği de sadece ayrı eğitim ortamları ( Özel Eğitim Kurumları) olmaktadır. Bu nedenle tıp modeli öğrencinin birlikte eğitim ortamlarına yerleştirilmesine hizmet etmemektedir.

Bunun yanında tıp modeline göre yetersizliği olmadığı düşünülen öğrenciler akademik sosyal motor becerilerde akranlarından geri olduğunda da herhangi bir özel eğitim desteği düşünülmediğinden ilgili öğrencilerin akademik sosyal motor becerilerdeki akranlarıyla arasındaki uçurum artarak devam edebilmektedir.

### **2.1.1. Standartlaştırılmış Bağlı Testler**

Standartlaştırılmış bağlı testlerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önceden belirlenmiş standartlara göre yapılmaktadır. Bu testlere göre alınan kararların uygunluğu, standardizasyonu ve standartlaştırılmış bağlı testin özelliklerinin bilinmesini gerektirir. Standardizasyon karşılaştırılabilecek veri ya da norm geliştirme anlamına

gelmektedir. Standartlaştırılmış bağıl test ise; kabul edilebilir amaçlar ışığında uzmanlarca uygulama süreçleri, puanlanması, puanlarının yorumlanması ayrıntılı şekilde belirlenmiş kim nerede verirse versin sonuçları karşılaştırmaya uygun değişik yaş ve sınıf gibi normlara göre geliştirilmiş ölçü araçlarıdır (Özyürek, 1995).

Standartlaştırılmış bağıl testler, iki tür davranışı ortaya çıkarmaktadır. Birincisi ortalama etrafında biriken ortalama ya da normal (tipik) davranıştır. Diğeri ise ortalama davranışın üstünde ya da altında kalan ayrıcalı (normalin altında ya da üstünde) davranıştır (Özyürek, 1995).

Standartlaştırılmış bağıl testler, bir bireyin performansını iyi tanımlanmış bir grubun üyelerinin performansları ile karşılaştırmak amacıyla kullanılır (Baumgartner ve Jackson, 1991). Standartlaştırılmış bağıl testler tanımlanmış bir grupta yer alan çok sayıda bireyi test ederek oluşturulur. Daha sonra standartları oluşturmak için betimleyici istatistikler kullanılır. Normlaştırmada kullanılan yaygın yöntemlerden birisi yüzdeler sıralardır. Bu tür bir norm belirli bir değerin altında puanlanması umulan grup yüzdesini yansıtır.

Örneğin 11 yaşında bir çocuğun 1 millik bir mesafeyi 11:31 dakikada koşması 25.'inci yüzdededir. 11 yaşındaki çocukların sadece %25'i bundan daha yavaş koşmuştur, diğer % 75'i ise bu süreden daha kısa sürede koşmaktadır (Baumgartner ve Jackson, 1991)

**Şekil 1****Dünyada Kullanılan Standartlaştırılmış Bağlı Testler (Zeka Testleri)**

WISC-IV	Wechsler Intelligence Scale for Children (4. baskı), 2003
WPPSI- III	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence(3. baskı) 2002
SB-5	Stanford-Binet Intelligence Scale (5. baskı), 2003
EARLY SB-5	Stanford-Binet Intelligence Scale for Early Childhood (5. baskı), 2007
LIPS-R	Leiter International Performance Scale-Revised, 1997
DAS	Differential Abilities Scales,1990
Merrill Palmer scale of mental test, 1948	

( Kırcaali, -İftar, zihin engelliler ve eğitimleri 2009 s 183' ten alındı).

**Şekil 2****Rehberlik Araştırma Merkezlerine 2001-2002 Yılında Gönderilen Ölçme Araçları**

ÖLÇME ARACININ ADI	TÜRÜ
WECHSLER ÇOCUKLAR İÇİN ZEKA ÖLÇEĞİ (WISC-R)	Standart zeka testi
STANFORD BINET ZEKA TESTİ	Standart Zeka Testi
LEİTER ULUSLAR ARASI PERFORMANS TESTİ	Standart Performans Testi
TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7	Tarama Testi
TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 7-11	Tarama Testi
TEMEL YETENEKLER TESTİ 6-8	Tarama Testi
TEMEL YETENEKLER TESTİ 9-11	Tarama Testi
BEİER CÜMLE TAMAMLAMA TESTİ	Projektif test
BENDER-GESTALT GÖRSEL MOTOR TESTİ	Görsel Algı Testi
CHILDRENS APPERCEPTION TEST (C.A.T.)	Projektif test
DENVER GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ	Gelişimsel Tarama Testi
GOODENOUGH-HARRİS İNSAN RESMİ ÇİZME TESTİ	Tarama Testi
KOHS KÜPLERİ ZEKA ÖLÇEĞİ	Zeka Testi
KUDER İLGİ ALANLARI ENVANTERİ	Meslek
PEABODY RESİM KELİME TESTİ	Sözcük Dağarcığı testi
SNELLEN	Görme keskinliği kaba değerlendirme aracı
PROBLEM TARAMA ENVANTERİ	Tarama
STANFORD BİNİT ZEKA TESTİ (GÖRME ENGELLİLER)	Görme engelliler uygulanan görselliği olmayan zeka testi
PORTEUS LABİRENTLERİ TESTİ	Standart performans testi
LOUISA DUSS PSİKANALİTİK HİKAYELERİ	Kişilik testi

2001-2002 yılında rehberlik araştırma merkezlerine gönderilen bu ölçme araçlarını o ölçme aracıyla ilgili kursu alan rehber öğretmenler uygulayabilmektedir. Türkiye’de tüm Ram’lerinde bu ölçme araçlarının hepsini kullanabilme yeterliliğine sahip personel bulunmamaktadır.

### Şekil 3

#### Genel Olarak Ülkemizde Kullanılan Zeka Testleri

1	STANFORD-BİNET ZEKA TESTLERİ
2	WISC-R
3	LEİTER ZEKA TESTİ
4	PORTEUS LABİRENTLER TESTİ
5	KOHS KÜPLERİ TESTİ
6	GOODENOUGH-HARRİS İNSAN RESMİ ÇİZME RESMİ

(Kırcaali, -İftar, 2009)

#### 2.1.1.1. Stanford - Binet Bireysel Zeka Testi

Binet - Simon “doğal zeka” ile “ edinilmiş zeka” ya da “öğrenilmiş zeka” yı birbirinden ayırt etmeye özen göstermiş, öğretim yoluyla edinilen bilgiyi değil, öğrenme kapasitesini ölçmeyle ilgilenmişlerdir. Okuma ve yazma öğrenilmiş beceriler olduğu için Binet ve Simon’un zeka ölçekleri okuma yazmanın ölçümüne yer vermeyecek bir biçimde yapılandırılmıştır. Geliştirdikleri ölçeğin ilk basımında çocuğun resimlendirilmiş nesnelere tanıma, üç tam sayıdan oluşan diziyi tekrarlama, geometrik şekil çizimlerini kopya etme, soyut sözcükleri tanımlama gibi akademik olamayan görevleri yerinme getirme yetenekleri test edilmiştir (Eripek, 2005).

1900'lü yılların başlarında Amerika da orijinal Binet-Simon ölçeğinin bir çok uyarlaması yapılmıştır. Bunlar içerisinde Terman'ın Binet-Simon ölçeğinin Stanford uyarlaması ve genişletilmiş (1916) sonraki tüm uyarlamalara temel oluşturmuştur.

Terman'ın uyarlaması Amerika'da 1937 ve 1960 yıllarında Terman ve Merrill ve en son 1986 yılında Thorndike ve arkadaşları tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Thorndike'in son uyarlaması Stanford Binet'in dördüncü basımı olmaktadır (Eripek 2005). 2003 yılında Roid tarafından Stanford Binet Zeka Ölçeği yeniden gözden geçirilmiştir (Bozkurt, 2009). Roid tarafından geliştirilen Stanford-Binet Zekâ Ölçeği-Beşinci Basım (SBIS-5), iki yaşından yetişkinlik dönemine kadar tüm çocuklarda uygulanabilmektedir. Ölçek, tam ölçek, sözel olan ve sözel olmayan ZB'leri ve beş etmen için bileşik puanlar sağlamaktadır. Bu beş etmen, akıcı akıl yürütme, bilgi, nicel akıl yürütme, görsel mekânsal bilgi işleme ve çalışma belleğidir. Ölçek Amerika'da yaklaşık 5.000 kişiden oluşan ulusal düzeyde temsili bir örneklem üzerinde standartlaştırılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir (Taylor ve diğ. 2005; Bozkurt, 2009).

Dünyada Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin 2003 yılında çıkan beşinci baskısı (SB-5) ve 2007 yılında çıkan okul öncesi versiyonu (Early SB-5) kullanılmaktadır (Kırcaali, İftar).

Türkiye'de ise Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin 1960 yılında basılmış biçimi (üçüncü baskı) kullanılmaktadır. Ölçeğin çevirisi 1974 yılında Refia Uğurel Şemin tarafından yapılmıştır. Türkçe çevirisinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2009). Dünyada ve Türkiye'de kullanılan Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin versiyonlarına dikkat edildiğinde Türkiye'de kullanılan Stanford-Binet Zekâ Ölçeği'nin vermiş olduğu sonuçlara kuşkuyla bakmak gerekir.

### **2.1.1.2. Wechsler Ölçekleri**

Türkiye'de Wechsler ölçeklerine ilişkin ilk çalışma 1963 yılında WISC'in Türkçe çevirisi İstanbul'da yaşayan çocuklara uygulanarak yapılmıştır. 1970 yılında bu çalışmadan bağımsız olarak aynı ölçek Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü tarafından Türkçe'ye çevrilerek bir süre uygulanmıştır. Daha sonra bu uygulamanın sonuçları ile WISC gözden geçirilmiş (WISC-R) dikkate alınarak Hacettepe

Üniversitesi Tıp Fakültesi ile Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Öğretim elemanlarının işbirliği ile 1985 yılında Savaşır ve Şahin tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Eripek, 2005). Türkiye’de günümüzde WISC-R’in 1974 yılında yayımlanmış biçimi kullanılmaktadır ( Bozkurt, 2009).

Norm çalışması ve geçerlik güvenirlik analiziyle Türkçe’ye uyarlanmış en kapsamlı zeka ölçeğidir (Bozkurt, 2009).

### **2.1.1.3. Leiter Zeka Testi**

Test zihince geri olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarla başlamış farklı kültürlerde yapılan uygulamalar sonucu geliştirilmiştir. Son revizyonu 1948 yılında yapılmıştır (Özgüven, 1998).

Test işitme ve konuşma sorunu olan çocukların zihinsel performansını belirlemeyi amaçlayan dile dayanmayan bir performans testidir ( Kırcaali – İftar, 2009). Leiter testi ileri derecede yetersizliği olan bireylerde Weschler ve Stanford-Binet Zekâ Ölçeklerin den daha uygun bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2009).

Leiter 3-8 yaş arasındaki çocuklar için uyarlaması Arthur (1952) tarafından geliştirilmiştir. Ancak sadece oransal ZB puanları üreten bu testin normları eski ve teknik yeterliliğini gösteren kanıtlar eksiktir (James A. Mcloughlin, R.B.lewis ).

### **2.1.1.4. Porteus Labirentler Testi**

Porteus labirentler testi sözel olmayan standart performans testlerinden biridir. Genel yetenek ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Herhangi bir açıklama yapılmadan birçok özür guruplarına uygulanabilmektedir. Wechsler ve Binet bireysel zeka testlerinin uygulanamadığı durumlarda kullanılmaktadır (Özgüven, 1998).

Türkçeye uyarlaması 1974 yılında Beglan TOĞROL tarafından yapılmıştır, İstanbul’ da yaşayan 1300 öğrenci üzerinde norm çalışması yürütülmüştür. Yalnızca performans bölümü bulunmaktadır (Kırcaali-İftar, 2009).

### **2.1.1.5. Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği**

Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği, bir performans ölçeğidir. Zaman sınırlaması olmayan ölçek 7, 8 ve 9 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçeğin erkek ve kadın olmak üzere iki alt testi vardır (Öner, 1997). Bir çizim testi olan ölçek zihinsel yetersizliğin tanılanmasında önemli bir bilgi sağlamaktadır. Ancak çocuk hakkında karar verirken sadece bu ölçeğin kullanılmaması önerilmektedir (Bozkurt, 2009).

Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması 1971 yılında Perin Uçman tarafından yapılmıştır (Kırcaali-İftar, 2009).

### **2.1.1.6. Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği**

Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği, bireysel olarak uygulanan bir zekâ ölçeğidir. Uygulaması süreli olan ölçek 10 yaşındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek 17 kart ve desenli küplerden oluşmaktadır. Ölçekte çocuk, değerlendiricinin verdiği süre içinde kendisine gösterilen karttaki deseni küplerle yapmaya çalışmaktadır (Bozkurt, 2009).

## **2.1.2. Zeka Testlerine Yönelik Yapılan Eleştiriler**

Zeka ölçekleri sonuçlarına göre yani zihinsel işlevlere göre tanılama ve yönlendirme yapmak sağlıklı bir değerlendirme yapmayı olanaksız hale getirebilmektedir. Ülkemizde uygulanan zeka ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlikleri norm çalışmaları hususunda ciddi sıkıntılar bulunmaktadır. Buda zeka ölçeklerinin bir takım eleştirilere uğramasına neden olmaktadır.

Zekâ ölçekleri, özellikle zihinsel yetersizliğin tanılanmasında bir araç olarak kullanılmaya başlandıktan sonra çeşitli eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştiriler, 1960'lı yılların ortasında yoğunlaşmış ve günümüze değin sürmüştür. Yapılan eleştirilerin bir bölümü doğrudan ölçeklere, bir bölümü ölçekleri uygulayanlara ve bir bölümü uygulama süreçlerine ilişkindir. Bunlara ek olarak ölçeklerin uygulanması sonucunda

elde edilen puanların çeşitli istatistiksel ve yönetsel hatalar içerdiği, puanların zaman içerisinde ciddi farklılıklar gösterdiği eleştiri konusu yapılmaktadır (Akt,Eripek,2005).

Zekâ kavramı, zekânın kalıtsal dolayısıyla değişmez bir özellik olduğuna inanıldığı bir dönemde sunulmuştur. Nitekim günümüzde çoğu kimse zekâyı, çocuğun temel ve zaman içerisinde değişmeyen, kalıcı bir özelliği olarak görme eğilimindedir. Ancak, ZB puanları tutarlılık göstermemektedir ve bu bize zekânın kalıcı bir özellik göstermediğini ifade etmektedir. Çocuğun ZB puanı altı yaşında 95, on üç yaşında 89 ve on altı yaşında 105 oluyorsa, bu durum çocuğun başlangıçta ortalama bir zekâda olduğu, zekâsının altı ile on iki yaşları arasında gerilediği, on altı yaşında ilerlediği anlamına gelmemektedir. Burada akla gelen ilk olasılık, çocuğun duygusal, güdüsel ya da deneyimsel etmenlerden etkilenmiş olmasıdır. Bunun yanı sıra, ölçeği uygulayanlar çocuk için en uygun olası aracı seçme ve kullanmada farklı yeteneklere sahiptirler. Buradaki problem, “zekâ” sözcüğü çocuğun yetenek ve potansiyelinin bütünü açıklamada kullanılmaktadır, ancak bununla birlikte, çocuğun yeterliklerine ilişkin bilinmeye değer her şeyi gösteren davranış örnekleri açıklanmamaktadır. Tüm temel zekâ ölçeklerinde elde edilen puanlar zekâ ile eşanlımlı değildir. Çocuğun hem ölçekteki performansında ve hem de günlük yaşamında zihinsel olmayan diğer etmenler de önemli rol oynamaktadır (Eripek 2005).

Günümüzde zekâ ölçeklerinin amaçları, çocuğun geleneksel akademik ortamlarda başarı gösterme olasılığının tahmin edilmesini sağlamaktır. Ölçekler, mükemmellik düzeyinde olmasa da ileride kimlerin akademik başarısızlık göstereceklerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu araçların ortaya çıkması ve süregelen gelişmelere rağmen birçok kimse ölçeklere olumsuz tepkiler göstermektedirler. Ancak bu tepkilerin gerçekte doğrudan ölçeklere mi, ölçeklerin bulunduğu kestirimlere mi ya da eğitim önlemlerinin uygulanma süreçlerine mi olduğu açık değildir. WISC-III’de çok düşük puan alan çocukların çoğunun okulda da düşük performans göstermesi asla alınyazısı ya da kader olarak görülmemelidir. Doğru ve kapsamlı değerlendirmeyi izleyen uygun eğitim müdahaleleri çocuğun akademik programlarda başarılı olma olasılığını büyük ölçüde artıracaktır (Eripek, 2005).

İkinci temel eleştiri, ZB ölçeklerinin, zekâ olarak tanımlanan geniş bir alana yayılmış yetenekleri kapsamada yetersiz kalmasıdır. Bu yöndeki eleştirilerin çoğu, zeka kuramları ile mevcut ölçeklerin yapısı arasında yeterli bir ilişkinin olmaması

olgusundan ve özellikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar üzerinde yapılan deneysel çalışma sonuçlarından kaynaklanmaktadır. Ölçekleri hazırlayanlar ya da yayımlayanlar, hazırladıkları ölçeklerin bazı kritik öneme sahip alanlardaki yetenek örneklerinden oluştuğunu, bilişsel gelişimin tüm bileşeklerini ölçmek gibi bir iddialarının olmadığını ifade etmektedirler. Kuşkusuz seçilen alanlar ve davranış örnekleri önemli ölçüde ölçeği hazırlayanın zekâ hakkındaki görüşünü ve bu konuda en son yapılan araştırma sonuçlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle bazı ölçeklerde yer alan alanlar diğer ölçeklerde yer almayabilmektedir. Örneğin WISC-IV’de küçük kas hareketleri alanına ayrı bir alt ölçek olarak yer verilirken, Binet’de yer verilmemektedir (Smith, Ittenbach ve Patton, 2002 ; Eripek, 2005 ).

ZB ölçeklerine yöneltilen üçüncü temel eleştiri, eğitim olanaklarının önünde bir engel olduğu ve azınlık kültüründen gelen çocukların pek çoğunu özel eğitim programlarına yönlendirdiği şeklindedir. Okul personeli bu ölçekleri çocuğun geleneksel akademik alanlarda niçin zorluklarla karşılaştığını anlamalarını kolaylaştırmak için kullanmaktadır. Çocuğun üstün yetenek ya da zihinsel yetersizlik gibi belirli bazı sınırlılıklarının olması onun tüm akademik gelişimini gerçekleştirebileceği ortam ya da ortamlara yerleştirilmesini engellememelidir. Binet - Smith ve diğerlerine (2006) göre, ZB ölçekleri sınıfta performansı olağan düzeylerde olan çocukların eğitim ortamlarını ya da programlarını değiştirmekte kullanılmamaktadır. Ölçekler yalnızca aileler, öğretmenler ya da diğer hizmet sağlayıcıların çocuğun normal sınıf ortamlarında başarısız olduğu sonucuna varmalarını durumunda uygulanmaktadır. Bir başka deyişle ZB ölçekleri, çocuğu yakından tanıyanlar tarafından gözlenen öğrenme güçlüklerinin varlığı ve niteliğini doğrulamaya hizmet etmektedir. Bu yönüyle ZB ölçekleri çok disiplinli ekip yaklaşımı içerisinde uygun olarak kullanılarak özel eğitimle ilişkilendirilen çocuk sayısını artırmayı değil azaltmayı sağlamaktadır (Smith, Ittenbach ve Patton, 2002 ; Eripek, 2005).

Zeka testlerine diğer bir eleştiride zihin engellilerin tanılanmasında en yaygın olarak kullanılan Stanford Binet ve Wechsler Zeka Testleri’nin normalin çok altında zeka bölümüne sahip bireylerde daha az güvenilir sonuçlar verdiği bilinmektedir. Dolayısıyla Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAMR) özellikle ileri derecede zihin engellilerde bu testleri kullanırken çok dikkatli olunmasını hiç bir

zaman yalnızca zeka testlerinin sonucuna göre yetinilmemesi gerektiğini önermektedir (Kırcaali-iftar, 2009).

Öte yandan zeka testleri ortalamaya yakın zekaya sahip bireylere uygulandığında bile zeka bölümü puanının kesin bir puan olarak ele almak mümkün değildir. Çünkü her zaman için standart ölçüm hatası olasılığını dikkate almak gerekir.Örneğin standart ölçüm hatası çerçevesinde bir zeka testinden alınan 80 puan net bir puan değil, % 95 olasılıkla 72-88 arasında bir puan olarak kabul edilmektedir.dolayısıyla % 5 olasılıkla bireyin aldığı 80 puan 72 den düşük ya da 88 den yüksek bile olabilir. Bu nedenle de zeka testlerinden elde dilen puan hiç bir zaman tek başına yeterli değildir. (Kırcaali-İftar, 2009)

Zeka testlerinin bir diğer sınırlılığı da farklı zeka testlerinin az da olsa farklı sonuçlara yol açmasıdır. Dolayısıyla uzmanlar bir çocuk için hangi zeka testinin daha uygun olacağına ilişkin klinik yargının önemine dikkat çekmektedirler.

Ülkemizde yaygın olarak kullanılan zeka testlerinin norm çalışmaları ve geçerlilik güvenirlilikle ilgili ciddi sıkıntıları bulunmaktadır. Stanford Binet zeka testinin dünyada 2003 yılında çıkan beşinci sayısı ( SB-5) ve 2007 yılında çıkan okul öncesi versiyonu ( EARLY SB-5) kullanılırken Türkiye’ de ise 1960 yılında basılmış biçimi, 1974 yılında Türkçe’ye çevrilmiştir. Stanford Binet Zeka Testi’ nin 1960 basımının 1974 deki Türkçe çevirisinin geçerlilik ve güvenirliliği bulunmamaktadır.

Dünyada 2005 (SB-5) ve okulöncesi dönem (EARLY SB-5) kullanılırken Türkiye’ de 1974 türkçe çevirisi yapılan ve geçerlilik güvenirliliği bulunmayan bir test sonucuna göre bireyleri zihin engelli olarak etiketlemek ya da uyumsuz davranışlar değerlendirildiğinde zihinsel yetersizliği olabilecek bir bireye normal zeka kapasitesi tanısı konularak destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasını engellemek oldukça düşündürücü bir durumdur.

Bozkurt (2009), bir ilin RAM’ında yapılan değerlendirme sürecini incelediği araştırmasında 103 öğrenci üzerinde çalışmış bu öğrencilere sırasıyla Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi uygulandığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar, Leiter Uluslararası performans ölçeğinin RAM’ larda en fazla kullanılan testlerden biri olduğunu göstermektedir.

Fakat Leiter Zeka Testi' nin sadece oransal ZB puanları üretmesi ve bu testin normları eski ve teknik yeterliliğini gösteren kanıtlar eksik olması bu test sonucuna göre yapılacak tanılama ve yönlendirmenin uygunluğunu tartışılır bir hale getirebilmektedir ( Mc Loughlin).

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-dördüncü basım (WISC-IV), zihinsel yetersizliği olan çocukları tanılamada en yaygın olarak kullanılan ve AAMR' nin de önerdiği ölçektir. (ERİPEK 2005). Bozkurt (2009), araştırmasında bir ilin RAM' ında hiç WISC-R kullanılmadığını bulmuştur.

Standartlaştırılmış bağıl test (zeka ölçekleri) sonucuna göre yönlendirme yapmak yetersizliğin değerlendirilmesi anlamına gelir. Yetersizliğin değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış testler bireylerin diğer bireylerden farklılıklarının hangi alanlarda olduğunu ve ayrıntılı değerlendirmeye gereksinim olduğunu belirlenmesini sağlayabilir.

Fakat yetersizliği olan bireylere tek bir standart testte dayalı değerlendirme yapılmamalıdır. Bunun yerine yetersizliği olan bireylerin kültürel ve dil özelliklerine uyarlanmış ve birden çok standart test uygulanmalıdır. (Strickland ve Turnbull 1990; Özyürek 1995) standartlaştırılmış bağıl test sonuçlarına göre yönlendirme yapmak tıbbi tanılama modelini akla getirmektedir.

## **2.2. EĞİTSEL TANILAMA MODELİ**

Aynı zeka bölümüne sahip olan öğrenciler beceri ve kavramlarda göstermiş oldukları performans bakımından farklılıklar gösterebilmektedirler. Bu nedenle özel eğitim kurumlarında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için bilişsel psikomotor özelliklerinin belirlemeye gereksinim vardır ( Gürsel, 1993).

Tanılama sadece bireyleri yetersizliklerini onaylama ve sınıflama için değil toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanmalarına hizmet edecek düzenlemelere yer verebilmek için yapılmalıdır ( Özyürek, 2004).

Bunun için eğitsel değerlendirmeye yer vererek özrünün değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitsel değerlendirme çocuğun yaşına uygun olarak toplumsal normların

betimlendiği programın amaçlarını çocuğun hangi ölçüde gerçekleştirdiğini ve bu amaçlar doğrultusunda gereksinimlerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Özyürek, 2004).

Eğitsel değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini özrünün belirlediği sayılısından yola çıkmaktadır. Bu yönüyle eğitsel değerlendirme modeli eğitim ve öğretimin planlanması ve eğitsel düzenleme çalışmalarına yer verilmesine hizmet edebilir( Özyürek,1985;Varol,1992).

Eğitsel tanılama modeli, öğrencilerle eğitim öğretime nereden başlanacağına karar vermek amacıyla öğrencilerin disiplin alanlarındaki var olan düzeylerinin belirlenmesine hizmet etmektedir (Tuncer, 1994).

Eğitsel değerlendirme modeli öğrencilerin gelişim ve becerilerindeki sınırlılığın öğrenci dışındaki etkenlerden kaynaklandığı düşüncesine dayanmaktadır (Snell,1983; Özyürek, 1985).

Eğitsel tanılama modeli, özrün türü, derecesi gibi veriler üzerinde yoğunlaşmaktan çok bunların öğrencinin bilişsel, eğitsel ve duyuşsal performans düzeylerini nasıl etkilendiğine ilişkin bilgilerin toplanmasına olanak veren bir tanılama modelidir (Gürsel, 1987; Tuncer, 1994).

Eğitsel değerlendirme öğrencinin şu an ne yaptığını ve bundan sonra nelere gereksinimi olduğunu ifade eder. Öğrencinin nelere gereksinim olduğu nasıl bir eğitim ortamında bu gereksinimlerini en etkili biçimde karşılayabileceğini de gösterir (Şafak, 2005 ).

Eğitsel değerlendirmede yetersizlikten etkilendiği belirlenen bireylerin, gelişim ya da disiplin alanlarında yapabildiklerinin belirlenerek, gereksinimlerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla bireyin özürleri değerlendirilir (Timuçin, 2000).

Özrün değerlendirilmesinde, İnfomal testler ve gözlemlerden yararlanır. Bireylerin birbirleriyle karşılaştırılmasından çok gelişim ya da disiplin alanlarında kendi içinde güçlü ve zayıf yanlarının ortaya çıkarılmasında, infomal test ve gözlemlerden yararlanmak daha işlevsel olabilir. İnfomal testler ve gözlemler aracılığıyla, bireylerin gelişim alanlarında ya da disiplin alanlarında neleri yapabiliyor neleri yapamadıklarının kabaca belirlenmesi sağlanır. Yapılan bu infomal değerlendirmeler, BEP' te birey için

amaç edinilecek, performans düzeyine ulaşmayı, eğitsel yöntemlerin belirlenmesine de yardımcı olur (Snell, 1993; Özyürek, 1999).

Bireylerin özrünün değerlendirilmesinde, birden fazla uzman tarafından gerçekleştirilen çok yönlü değerlendirme yoluyla, eğitsel değerlendirme gerçekleştirilmiş olur.

Eğitsel değerlendirmede:

- Bireyin akademik başarı düzeyini ve iletişim dil becerilerini,
- Uyum davranışları ve öz bakım becerilerini de içeren sosyal, duygusal gelişimini.
- Görme ve işitmeyi de içeren algı ve duyuşal motor becerilerini,
- Motor becerilerini,
- Mesleki ilgi ve becerilerinde bireyin yapabildiklerini belirlemeyi içerir. Tüm bu alanlardaki performans düzeyinin belirlenebilmesi, eğitsel değerlendirme sürecinde değişik alanlarda uzmanların varlığını gerektirir. Çok yönlü değerlendirme ekibinde hangi uzmanların yer alacağı, bireyin gereksinimine ve gönderilme durumuna bağlı olarak değişiklik gösterebilecektir (Fiscus ve Mandell;1983).

Ancak eğitsel değerlendirme yapmak yoluyla, 573 sayılı K.H.K’de belirtilen bireyin eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi ve gelişim ve disiplin alanlarına göre değerlendirilmesi hükmü yerine getirilmiş olur (Timuçin, 2000).

Böylece 573 sayılı K.H.K’ ye yönelik hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 7. ve 8. maddelerinde yer alan eğitsel değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ve eğitsel değerlendirme ilkeleri maddelerine uygun olarak tanılama işlemi yerine getirilmiş olur.

Eğitsel değerlendirme verilecek eğitimin içeriğinin planlanması ve verilen eğitimin etkilerinin değerlendirilmesi amaçlarına hizmet etmek üzere yürütölen değerlendirme etkinliklerinin kapsar ( Kırcaali-iftar, 2009).

### **2.2.1. Eğitsel Değerlendirme Basamakları**

Öğrencinin neyi yapıp neyi yapamadığını neleri öğrenmeye gereksinimi olduğunu belirleyebilmek için öğrenci dosyalarından bilgi toplama, görüşmeler, kontrol listeleri ve gözlemler kullanılır. Ayrıca öğrencinin giriş davranışlarını belirleyebilmek içinde ölçüt bağımlı ölçü araçlarından yararlanır.

#### **2.2.1.1. Öğrenci Dosyasından Bilgi Derleme**

Öğrencinin daha önce belirlenen öğretim amaçlarını ne düzeyde ve hangi süreçlerle gerçekleştirdiğine ilişkin bilgiler toplamak öğrencinin neyi yapıp, neyi yapamadığına ilişkin ipuçları elde edilmesine yardımcı olabilir (Kırcaali, 2009).

#### **2.2.1.2. Görüşmeler**

Görüşmeler öğrencinin gelişim ya da disiplin alanlarında yapabildikleri hakkında genel bilgi edinerek kontrol listeleri hazırlamak, öğrencinin davranışlarını kontrol etmek için ipuçları elde etmek yada öğretmen ve ailelerinin öğrenciden beklentilerine ilişkin ipuçları edinmek amacıyla yapılır (Timuçin, 2000).

Görüşme aile ile görüşme, öğretmen ile görüşme, öğrenciyle görüşme şeklinde yapılır. Görüşmede görüşülen kişi öğrencinin doğal ortamındaki halini yansıtır. Görüşmeden elde edilecek bilgiler doğrudan gözlem ya da kontrol listeleri gibi kesin bilgiler içermeye bilir (Şafak, 2005).

Görüşmede sorulacak sorular özrün değerlendirilmesine yönelik nasıl, neden, ne gibi açık uçlu sorulardan oluşmalıdır.

#### **2.2.1.3. Kontrol Listeleri**

Kontrol listeleri yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gelişim ya da disiplin alanlarında yapabildikleri hakkında bilgi sağlar. Kontrol listeleri becerilerin kolaydan zora basitten karmaşığa ya da gelişim sırasına dizilmesiyle oluşmaktadır. Becerileri bu şekilde sıralama öğrencilerin hangi becerileri yapabildiğinin belirlenmesinin yanı sıra hangi becerilere gereksinimi olduğunu ve bundan sonra hangi becerileri öğreneceğini

görmeyi sağlar (Strickland ve Turnbull, 1990). Bu durum da özrünün değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Kontrol listeleri hazırlanırken beceri ya da disiplin alanının içerdiği tüm becerileri kontrol listesine almak yerine kritik beceriler seçilmelidir. Aynı zamanda kontrol listesinin içerdiği beceriler öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak seçilmelidir (Goodman, 1993; Şafak 2005).

#### **2.2.1.4. Doğrudan Gözlem Yapma**

Öğrencinin sıklıkla yer aldığı ortamlarda öğrenci davranışları gözlenir. Örneğin, evin mutfağında, evin salonunda, ev gezmesinde, oyun parkında, süper markette vb. Bu gözlemlerde öğrencinin başkalarıyla nasıl iletişim kurduğu, davranış sorunları, bağımsız ve yardımla neler yapabildiği çevredekilerin öğrenciye yönelik davranışları vb. ayrıntılı olarak gözlenir ve not edilir. Öğrencinin doğal ortamında yapılan gözlemlerin yanı sıra öğrencinin gelecekte içinde bulunma olasılığı olan ortamlarda da benzetimli ( Simule edilen) gözlemler yapılarak öğrencinin bu ortamlarda ki etkinliklere katılımının nasıl olacağına ilişkin görüş edinilebilir ( Kırcaali-iftar, 2009).

#### **2.2.1.5. Öğretimsel gereksinimleri belirleme**

Eğitsel değerlendirmede eğitimin içeriğinin planlanması önemlidir. Eğitim içeriğinin planlanması için bireyin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek gerekir (Kırcaali, 2009).

Öğretimsel gereksinimleri belirlemenin 2 temel amacı vardır. Ne öğretileceğine ve nasıl öğretileceğine karar verme. (Kırcaali, 2009).

Gereksinim öğrencinin yapması gereken toplumsal normların gerektirdiği davranışlarla hali hazırdaki yaptığı davranışlar arasındaki farka göre belirlenir. Derslerin rehber kitaplarında ya da ders kitaplarındaki amaçlara bakarak ve bugün itibarıyla akranlarının hangi davranışları yaptığını kendimize sorarak öğrencinin göstermesi gereken davranışlar belirlenmelidir. Disiplin alanlarında, toplumsal, öz bakım ve günlük yaşam becerileriyle ilgili kontrol listeleriyle ve gözlemlerle yetersizliği olan öğrencinin yapabildiği davranışlar belirlenir. Bu alanlarda gösterdiği davranışlarla

göstermesi gereken davranışlar arasındaki fark, çocuğun gereksinimlerini oluşturur (Özyürek, 2004; Şafak, 2005).

Öğrencilerin disiplin alanlarına yönelik var olan düzeylerini belirleyebilmek için ölçüt bağımlı testlerden yararlanılmaktadır (Tuncer, 1994).

### 2.2.1.6. Ölçüt Bağımlı Testler

Ölçüt bağımlı testler, belirli bir davranış alanına bağlı olan, daha önceden belirlenmiş bir performans standarttı bulunan testlerdir. Burada kişinin performansı standartlaştırılmış bağıl testlerde olduğu gibi diğer insanların performansı ile değil, sadece önceden belirlenen standartlar ile karşılaştırılır (Safrit, 1990; Baumgartner ve Jackson 1991).

Ölçüt bağımlı testlerin en büyük ayırt edici özelliği test performansını içerik anlamı açısından yorumlamasıdır. Bu nedenle öğrencinin başarısını, aldığı puanı diğer öğrencilerin aynı testten aldıkları puanla karşılaştırarak belirleyen standartlaştırılmış bağıl testlerle tezat oluşturmaktadır ( Anastasi, 1982; İnce, 1996).

Bir ölçüt bağımlı test hazırlayabilmenin en temel şartlarından biri testin ölçeceği bilgi veya beceri alanının çok iyi tanımlanmış olmasıdır. Genel olarak ölçüt bağımlı testlerle bağlantısı kurulan ikinci büyük özellik de yeterliğin test edilmesidir. Yeterliğin test edilmesi, öğrencinin bir beceri alanında önceden belirlenen ölçüt düzeyine ulaşmış olduğunu belirlemek anlamı taşır. Ölçüt bağımlı testlerle, yapılan değerlendirmelerde öğrencinin ölçüt düzeyine ulaşmasıyla bağlantılı olarak yeterli yetersiz, usta-acemi biçiminde sınıflandırılması söz konusu olur ( Anastasi, 1982; İnce, 1996).

Ölçüt bağımlı testler, öğretim ile yakından bağlantılıdır, öğrencilerle ilgili gerekli ön becerileri bulmak, olası öğrenme güçlüklerini saptamak ve daha sonra kullanılacak öğretim yöntemlerini kararlaştırmak amacıyla her öğretim biriminden önce, öğretim esnasında ve öğretim sonrasında bu tür testler uygulanır.

Ölçüt bağımlı testlerin amacı, öğrenci performansını özgül öğretim hedefleriyle ilişkilendirerek değerlendirmektir. Test maddeleri hedeflerle ilişkilendirilir ve böylece bu testlerden elde edilen sonuçlar hemen öğretim planlamasında kullanılır. (Mc Loughlin).

### 2.3. TÜRKİYE’DE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TANILAMA SÜRECİ

Ülkemizde zihinsel engellilere yönelik eğitim kurumlarına yönlendirme RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır.(MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 7)

Yönetmeliğin 7. maddesinin 2. bendi şu şekildedir;

“Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Tanılamada bireyin; tıbbî değerlendirme raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır” denilmektedir.

Zihin engelli bireylerin tanılama ve yerleştirme süreçleri yetersizliğin anne baba ya da öğretmen tarafından farkına varılması, başvuru, tıbbi değerlendirme ve tanı, tıbbi rehabilitasyon ve yerleştirme basamaklarından oluşmaktadır (Özyürek, 1990).

**a- Farketme:** Evde aile, çocuğun gelişiminde bir gerilik olduğunu fark eder.

**b- Başvuru:** Çocuğunda yetersiz bir durum olduğunu fark eden aile hekime başvurur.

**c- Tıbbî Değerlendirme:** Hekim, yetersizliğin türü, derecesi, nedenleri ve nasıl bir gelişim göstereceğine ilişkin veriler toplar.

**d- Tanı:** Hekim, topladığı veriler ışığında kişiye bir tanı koyar.

**e- Tıbbî Rehabilitasyon ve Yerleştirme:** Hekim koyduğu tanı doğrultusunda özürlü sağlık kurulu raporu adı altında bir rapor hazırlar. Hazırlanan bu rapor doğrultusunda birey RAM’ a başvuruda bulunur. RAM’ da yapılan çalışmalar ve heyet

raporu sonuçlarına göre birey yetersizliği doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına yerleştirilir ( İnce, 1996).

Belirtildiği üzere fark etme aşamasın da aile çocuğunun gelişiminde bir farklılık olduğunu gözlemler. Birey de ağır ya da çok ağır bir zihinsel yetersizlik varsa doğumda ya da doğumdan hemen sonra aile tarafından bu yetersizlik fark edilebilir. Ancak bireyde hafif bir yetersizlik varsa özelliklede bu yetersizlik zihinsel bir yetersizlikse birey okula başlayana kadar hatta ileri sınıflara değin fark edilmeye bilirlir. Ancak ileri sınıflarda fark edilebilirler. Çünkü ileri sınıflarda bireyin kendisinden beklenen görevler giderek zorlaşmaktadır (Eripek 2005).

Normal gelişim gösteren akranlarına göre hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocuklar, var olan müfredat ışığında kendisinden beklenen kazanımları yerine getiremedikleri takdirde öğrencide bir sorun olduğu öğretmeni tarafından fark edilir. Öğretmen öğrencideki bu farklılığı fark ettiğinde öğrenciyi RAM' a yönlendirmek için gerekli girişimleri başlatır.

Öğretmenin öğrenciyi RAM' a yönlendirmesi için eğitsel değerlendirme isteği formunu doldurması gerekmektedir. Bu form, RAM görevlilerine ön bilgi vermek amacıyla öğrencinin disiplin alanlarında yapabildiklerini belirtmek amacıyla kullanılan bir formdur.

Formda öğrencinin kimlik bilgileri, kaba ve ince motor becerilerde yapabildikleri, iletişim becerileri, öz bakım becerileri, okuma yazma ve matematik disiplin alanlarındaki öğrencinin var olan performans düzeyi, yetersizliğe ilişkin öğretmen gözlemleri ve öğrencinin destek eğitim alıp almamasına yönelik öğretmen görüşleri bölümleri bulunmaktadır. Form öğretmen tarafından doldurularak RAM' ne kapalı bir zarf içinde gönderilir. ([http://orgm.meb.gov.tr/haberler/formlar/ilkogretim\\_egt\\_değ\\_form.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/haberler/formlar/ilkogretim_egt_değ_form.pdf))

Öğretmen tarafından hazırlanan bu form RAM tarafından incelenir. Öğrenciye değerlendirme için randevu verilir. Randevu günü ve saati öğrencinin okuluna bildirilir. Belirlenen bu randevu tarihinde öğrenci RAM tarafından incelenerek tanılama hizmeti yapılır.

RAM' da tanılama işlemi yapılabilmesi için ilgili öğrenciden bir takım belgeler istenmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 9. maddesi gereğince istenilen belgeler şu şekilde sıralanmıştır.

(1) Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya alınacak bireyler için aşağıdaki belgeler istenir:

a) Bireyin, velisinin ya da okul/kurum yönetiminin yazılı başvurusu.

b) Okula/kuruma kayıtlı öğrenciler için bireysel gelişim raporu.(Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu)

c) Herhangi bir okula/kuruma kayıtlı olmayan bireyler için başvurduğu RAM'ın sorumluluk bölgesi içinde ikamet ettiğini gösteren belge.

ç) Gerekliğinde tıbbî tanınması ile ilgili sağlık kurulu raporu. (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 9. madde)

İlgili maddenin “ç” bendine sağlık kurulu raporunun gerektiğinde isteneceği belirtilmektedir. Tanılama işlemi sırasında kesinlikle getirilmesi gereken belgeler içinde yer almamaktadır. Sağlık kurulu raporu sadece yatılı ve gündüzlü özel eğitim kurumları için istenmektedir.(MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) Ancak birey özel özel eğitim kurumuna gidecekse özürlü sağlık kurulu raporu istenmektedir.

Öğrenci RAM' a istenilen belgelerle birlikte geldiğinde öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci başlar. Eğitsel değerlendirme tanılama sürecinin nasıl işleyeceği MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 7. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir.

(1) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.

(2) Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanınması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Tanılamada bireyin; tıbbî değerlendirme raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır.

(3) Eğitsel değerlendirme ve tanılama; eğitimin her tür ve kademesindeki geçişler ile bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak veli ya da okulun/kurumun isteği üzerine gerektiğinde tekrarlanır.

(4) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Ek-1’de yer alan Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır. Bu rapor, özel özel eğitim kurumlarından eğitim ve destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için her yıl yenilenir.

(5) Millî eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması amacıyla RAM’ a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar.

(6) Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin bilgi işlem hizmetleri Bakanlıkça geliştirilir denilmektedir.

RAM’ lar yönetmelikteki bu açıklamalar doğrultusunda ilgili öğrencinin tanılanmasını yapar. Tanılama işleminin ardından öğrenciye yönelik özel eğitim hizmetleri kurul raporu hazırlanır.( MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 16) hazırlanan rapor ilgili öğrencinin eğitim öğretim gördüğü okula resmi yazıyla yollanarak tanılama işlemi tamamlanmış olur.

### **2.3.1. Fatsa RAM’ da Yapılan Çalışmalar**

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 7. maddesi 2. bendi kapsamında öğrencinin ailesiyle görüşülerek aile görüşme formu doldurulur. Aile görüşme formundaki sorular yetersizliğin ortaya çıktığı yaş, anne babanın akrabalık durumu, doğumun nerede, nasıl gerçekleştiği, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki kardeşlerin sayısı vb gibi yetersizliğin oluş zamanı ve olası nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardır.

Aile görüşmesinin ardından özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin yedinci maddesinin ikinci bendinde yer alan standart testler ifadesinden hareketle öğrenciye yönelik standartlaştırılmış zeka testleri uygulanır. Tanılama sürecinde standartlaştırılmış

zeka testleri önemli bir yer tutar. Test sonuçlarından elde edilen zeka bölümü sonuçları öğrenciye konulacak tanıda birinci derecede öneme sahiptir.

Uygulanan zeka testlerinden sonra öğrenciye kontrol listeleri uygulanarak öğrencinin akademik öncesi ve akademik becerilerde, öz bakım becerilerinde, iletişim becerilerinde, motor becerilerde öğrencinin var olan performans düzeyi, akranlarına göre disiplin alanlarında farklılaşmanın olup olmadığı belirlenir. Kontrol listelerin de ortaya çıkan sonuçların yani akranlarına göre akademik becerilerde, sosyal beceriler de, öz bakım becerilerinde, günlük yaşam becerilerinde, iletişim becerilerinde öğrencinin anlamlı farklılık göstermesinin bir önemi yoktur. Çünkü öğrencinin tanılanmasında belirleyici olan standartlaştırılmış bağıl testlerdir.

Standartlaştırılmış zeka testleri sonucuna göre öğrenci 70 zeka bölümünün üzerinde çıktığında öğrencinin normal zeka kapasitesine sahip olduğu kabul edilir. Kontrol listesi sonuçlarına göre öğrenci akranlarından özellikle akademik becerilerde önemli derecede farklılık gösterse dahi birey normal zekâ kapasitesine sahip olarak kabul edilir. Öğrenciye herhangi bir destek eğitim hizmeti sunulmayarak tanılama süreci sonlandırılır.

Zeka testi sonucu 70 ve altında çıktığında öğrenciye yönelik hazırlanan ölçü araçlarında öğrencinin akranlarından farklılık gösterdiği alanlara yönelik eğitim planı hazırlanır. Eğitim planında öğrencinin gelişim alanları ve akademik becerilerde var olan performans düzeyi ile bir yılın sonunda ulaşması gereken yıllık amaçlar yer alır.

Sadece standartlaştırılmış bağıl testlerin sonuçlarına göre tanı ve yönlendirme yapmak eğitsel değerlendirmeye uygunluk göstermemektedir.

### **2.3.1.1. Tanılama Sürecinin Değerlendirilmesi**

Belirtildiği gibi Türkiye’de zihin engelli çocukların tanılanmasında zeka ölçeklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Zeka ölçekleri sonucunun 70 zeka bölümünün üzerinde olması durumunda öğrencinin akademik, sosyal, iletişim, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinde akranlarından önemli derecede farklılık göstermesi bile tanılama sonucunu etkilememektedir. Önemli olan yapılan zeka testi sonucudur.

Yapılan zeka testi sonucu 70 zeka bölümünün altı ise (ortalamanın iki standart puanının altında olması durumu) kişi zihin engellidir, 70 zeka bölümünün üstü ise kişi normal zeka kapasitesindedir.

Oysa zihinsel yetersizlik şüphesiyle RAM' a yönlendirilen öğrencilerin tanılama işlemi sırasında sadece zeka ölçeği sonucuna göre tanılanması zihinsel yetersizlik tanımıyla da çelişmektedir. Uygun bir tanılamanın yapılabilmesi için öncelikle zihinsel yetersizliğin ne anlama geldiğinin zihinsel yetersizlik tanımını oluşturan bileşenlerin betimlenmesi gerekmektedir.

#### **2.4. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİN TANIMI**

Eripek' e göre (Eripek, 2005b, s. 14) zihinsel yetersizlikle ilgili bugüne kadar oldukça fazla tanım yapılmıştır.

Sucuoğlu' na göre zihinsel yetersizlikle ilgili ilk tanımın MÖ 400' lü yıllarda Hipokrat tarafından yapıldığı kabul edilmekle birlikte 16. yy la kadar ciddi tanım çabaları görülmemektedir. İlk resmi tanım 1845'de Fransız psikiyatrist Esguirol tarafından yapılmıştır. Bu tanımda zihin engelli birey idiot olarak isimlendirilmiş ve idiot olmanın bir hastalık olmadığı zihin işlevlerinin, bireyin kendi yaşında ki bireyler kadar bilgi edinmesini sağlayacak kadar gelişmediği bir durum olarak açıklanmıştır. Esguirol zihin engelliliği akıl hastalığından ayırmaya çalışan kişidir.

Scheeren Berger' e göre Amerika' da 1900' lü yılların başında zihinsel yetersizlik tanımının elemanları belirlenmiştir. Bu elemanlar çocukluk döneminde ortaya çıkma, belirgin derecede zihinsel ve bilişsel sınırlılık ile günlük yaşamın beklentilerine uyum sağlayamamadır (Sucuoğlu, 2009b, s.52).

1910 da AIDD zihinsel yetersizliği erken yaşlarda gelişimin duraklaması, bir şekilde akranlarının hızına yetişememe ve günlük yaşamı bağımsız olarak sürdürememe şeklinde tanımlamıştır (Sucuoğlu,2009b, s.52).

1930' lar da bir gurup tıpcı tarafından zihinsel yetersizlik; Gelişimin belirli alanlarında ve çeşitli derecelerde yetersizliğin sonucu olarak, çevreye uyum sağlama da

ve bağımsız olarak yaşamını sürdürme de başarısızlık şeklinde tanımlanmıştır. O tarihte tıpçılar tarafından yapılan tanımda sosyal uyum boyutuna yer verilmesi ilginçtir (Eripek, 2005, s. 14).

1937 de Tredgold zihinsel yetersizliği zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecedeki eksikliklerin bireyi başkalarının yönetimi denetimi ve yardımından bağımsız olarak yaşlılarının bulunduğu çevreye uyum sağlamada yetersiz kılması durumu olarak tanımlamıştır (Eripek, 2005b, s. 14).

Doll 1941' de zihinsel yetersizliği altı ölçüt içerisinde sıralamıştır.

- 1- Zihinsel normal altı
- 2- Bunun sonucu olarak sosyal yetersizlik
- 3- Doğuştan ya da çocukluktan zihinsel gerilik
- 4- Olgunlaşmada gerilik
- 5- Kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik
- 6- Kalıcı ve iyileştirilemez durum

Her iki tanımda yer alan terimler günümüz zihinsel yetersizlik tanımlarında da kullanılmaktadır (Eripek, 2005).

Tredgod ve Doll' un yaptığı tanımlara yönelik yapılan en köklü değişiklik Amerikan zeka geriliği birliği ( American Assocaition on Mental Retardation- AAMR) tarafından yapılmıştır. Kuruluşu 1876' ya dayanan AAMR zeka geriliği konusunda bilimsel lider konumunda olan sivil bir örgüttür ( Smith, Ittenbach ve Patton, 2002). Ancak bu sivil toplum örgütünün isminde geçen zeka geriliği teriminin bireyleri etiketlemesi nedeniyle birliğin adının değişmesini önermişler; bu nedenle dernek üyelerinin onayı ile birliğin adı 01.01.2007 tarihinden itibaren Amerikan zihinsel ve gelişimsel yetersizlikler birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) olarak değiştirilmiştir ( Sucuoğlu, 2009).

AAIDD'nin 1992 yılında yayımladığı yönergede zihinsel yetersizlik “zekâ geriliği” terimi kullanılmıştır.

Zekâ geriliği hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevler de önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler,

toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve ve diğ., 1992; s. 5) biçiminde tanımlanmaktadır.

AAIDD (AAMR), son yıllarda zihinsel yetersizliğin tanımlanmasına ilişkin yapılan alternatif tanımları gözden geçirerek ve daha önceki tanımlara getirilen eleştirileri değerlendirerek 2002 yılında yayımladığı yönerge ile zihinsel yetersizliği “zekâ geriliği” terimini kullanarak tekrar tanımlamıştır (Eripek, 2005b). Buna göre;

Zekâ geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde de anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Luckasson ve diğ., 2002, s. 8) olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere AAIDD 2002 yılında zeka geriliğini tekrar tanımlamıştır.

Ülkemizde tanılama işlemleri özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin dördüncü maddesinde zihinsel yetersizlik şu şekilde ifade edilmiştir.

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek hizmetlere ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır.

#### **2.4.1. Tanımın Elemanları**

Zihin engelliliğin tanımlarına göz atıldığında zaman zaman tanımlara farklılıklar getirilmiş olsa da zihin engelli olmanın iki temel elemanının değişmez olduğu, bu elemanların 1941’ de Doll’ un tanımından beri her tanımda yer aldığı görülmektedir. Zihinsel işlevlerin belirgin derecede normalin altında olması ve uyumsal davranışlarda ki yetersizlik elemanları tüm tanımlarda yer almakta, bunların yanı sıra üçüncü eleman

olarak ta engelin ortaya çıktığı yaşın da tanımların çoğunda yer aldığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2009).

#### **2.4.1.1. Zihinsel İşlevlerin Belirgin Derecede Normalin Altında Olması**

Bireyin standartlaştırılmış yani uygulama ve puanlama işlemleri belirli kurallara bağlanmış, bireyin dil ve kültürel geçmişine uygun zeka ölçeklerinde gösterdiği başarının (-2) standart sapmanın olması anlamına gelmektedir. Bunun AAMR' inde önerdiği Wechsler zeka ölçeklerindeki anlamı 70 zeka puanı ve altıdır (Eripek,Vuran; 2009).

#### **2.4.1.2. Uyumsal Davranışlar**

Zihin engelliliği oluşturan ikinci temel eleman uyumsal davranışlardır. İnsanların günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu alanlardaki beceri örnekleri tabloda gösterilmektedir.

## Şekil 4

### Uyumsal Davranışlar

<b>Kavramsal</b>	<b>Pratik</b>
*Dil (alıcı ve verici)	*Günlük yaşam etkinlikleri
*Okuma ve yazma	- Yeme
*Para kavramları	- Yer değiştirme/ hareket
*Kendilik yönelimi	- Tuvalet
* Sosyal	- Giyinme
*Kişiler arası	- Günlük yaşamın araçlı etkinlikleri
*Sorumluluk	- Yemek hazırlama
*Benlik saygısı	-Ev bakımı
*Kandırılabilirlik	-Ulaşım
*Saflık	-İlaç alma/kullanma
*Kuralları izleme	-Para yönetimi
* Yasalara uyma	-Telefon kullanma
* İstismarı önleme	- Uğraşı becerileri

\*Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim sayfa 250' den alındı.

Zihin engeliyle ilgili tanımlarda ve tanı koyma sürecinde zihinsel işlevlerdeki yetersizlik ile uyumsal davranışlara eşit ağırlık verilmekte sadece zeka testlerinde elde edilen puanlar temel alınarak zihin engelli tanısı konulamayacağı vurgulanmaktadır. Ancak bireyin zihinsel işlevleri, bir başka deyişle zeka bölümü tanımda daha baskın olmakta; tanı ve sınıflamada araştırmalarda ve profesyonel kararlarda zihinsel işlevlere daha fazla önem verilmektedir. Son yıllarda uyumsal davranışlara da çok önem verilmekte uyumsal davranışlar içinde zihinsel beceriler gibi objektif ölçütler getirilmeye çalışılmakta, böylece tanı koyma sürecinde zihinsel işlevler ile uyumsal davranışlar dengesini sağlamak amaçlanmaktadır ( Sucuoğlu, 2009).

### 2.4.1.3. Ortaya Çıktığı Yaş

Gelişim dönemi genellikle yetişkinlik öncesi dönem olarak kavramsallaştırılmaktadır. Buna göre gelişim dönemi doğumla 18 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Dolayısıyla zihinsel yetersizliği bu yaştan ortaya çıkan birey zihinsel yetersizlikle adlandırılmamaktadır (Eripek, Vuran; 2009).

Belirtildiği üzere herhangi bir bireye zihinsel engelli denilebilmesi için o kişide üç kriteri gözlemlemek gerekmektedir. Bunlar zihinsel işlevler, uyumsal beceriler ve ortaya çıktığı yaş (gelişim dönemi) tir.

Bireye uygulanan zeka testleri sonucunda birey 70 zeka bölümünün altında çıkmış olsa bile bu durum tek başına o kişiye zihinsel yetersizlik tanısı koymaya yetmemektedir. İki standart sapmanın altında olma durumu (70 zeka bölümünün altında olma durumu) nun yanı sıra o kişide uyumsal davranışlarda da sınırlılıkların olması gerekmektedir. Bu araştırmanın da bir nevi çıkış noktası olan tanılama da sadece zihinsel işlevlere göre tanı koymak ve yönlendirme yapmak eğitsel değerlendirme açısından uygunluk göstermemektedir.

## 2.5. TÜRKİYE’DE TANILAMA SÜRECİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçleriyle ilgili, Eripek (1978), Çağlar (1985) Bozkurt (2009) araştırmaları mevcuttur.

Eripek (1978), tarafından yapılan araştırmada, Ankara ilinde eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı alan 178 öğrencinin dosyasını incelenmiştir. İnceleme sonucunda, tanılama sürecinde bu öğrencilerden 74’ünün zekâ bölümlerine bakıldığı ve bu amaçla bir grup zekâ ölçeği olan TKT 5–7 uygulandığı belirlenmiştir. Araştırmacı, uygulanan ölçeğin orijinaline uygun olarak çoğaltılmadığı ve ölçeğin Türkiye koşullarına göre standardizasyonunun yapılmadığını belirtmektedir.

Çağlar (1985), tarafından yapılan araştırmada, on bir ilde 12 RAM’a, 1970–1976 yılları arasında zihinsel yetersizliğinden şüphelenilerek incelemeye gönderilen 27.512 başvuru ve bunlar arasından “eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan birey” olarak

tanılanarak özel sınıflara alınan 13.321 öğrencinin dosyası incelenmiştir. Dosyaları incelenen öğrencilerin tamamı ilköğretimin 1. 2. ve 3. sınıflarında öğretmenleri tarafından zihinsel yetersizliklerinden kuşku duyularak RAM'lara gönderilmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere bu süreçte zihinsel yetersizlik konusunda yeterli bilgi sağlanmamaktadır. Bu öğrencilerin % 85,48'i, 5–7 yaş TKT, Goodenough İnsan ResmiÇizme Ölçeği, Cattell Testi ve 7–11 yaş TKT grup zekâ ölçeklerinden biri ya da ikisi uygulanarak zihinsel yetersizlik tanısı almışlardır. Öğrencilerin % 14,3'üne bireysel zekâ ölçekleri uygulanmıştır. Bu öğrencilere üç tür bireysel zekâ ölçeği uygulanarak tanılama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekler uygulama sıklığına göre Kohs Küpleri Ölçeği, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği ve Leitter Uluslararası Performans Ölçeği olarak sıralanmaktadır.

Bozkurt (2009), yaptığı çalışmada büyük şehir statüsündeki bir ilin rehberlik araştırma merkezi bünyesinde oluşturulan, özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki mevcut durumunu betimlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006–2007 öğretim yılında rehberlik araştırma merkezinde zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin %64,08'i erkektir. Öğrencilerin %61,17'sinin tanılandıkları yaşları 5–10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yarısı anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde tanılanmışlardır. Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde önemli bazı eksikliklerin olduğunu, ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara yeterince uyulmadığını göstermektedir. Tanılama süreçlerindeki bu eksiklikler, tanılama hizmetlerinin etkililiği yanı sıra kapsamı ya da yaygınlığı konusunda da kuşkulara neden olabilmektedir sonucuna varılmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu çalışmanın temel amacı RAM tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin eğitsel değerlendirme açısından uygunluğunu araştırmaktır. Bu amaçla bu bölümde; araştırma modeli, deneklerin seçimi, kullanılan bilgi toplama araçları, verilerin analizi yer almaktadır.

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırma modeli geçmişte ya da halen var olan, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama yöntemine göre desenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde araştırılacak içerik, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar,1995). Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan,1991).

#### **3.2. ARAŞTIRMA GURUBUNUN OLUŞTURULMASI**

Bu bölümde, araştırmanın yapıldığı okul ve deneklerin seçimi açıklanacaktır.

##### **3.2.1. Araştırma Gurubu**

Araştırma gurubu Ordu ili Fatsa ilçesi ve Ordu ili Kumru ilçesindeki Fatsa Ram'ın görev bölgesi içinde yer alan okullardan eğitsel değerlendirmesi yapılmak üzere Fatsa Ram'a yönlendirilmiş Fatsa Ram tarafından tanılaması yapılarak zeka bölümü

70–90 aralığın da çıkan ve Fatsa Ram tarafından normal zeka kapasitesi olarak tanılanmış 6 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıfında bulunan 79 öğrenciden oluşmaktadır.

### **3.2.2. Araştırma Gurubunun Belirlenmesi**

Araştırmanın yürütüleceği okul ve öğrencilerin seçiminde Fatsa RAM Özel Eğitim Bölümü öğrenci veri tabanından 2008-2009 eğitim öğretim yılında birinci sınıfta olup, Fatsa RAM tarafından tanılanarak zeka bölümü 70-90 aralığın da olan öğrenciler listelenmiştir.

Listelenen bu öğrenciler içinden eğitim öğretim gördüğü okulun fiziki yapısı, okul yönetiminin ve öğretmenlerinin araştırmaya karşı ilgi ve istekleri, denek öğrencilerinin aynı sınıfta bulunmaları kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Deneklerin aynı sınıfta olmaları kriteri denek öğrencilerinin bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilere uygulanacak bağıl test sayısını sınırlandırmak amacıyla konulmuştur. Sonuçta Ordu ili Fatsa ilçesi Sakarya ilköğretim okulundan 2008-2009 eğitim öğretim yılında Fatsa RAM tarafından tanılanarak zeka bölümü 70-90 arasında yer almış 2 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıfında bulunan 26 öğrenci, Ordu ili Fatsa ilçesi Bolaman İ.Ö.O' ndan 1 öğrenci ve bu öğrencinin sınıfında bulunan 19 öğrenci, Ordu ili Kumru ilçesi Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O'ndan 3 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıfında bulunan 34 öğrenci olmak üzere toplam 85 öğrenci araştırma gurubunu oluşturmuştur.

Şekil 5. Araştırma Gurubu Öğrencilerinin RAM' da Bulunan Dosyalarından Elde Edilen Bilgiler

Öğrenci Adı	Okulu	Sınıfı	Cinsiyet	D. Tarihi	İnceleme Tarihi	Sağlık Kurulu Raporu	Zeka Testi Sonucu	Okuma Yazma	Matematik
H	Sakarya İ.O	2	E	10/10/2002	05.05.2009	YOK	85	Sesleri okuyup yazamıyor.	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.
A	Sakarya İ.O	2	E	21/05/2002	05.05.2009	YOK	88	E-l-a-t seslerini okur. Ancak yazamaz.	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.  Birerli ritmik 18' e kadar sayar.
S	M. Akif Ersoy İ.O	2	K	11/12/2002	14.04.2009	YOK	89	-	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.  Birerli ritmik 20' ye kadar sayar.
O	M. Akif Ersoy İ.O	2	E	01/01/2002	14.04.2009	YOK	79	Tüm sesleri okur-yazar.	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.

<b>D</b>	<b>M. Akif Ersoy</b> <b>İ.O</b>	<b>2</b>	<b>K</b>	20/05/2002	14.04.2009	<b>YOK</b>	<b>78</b>	E-l-at,i-n-o-r-m ses guruplarından oluşan heceleri okur, ancak yazamaz.	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.  Birerli ritmik 100'e kadar sayar.  Rakam okur-yazar.
<b>M</b>	<b>Bolaman İ.O</b>	<b>2</b>	<b>E</b>	01/08/2002	20.04.2009	<b>YOK</b>	<b>79</b>	E-l-at,i-n-o-r-m ses guruplarından oluşan heceleri okur-yazar.	Nesneleri az-çok, küçük-büyük, uzun-kısa, kalın-ince, içinde-dışında, altında-üstünde, boş-dolu, yüksekte-alçakta olma durumuna göre ayırt eder.  Birerli ritmik 20' ye kadar sayar.  Rakam okur-yazar.

### **3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ**

#### **3.3.1. Araştırma Gurubu Öğrencilerin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Kullanılan Ölçü Araçları**

Öğrencilerinin var olan performans düzeylerinin belirlemek için kontrol listeleri geliştirilmiştir.

##### **3.3.1.1. Kontrol Listeleri**

Deneklerin Türkçe ve matematik disiplin alanlarındaki var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla ilköğretim birinci ve ikinci sınıf matematik ve Türkçe disiplin alanlarına yönelik kontrol listeleri geliştirilmiştir.

Kontrol listeleri öğrenci ders kitaplarından, yardımcı ders kitaplarından ve Milli Eğitim bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Ankara,2005) ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Ankara,2005) kaynaklarından yararlanılarak geliştirilmiştir.

Kontrol listeleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde performansı alınan öğrencinin kimlik bilgileri, tarih ve saat, uygulayıcı adı soyadı ve tarih kontrol listesinin amacı kapsamı ve uygulama yönergesi yer almaktadır. İkinci bölümde ise birinci sınıf matematik ve Türkçe dersi kontrol listesi ile ikinci sınıf matematik ve Türkçe dersi kontrol listesi çizelgesi yer almaktadır. (Ek- 2)

Türkçe dersi kontrol listesi okuma yazma, okuduğunu anlama okuduğu metinden sonuç çıkarma becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Birinci ve ikinci sınıf türkçe kontrol listeleri yeni müfredata göre hazırlanmıştır. Bu nedenle kontrol listeleri öncelikle birinci ses gurubu (e-l-a-t) seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma, ikinci ses gurubu (i-n-o-r-m) seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t- i-n-o-r-m) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma, üçüncü ses gurubu (u-k-ı-y-s-d) seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t- i-n-o-r-m -u-k-ı-y-s-d) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma, dördüncü ses gurubu (ö-b-ü-ş-z-ç)

seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t- i-n-o-r-m -u-k-ı-y-s-d- ö-b-ü-ş-z-ç) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma beşinci ses gurubu (g-c-p-h) seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t- i-n-o-r-m -u-k-ı-y-s-d- ö-b-ü-ş-z-ç- g-c-p-h) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma altıncı ses gurubu (ğ-v-f-j)seslerini okuma ve yazma (e-l-a-t- i-n-o-r-m -u-k-ı-y-s-d- ö-b-ü-ş-z-ç- g-c-p-h- ğ-v-f-j) seslerinden oluşturulmuş cümleleri okuma ve yazma, metin okuma ve yazma, okuduğu metni anlama ve anlatma yarım bırakılan bir metni tamamlama şeklinde geliştirilmiştir.

Birinci sınıf matematik dersi kontrol listesi (Ek- 3) varlıklar arası ilişkiler, sayma becerileri, rakam okuma yazma, basamak değeri, e kadar sayma, 1-10 1-20 arası toplama işlemi yapma, 1-20 arası çıkarma işlemi yapma, toplama ve çıkarma işlemine yönelik problem çözme, geometrik şekiller, zaman ölçüleri, uzunluk ölçüleri ve örüntüler becerilerinden oluşmaktadır.

İkinci sınıf matematik dersi kontrol listesi ise sayma becerileri, iki basamaklı sayıları okuma yazma, 100e kadar 3 ve 4 doğal sayıyı büyükten küçüğe sıralama, deste ve düzine kavramları, iki basamaklı doğal sayılarla toplama, 100 e kadar 10 un katlarıyla zihinden toplama yapma, 50 ye kadar zihinden toplama yapma, iki basamaklı doğal sayılarla eldeli ve eldesiz çıkarma işlemi yapma, tek basamaklı sayı ile tek basamaklı sayıyı çarpma, 100 e kadar 10 un katlarıyla zihinden çarpma işlemi yapabilme, problemler, geometrik şekiller ve ölçüler becerilerinden oluşmaktadır.

### **3.4. UYGULAMA ORTAMI**

Ordu ili Fatsa ilçesi Bolaman İÖ, Sakarya İÖ, Ordu ili Kumru ilçesi Mehmet Akif Ersoy İÖ' ndaki araştırma gurubunu oluşturan öğrenciler için rehber öğretmen odası kullanılmıştır. Performans alım işlemi sırasında öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek yazılar, resimler ve eşyalar kaldırılmış öğrencinin sırtı pencereye dönük şekilde oturtulmuş öğrencinin yanında araştırmacı yer almış hazırlanan materyaller sehpanın üzerine konularak performans alım işlemleri gerçekleştirilmiştir. Performans alımına başlamadan önce kurallar öğrencilere söylenmiştir.

Bugün seninle bir çalışma yapacağız. Çalışma boyunca ellerin sıranın üzerinde arkana yaslanmış bir şekilde oturacaksın. Beni sessiz ve dikkatli bir şekilde dinleyeceksin. Göster dediğimde gösterecek, söyle dediğimde söyleyecek, yap dediğimde yapacaksın denilerek, kurallar her bir performans alım işlemi sırasında öğrencilere söylenmiştir.

Birinci performans alım işlemlerine kasım ayında başlanmış ikinci performans alım işlemleri ocak ayı içinde tamamlanmıştır. Aynı öğrenci üzerinde birinci performans alım işleminden sonra ikinci performans alım sürecine başlamadan önce 2 aylık sürenin geçmesine dikkat edilmiştir.

### 3.5. UYGULAMA SÜRECİ

Performans alım sürecinde DÖEHA öğrencilere Türkçe ve matematik disiplin alanlarına yönelik ölçü araçlarının sonraki aşamalarında ön koşul olma özelliği göstermeyen tüm bildirimleri uygulanmıştır. Örneğin, matematik ölçü aracının varlıklar arası ilişkiler bölümünde büyük-küçük kavramını bilemeyen öğrencilere diğer sorularda sorulurken, sayma bölümünde birerli ritmik sayamayan öğrencilere nesnelere sayma bildirimleri sorulmamıştır.

Performans alım sürecinde öğrenci tepkilerine sessiz kalınmış herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Öğrencinin yanlış ve doğru tepkileri ölçü aracına aynen kayıt edilmiştir.

Ocak ayı içinde ikinci performans alım işlemleri tamamlanmıştır. Aynı öğrencilere aynı materyal ve ölçü araçları tekrar uygulanmıştır. RAM tarafından değerlendirilmesi yapılarak zeka bölümü 70-90 arası çıkan ve normal zeka kapasitesi olarak tanımlanan öğrencilerde akademik becerilerde ilerleme olup olmadığı, ilerleme olmuşsa bu ilerlemenin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında RAM tarafından tanımlanan zeka bölümü 70-90 arasında olan ve normal zeka kapasitesi olarak tanımlanan öğrencilerin bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilerde de akademik becerilerde birinci performans alımından ikinci performans alımına kadar geçen 2 aylık süre içinde herhangi bir ilerleme olup olmadığı bir ilerleme olmuşsa bu ilerlemenin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak birinci ve ikinci performans alım işlemlerinden sonra zeka bölümü 70-90 arasında çıkan öğrencilerle bu öğrencilerin

sınıfında bulunan diğer öğrenciler arasında Türkçe ve Matematik disiplin alanlarında farklılaşmanın olup olmadığı, ilk performans alım işlemlerinde sonra ki 2 aylık zaman sürecinde her iki öğrenci gurubunda Türkçe ve Matematik disiplin alanlarında ilerlemenin olup olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol listesi öğrencilere uygulanmadan önce hangi öğrenci ile nerede, ne zaman çalışılacağı planlanmıştır. Kontrol listesi uygulamak için gerekli olan fiziki ortam hazırlanmış öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol listelerinin uygulanması için gerekli olan materyaller uygun kutular içinde ilgili okullara götürülmüştür. Türkçe dersi için hazırlanan kontrol listesine metin okuma ve yazma bildiriminden başlanılmış metin okuyamayan öğrenciler olduğunda bir önceki bildirimde yani cümle okuma yazma bildirimine geçilmiştir. Öğrenci bu bildirimde de doğru tepki vermediğinde ilk bildirimde geçilmiştir. Birinci ses gurubunda yer alan sesleri okuyamayan öğrencilere tüm ses guruplarında yer alan sesleri okuma ve yazma bildirimleri de sorulmuştur.

Matematik dersi için kontrol listesi uygulanmasına ikinci sınıf matematik dersi kontrol listesinin iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapma bildiriminden başlanılmıştır. Öğrenci bu bildirimde doğru tepki vermediğinde birinci sınıf 1-20 arası sayılarla toplama işlemi yapma bildiriminden başlanılmış öğrenci yaptığında bir üst bildirimde geçilmiş yapamadığında ise bir alt bildirimden başlanarak ilk bildirimde kadar gidilerek performans alım işlemi tamamlanmıştır. Türkçe ve matematik kontrol listelerinin hangi bildirimden başlanması gerektiği ile ilgili öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş bu görüşme doğrultusunda kontrol listelerinde hangi basamaktan başlanacağına karar verilmiştir.

### **3.6. VERİLERİN ANALİZİ**

Verilerin analizi için öğrencilerin kasım ve ocak aylarında gerçekleştirdikleri amaç sayıları çıkartılmış bu sayılar grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öğretimin niteliğini değerlendiren araştırmalarda sayısal analizler bazı durumlarda bilgi verici olmamaktadır. Analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması uygulamada her zaman öğrencide anlamlı ilerlemeler olduğunu göstermemektedir (Tuncer, 1995). Oysa verilerin niteliksel ( grafikler yoluyla) analiz edilmesi öğrencilerdeki ilerlemelerin görsel olarak anlaşılması yönünden daha fazla bilgi vermektedir. Bu nedenle araştırma verileri araştırma amaçlarına uygun olarak sütun

grafikleri ile yorumlanmıştır. Sütun grafiğinde iki eksen vardır. Yatay eksen ve dişey eksen de ölçülen değerlerin birbirine göre durumları sütunlarla belirtilir. Yatay eksen de incelediğimiz bir duruma göre dişey eksen deki değişim görölmektedir. Araştırmada yatay eksen de kasım ve ocak ayları yer alırken dişey eksen de ölçü araçlarında yer alan bildirimler bulunmaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

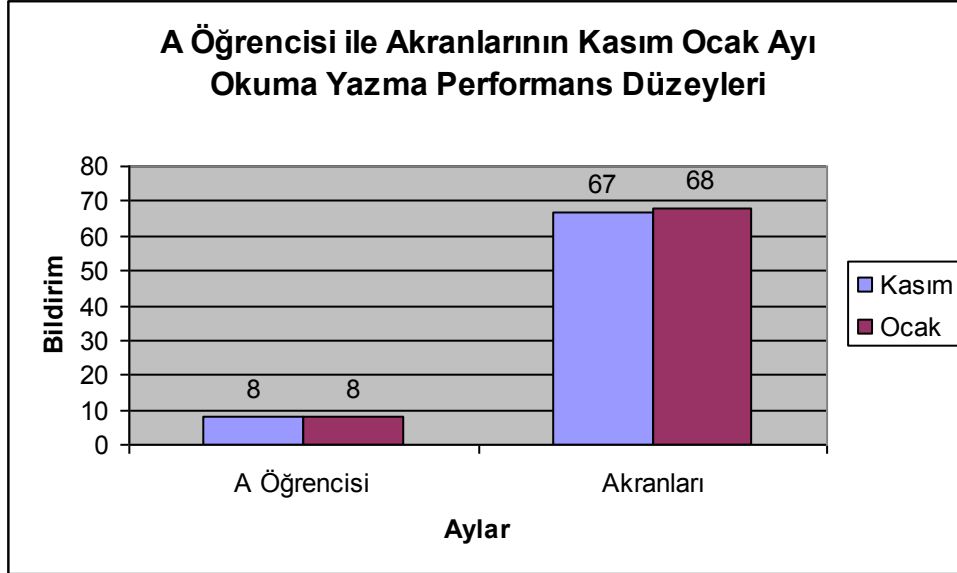
Ordu İli Fatsa RAM' da izlenen tanılama sürecinin tanılaması yapılan öğrenciler açısından sonuçlarını göstermeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yanıt olabilecek bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Veri toplamak için oluşturulan ölçü aracında yer alan Türkçe ve matematik disiplin alanlarına yönelik bildirimler kendi içinde kategorilendirilmiştir. Türkçe disiplin alanında yer alan bildirimler okuma- yazma, okuduğu metni anlama becerileri olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Okuduğunu anlama kategorisine DÖEAÖ okuma becerilerine geçemediği için değerlendirmeye alınmamışlardır. Matematik disiplin alanında yer alan bildirimler sayma, doğal sayılar, toplama işlemi, çıkarma işlemi, toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri olmak üzere 5 kategoriye ayrılmıştır.

Birinci ve ikinci sınıf matematik disiplin alanını oluşturan varlıklar arası ilişkiler kategorisi 10, sayma kategorisi 14, doğal sayılar kategorisi 16, birinci sınıf toplama becerileri 4, birinci sınıf çıkarma becerileri 4, ikinci sınıf toplama kategorisi 7, ikinci sınıf çıkarma kategorisi 4, toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisi 2 bildirimden oluşmaktadır.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 1’ de gösterilmiştir.

**Grafik 1.**



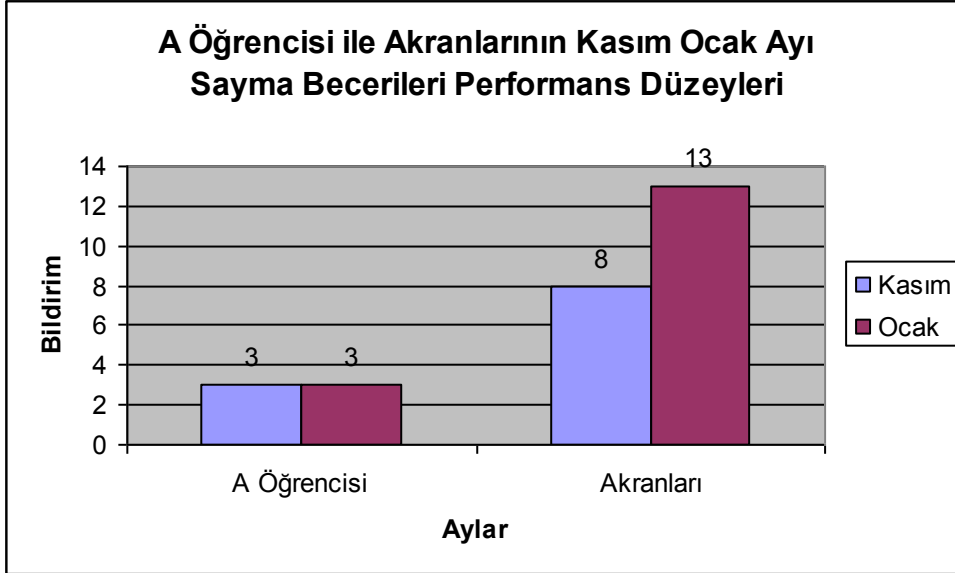
Türkçe ölçü aracının Okuma yazma bölümü 70, Okuduğu metni anlama bölümü 2 bildirimden oluşmaktadır.

Grafik 1’ e göre A öğrencisi kasım ( ön değerlendirme) ayında okuma yazma kategorisinde ilk 8 bildirim doğru tepki vermiştir. Ölçü aracındaki sekizinci bildirim e-l-a-t seslerini okuyup yazma becerilerinden oluşmaktadır. A öğrencisi sadece e-l-a-t seslerini okuyup yazmaktadır. Kasım ayında A öğrencisinin akranlarının okuma yazma ölçü aracına doğru tepki verme ortalaması 67’dir. Ölçü aracındaki 67. bildirim cümle okumayla ilgili bildirimdir. A öğrencisi ile akranlarının kasım ayı okuma yazma becerilerinde önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Ocak ayında ise A öğrencisinde okuma yazma becerilerinde herhangi bir ilerleme yoktur. A öğrencisi yine 8. bildirim kadar doğru tepki vermiştir. Akranlarının ocak ayı okuma yazma ölçü aracına vermiş oldukları doğru tepki ortalaması 68’dir. Akranları tüm ses guruplarından oluşan cümleleri yazma becerilerini yerine getirirken öğrenci A sadece e-l-a-t seslerini okuyup yazabilmektedir. Akranlarında geçen iki aylık süre içinde ilerleme olurken A öğrencisinde ilerleme olmadığı görülmektedir.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 2’ de gösterilmiştir.

**Grafik 2.**



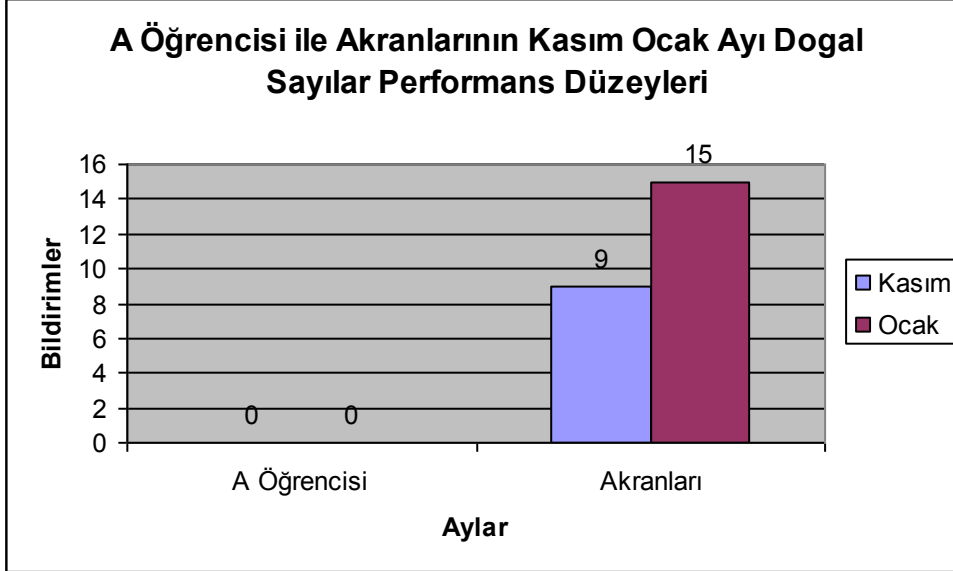
Grafik 2’ye göre A öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk 3 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili üçüncü bildirim 1-10 arası nesnelere saymadır. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili 8 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 8. bildirim “5 erli ritmik 100’ e kadar sayma” bildirimidir. Kasım ayı sayma becerilerinde A öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık zaman içinde A öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısı hala üçken akranlarının doğru cevap verdiği bildirim sayısı 13’ tür. Sayma becerilerinde 13. Bildirim ise 40’ tan başlayarak geriye doğru 4’erli sayma bildirimidir.

A öğrencisinde geçen iki aylık sürede sayma becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, sayma becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerilerindeki performans düzeyleri grafik 3’ de gösterilmiştir.

**Grafik 3.**



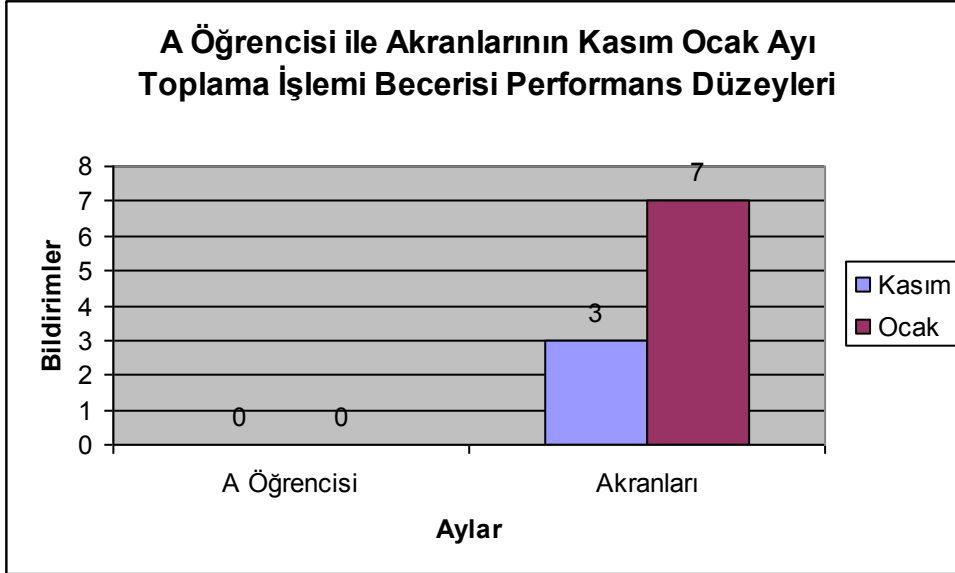
Grafik 3’e göre A öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9 bildirim doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9. bildirim “10 ile 100 arasında olan bir grup nesneyi onluk ve birliklere ayırma, söylenen sayıyı onluk ve birlikler halinde oluşturma” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı doğal sayılar becerilerinde A öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içinde A öğrencisi yine doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 15 tir. 15. bildirim “Bir destenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir.

A öğrencisinde geçen iki aylık sürede doğal sayılar becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 4’ de gösterilmiştir.

**Grafik 4.**



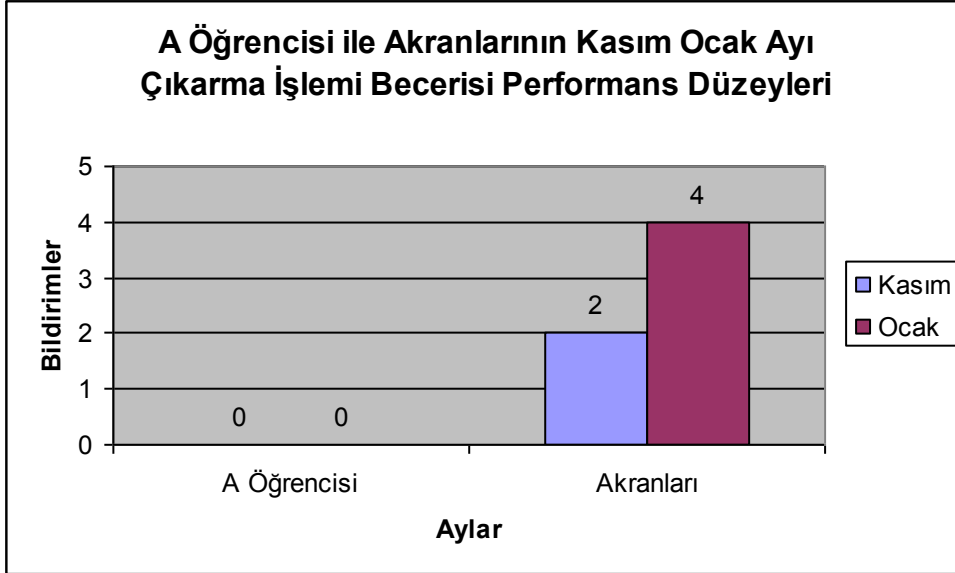
Grafik 4’e göre A öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili 3 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıfı toplama işlemi becerileriyle ilgili 3. bildirim “Öğrenci iki doğal sayının verildiği işlemde verilmeyen toplananı bulur “ bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde A öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık zaman içinde A öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir.

A öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 5’ te gösterilmiştir.

**Grafik 5.**

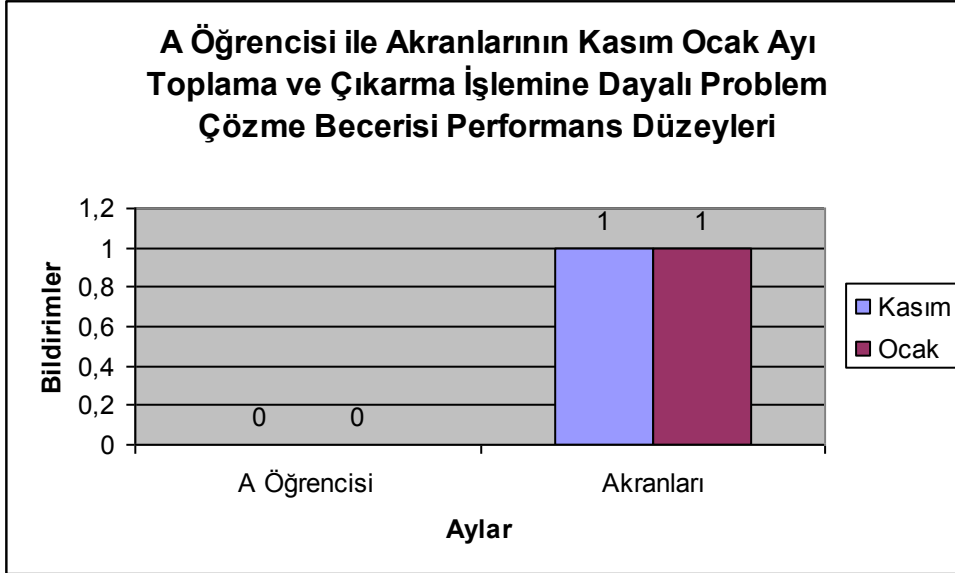


Grafik 5’e göre A öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde A öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede A öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4’tür. Dördüncü bildirim “İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur” bildirimidir. A öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

A öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 6’ da gösterilmiştir.

**Grafik 6.**

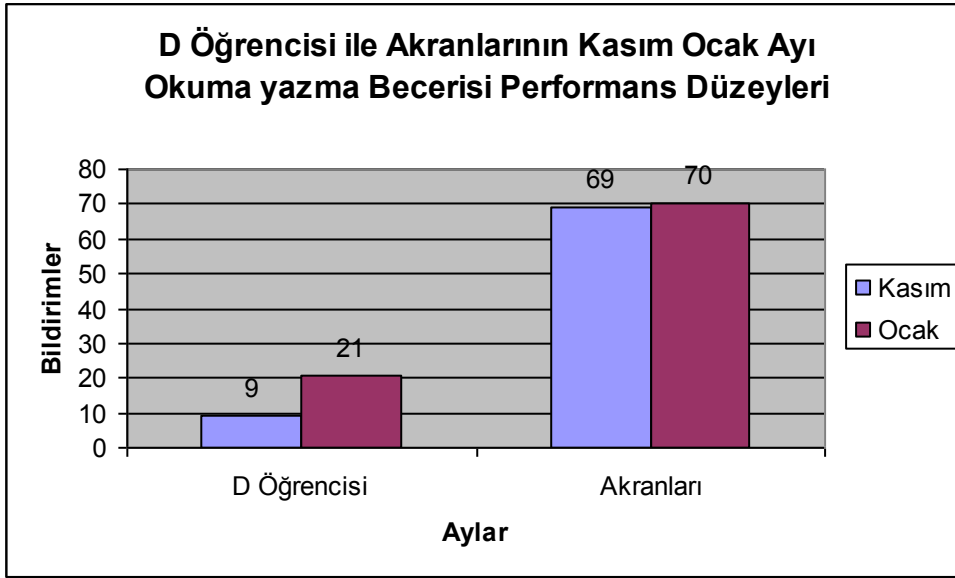


Grafik 6’ ya göre A öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri ile ilgili ortalama 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf problemlerle ilgili ilk bildirim tek işlem gerektiren problemleri çözer bildirimidir.

Bu veriler ışığında kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde A öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 7’ de gösterilmiştir.

Grafik 7.



Türkçe ölçü aracının Okuma yazma bölümü 70, Okuduğu metni anlama bölümü 2 bildirimden oluşmaktadır.

Grafik 7' ye göre D öğrencisi kasım ayında okuma yazma kategorisinde ilk 9 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracındaki dokuzuncu bildirim “e-l-a-t seslerinden oluşan cümleleri okur” bildirimidir. D öğrencisi sadece e-l-a-t seslerinden oluşan cümleleri okumaktadır ancak yazamamaktadır. Kasım ayında D öğrencisinin akranlarının okuma yazma ölçü aracına doğru tepki verme ortalaması 69’dur. Ölçü aracındaki 69. bildirim “Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okur” bildiriminden oluşmaktadır. D öğrencisi ile akranlarının kasım ayı okuma yazma becerilerinde önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Ocak ayında D öğrencisinde okuma yazma becerilerinde ilerleme olduğu görülmektedir. D öğrencisi ocak ayında 21. bildirim kadar doğru tepki vermiştir.

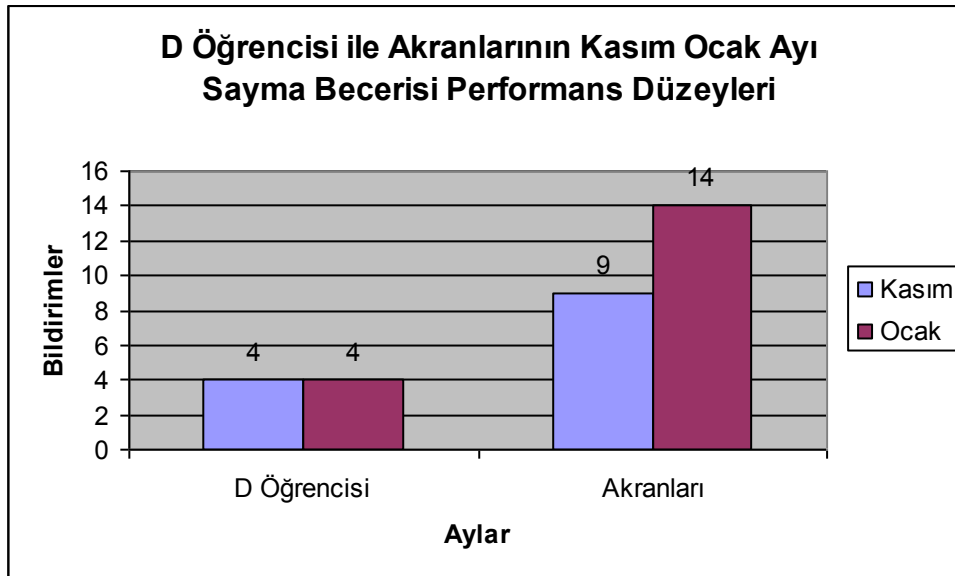
Okuma yazma ölçü aracındaki 21. bildirim “Öğrenci “el-a-t-i-n-o-r-m” seslerinden oluşan cümleleri okur” bildirimidir. D öğrencisi sadece ilk iki grup seslerden oluşan cümleleri okumaktadır ancak yazamamaktadır. D öğrencisinin gösterdiği bu performans yeterli bir performans değildir çünkü öğrenci hala okuma yazma becerisini gerçekleştirmemiştir. Öğrencideki bu ilerlemeler akranlarına yetişmesine neden olmamaktadır.

Akranlarının ocak ayı okuma yazma ölçü aracına vermiş oldukları doğru tepki ortalaması 70'tir. Akranları düzeylerine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazabilmektedir. D öğrencisinin akranlarının okuma yazma becerilerinde göstermiş oldukları performansları artarak devam etmektedir. Akranları düzeylerine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazabilirken, D öğrencisi sadece “el-a-t-i-n-o-r-m” seslerinden oluşan cümleleri okuyabilmektedir.

Bu verilere göre okuma yazma becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşmanın devam ettiği görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 8' de gösterilmiştir.

**Grafik 8.**



Grafik 8'e göre D öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk 4 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili dördüncü bildirim “Öğrenci istenildiğinde 1-10 arası birinci gruptaki nesnelere birerli saydıktan sonra ikinci gruptaki nesneyi üstüne sayar kaç tane olduğunu söyler” bildirimidir. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili 9 bildirimde doğru tepki

vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 9. bildirim “4 erli ritmik 40’ a kadar sayma” bildirimidir.

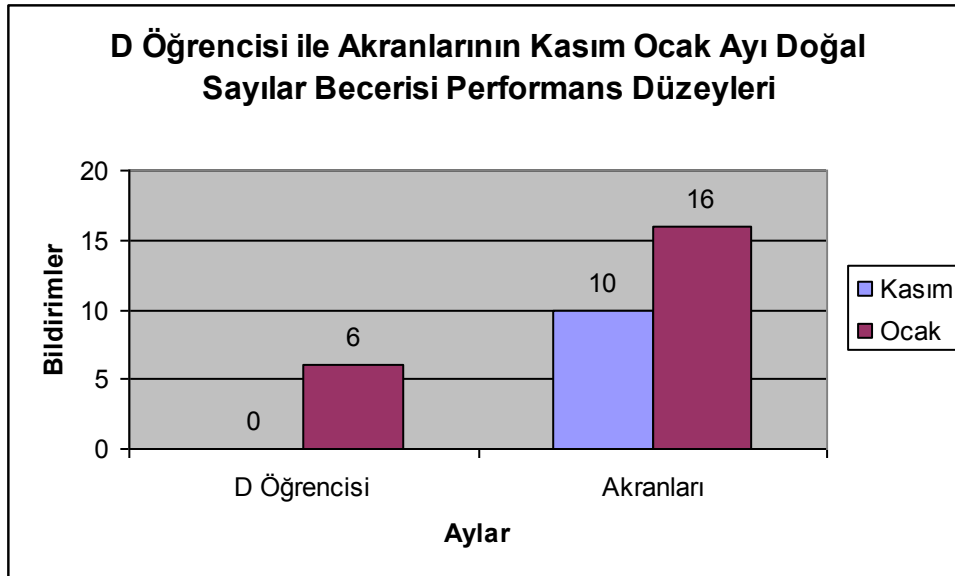
Kasım ayı sayma becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde A öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısı hala dörtken akranlarının doğru cevap verdiği bildirim sayısı ortalaması 14’ tür. Sayma becerilerinde 14. bildirim ise 30’ dan başlayarak geriye doğru üçerli sayma bildirimidir.

D öğrencisinde geçen iki aylık sürede sayma becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, sayma becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerilerindeki performans düzeyleri grafik 9’ da gösterilmiştir.

**Grafik 9.**



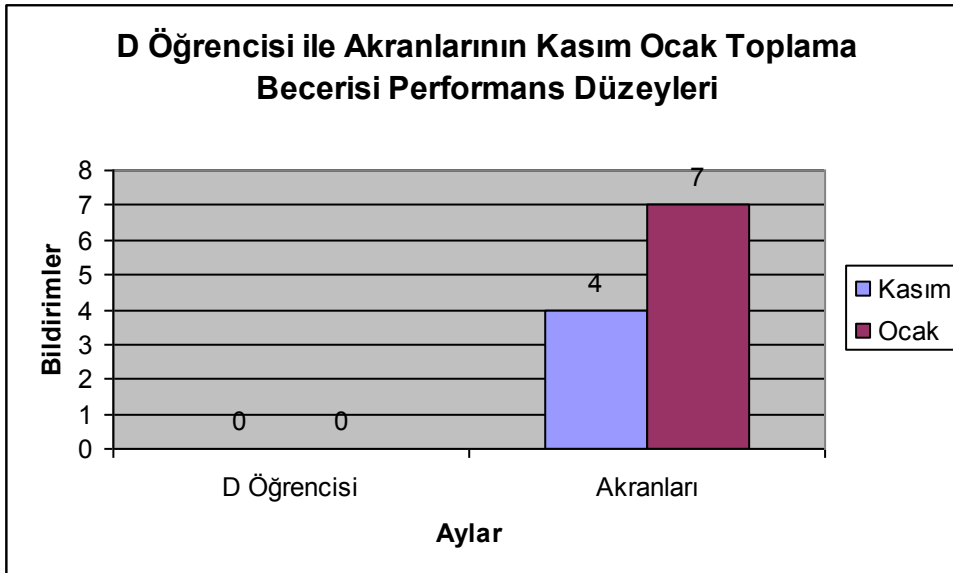
Grafik 9’a göre D öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin hiçbirine doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 10 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal

sayılar becerileriyle ilgili 10. bildirim “100 den küçük doğal sayıların basamak değerlerini söyler” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayında doğal sayılar becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede D öğrencisi doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin 6’sına doğru tepki vermiştir. D öğrencisinde ilerleme olduğu söylenebilir. Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim ortalaması 16’ dır. 16. bildirim “Bir düzinenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir. Akranlarında doğal sayılar kategorisindeki göstermiş oldukları performans düzeyi artarak devam etmektedir. A öğrencisinde geçen iki aylık sürede doğal sayılar becerilerinde ilerleme olsa bile bu ilerleme akranları ile aralarındaki farkı kapatmaya neden olmamıştır. D öğrencisi ile akranları arasında doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 10’ da gösterilmiştir.

**Grafik 10.**



Grafik 10’a göre D öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama

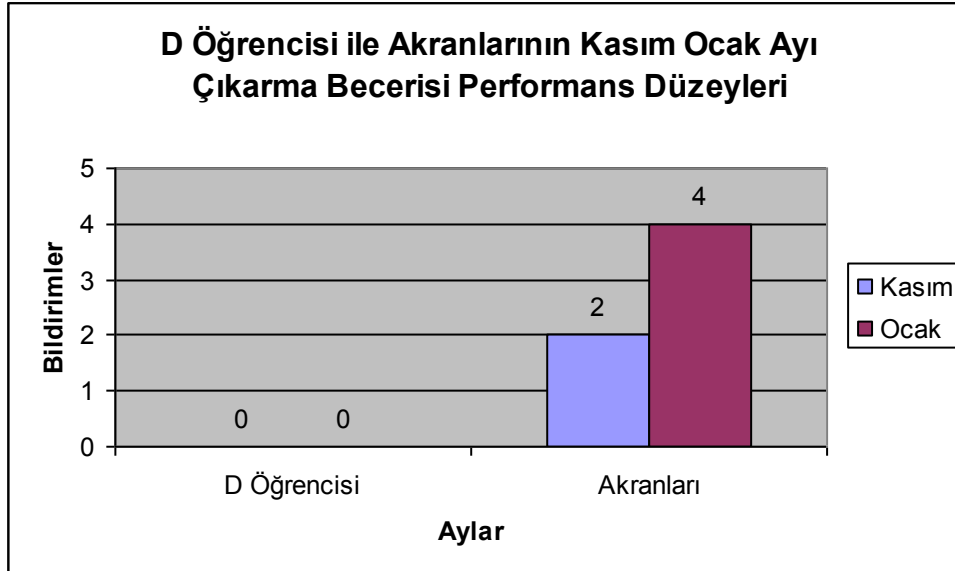
işlemi becerileriyle ilgili 4 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıfı toplama işlemi becerileriyle ilgili 4. bildirim “Öğrenci toplamları 100’ ü geçmeyen 10 ve 10’ un katı olan doğal sayıların toplamını zihinden bulur” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde D öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir.

D öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 11’ de gösterilmiştir.

**Grafik 11.**



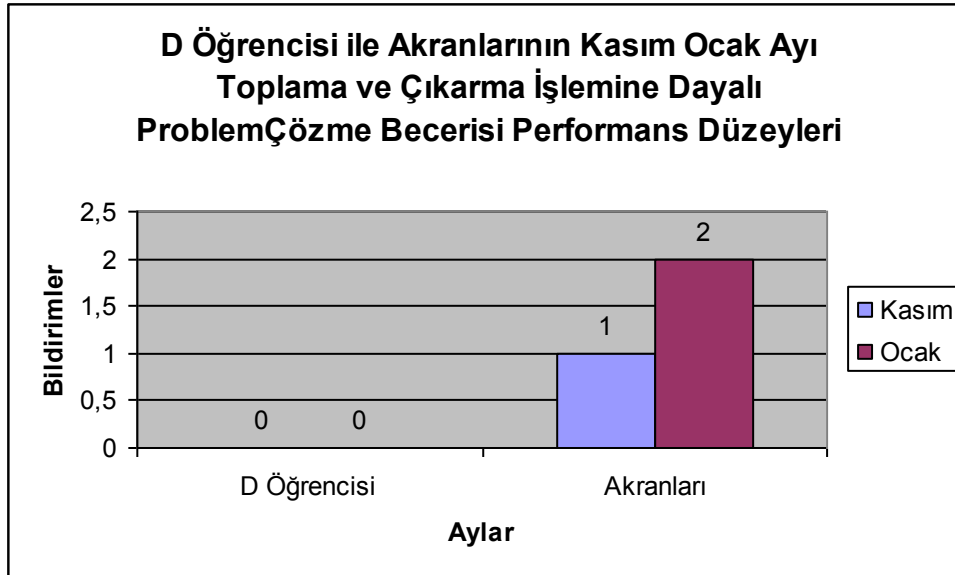
Grafik 11’e göre D öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma

işlemi becerileriyle ilgili 2 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede D öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4’tür. Dördüncü bildirim “İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur” bildirimidir. D öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

D öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 12’ de gösterilmiştir.

**Grafik 12.**



Grafik 12’ ye göre D öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı

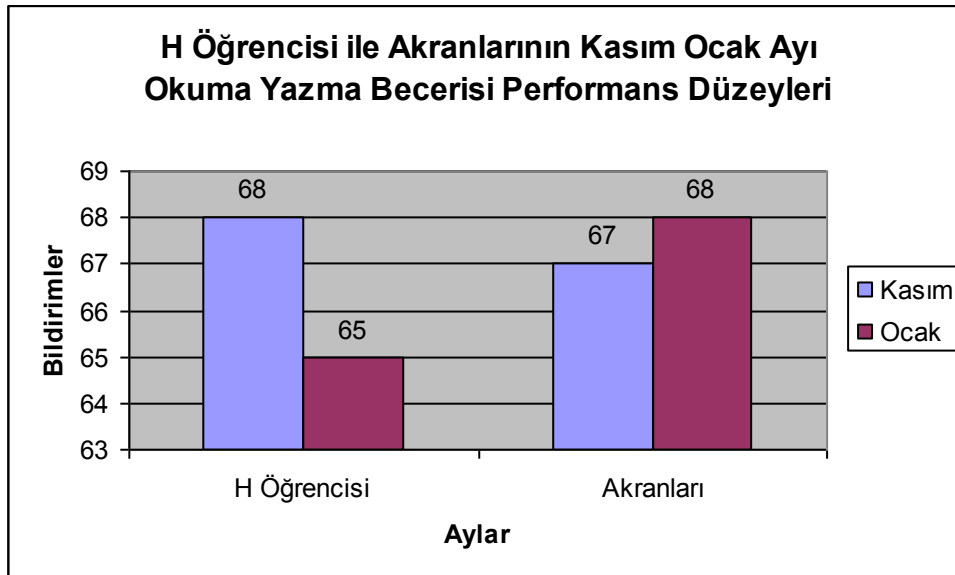
problem çözme becerileri ile ilgili ortalama 1 bildirimle doğru tepki vermişlerdir. Kasım ayında D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede D öğrencisi toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki veremezken akranları toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde ki bildirimlere doğru tepki verdikleri, akranlarında geçen iki aylık sürede artış olurken D öğrencisinde toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde hiçbir ilerleme olmadığı görülmektedir.

Bu veriler ışığında ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 13’ te gösterilmiştir.

**Grafik 13.**



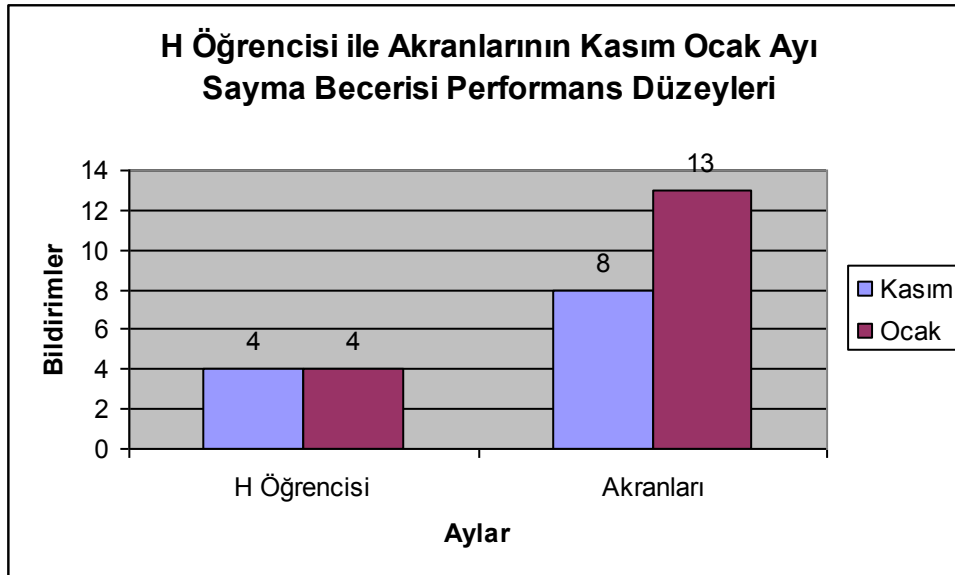
Grafik 13’ e göre H öğrencisi kasım ayında okuma yazma kategorisinde ilk 68 bildirimle doğru tepki vermiştir. Ölçü aracındaki 68. bildirim tüm ses guruplarından oluşan cümleleri yazma becerilerinden oluşmaktadır. Akranları ise okuma yazma

kategorisinde ortalama ilk 67 bildirimde doğru tepki vermiştir. 67. bildirim tüm ses guruplarından oluşan cümleleri okuma bildirimidir. H öğrencisinin okuma yazma kategorisinde ki performans düzeyi sınıf ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Ocak ayında ise H öğrencisinde okuma yazma becerilerinde gerileme olduğu görülmektedir. H öğrencisi okuma yazma kategorisinde ilk 65 bildirimde doğru tepki vermiştir. 65. bildirim j sesini okuma becerisinden oluşmaktadır. H öğrencisi j sesi dışında oluşan cümleleri okuyabilmektedir. Akranlarının ocak ayı okuma yazma kategorisinde de vermiş oldukları doğru tepki ortalaması ise 68'dir. Akranlarında okuma yazma kategorisinde artış olurken H öğrencisinde azda olsa gerileme olduğu görülmektedir. Buna rağmen grafik sonuçlarına göre okuma yazma kategorisinde farklılaşmadan söz etmek pek mümkün değildir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 14' te gösterilmiştir.

**Grafik 14.**



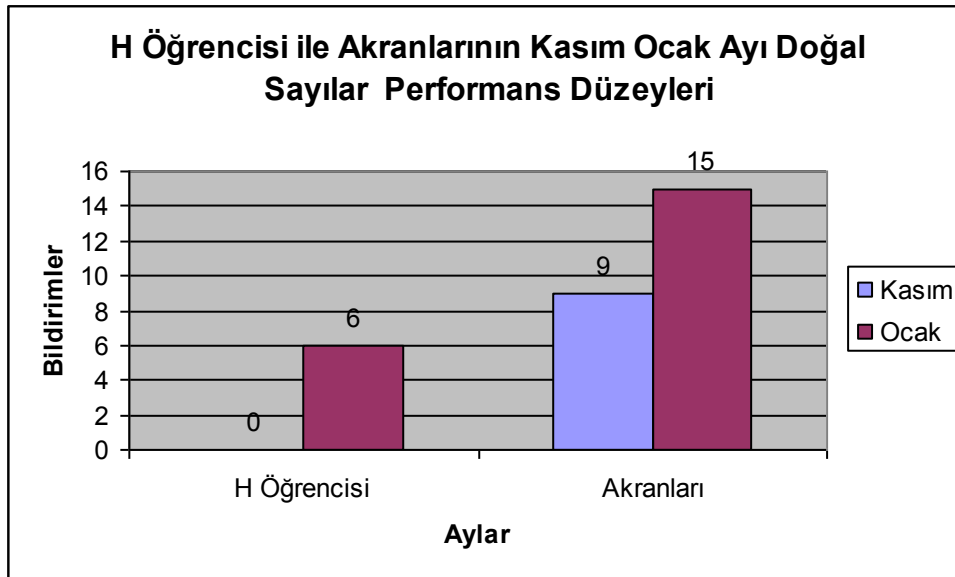
Grafik 14'e göre H öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk 4 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili dördüncü bildirim "Öğrenci istenildiğinde 1-10 arası birinci gruptaki nesnelere birerli saydıktan sonra ikinci gruptaki nesneyi üstüne sayar kaç tane olduğunu söyler" bildirimidir. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili ortalama 8 bildirimde doğru tepki

vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 8. bildirim “Öğrenci beşten başlayarak beşerli ritmik 100 e kadar sayar” bildiriminden oluşmaktadır. Kasım ayı sayma becerilerinde H öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık zaman içinde H öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısı hala dörtken akranlarının doğru cevap verdiği bildirim sayısı ortalaması 13’ tür. Sayma becerilerinde 13. bildirim ise “Öğrenci 40’ tan başlayarak geriye doğru dörderli say denildiğinde 40’ tan başlayarak geriye doğru dörderli sayar” bildirimidir. H öğrencisinde geçen iki aylık sürede sayma becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, sayma becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerilerindeki performans düzeyleri grafik 15’ te gösterilmiştir.

**Grafik 15.**



Grafik 15’e göre H öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin hiçbirine doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9. bildirim “Öğrenci 10 ile 100 arasında olan bir gurup nesneyi onluk ve birliklere ayırır, söylenen sayıyı onluk ve birlikler halinde oluşturur”

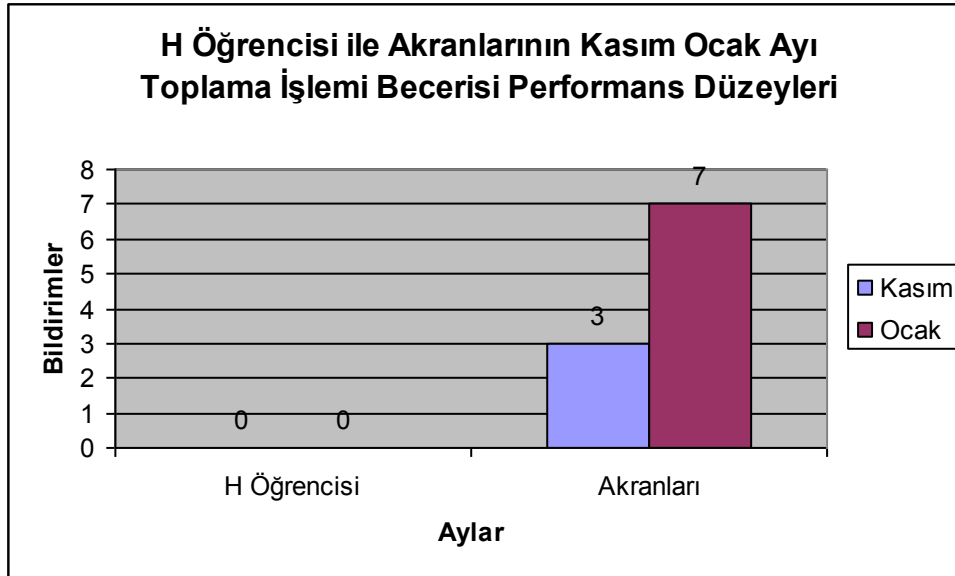
bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayında doğal sayılar becerilerinde D öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede H öğrencisi doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin 6'sına doğru tepki vermiştir. H öğrencisinde geçen iki aylık sürede ilerleme olduğu söylenebilir. Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 15' tir. 15. bildirim “Bir destenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir. Akranlarında doğal sayılar kategorisindeki göstermiş oldukları performans düzeyi artarak devam etmektedir.

H öğrencisinde geçen iki aylık sürede doğal sayılar becerilerinde ilerleme olsa bile bu ilerleme akranları ile aralarındaki farkı kapatmaya neden olmamıştır. H öğrencisi ile akranları arasında doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 16' da gösterilmiştir.

**Grafik 16.**



Grafik 16'ya göre H öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili ortalama 3 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili 3. bildirim “Öğrenci iki doğal

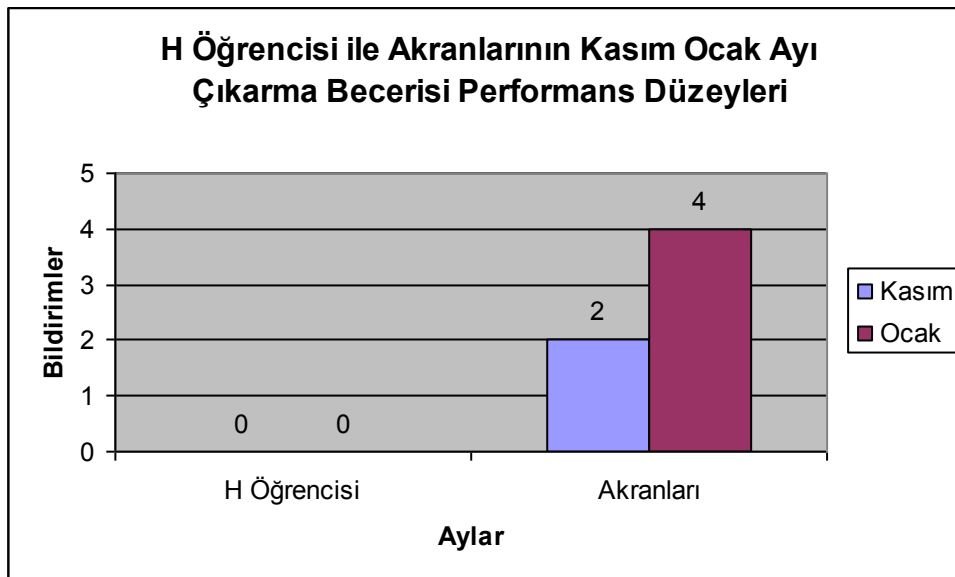
sayının verildiği işlemde verilmeyen toplananı bulur” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde H öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde H öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir.

H öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 17’ de gösterilmiştir.

**Grafik 17.**



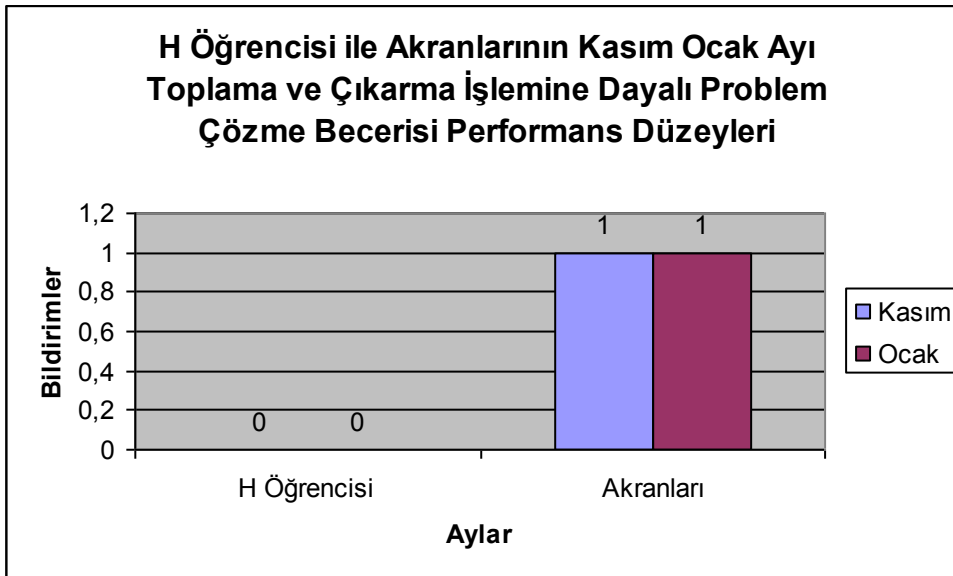
Grafik 17’ye göre H öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır” bildirimidir. Bu verilere

göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde H öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede H öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4'tür. Dördüncü bildirim "İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur" bildirimidir. H öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

H öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 18' de gösterilmiştir.

**Grafik 18.**

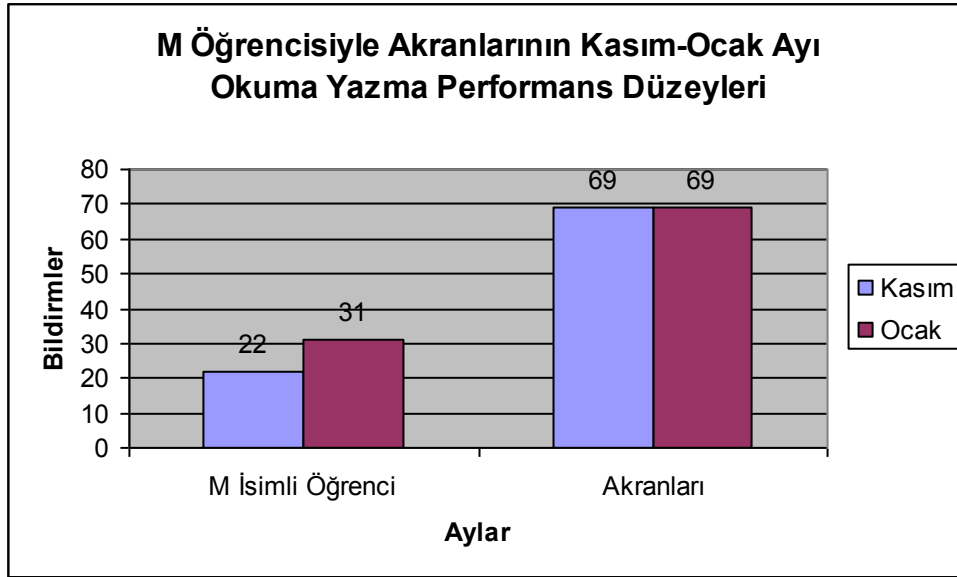


Grafik 18' e göre H öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri ile ilgili 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisindeki ilk bildirim tek işlem gerektiren problemleri çözer bildirimidir.

Bu veriler ışığında kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde H öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 19’ da gösterilmiştir.

**Grafik 19.**



Türkçe ölçü aracının Okuma yazma bölümü 70, Okuduğu metni anlama bölümü 2 bildirimden oluşmaktadır.

Grafik 19’a göre M öğrencisi kasım ayında okuma yazma kategorisinde ilk 22 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracındaki 22. bildirim Öğrenci “el-a-t-i-n-o-r-m” seslerinden oluşan cümleleri yazar” bildirimidir. M öğrencisi sadece “el-a-t-i-n-o-r-m” seslerinden oluşan cümleleri yazabilmektedir. Kasım ayında M öğrencisinin akranlarının okuma yazma ölçü aracına doğru tepki verme ortalaması 69’dur. Ölçü aracındaki 69. bildirim “Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okur” bildiriminden oluşmaktadır. M öğrencisi ile akranlarının kasım ayı okuma yazma becerilerinde önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Ocak ayında M öğrencisinde okuma yazma becerilerinde ilerleme olduğu görülmektedir. M öğrencisi ocak ayında 31. bildirim kadar doğru tepki vermiştir.

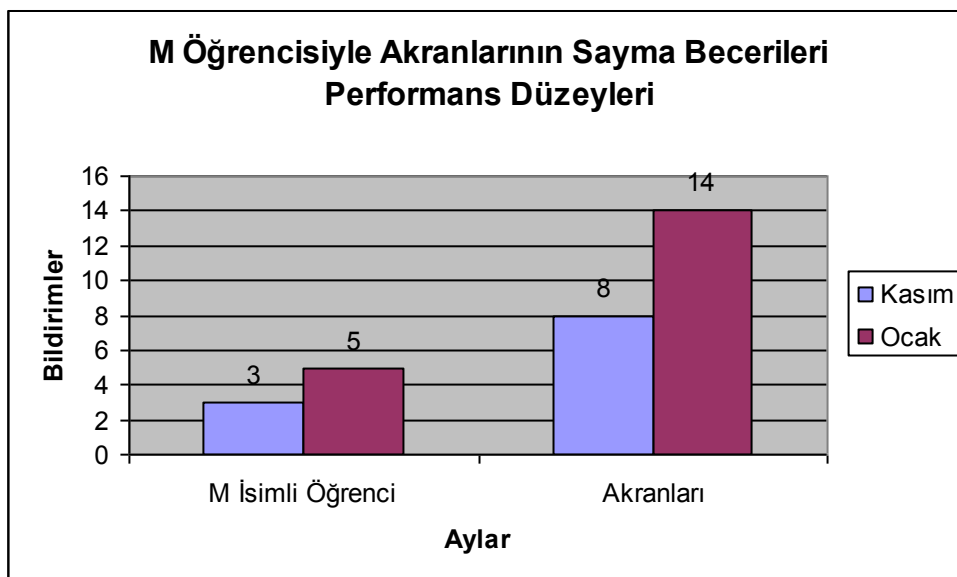
Okuma yazma ölçü aracındaki 31. bildirim Öğrenci “s” sesini oku denildiğinde “s” sesini okur” bildirimidir. M öğrencisi sadece ilk iki gurup seslerden oluşan cümleleri okuyup, yazabilmektedir. 3. ses gurubuyla ilgili okuma yazma çalışmalarına devam etmektedir. M öğrencisinin gösterdiği bu performans yeterli bir performans değildir çünkü öğrenci hala okuma yazma becerisini gerçekleştirememiştir. Öğrencideki bu ilerlemeler akranlarına yetişmesine neden olmamaktadır.

Akranlarının ocak ayı okuma yazma ölçü aracına vermiş oldukları doğru tepki ortalaması 69’tur. Akranları düzeylerine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okuyabilmektedir. Akranları düzeylerine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okuyabilirken, M öğrencisi sadece “el-a-t-i-n-o-r-m” seslerinden oluşan cümleleri okuyup yazabilmekte, 3. ses gurubuyla ilgili okuma yazma çalışmalarına devam etmektedir.

Bu verilere göre okuma yazma becerilerinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşmanın devam ettiği görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 20’ de gösterilmiştir.

**Grafik 20.**



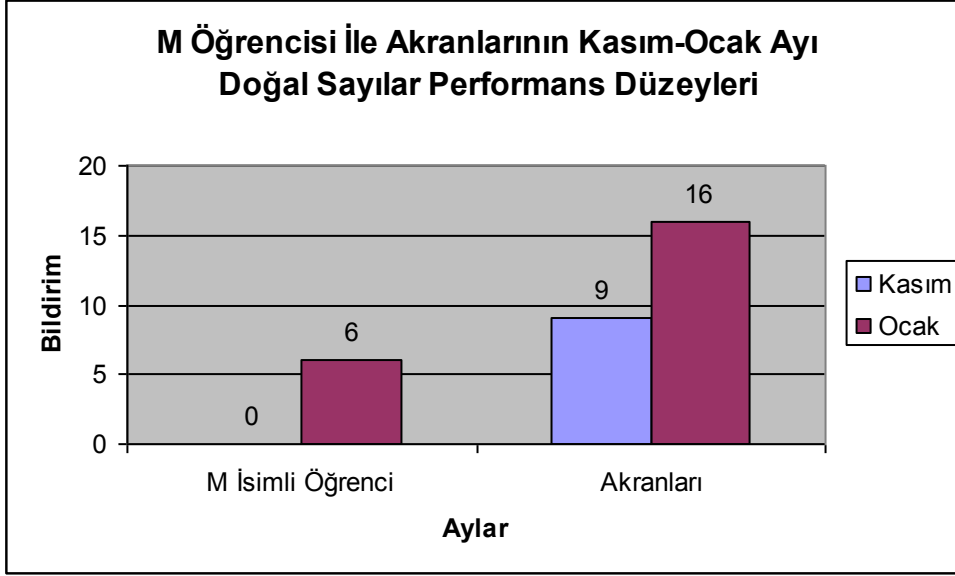
Grafik 20'ye göre M öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk 3 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili üçüncü bildirim 1-10 arası nesnelere saymadır. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili 8 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 8. bildirim “5'erli ritmik 100'e kadar sayma” bildirimidir.

Kasım ayı sayma becerilerinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içinde M öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısı beştir. M öğrencisinde geçen iki aylık süre içerisinde sayma becerileri kategorisinde ilerleme olmuştur. Ölçü aracındaki sayma becerileriyle ilgili 5. bildirim “Öğrenci ondan başlayarak onarlı 100'e kadar sayar” bildirimidir. Akranlarının ise ocak ayında sayma becerileriyle ilgili vermiş oldukları doğru cevap ortalaması sayısı 14'tür. Sayma becerilerinde 14. bildirim ise 30'dan başlayarak geriye doğru üçerli sayma bildirimidir.

M öğrencisinde geçen iki aylık sürede sayma becerilerinde ilerleme olmasına rağmen bu ilerleme akranlarına yetişecek düzeyde bir ilerleme değildir. Bu veriler ışığında M öğrencisi ile akranları arasında sayma becerilerinde ki farklılaşmanın devam ettiği görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerileri performans düzeyleri grafik 21'de gösterilmiştir.

**Grafik 21.**

Grafik 21'e göre M öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin hiçbirine doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal sayılar becerileriyle ilgili 9. bildirim “Öğrenci 10 ile 100 arasında olan bir grup nesneyi onluk ve birliklere ayırır, söylenen sayıyı onluk ve birlikler halinde oluşturur” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayında doğal sayılar becerilerinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede M öğrencisi doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin 6'sına doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında ki 6. bildirim “Öğrenci 10-20 arasında olan bir grup nesneyi onluk ve birliklere ayırdıktan sonra bu nesnelere karşılık gelen sayıyı yazar ve okur” bildirimidir. M öğrencisinde geçen iki aylık sürede ilerleme olduğu söylenebilir.

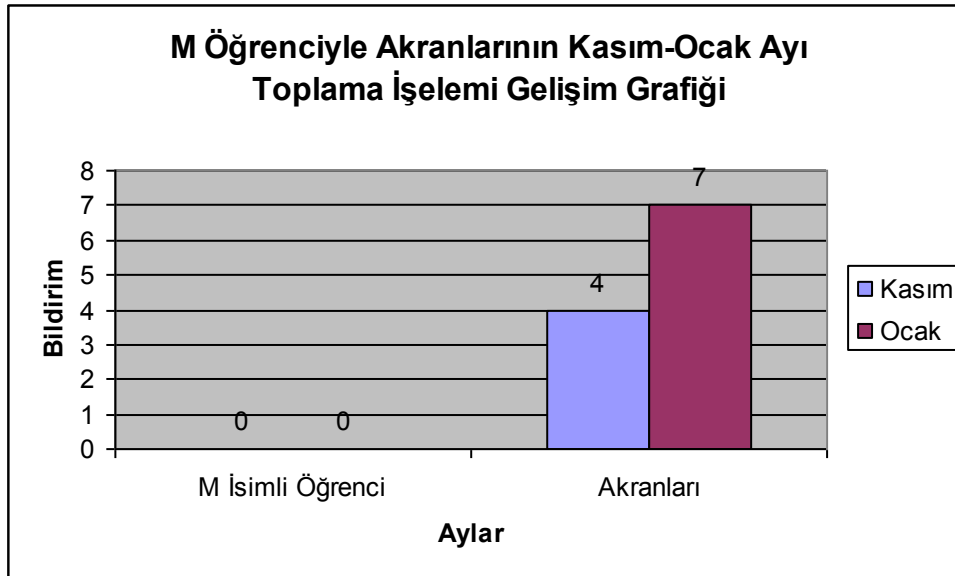
Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 16' dır. 16. bildirim “Bir düzinenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir. Akranlarında doğal sayılar kategorisindeki göstermiş oldukları performans düzeyi artarak devam etmektedir.

M öğrencisinde geçen iki aylık sürede doğal sayılar becerilerinde ilerleme olsa bile bu ilerleme akranları ile aralarındaki farkı kapatmaya neden olmamıştır. M

öğrencisi ile akranları arasında doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 22’ de gösterilmiştir

**Grafik 22.**



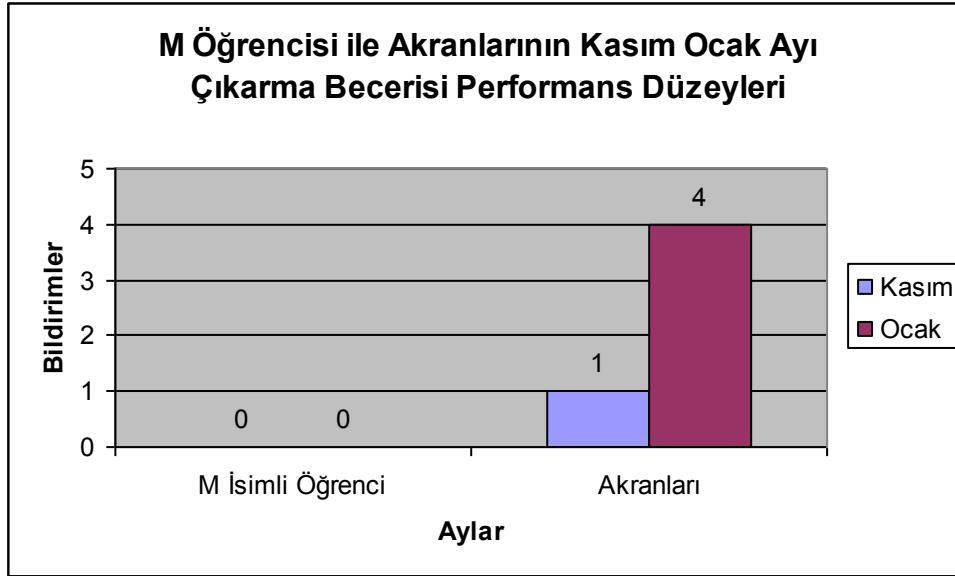
Grafik 22 'ye göre M öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili ortalama 4 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili 4. bildirim “Öğrenci toplamları 100’ ü geçmeyen 10 ve 10’ un katı olan doğal sayıların toplamını zihinden bulur. bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde M öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir. M öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde

ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 23’ te gösterilmiştir.

**Grafik 23.**



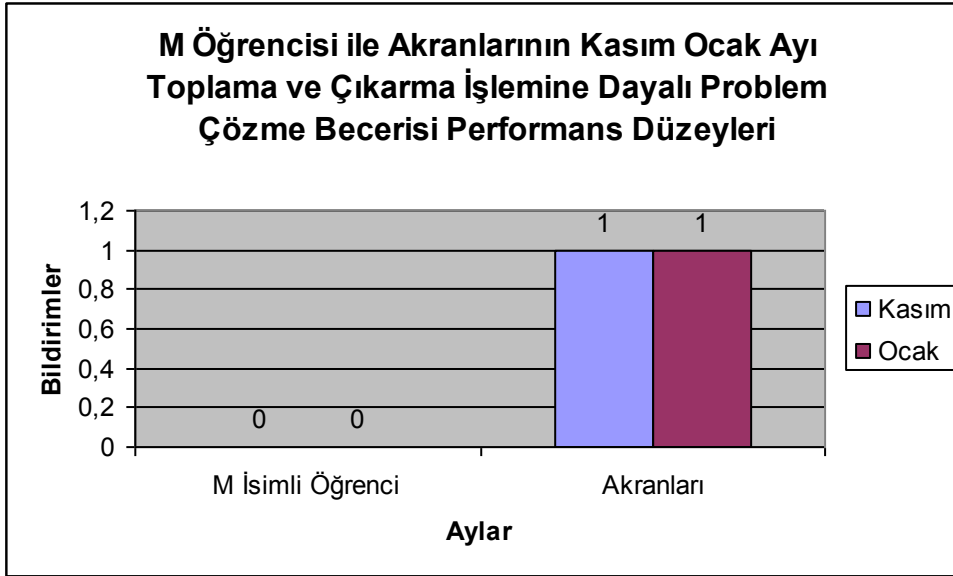
Grafik 23’ e göre M öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 1. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozmadan çıkarır” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede M öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4’tür. Dördüncü bildirim “İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur” bildirimidir. M öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi

becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

M öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 24’ de gösterilmiştir.

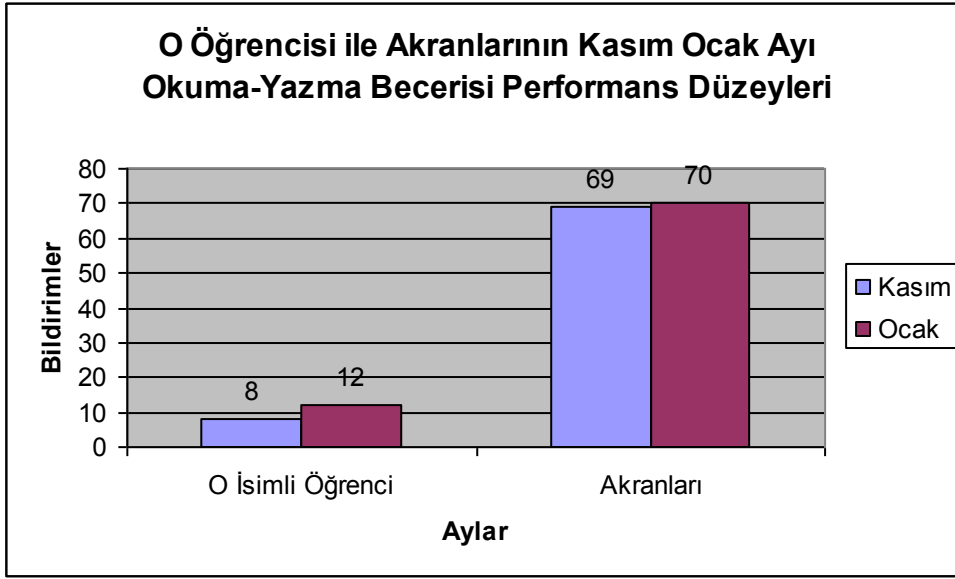
**Grafik 24.**



Grafik 24’ e göre M öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri ile ilgili 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf problemlerle ilgili ilk bildirim tek işlem gerektiren problemleri çözer bildirimidir.

Bu veriler ışığında kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde M öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 25’ de gösterilmiştir.

**Grafik 25.**

Grafik 25' e göre O öğrencisi kasım ayında okuma yazma kategorisinde ilk 8 bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracındaki sekizinci bildirim e-l-a-t seslerini okuyup yazma becerilerinden oluşmaktadır. O öğrencisi sadece e-l-a-t seslerini okuyup yazmaktadır. Kasım ayında O öğrencisinin akranlarının okuma yazma ölçü aracına doğru tepki verme ortalaması 69'dur. Ölçü aracındaki 69. bildirim "Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okur" bildirimdir. O öğrencisi ile akranlarının kasım ayı okuma yazma becerilerinde önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

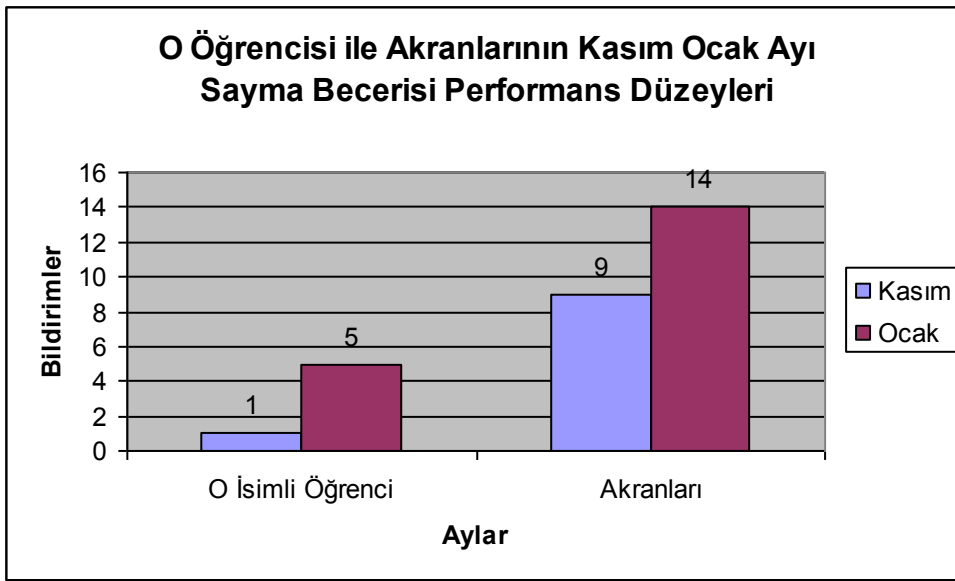
Ocak ayında ise O öğrencisinin okuma yazma kategorisinde doğru tepki vermiş olduğu bildirim sayısı 12'dir. Okuma yazma kategorisindeki 12.bildirim "Öğrenci "i" sesini yaz denildiğinde "i" sesini yazar" bildirimidir. O öğrencisi geçen iki aylık sürede sadece e-l-a-t seslerinden oluşan cümleleri yazıp okuyabilmekte, ikinci ses gurubuyla ilgili (i-n-o-r-m) okuma yazma çalışmalarına devam etmektedir. O öğrencisi ocak ayında olunmasına rağmen henüz okuma yazma becerilerini kazanamamıştır.

O öğrencisinin akranlarının ocak ayı okuma yazma ölçü aracına vermiş oldukları doğru tepki ortalaması 70'tir. 70. bildirim "Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazar" bildiriminden oluşmaktadır.

O öğrencisinin akranları, düzeylerine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazabilirken, O öğrencisinin henüz okuma yazma becerilerine sahip olmadığı, O öğrencisi ile akranları arasında okuma yazma becerilerindeki farklılığın devam ettiği görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 26’ da gösterilmiştir.

**Grafik 26.**



Grafik 26’ya göre O öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili birinci bildirim “Öğrenci birden başlayarak “100’ e kadar say” denildiğinde birer birer 100’ e kadar sayar” bildirimidir. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili 9. bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 9. bildirim “Öğrenci dörtten başlayarak dörderli ritmik 40’ a kadar sayar” bildirimidir. Kasım ayı sayma becerilerinde O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

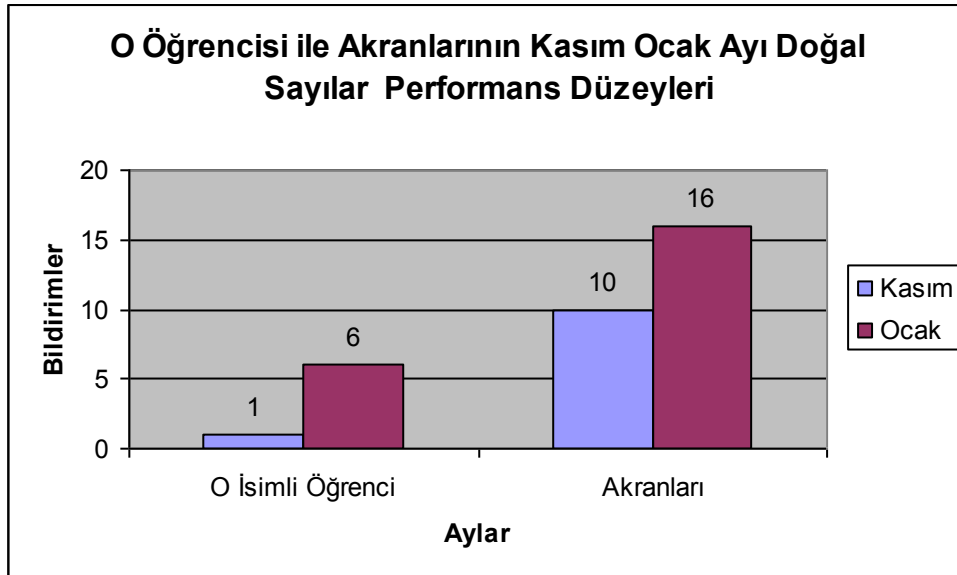
Geçen iki aylık süre içinde O öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısı beştir. O öğrencisinde geçen iki aylık süre içerisinde sayma becerileri kategorisinde ilerleme olmuştur. Ölçü aracındaki sayma becerileriyle ilgili 5. bildirim “Öğrenci ondan başlayarak onarlı 100 e kadar sayar”

bildirimidir. Akranlarının ise ocak ayında sayma becerileriyle ilgili vermiş oldukları doğru cevap ortalaması sayısı 14’ tür. Sayma becerilerinde 14. bildirim ise 30’ dan başlayarak geriye doğru üçerli sayma bildirimidir.

O öğrencisinde geçen iki aylık sürede sayma becerilerinde ilerleme olmasına rağmen bu ilerleme akranlarına yetişecek düzeyde bir ilerleme değildir. Bu veriler ışığında O öğrencisi ile akranları arasında sayma becerilerinde ki farklılaşmanın devam ettiği görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerileri performans düzeyleri grafik 27’ de gösterilmiştir.

**Grafik 27.**

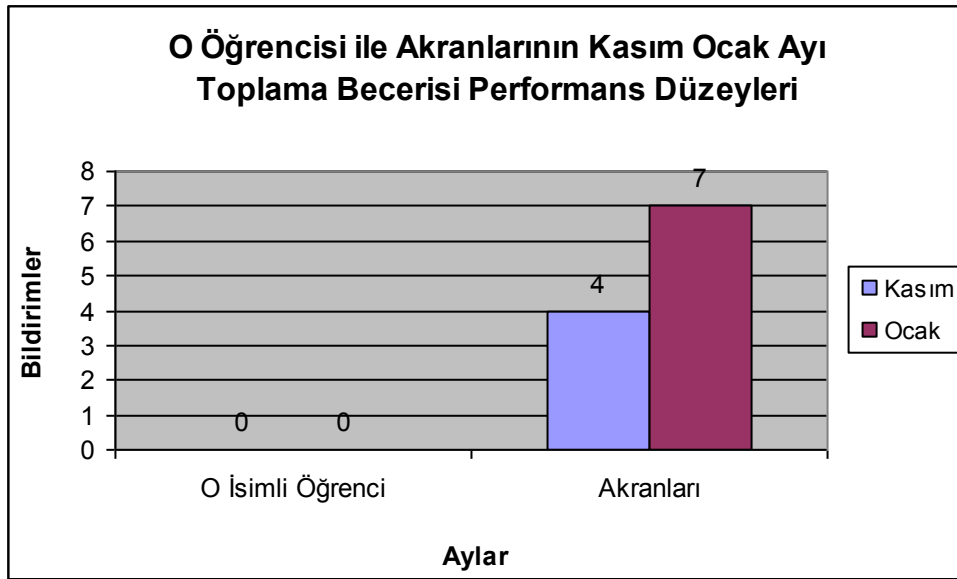


Grafik 27’ye göre O öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerden birincisine doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında doğal sayılar kategorisindeki ilk bildirim ise “ Önündeki yazılı olan rakamlara bak kaç olduğunu söyle” denildiğinde kaç olduğunu söyler” bildirimidir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 10 bildirime doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal sayılar becerileriyle ilgili 10. bildirim “100 den küçük doğal sayıların basamak değerlerini söyler” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayında doğal sayılar becerilerinde O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede O öğrencisi doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin 6'sına doğru tepki vermiştir. O öğrencisinde ilerleme olduğu görülmektedir. Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim ortalaması 16' dır. 16. bildirim “Bir düzinenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir. Akranlarında doğal sayılar kategorisindeki göstermiş oldukları performans düzeyi artarak devam etmektedir. O öğrencisinde geçen iki aylık sürede doğal sayılar becerilerinde ilerleme olsa bile bu ilerleme akranları ile aralarındaki farkı kapatmaya neden olmamıştır. O öğrencisi ile akranları arasında doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 28' de gösterilmiştir.

**Grafik 28.**



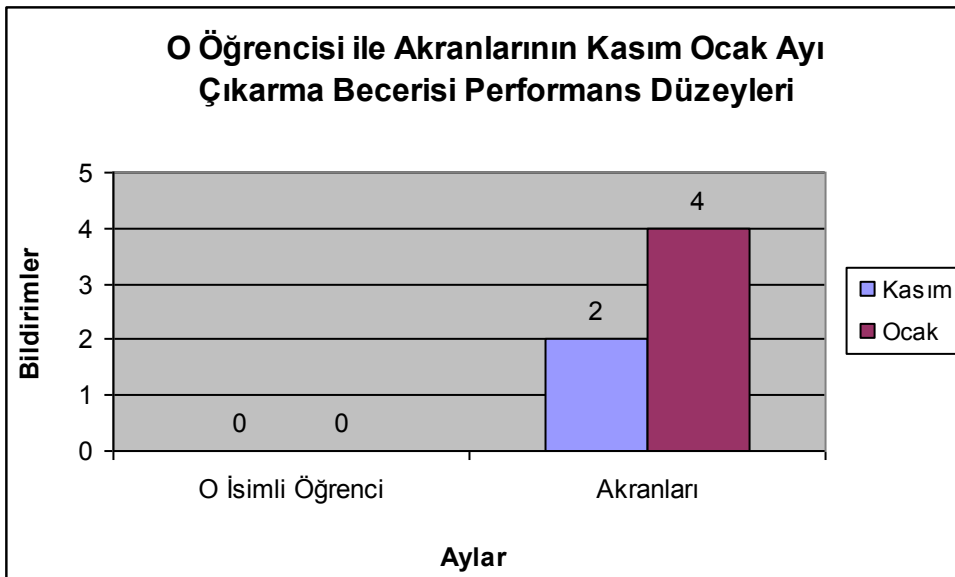
Grafik 28 'e göre O öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili ortalama 4 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili 4. bildirim “Öğrenci toplamları 100' ü geçmeyen 10 ve 10' un katı olan doğal sayıların toplamını zihinden bulur. bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde O öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir.

O öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 29’ da gösterilmiştir.

**Grafik 29.**

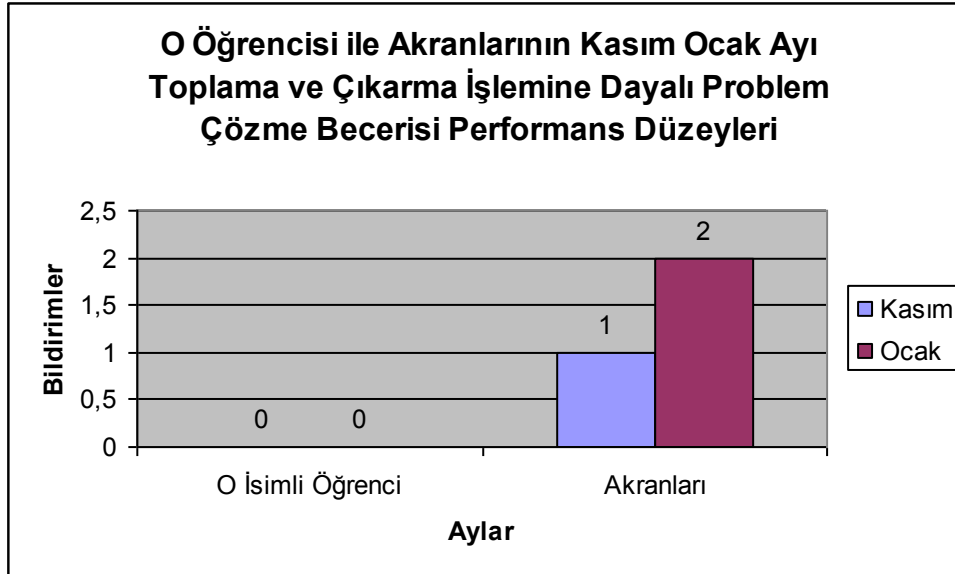


Grafik 29’ a göre O öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede O öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4'tür. Dördüncü bildirim "İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur" bildirimidir. O öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

O öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 30' da gösterilmiştir.

**Grafik 30.**

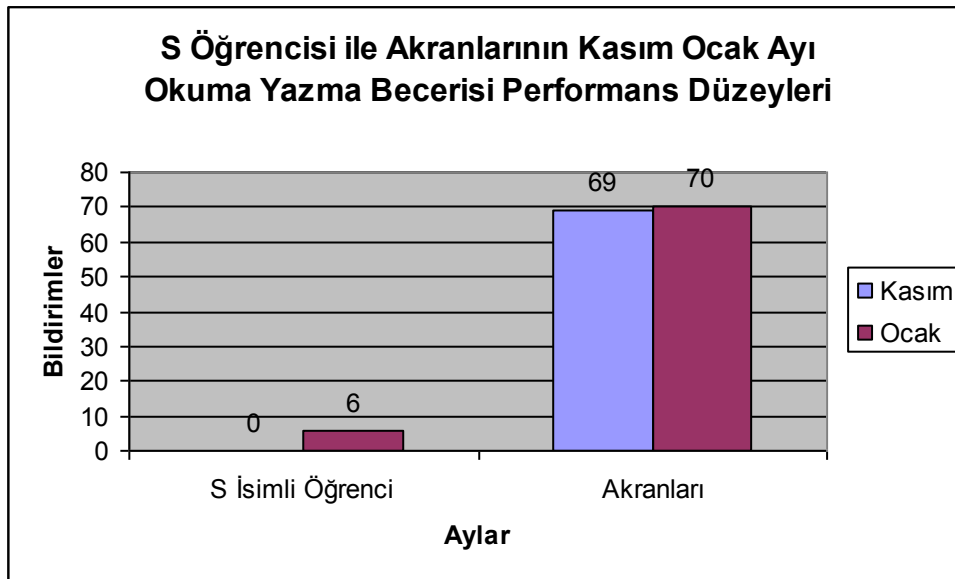


Grafik 30' a göre O öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri ile ilgili ortalama 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinin ilk bildirimi tek işlem gerektiren problemleri çözer bildirimidir. Kasım ayında O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede O öğrencisi toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki veremezken akranları toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde ki bildirimlere doğru tepki verdikleri, akranlarında geçen iki aylık sürede artış olurken O öğrencisinde toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde hiçbir ilerleme olmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde O öğrencisi ile akranları arasında farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı okuma yazma performans düzeyleri grafik 31’ de gösterilmiştir.

**Grafik 31.**

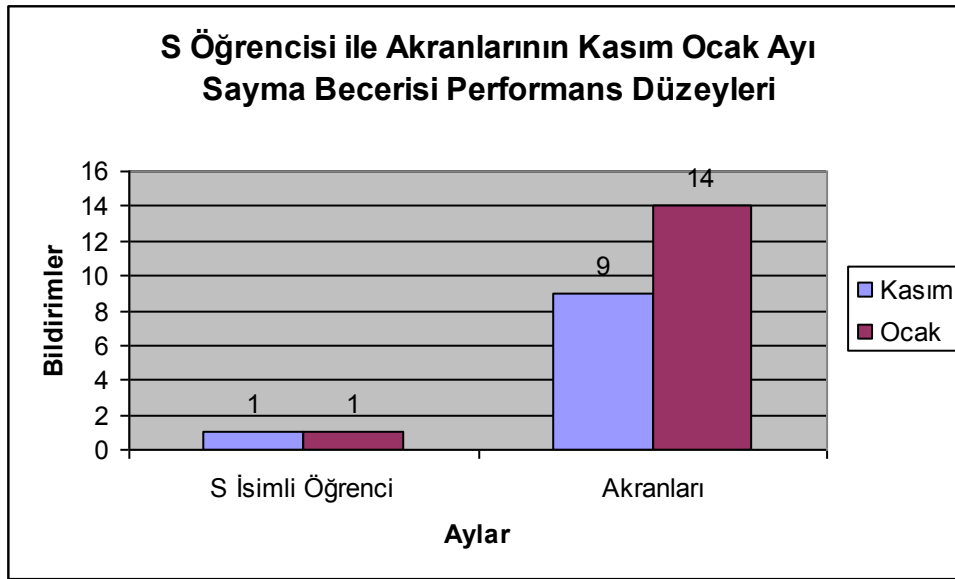


Grafik 31’ e göre S öğrencisi kasım ayında okuma yazma kategorisindeki bildirimlerin hiçbirine doğru tepki veremezken Kasım ayında S öğrencisinin akranlarının okuma yazma ölçü aracına doğru tepki verme ortalaması 69’dır. Ölçü aracındaki 69. bildirim “Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okur” bildirimidir. S öğrencisi ile akranlarının kasım ayı okuma yazma becerilerinde önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ocak ayında ise S öğrencisinde okuma yazma ölçü aracına vermiş olduğu doğru tepki sayısı 6 dır. Okuma yazma ölçü aracındaki 6. bildirim ise “Öğrenci “a” sesini yaz denildiğinde “a” sesini yazar”

bildiriminden oluşmaktadır. S öğrencisinde geçen iki aylık sürede ilerleme olmuştur. Ancak bu ilerleme akranlarıyla aralarındaki farklılaşmayı kapatmaya yetecek bir ilerleme değildir. S öğrencisi hala ilk ses gurubunu oluşturan seslerle okuma yazma çalışması yapabilmektedir. S öğrencisinin Akranlarının ocak ayı okuma yazma ölçü aracına vermiş oldukları doğru tepki ortalaması 70'tir. Ölçü aracındaki 70. bildirim "Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazar" bildiriminden oluşmaktadır. S öğrencisinin akranlarında okuma yazmayla ilgili becerilerde ilerleme olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında S öğrencisi ile akranlarındaki okuma yazma kategorisindeki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı sayma becerileri performans düzeyleri grafik 32' de gösterilmiştir.

**Grafik 32.**



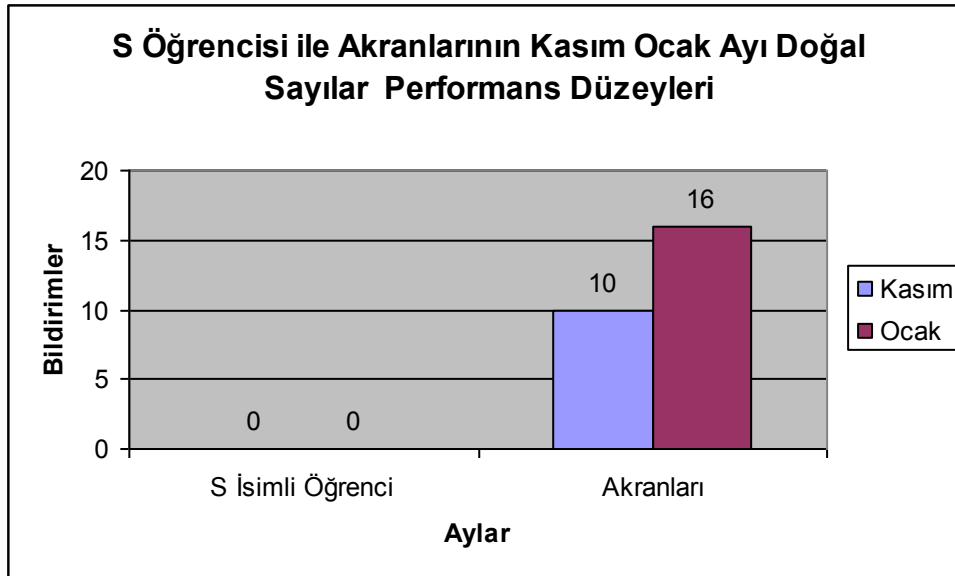
Grafik 32'ye göre S öğrencisi kasım ayında sayma becerileri kategorisinde ilk bildirimde doğru tepki vermiştir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili birinci bildirim "Öğrenci birden başlayarak "100' e kadar say" denildiğinde birer birer 100' e kadar sayar" bildirimidir. Akranları ise kasım ayında sayma becerileriyle ilgili 9. bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında sayma becerileriyle ilgili 9. bildirim "Öğrenci dörtten başlayarak dörderli ritmik 40' a kadar sayar" bildirimidir.

Kasım ayı sayma becerilerinde S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içinde S öğrencisinin sayma becerilerinde yer alan bildirimlere vermiş olduğu doğru tepki sayısında herhangi bir artış olmamıştır. Akranlarının ise ocak ayında sayma becerileriyle ilgili vermiş oldukları doğru cevap ortalaması sayısı 14’ tür. Sayma becerilerinde 14. bildirim ise 30’ dan başlayarak geriye doğru üçerli sayma bildirimidir. Bu veriler ışığında S öğrencisi ile akranları arasında sayma becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı doğal sayılar becerileri performans düzeyleri grafik 33’ de gösterilmiştir.

**Grafik 33.**



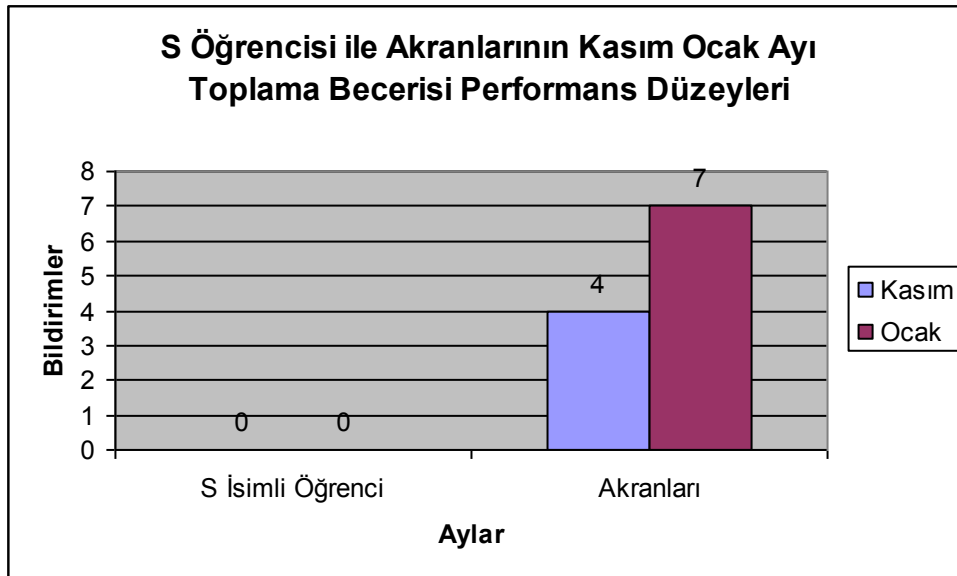
Grafik 33’e göre S öğrencisi kasım ayında doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlerin hiçbirine doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında doğal sayılar becerileriyle ilgili 10 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında doğal sayılar becerileriyle ilgili 10. bildirim “100 den küçük doğal sayıların basamak değerlerini söyler” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayında doğal sayılar becerilerinde S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede S öğrencisi doğal sayılar kategorisinde yer alan bildirimlere yine doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede doğal sayılar kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim ortalaması 16' dır. 16. bildirim “Bir düzinenin kaç nesneden oluştuğunu söyler” bildirimidir. Akranlarında doğal sayılar kategorisindeki göstermiş oldukları performans düzeyi artarak devam etmektedir.

S öğrencisi ile akranları arasında doğal sayılar becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 34' de gösterilmiştir.

**Grafik 34.**



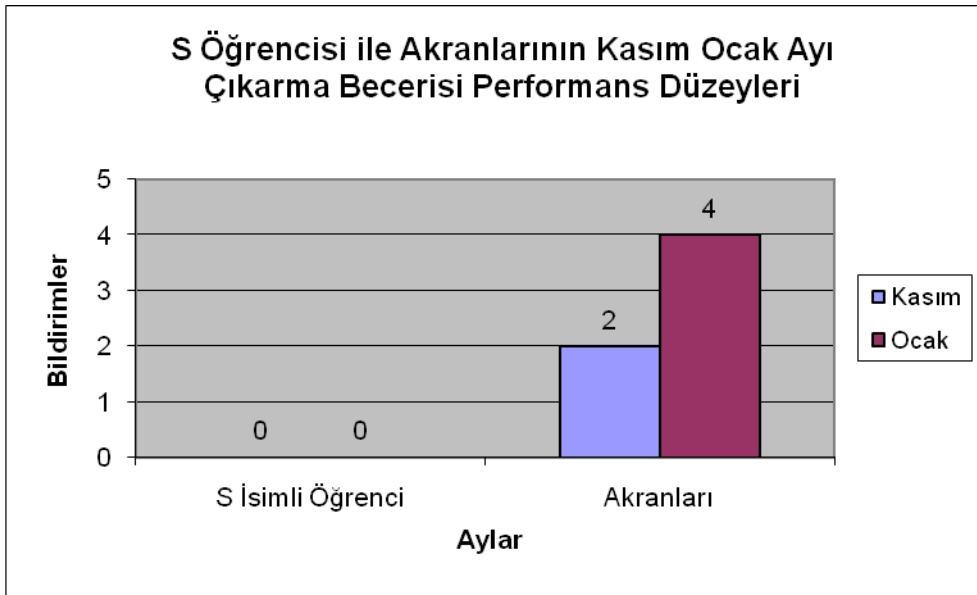
Grafik 34 'e göre S öğrencisi kasım ayında toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili ortalama 4 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf toplama işlemi becerileriyle ilgili 4. bildirim “Öğrenci toplamları 100' ü geçmeyen 10 ve 10' un katı olan doğal sayıların toplamını zihinden bulur bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı toplama işlemi becerilerinde S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık süre içerisinde S öğrencisi yine toplama işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede toplama işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 7’ dir. 7. bildirim “Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar” bildirimidir.

S öğrencisinde geçen iki aylık sürede toplama işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, toplama işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı çıkarma işlemi becerilerindeki performans düzeyleri grafik 35’ de gösterilmiştir.

**Grafik 35.**

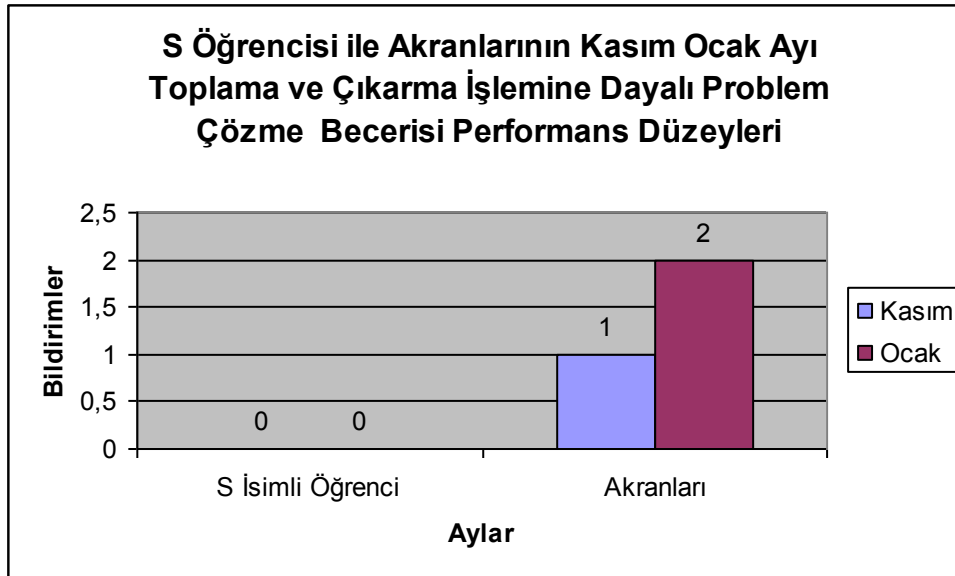


Grafik 35’ e göre S öğrencisi kasım ayında çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Ölçü aracında ikinci sınıf çıkarma işlemi becerileriyle ilgili 2. bildirim “Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır” bildirimidir. Bu verilere göre kasım ayı çıkarma işlemi becerilerinde S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede S öğrencisi yine çıkarma işlemi kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi kategorisinde doğru tepki verdiği bildirim sayısı ortalaması 4'tür. Dördüncü bildirim "İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur" bildirimidir. S öğrencisinde geçen iki aylık sürede çıkarma işlemi becerilerinde ilerleme olmazken akranlarında ilerleme olduğu, çıkarma işlemi becerilerinde ki farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

S öğrencisi ile akranlarının kasım ve ocak ayı toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerilerindeki performans düzeyleri grafik 36' da gösterilmiştir.

**Grafik 36.**



Grafik 36' ya göre S öğrencisi kasım ve ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki verememiştir. Akranları ise kasım ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri ile ilgili ortalama 1 bildirimde doğru tepki vermişlerdir. Toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinin ilk bildirimini tek işlem

gerektiren problemleri çözer bildirimidir. Kasım ayında S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Geçen iki aylık sürede S öğrencisi toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde yer alan bildirimlere doğru tepki veremezken akranları toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde ki bildirimlere doğru tepki verdikleri, akranlarında geçen iki aylık sürede artış olurken S öğrencisinde toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme kategorisinde hiçbir ilerleme olmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ocak ayında toplama ve çıkarma işlemine dayalı problem çözme becerileri kategorisinde S öğrencisi ile akranları arasında farklılaşmanın artarak devam ettiği görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 ÖZET

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada RAM tarafından tanılanarak normal zeka kapasitesi olarak tanılanan öğrenciler ve bu öğrencilerin sınıfında bulunan diğer öğrencilerde farklılaşma olup olmadığı belirlemek amacıyla ikinci sınıf müfredatına uygun Türkçe disiplin alanında okuma yazma okuduğunu anlama ile matematik disiplin alanlarından varlıklar arası ilişkiler, sayma, doğal sayılar, toplama çıkarma ve problemler becerilerine yönelik ölçü aracı hazırlanmıştır. Ölçü araçları araştırma gurubunu oluşturan öğrencilere uygulanmış aynı ölçü aracı 2 ay sonra aynı öğrencilere tekrar uygulanarak RAM tarafından tanılanarak normal zeka kapasitesi olarak tanılanan öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıfında bulunan diğer öğrenciler arasında Türkçe ve matematik disiplin alanında farklılaşma olup olmadığı ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Tanılama ve yönlendirme işlemleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre RAM' lar tarafından yapılmaktadır. Yetersizlik şüphesiyle RAM'a gönderilen öğrencilerin tanılama sürecinde yapılan çalışmalar son derece önemlidir. Çünkü yapılan çalışmalara göre öğrencinin bundan sonraki eğitim hayatı etkilenecektir. Uygun bir tanılama ve yönlendirme yapılırsa öğrencinin eğitim hayatı olumlu etkilenecek uygun olmayan bir yönlendirme yapılırsa doğal olarak öğrencinin eğitim yaşantısı olumsuz etkilenecektir.

Ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında yetersizlik şüphesiyle sınıf öğretmeni tarafından Ram' a gönderilen öğrencilere standartlaştırılmış zeka testleri uygulanmakta, zeka bölümü 70'in üzerinde çıktığında öğrenci normal zeka kapasitesine sahip olarak kabul edilmektedir. Kontrol listesi sonuçlarına göre öğrenci akranlarından özellikle akademik becerilerde önemli derecede farklılık gösterse dahi, öğrenci normal zeka kapasitesine sahip olarak kabul edildiğinden herhangi bir destek eğitim hizmeti

sunulmayarak tanılama süreci sonlandırılır. Zeka testi sonucu 70 ve altında çıktığında öğrenciye yönelik hazırlanan ölçü araçları uygulanarak akranlarından farklılık gösterdiği alanlara yönelik eğitim planı hazırlanır. Eğitim planında öğrencinin gelişim alanları ve akademik becerilerde var olan performans düzeyi ile bir yılda ulaşması gereken yıllık amaçlar yer alır.

Yapılan bu tanılama işlem süreci akla tıbbi değerlendirmeyi getirmektedir. Tıbbi değerlendirme yetersizliğin betimi ve psikometrik ölçümler sonucu bireyi tanılama anlamına gelir ki bu eğitsel değerlendirmeye uygunluk göstermemektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde tanılama ve yönlendirmenin eğitsel değerlendirmeye göre yapılması gerektiği belirtilse de var olan uygulamalara bakıldığında tanılama ve yönlendirmenin tıbbi değerlendirmeler ışığında yapıldığı gözlemlenmektedir. Eğitsel değerlendirme özrün değerlendirmesi anlamına gelir ki RAM' larda yapılan tanılama ve yönlendirmenin de eğitsel değerlendirme kriterlerine göre yapılması gerekmektedir.

Eğitsel değerlendirme bireylerin akranlarıyla arasında gelişim alanlarında ve akademik becerilerde farklılaşmanın olup olmadığı üzerinde odaklanmaktadır. Eğitsel değerlendirmede yetersizlik yerine özür değerlendirilir. Öğrencinin akranlarıyla arasındaki farklılaşmanın olup olmadığı ve eğer farklılık varsa bu farkı azaltmak üzere uygulamaların yapılabilmesi ancak özrün değerlendirilmesiyle mümkündür.

Araştırmanın sonucunda RAM tarafından değerlendirmesi yapılan 6 öğrencinin Kasım ayında uygulanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 19 iken akranlarının Kasım ayında uygulanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 69' dur.

Kasım ayında 6 öğrencinin hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 3 iken, akranlarının Kasım ayı hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 26' dır.

Uygulamadan iki ay sonra 6 öğrencinin Ocak ayı hazırlanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 22 iken, akranlarının Ocak ayı hazırlanan Türkçe ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 70' dir.

Ocak ayında 6 öğrencinin hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 7 iken, akranlarının hazırlanan matematik ölçü aracında yer alan bildirimlere vermiş oldukları doğru tepki sayısının ortalaması 49' dur.

Ram tarafından tanılandıktan hemen sonra Türkçe ve matematik ölçü aracı uygulanan 6 öğrencinin performans düzeyleri ile akranlarının performans düzeyleri arasında önemli farklılıkların olduğu, Ram tarafından tanılanarak zeka bölümü 70-90 aralığında çıkan 6 öğrencide geçen iki aylık zaman içerisinde kabul edilebilir ilerleme olmazken 6 öğrencinin sınıfında bulunan diğer öğrencilerde 2 aylık süre içerisinde ilerlemeler olduğu gözlemlenmiştir.

Bu sonuçlar DEHAÖ' lerinin akranlarıyla aralarında akademik becerilerde önemli oranda farklılaşma olduğu ve DEHAÖ' lerin geçen iki aylık zaman dilimi içerisinde akranlarının düzeyine yaklaşan bir ilerleme sağlamadıkları görülmüştür.

## 5.2. YARGI

Araştırma verileri sonucunda sadece zeka testi sonuçlarına göre normal zeka kapasitesi olarak sınıflarına gönderilen öğrencilerin akademik becerilerde akranlarıyla aralarında farklılaşmanın olduğu, geçen iki aylık süre içerisinde akademik becerilerde sınıf arkadaşlarına yaklaşacak bir ilerleme gösteremedikleri bulunmuştur.

Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçleriyle ilgili, Eripek (1978), Çağlar (1985), Bozkurt (2009) yıllarında araştırmaları mevcuttur.

Eripek (1978), tarafından yapılan araştırmada, Ankara ilinde eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı alan 178 öğrencinin dosyasını incelenmiştir. İnceleme sonucunda, tanılama sürecinde bu öğrencilerden 74'ünün zekâ bölümlerine bakıldığı ve bu amaçla bir grup zekâ ölçeği olan TKT 5-7 uygulandığı belirlenmiştir.

Araştırmacı, uygulanan ölçeğin orijinaline uygun olarak çoğaltılmadığı ve ölçeğin Türkiye koşullarına göre standardizasyonunun yapılmadığını belirtmektedir.

Çağlar (1985), tarafından yapılan araştırmada, on bir ilde on iki RAM' da, 1970-1976 yılları arasın da zihinsel yetersizliğinden şüphelenilerek incelemeye gönderilen 27.512 başvuru ve bunlar arasından "eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan birey" olarak tanılanarak özel sınıflara alınan 13.321 öğrencinin dosyası incelenmiştir. Dosyaları

incelenen öğrencilerin tamamı ilköğretimin 1.2. ve 3. sınıflarında öğretmenleri tarafından zihinsel yetersizliklerinden kuşku duyularak RAM' lara gönderilmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere bu süreçte zihinsel yetersizlik konusunda yeterli bilgi sağlanmamaktadır. Bu öğrencilerin % 85,48'i, 5-7 yaş TKT, Goodenough İnsan Resmi Çizme Ölçeği, Cattell Testi ve 7-11 yaş TKT grup zekâ ölçeklerinden biri ya da ikisi uygulanarak zihinsel yetersizlik tanısı almışlardır. Öğrencilerin % 14,3'üne bireysel zekâ ölçekleri uygulanmıştır. Bu öğrencilere üç tür bireysel zekâ ölçeği uygulanarak tanılama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekler uygulama sıklığına göre Kohs Küpleri Ölçeği, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği ve Leitter Uluslararası Performans Ölçeği olarak sıralanmaktadır.

Bozkurt (2009), yaptığı çalışmada büyük şehir statüsündeki bir ilin rehberlik araştırma merkezi bünyesinde oluşturulan, özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde 2006-2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki mevcut durumunu betimlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 öğretim yılında rehberlik araştırma merkezinde zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin %64,08'i erkektir. Öğrencilerin %61,17'sinin tanıldıkları yaşları 5-10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yarısı anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde tanılanmışlardır. Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde RAM' a gönderme öncesi bilgi vermek amacıyla hazırlanan gelişim raporlarında öğrencilerin çoğu için gelişim özelliklerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır.

Öğrenci dosyalarında, öğrencilerin uyumsal davranışlarına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin dosyalarında uyumsal davranışlara ilişkin bilgilere yer verilmemesi, ayrıca 24 öğrencinin dosyalarında zihinsel işlevlerine ilişkin bilgilerin sağlık kurulu raporlarına dayalı olması düşündürücüdür.

Araştırmada zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin yarısından fazlası (%61,17) 5-10 yaşları arasında tanılamaya konu olmuşlardır. Türk Psikologlar Derneği tarafından, bu yaş aralığındaki çocukların zihinsel işlevlerine yönelik bilgi toplanması sırasında uygulanması gerektiği belirtilen Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu'nun (WISC-R) öğrenci dosyalarının hiçbirinde kullanılmaması bu açıdan düşündürücüdür.

Zekâ ölçeklerini uygulayan meslek elemanları, araştırmada kullanıldığı belirlenen bu ölçekler ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamışlardır. Meslek elemanlarının araştırmada kullanıldığı belirlenen zekâ ölçekleri ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamaları, ölçekleri kullanmadaki yeterlikleri açısından dūřündürücüdür. Dolayısıyla uygulanan bu zekâ ölçeklerinin sonuçları tartışma konusudur

Araştırmada, öğrencilerin beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı dosya sayısı 101 olmasına rağmen, bunlardan yalnızca 10'unda öğrencilerin çeşitlilik gösterdikleri özellik ya da becerilerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin kanıt/not olması çeşitliliklere yeteri kadar önem verilmediğini dūřündürmektedir (Bozkurt, 2009).

Araştırma sonucunda tanılama ve yönlendirme hizmetlerinde ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara dikkat edilmediği, yapılan tanılamanın eğitsel değerlendirmeye uygunluk göstermediği görülmüştür. Tanılama süreçlerindeki bu eksiklikler, tanılama hizmetlerinin etkililiği yanı sıra kapsamı ya da yaygınlığı konusunda da kuşkulara neden olabilmektedir sonucuna varılmıştır.

RAM' da eğitsel değerlendirmeye uygun tanılama ve yönlendirme yapılamaması ileride telafisi mümkün olmayan sonuçlar ortaya çıkarabilecektir. Yetersizlik şüphesiyle RAM'a yönlendirilmiş öğrenciler sadece zihinsel işlevlere göre değerlendirildiğin de kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, destek eğitim odası gibi destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanamayacak bireyin yapabildikleri ile sınıfında bulunan diğer öğrencilerin yapabildikleri arasında ki uçurum giderek artacaktır. Bu durum olası zihinsel yetersizliği olan öğrencinin toplumla adaptasyon sürecini, olumsuz etkileyerek zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin toplum tarafından beklenen normları yerine getirememesine, toplum tarafından etiketlenmesine neden olabilecektir. Araştırma bulgularından yola çıkarak, akranlarından akademik olarak daha dūřük performans düzeyinde olan öğrenciler hakkında zeka bölümlerine bakarak eğitsel kararlar almanın uygun olmadığı, destek hizmeti sağlamadan öğrencilerin performans düzeylerinde önemli artışlar sağlanamadığı sonucuna varılabilir.

Ayrıca tanılama sürecindeki bu durumun devam etmesi tanılama hizmetlerinin güvenilirliğini sorgulamaya neden olabilmektedir.

### 5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bir bireye zihinsel yetersiz tanısı koyabilmek için 3 kriter vardır. Bunlar zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar ve yetersizliğin gelişim döneminde ortaya çıkmasıdır. Zeka ölçekleri zihinsel işlevleri ölçme özelliği gösterir. Sadece zeka ölçeklerine dayalı bir tanılama zihinsel yetersizlik tanımı da ters düşmektedir. Bireyin zihinsel işlevlerin yanı sıra uyumsal davranışlardaki düzeyleri de değerlendirilerek eğitsel kararlar alınmalıdır.

2. Tanılama sürecinde bazı vakalarda öğrenciye yetersizlikle ilgili bulgular güçlü bir şekilde ortaya çıkmamış olabilir. Bu gibi durumlarda öğrenciye yönelik tanılama çalışmalarının başka bir zamanda tekrar yapılması yapılacak çalışmaları daha sağlıklı hale getirebilir.

3. Tanılama sürecinde, öğrenci kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösteriyorsa bu durum mutlaka göz önünde bulundurulmalı, tanılama sürecinde bu durumlarda dikkate alınmalıdır.

4. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nin zihinsel yetersizliğin tanılanması ile ilgili bölümleri, uyumsal davranışlarda göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenmelidir.

#### 5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma gurubu Türkiye de farklı rehberlik araştırma merkezlerinde tanılanması yapılan öğrenciler ile tekrarlanabilir.

2. RAM tarafından tanılanarak zeka bölümüm 70-90 aralığın da çıkan öğrencilerin uyumsal davranışlar bakımından tekrar değerlendirilmesi yapılabilir.

3. Araştırma sadece zihinsel yetersizlikle sınırlı kalmamalı yapılan değerlendirmelerin eğitsel değerlendirme açısından uygunluğu görme, işitme gibi diğer yetersizlik guruplarıyla da yapılabilir.

4. RAM’ da zeka bölümü normal sınırlarda çıktığı için destek özel eğitim hizmeti almayan öğrencilerin bir bölümüne destek özel eğitim hizmeti verilerek, destek özel eğitim hizmeti almayan öğrencilerle ilerlemelerinde fark olup olmadığı karşılaştırılabilir.

5. Bu araştırmada ölçü araçlarının okuma ve yazmada hızlanma-akıcılıktaki artışları ölçen bildirim maddeleri bulunmadığı için okuma yazmadaki akıcılıkla ilgili öğrencilerin yapabildikleri bulunmamaktadır. İleri araştırmalarda okuma yazma hızı-akıcılıkla ilgili bildirimlere de yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

Ataman, A.Editör (2003). **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Batu, E. ve Kırcaali-İftar, G. **Kaynaştırma**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Berne-Smith, M., Ittenbach, R. F., and Patton, J. R. **Mental Retardation**. Fifth Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2002

Berne-Smith, M.; Patton, J.R. and Kim, S.H. **Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disabilities**. Seventh Edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2006.

Bülbin,S.(2009). **Zihin Engelliler ve Eğitimleri**, 2. bölüm (Tanımlar,sınıflandırma ve yaygınlık) Editör: Bülbin Sucuoğlu İkinci basım Ankara: Kök Yayıncılık

Bozkurt F.(2009) **Zihinsel Yetersiz Tanısı Alan Çocukların Tanılama Süreçlerinin betimlenmesi** doktora tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Çağlar, D. **Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Teşhis Sorunları**. Yayınlanmış Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları 1985.

“Doll, E. A. **The Essentials of an Inclusive Concept of Mental Deficiency**, Amerikan Journal of Mental Deficiency.

Duru, H. (2008) “**Gelişimsel Görsel Algı Testi-2’nin 6 yaş Çocukları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması**” Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Marmara Üniversitesi

**DSM-IV Tanı Ölçütleri** Çeviri: Köroğlu, E. 2. Baskı

Eripek, S. “**Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Alt Özel Sınıflara Seçimlerinde İzlenen Yöntem ve Bu Sınıfları Bitiren Çocukların Durumlarının Saptanması,**” Ankara: Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1978.

.....**Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, 8. Bölüm (Zekâ Geriliği**

**Olan Çocuklar)**. Editör: Ayşegül Ataman. Birinci Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Eripek s. Vuran, S. **Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim** 7. Ünite (**Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimleri**) 2. Baskı Ankara:2009.

Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (1997). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. Çeviren: Hatice Günayer ŞENEL ve Elif TEKİN. Akçamete, G. (Ed.). Ankara: Özgün Matbaacılık.

Gürsel, O. (1993). **Zihinsel Engelli Çocukların, Doğal Sayıları, Gerçek Nesnelere Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği** (Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

..... **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ünite 2 (Özel Eğitimde Değerlendirme)**. Editör: İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi, 2008.

İnce, G. (1996) **Göreneller ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitiminde amaçları gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi** Yüksek lisans tezi Ankara: Gazi Üniversitesi

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara :7. basım.

Kırcaali-İftar, G. (2006). **Türkiye’de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim**. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. Elif Tekin. (1997). **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği

Kırcaali-İftar, G. **Zihin Engelliler ve Eğitimleri, Bölüm 5 (Değerlendirme)**. Ankara:

Kök Yayıncılık, 2009.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M.E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., and Tasse, M. J. **AAMR Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports**. 9. Edition. Washington: American Association on Mental Retardation, 1992

..... **AAMR. Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of**

**Supports**. 10. Edition. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002

Mc Looghlin, J. A. ve Levis, R. B. (1981). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçülmesi. Çeviren: Filiz GENCER. Ataman, A. (Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özgüven İ.Ethem (1998) **Psikolojik Testler** Ankara pdrem yayınları

..... (1998) bireyi tanıma teknikleri Ankara pdrem yayınları

Özyürek, M. (2004). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi.** Ankara: Kök Yayıncılık.

.....(1995)“**Standartlaştırılmış Bağlı Testler**”. Ankara:G.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları

Pamir, T. “**Alt Özel Sınıf Öğrencilerinde Görme ve İşitme Özürlülerinin Tanılamaya Etkileri**”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizyoterapi-Rehabilitasyon Bölümü, 1979.

Resmi Gazete ( 2006 ). **Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.** Sayı:26184

Şafak, Pınar (2005). **Birlikte Eğitim Ortamındaki Görme Yetersizliğinden**

**Etkilenmiş Öğrencilere Gezici Öğretmenlik Düzenlemesine Göre Verilen Destek**

**Hizmetin Etkiliği** (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schmit, I. (1978). **Procedures to guarentee an individualized education program for each handicapped student.** Bismark, N.D: Departman of Public Instruction.

Smith, S. SIMPSON, R. (1989) “ **An Analysis of Individualized Education Programs (IEPs) For Students with Behavioral Disorders**”. Behavioral Disorders

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2004). **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri.** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Timuçin, Ufuk (2000) **Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin yapabildiklerine**

**Göre Hazırlanarak Sınıf Öğretmenine Verilen Öğretim Planının Ders Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi

Tuncer, A. Tuba (1994) **Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Yönteminin Etkililiği.** Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi

Turnbull, A., Turnbull, R., and Wehmeyer, M. L. **Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools**. Fifth Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

Vuran, S. (2005) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. GÜRSEL, O. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

## **EKLER**

**Ek-1 Danışan Dosyası**

**Ek-2 Okuma Yazma Kontrol Listesi**

**Ek-3 Matematik Kontrol Listesi**

**EK – 1 DANIŞAN DOSYASI (Aile Görüşme Formu)**

FATSAREHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ BÖLÜMÜ

**DANIŞAN DOSYASI**

**Dosya NO:**

**T.C.KİMLİK NO**

**ADI SOYADI**

**KIZ ( ) ERKEK ( )**

**MÜRACAAT TARİHİ**

**DOĞUM TARİHİ VE YERİ**

**OKULU**

**SINIF/ŞUBE**

**İKAMETGAH ADRESİ**

**TEL Ev**

**Cep**

Fiziksel Durumu

Görme Durumu

İşitme Durumu

Konuşma Durumu

Sosyal Durumu

Geliş Nedeni-Problemi

Müraaçaat Şekli

---

**Annenin \_\_\_\_\_ Babanın \_\_\_\_\_ :**

**Adı**

**Yaşı**

**Doğum Yeri**

**Öğrenim Durumu**

**İşi**

**Sağlık Durumları**

**Sağ-Ölü**

**Sosyal Güvenceleri**

**Anne ile Babanın Evlilik Durumları:** Birlikte ( ) Boşanmış ( ) Ayrı ( )

**Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu :** Zayıf ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi ( )

**Varsa Anne ile Babanın Akrabalık Derecesi:** Yok ( ) Var ( )

**Aile Yapısı:** Çekirdek Aile( ) - Geniş Aile( )

---

**Kardeşlerinin Adı: Cinsiyeti : Yaşı : Eğitim Durumu : Özür Durumu :**

---

**Annenin hamilelik esnasındaki yaşı:**

**Bebeğin istenip istenmediği: İstenmiş ( ) İstenmemiş( )**

**Hamileliğin nasıl geçtiği: Normal ( ) Hastalıklı( ) Kaza( ) Kanama( ) Üzüntü ( )**

**Tedavi görmüşse tedavi şekli : İlaç ( ) Röntgen( ) Ameliyat( ) Diğer:**

**Annenin hamilelik süresi: .....Ay.....Gün**

---

**Doğumun nerede olduğu** : Evde ( ) Sağlık Kurumunda ( )

**Doğumu kimlerin yaptırdığı** : Doktor( ) Ebe( ) Hemşire( ) Komşu( ) Diğer:

**Doğumun nasıl olduğu** : Normal( ) Erken( ) Geç( ) Sezaryen( )

**Doğum esnasında yaşanan problemler:** Oksijensiz Kalma( ) Kordon Dolanması( ) Sarılık( )

**Ağlama Gecikmesi( ) Morarma( ) Diğer:**

**Bebekliğinde genel durumu** : İyi( ) Hastalıklı( ) Kaza( ) Travma( ) Başka

**Yürüdüğü yaş** :

**Konuştugu yaş** :

**Tuvalet kontrolü var** : Var( ) Yok( )

**Bağımsız Hareket** : Edebilir ( ) Edemez ( )

**Yetersizliği varsa türü** :Zihinsel( ) Görme( ) İşitme( ) Konuşma( ) Ortopedik( )

**Başka**

**Yetersizliğin ne zaman başladığı** :

**Mevcut yetersizliğin nedeni** :

**Yetersizliğin giderilmesi için yapılanlar:**

**Ailede aynı tür yetersizliği olan** : Yok ( ) Var ( )

**Okul öncesi eğitimi** : Kreş( ) Anasınıfı( ) Anaokulu( ) Almamış( )

**Okula kaç yaşında başladığı** :.....Yaşında

**Sınıfta kalıp kalmadığı** : Kalmamış( ) .....Sınıfta kalmış.Nedeni:

**Okula karşı tutumu :**

**Okuma-yazma durumu :**

**Derslerdeki durumu :**

**Okula devam durumu :**

**Öğretmenine karşı tutumu :**

**Okul ya da sınıf arkadaşları ile ilişkileri:**

Diğer Ek Bilgiler:

**GÖRÜŞÜLENİN**

Adı-Soyad

**GÖRÜŞMEYİ YAPANIN**

Adı-Soyadı

**EK – 2 OKUMA YAZMA ÖLÇÜ ARACI**

## 1. BÖLÜM

Öğrencinin;

Adı : .....

Soyadı : .....

Numarası : .....

Okulu : .....

Sınıfı : .....

Uygulayıcı ;

Adı : .....

Soyadı : .....

Uygulama Tarihi : .....

Uygulama Saati : .....

### **Kontrol Listesinin Amacı:**

Kontrol listesinin amacı, öğrencinin ilköğretim birinci ve ikinci sınıf Türkçe dersi okuma yazma becerilerinde kabaca hangi becerilere ve bilgilere sahibi olup, olmadığını belirlemektir.

### **Kontrol Listesinin Kapsamı:**

İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe dersi okuma yazma kontrol listesi, ses okuma-yazma, hece okuma yazma, kelime okuma yazma, cümle okuma yazma, noktalama işaretleri,

dinlediğini ve okuduğunu anlama, yarım kalan bir metni tamamlama, bölümlerinden oluşmaktadır.

### **Kontrol Listesi Uygulama Yönergesi:**

Öğrenciyle karşılıklı oturun. “Şimdi seninle Türkçe dersi ile ilgili bir çalışma yapacağız” şeklinde çalışmanızla ilgili açıklama yapın. Çalışma esnasında sorunuzla ilgili materyallerin dışında materyallerin ortamda bulunmamasına dikkat edin. Öğrencinin verdiği doğru ve yanlış cevaplardan sonra tepkisiz kalın.

Kontrol listesini oluşturan bildirimler kolaydan zora doğru bir sıra izlemektedir. Öncelikle düzeyine uygun bir metni okuma ve yazma bildirimlerini oluşturan 69–70. bildirimden başlayınız. Öğrenci metin okuma yazma becerisini oluşturan bu bildirimlere doğru tepki verdiğinde bir üst bildirimde yani 71. bildirimde geçiniz. Öğrenci bu bildirimlere doğru tepki vermediğinde bir önceki cümle okuma yazma becerisiyle ilgili bildirimde geri dönünüz. Eğer öğrenci doğru tepki vermezse birinci bildirimden itibaren performans alım işlemine başlayınız. İlk ses gurubuyla ilgili bildirimlerin tamamına doğru tepki vermeyen öğrencilere tüm ses guruplarında yer alan sesleri okuma ve yazma bildirimlerini de sorunuz.

## OKUMA YAZMA ÖLÇÜ ARACI

BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	SORULAR	KAYIT
1-Öğrenci “e” sesini oku denildiğinde e sesini okur	%100	Önündeki harfi oku	
2-Öğrenci “e” sesini yaz denildiğinde “e” sesini yazar	%100	“e” harfini yaz.	
3-Öğrenci “l” sesini oku denildiğinde “l” sesini okur	%100	Önündeki harfi oku	
4-Öğrenci “l” sesini yaz denildiğinde “l” sesini yazar.	%100	“l” harfini yaz.	
5-Öğrenci “a” sesini oku denildiğinde “a” sesini okur	%100	Önündeki harfi oku	
6-Öğrenci “a” sesini yaz denildiğinde “a” sesini yazar.	%100	“a” harfini yaz.	
7-Öğrenci “t” sesini oku denildiğinde “t” sesini okur	%100	Önündeki harfi oku	
8-Öğrenci “t” sesini yaz denildiğinde “t” sesini yazar.	%100	“t” harfini yaz.	
9-Öğrenci “el-a-t” seslerinden oluşan cümleleri okur	3/4	Önündeki cümleleri oku. A- ela lale al	a-)

		B- ela el ele C- telat lale el ele D- el ele lale	b-) c-) d-)
10-Öğrenci “e-l-a-t” seslerinden oluşan cümleleri yazar	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A-lale al ela B-ala lale al C-telat el ele d-al lale D-lale telat al.	a-) b-) c-) d-)
11-Öğrenci “i” sesini oku denildiğinde “i” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
12-Öğrenci “i” sesini yaz denildiğinde “i” sesini yazar.	% 100	“i” harfini yaz.	
13-Öğrenci “n” sesini oku denildiğinde “n” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
14-Öğrenci “n” sesini yaz denildiğinde “n” sesini yazar.	% 100	“n” harfini yaz.	
15-Öğrenci “o” sesini oku denildiğinde “o” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
16-Öğrenci “o” sesini yaz denildiğinde “o” sesini yazar.	% 100	“o” harfini yaz.	
17-Öğrenci “r” sesini	% 100	Önündeki harfi oku	

oku denildiğinde “r” sesini okur			
18-Öğrenci “r” sesini yaz denildiğinde “r” sesini yazar.	% 100	“r” harfini yaz.	
19-Öğrenci “m” sesini oku denildiğinde “m” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
20-Öğrenci “m” sesini yaz denildiğinde “m” sesini yazar.	% 100	“m” harfini yaz.	
21-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m” seslerinden oluşan cümleleri okur	3/4	Önündeki cümleleri oku. A-ali ile lale el ele B- iri iri nar al C-nalan ot al D-nil annene nane al	a-) b-) c-) d-)
22-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m” seslerinden oluşan cümleleri yazar	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A- mete anneni ara B- eren on tane nar al C- onat not al D- nil ninene anla	a-) b-) c-) d-)
	% 100		
23-Öğrenci “u” sesini oku denildiğinde “u” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
24-Öğrenci “u” sesini yaz denildiğinde “u”	% 100	“u” harfini yaz.	

sesini yazar.			
25-Öğrenci “k” sesini oku denildiğinde “k” sesini okur.	% 100	Önündeki harfi oku	
26-Öğrenci “k” sesini yaz denildiğinde “k” sesini yazar.	% 100	“k” harfini yaz.	
27-Öğrenci “ı” sesini oku denildiğinde “ı” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
28-Öğrenci “ı” sesini yaz denildiğinde “ı” sesini yazar.	% 100	“ı” harfini yaz.	
29-Öğrenci “y” sesini oku denildiğinde “y” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
30-Öğrenci “y” sesini yaz denildiğinde “y” sesini yazar.	% 100	“y” harfini yaz.	
31-Öğrenci “s” sesini oku denildiğinde “s” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
32-Öğrenci “s” sesini yaz denildiğinde “s” sesini yazar.	% 100	“s” harfini yaz.	
33-Öğrenci “d” sesini oku denildiğinde “d” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
34-Öğrenci “d” sesini yaz denildiğinde “d”	% 100	“d” harfini yaz.	

sesini yazar.			
35-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d” seslerinden oluşan cümleleri okur.	3/4	Önündeki cümleleri oku. A-meral un al B-nalan etek al C-tık tık kim o D- oya ekmek al.	a-) b-) c-) d-)
36-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d” seslerinden oluşan cümleleri yazar.	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A- saat altı oldu B- Selma masal oku C- ırmak ev kilitli D- kerem kara kalem alma.	a-) b-) c-) d-)
	% 100		
37-Öğrenci “ö” sesini oku denildiğinde “ö” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
38-Öğrenci “ö” sesini yaz denildiğinde “ö” sesini yazar.	% 100	“ö” harfini yaz.	
39-Öğrenci “b” sesini oku denildiğinde “b” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
40-Öğrenci “b” sesini yaz denildiğinde “b” sesini yazar.	% 100	“b” harfini yaz.	
41-Öğrenci “ü” sesini oku denildiğinde “ü” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	

42-Öğrenci “ü” sesini yaz denildiğinde “ü” sesini yazar.	% 100	“ü” harfını yaz.	
43-Öğrenci “ş” sesini oku denildiğinde “ş” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
44-Öğrenci “ş” sesini yaz denildiğinde “ş” sesini yazar	% 100	“ş” harfını yaz.	
45-Öğrenci “ç” sesini oku denildiğinde “ç” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
46-Öğrenci “ç” sesini yaz denildiğinde “ç” sesini yazar.	% 100	“ç” harfını yaz.	
47-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d-ö-b-ü-ş-ç” seslerinden oluşan cümleleri okur.	3/4	Önündeki cümleleri oku. A-bakkaldan balon al B- rüya kömür aldı. C- ümit üzüm ye. D- Burak badem yer.	a-) b-) c-) d-)
48-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d-ö-b-ü-ş-ç” seslerinden oluşan cümleleri yazar.	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A- telat ütü yap B- Şeyma kardeşini öp C- zeliha yüzünü yıka D- çetin çarşıya çıktı.	a-) b-) c-) d-)
	% 100		
49-Öğrenci “g” sesini	% 100	Önündeki harfi oku	

oku denildiğinde “g” sesini okur			
50-Öğrenci “g” sesini yaz denildiğinde “g” sesini yazar	% 100	“g” harfini yaz.	
51-Öğrenci “c” sesini oku denildiğinde “c” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
52-Öğrenci “c” sesini yaz denildiğinde “c” sesini yazar.	% 100	“c” harfini yaz.	
53-Öğrenci “p” sesini oku denildiğinde “p” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
54-Öğrenci “p” sesini yaz denildiğinde “p” sesini yazar.	% 100	“p” harfini yaz	
55-Öğrenci “h” sesini oku denildiğinde “h” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
56-Öğrenci “h” sesini yaz denildiğinde “h” sesini yazar.	% 100	“h” harfini yaz.	
57-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d-ö-b-ü-ş-ç-g-c-p-h” seslerinden oluşan cümleleri okur	3/4	Önündeki cümleleri oku. A-gündüz gül kokladı B- cem cama bak C- ipek ip atla D- hakkı hile yaptı.	a-) b-) c-) d-)

58-Öğrenci “el-a-t-i-n-r-m-u-k-ı-y-s-d-ö-b-ü-ş-ç-g-c-p-h” seslerinden oluşan cümleleri yazar.	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A- hasan hindi yedi B- güzel resim C- Ceyda camı kırdı. D- pınar para ver.	a-) b-) c-) d-)
59-Öğrenci “ğ” sesini oku denildiğinde “ğ” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
60-Öğrenci “ğ” sesini yaz denildiğinde “ğ” sesini yazar	% 100	“ğ” harfini yaz.	
61-Öğrenci “v” sesini oku denildiğinde “v” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
62-Öğrenci “v” sesini yaz denildiğinde “v” sesini yazar	% 100	“v” harfini yaz.	
63-Öğrenci “f” sesini oku denildiğinde “f” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
64-Öğrenci “f” sesini yaz denildiğinde “f” sesini yazar.	% 100	“f” harfini yaz.	
65-Öğrenci “j” sesini oku denildiğinde “j” sesini okur	% 100	Önündeki harfi oku	
66-Öğrenci “j” sesini yaz denildiğinde “j”	% 100	“J” harfini yaz.	

sesini yazar.			
67-Öğrenci cümle okur.	3/4	Önündeki cümleleri oku. A- çiğdem bağa gitti B- veli vişne toplar C- Vildan bağırma. D- bağ bağın yanında	a-) b-) c-) d-)
68-Öğrenci cümle yazar	3/4	Söylediğim cümleleri yaz. A- hakan hüzünlendi. B-zerrin cama baktı C- tijen para toplar D- Tarık ip al	a-) b-) c-) d-)
69-Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun okur.	% 100	Önündeki metni noktalama işaretlerine uygun olarak oku.	
70-Öğrenci düzeyine uygun bir metni noktalama işaretlerine uygun yazar.	% 100	Okuyacağım metni noktalama işaretlerine uygun olarak yaz.	
71) Öğrenci okuduğu metinle ilgili soruların cevaplandırır.	4/ 5	Şimdi sana bir hikaye okuyacağım beni dikkatlice dinle daha sonra sana hikayeye ilgili sorular soracağım.  ELMA ŞEKERLERİ	a-) b-) c-) d-) e-)

		<p>Oya ilkokula gidiyordu. Oya her teneffüs okulun bahçesine çıkar oyun oynardı. Yine teneffüs saatiydi. Oya okulun bahçesine çıkmıştı. Bahçede renkli elma şekerleri satan bir satıcı gördü. Elma şekerleri çok güzel görünüyordular. Oya annesinin “kızım açıkta satılan yiyecekleri yeme üzerindeki mikroplar seni hasta eder” dediğini hatırladı.</p> <p>Oya'nın arkadaşları renkli elma şekerleri almış iştahla yiyorlardı. Oya da dayanamadı bu şekerlerden aldı ve yedi.</p> <p>Oya eve döndüğünde çok hastalandı. Karnı çok ağrıyordu. Annesi bütün gece onun başında bekledi.</p> <p>Oya annesine elma şekerleri yediğini söyleyemedi, ama Oya açıkta satılan yiyeceklerden yemememsi gerektiğini öğrenmişti.</p> <p>a-) Hikayede kimler var söyle.</p>	
--	--	--	--

		<p>b) Hikaye nerede geçiyor söyle.</p> <p>c-) Oya teneffüs saatine ne yaparmış söyle.</p> <p>d-) Oya neden hastalanmış söyle.</p> <p>e-) Oya hastalandığında neyi anlamıştı söyle.</p>	
72) Öğrenci yarım bırakılan bir metni düzeyine uygun bir şekilde tamamlayarak okur- yazar	%100	<p>Sana yarım bırakılmış bir hikaye okuyacağım. Hikayenin geri kalan kısmını sen anlatıp yazacaksın.</p> <p style="text-align: center;">Televizyoncu Ali</p> <p>Ali okuldan gelmiş ödevini yapıyordu. Ali ödevini yaparken televizyonda izliyordu. Ödevlerini dikkat etmeden yapmıştı. Sonra hemen televizyonun başına geçti ve televizyon izlemeye devam etti. Ertesi gün ...</p> <p>Hikayenin devamı nasıl olabilir anlat ve yaz.</p>	

**EK- 3 MATEMATİK ÖLÇÜ ARACI**

## 1. BÖLÜM

Öğrencinin;

Adı : .....

Soyadı : .....

Numarası : .....

Okulu : .....

Sınıfı : .....

Uygulayıcı ;

Adı : .....

Soyadı : .....

Uygulama Tarihi : .....

Uygulama Saati : .....

### **Kontrol Listesinin Amacı:**

Kontrol listesinin amacı, öğrencinin ilköğretim birinci ve ikinci sınıf matematik dersinde kabaca hangi becerilere bilgi sahibi olup, olmadığını belirlemektir.

### **Kontrol Listesinin Kapsamı:**

İlköğretim 1. ve 2. sınıf matematik dersi kontrol listesi, Varlıklar Arasındaki İlişkiler, Ritmik Sayma, Rakam Okuma, Rakam Yazma, Basamak Değeri, Toplama, Çıkarma, Çarpma, Kesirler, Ölçüler, Geometri bölümlerinden oluşmaktadır.

### **Kontrol Listesi Uygulama Yönergesi:**

Öğrenciyle karşılıklı oturun. “Şimdi seninle matematikle ilgili bir çalışma yapacağız” şeklinde çalışmanızla ilgili açıklama yapın. Çalışma esnasında sorunuzla ilgili materyallerin dışında materyallerin ortamda bulunmamasına dikkat edin. Öğrencinin verdiği doğru ve yanlış cevaplardan sonra tepkisiz kalın.

Kontrol listesini oluşturan bildirimler kolaydan zora doğru bir sıra izlemektedir. Öncelikle ikinci sınıfa ait iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar bildiriminden başlayınız. Bu bildirim 72. bildirim karşılık gelmektedir. Öğrenci toplama becerisini oluşturan ilk bildirimde doğru tepki verdiğinde bir üst bildirim yani 73. bildirim geçiniz. Öğrenci ikinci sınıfa ait iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar bildirimine doğru tepki vermediğinde birinci sınıfa ait 1-20 arası sayılarla toplama işlemi yapar bildirimine yani 23. bildirimine geçiniz. Eğer öğrenci bu bildirimde de doğru tepki vermezse ilk bildirimden başlayarak performans alım işlemine geçiniz. Matematik dersi kontrol listesinin ilk basamağından başlayarak ölçü aracını uygulayınız.

# BİRİNCİ SINIF

## MATEMATİK ÖLÇÜ ARACI

BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	SORULAR	
<b>VARLIKLAR ARASI İLİŞKİLER</b>			
1- Öğrenci iki farklı büyüklükte aynı tipte iki nesneyi inceledikten sonra “daha büyük olanı göster” denildiğinde, büyük olanı gösterir.	<b>3/4</b>	<p><b>Önündeki nesnelere bak büyük olanı göster</b></p> <p>a-) Büyük toka küçük toka</p> <p>b-) Büyük ataç ve küçük ataç</p> <p>c-) Büyük silgi ve küçük silgi</p> <p>d-) Büyük bardak ve küçük bardak</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
2- Öğrenci iki farklı büyüklükte aynı tipte iki nesneyi inceledikten sonra “daha küçük olanı göster” denildiğinde, küçük olanı gösterir.	<b>3/4</b>	<p>Önündeki nesnelere bak küçük olanı göster</p> <p>a-) Büyük makas küçük makas</p> <p>b-) Büyük toka küçük toka</p> <p>c-) Büyük kalemlik küçük kalemlik</p> <p>d-) Büyük kitap küçük kitap</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>

<p>3- Öğrenci iki farklı uzunlukta aynı tipte aynı cins iki nesneden “daha uzun olanı göster” denildiğinde uzun olanı gösterir.</p>	<p><b>3/4</b></p>	<p>Önündeki nesnelere bak uzun olanı göster</p> <p>a-) Uzun kurdela kısa kurdela</p> <p>b-) Uzun kırmızı kalem kısa kırmızı kalem</p> <p>c-) Uzun kurşun kalem, kısa kurşun kalem</p> <p>d-) Uzun ip, kısa ip</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
<p>4- Öğrenci iki farklı uzunlukta aynı tipte aynı cins iki nesneden “daha kısa olanı göster” denildiğinde kısa olanı gösterir.</p>	<p><b>3/4</b></p>	<p>Önündeki nesnelere bak kısa olanı göster</p> <p>a-) Uzun kablo kısa kablo</p> <p>b-) Uzun cetvel, kısa cetvel</p> <p>c-) Uzun kırmızı kalem, kısa kırmızı kalem</p> <p>d-) Uzun mum kısa mum</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
<p>5- Öğrenci aynı tip iki nesne gurubundan “daha çok olanı göster” denildiğinde çok olanı gösterir.</p>	<p><b>3/4</b></p>	<p>Önündeki nesnelere bak çok olanı göster</p> <p>a-) 5 ataç, 3 ataç</p> <p>b-) 8 boncuk,4 boncuk</p> <p>c-) 6 fasülye 2 fasülye</p> <p>d-) 12 çubuk,8 çubuk</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
<p>6- Öğrenci aynı tip iki nesne gurubundan “daha az olanı göster” denildiğinde az olanı gösterir.</p>	<p><b>3/4</b></p>	<p>Önündeki nesnelere bak az olanı göster</p> <p>a-) 12 çubuk,8 çubuk</p> <p>b-) 6 fasülye 2 fasülye</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>

		c-) 5 ataç, 3 ataç d-) 8 boncuk,4 boncuk	
7- Öğrenci farklı yükseklikteki iki nesne arasından “daha yüksekte olanı göster” denildiğinde yüksekte olanı gösterir.	<b>3/4</b>	Nesnelere bak yüksek olanı göster a-) Masa üzerinde bardak , sandalyede bardak b-) Sandalyedeki top, kitabın üzerindeki top c-) Masadaki kalem sehpa üzerindeki kalem d-) Pencere kenarındaki silgi, sandalyedeki silgi	a-) b-) c-) d-)
8- Öğrenci farklı yükseklikteki iki nesne arasından “daha alçakta olanı göster” denildiğinde alçakta olanı gösterir.	<b>3/4</b>	Nesnelere bak alçakta olanı göster a-) Dolabın üzerindeki defter sandalye üzerinde ki defter b-) Kalorifer peteğindeki bardak sehpa üzerindeki bardak c-) Masanın üzerindeki çanta masanın altındaki çanta d-) Sandalyedeki silgi, kitabın üzerindeki silgi	a-) b-) c-) d-)
9- Öğrenci farklı uzaklıkta bulunan iki nesne arasından “daha yakın olanı göster” denildiğinde yakın olanı gösterir.	<b>3/4</b>	Nesnelere bak yakında olanı göster a-) Kalorifer peteğindeki tabak yerdeki tabak	a-) b-) c-) d-)

		<p>b-) Dolabın üzerindeki kitap yerdeki kitap</p> <p>c-) Masanın üzerindeki silgi masanın altındaki silgi</p> <p>d-) Sandalyedeki kalem, yerdeki silgi</p>	
10- Öğrenci farklı uzaklıkta bulunan iki nesne arasından “daha uzak olanı göster” denildiğinde masaya uzak olanı gösterir.	<b>3/4</b>	<p>Nesnelere bak yakında olanı göster</p> <p>a-) Masanın önündeki sandalye kapının önündeki sandalye</p> <p>b-) Sırasındaki çocuk, kapının önündeki çocuk</p> <p>c-) Masanın önündeki çöp kutusu, kapının önündeki çöp kutusu</p> <p>d-) Arka sıranın önündeki çanta ,kapının önündeki çanta</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
<b>SAYMA- DOĞAL SAYILAR</b>			
11- Öğrenci birden başlayarak “100’ e kadar say” denildiğinde birer birer 100’ e kadar sayar.	<b>%100</b>	Birden başlayarak 100’e kadar say	
12- Öğrenci 1-100 arası herhangi bir sayıdan başlayarak “birerli say” denildiğinde herhangi bir sayıdan başlayarak birerli bir onluk geçerek sayar.	<b>3/4</b>	<p>Söylediğim sayıdan itibaren 100’ e kadar birerli say</p> <p>a-) 26 dan başlayarak 32 ye kadar say</p> <p>b-) 35 ten başlayarak 46 ya kadar say</p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p>

		c-) 49 dan başlayarak 55 e kadar say d-) 71 den başlayarak 89 a kadar say	<b>d-)</b>
13- Öğrenci 1'den 10' a kadar olan nesnelere "parmağınla dokunarak say" denildiğinde önündeki nesnelere parmağıyla dokunarak sayar.	<b>%100</b>	Önündeki nesnelere parmağınla dokunarak say.	
14- Öğrenci istenildiğinde 1-10 arası birinci gruptaki nesnelere birerli saydıktan sonra ikinci gruptaki nesneyi üstüne sayar kaç tane olduğunu söyler	<b>%100</b>	Birinci gruptaki fasülyeleri saydıktan sonra ikinci gruptaki fasülyeleri üzerine ekleyerek say	
15- Öğrenci "önündeki yazılı olan rakamlara bak kaç olduğunu söyle" denildiğinde kaç olduğunu söyler.	<b>3/4</b>	Önündeki rakamları oku. a-) 4 b-) 8 c-) 3 d-) 7	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
16- Öğrenci "söylenilen rakamları yaz" denildiğinde söylenilen rakamları yazar.	<b>3/4</b>	Söylediğim rakamları yaz.	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
17-öğrenci nesne sayısı 10 dan az olan bir topluluktaki nesnelere sayar ve rakamla yazar	<b>3/4</b>	Önündeki fasülyeleri say ve rakamla yaz. <b>a-) 4 fasülye</b> <b>b-) 8 fasülye</b>	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b>

		<b>c-) 3 fasülye</b> <b>d-) 7 fasülye</b>	<b>d-)</b>
18- Öğrenci ondan başlayarak onarlı 100 e kadar sayar.	<b>%100</b>	Ondan başlayarak 100'e kadar onarlı say	
19- Öğrenci 20 den başlayarak geriye doğru birerli say denildiğinde 20 den itibaren geriye doğru sayar	<b>%100</b>	20'den başlayarak geriye doğru birer birer say.	
20- Öğrenci 10-20 arasındaki iki basamaklı sayılara baktıktan sonra "önündeki yazılı olan sayılara bak kaç olduğunu söyle" denildiğinde kaç olduğunu söyler.	<b>3/4</b>	Önünde yazılı olan sayılara bak kaç olduğunu söyle. <b>a-) 14</b> <b>b-) 18</b> <b>c-) 13</b> <b>d-) 15</b>	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
21- Öğrenci 10-20 arasında olan bir gurup nesneyi onluk ve birliklere ayırır.	<b>3/4</b>	Önündeki fasülyeleri onluk ve birliklere ayır. <b>a-) 13</b> <b>b-) 16</b> <b>c-) 12</b> <b>d-) 11</b>	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
22- Öğrenci 10-20 arasında olan bir gurup nesneyi onluk ve birliklere ayırdıktan sonra bu	<b>3/4</b>	Önündeki nesnelere onluk ve birliklere ayır nesneye	<b>a-)</b> <b>b-)</b>

nesnelere karşılık gelen sayıyı yazar ve okur.		karşılık gelen sayıyı yaz. <b>a-) 17 fasülye</b> <b>b-) 14 fasülye</b> <b>c-) 12 fasülye</b> <b>d-) 10 fasülye</b>	<b>c-)</b> <b>d-)</b>
<b>TOPLAMA</b>			
<b>23- Öğrenci 1-20 arası toplama işlemlerini yapar.</b>	<b>%100</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $2+9=$ b) $5+7=$ c) $7+11=$ d) $12+5=$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
24-Toplama işleminde toplananların yerleri değiştiğinde toplam ne olur diye sorulduğunda toplamın değişmediğini söyler.	<b>%100</b>	Toplama işleminde toplananların yerleri değiştiğinde toplam ne olur söyle.	
25-Toplamları 20 yi geçmeyen iki doğal sayının toplandığı bir işlemde toplam ile toplananlardan biri verildiğinde verilmeyen toplananı bulur.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $2+\dots=13$ b) $5+\dots=19$ c) $4+\dots=7$ d) $6+\dots=15$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
26-Toplamları 20 ye kadar olan iki doğal sayıyı zihinden toplar.	<b>3/4</b>	Söylediğim sayıları zihninden topla. a) $2+3=$ b) $5+8=$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

		c) $4+11=$ d) $6+5=$	
<b>ÇIKARMA</b>			
27- 20 ye kadar olan iki doğal sayıyı çıkartır.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $20-15=$ b) $18-15=$ c) $8-3=$ d) $9-5=$	
28- Öğrenci Bir doğal sayıdan aynı doğal sayı çıkarıldığında sonuç ne olur diye sorulduğunda sonucun sıfır olacağını söyler	<b>%100</b>	Bir doğal sayıdan aynı doğal sayı elde edildiğinde sonuç ne olur söyle.	
29- Bir çıkarma işleminde verilmeyen eksilen ve ya çıkanı bulur.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $20 - \dots = 15$ b) $\dots - 3 = 6$ c) $14 - \dots = 7$ d) $\dots - 13 = 2$	
30- 20 ye kadar olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur.	<b>3/4</b>	Söylediğim işlemleri zihninden yap. a) 20' den 10 çıktı kaç kaldı? Söyle b) 18' den 9 çıktı kaç kaldı? Söyle c) 8' den 3 çıktı kaç kaldı?	

		Söyle d) 9' dan 5 çıktı kaç kaldı? Söyle	
31- 20 ye kadar Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	<b>3/4</b>	Önündeki problemleri oku ve çöz. a) Ali'nin 2 lirası vardı.5 lirada babası verdi. Ali'nin kaç lirası oldu? b) Efe'nin 3 elması vardı, 1 tanesini yedi kaç elması kaldı? c) Defne'nin 7 tane boya kalemi vardı. 3 tanesini kırdı. Defne'nin kaç tane boya kalemi kaldı? d) Ahmet'in 6 tane misketi vardı. 7 tanede arkadaşı verdi. Ahmet'in kaç tane misketi oldu?	
32- 20 ye kadar Doğal sayılarla toplama çıkarma işlemini gerektiren problemleri kurar.	<b>3/4</b>	İçinde Toplama ve Çıkarma işlemi olan problemler kur.	
<b>KESİRLER</b>			
33- Öğrenci önüne konulan nesnelere arasından "bütün olanı göster" denildiğinde bütün olanı gösterir	<b>3/4</b>	Önündeki nesnelere incele bütün olan nesnelere hangisi göster. a-) yarım elma,bütün elma,çeyrek elma b-)bütün muz,yarım muz, çeyrek muz	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

		c-)çeyrek ekmek,bütün ekmek, yarım ekmek d-)yarım armut, bütün armut, çeyrek armut.	
34- Öğrenci önüne konulan nesnelere arasından “yarım olanı göster” denildiğinde bütün olanı gösterir	3/4	Önündeki nesnelere inceleyip yarım olan nesnelere hangisini göster. a-) yarım elma,bütün elma,çeyrek elma b-)bütün muz,yarım muz, çeyrek muz c-)çeyrek ekmek,bütün ekmek, yarım ekmek d-)yarım armut, bütün armut, çeyrek armut.	a-) b-) c-) d-)
35- Öğrenci uygun şekil yada nesnelere iki eş parçaya bölerek yarım elde eder.	3/4	Önündeki nesnelere yarım oluştur. a-) bütün elma b-)bütün muz c-)bütün ekmek d-)bütün armut	a-) b-) c-) d-)
<b>GEOMETRİ</b>			
36- Öğrenci önüne konulan küp, prizma, silindir, koni ve küre şekilleri içerisinde küp olanı göster denildiğinde küp olanı gösterir.	3/4	Önündeki şekilleri inceleyip küp olanı göster. a-) küre-prizma-koni- küp b-) koni- küp- küre-prizma	a-) b-) c-) d-)

		c-) küp- küre-prizma -koni d-) prizma-koni- küre- küp	
37- Öğrenci önüne konulan küp, prizma, silindir, koni ve küre şekilleri içerisinde prizma olanı göster denildiğinde prizma olanı gösterir.	3/4	Önündeki şekilleri incele prizma olanı göster. a-) küre-prizma-koni- küp b-) koni- küp- küre-prizma c-) küp- küre-prizma -koni d-) prizma-koni- küre- küp	a-) b-) c-) d-)
38-Öğrenci önüne konulan küp, prizma, silindir, koni ve küre şekilleri içerisinde silindir olanı göster denildiğinde silindir olanı gösterir.	3/4	Önündeki şekilleri incele silindir olanı göster. a-) küre-prizma-koni- küp b-) koni- küp- küre-prizma c-) küp- küre-prizma -koni d-) prizma-koni- küre- küp	a-) b-) c-) d-)
39- Öğrenci önüne konulan küp, prizma, silindir, koni ve küre şekilleri içerisinde koni olanı göster denildiğinde koni olanı gösterir.	3/4	Önündeki şekilleri incele koni olanı göster. a-)prizma-koni- küre- küp b-)koni- küp- küre-prizma c-)küp- küre-prizma -koni d-)küre-prizma-koni- küp	a-) b-) c-) d-)
40- Öğrenci önüne konulan küp, prizma, silindir, koni ve küre şekilleri içerisinde küre olanı göster denildiğinde küre olanı gösterir.	3/4	Önündeki şekilleri incele küre olanı göster. a-) küre-prizma-koni- küp b-) koni- küp- küre-prizma c-) küp- küre-prizma -koni	a-) b-) c-) d-)

		d-) prizma-koni- küre- küp	
<b>ÖRÜNTÜLER</b>			
41- Öğrenci bir örüntüde eksik bırakılan öğeleri bulur.	<b>3/4</b>	Önündeki şekillere bak eksik olanı tamamla. a-) € ....ℓ ℓ b-) ↔ →.....↕ c-) $\Sigma - \Sigma \dots$ d-) $\Delta \Delta \dots \Omega$	a-) b-) c-) d-)
<b>ÖLÇME</b>			
42- - Öğrenci sıranın uzun kenarını karışla ölç ve kaç karış olduğunu söyle denildiğinde sıranın boyunu karışla ölçer ve kaç karış olduğunu söyler	<b>%100</b>	Sırayı karışla ölç ve kaç karış olduğunu söyle.	a-) b-) c-) d-)
43- Öğrenci sınıfın enini adımla ölç ve kaç adım olduğunu söyle denildiğinde sınıfın enini adımla ölçer ve kaç adım olduğunu söyler.	<b>%100</b>	Sınıfın enini adımla ölç kaç adım olduğunu söyle.	a-) b-) c-) d-)
44 - Öğrenci sınıfın boyunu ayakla ölç ve kaç ayak olduğunu söyle denildiğinde kaç ayak olduğunu söyler.	<b>%100</b>	Sınıfın boyunu adımla ölç kaç adım olduğunu söyle.	a-) b-) c-) d-)
45- Öğrenci standart olmayan uzunluk ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.	<b>3/4</b>	Önündeki problemleri çöz	a-) b-)

			<p>c-)</p> <p>d-)</p>
46- Öğrenci standart olmayan uzunluk ölçme birimleriyle ilgili problemleri kurar.	3/4	Standart olmayan uzunluk ölçme birimleriyle ilgili problemler oluştur.	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
<b>PARA</b>			
47- Öğrenci 1TL, 5 TL 25 kuruş ve 50 kuruş içerisinde 1 TL yi göster denildiğinde 1 TL yi gösterir.	3/4	<p>Önündeki paralara bak 1 TL' yi göster.</p> <p>a-) 1TL, 5 TL 25 KR 50 KR</p> <p>b-) 25 KR 50 KR 1TL, 5 TL</p> <p>c-)50 KR 1TL 5 TL 25 KR</p> <p>d-)50 KR 1TL, 5 TL 25 KR</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
48- Öğrenci 1TL, 5 TL 25 kuruş ve 50 kuruş içerisinde 5 TL yi göster denildiğinde 5 TL yi gösterir.	3/4	<p>Önündeki paralara bak 5 TL' yi göster.</p> <p>a-)50 KR 1TL, 5 TL 25 KR</p> <p>b-)25 KR 50 KR 1TL, 5 TL</p> <p>c-)1TL, 5 TL 25 KR 50 KR</p> <p>d-)25 KR 50 KR 1TL, 5 TL</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
49- Öğrenci 1TL, 5 TL 25 kuruş ve 50 kuruş içerisinde 25 kuruşu göster denildiğinde 25 kuruşu gösterir.	3/4	<p>Önündeki paralara bak 25 Kuruşu göster.</p> <p>a-) 1TL, 5 TL 25 KR 50 KR</p> <p>b-) 25 KR 50 KR 1TL, 5 TL</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p>

		<p>c-)50 KR 1TL 5 TL 25 KR</p> <p>d-)50 KR 1TL, 5 TL 25 KR</p>	d-)
50- Öğrenci 1TL, 5 TL 25 kuruş ve 50 kuruş içerisinde 50 kuruşu göster denildiğinde 50 kuruşu gösterir.	3/4	<p>Önündeki paralara bak 50 Kuruşu göster.</p> <p>a-) 1TL, 5 TL 25 KR 50 KR</p> <p>b-) 25 KR 50 KR 1TL, 5 TL</p> <p>c-)50 KR 1TL 5 TL 25 KR</p> <p>d-)50 KR 1TL, 5 TL 25 KR</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
<b>ZAMAN ÖLÇÜLERİ</b>			
51- Öğrenci takvim üzerinden günü ve ayı gösterir.	%100	Takvimi incele günü ve ayı göster.	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
51- Öğrenci tam saatleri okur.	3/4	<p>Önündeki saate bak ve oku.</p> <p>a-) 5:00</p> <p>b-) 1:00</p> <p>c-) 2:00</p> <p>d-) 3:00</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p> <p>d-)</p>
<b>AĞIRLIK ÖLÇÜLERİ</b>			
52- Öğrenci iki nesne içinden ağır olan nesneyi gösterir.	3/4	<p>Önündeki nesnelere bak ve ağır olanı göster.</p> <p>a-) kalemtraş -cetvel</p>	<p>a-)</p> <p>b-)</p> <p>c-)</p>

		b-) kalem-kalem kutu c-) silgi-defter d-) kitap- silgi	<b>d-)</b>
53- Öğrenci en çok üç nesneyi ağırlıklarına göre sıralar.	<b>3/4</b>	Önündeki nesnelere en ağırdan en hafife göre sırala a-) cetvel-kalem-tıraş-sandalye b-) silgi-defter-kitap c-) ataç-kalem-kitap d-) sandalye-masa-kitap	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

**İKİNCİ SINIF**  
**MATEMATİK ÖLÇÜ ARACI**

<b>BİLDİRİMLER</b>	<b>ÖLÇÜT</b>	<b>SORULAR</b>	
<b>SAYMA- DOĞAL SAYILAR</b>			
54- Öğrenci ikiden başlayarak ikişerli ritmik 100 e kadar sayar.	<b>%100</b>	2' den başlayarak ikişerli 100' e kadar say.	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
55- Öğrenci beşten başlayarak beşerli ritmik 100 e kadar sayar.	<b>%100</b>	5' den başlayarak beşerli 100' e kadar say.	
56- Öğrenci dörtten başlayarak dörderli ritmik 40 a kadar sayar.	<b>%100</b>	4' ten başlayarak dörderli 40' a kadar say.	

57- Öğrenci üçten başlayarak üçerli ritmik 30 a kadar sayar.	<b>%100</b>	3' ten başlayarak üçerli 30' a kadar say.	
58- Öğrenci 100 den başlayarak geriye doğru ikişerli say denildiğinde 100 den başlayarak geriye ikişerli sayar	<b>%100</b>	100 den başlayarak geriye doğru ikişerli say	
59- Öğrenci 100 den başlayarak geriye doğru beşerli say denildiğinde 100 den başlayarak geriye doğru beşerli sayar	<b>%100</b>	100 den başlayarak geriye doğru beşerli say	
60- Öğrenci 40 tan başlayarak geriye doğru dörderli say denildiğinde 40 tan başlayarak geriye doğru dörderli sayar.	<b>%100</b>	40 tan başlayarak geriye doğru dörderli say	
61- Öğrenci 30 dan başlayarak geriye doğru üçerli say denildiğinde 30 dan başlayarak geriye doğru üçerli sayar.	<b>%100</b>	30 dan başlayarak geriye doğru üçerli say	
62- Öğrenci iki basamaklı doğal sayıları okur.	<b>3/4</b>	Önündeki sayıları oku. a) 24 b) 66 c) 82	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

		d) 94	
63- Öğrenci iki basamaklı doğal sayıları yazar.	<b>3/4</b>	Söylediğim sayıları yaz.	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
64- Öğrenci 10 ile 100 arasında olan bir grup nesneyi onluk ve birliklere ayırır. Söylenen sayıyı onluk ve birlikler halinde oluşturur	<b>3/4</b>	Önündeki boncukları onluk ve birliklere ayır. a) 12 b) 25 c) 41 d) 56	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
65- Öğrenci 100 den küçük doğal sayıların basamak değerlerini söyler.	<b>3/4</b>	Önündeki sayılara bak basamak değerlerini söyle. a) 24 b) 66 c) 82 d) 94	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

66- Öğrenci iki basamaklı doğal sayıların hangi onluğa yakın olduğunu söyler.	<b>3/4</b>	Önündeki sayılara bak hangi onluğa yakın olduğunu söyle. a) 27 b) 69 c) 86 d) 98	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
67- Öğrenci 100 den küçük iki doğal sayıdan büyük olanı gösterir.	<b>3/4</b>	Önündeki sayılara bak büyük olanı göster. a) 52-45 b) 69-78 c) 86-12 d) 98-25	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
68- Öğrenci 100 den küçük üç doğal sayıyı büyükten küçüğe doğru sıralar.	<b>%100</b>	Önündeki sayılara bak büyükten küçüğe sırala. 54-6-73	
69- Öğrenci 100 den küçük dört doğal sayıyı büyükten küçüğe doğru sıralar.	<b>3/4</b>	Önündeki sayılara bak büyükten küçüğe sırala 54-38-75-13	<b>a-)</b> <b>b-)</b>

		34-76-89-32 22-44-56-78 34-12-35-90	<b>c-)</b> <b>d-)</b>
70- Bir destenin kaç nesneden oluştuğunu söyler.	<b>%100</b>	Bir deste kaç nesneden oluşur söyle.	
71- Bir düzinenin kaç nesneden oluştuğunu söyler.	<b>%100</b>	Bir düzine kaç nesneden oluşur söyle.	
<b>TOPLAMA</b>			
72- Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı sonuç iki basamaklı çıkacak şekilde eldesiz toplar.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $25+42=$ b) $16+33=$ c) $54+22=$ d) $34+32=$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
73- Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı sonuç iki basamaklı çıkacak şekilde eldeli toplar.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri yap. a) $28+45=$	<b>a-)</b>

		b) $58+25=$ c) $14+37=$ d) $36+35=$	<b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
74- Öğrenci iki doğal sayının verildiği işlemde verilmeyen toplananı bulur.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri incele boşluk olan yerlere uygun sayıyı yaz. a) $28+\dots=45$ b) $58+\dots=25$ c) $14+\dots=37$ d) $36+\dots=35$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
75- Öğrenci toplamları 100 ü geçmeyen 10 ve 10un katı olan doğal sayıların toplamını zihinden bulur.	<b>3/4</b>	Söylediğim sayıları zihninden topla. a) $60+10=$ b) $30+40=$ c) $50+30=$ d) $20+10=$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>

76- Öğrenci toplamları 50 yi geçmeyen doğal sayıların toplamını zihinden bulur.	<b>3/4</b>	Söylediğim sayıları zihninden topla. a) $28+15=$ b) $18+25=$ c) $14+37=$ d) $22+15=$	a-) b-) c-) d-)
77- Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	<b>3/4</b>	Önündeki problemleri çöz.	
78- Öğrenci 0-100 arası toplama işlemini gerektiren problemleri kurar.		Toplama işlemini gerektiren problemler oluştur.	
<b>ÇIKARMA</b>			
79- Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozmadan çıkarır.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemleri çöz. a) $28-15=$ b) $18-12=$ c) $14-9=$ d) $22-11=$	a-) b-) c-) d-)

80- Öğrenci istenildiğinde iki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı deste bozarak çıkarır.	<b>3/4</b>	<p>Önündeki işlemleri çöz.</p> <p>a) <math>31-9=</math></p> <p>b) <math>48-19=</math></p> <p>c) <math>74-9=</math></p> <p>d) <math>82-14=</math></p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
81- Öğrenci 100 den küçük 10 un katı olan iki doğal sayıyı zihinden çıkarır.	<b>3/4</b>	<p>Söylediğim sayıları zihninden çıkar.</p> <p>a) <math>40-10=</math></p> <p>b) <math>70-20=</math></p> <p>c) <math>50-30=</math></p> <p>d) <math>30-10=</math></p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
82- İki basamaklı doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminde verilmeyen eksileni ya da çıkanı bulur.	<b>3/4</b>	<p>Önündeki işlemleri çöz.</p> <p>a) <math>28-...=15</math></p> <p>b) <math>58-.....=25</math></p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p>

		c) $14 - \dots = 7$ d) $36 - \dots = 12$	<b>c-)</b> <b>d-)</b>
<b>Problemler</b>			
83- Öğrenci iki basamaklı doğal sayılardan tek işlem gerektiren problemleri çözer.			
84- Öğrenci iki basamaklı doğal sayılardan oluşan toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer		Önündeki problemleri oku ve çöz.	
85- Öğrenci iki basamaklı doğal sayılardan oluşan toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri kurar.		Çıkarma işlemi gerektiren problemler oluştur.	
<b>ÇARPMA</b>			
86- Öğrenci istenildiğinde tek basamaklı sayı ile tek basamaklı sayıyı sonuç tek basamaklı çıkacak şekilde çarpar.	<b>3/4</b>	Önündeki işlemlere yap. a-) $2 \times 2 =$ b) $3 \times 3 =$ c) $4 \times 2 =$ d) $3 \times 1 =$	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
87- Öğrenci bir sayıyı birle çarpınca sonuç ne olur diye	<b>%100</b>	bir sayıyı birle çarpınca sonuç ne olur söyle	

<p>sorulduğunda sonucun aynı sayı olacağını söyler.</p>			
<p>88- Öğrenci bir sayıyı sıfırla çarpınca sonuç ne olur diye sorulduğunda sonucun sıfır olacağını söyler</p>	<b>%100</b>	bir sayıyı sıfırla çarpınca sonuç ne olur söyle	
<p>89- Öğrenci çarpma işleminde çarpanların yerleri değiştiğinde sonuç ne olur diye sorulduğunda sonucun değişmeyeceğini söyler.</p>	<b>%100</b>	Çarpma işleminde çarpanların yeri değiştiğinde sonuç ne olur söyle.	
<p>90- Çarpımı 100 ü geçmeyen, bir çarpımı 10 olan doğal sayıları zihinden çarpar.</p>	<b>3/4</b>	<p>Önündeki işlemlere yap.</p> <p>a-) <math>10 \times 2 =</math></p> <p>b) <math>10 \times 3 =</math></p> <p>c) <math>4 \times 10 =</math></p> <p>d) <math>8 \times 10 =</math></p>	<p><b>a-)</b></p> <p><b>b-)</b></p> <p><b>c-)</b></p> <p><b>d-)</b></p>
<p>91- Biri çarpma işlemi olmak üzere en çok iki işlem gerektiren problemleri çözer.</p>	<b>%100</b>	Önündeki problemleri oku ve çöz.	
<p>92- Biri çarpma işlemi olmak üzere en çok iki işlem gerektiren problemleri kurar.</p>	<b>%100</b>	Biri çarpma işlemi olmak üzere iki işlem gerektiren problemler oluştur.	
<b>BÖLME</b>			

93- Öğrenci kalansız olarak gruplandırılabilen en çok 20 nesneyi birerli ikişerli üçerli dörderli beşerli gruplandırarak gurup sayısını söyler.	<b>%100</b>	Önündeki nesnelere birerli ikişerli üçerli dörderli beşerli gruplandır, urup sayısını söyle.	
<b>KESİRLER</b>			
94- Öğrenci önüne konulan nesnelere bak “çeyrek olanı göster” denildiğinde çeyrek olanı gösterir.	<b>3/4</b>	Önündeki nesnelere bak çeyrek olanı göster. <b>a-)</b> Bütün elma <b>b-)</b> Yarım armut <b>c-)</b> Çeyrek ekmek <b>d-)</b> Yarım portakal	<b>a-)</b> <b>b-)</b> <b>c-)</b> <b>d-)</b>
95- Öğrenci yarım bütün çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar.	<b>%100</b>	Yarım çeyrek bütün arasındaki ilişkiyi açıkla.	
<b>GEOMETRİ</b>			
96- Öğrenci istenildiğinde küp modeli üzerinde küpün yüzeylerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki küp modelini incele küp modelinin yüzeylerini göster.	
97- Öğrenci istenildiğinde küp modeli üzerinde küpün köşelerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki küp modelini incele küp modelinin köşelerini göster.	

98- Öğrenci istenildiğinde küp modeli üzerinde küpün ayrıtlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki küp modelini incele küp modelinin ayrıtlarını göster.	
99- Öğrenci istenildiğinde prizma modeli üzerinde prizmanın yüzeylerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki prizma modelini incele prizma modelinin yüzeylerini göster.	
100- Öğrenci istenildiğinde prizma modeli üzerinde prizmanın köşelerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki prizma modelini incele prizma modelinin köşelerini göster.	
101- Öğrenci istenildiğinde prizma modeli üzerinde prizmanın ayrıtlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki prizma modelini incele prizma modelinin ayrıtlarını göster.	
102- Öğrenci istenildiğinde silindir modeli üzerinde silindirin yüzeylerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki silindir modelini incele silindir modelinin yüzeylerini göster.	
103- Öğrenci istenildiğinde koni modeli üzerinde koninin yüzeylerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki küre modelini incele küre modelinin yüzeylerini göster.	
104- Öğrenci istenildiğinde küre modeli üzerinde kürenin yüzeylerini gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki küre modelini incele küre modelinin yüzeylerini göster.	
105- Öğrenci istenildiğinde karenin kenarlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki şeklin kenarlarını göster.	
106- Öğrenci istenildiğinde üçgenin kenarlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki şeklin kenarlarını göster.	
107- Öğrenci istenildiğinde dikdörtgenin kenarlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki şeklin kenarlarını göster.	

108- Öğrenci istenildiğinde dairenin kenarlarını gösterir.	<b>%100</b>	Önündeki şeklin kenarlarını göster.	
<b>UZUNLUK ÖLÇÜLERİ</b>			
109- Öğrenci standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.		Standart ölçme araçları nelerdir söyle.	
110- Öğrenci masanın boyunu metreyle ölç ve kaç metre olduğunu söyle denildiğinde masanın boyunu metreyle ölçer ve kaç metre olduğunu söyler.	<b>%100</b>	Masanın boyunu metreyle ölç kaç metre olduğunu söyle.	
111- Öğrenci kitabın boyunu cetvelle ölç ve kaç cm olduğunu söyle denildiğinde kitabın boyunu cetvelle ölçer ve kaç cm olduğunu söyler.	<b>%100</b>	Kitabın boyunu ölç ve kaç metre olduğunu söyle.	
<b>AĞIRLIK ÖLÇÜLERİ</b>			
112- Öğrenci kilogramın kullanıldığı yerler nelerdir diye sorulduğunda kilogramın kullanıldığı yerleri söyler.	<b>%100</b>	<b>Kilogramın kullanıldığı yerler nelerdir söyle.</b>	
113- Öğrenci kg la ilgili sorulan problemleri çözer.	<b>%100</b>	<b>Önündeki problemleri çöz</b>	
114- Öğrenci kg ile ilgili problemler kurar.	<b>%100</b>	<b>Kilogramla ilgili problemleri çöz.</b>	

<b>ZAMAN ÖLÇÜLERİ</b>			
115- Öğrenci önündeki tam saatleri okur.	<b>%100</b>	Saate bak ve kaç olduğunu söyle.	
116- Öğrenci önündeki yarım saatleri okur.	<b>%100</b>	Saate bak ve kaç olduğunu söyle.	
117- Öğrenci bir gün kaç saattir diye sorulduğunda bir günde kaç saat olduğunu söyler	<b>%100</b>	Bir gün kaç saattir. Söyle	
118- Öğrenciye bir haftada kaç gün vardır diye sorulduğunda bir haftada kaç gün olduğunu söyler	<b>%100</b>	Bir haftada kaç gün vardır. Söyle	
119- Öğrenciye bir mevsim kaç aydır diye sorulduğunda bir mevsimde kaç ay olduğunu söyler	<b>%100</b>	Bir mevsim kaç aydır. Söyle	
120- Öğrenciye bir yılda kaç ay vardır diye sorulduğunda bir yılda	<b>%100</b>	Bir yılda kaç ay vardır. Söyle	

kaç ay olduğunu söyler			
121- Öğrenciye bir yılda kaç hafta vardır diye sorulduğunda bir yılda kaç hafta olduğunu söyler	<b>%100</b>	Bir yılda kaç hafta vardır. Söyle	
122- Öğrenci zaman ölçme birimleriyle oluşturulmuş problemleri çözer.	<b>%100</b>	Önündeki problemleri çöz.	
123- Öğrenci zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri kurar.	<b>%100</b>	Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemler oluştur.	
<b>PARA</b>			
124- Öğrenci 1 TL ile neler alabileceğini söyler.	<b>%100</b>	1 TL ile neler alınabilir söyle.	
125- Öğrenci 5 TL ile neler alabileceğini söyler.	<b>%100</b>	5 TL ile neler alınabilir söyle.	
126- Öğrenci 25 KR ile neler alabileceğini söyler.	<b>%100</b>	25 KR ile neler alınabilir söyle.	

127- Öğrenci 50 KR ile neler alabileceğini söyler.	<b>%100</b>	50 KR ile neler alınabilir söyle.	
<b>ÖRÜNTÜLER</b>			
128- Öğrenci üç doğal sayıdan oluşan sayı örüntüsünde eksik olan sayıyı söyler.	<b>%100</b>	Önündeki sayılara bak eksik olanı sayıyı söyle.	
129- Öğrenci dört doğal sayıdan oluşan sayı örüntüsünde eksik olan sayıyı söyler.	<b>%100</b>	Önündeki sayılara bak eksik olanı sayıyı söyle.	