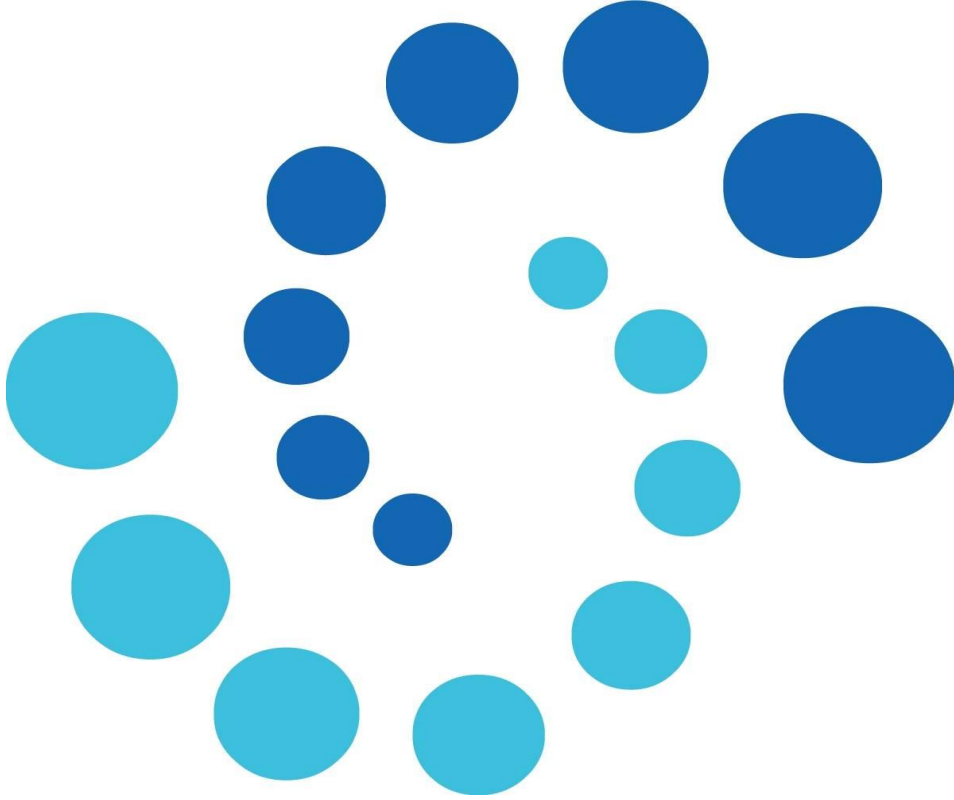




*Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*



*The Journal of Limitless Education and Research*

*Mart 2019*  
*Cilt 4, Sayı 1*

*March 2019*  
*Volume 4, Issue 1*



## Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2019, Cilt 4, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research

March 2019, Volume 4, Issue1

### Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT  
Doç. Dr. Gülden TÜM  
Doç. Dr. Özlem BAŞ  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ  
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Aysun Nüket ELÇİ  
Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL  
Dr. Ayşegül TURAL  
Dr. Burcu ÇABUK  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU  
Dr. Gülsün ŞAHAN  
Dr. Menekşe ESKİCİ  
Dr. Oğuzhan KURU  
Dr. Serpil ÖZDEMİR  
Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

### Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI  
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT  
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM  
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ  
Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Aysun Nüket ELÇİ  
Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL  
Dr. Ayşegül TURAL  
Dr. Burcu ÇABUK  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU  
Dr. Gülsün ŞAHAN  
Dr. Menekşe ESKİCİ  
Dr. Oğuzhan KURU  
Dr. Serpil ÖZDEMİR  
Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

### Dil Uzmanı

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Arzu ÇEVİK  
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

### Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Dr. Arzu ÇEVİK  
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

### Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

### Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ  
Dr. İhsan Çağatay ULUS  
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

### İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği  
06590ANKARA - TÜRKİYE  
e-posta: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

### Contact

Limitless Education and Research Association  
06590 ANKARA - TURKEY  
e-mail: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

### İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue1

**Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)**

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA  
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Jack C. RICHARDS, University of Sidney, Avustralia  
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus  
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Normandy University, France  
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye  
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, University National-Louis, USA  
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA  
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK  
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Galina MİSKİNIENE, Vilnius University, Lithuania  
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, USA  
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDİ, University of Exeter, UK  
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDİU, Tiran University, Albania  
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo  
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE  
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDİU, Tiran University, Albania  
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, U-Penn University, USA

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue1

---

### Hakem Kurulu (Review Board)

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülđen TÜM, Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK, Bartın Üniversitesi  
Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Dr. Beyza AKSU DÜNYA, Bartın Üniversitesi  
Dr. Hülya HAMURCU, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Sevilay ALKAN, Milli Eğitim Bakanlığı  
Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi  
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi  
Dr. Yurđagül BOĞAR, Hakkari Üniversitesi

## Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Mart 2019 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama işlemine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam eden Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucularla buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 1  
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue1

**İÇİNDEKİLER**

**Makale Türü: Araştırma**

**Firdevs GÜNEŞ**

Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı 1-18  
Cognitive Clarity in Reading and Writing

**Ümit MURADOĞLU, Ayşe Derya IŞIK**

İlkokul Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 19 - 39  
Doğrultusunda İncelenmesi  
Investigation of the Activities in the Third Grade Turkish Course Book in Primary  
Education through Teacher's Opinions

**Ayşegül ERGÜN, Muhammed Doğukan BALÇIN**

Probleme Dayalı FeTeMM Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi 40-63  
The Effects of Problem-Based STEM Applications on Academic Success

**Emine Gaye ÇONTAY, Asuman DUATEPE-PAKSU**

Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının İspatın Doğasına İlişkin Görüşleri 64-89  
The Preservice Middle School Mathematics Teachers' Opinions About the Nature of  
Proof

**Yurdağül BOĞAR**

Review of National and International Studies on Scientific Argumentation in 90-120  
Education  
Eğitimde Bilimsel Argumantasyon Üzerine Ulusal ve Uluslararası Çalışmaların  
İncelenmesi





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 4, Sayı 1, 1 - 18  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 4, Issue 1, 1 - 18  
DOI: 10.29250/sead.497635

Gönderilme Tarihi: 15.12.2018

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 08.02.2019

## Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

**Özet:** Zihin açıklığı, çabuk kavrama, anlama, öğrenme, doğru düşünme, başarılı olma gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Okuma yazmada zihin açıklığı, öğrencinin sözlü ve yazılı dilin yapısı ile özelliklerini iyi anlaması, dilin teknik terimlerini öğrenmesini içermektedir. Bu anlayışla çeşitli araştırmalar yapılmış ve Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi geliştirilmiştir. Bu teori okuma yazma öğrenme süreçlerini geliştirme, çocukların zihninde açık hale getirme ve öğrenme sürecini kolaylaştırma amaçlı eğitsel bir teoridir. Öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinin mantığı, işlevi ve özelliklerini iyi anlaması üzerine kuruludur. Bu teoriye göre okuma yazma öğrenme süreci zihin aşaması, geliştirme aşaması ve bağımsız uygulama aşaması olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Eğer bu aşamalar çok hızlı geçilir, yeterli etkinlikler yapılmazsa öğrencilerde zihinsel karışıklık olmakta, okuma yazma öğrenme güçleşmektedir. Bu durumu önlemek için zihin aşamasına öncelik verilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması öngörülmektedir. Öğrencilerde zihin açıklığını değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları da geliştirilmiştir. Bu araçlar çeşitli okullarda uygulanmaktadır. Zihin açıklığı konusunda çeşitli üniversitelerde araştırma ve tez çalışması yapılmaktadır. Bu konunun ülkemizde de ele alınması ve öğrencilerimize daha kolay okuma yazma öğretilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, Yazma, Zihin açıklığı.

## Cognitive Clarity in Reading and Writing

**Abstract:** Cognitive clarity is used in terms of quick-grasp, comprehension, learning, thinking correctly, and success. Cognitive clarity in reading and writing comprises students' understanding of the structure and characteristics of oral and written language, and their learning of the technical terms in that language. Within this manner, several studies are conducted and Cognitive Clarity Theory in literacy is improved. This theory is an educational theory to aim at developing the learning processes of reading and writing, making it clear in students' minds and facilitating their learning process. The rationale of literacy activities of students is based on understanding of functions and features of the language. According to this theory, literacy learning process takes place in three stages: mind stage, development stage, and independent implementation stage. In case these stages are applied fast, and efficient activities are unfulfilled, students have cognitive derangement and literacy learning becomes hard. In order to prevent this situation, it is foreseen that priority should be given to the mind phase and necessary studies should be carried out in this field. In order to evaluate the clarity of mind in students a variety of measurement tools have been developed and implemented in various schools. Currently, research and dissertation studies on cognitive clarity are carried out in various universities. It is suggested that these studies should be taken into account in our country as well and more easily literacy teaching is recommended to Turkish students.

**Keyword:** Reading, Writing, Cognitive clarity.

**Künyesi:** Güneş, F. (2019). Okuma Yazma Öğretiminde Zihin Açıklığı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (1), 1-18. DOI: 10.29250/sead.497635

**Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

**Yazar Orcid No:** 0000-0002-9449-8617

## 1. Giriş

Okuma yazma öğretimi ilkokulun en eski ve temel görevlerinden biridir. Bu görevle öğrencilerin yaşamına ve geleceğine yön verilmektedir. Ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu çevre, toplum ve dünya ile bütünleşmesi sağlanmaktadır. Bu süreçte bilgiye ulaşma, anlama, öğrenme, düşünme, sorgulama, sorun çözme, uygulama gibi çeşitli becerilerin gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Çocuklarda doğuştan zekânın yüksek olması dil ve zihin becerilerinin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren okuma yazma öğretimine başlanmakta, çocukların dil ve zihin becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Dünyamızda ilk okuma yazma öğretimini kolaylaştırmak ve niteliğini artırmak için sistemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda yeni yaklaşım, yöntem, teknik ve modeller geliştirilmektedir. Ancak tüm çabalara rağmen ilkokulu bitiren öğrencilerin önemli bir bölümünde okuma yazma sorunları görülmektedir. Örneğin Fransa'da ortaokula başlayan öğrencilerin %14-20'si okuma yazmada güçlük çekmektedir (Bonjour ve Gombert, 2004). Benzer durumlar Almanya, İngiltere, Kanada ve ülkemizde de görülmektedir. Araştırmalara göre öğrencilerde okuma yazma güçlüklerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunların %5'i disleksi ve zihinsel sorunu olan çocuklardır. Ancak geriye kalanlarda okuma yazma öğrenme güçlüğü, zihinsel karışıklık, ses-harf ilişkisini kuramama, sözlü ve yazılı dili birleştirememe, okuma yazmanın teknik dilini anlamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Leclercq, Viriot-Goedel, Gallet, 2015). Bu süreçte performans eksikliği, okul ve öğretmen niteliği de etkili olmaktadır. Görüldüğü gibi okuma yazmada zihin açıklığı önemli bir sorun olmaktadır.

Okuma yazma doğuştan gelen bir beceri değildir. Çocukların uzun ve yoğun çabaları sonucunda öğrenilmektedir. Bu süre ortalama 1-3 yıl arasında değişmektedir. Çocuklara önce dildeki sesler, harfler, heceler, kelimeler, cümleler, imla ve noktalama kuralları, rakamlar vb. öğretilmektedir. Ardından metinlere geçilmektedir. Okula yeni başlayan çocuklar dilin bu kadar çok ögesini kısa sürede anlama ve öğrenmede zorlanmaktadır. Eğer her harf ve hece iyi öğretilmezse çocuğun zihninde karışıklık başlamaktadır. Zihinsel karışıklık dilin yapısıyla da ilgilidir. Bazı dillerde ses ve harf sayısı az, seslerle harfler arasındaki ilişkiler sistemli, heceler basit ve kolaydır. Bazı dillerde ise tam tersine ses ve harf sayısı çok, dil yapısı karmaşıktır. Bu durum okuma yazma öğretimini etkilemektedir.

Çocuklarda zihin açıklığını gerçekleştirmek ve okuma yazma öğretimini kolaylaştırmak için ilkokuma yazma öğretimine ses, harf, hece, kelime gibi basit öğelerle başlanmaktadır. Harfler ve sesler birleştirilerek heceler, kelimeler ve cümleler yapılmaktadır. Eğitim sürecinde harf, hece ve kelime tanıma sırası izlenerek beynimizin kelime tanıma işlemine uygun hareket edilmektedir. Önce küçük ardından büyük harflerin yazılışı öğretilmektedir. Küçük harflerde her harfin boyu ve şekli farklı

olduğundan öğrenciler küçük harfleri daha kolay tanımakta ve okumaktadır. Yazıda büyük ve küçük harflerin kullanımı farklıdır. Örneğin cümle başında, özel adların yazımında, gazete, dergi, kitap adlarının başında büyük harf kullanılmaktadır. Metnin genelinde ise küçük harfler kullanılmaktadır. Harflerin yanında rakam, imla ve noktalama işaretleri de öğretilmektedir. Kısaca öğrencilerin okuma yazmayı iyi öğrenmeleri için zihin açıklığı zorunlu olmaktadır.

## 2. Zihin Açıklığı Nedir?

Zihin açıklığı genel olarak *“çabuk kavrama, anlama, öğrenme, doğru düşünme, başarılı olma”* gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Yabancı dilde *“La clarté cognitive”* karşılığı olarak verilmektedir. Bazı kaynaklarda ise *“günlük yaşamı bilinçli bir şekilde sürdürmek için gerekli olan zihin açıklığı”* cümlesiyle açıklanmaktadır.

Türkçe Osmanlıca Sözlükte *“Fetânet”* kelimesi, *“zihin açıklığı, çabuk kavrayış ve anlayış, sağlam anlayış, müteyakkız oluş, fatinlik, zihnin yaratılıştan bir şeyi çabuk ve iyi anlama hususundaki istidadı, zeyreklik”* olarak verilmektedir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte *“Doğru düşünme ve zihin berraklığı”* olarak açıklanmaktadır. Günlük yaşamda ve kültürümüzde ise *“Allah zihin açıklığı versin”* ifadesiyle birinin sınavda ya da eğitim sürecinde başarılı olması için söylenen iyi dilek sözü olarak kullanılmaktadır. Zihnin açık ve işlek olması bireyin öğrenmesini ve yaşamını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Zihin açıklığı kavramı, yabancı sözlüklerde de benzer anlamlarda ele alınmaktadır. Örneğin Larousse sözlüğünde zihin açıklığı, *açık ve net olma, bir konuyu kolayca anlama, ifade ya da düşünceleri açık ve net olarak aktarma* olarak verilmektedir (Larousse, 2018). Goigoux’a (1998) göre zihin açıklığı, *“okul etkinlikleri ve öğrenme sırasında anlamının yüksek ve zihnin açık olması, bilinçli olma, başarılı olma”* durumudur (Goigoux,1998). Goodman ve Smith (1976), zihin açıklığını bir metni alma ve yeni bilgileri öğrenme olarak ele almaktadır. Downing ve Fijalkow (1984) ise okuma yazma öğrenmede zihin açıklığı teorisini geliştirmiştir. Bu teori ile okuma yazmayı öğrenme, yazının işlevini anlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için zihin açıklığı öngörülmektedir (Downing ve Fijalkow,1984).

Görüldüğü gibi zihin açıklığı, anlatılanları çabuk anlama, yeni bilgileri kolay öğrenme, soruların mantığını çözümleme, doğru düşünme, bilinçli olma, zihnin sürekli açık ve uyanık olması gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Zihin açıklığı bireyin anlama, öğrenme, dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu anlayıştan hareketle çocuklarda zihin açıklığını geliştirmek için ilkokuma yazma öğretimine odaklanılmaktadır. Etkili bir okuma yazma öğretimi ile öğrencilerin dili iyi öğrenmesi, anlama düzeyini yükseltmesi, zihin açıklığını üst düzeyde geliştirmesi ve yaşam boyu kullanması üzerinde durulmaktadır.

## 2.1. Okumada Zihin Açıklığı

Okumayı öğrenmek yazı dünyasına girmek demektir. Yazıdaki bilgileri ve düşünceleri anlamak için okumayı öğrenmek gerekmektedir. Okuma doğuştan gelen bir beceri değildir. Kendiliğinden bir gecede ansızın da öğrenilmemektedir. Okumayı öğrenmek için sistemli ve yoğun çaba gerekmektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuklara okuma öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte çocuğun okumanın amacı, teknikleri, dilin yapısı ve dilin teknik terimlerini iyi anlaması gerekmektedir. Aksi takdirde çocukta zihinsel karışıklık olmakta ve okuma öğrenme süreci uzamaktadır. Bu durumu önlemek için Downing ve Fijalkow okumada zihin açıklığının önemine dikkat çekmektedir (Downing ve Fijalkow, 1984).

Okuma öğrenmede zihin açıklığı için sözlü dili iyi bilme ve anlama gereklidir. Çocuk sözlü dili ve yapısını iyi bilirse bunların yazılı kodlarla nasıl yazıldığını daha iyi anlamaktadır. Bazı çocuklarda ana dili öğrenme süreci uzun ve karmaşık, bazılarında ise kolay ve kısa sürmektedir. Çocukta dil gelişimi diğer gelişimlerle (zihinsel, sosyal, duygusal, motor vb.) etkileşim halindedir. Bunlar dil öğrenme sürecinde belirleyici olmaktadır. Kısaca çoğu çocuk üç ya da dört yaşında sözlü dili geliştirme becerisine sahiptir. Ancak yazılı dil, okumanın teknik dili ve öğretmenin kullandığı teknik terimler üst sınıflarda iyi anlaşılmalı ve kullanılmaktadır. Yani okulun ilk yıllarda çocuklarda okuma öğrenmek için zihin açıklığı yeterli düzeyde değildir. Kelimeleri tanıma aşamalı olarak ilerlemektedir. Üst düzey dil becerileri henüz gelişmemiştir. Bu nedenle okuma öğrenme sürecinde çocuklarda zihin açıklığına önem verilmelidir (Dupuy-Kuntzmann, 2013).

Yazı bir iletişim aracıdır. Sözlü dilin şekil, grafik, kod gibi işaretler kullanılarak yazıya aktarılmasıdır. Okuma ise yazılı işaretleri algılama, tanıma, ayırt etme ve her birini anlama işlemidir. Okuma sırasında zihinde bir dizi işlem yapılmaktadır. Bunlar yazıdaki öğeleri tanıma, diğerlerinden ayırt etme ve aralarındaki ilişkileri kurmaya yöneliktir. Bilindiği gibi yazılı dilde çok sayıda harf, hece ve kelime bulunmaktadır. Çocuklar okuma öğrenirken dilin teknik yönünü içeren harf, hece, kelime, cümle, metin, rakam, nokta, virgül, soru işareti gibi terimleri iyi bilmelidir. Bir başka anlatımla sözlü ve yazılı dilin yapısı, özellikleri ve kodları zihinde açık olmalıdır (Dupuy-Kuntzmann,2013).Örneğin Türkçede 29 ses, altı tür hece ve çok sayıda kelime vardır. Öğrencilere ünlü ve ünsüzler, bunlar arasındaki farklar, iki, üç ve dört harfli, açık ve kapalı heceler, uzun ve kısa kelimeler, cümleleri, noktalama işaretleri, rakamlar sistemli olarak öğretilmelidir. Bu süreçte sözlü dille yazılı dil arasında ilişkiler kurulmalı, sözlerden yazılara, yazılardan da sözlere geçiş gösterilmelidir.

Ehrlich ve arkadaşları kelime bilgisine dikkat çekmekte, çocuklarda kelime bilgisinin okuma etkinlikleri ile okul başarısında önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çocuklar okul öncesinden itibaren kelime bilgilerini yavaş yavaş geliştirmektedir. Ancak bilinen kelime sayısının az olması okuma sürecini

etkilemektedir. Öğretmenler okulda sistemli çalışmalar yaparak öğrencilerin kelime bilgilerini artırmaya çalışmalıdırlar (Ehrlich, Bramaud Du Boucheron, Florin,1978). Çocukların çok kelime bilmesi okuma ve anlama becerilerinin hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Bu durum giderek okuma ve anlamayı etkilemekte, çocuklarda zihin açıklığını geliştirmektedir. Bu nedenle çocuklarda kelime bilgisinin gelişimine önem verilmeli, sözlü ve yazılı dil iyi öğretilmelidir.

Dille ilgili zihinsel işlemler dilin anlamlı birimlerini anlamaya yöneliktir. Bu durum okumada ayrı bir önem taşımaktadır. Okuma işlemi tamamen yazıları anlamaya dayalıdır. Çocuklar küçük yaştan itibaren dille ilgili etkinlikleri “anlam” etrafında toplarlar. Çocuklara hikâye anlatırken kitabın resimlerine bakarlar, hikâyede sevdikleri bölümlerin tekrar tekrar okunmasını isterler. Böylece çocuklar okumayı öğrenmeden önce yazının dünyasına girer ve yazılı dilin özelliklerini öğrenmeye başlarlar. Kısaca okumayla ilgili zihinsel işlemler “anlam” çerçevesinde oluşturulur. Böylece çocuklar okuma yoluyla yaşadıkları çevreyi ve dünyayı anlamaya çalışırlar. Bu nedenle okumada anlamaya ve zihin açıklığına önem verilmelidir.

## 2.2. Yazmada Zihin Açıklığı

Okuma öğrenmedeki zihin açıklığı kavramı yazmada da gündeme gelmiştir. Éliane Fijalkow 1993 yılında yazmayı içeren ve okuma yazma öğretimini birleştiren bir zihin açıklığı terimi önermiştir. Éliane Fijalkow’a göre geleceğin okuryazarları olacak çocukların yazı dilini öğrenmeleri için açık ve net bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Yani “Sözlü dilden yazılı dile nasıl geçilir? Yazılı dilin kuralları nelerdir? İletişim dili olarak nasıl kullanılır?” gibi konular öğrencilerin zihninde açık ve net olmalıdır. Okuma ve yazmanın kodlarını iyi bilmeleri gerekir. Zihin açıklığı için yazının dil yönü, sosyal ve iletişim yönü de önemli olmaktadır. Çocuk harf, hece, kelime, cümle gibi yazılı dilin teknik terimlerini iyi anlamalı, bunlar arasındaki ilişkileri öğrenmeli, okuma ve yazma sırasında dikkat etmelidir. Sadece ses ve harf ilişkilerini bilmek okuma yazma öğrenmek için yeterli olmamaktadır. Çocuk yazının mantığını ve imla kurallarını anlamalı, düşüncelerini aktarırken bunları bağımsız olarak kullanmalıdır (Fijalkow, 1993).

Sözlü dilde olduğu gibi yazılı dilin de kendine özgü kuralları vardır. Cümle büyük harfle başlar ve bir nokta ile biter. Kelimeler iki boşluk arasına yazılır yani kelimelerin başına ve sonuna boşluk bırakılır. Hece ve kelimeler harflerden oluşur. Harflerin birleşmesi heceleri, hecelerin birleşmesi kelimeleri oluşturur. Kelimeler cümleleri, cümleler metinleri oluşturur. Anlamı iyi aktarmak için noktalama işaretleri kullanılır. Kısaca yazılı dilde çok sayıda anlam, yazım, sözdizimi gibi kurallar bulunmaktadır. Yazıda kullanılan “harf, hece, kelime, cümle, satır, paragraf, metin, başlık, yazar, nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti” gibi terimlerin öğrencinin zihninde açık olması okuma ve yazma öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte okuma yazma öğretimine dilin yapısını oluşturan basit

öğelerle (harf, ses, kelime) başlanması, giderek karmaşık öğelere (cümle, paragraf, metin) doğru gidilmesi, basit ve karmaşık öğeler arasında bağ kurulması zihin açıklığını geliştirme bakımından önemlidir. Okula yeni başlayan çocuk henüz dille ilgili bu kavramları açıklayacak ya da kullanabilecek düzeyde değildir. Bunun için yazma öğretiminde dilin özellikleri, yapısı ve teknikleri hakkında zihin açıklığına dikkat edilmelidir.

Bu anlayıştan hareketle yazmada zihin açıklığı konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış ve ölçekler geliştirilmiştir. Bu araştırmalarda Emilia Ferreiro'nun Yazma Gelişim Modelinden yararlanılmıştır (Ferreiro ve Gomez-Palacio, 1988). Böylece zihin açıklığı kavramı hem okuma hem de yazmada kullanılmaya başlanmıştır.

### 3. Zihin Açıklığı Teorisi

Zihin açıklığı teorisi önce okuma öğretiminde geliştirilmiş ardından yazma öğretimi eklenerek okuma yazma öğretim alanı birleştirilmiştir. Okuma konusunda ilk çalışmalar 1957 yılında İngiltere'de Vernon tarafından yapılmıştır. Ardından 1980'li yıllarda Fransa'da Downing ve Fijalkow'un çalışmalarıyla sürmüştür. Daha sonra 1990'lı yıllarda ise Éliane Fijalkow yazma öğretiminde zihin açıklığını ele almış böylece geniş bir alana yayılmıştır.

Vernon 1957 yılında zihinsel yetersizliği olmadığı halde okuma öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin durumlarını incelemiştir. Bu öğrencilerin okuma öğrenme nedeninin zihinsel karışıklıktan kaynaklandığını görmüştür. Öğrencilerin zihninde okumayla ilgili bilgilerin açık olmaması, ses, harf, hece, kelime ve cümleleri karıştırmaları, ne yapacaklarını bilmemeleri, düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemesi vb. önemli nedenler olarak sıralamıştır. Bazı çocuklar bu aşamada kendine özgü yollar bularak okumayı öğrenmekte ve sorununu çözmektedir. Ancak çoğu çocuk bunu yapamamakta ve okuma yazmayı öğrenmekte güçlük çekmektedir. Bunun için bir eğitimcinin yardım etmesi ve okumayla ilgili bilgilerin çocuğun zihninde açık olması gerekmektedir (De Croos, 2004).

Vernon'dan sonra benzer araştırmalar Downing ve Fijalkow tarafından Fransa'da yapılmıştır. Sistemli ve yoğun araştırmalar sonucu okuma öğretiminde zihin açıklığını sağlamak için iki yönün önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlar;

1. Okuma amaçlarını anlama,
2. Okuma tekniklerini ve özelliklerini anlamadır (Downing ve Fijalkow, 1984).

Bu çalışmalardan hareketle okumanın iki yönünü birleştiren ilk teori John Downing ve Jacques Fijalkow tarafından 1984 yılında geliştirilmiştir. Bu teoriye *Okuma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi* denilmiştir. Teorinin uygulama aşamaları için Fitts ve Posner (1967) Beceri Öğrenme Modelinden yararlanılmıştır. Bu modele göre becerileri öğrenme süreci "zihin aşaması, birleştirme aşaması ve

bağımsız uygulama aşaması” olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşmektedir. Okuma da bir beceri olması nedeniyle bu aşamalar okuma öğretiminde uygulanmaya başlanmıştır.

Daha sonraki yıllarda Éliane Fijalkow (1993) yazmada zihin açıklığı kavramını önermiştir. Yapılan araştırmalarda yazma öğrenme de zihin açıklığının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda Emilia Ferreiro tarafından geliştirilen Yazma Gelişim Modelinden yararlanılmıştır (Ferreiro, 1988). Böylece zihin açıklığı teorisine yazma boyutu da eklenerek *Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi* ortaya çıkmıştır. Bu teori özünde okuma yazma öğrenme süreçlerini geliştirme, çocukların zihninde açık hale getirme ve okuma yazma öğrenmeyi kolaylaştırma amaçlı eğitsel bir teoridir. Öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinin mantığını, işlevini ve özelliklerini iyi anlaması üzerine kuruludur.

Downing ve Fijalkow, Piaget’in teorileri ve yapılandırıcı eğitim anlayışından hareketle Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisini, *dilin amaç ve işlevlerini anlama, okuma yazma arasındaki farklılıkları keşfetme, dil ve zihin becerilerini üst düzeyde geliştirme* olarak tanımlamaktadır (Downing ve Fijalkow, 1984). Bu teorinin amacı çocuğun sözlü ve yazılı dil hakkında bildiklerini açıklığa kavuşturmadır. Alandaki araştırmalar okuma yazma öğrenme sürecinde çocukların karşılaştıkları sorun ve güçlüklerin dilin amacı, işlevi, yapısı ve doğasını anlayamamaktan kaynaklandığını göstermektedir. Okuma yazma öğretiminde “*harf, küçük harf, büyük harf, ünlü, ünsüz, hece, açık hece, kapalı hece, basit hece, karmaşık hece, kelime, iki heceli kelime, üç heceli kelime, cümle, kısa cümle, uzun cümle, paragraf, metin, nokta, virgül, satır çizgisi, satır başı, satır sonu, hece bölme, yazı yönü, harflerin yazılışı, imla kuralları* gibi kelimeler kullanılmaktadır. Bu teknik dilin açık ve net olarak anlaşılması gerekmektedir. Çocukların teknik dili anlaması, dilin özellik ve işlevlerini keşfetmesi, zihinsel karmaşıklıktan zihinsel açıklığa hızlı bir şekilde geçmesini sağlamaktadır.

Zihin açıklığı teorisinde sözlü dilin ses, hece gibi küçük birimlerini algılamak için ses bilinci çalışmaları da önemli olmaktadır. Dilin üst düzey bilgilerine sahip olmadan çocuklara ses-harf ilişkisini, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki doğrusal ilişkileri, dil birimlerinin bölümlere ayrılmasını öğretmek güç olmaktadır. Bu bilgileri bilmek ise zihinde özel bir açıklık sağlamaktadır (Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles, Zagar, 1992).

Özetle, *Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi* üç farklı yönden ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bunlar;

1. Okuma yazmayı öğrenme bilgileri,
2. Yazının işlevlerini anlama,
3. Okuma yazmanın teknik dilini anlama ve kullanma olmaktadır (Dupuy-Kuntzmann, 2013).

Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi ile “Çocuklar yazılı dili nasıl anlıyor ve zihninde yapılandırıyor? Zihin açıklığı yeterli olmayan çocuklara okuma yazma nasıl öğretilir? Yazılı dili öğrenmek için üst düzey dil bilgileri öncelikli midir? Okuma yazma öğretim yöntemleri zihin açıklığını nasıl etkilemektedir? Zihin açıklığı için öğretmen sınıfta nasıl bir uygulama yapmalıdır?” gibi sorulara cevap verilmeye çalışılmaktadır.

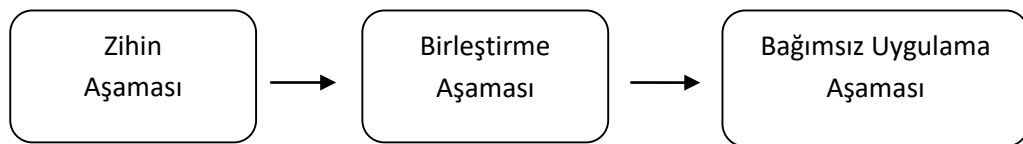
### 3.1. Teorinin Benzer Yönleri

Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisi alandaki bazı teori ve modellerle ortak yönlere sahiptir. Bunlar Fitts ve Posner Öğrenme Modeli (1967), Emilia Ferreiro Yazma Gelişim Modeli (1988) ve bilgi edinme teorileri olmaktadır.

**Bilgi Edinme Teorileri:** Zihin Açıklığı Teorisi bilgi edinme teorileri ile bazı yönlerden ortak bazı yönlerden de farklıdır. Ortak yönler bilgiyi alma ve işleme süreçleridir. Ayrılan yön ise Zihin Açıklığı Teorisi okuma yazmanın doğuştan gelen bir beceri olmadığına, birden bire ve ansızın öğrenilemeyeceğine dikkat çekmesidir. Okuma yazma öğrenmek belirli bir süre ve çabayı gerektirmektedir. Genellikle öğretmen veya uzman birinin çocuklara sistemli olarak yardım etmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencinin zihninde okuma yazma öğrenmenin amaç, ilke ve tekniklerinin açık hale gelmesine ve gerekli temel becerileri kazanmasına dikkat edilmektedir. Bu yönüyle deneysel ve bilişsel psikoloji araştırmacıları zihin açıklığı teorisi üzerinde durmakta, çocukların okuma yazma öğrenmede başarısızlıkların nedenlerini iyi anlamaya çalışmaktadır (Bernardin, 1997).

**Beceri Öğrenme Modeli:** Zihin Açıklığı Teorisinde Fitts ve Posner (1967) Beceri Öğrenme Modelinden geniş çapta yararlanılmıştır. Bu modele göre becerilerin öğrenilmesi üç temel aşamayı içermektedir. Bunlar zihin aşaması, birleştirme aşaması ve bağımsız uygulama aşamasıdır (Rigal, 2003). Bu aşamalar Zihin Açıklığı Teorisinde de aynı süreçte ele alınmıştır.

Fitts ve Posner (1967) Beceri Öğrenme Modeli



a. *Zihin Aşaması:* Öğrencinin öğrenmek için ne yapması gerektiğini anlamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşamada öğrenci yapacağı ödevi/görevi anlamak ve zihninde açık hale getirmek zorundadır. Yapması gerekenlerin ne olduğunu incelemeye ve anlamaya çalışır. Bu aşamada ciddi anlamda zihinsel destek gereklidir. Öğrenciler hangi işlemlerin işe yarayıp yaramadığını bulmak için farklı yollar denerler. Ödev/görevleri adım adım yaparken bütün dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Öğretmen öğrenciye bu aşamada gerekli bilgileri toplama, ödevi yapma vb. konularda



rehberlik etmeli, öğrencinin yaptığı ödevi veya ulaştığı sonucu değerlendirmelidir. Deneme yanılma ve hatanın çok olduğu aşamadır. Öğrenci bazen öğretmenin söylediklerini kendi kendine tekrarlar ve süzelleştirir. Fitts ve Posner'e göre bu aşamada öğrenciler henüz öğrendiklerinin tam olarak farkında değildir ancak ilerleme kaydederler.

*b. Birleştirme Aşaması:* Öğrenilen bilgileri birleştirme, uygulamaya aktarma, alıştırmaya yapma ve belirli bir ustalığa ulaşma aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci öğretmenin sözlü olarak söylediklerini uygulamaya başlar. Öğrencilere uygulama yapması için çeşitli etkinlikler ve öğrenme durumları verilmektedir. İstenilen amaca ulaşmak için çok sayıda deneme ve alıştırmaya yapılmaktadır. Yapılacak ödev/görev çok karmaşık, küçük aşamalara ayrılmakta ve her aşama peş peşe yapılarak sonuca ulaşmaya çalışılmaktadır. Önceleri başarısız deneme sayısı çok olmakta ancak zamanla başarısız denemeler azalmakta, giderek daha nitelikli çalışmalar yapılmaktadır. Bu aşamanın sonunda öğrenci becerilerini geliştirmekte ve belirli bir düzeye /ustalığa ulaşmaktadır.

*c. Bağımsız Uygulama Aşaması:* Sürekli tekrarlar sonucunda becerinin öğrenildiği, otomatik ve bağımsız yapıldığı aşamadır. Bu aşamada daha çok davranışlar öne çıkmaktadır. Öğrenci beceriyi öğrendikçe farklı stratejiler geliştirmeye başlamaktadır. Öğrencinin daha iyi öğrenmesi, düşünmesi ve beceriyi geliştirmesi için etkinliklerin güçlük düzeyi artırılmaktadır. Bir aşamadan diğerine ilerlemesi ve yeni durumlara uyum sağlaması için daha farklı ve üst düzey çalışmalar yapılmaktadır (Borsali-Mayouf, 2012, Rigal, 2003).

**Yazma Gelişim Modeli:** Yazma öğretiminde zihinsel ve gelişimsel süreçlere ağırlık veren bu model Piaget ile Frith'in görüşlerine dayanarak geliştirilmiştir. Öğrencinin okuma becerileri ile yazma becerileri ilişkilendirilmiş ve gelişim aşamaları belirlenmiştir. Emilia Ferreiro tarafından 1988 yılında geliştirilen bu modele göre çocukların yazma öğrenme süreci iki temel aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar resim- harf aşaması ile alfabe aşamasıdır. Bu aşamalar çocukların gelişim durumuna göre değişmektedir (Ferreiro ve Gomez-Palacio, 1988, Güneş, 2007).

*Resim-Harf Aşaması:* Çocuklar erken yaşlardan itibaren zihin enerjisini yazı sistemini anlamaya harcamakta ve onu taklit etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle resim ve harf aşaması yazma gelişiminin ilk ve en önemli aşamasıdır. Bu aşamada çocuklar önce resim ve şekilleri tanımaya, onları çizmeye başlamaktadır. Karmaşık şekillerden sonra kelimeleri fark etmekte ve gördüklerini kopyalamaktadırlar. Giderek hece ve harfleri tanımaktadır. Yani çocuğun yazmayı öğrenme süreci, resim ve şekilleri çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopyalamakla devam etmekte, harfleri yazmaya kadar sürmektedir. Emilia Ferreiro bu gelişim sürecini "harf öncesi yazı" şeklinde özetlemektedir. Yani çocuklar harfleri yazmayı öğrenmeden önce kelimeleri kopyalamaktadırlar.

Ferreiro resim- harf aşamasını dört alt aşamaya ayırmaktadır. Bunlar hece öncesi, hece, hece-harf ve harf aşamalarıdır. Çocuklar bu aşamaları okuma ve yazmayı öğrenmeden önce geçmektedir.

*Alfabe Aşaması:* Bu aşama çocuğun yazı sisteminin yapısını iyi anladığı ve yetişkinler gibi yazı yazmaya başladığı aşamadır. Çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuk bir taraftan harflerin şekilleri, boyu, yazılması, birleştirilmesi, satır üzerine yerleştirilmesi, büyük-küçük harfler, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, nokta, virgül vb. alfabetik ilkeleri öğrenmekte, bir taraftan da ses bilincinin gelişmesiyle birlikte, seslerle harfler arasındaki ilişkiyi yani alfabetik ilişkileri keşfetmeye çalışmaktadır. Seslerle harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başladıkları zaman yazma işlemi kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş öğrenciler seslerle harflerin ilişkisini daha kolay keşfetmektedir (Güneş, 2007).

Alfabe aşamasında yazma işlemi incelemeye dayalı yoğun bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Çocuk dilin nasıl yazıldığını, yazının nasıl oluştuğunu anlamaya çalışmaktadır. Sözlü dil ile yazılı dil arasında ilişkileri giderek geliştirmekte, sadece harflerle sesler arasında değil, hecelerle sesler arasında da ilişkilendirme yapmaktadır. Bu durum kelimeleri yazmaya ve tanımaya kadar gitmektedir. Böylece çocuk aşama aşama sözlü dil ile yazılı dil arasındaki ilişkileri keşfetmekte ve zihninde yapılandırmaktadır. Ferreiro'ye göre "Yazının keşfedilmesi, öğrenen bireyin yapılandırıcı etkinlikleri sonucu olmaktadır (Ferreiro, 2001). Çocuk yazıyı öğrenirken okumayı da geliştirmekte, kendi girişimleriyle, kendi hatalarından hareket ederek alfabetik sistemi iyice keşfetmekte ve zihninde yapılandırmaktadır. Yazmayı öğrenmekle karmaşık bilgileri zihinde yapılandırma işlemi kolaylaşmaktadır (Ferreiro ve Gomez-Palacio, 1988, Güneş, 2007).

### 3.2. Uygulama İlkeleri

Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisinin nasıl uygulanacağı konusunda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bilindiği gibi Downing ve Fijalkow (1984) çocuklarda zihin açıklığını sağlamak için okuma yazma öğrenme sürecinin her aşaması üzerinde durmaktadır. Bu süreçte sözlü dilden yazılı dile geçmek için yazının işlevlerini iyi anlama, okuma ve yazmanın teknik dilini anlama ve kullanma çalışmalarına ağırlık verilmektedir (Crinon, Espinosa, Gremmo, Jarlégan, Kreza ve Leclair-Halté, 2015).

Downing ve Fijalkow'a (1984) göre okuma yazma öğrenme süreci üç temel aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar "*zihin aşaması, geliştirme aşaması ve bağımsız uygulama aşaması*" olmaktadır. Eğer bu aşamalar çok hızlı geçilir, yeterli etkinlikler yapılmazsa öğrencilerde zihinsel karışıklık başlamakta ve okuma yazma öğrenme süreci uzamaktadır. Bu durumu önlemek için her aşamaya dikkat edilmeli ancak zihin aşamasına öncelik verilmelidir.

*Zihin Aşaması:* Bu aşamada çocuk dilin işlev, yapı ve özelliklerini, okuma yazma öğrenmenin amacını ve teknik dilini anlamaya çabalar. Bu aşama Zihin Açıklığı Teorisiyle doğrudan ilgilidir. Bir başka anlatımla Zihin Açıklığı Teorisi bu aşamaya odaklanmaktadır. Geleneksel okuma yazma öğretiminde bu aşama çoğu zaman ihmal edilmiş, verilen öğelerin anlaşılması yerine ezberlenmesi yoluna gidilmiştir. Böylece okuma yazma öğrenme sürecinde bir dizi güçlük ortaya çıkmıştır. Bu durumu önlemenin yolu harf, hece, kelime ve cümle gibi okuma yazmanın teknik dili çocukların zihninde açık hale getirilmelidir. Okulun ilk yıllarda çocuklarda okuma yazma öğrenmek için zihin açıklığı yeterli düzeyde değildir. Harf, hece ve kelimeleri tanıma aşamalı olarak ilerlemektedir. Üst düzey dil becerileri henüz gelişmemiştir. Bu nedenle okuma yazma öğrenme sürecinde çocuklarda zihin açıklığına dikkat edilmelidir (Dupuy-Kuntzmann, 2013). Bu süreçte okuma yazma öğretimine dilin yapısını oluşturan basit öğelerle (harf, ses, kelime) başlanması, giderek karmaşık öğelere (cümle, paragraf, metin) doğru gidilmesi, basit ve karmaşık öğeler arasında bağ kurulması zihin açıklığı bakımından önemli olmaktadır (Downing ve Fijalkow, 1984).

*Geliştirme Aşaması:* Bu aşamaya Downing ve Fijalkow (1984) “birleştirme” yerine “geliştirme” demektedir. Okuma yazmayı öğrenmek ve dil becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulama, alıştırma ve beceri geliştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu aşamada en etkili yöntem etkinlik yapmaktır. Öğrenci neyi nasıl yapması gerektiğini kavradıktan sonra bol bol uygulama verilmektedir. Bir başka ifadeyle çok sayıda okuma ve yazma etkinliği yapılmakta ve öğrencinin aşamalı olarak ilerlemesi sağlanmaktadır. Bu aşama birinci aşamadan daha uzun sürmektedir. Ne kadar etkinlik yapılması gerektiği öğrencinin gelişim düzeyi ile becerinin karmaşıklığına bağlı olmaktadır. Belirli bir süre sonra öğrencinin zihinsel desteğe ihtiyacı azalmakta ve kendi hatalarını görmeye başlamaktadır.

*Bağımsız Uygulama Aşaması:* Öğrenilen becerilerin çok iyi yapıldığı ve öğrencinin artık bunun için endişelenmemesi gereken üçüncü ve bağımsız uygulama aşamasıdır. Bu aşamadan sonra daha üst düzey dil becerilerine geçilmektedir.

John Downing ve Jacques Fijalkow’a (1984) göre Zihin Açıklığı Teorisine dayalı okuma yazma öğretim sürecinde öncelik zihin aşamasına verilmelidir. Öğrencinin uygulama bilgilerini keşfetmesi için ne yapması gerektiğini anlamasına yardım edilmelidir. Bu konuyla ilgili araştırmalarda yazıya yeni başlayan genç ve yetişkin öğrencilerde de benzer durumların olduğu görülmektedir. Genç ve yetişkin öğrenciler yazı dilinin özelliklerini keşfettikten sonra zihinsel karmaşıklıktan zihin açıklığına doğru ilerliyorlar (Fijalkow ve Liva, 1993). Böylece öğrencilerin zihninde karmaşık ve yanlış bilgilerin yerini açık ve net bir anlayış alıyor. Ardından okuma yazma öğrenme gerçekleşiyor. Bunun için öğretmenlerin okuma yazmada zihin açıklığına önem vermeleri gerekmektedir.

#### 4. Zihin Açıklığını Değerlendirme

Öğrencilerde zihin açıklığını değerlendirmek ve Zihin Açıklığı Teorisini uygulamada geliştirmek için bazı çalışmalar yapılmaktadır. Bu amaçla Zihin Açıklığı Teorisi üç boyutta ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bunlar;

1. Kısa vadeli (her ders sonunda verilen bilgi ve becerileri öğrenme durumu),
2. Orta vadeli (yılsonunda dersin amaçları, dil, zihin ve sosyal becerileri geliştirme),
3. Uzun vadeli (bilgiye ulaşma, kullanma, hayat boyu öğrenme, bireysel, sosyal ve kültürel gelişim gibi.)

Alandaki araştırmacılar okuma yazma öğrenme sırasında çocuklarda zihin açıklığını değerlendirmek için bazı ölçme araçları geliştirdiler. Bu araçları daha çok Fransız okullarında uyguladılar. Bu araştırmacılar arasında Jacques Fijalkow'da bulunmaktadır.

1992 yılında Éliane Fijalkow (Fijalkow ve Fijalkow, 1992) ile çocuğun yazılı dili edinmesinde ulaştığı noktayı değerlendirmek için bir araç geliştirdiler. Bu iki yazar, geliştirdikleri aracı çocukların yazı dilini anlama düzeyini değerlendirmek için uyguladılar. Bu araştırma sonuçlarını yayınladılar. Ardından 1993 yılında Angeline Liva (Fijalkow ve Liva, 1993) ile daha önceki araştırmaların devamı niteliğindeki teorik önerilere ve yeni araştırmalara yol açan başka bir çalışma sundular (Fijalkow ve Liva, 1988). Sonraki yıllarda aynı araçları kullanarak Caroline De Croos Tunus'daki Marie-Curie okullarında benzer bir çalışma gerçekleştirdi (De Croos, 2004). Laurence Dupuy-Kuntzmann ise 2013 yılında öğretmenlerin okuma yazma öğrenmede zihin açıklığı konusundaki görüşlerini almak için bir araştırma yaptı (Dupuy-Kuntzmann, 2013). Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclair-Halté gibi araştırmacılar 2015 yılında Fransız okullarında görevli uzman öğretmenlerin zihin açıklığı konusundaki görüş ve önerilerini belirleyen bir araştırmalar yaptılar (Crinon, Espinosa, Gremmo, Jarlégan, Kreza ve Leclair-Halté, 2015). Araştırmada öğretmenlerin zihin açıklığı konusunda iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurguladılar.

Zihin Açıklığı Teorisi ile ilgili Paris Est Créteil, Nantes, Lorraine, Crète Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde araştırma ve tez çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalarda zihin açıklığını değerlendirmek için çeşitli ölçekler hazırlanmaktadır. Bu ölçekler genellikle ilgili ülkelerin dil özelliklerini içermektedir. Türkçe okuma yazma öğrenmede kullanılabilecek zihin açıklığı ölçeğine katkı sağlaması açısından aşağıdaki sorular sıralanmıştır.

#### Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Soruları

-Öğrenci resimleri açıklayabiliyor mu?

- Resim ve yazıları ayırt edebiliyor mu?
- Duyduğu sesleri ayırt edebiliyor mu?
- Görsellerle sesi eşleştirebiliyor mu?
- Harfleri okuyabiliyor mu?
- Harflerin yazılış yönlerini biliyor mu?
- Harfleri kurallara uygun olarak yazabiliyor mu?
- Küçük ve büyük harfleri tanıyor mu?
- Sesli ve sessiz harfleri ayırt edebiliyor mu?
- Harfler arasında uygun boşluk bırakıyor mu?
- Harflerden hece oluşturabiliyor mu?
- Heceleri okuyabiliyor mu?
- Heceleri yazabiliyor mu?
- Kısa ve uzun heceleri tanıyor mu?
- Hecede eksik bırakılan harfleri tamamlayabiliyor mu?
- Aynı sesle başlayan heceleri sınıflayabiliyor mu?
- Hecelerden kelimeler oluşturabiliyor mu?
- Kelimeleri okuyabiliyor mu?
- Kelimeleri okurken harf veya hece atlaması yapıyor mu?
- Kelimeleri yazabiliyor mu?
- Kelimeyi hecelere ayırabiliyor mu?
- Kelimeleri yazarken harf veya hece atlaması yapıyor mu?
- Kelimeler arasında boşluk bırakılacağını biliyor mu?
- Kelimeleri görsellerle eşleştirebiliyor mu?
- Aynı harflerle başlayan kelimeleri sınıflayabiliyor mu?
- Cümleler oluşturabiliyor mu?
- Cümleleri okuyabiliyor mu?
- Cümleleri yazabiliyor mu?

- Cümle sonuna nokta koyuyor mu?
- Cümleye büyük harfle başlıyor mu?
- Cümleleri görsellerle ifade edebiliyor mu?
- Cümlede tekrar edilen kelimeleri bulabiliyor mu?
- Cümleyi kelimelerine ayırabiliyor mu?
- Yazıyı satır çizgilerine yerleştirebiliyor mu?
- Nokta, virgül, kesme işareti, ünlem ve soru işaretini tanıyor mu?
- Metin oluşturabiliyor mu?
- Metni okuyabiliyor mu?
- Metinle ilgili soruları cevaplayabiliyor mu?
- Kendini yazılı olarak ifade edebiliyor mu?
- Okumaktan zevk alıyor mu?
- Eğlenmek veya öğrenmek için okumayı tercih ediyor mu?
- Anlama becerilerini geliştiriyor mu?
- Zihinsel sözlüğünü geliştiriyor mu?
- Sesli okuma hızı ve niteliği yeterli mi?
- Okumada ses tonunu ayarlıyor mu?
- Okumada nefes kontrolü yapıyor mu?
- Sessiz okuma hızı yeterli mi?
- Düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi etkinlikleri yapabiliyor mu? (Güneş, 2007).

### Ülkemizde Durum

Türkçe kolay öğrenilen dillerin başında gelmektedir. Türkçemiz ses, harf, hece, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli öğretim kolaylıklarına sahiptir. Özellikle ses-harf ilişkisinin bire bir ve düzenli olması, hece türü, yapısı ve sayısı gibi özellikler okuma yazma öğretim sürecinde öğrenciye kolaylık sağlamaktadır. Türkçede 8'i sesli 21'i sessiz olmak üzere 29 harf vardır. Hece türü olarak Türkçede altı temel hece yapısı bulunmaktadır. Oysa bazı Avrupa dillerinde 5-20 arasında değişen hece yapısı vardır. Hecelerin uzunluğu Türkçe hecelerde en az bir, en çok dört ses/harf varken, diğer dillerde heceler bir

sesli harften başlamakta dokuz harfe kadar çıkmaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir.

Türkçemizin kolay öğrenilen bir dil olmasına rağmen ülkemizde de ilkokulu bitiren bazı öğrencilerin okuma yazmayı iyi öğrenemedikleri ve çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunları çözmek, öğrencilere okuma yazmayı iyi öğretmek, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmek için zihin açıklığına önem verilmelidir. Bu konuda öğretmen adayları ve öğretmenlere eğitim verilmeli, aileler bilinçlendirilmelidir. Böylece öğrencilerin hayat boyu öğrenme, kendilerini üst düzeyde geliştirme ve geleceklerine yön vermeleri sağlanmalıdır.

### Kaynaklar

- Bernardin J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris: Retz.
- Bonjour, E. & Gombert, J. E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 69-101.
- Borsali-Mayouf, N.(2012). La compréhension des élèves face aux situations d'apprentissage en EPS. *Education*. 2012. DOI: dumas-00754946.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M-J., Jarlégan, A., Kreza, M. & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP: quelles pratiques enseignantes? *Pratiques*, 165-166, DOI: 10.4000/pratiques.2586
- De Croos, C. (2004). Traces écrites d'élèves de cycle 2: Clarté cognitive et modalités d'entrée dans l'écrit, *Recherches n° 41*, 2004
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*, Toulouse: Privat.
- Dupuy-Kuntzmann, L. (2013). Clarte cognitive et apprentissage de la lecture-écriture, Education, Hal Id: dumas-00935277, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935277>
- Ehrlich S., Bramaud Du Boucheron, G. & Florin, A. (1978), *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Paris:PUF.
- Fayol M., Gombert J. E., Lecocq P., Sprenger-Charolles L. & Zagar D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris:Pug, Psychologie d'aujourd'hui.
- Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture et éducation*. Paris : RETZ.
- Fijalkow , É. (1993) «Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire», dans *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*, INRP CRESAS n°10, L'Harmattan, p. 83-104.
- Fijalkow J. (1996). *Entrer dans l'écrit*, Les guides Magnard.
- Fijalkow J. & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, in Grégoire J. et Piérart B., Évaluer les troubles de la lecture, *Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles:DeBoeck.
- Goigoux, R. (1998). *Apprendre à lire : de la pratique à la théorie*. Repères, 18, 147-162.
- Goodman K. S. (1976). "Reading : a psycholinguistic guessing game" in : H. Singer et al. *Theoretical models and processes of reading*. Int. Reading Ass.

- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel .
- Leclercq, V., Viriot-Goedel, C. & Gallet. C. (2015). Les difficultés en lecture à l'école primaire: une prise en charge précoce et sur le long terme. *Development*, no:18-19,numéro spécial : Journée scientifique de la SOFTAL, Lyon, 9 juin 2015.
- Rigal, R. (2003). L'apprentissage moteur, *Motricité humaine, Fondements et applications pédagogiques*. Tome 2, Développement moteur, Presses de l'Université du Québec,3<sup>e</sup> édition, p.295/296, ISBN 9782760517264



## Cognitive Clarity in Reading and Writing

### EXTENDED SUMMARY

Reading is not an innate skill. It is learned as a result of long and intensive efforts. This period varies between 1 to 3 years. In the process of teaching reading and writing, children are first taught the language of sounds, letters, syllables, words, sentences, spelling and punctuation rules. Then the texts are taught. The children who have just started school have difficulty in understanding and learning so many elements of language in a short time. If every letter and syllable is not well taught, confusion starts in the child's mind. This situation affects the teaching of reading and writing.

In most of the world's primary school graduates, literacy problems are observed. According to research, there are various reasons for students' reading and writing difficulties. Some of them are children with dyslexia and mental problems. However, in a significant part of the rest, it emerges reasons such as mental confusion, not being able to form a sound-letter relation, failure to combine oral and written language, and not to understand the technical language of reading and writing. situations such the lack of information about reading in the minds of students, the mixing of sounds, letters, syllables, words and sentences, not knowing what to do, the ability of thinking skills not yet developed sufficiently affect the teaching of reading and writing. Therefore, attention is given to cognitive clarity in children.

Cognitive clarity is used in terms of “quick-grasp, comprehension, learning, thinking correctly, and success”. The cognitive clarity contributes to the development of the individual's understanding, learning, language and mental skills. In order to improve the cognitive clarity in children, first teaching of reading and writing is focused on. In this process, the child needs to understand the purpose and techniques of reading, structure and technical terms of language. Otherwise, the child becomes cognitive derangement and the learning process of reading and writing is prolonging. Some children solve the problem by finding their own ways at this stage. However, most children cannot. For this, an educator should help.

Within this manner, several studies are conducted and Cognitive Clarity Theory in literacy is improved. This theory is an educational theory to aim at developing the learning processes of reading and writing, making it clear in students' minds and facilitating their learning process. This theory is based on students' understanding of the logic, function and

characteristics of literacy activities. This theory enables children to understand the language well-taught, to explore the features and functions of language, and to move quickly from mental complexity to cognitive clarity. According to this theory, literacy learning process takes place in three stages: mind stage, development stage, and independent implementation stage. In case these stages are applied fast, and efficient activities are unfulfilled, students have cognitive derangement and literacy learning becomes hard. In order to prevent this situation, it is foreseen that priority should be given to the mind phase and necessary studies should be carried out in this field.

Some studies are conducted to evaluate the clarity of mind in students and to develop the Cognitive Clarity Theory. Some measurement tools have been developed for this purpose. These tools were mostly applied in French schools. Research and thesis studies are carried out in some universities. Various scales are prepared to evaluate the cognitive clarity in these studies. These scales generally include the language characteristics of the respective countries.

Turkish is one of the most easily learned languages. Turkish has various teaching facilities terms of sound, letter, syllable, word and language structure. Especially reading and writing teaching process provides convenience to the student such as one-on-one and regular the relationship between sound and letter, features of syllable type, structure and number. Although Turkish is an easy-to-learn language, it is known that some students who have completed primary school in our country have not learned to read and write well and have various problems. emphasis should be given to cognitive clarity to solve these problems, to teach students how to read and write, to develop a high level of language and mental skills. Teachers candidate and teachers should be educated on this subject and families should be informed. Thus, it should be ensured that students learn life-long, develop themselves at the highest level and direct their future.