

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Applied linguistics perspective in developing reading material

Turkish Title of Article:

Okuma materyali geliřtirmede uygulamalı dilbilim perspektifi

Author(s):

Çağrı KAYGISIZ

For Cite in:

Kaygısız, Ç. (2019). Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1063-1080. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.034>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Applied linguistics perspective in developing reading material

Makalenin Türkçe Başlığı:

Okuma materyali geliřtirmede uygulamalı dilbilim perspektifi

Yazar(lar):

Çağrı KAYGISIZ

Kaynak Gösterimi İçin:

Kaygısız, Ç. (2019). Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1063-1080. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.034>

Applied linguistics perspective in developing reading material

Çağrı KAYGISIZ *^a

^a University of Turkish Aeronautical Association, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.034

Article History:

Received 07 March 2019
Revised 29 June 2019
Accepted 31 July 2019
Online 18 September 2019

Keywords:

Applied linguistics,
Material development,
Reading instruction,
Theoretical perspective.

Article Type:

Research paper

Abstract

Language teaching is a skill-based teaching aiming at the development of language skills and teaching tools are one of the important components of the teaching process in terms of the elements that will enable to increase the knowledge and experience related to the skill intended to be developed as the input source. Therefore, teaching tools should be designed in a way that allows access to the targeted development level, taking into account the nature of the intended skill area and the nature of language processing. As known, reading is a process of mental decoding, where many processes related to each other are performed simultaneously in order to gain access to the deep meaning of the text from the moment the interaction begins and this process is based on the background knowledge of the individual's experiences and the mechanics of the language components. Accordingly, for the development of reading skills, knowledge of phonological, semantic, morphological, and syntactic systems must be fully acquired, and these systems must function in an integrated manner. In this respect, the teaching tools prepared for the purpose of developing reading skills should be designed in accordance with the principles of general training material's development and taking into account the structure of the reading action itself. In this sense, the aim of the study is to provide a theoretical perspective on the possible qualifications of the teaching tools that will be used for the development of reading skill, based on the studies of the field of applied linguistics related to the reading comprehension process.

Okuma materyali geliřtirmede uygulamalı dilbilim perspektifi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.034

Makale Geçmiři:

Geliř 07 Mart 2019
Düzeltilme 29 Haziran 2019
Kabul 31 Temmuz 2019
Çevrimiçi 18 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Uygulamalı dilbilim,
Araç geliştirme,
Okuma öğretilimi,
Kuramsal perspektif.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Dil öğretilimi, dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan beceri odaklı bir öğretilimdir ve dil öğretilim araçları (materyalleri) girdi kaynağı olarak geliştirilmesi amaçlanan beceriye ilişkin bilgi ve deneyimlerin arttırılmasını sağılayacak unsurları barındırması bakımından dil öğretilim sürecinin önemli bileşenlerinden birisi konumundadır. Bu nedenle dil öğretilim araçları hedeflenen gelişim düzeyine erişime imkân tanıyacak biçimde, gelişimi amaçlanan beceri alanının doğası ve çalışma mekaniği dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bilindiği gibi okuma eylemi, metinle etkileşime girildiği andan itibaren başlayarak metnin derin anlamına erişim sağılamada bir biriyle ilişkili pek çok işlemin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği zihinsel bir kod çözümlene işlemdir ve söz konusu bu işlem bireylerin geçmiş deneyimlerden kaynaklanan arka plan bilgisiyle dil bileşenlerinin çalışma mekaniğine dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu sebeple okuma becerisinin ideal gelişiminden söz edilebilmesi fonolojik, semantik, morfolojik ve sözdizimsel sistemlerin tam olarak edinilmesine ve bu sistemlerin birbirleriyle entegre bir biçimde çalışmasına bağılıdır. Bu bakımdan okuma becerisinin geliştirilmesi amacına dönük hazırlanan dil öğretilim araçlarının genel araç geliştirme ilkeleriyle de uyumlu olacak şekilde ve okuma eyleminin çalışma mekaniğini dikkate alarak tasarlanması gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı uygulamalı dilbilim alanının okuma anlama sürecine ilişkin yaptığı çalışmalardan hareketle, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılacak dil öğretilim araçlarının sahip olması gereken niteliklere ilişkin kuramsal bir perspektif sunmaktır.

* Author: cgr.kaygisiz@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-3889>

Introduction

Applied linguistics is a practice driven multidisciplinary field of study which is carried out for solving language based issues such as language planning, bilingualism and acquisition by using the theories, methods and findings of general linguistics. In spite of the diversity in the study areas, the area of applied linguistics is mainly focused on language teaching and it is seen that many researchers working in applied linguistics specialize in language teaching (Davis, 1999, p. 63). Although language teaching is devoted to different sub-fields such as curriculum development, measurement and evaluation in relation to the field of educational sciences, the prominent area related to applied linguistics within these sub-areas is material development. Material development is a concept that has a field of study and application by means of its relationship with the principles and methods for the adaptation and evaluation of language teaching materials and with the applications made by the authors, teachers and students (Tomlinson, 2001, p. 66; 2011, p. 2). However, the fact that it was considered as a sub-unit of language teaching methodology until the 1990s led to very limited studies on the use and evaluation aspects of material development (Peçenek, 2005, p. 86). However, this field, which covers the design, development, adaptation and evaluation of language teaching materials, is considered as an independent study area.

Due to the limitations of previous and general experiences, language teaching materials are often considered and evaluated in relation to textbooks. However, any element that facilitates the teaching process can be seen as language teaching material, and many elements such as DVD, e-mail, video sharing sites, workbooks, dictionaries can be used as language teaching tools which increase students' knowledge and experience about target language (Tomlinson, 2011, p. 2). However, although the diversity in the number of instruments that can be used raises the question of on which criteria language teaching tools will be prepared, language teaching/acquisition studies that provide a multidimensional perspective on the language learning process constitute the main source in determining the criteria needed at this point.

As it is known, language teaching involves a skill-oriented teaching process aiming at the development of the four basic language skills (reading, listening, speaking, writing) at the highest possible level, and the development of reading skills in this teaching process is one of the subjects that are emphasized. Each word has a semantic value and being literate can be regarded as transferring letters or symbols directly into thought or speech (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2004, p. 234), so learning to read or teach reading can be seen as a simple teaching activity at first glance. However, the basic outcome of reading is to obtain information from the read text, and it has a complex cognitive process. However, the ability of individuals to acquire new skills in different fields can only be achieved through effective reading instruction. Because reading activity is an element that enables individuals to enter the world of literacy, individuals do not have academic success in other areas of learning without effective reading skills (Bloom, 2016, pp. 48-50). For this reason, the development of reading skills is one of the subjects emphasized in the language teaching process. Since the activities to be implemented to maximize skills development are realized to a great extent through language teaching tools, one of the important components of the teaching process for the development of reading skills is language teaching tools. In this regard, the selection and preparation of the language teaching materials to be used in the development of reading skills is very important. In this context, the aim of the study is to present a theoretical perspective on the qualifications of the language teaching tools to be used in order to improve the reading performance based on the findings of applied linguistics studies.

Material Development Process and General Features of Language Teaching Material

Studies on material development, which are now considered as an independent area and the development of language teaching tools, are a series of descriptions of both the development process of language teaching tools and the qualities that these tools should bear. At this point, language teaching and acquisition studies, which offer a multi-faceted perspective on the language learning process, constitute the primary source of vehicle development principles. In particular, the results of studies on

student traits such as motivation, tendency, learning strategies, learning styles, age and intelligence are the determinants of the quality of language teaching tools (Peçenek, 2005, p. 87). In addition, general education policies determined by the demands and requirements of teachers and students as well as global and local factors are another factor effective in determining the qualifications required of language teaching tools. To ensure that language teaching tools can contribute to high-level skills development, it is necessary that they are designed and produced in accordance both with the working mechanics of the skill area that is intended to be developed and with the general principles of tool development principles. Also, they need to be tested for their suitability to the objectives desired to be achieved. In this context, the studies on material development (Jolly & Botilho, 2011; McGrath, 2016; Tomlinson, 2001, 2011, 2013a), the linguistic field of applied linguistics by using the data provided by the language teaching process will be used in the materials to be used in the description of the general characteristics. Accordingly, in terms of their basic qualities, the teaching materials of the language can be either empirical, auditory, and sensory in nature, as well as in an instructive way that will enable the students to be exposed to the experience of the target language (Tomlinson, 2011, p. 2; 2013a, p. 2). In addition to the typical characteristics of language teaching tools, descriptions of the typical characteristics that language teaching tools should bear without any distinction of the learning area or skill were also made based on earlier studies. In this context, Tomlinson (2011, pp. 8-23), expresses the typical characteristics of language teaching tools as follows:

1. Make an impact on students,
2. Make students feel comfortable,
3. Contribute to the development of students' self-confidence,
4. Support and facilitate the self-development of students,
5. Enable students to use the target language for communicative purposes,
6. Be considering that the positive effects of teaching are often delayed,
7. Be considering that the students differ in their learning styles,
8. Students should be taken into account that they differ in emotional attitudes, and should motivate them strongly and continuously,
9. Materials should maximize the learning potential by promoting intellectual, aesthetic and emotional participation that stimulates both right and left brain activities,
10. Materials should provide opportunities for output of feedback.

The development of language teaching tools requires a stringent communication process (Peçenek, 2005, p. 4). Therefore, determining the components that guide the development of language teaching tools is important in terms of providing the benefits expected from language teaching tools. Jolly and Botilho (2011, p. 113) describe the components of the material development process as follows:

1. Determination of requirements,
2. Investigation of requirements,
3. Conceptual perception of materials,
4. Pedagogical perception of materials,
5. Production of tools,
6. Use of materials by students,
7. Assessment of the materials in terms of compliance with the set objectives.

Principles of Reading Material Development

Language teaching is a skill-oriented teaching aiming at the development of basic language skills at the highest possible level, and one of the important components of this teaching process is the teaching tools used. In order to achieve the highest possible language development, it is of utmost importance

that language teaching tools are designed taking into account the nature of the area of skill intended to be developed. For this reason, it is necessary to prepare and develop the reading performance of the teaching materials to be prepared for the development of reading skills taking into account the working mechanics.

The main purpose of the action of reading is the state of acquiring knowledge from the read text, and this process requires the construction of the mental consistency of the informative presentation in the text (Goldman & Rakestraw, 2000, p. 311). This construction process involves analyzing how and in what way each affixes, word and sentence in the text function both separately and in conjunction with other affixes, words and sentences in the text, in accordance with the discourse of the text. In this analysis process, the reader uses both text-centered information and general non-textual knowledge of the world. In this respect, the process of reading, which is basically a decoding process that requires the integrated work of different tasks as a cognitive process, requires effective coordination of a limited period of time in many processes to create a general representation of basic ideas through the fast and automatic processing of words and sentences (Grabe & Stoller, 2011, p. 14). For this reason, both the limitation in the capacity of conscious attention mechanisms (Posner & Synder, 1975, p. 670), as well as the optimal reading of fluent reading, require the effective use of multiple cognitive processes (McLean & Rouvult, 2017, p. 93), so that the skills used in the reading process should be automated (Grabe & Stoller, 2011, p.14). Because, as is known, automatic performance is faster and easier as it requires fewer processing steps than algorithmic performance (Logan, 1997, p. 130). In addition, the flexible distribution of mental resources is important in the presentation of goal-directed behaviors, and provision of cognitive control, allowing the selection of actions that are compatible with the objectives (Badre, 2008, p. 193). Therefore, as linguistic input sources, the materials for teaching the reading skills should include activities and practices that will contribute to the automation of the skills which will enable the effective use of the different cognitive resources needed in the reading process. Because, as Logan (1997, p. 123) stated, certain cognitive tasks can be performed automatically and reading is one of the most important examples of this situation as a cognitive task. In this respect, the automatic activation of the internal memory system can be achieved by means of input elements to provide the materials used in reading instruction (Posner & Synder, 1975, p. 670).

The read action is a complex decoding process in which a plurality of interrelated processes are performed simultaneously, and this decoding requires the decoding of the language components. In this respect, skills and awareness should be developed for the students to study the mechanics of these components by taking into account the language teaching materials prepared for the teaching of linguistic components in the effective and automatic use of the skills required for the code analysis and reading comprehension process. The first linguistic component to be considered in terms of its role in the process of reading comprehension is phonology. While it is important for individuals to be able to separate words into phonemes and learn the matches between these phonemes and the letters that represent them (Nagy & Scott, 2009, p. 274; Tunmer & Nicholson, 2011, p. 416), as one of the distinctive components of fluent reading, such as phonological knowledge, reading speed and accuracy (Fuchs, Fuchs, Hops & Jenkis, 2011, p. 239; Kuhn & Stall, 2003, pp. 4, 5, 14). In this context, correct and proper use of prozodic elements associated with suprasegmental units such as emphasis, pitch changes, pause and duration means the proper use of the syntactic structure of words (Kuhn & Stall, 2003, p. 5). However, early development of phonological sensitivity is also important for the early development of reading skill. Therefore, it is critical sub-processes that support the fluent reading of the alphabetical decoding because the teaching programs emphasizing the skills of spelling sound decoding will bring better results on the reading outcomes (Stanovich & Stanovich, 1995, p. 99). Therefore, phonological knowledge should be taken into consideration during the preparation and development of reading instruction materials.

Morphological awareness, based on analyzing morphological constituents, is defined as the ability to reflect and modify these structures with the knowledge of the structure of the formulas that make up the words, (Carlisle, 2000, p. 170) and it is another important element in the development of reading skills. Morphological information provides rich semantic connections that can be used in the acquisition /learning of new words (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220), but is influential on meaning-making processes (Schreuder & Baayen, 1995), and a novel recipient of a new word has access to it is a source of information (Nagy & Scott, 2009, p. 275). In addition, morphological information facilitates the process of reading comprehension by enabling more rapid combinations of autographic units by accelerating the recall process by making the autographic parts more visible and familiar (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220). In addition to this, morphological information is effective on the processes related to the establishment of the consistency structure of the text which is important for the reading comprehension process. As it is known, the coherence structure is an element that allows the relationship between the text and the context to which the text belongs to be established and recognized by the text recipients (Stillar, 1998, p. 16). For this reason, the information on the semantic features that morphemes acquire in the discourse of the text is extremely important both in providing access to the deep structure of the text and in the establishment of a semantic, logical connection. However, as Smith (2003, p. 11) pointed out, the morphemes of mode, aspect, and tense added to the verbal categories provide a clue to the text recipients about the local structure of sentences. Morphological information is also required to access information about the discourse mode of the text. As known, this is because aspect is a linguistic sub-system that consists of two components, namely grammatical and lexical, which are related to two different (narrative and report) modes of discourse (Smith, 2003, p. 68). For this, the morphological units that make aspect-related information accessible on the surface structure of the text and the information about these units play a significant role in the process of determining the different modes of discourse shaped by text recipients in accordance with communicative purposes— and, then, of activating the domain-specific content scheme. Another effect of morphological knowledge on the reading process is related to the level of syntactic processing. In addition to making structural and semantic features relevant and visible in relation to the constituent components of a sentence, syntactic structuring is one of the information resources that text recipients use to obtain information from the text (Smith, 2003, pp. 10,13). Therefore, text recipients need to perform syntactical analysis during the reading process, during which morphological information contributes to syntactic processing (Klauda & Guthrie, 2008, p. 11), which is necessary for the reading comprehension process. For these reasons, the knowledge and awareness of the morphological units about the structure of the morphological units and their working style should be increased by carefully considering the morphological knowledge in the teaching materials aimed at the development of reading ability.

In order for the structure-meaning to be matched, the text recipients must extract the semantic content of the words quickly and accurately from the autographic forms during the reading process (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220). For this reason, since the semantic proposition formation, which is expressed as combining the word meanings from the structural information to the units of meaning (McLean & Rouvaut, 2017, p. 94), must be made quickly and accurately, the reading teaching materials should be designed to be the source of the qualitative and quantitative development of the lexicography (vocabulary). The relationship with this situation is that the speed of the word recognition, which is associated with the use of advanced capacity to draw attention to the integrative understanding process, should be increased as soon as the interaction with the text interacts for the development of reading skill (Fuchs et al., 2001, p. 242). Because, as is well known, the development of effective decoding and automatic word recognition is a prerequisite for a positive relationship between comprehension and fluency, and there is no development of reading comprehension without word recognition skills (Grabe & Stoller, 2011, pp. 14, 21). In this respect, reading-teaching materials should be the development of vocabulary, as well as its word recognition skills and speed, and should take into

account the complexity of the vocabulary and the its underlying information such as^{*}; incrementality, multidimensionality, polysemy, interrelatedness and heterogeneity.

The reading action is the ability to extract meaning from the text and to interpret the acquired knowledge properly (Grabe & Stoller, 2011, p. 9), and the text recipients use both the previously acquired global world knowledge and the information that is clearly presented on the text surface for the purpose of extracting and interpreting the information. However, in order to reach the deep meaning of the text and to go beyond the knowledge presented in the text, individuals must gain access to information structures that are not explicitly expressed in the text. In other words, going beyond the text requires inferences, and the inference through knowledge is necessary not only to fill in the gaps required to create a coherent text base, but also to create a coherent context, in other words, reading comprehension requires inference (Kintsch & Kintsch, 2005, pp. 72, 81). Therefore, activities and practices in reading teaching materials should be of a nature that will contribute to the activation of resources that will provide access to information in the inference type.

As it is known, language teaching aiming at the development of basic language skills is carried out mostly based on texts and activities carried out in a text-oriented manner. For the reading skill field, the texts in the language teaching tools are basically used for the following purposes:

1. To provide practice for the development of listening and reading skills,
2. To provide new input for the productive use of language and support the inputs provided before,
3. To provide informational content (McGrath, 2016, pp. 105-106).

The main step in the design and development of tools for developing reading skills is the selection and compilation of textbooks (Grabe & Stoller, 2011, p. 27), especially in the context of basic language skills (McGrath, 2016, pp. 105-106). Therefore, for effective skill development, the texts used in the reading teaching process should be selected and compiled according to certain elements. In this context, one of the basic elements in the determination of the texts for the development of reading skills is that these texts stimulate the desire to participate in the text by providing interaction between the senses, intuitions and thoughts of the text recipients (Tomlinson, 2013c, p. 21; Maley & Prowse, 2013, p. 177). Because these types of texts help text recipients to create meaningful personal multi-dimensional representations where internal speech, sensory images and sensory stimuli are combined to make sense of the text, it helps deep processing to facilitate language and skill development (Tomlinson, 2013c, p. 11). Another feature that the texts used in reading teaching tools should carry is the compatibility of the texts with the linguistic and cognitive levels of the students in terms of difficulty level, and will contribute to the development of high-level skills such as inferencing, connecting, predicting and evaluating quality (Tomlinson, 2013b, p. 7). In addition, these texts should contribute to the individual development of the students and should be compatible with the students' age and development level in terms of perceptive characteristics (Tomlinson, 2013b, p. 101).

As the discourse characteristics formed in line with the communicative aim lead to the emergence of different types of texts, the reading action requires the analysis of texts with different types of characteristics due to its structure. The realization of this resolution depends on the perception of the texts by the text recipients in how they differ in terms of language, content and narrative characteristics. For this reason, it is very important to gain the ability to categorize texts, which are also referred to as species awareness, in the development of reading skills. Because categorical information is the focus of reading comprehension process because it offers the opportunity to both inference and to activate advanced information for use by creating a focal point during reading (Bruner, 1957, p. 170; Smith &

^{*} Nang and Scott (2009: 270) defined five levels of word complexity as follows:

i. Incrementality: The word information takes place in certain stages over time.

ii. Multidimensionality: Word knowledge consists of different types of information.

iii. Polysemy: Words often have more than one meaning.

iv. Interrelatedness: The word knowledge of individuals is not independent of the knowledge of other words. v. Heterogeneity: Information about what the word means changes in relation to the type of word.

Kosslyn, 2013, p. 179). However, the most obvious form of meaning to be conveyed is the choice of the text type. The basic element that determines the interaction of the recipient with the text, i.e. the recipient of the content scheme appropriate to the text type in the mind of the recipient, is the text type (Sager, 1997, pp.30,31). With the activation of the genre-specific textual schema, the creation of the intellectual skeleton, which enables the internalization of the textual information, allows the selective distribution of attention during the reading process, but it becomes easier to edit and summarize the text with inferential evaluations (Pearson, 2009, p.13). Therefore, the choice of the texts used in the language teaching tools for improving reading skills is to determine the texts to be used in a way that allows students to interact with different types of text (Tomlison, 2013c, p. 101; Maley & Prowse, 2013, p.166).

Another point to be considered in the preparation of reading teaching materials is that it should be prepared in a way to introduce discourse forms which have an important role in reading instruction (McGrath, 2016, pp. 105-106). The ability to understand texts with different types of features depends on the analysis of type-specific differences in the surface structure of the text. For this reason, the reading action requires the effective use of discourse strings determined for the communicative purpose, and the meaning of the text depends on the ability of the text recipients to combine the elements of discourse. However, the discourse structure makes it possible for independent units to associate and gain new meanings through forward and / or forwarding (Bruning et al. 2004, pp. 239-240). For this reason, it is important to teach information about the level of discourse which is also a determinant of the distinction between text types. The determining the structural features of the text at the level of discourse;

1. Makes easier for the text recipients to reach and remember the main ideas of the text, based on the structural clues,
2. Determines the parallelism between the surface structure of the text and the conceptual structure of the information that contributes to the understanding of the text,
3. Clarifies the structure of the text which makes it easier to understand and teach the text (Goldman & Rakestraw, 2000, p. 316).

The aim of reading is another factor affecting the development of reading skills (Maley & Prowse, 2013, p. 166). As it is known, differentiations in the purpose of reading cause the emergence of different types of reading. As a result of this situation, readers need different competences in accessing the informational content in the text. For example, since reading to learn is to be carried out in an academic or professional environment that requires transfer of a significant amount of information from a text, readers, in this type of reading, will need qualifications such as remembering supporting ideas as well as main ideas, recognizing and constructing rhetorical frames which organize information structure in text and linking text to knowledge base (Grabe & Stoller, 2011, p. 11). For this reason, reading-teaching tools should provide individuals with the qualifications required of different types of reading and should raise awareness about different reading strategies.

Another element that is as important as text selection is the nature of the activities used in the processing of texts. According to this, the activities to be used in reading teaching materials should be compatible with the content of the text, the age and development levels of the students, and should stimulate mental activation, linkages about the content of the text, and raise students' attention to internal conversation to discuss issues related to them (Tomlinson, 2013c, p.103). In addition, by means of activities, students' knowledge and awareness about the way the components of the language system can be increased and practiced, and the development and automation of the skills required for reading action such as inferences can be provided. For this reason, the nature of the activities in the teaching materials of reading is one of the subjects that should be emphasized in the process of developing reading teaching materials.

Discussion, Conclusion and Implication

Language teaching is a skill-based teaching aiming at the development of language skills at a high level and teaching tools are an important component of this teaching process. In this context, the teaching tools that will be used to contribute to language development in the process of preparing language teaching tools should be designed by taking into consideration the nature of the skill area to be developed. As is known, the reading action is a mental decoding process whereby many sub-processes associated with each other are performed simultaneously from the moment the interaction with the text is started and this process is based on the background mechanics of the language components and the mechanics of the language components. For this reason, the ideal development of reading skills depends on the complete acquisition of phonological, semantic, morphological and syntactic systems and the integration of these systems as a whole (Wolf, 2008, p.223). For this reason, the teaching tools that will be prepared for the development of the reading skills field should be designed in accordance with the general principles of material development, taking into account the way reading action works. In this context, based on the studies of the applied linguistics field regarding action and process, it is possible to express the characteristics of the tools that will be used in reading instruction in order to enable effective skill development:

1. They should be capable of developing and automating the skills that enable the efficient use of cognitive resources.
2. They should develop awareness and use skills for students in the study mechanics of these components, taking into account their role in the teaching of reading (phonological, morphological, syntactic and semantic) of language components.
3. They should support the qualitative and quantitative development of the vocabulary as a linguistic source of input for the individuals.
4. The inference type should contribute to the activation of skills that will provide access to information.
5. Texts used should induce a desire to participate and experience text in individuals.
6. Texts should be capable of supporting the development of high-level cognitive skills, such as inference, that are consistent with the age and level of development of the students in terms of difficulty.
7. Texts should be selected from different types of text, allowing individuals to interact with different types of text.
8. They should be able to use the different forms of discourse formed for the communicative purpose, and to gain awareness and use of these structures.
9. They should provide qualifications required by different types of reading and to raise awareness of different reading strategies.

The basic function of language teaching tools is to gain awareness of the skills needed through regular and systematized familiar language input. These skills have become a part of the memory system over time, allowing them to automate. However, the development of high-level cognitive skills, such as inference, is gradual, over time, since the automation of familiar language inputs becomes part of the memory system and requires complex activation schemes to be completed (Posner & Synder, 1975, p. 670). For this reason, it is necessary for students to make silent periods about the development and use of cognitive skills. In addition to the above-mentioned qualifications of reading teaching tools, the fact that applied linguistics has the qualifications in the principles of material development determined from the studies on language teaching is another important element in terms of creating the desired effect. However, since the process of material development necessitates a serial communication process (Peçenek, 2005, p. 4), reading teaching tools need to be designed and created in a conceptual and pedagogical way in accordance with the determined needs, and in the next stage, tested for compliance with the objectives to be achieved.

Türkçe Sürüm

Giriş

Uygulamalı dilbilim, konu ve çalışma alanı olarak dilbilim kuram, yöntem ve bulgularının dil planlaması, iki dillilik, dil edinimi vb. gibi dile ilişkin farklı alanlardaki sorunların çözümünde kullanılmasını amaçlayan pratik odaklı (*practice driven*) ve disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Ancak çalışma alanlarındaki çeşitliliğe karşın, uygulamalı dilbilim alanının ağırlıklı olarak üzerinde durduğu konu dil öğretimidir ve uygulamalı dil bilim alanında çalışan çoğu araştırmacının da bu bağlamda dil öğretimi konusunda uzmanlaştığı görülmektedir (Davis, 1999, p. 63). Dil öğretimi, eğitim bilimleri alanıyla da ilişkili olarak kendi içinde program geliştirme, ölçme - değerlendirme gibi farklı alt alanlara ayrılmakla birlikte, söz konusu bu alt alanlar içinde uygulamalı dilbilimle ilişkisi bakımından öne çıkan alan araç (*material*) geliştirmedir. Araç geliştirme dil öğretim materyallerinin uyarlanması ve değerlendirilmesine dönük ilke ve yöntemlerle, dil girdisine kaynak sağlayacak şekilde yazarlar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan her türlü uygulamalarla olan ilişkisi nedeniyle çalışma ve uygulama alanı olan bir kavramdır (Tomlinson, 2001, p. 66; 2011, p. 2). Ancak 1990'lı yıllara kadar dil öğretim yöntemi biliminin bir alt birimi olarak görülmesi, araç geliştirme alanının kullanım ve değerlendirme yönlerini ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olmasına neden olmuştur (Peçenek, 2005, p. 86). Fakat temel konuları dil öğretim araçlarının tasarlanması, geliştirilmesi, uyarlanması ve değerlendirilmesi olan araç geliştirme alanı günümüzde bağımsız bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır.

Genel deneyimlerden kaynaklı sınırlılık nedeniyle, dil öğretim materyalleri genellikle ders kitaplarıyla ilişkili olarak ele alınıp değerlendirilmektedir. Ancak öğretim sürecini kolaylaştırıcı her türlü unsur dil öğretim materyali olarak görülebilir ve bu bağlamda öğrencilerin hedef dile ilişkin bilgi ve deneyimlerini attıran DVD, e-mail, video paylaşım siteleri, çalışma kitapları, sözlükler vb. gibi pek çok unsur dil öğretim aracı olarak ele alınıp kullanılabilir (Tomlinson, 2011, p. 2). Fakat kullanılabilir enstrümanların sayısındaki çeşitlilik beraberinde dil öğretim araçlarının hangi ölçütler uyarınca hazırlanacağı sorusunu getirmekle birlikte, dil öğrenme sürecine ilişkin çok yönlü perspektif sunan dil öğretimi / edinimi çalışmaları bu noktada ihtiyaç duyulan ölçütlerin belirlenmesindeki temel kaynağı oluşturmaktadır.

Dil öğretimi bilindiği gibi dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) mümkün olan en yüksek seviyede geliştirilmesini amaçlayan beceri odaklı bir öğretim sürecini kapsamaktadır ve söz konusu bu öğretim sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi üzerinde hassasiyetle durulan konulardan birini teşkil etmektedir. Her sözcüğün anlamsal bir değeri vardır ve okuyazar birey olmak, harf ya da sembollerini doğrudan düşünce veya konuşmaya aktarmak olarak kabul edilebilir (Bruning et al., 2004, p. 234), bu nedenle okumayı öğrenmek ya da okuma öğretimi ilk bakışta basit bir öğretim faaliyeti olarak görülebilir. Ancak temel çıktısı okunan metinden bilgi edinmek olan okuma edimi karmaşık bilişsel süreçler içeren bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte bireylerin farklı alanlarda yeni beceriler edinebilmesi de ancak etkin bir okuma öğretimiyle sağlanabilir. Çünkü okuma edimi bireylerin okuyazar olma dünyasına girişlerini sağlayan bir unsur olmakla birlikte, etkin bir okuma becerisi olmaksızın bireylerin diğer öğrenme alanlarında akademik başarı göstermeleri söz konusu değildir (Bloom, 201, pp. 48-50). Bu nedenle okuma becerisinin gelişimi, dil öğretim sürecinde üzerinde hassasiyetle durulan konulardan birini teşkil etmektedir. Beceri gelişimini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmak için uygulanacak etkinlikler büyük oranda dil öğretim araçlarıyla gerçekleştirildiğinden, okuma becerisinin gelişimine dönük öğretim sürecinin de önemli bileşenlerinden birisi dil öğretim araçlarıdır. Bu bakımdan okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak dil öğretim materyallerinin seçimi ve hazırlanması oldukça önemlidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı okuma – anlama sürecini açıklamaya yönelik uygulamalı dilbilim çalışmalarının ortaya koyduğu bulgulardan hareketle, okuma ediminin geliştirilmesi

amacıyla kullanılacak dil öğretim araçlarının taşınması gereken niteliklere ilişkin kuramsal bir perspektif sunmaktadır.

Araç Geliştirme Süreci ve Dil Öğretim Araçlarının Genel Özellikleri

Günümüzde bağımsız bir alan olarak ele alınan ve temel konusu dil öğretim araçlarının geliştirilmesi olan araç geliştirme alanıyla ilgili çalışmalar, dil öğretim araçlarının hem geliştirilme sürecine hem de söz konusu bu araçların taşınması gereken niteliklere ilişkin bir takım betimlemelerde bulunmaktadır. Bu noktada özellikle dil öğrenme sürecine ilişkin çok yönlü perspektif sunan dil öğretimi ve edinimi çalışmaları, araç geliştirme ilkelerinin birincil kaynağını oluşturmakla ve özellikle güdülenme, eğilim, öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, yaş ve zekâ gibi öğrenci özelliklerine ilişkin çalışmaların sonuçları, dil öğretim araçlarının nitelikleri konusunda belirleyici olmaktadır (Peçenek, 2005, p. 87). Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin istek ve gereksinimleriyle küresel ve yerel etmenler tarafından belirlenen genel eğitim politikaları da dil öğretim araçlarının taşınması gereken niteliklerin belirlenmesinde etkili olan bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğretim araçlarının üst düzey beceri gelişimine katkı sağlamak üzere hem gelişimi amaçlanan beceri alanının çalışma mekaniğine ve genel araç geliştirme ilkelerine uygun biçimde tasarlanıp üretilmesi hem de ulaşılması istenilen amaçlara uygunluk bakımından test edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda araç geliştirme üzerine yapılan çalışmalar (Jolly & Botilho, 2011; McGrath, 2016; Tomlinson, 2001, 2011, 2013a), uygulamalı dilbilimin alanının dil öğretim sürecine ilişkin sağladığı verileri kullanarak dil öğretim sürecinde kullanılacak materyallerinin taşınması gereken genel niteliklerine ilişkin betimlemelerde bulunmaktadır. Buna göre temel nitelikleri bakımından dil öğretim materyalleri öğretimsel (*instructional*), öğrencilere dil hakkında tecrübe kazandıracak nitelikte deneysel (*experimental*), hedef dilin kullanımına yönelik maruz bırakılmayı sağlayacak şekilde çıkarımlayıcı (*elicitive*) nitelikte olabileceği gibi dilbilgisel, görsel, işitsel ve duyu devinimsel nitelikte de olabilirler (Tomlinson, 2011, p. 2; 2013a, p. 2). Ayrıca yapılan çalışmalardan hareketle (McGrath, 2016; Tomlinson, 2001, 2011, 2013a), dil öğretim araçlarının genel niteliklerine ek olarak öğrenme alanı ve beceri ayrımı yapılmaksızın taşınması gereken genel özelliklere ilişkin betimlemeler de yapılmıştır. Bu bağlamda Tomlinson (2011, pp. 8-23) dil öğretim araçlarının taşınması gereken genel özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğrenciler üzerinde etki yaratmalı,
2. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalı,
3. Öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlamalı,
4. Öğrencilerin öz gelişimini (self-development) desteklemeli ve kolaylaştırmalı,
5. Öğrencileri hedef dilin iletişimsel amaçları doğrultusunda kullanılmasına olanak sağlamalı,
6. Öğretimin olumlu etkilerinin genellikle geciktiğini dikkate almalı,
7. Öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından farklılaştığını dikkate almalı,
8. Öğrencilerin, duygusal tutumlarda farklılaştığını dikkate almalı, güçlü ve devamlı olarak motive etmeli,
9. Materyaller, hem sağ hem de sol beyin aktivitelerini harekete geçiren entelektüel, estetik ve duygusal katılımı teşvik ederek öğrenme potansiyelini en üst noktaya çıkarmalı,
10. Araçlar, çıktıların geri bildirim için fırsatlar sağlamalı.

Dil öğretim araçlarının geliştirilmesi dizgeli bir iletişim sürecini gerektirmektedir (Peçenek, 2005, p.4). Bu nedenle dil öğretim araçlarının geliştirilmesi sürecini yönlendiren bileşenlerin belirlenmesi, dil öğretim araçlarından beklenen faydanın sağlanabilmesi noktasında önemlidir. Buradan hareketle araç geliştirme sürecini oluşturan bileşenleri Jolly ve Botilho (2011, p. 13) şu şekilde ifade etmektedir:

1. İhtiyaçların belirlenmesi,
2. İhtiyaçların araştırılması,
3. Araçların kavramsal olarak algılanması,

4. Araçların pedagojik olarak algılanması,
5. Araçların üretilmesi,
6. Araçların öğrenciler tarafından kullanılması,
7. Araçların belirlenen hedeflere uygunluk bakımından değerlendirilmesi.

Okuma Materyali Geliştirme İlkeleri

Dil öğretimi, temel dil becerilerinin mümkün olan en üst seviyede gelişimini amaçlayan beceri odaklı bir öğretimdir ve bu öğretim sürecinin önemli bileşenlerinden birisi de kullanılan öğretim araçlarıdır. Bu bakımdan mümkün olan en üst seviyedeki dil gelişimini sağlamak üzere dil öğretim araçlarının, geliştirilmesi amaçlanan beceri alanının doğası ve çalışma mekaniği dikkate alınarak tasarlanması son derece önemlidir. Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanacak öğretim materyallerinin okuma ediminin çalışma mekaniği dikkate alınarak hazırlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Okumanın eyleminin temel amacı, okunan metinden bilgi edinme durumudur ve bu süreç metindeki bilgisel sunumun zihinsel tutarlılığının inşasını gerektirmektedir (Goldman & Rakestraw, 2000, p. 311). Bu inşa süreci de metinde yer alan her bir ek, sözcük ve tümcenin hem ayrı ayrı hem de metindeki diğer ek, sözcük ve tümcelerle metnin söylemi uyarınca nasıl ve ne şekilde bir araya geldiğinin çözümlenmesini içermektedir. Bu çözümleme sürecinde de okur, hem metin merkezli bilgileri hem de metin dışı genel dünya bilgisini kullanmaktadır. Bu bakımdan bilişsel bir süreç olarak farklı görevlerin birbiriyle uyumlu çalışmasını gerektiren ve temelde bir kod çözme işlemi olan okuma süreci, sözcük ve tümcelerinin hızlı ve otomatik olarak işlenmesiyle temel fikirlerin genel anlamdaki temsilini oluşturmada birçok sürecin sınırlı bir zaman diliminde etkin koordinasyonunu gerektirmektedir (Grabe & Stoller, 2011, p. 14). Bu nedenle hem bilinçli dikkat mekanizmalarının kapasitesindeki sınırlılık (Posner & Synder, 1975, p. 670), hem de optimal düzeyde anlamaya akıcı okuma, çok sayıda bilişsel sürecin etkin kullanımını gerektirdiğinden (McLean & Rouvaut, 2017, p. 93), okuma sürecinde kullanılan becerilerin otomatikleştirilmesi gerekmektedir (Grabe & Stoller, 2011, p. 14). Çünkü bilindiği gibi otomatik performans, algoritmik performansa kıyasla daha az işlem basamağı gerektirdiğinden daha hızlı ve kolaydır (Logan, 1997, p. 130). Ayrıca amaç yönelimli davranışların sergilenmesinde (*service of goal-directed behaviors*) zihinsel kaynakların esnek dağılımı önemlidir ve bilişsel kontrolün sağlanması, amaçlarla uyumlu eylemlerin seçimine izin vermektedir (Badre, 2008, p. 193). Bu nedenle dilsel girdi kaynağı olarak okuma öğretimi materyallerinin, okuma sürecinde ihtiyaç duyulan farklı bilişsel kaynakların etkin kullanımını sağlayacak becerilerin otomatikleşmesine katkı sunacak nitelikte etkinlik ve uygulamalara sahip olması gerekmektedir. Çünkü Logan'ın da (1997, p. 123) ifade ettiği gibi belli bilişsel görevler otomatik olarak gerçekleştirilebilir ve okuma bilişsel bir görev olarak bu durumun en önemli örneklerinden birisidir. Bu bakımdan okuma öğretiminde kullanılan materyaller sağlayacakları girdi öğeleri yoluyla dâhili bellek sisteminin otomatik aktivasyonunu sağlayabilir (Posner & Synder, 1975, p. 670).

Okuma eylemi birbiriyle ilişkili çok sayıda işlemin eş zamanlı gerçekleştirildiği karmaşık bir kod çözme işlemidir ve bu kod çözme işlemi dil bileşenlerin çözümlenmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan kod çözümleme ve okuma anlama süreci için gerekli olan becerilerin etkin ve otomatik kullanımında dilsel bileşenlere ait rollerin okuma öğretimi için hazırlanan dil öğretim materyallerinde dikkate alınarak bu bileşenlerin çalışma mekaniğine yönelik öğrencilerde beceri ve farkındalık geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma anlama sürecindeki rolü bakımından dikkate alınması gereken ilk dilsel bileşen fonolojidir. Bireylerin sözcükleri fonemlere ayrıştırabilmeleri ve bu fonemlerle onları temsil eden harfler arasındaki eşleşmeleri öğrenebilmeleri önemli olmakla birlikte (Nagy & Scott, 2009, p. 274; Turner & Nicholson, 2011, p. 416), fonolojik bilgi, okuma hızı ve doğruluğu gibi akıcı okumanın ayırt edici bileşenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Fuchs, Fuchs, Hops & Jenkis, 2011, p. 239; Kuhn & Stall, 2003, pp. 4, 5, 14). Bu bağlamda özellikle vurgu (*emphasis*), perde değişimleri (*pitch changes*), durak ve süre gibi parçalarüstü (*suprasegmental*) birimlerle ilişkili bürünsel (*prosodic*) öğelerin doğru ve yerinde kullanımı, sözcük öbeklerinin sözdizimsel yapıya uygun kullanımı anlamına gelmektedir (Kuhn & Stall,

2003, p. 5). Bununla birlikte fonolojik duyarlılığın erken gelişimi de okuma becerisinin erken gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle yazma-ses kod çözme (*spelling sound decoding*) becerilerini vurgulayan öğretim programları okuma çıktılarını üzerinde daha iyi sonuç elde edilmesine neden olur çünkü alfabetik kod çözme akıcı okumayı destekleyen kritik alt işlemlerdir (Stanovich & Stanovich, 1995, p. 99). Bu nedenle okuma öğretimi materyallerinin hazırlanması ve geliştirilmesi aşamalarında fonolojik bilginin dikkate alınması gerekmektedir.

Kurucu biçimbirimleri analiz etmeye dayanan, sözcükleri oluşturan biçimbirimlerin yapısına ilişkin bilgiyle bu yapıları yansıtmaya ve değiştirme yeterliliği olarak tanımlanan morfolojik farkındalık (Carlisle, 2000, p. 170), okuma becerisinin gelişiminde önemli rol oynayan bir diğer unsurdur. Morfolojik bilgi yeni sözcüklerin edinilmesinde / öğrenilmesinde kullanılabilecek zengin semantik bağlantılar sağlamaya birlikte (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220), anlam oluşturma süreçleri üzerinde etkilidir (Schreuder & Baayen, 1995) ve yeni bir sözcükle karşılaşan bir metin alıcısının sözcüğün anlamına erişimde kullandığı ana bilgi kaynağıdır (Nagy & Scott, 2009, p. 275). Ayrıca morfolojik bilgi otografik parçaların daha görünür ve tanıdık olmasını sağlayarak geri çağırma süreçlerinin hızlanmasını ve otografik birimlere ait kombinasyonların daha hızlı yapılmasını sağlayarak okuma anlama sürecini kolaylaştırır (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220). Bu duruma ek olarak morfolojik bilgi, okuma anlama süreci açısından önem arz eden metnin tutarlılık yapısının kurulmasıyla ilgili süreçler üzerinde de etkilidir. Bilindiği gibi tutarlılık yapısı metinle, metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin metin alıcıları tarafından kurulmasını ve fark edilmesini sağlayan bir unsurdur (Stillar, 1998, p. 16). Bu nedenle morfolojik metnin söylemi içinde kazandıkları anlamsal özelliklere ilişkin bilgi, hem metnin derin yapısına erişim sağlamada hem de anlamsal, mantıksal bağlantının kurulmasında son derece önemlidir. Bununla birlikte eylemcil kategoriler üzerine eklenen kip, görünüş ve zaman morfolojileri Smith'in de (2003, p. 11) belirttiği gibi tümcelerin yerel metin yapısı (*local structure*) hakkında metin alıcılarına ipucu sağlar. Morfolojik bilgi ayrıca metnin söylem modu (*discourse mode*) hakkındaki bilgiye erişim için de gereklidir. Çünkü bilindiği gibi görünüş (*aspect*) her ikisi de farklı söylem moduyla (*narrative and report*) ilişkili olan dilbilgisel ve sözcüksel oluşan bir alt dil sistemidir (Smith, 2003, p. 68). Bu nedenle görünüşe ilişkin bilginin, metnin yüzey yapısında erişilebilir olmasını sağlayan morfolojik birimlerle, söz konusu bu birimlere ilişkin bilgi, metin alıcılarının hem iletişimsel amaç uyarınca belirlenen farklı söylem modlarını belirlemesinde hem de buradan hareketle türe özgü içerik şemasının etkinleştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Morfolojik bilginin okuma sürecindeki bir diğer etkisi sözdizimsel işleme düzeyiyle ilgilidir. Sözdizimsel yapılanma, bir tümcenin kurucu bileşenleriyle ilişkili olan yapısal ve anlamsal özellikleri mümkün ve görünür kılar (Smith, 2003, pp.10, 13). Metin alıcılarının okuma süreci esnasında sözdizimsel çözümleme işlemini gerçekleştirmeleri gerekmekte ve bu süreçte de morfolojik bilgi, okuma anlama süreci için gerekli olan sözdizimsel işleme (Klauda & Guthrie, 2008, p. 11), gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenlerden ötürü morfolojik bilgi okuma becerisinin gelişimini hedef alan öğretim materyallerinde dikkatle ele alınarak öğrencilerin morfolojik birimlerin yapısına ve çalışma biçimine ilişkin bilgi ve farkındalıkları artırılmalıdır.

Biçim - anlam eşleşmesinin yapılabilmesi için metin alıcılarının, okuma süreci esnasında sözcüklerin semantik içeriğini, otografik biçimlerden hızlı ve doğru biçimde çıkarımlamaları gerekmektedir (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 220). Bu nedenle sözcük anlamlarının, yapısal bilgidan hareketle tümce düzeyinde (*clause-level*) anlam birimlerine birleştirilmesi olarak ifade edilen (McLean & Rouvult, 2017, p. 94), anlamsal önerme oluşumunun hızlı ve doğru biçimde yapılması gerektiğinden, okuma öğretimi materyallerinin sözlükçenin (sözvarlığının) niteliksel ve niceliksel gelişimine kaynak teşkil edecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu durumla ilişkili bir diğer unsur okuma becerisinin gelişimi için metinle etkileşime geçildiği andan itibaren bütünleştirici anlama işlemine dikkat çekmeye yönelik gelişmiş kapasite kullanımıyla ilişkili olan sözcük tanıma hızının artırılması gerektiğidir (Fuchs, Fuchs, Hops & Jenkis, 2001, p. 242). Çünkü bilindiği gibi etkili kod çözme ve otomatik sözcük tanıma becerisinin gelişimi hem anlama ve akıcılık arasındaki pozitif yönlü ilişki için ön koşul durumundadır hem de sözcük tanıma becerisi olmadan okuma anlama becerisinin gelişimi söz konusu değildir (Grabe & Stoller, 2011, pp. 14, 21). Bu bakımdan okuma öğretimi materyallerinin sözlükçenin gelişimi kadar, sözcük tanıma becerisi ve hızının gelişimini de sağlayacak nitelikte olması ve sözcük bilgisinin karmaşıklığı ve bu karmaşıklığa ilişkin

düzlemleri* (*aşamallık, çok yönlülük, çok anlamlılık, ilişkililik ve heterojenlik*) dikkate alması gerekmektedir.

Okuma eylemi metinden anlam çıkarma ve edinilen bilgiyi düzgün biçimde yorumlama yeterliliğidir (Grabe & Stoller, 2011, p. 9) ve söz konusu bu anlam çıkarma ve bilgi yorumlama işlemi için metin alıcıları hem daha önce edinilmiş genel dünya bilgisini hem de metin yüzeyinde belirgin biçimde sunulmuş olan bilgiyi kullanırlar. Ancak metnin derin anlamına ulaşmak, kavramak ve metinde sunulan bilginin ötesine geçebilmek için bireylerin metinde açık biçimde ifade edilmeyen bilgi yapılarına çıkarım yoluyla erişim sağlamaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, metnin ötesine geçmek çıkarımları gerektirir ve çıkarım yoluyla erişilen bilgi sadece tutarlı bir metin tabanı oluşturmak için gerekli olan boşlukları doldurmada değil, aynı zamanda tutarlı bir durum bağlamı oluşturmak için gereklidir, yani bir diğer ifadeyle, okuma anlama, çıkarımlama yapmayı gerektirir (Kintsch & Kintsch, 2005, p. 72, 81). Bu nedenle okuma öğretimi materyallerinde yer alan etkinlik ve uygulamaların çıkarım türü bilgiye erişim sağlayacak kaynakların aktivasyonuna katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir.

Bilindiği gibi temel dil becerilerinin gelişimini amaçlayan dil öğretimi büyük ölçüde metinlerle ve metin merkezli yürütülen etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmekte ve söz konusu bu öğretim sürecinde metinler farklı beceri alanlarına göre farklı amaçlar uyarınca kullanılmaktadır. Okuma beceri alanı için bakıldığında dil öğretimi araçları içinde yer alan metinler temelde şu amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır:

1. Dinleme ve okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik pratik sağlamak,
2. Dilin üretken bir biçimde kullanılmasına ilişkin yeni girdi sağlamak ve daha önce sağlanan girdileri desteklemek,
3. Bilgisel içerik sağlamak (McGrath, 2016, pp. 105-106).

Temel dil becerileri içinde özellikle okuma becerisine ilişkin yeterliliklerin metne maruz kalmadan geliştirilmesi zor olduğundan (Grabe & Stoller, 2011, p. 27), okuma becerisini geliştirmeye yönelik araçların tasarlanması ve geliştirilmesindeki en önemli aşama metin seçimi ve derlenmesidir (*collection*) (McGrath, 2016, pp.105-106). Bu nedenle etkin beceri gelişimi için okuma öğretimi sürecinde kullanılan metinlerin belirli unsurlar göz önüne alınarak seçilip derlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda kullanılacak metinlerin belirlenmesindeki temel unsurlardan birisi söz konusu metinlerin, metin alıcılarının hisleri, sezgileri ve düşünceleri arasında etkileşim sağlayarak metne katılım ve deneyimleme isteği uyandırmasıdır (Tomlinson, 2013c, p. 21; Maley & Prowse, 2013, p. 177). Çünkü bu tip metinler, metin alıcılarının metinleri anlamlı kılmak için içsel konuşma, duyuşal imgeler ve duyuşal uyarıların birleştiği kişisel çok boyutlu temsil yaratmasına yardımcı olarak dil ve beceri gelişimini kolaylaştıran derin işleme yapmalarına yardımcı olur (Tomlinson, 2013c, p. 11). Okuma öğretimi araçlarında kullanılan metinlerin taşınması gereken bir diğer özellik, metinlerin zorluk derecesi bakımından öğrencilerin dilsel ve bilişsel düzeyleriyle uyumlu olması, çıkarım yapma (*inferencing*), bağlama (*connecting*), tahmin yürütme (*predicting*) ve değerlendirme (*evaluating*) gibi yüksek düzeyli becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olmasıdır (Tomlinson, 2013b, p. 7). Ayrıca söz konusu metinler öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlamalı, duyuşal özellikler bakımından öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyiyle uyumlu olmalıdır (Tomlinson, 2013b, p. 101).

İletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özellikleri farklı metin türlerinin ortaya çıkmasına neden olduğundan okuma eylemi yapısı gereği farklı türsel özelliklere sahip metinlerin çözümlenmesini gerektirmektedir. Söz konusu bu çözümleme işleminin gerçekleşebilmesi de metinlerin türsel özellikler

* Sözcük gelişimi üzerine çalışan araştırmacıların sözcük karmaşıklığıyla ilgili olarak beş düzey tanımlanmıştır (Nagy & Scott, 2009: 270):

- i. Aşamallık: Sözcük bilgisi zaman içinde belirli aşamalar dâhilinde gerçekleşir.
- ii. Çok Yönlülük: Sözcük bilgisi niceliksel (*qualitatively*) olarak farklı bilgi türlerinden oluşur.
- iii. Çok Anlamlılık: Sözcüklerin çoğu zaman birden fazla anlamı vardır.
- iv. İlişkililik: Bireylerin sözcük bilgisi, diğer sözcüklerle ilgili bilgisinden bağımsız değildir.
- v. Heterojenlik: Sözcüğün ne anlama geldiğiyle ilgili bilgi o sözcüğün türüyle ilgili olarak değişir.

uyarınca dil, içerik ve anlatım özellikleri bakımından nasıl farklılaştığının metin alıcıları tarafından algılanmasına bağlıdır. Bu nedenle okuma becerisinin gelişiminde tür farkındalığı olarak da ifade edilen metinleri kategorize edebilme becerisinin kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü kategorik bilgi, okuma esnasında odak noktası oluşturarak metin alıcılarına hem çıkarım yapma hem de ileri düzey bilgileri kullanım için aktive olanağı sunduğundan (Bruner, 1957, p. 170; Smith & Kosslyn, 2013, p. 179), okuma anlama süreci bakımından önemlidir. Bununla birlikte aktarılmak istenilen anlamın en belirgin biçimi metin türünün seçimiyle ilgilidir ve alıcının metinle olan etkileşimini belirleyen yani alıcının zihninde metin türüne uygun içerik şemasının aktifleşmesini sağlayan temel unsur da metin türüdür (Sager, 1997, pp. 30,31). Türe özgü metinsel şemanın aktifleşmesiyle de metinsel bilginin içselleştirilmesini sağlayan düşünsel iskeletin kurulması, okuma süreci esnasında dikkatin seçici olarak dağılımı sağlanmakla birlikte, çıkarımsal değerlendirmelerle metnin düzenlenmesi ve özetlenmesi daha kolay hale gelir (Pearson, 2009, p. 13). Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik dil öğretim araçlarında kullanılan metinlerin seçimindeki bir diğer unsur, kullanılacak metinlerin türsel çeşitlilik bakımından öğrencilerin farklı metin türleriyle etkileşime girmesine olanak tanıyacak şekilde belirlenmesidir (Tomlinson, 2013c, p. 101; Maley & Prowse, 2013, p. 166).

Okuma öğretimi materyallerinin hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta, okuma öğretiminde önemli bir rolü olan söylem biçimlerini tanıtacak nitelikte hazırlanması gerektiğidir (McGrath, 2016, pp. 105-106). Farklı türsel özelliklere sahip metinlerin anlaşılabilirliği türe özgü farklılıkların metin yüzey yapısında çözümlenmesine bağlıdır. Bu nedenle okuma eylemi iletişimsel amaç uyarınca belirlenen söylem dizgelerinin etkin kullanımını gerektirir ve metnin anlamlandırılması metin alıcılarının kapsamlı söylem öğelerini birleştirme yeteneğine bağlıdır. Bununla birlikte, söylem yapısı sayesinde önermeler ileri ve/veya geri gönderimler yoluyla bağımsız birimlerin birbiriyile ilişkilmesine ve yeni anlamlar kazanmalarına neden olmaktadır (Bruning et al., 2004, pp. 239-240). Bu nedenle metin türü ayırımının da belirleyicisi konumunda olan söylem düzeyi hakkındaki bilginin öğretilmesi okuma öğretimi açısından önemlidir ve metnin söylem düzeyindeki yapısal özelliklerinin belirlenmesi;

1. Yapısal ipuçlarından hareketle metin alıcılarının, metnin ana fikirlerine ulaşmasını ve hatırlamasını kolaylaştırır,
2. Metnin yüzey yapısıyla, bilginin kavramsal yapısı arasındaki paralelliği göstererek metnin anlaşılmasına katkı sağlar,
3. Metnin yapısının daha belirgin hale getirilmesi, metnin anlaşılmasını ve öğretilmesini kolaylaştırır (Goldman & Rakestraw, 2000, p. 316).

Okuma amacı, okuma becerisinin gelişimini etkileyen bir diğer unsurdur (Maley & Prowse, 2013, p. 166). Bilindiği gibi okuma amacındaki farklılaşmalar, farklı okuma türlerinin ortaya çıkmasına neden olmakta bu durumun bir sonucu olarak da okuyucular metindeki bilgisel içeriğe erişimde farklı yeterliliklere ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, öğrenmek için (*reading to learn*) yapılan okuma eylemi metinden önemli miktarda bilginin transfer edilmesini gerektiren akademik ya da profesyonel bir ortamda gerçekleşeceğinden bu tip bir okuma sürecinde okuyucuların metindeki ana fikirlerle birlikte, bu fikirleri destekleyen iddiaları hatırlama, metindeki bilgi yapısını organize eden retorik çerçeveleri tanıma ve inşa etme, bilgi tabanına metnin bağlanması gibi yeterliliklere gereksinimleri olacaktır (Grabe & Stoller, 2011, p. 11). Bu nedenle, okuma öğretimi araçları bireylere farklı okuma türlerinin gerektirdiği yeterlilikleri kazandıracak nitelikte olmalı ve farklı okuma stratejilerine ilişkin farkındalık kazandırmalıdır.

Metin seçimi kadar önemli olan bir diğer unsur, metinlerin işlenmesinde kullanılan aktivitelerin niteliğidir. Buna göre okuma öğretimi materyallerinde kullanılacak aktiviteler metnin içeriği, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleriyle uyumlu olmalı ve metnin içeriğiyle ilgili zihinsel aktivasyonu, bağlantıları harekete geçirmeli, dikkat uyandırmalı ve öğrencileri kendileriyle ilgili konuları tartışmak için içsel konuşmaya yönlendirmeyi amaçlamalıdır (Tomlinson, 2013c, p. 103). Ayrıca, aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin dil sistemini oluşturan bileşenlerin çalışma biçimine ilişkin bilgi ve farkındalıkları arttırılabilir ve pratik yapmaları sağlanarak özellikle çıkarım gibi okuma eylemi için gerekli olan becerilerin gelişimi ve

otomatikleşmesi sağlanabilir. Bu nedenle okuma öğretimi materyallerinde yer alan aktivitelerin niteliği okuma öğretimi materyallerinin geliştirilmesi sürecinde üzerinde önemle durulması gereken konulardan birini teşkil etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dil öğretimi, dil becerilerinin üst seviyede gelişimini amaçlayan beceri odaklı bir öğretimdir ve öğretim araçları bu öğretim sürecinin önemli bileşenlerinden birisi konumundadır. Bu bağlamda dil öğretim araçlarının hazırlanması sürecinde dil gelişimine katkı sağlamak üzere kullanılacak öğretim araçlarının, geliştirilmesi amaçlanan beceri alanının doğası ve çalışma mekaniği dikkate alınarak tasarlanması gerekmektedir. Bilindiği gibi okuma eylemi, metinle etkileşime girildiği andan itibaren başlayarak metnin anlamına erişim sağlamada bir biriyle ilişkili pek çok alt işlemin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği zihinsel kod çözme işlemidir ve bu işlem bireylerin geçmiş deneyimlerden kaynaklanan arka plan bilgisiyle dil bileşenlerinin çalışma mekaniğine dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu sebeple okuma becerisinin ideal gelişiminden söz edilebilmesi fonolojik, semantik, morfolojik ve sözdizimsel sistemlerin tam olarak edinilmesine ve bu sistemlerin entegre biçimde çalışmasına bağlıdır (Wolf, 2008, p. 223). Bu nedenle okuma beceri alanının gelişimi için hazırlanacak öğretim araçlarının, genel araç geliştirme ilkeleriyle de uyumlu olacak şekilde, okuma eyleminin çalışma biçimi ve mekaniğinin dikkate alınarak tasarlanması gerekmektedir. Bu kapsamda uygulamalı dilbilim alanının okuma eylemi ve sürecine ilişkin olarak yaptığı çalışmalardan hareketle, okuma öğretiminde kullanılacak araçların etkin beceri gelişimini sağlamak üzere taşıması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

1. Bilişsel kaynakların etkin kullanımını sağlayacak becerilerin gelişimi ve otomatikleştirilmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır,
2. Dil bileşenlerinin (fonolojik, morfolojik, sözdizimsel ve semantik) okuma öğretimi açısından rollerini dikkate alarak bu bileşenlerin çalışma mekaniğine yönelik öğrencilerde farkındalık geliştirmeli ve kullanım becerisi kazandırmalıdır,
3. Dilsel girdi kaynağı olarak bireylerin sahip olduğu sözcüklerin niteliksel ve niceliksel bakımdan gelişimini desteklemelidir,
4. Çıkarım türü, bilgiye erişim sağlayacak becerilerin aktive edilmesine katkı sağlamalıdır,
5. Kullanılan metinler, bireylerde metne katılım ve deneyimleme isteği uyandırmalıdır,
6. Metinler zorluk derecesi bakımından öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyiyle uyumlu olacak biçimde ve çıkarım gibi yüksek düzeyli bilişsel becerilerin gelişimini destekleyecek nitelikte olmalıdır,
7. Metinler, bireylerin farklı metin türleriyle etkileşime girmelerine olanak tanıyacak şekilde farklı metin türlerinden seçilmelidir,
8. İletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen farklı söylem biçimlerine yer verilerek bu yapılarla ilişkin farkındalık ve kullanım becerisi kazandırmalıdır,
9. Farklı okuma türlerinin gerektirdiği yeterlilikleri kazandıracak nitelikte olmalı ve farklı okuma stratejilerine ilişkin farkındalık kazandırmalıdır.

Dil öğretim araçlarının temel fonksiyonu, düzenli ve sistematize edilmiş tanıdık dil girdisi yoluyla ihtiyaç duyulan becerilere ilişkin farkındalık kazandırmak ve söz konusu becerilerin zaman içerisinde dâhili bellek sisteminin bir parçası haline gelerek otomatikleşmelerini sağlamaktır. Ancak tanıdık dil girdilerinin dâhili bellek sisteminin parçaları haline gelerek otomatikleşmesi karmaşık aktivasyon şemalarının tamamlanmasını gerektirdiğinden (Posner & Synder, 1975, p. 670), özellikle çıkarım vb. gibi yüksek düzeyli bilişsel becerilerin gelişimi zaman içerisinde aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle okuma öğretimi araçlarının bilişsel becerilerin gelişimi ve kullanımına ilişkin olarak öğrencilerin sessiz dönem geçirmelerine imkân tanınması gerekmektedir. Ayrıca okuma öğretimi araçlarının yukarıda belirtilen özelliklere ek olarak uygulamalı dilbilimin, dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmalardan hareketle belirlenmiş olan araç geliştirme ilkelerindeki niteliklere de sahip olması araçların istenen etkiyi yaratması bakımından önemli olan bir diğer unsurdur. Bununla birlikte, araç geliştirme süreci dizgeli bir iletişim

sürecini gerekli kıldığından (Peçenek, 2005, p. 4), okuma öğretimi araçlarının belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda kavramsal ve pedagojik açıdan tasarlanıp üretilmesi, sonraki aşamada ise geliştirilen araçların ulaşılması istenilen amaçlara uygunluk bakımından test edilmesi gerekmektedir.

References

- Badre, D. (2008). Cognitive control hierarchy and rostro-caudal organization of frontal lobes. *Trends in Cognitive Science*, 12(5), 193-200.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2 ed.). (Trans.D. A. Özçelik.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. In J. S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heideger, K. F. Meuzinger, C. E. Osgood, & D. Rapaport (eds.), *Contemporary approaches in cognition* (pp. 41-69). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Ohio: Pearson.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphological complex words: Impact on reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 69-190.
- Davis, A. (1999). *An introduction to applied linguistics from practice to theory*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hops, M., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Goldman, R. S., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In L. K. Michael, B. M. Peter, P. P. David, & B. Rebecca (eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 311-335). New York - London: Routledge.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). London - New York: Routledge.
- Jolly, D., & Botilho, R. (2011). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (ed.), *materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 90-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In G. P. Scott, & A. S. Steven (eds.), *Reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kuhn, M., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Maley, A., & Prowse, P. (2013). Reading. In B. Tomlinson (ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 165-182). London: Bloomsbury Academic.
- Mcgrath, I. (2016). *Material evaluation and desing for language teaching* (2nd ed.). Edinburg: Edinburg University Press.
- Mclean, S., & Rouault, G. (2017). The effectiveness and efficiency of extensive reading at developing reading rates. *System*(70), 92-106.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2009). Vocabulary processes. In L. K. Michael, B. M. Peter, P. P. David, & B. Rebecca (eds.), *Handbook of reading research* (vol 3, pp. 269-284). New York - London: Routledge.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-33). New-York - London: Routledge.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*(129), 85-95.
- Posner, M. L., & Synder, C. R. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In p. m. rabbitt, & s. dornic (eds.), *Attention and performance v* (pp. 669-682). London: Academic Press.

- Sager, J. G. (1997). Text types and translation. In A. Trosborg (ed.), *Text typology and translation* (pp. 25-41). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schreuder, R., & Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Fieldman (ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 131-154). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Smith, E., & Kosslyn, E. (2013). *Cognitive psychology mind and brain*. Uppersadle River: Pearson.
- Smith, C. (2003). Modes of discourse the local structure of text. Cambridge. Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research Reading*, 18(2), 87-105.
- Stillar, G. F. (1998). *Analyzing everyday texts: Discourse, rheotoric and social perspectives*. London - New Delhi: Sage Publication Inc.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter, & D. (eds.), *The cambridge guide to teaching to speakers of other languages* (pp. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Materials development in language teaching In in B. Tomlison (ed.), *Introduction: Principles and procedures of materials development* (2nd ed., pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlison, B. (2013a). Introduction: Are materials developing? In B. Tomlinson (ed.), *Developing materials for language teaching* (2nd ed., pp. 1-17). London: Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. (2013b). Second language acquisition and material developmet. In B. Tomlinson (ed.), *Applied linguistics and material development* (pp. 11-29). London: Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. (2013c). Developng principled framework for material development. In B. Tomlinson (ed.), *Developing material for language teaching* (pp. 95-118). London: Bloomsbury Academic.
- Tunmer, W. E., & Nichols, T. (2011). The development and teaching of word recognition skills. In L. K. Michael, P. P. David, B. M. Elizabeth, & P. A. Peter (eds.), *Handbook of Reading Research* (vol 4, Pp. 405-431). New York: Pearson.
- Wolf, M. (2008). *Roust and squid: The story of science of the reading brain*. Cambridge: Icon Book.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.