



Discussions about Grammar Teaching Today

Ahmet Pehlivan *

İbrahim Seçkin Aydın **

ARTICLE INFO

Received 29.12.2021
Revised form 09.03.2022
Accepted 26.04.2022
Doi:10.31464/jlere.1050268

Keywords:

*Grammar teaching,
grammar teaching methods
grammar teaching approach*

ABSTRACT

Grammar teaching is one of the fields of study related to language-oriented teaching. What grammar is and with what content and how it should be taught has long been a matter of discussion both in linguistics and in the field of educational science since the antique age. These issues have been discussed in terms of linguistics and pedagogy. Grammar teaching, which is sometimes seen as equivalent to language education, has been accepted as a language teaching tool today. In this study, current issues in mother tongue teaching are discussed and compared in terms of different views. The results show that discussions on what grammar is and with what content and how it should be taught remain its currency. Theories that are at the center of current discussions are generally discussed along with the application dimension. According to the results obtained it has been seen that many contemporary grammar teaching approaches, especially functional grammar and constructivism cannot be adequately reflected in the teaching processes. Accordingly, it is revealed that although some current approaches are put forward, language teachers cannot break away from traditional practices for different reasons. It is seen as a necessity to show concrete ways to practitioners in the field by synthesizing the views put forward on grammar teaching.

Statement of Publication Ethics

Authors' Contribution Rate

Conflict of Interest

This study was conducted in accordance with scientific publication ethics.

The manuscript was collaboratively written by the two authors.

The authors declare that there is no conflict of interest.

* Prof.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0452-5421>, Eastern Mediterranean University, Turkish Language Education, ahmet.pehlivan@emu.edu.tr

** Assoc.Prof.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-863X>, Dokuz Eylül University, Turkish Language Education, seckin.aydin@deu.edu.tr

Introduction

What grammar is and with what content and how it should be taught has long been a matter of discussion both in linguistics and in the field of educational science. Many linguistic and educational theories have been put forward about the philosophy on which grammar teaching is based, the definition, scope, teaching approach, and methods of grammar. In the literature today, while there remains no consensus on the necessity of grammar teaching, the content, and the linguistics and teaching approach that should be applied, there has been a shift in the perceptions of grammar as a goal in itself to being seen as a tool for language use.

There are a variety of discussions on grammar in schools, but the general emphasis is that grammar teaching should improve native language skills, contribute to critical thinking processes, and support foreign language learning (Gelderen, 2010: 111). However, there is a common understanding that grammar teaching should also not ignore social and regional variations, and that rather than presenting the whole description of a language, it should include studies that contribute to the development of students' reading, listening, speaking, and writing skills and their thinking processes. The ongoing discussions on grammar teaching in the 21st century focus on:

- a) The differences in policies or beliefs on which grammar teaching is based
- b) The theory on which grammar is based and its definition, content, and scope
- c) Learning approaches
- d) The structure and implementation of the curriculum

These discussion topics are multifaceted and vary according to the understanding taken as the basis in teaching. Gelderen (2006) states that discussions on grammar teaching should be addressed from multiple perspectives and summarizes the views and contrasts in the field as follows:

1. Inherent validity versus instrumental validity
2. explicit knowledge versus implicit knowledge
3. Product-oriented reflection versus process-oriented reflection
4. Prescriptive-deductive pedagogy versus descriptive/inductive pedagogy
5. Systematic curriculum versus incidental curriculum

Other contrasts include cultural values in mother tongue, sentence analysis, cross-cultural comparisons, linguistic idioms (dialects, subdialects and written language), sociolinguistics, comparison between native and foreigners, strategies for comprehension and use of language, attitudes toward speakers of other languages and language other variations, pragmatic aspects of everyday language use.

Given the range of discussion topics in grammar teaching, it is not easy to scientifically reveal the place of grammar in mother tongue teaching. Leaving this aside, grammar has historically been used in teaching to improve students' language ability – although this aim is wider in scope today – and to solve language problems, after reviewing the practices and models related to grammar teaching, Fontich & Camps (2014) argue that grammar teaching needs to do the following:

- a) Provide analytical tools to improve students' verbal use and analysis
- b) Create a simple framework to ensure both functional and universal knowledge

This may not seem very easy because the various linguistic and educational theories on the teaching of grammar evaluate these issues from different perspectives, offering a variety of solutions and influencing global policies in different ways. Given this complexity, this study will contribute to mother tongue education in schools today by revealing the perspectives on which it is based in order to forward our understanding of current grammar teaching around the world. The aim of this study is to present the controversial issues in mother tongue grammar teaching and the linguistic and educational theories on which they are based. It is believed that such an analysis of the literature will provide policymakers, academics, and educators with a perspective from which to devise the frameworks and tools with which to address current issues in mother tongue grammar teaching in Turkey.

Beliefs and Policies Regarding Grammar Teaching

An historical examination of grammar teaching shows that different practices emerged in line with policies developed on the basis of certain philosophical perspectives. For example, during the Renaissance, learning grammar was seen as a condition for learning the mother tongue and for understanding and interpreting high-level religious texts. This was the same in the Ottoman Empire. Grammar teaching dominated mother tongue teaching, making the learning of grammar a goal in itself rather than a tool. Later, new theories and approaches emerged and these were reflected in school grammar policies. According to Hudson and Walmsley (2005), grammar teaching today is shaped by the relationship between linguistic practice and politics, what society accepts, and external social factors such as institutional trends. This has led today to two extreme perspectives on grammar teaching:

- a) Grammar does not contribute to learning the mother tongue and teaching it is unnecessary.
- b) Grammar learning has an important place in mother tongue teaching due to the functions mentioned above.

Historically, there has been very little academic discussion in Turkey about whether grammar is unnecessary. However, the issue of whether grammar teaching contributes to the development of language skills has been a key discussion in academia around the world in certain periods (Wyse, 2001: 422; Andrews et al. 2004; Negro & Chanquoy, 2005). For example, in the USA in the 1960s, it was argued that teaching grammar was unnecessary and, in particular, that it did not improve writing skills. It was even claimed that grammar had a detrimental effect (Kolln & Hancock, 2005). Similar discussions were had in England, and in the 1970s, grammar was replaced by literature in English language curriculum (Hudson & Walmsley, 2005). Gelderen (2006) points to similar ideological discussions in grammar teaching in the Netherlands and Finland. Perspectives changed, however, these policies were replaced by the belief that grammar teaching is important, particularly generative transformational grammar, and later new approaches based on the functions of language began to be incorporated.

It should be said that the issue remains unresolved and there are as many who believe that grammar has an important place in mother tongue learning as there are those who do not (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Tordior and Wesdrop (1979) examined 53 studies to determine the contribution of grammar in the development of writing skills and found that grammar teaching was particularly effective (cited by Gelderen, 2006: 49). Hudson and Walmsley (2005: 594-595), who believe that grammar has an important place in mother tongue learning and should be taught explicitly, list the reasons why students should learn grammar as:

1. Expanding the grammatical competencies that children will need in adulthood
2. Supporting students' speaking, writing, listening, and reading competencies
3. Supporting foreign language teaching
4. Developing students' thinking skills
5. Helping students to enhance their research skills
6. Enabling students to enjoy their own ideas
7. Making students aware of the languages spoken in their environment

Point 2 above includes two views related to grammar policy that grammar has a place in mother tongue education: a) form and accuracy in language, and b) usefulness in language. Policy focused on language accuracy involves an approach in which the standard language is correct and superior, while other language types are ignored. According to such policies, the correct speech, writing, etc. are directly related to the correct use of the standard language. In such an approach, the content is organized according to a single language type, and lesson content focuses on form and accuracy. Based on prescriptive grammar, this view holds that one language variation is superior to another and use of it can be either right or wrong (McDonagh & Wilkinson, 2007). Any features that students have acquired that differ from the standard are perceived as mistakes and teaching is based on revealing those mistakes. In addition, written language is the main focus.

In descriptive grammar, on the other hand, language and the grammar in which its rules are described are seen as a social phenomenon and the value of different language types and language usage is accepted. This perspective brings the convenience and intelligibility of a language to the fore and includes the social and historical status of language types. The concept of right and wrong emerges in the use of language (McDonagh & Wilkinson, 2007). It is an approach that highlights the use of language and therefore focuses on both written and spoken language.

It is commonly accepted that policies affect beliefs and beliefs affect policies. Studies in the literature show that the beliefs of policy makers, experts, teachers, students, the general public, and even parents play an important role in grammar teaching. Worldwide, politicians, experts, and the general public influence and direct the practice of grammar teaching (Gordon, 2005). Examination of these studies shows that political beliefs affect practices related to grammar teaching particularly in regard to the necessity or redundancy of grammar, and the focus on form and accuracy of language or on its usefulness. One example of this comes from New Zealand in the 1980s. The education committee put forward a model based on a formal approach to grammar teaching that the public, politicians,

academics, and teachers objected to and the policy was reversed. In the UK until 1960s, school grammar policy was to teach correct sentence structures in written English (Myhill & Jones, 2011). In the 1960s, this approach was replaced with creative writing and literature and grammar teaching fell out of favor (Hudson & Walmsley, 2005). Later, grammar was reintroduced by politicians who supported the teaching of correct English, citing failures in mother tongue education (Paterson, 2010; Hudson & Walmsley, 2005). Bralich (2006) states that parents and politicians believe that traditional grammar teaching is important because it affects students' success in central exams. Paterson (2010) argues that curriculum change is sensitive to external influences and the political climate of the time is very important. Myhill (2011) states that the general public and politicians tend to believe that grammar teaching should be based on prescriptive grammar and the focus on accuracy (Jones, Myhill & Bailey, 2013). The reason why traditional grammar dominates education programs in the Netherlands is argued to be the result of teachers, families, and authors adopting the traditional grammar teaching approach (Myhill, 2010: 110). In the Australian example above, even the press participated in the discussion. Accordingly, conservative views argued that teachers could not teach the newly applied grammar correctly, while the politicians took the opposite view in support of teachers in order to reassure the public (Horarik-Macken, 2012).

Hancock cites the US folk logic that grammar is about mistakes in language and mistakes in language are related to grammar (Jones, Myhill & Bailey, 2013). In his study examining the social and political context of grammar teaching practices in New Zealand, Gordon (2005), argues that grammar was reintroduced to the schools curriculum in the 1980s as a result of the failure of prior policies. This led to big discussions between the general public, politicians, and educators on what this would mean: which grammar and how much would be taught? (Gordon, 2005).

Kolln & Hancock's article (2005) is a striking example of how grammar in the United States has been shaped by various linguistic theories and politics over the past century. Crystal (2017) argues similarly for the UK, describing the left and right wing political debates on grammar teaching that occurred in the 1990s. While those on the right focused on correct English, those on the left argued that correctness in language politics is a tool for the establishment that enables them to socially enslave children. Cosson (2007) relates the situation in Brazil which turned into an ideological war, involving official policy makers, media, families, educators, between those who defended the traditional approach and those who defended the socio-interactive paradigm. Discussions on this issue have been so heated in the literature that books have been published titled *Grammar Wars* (Mitchell, 2001), *Beyond the Grammar Wars* (Locke, 2010), and *200 Years of Grammar* (Walker, 2011). These books describe how in various countries grammar is shaped by educators, the general public, academics, and politics.

It is clear that the different values and beliefs about the meaning attributed to the concept of grammar are the main source of discussions on grammar teaching. In fact, the basis of political debates about grammar is about value judgments much higher than itself. In other words, in a political sense, grammar teaching represents the beliefs and perceptions of the political groups. That is, groups that are more traditionalist or policy-makers of the

upper strata of society evaluate grammar in terms of accuracy. Socialist or left-wing groups have an understanding that includes usage and language variations. For example, according to the Queen's English Society, which is responsible for preserving English in the UK, grammar plays an important role in detecting errors (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Myhill (2000) says that the subject of grammar teaching often tends toward polarities based on political or ideological views. She argues that grammar teaching has lost its rationality due to the decrease in moral standards, the need for order, and political authority.

The word grammar evokes concepts such as correct, good, and bad. It indicates standards for judging a language or its users (Horarik-Macken, 2012). Looking at the history of grammar teaching in the United States in the 1960s, this tradition was perceived as an elite policy, promoting a single "correct" way for each rule or utterance, as traditional school grammar was historically based on normative rules and regulated English standards. The understanding based on the grammar of the standard language has been seen as a judgment tool for students in the use of dialect, and teachers have been encouraged to understand the legitimacy of the home language (Kolln & Hancock 2005).

However, the political understanding of and discussions about grammar are not carried out in the same way in different countries. For example, in Germany and the Netherlands, teaching grammar in the traditional sense is not seen as much of a contradiction; it is perceived as part of the curriculum (Gelderen, 2006, 2010; Myhill & Watson, 2014). There is a similar situation in Turkey. When we look at the history of Turkish teaching, there was no discussion about grammar in terms of politics until 2005 (in terms of content, approach, model, etc.). The understanding of grammar teaching was rearranged and changed in the programs in 2005, and the understanding of teaching rules in primary education was restricted, but it is controversial how much this understanding is reflected in practice (Anılan, 2014).

Experts play an important role in grammar-related policies. Myhill and Watson (2014) state that discussions about grammar turned into grammar wars regarding curricula in English-speaking countries, a debate arising from the struggle between politicians and professionals, and among professionals themselves (Myhill & Watson, 2014). One study determined that despite the many studies and researches on grammar, grammar programs serve the opinion of the policy-making experts of the period (Clark, 2010). The same is true in Turkey. When examining the academic studies on grammar teaching since the 2000s and the restructuring of education programs in Turkey, it is clear that these studies are mostly shaped according to expert opinion, which is dominated by the constructivist approach, which constitutes the official view. However, the results of research reveal that the traditional method of grammar teaching is still carried out in schools and other approaches to grammar teaching are little discussed, and grammar teaching by intuition is the solution (Güneş, 2013-a; Güneş, 2013-b ; Anılan, 2014).

In addition to the political views of politicians, experts, and the general public, the beliefs and perceptions of teachers and students have an impact on grammar learning and in-class practices. In his study investigating secondary school teachers' beliefs on grammar teaching in England, Watson (2015) found that teachers' beliefs about grammar affect their classroom behaviors and practices. In a study looking at primary school teachers' practices

in grammar teaching, Anılan (2014) found that perceptions, beliefs, and attitudes are related to classroom practices. Yarrow (2007) states that when asked to prospective teachers, they see grammar as confusing and difficult to understand. Güneş (2013-b) states that studies on grammar teaching in Turkey show that memorizing rules predominates and little attention is paid to student psychology, causing anxiety in students toward grammar. Looking at students' views, Harris (1962: 51-52) found that grammar is demotivating and ranks last in popularity of subjects taught in the mother tongue. Akay and Toraman (2015) say that students' attitudes toward grammar in foreign language learning have an important place in their classroom activities, motivations, and concerns about using their learning experiences.

Grammar Content and What It Is

One of the discussions about grammar teaching in the literature is about what grammar is and what its content should be. Indeed, the definition of grammar and what and how much to teach is an important issue as grammar is not just related to school. Different perspectives in the field of linguistics play a role in understanding its scope and definition. For example, structural linguistics sees grammar differently as do the generative and functional currents in linguistics. Some models cover all areas of the language, some focus on syntax or morphology, some deal with the rules of the language, while others emphasize usage. While some prioritize written language, others may emphasize spoken language or abstract grammar in the brain.

In addition to the theoretical dimension, what grammar is and its scope differs in terms of the purpose for which it is used. That is, in instructional grammar, for instance, does the description of a language or the scientific field reveals its rules or its use? Hartwell (1985) says that grammar has five different meanings:

1. The set of patterns that a language's words form to construct and interpret larger meanings.
2. The field of linguistics that attempts to describe, study, and formulate formal language.
3. Etiquette that dictates how to use language.
4. School grammar.
5. Stylistic grammar (the terms and concepts used to teach prose style).

Güneş (2013-b) refers to Cuq's (2003) categorization of grammar into four groups:

1. A set of regulatory principles and rules created to speak a language correctly
2. Educational activities examining the principles of a language, the art of speaking, and writing correctly
3. A theory developed on the internal functions of language as well as a tool for observation
4. Descriptive, procedural, and conditional information about the language to be taught

The concept of instructional grammar considers why and for what purpose grammar is taught. At first glance, the subject of why grammar will be taught contributes to listening, reading, speaking, and writing skills, and grammar itself contributes to the development of students' high-level thinking skills (Güneş, 2013-a; Güneş 2013-b). However, although this understanding is accepted, a complete unity has not been achieved in theory and practice.

For example, from what perspective are these mother tongue skills developed? Secondly, which grammar should be used and how much? The answer to the first question elicits the prescriptive and descriptive grammar discussion about form and accuracy. As explained above, prescriptive grammar gives importance to teaching the fixed, correct rules of a higher language. Rules for how to use the language are determined and grammar usage is seen as "right" or "wrong". The important thing here is to correct students' mistakes according to the upper language form. In this approach, analysis and decomposition exercises and activities are important as a teaching method.

Descriptive grammar aims to describe how language is used as accurately and comprehensively as possible. In this approach, any language form is likely to acquire superior status, and non-linguistic social and historical factors play an important role in obtaining this status. Language can be studied from both written and oral or even combined perspectives (McDonagh & Wilkinson, 2007). In addition, it takes into account that a language may have different variants (social and regional dialects, for example).

The answer to the second question, that is, how much grammar should be taught, also differs according to the theoretical approach. Traditional grammar, new grammar, language awareness, and generative transformational grammar all approach these issues differently. So the underlying understanding of grammar affects the content and scope. However, the general view of the experts in grammar teaching today is that rather than a grammar which only includes the descriptions of rules and exercises and activities related to them, grammar should be taught from literary works as well as functionally from the reflection of cultural and social differences in the language and language variations besides sentence and word analysis (Hudson & Walmsley, 2005; Gelderen, 2006; McDonagh & Wilkinson, 2007; Yarrow, 2007; Cosson, 2007; Paterson, 2010; Güneş, 2013-b; Fontich & Camps, 2014).

Gelderen (2010: 112) states that three perspectives are dominant: 1) the formal perspective for teaching the direct word and sentence rules of the language, 2) the semantic perspective in which the meaning of the words and sentences of the language is taught by taking into account the context and out of context, and 3) communicative context, the pragmatic perspective for the functions of language use. He adds that they can be classified in two ways as declarative knowledge and predictive knowledge.

Another problem with content in grammar teaching is related to terms and definitions. These problems can be summarized as follows:

1. Definition and term differences
2. Which and the number of terms and definitions
3. How to teach terms and definitions

Definition and term differences are also related to grammatical description and model. The terms and definitions of a language approach based on grammar teaching are also reflected in education. For example, programs based on traditionalist, structuralist, or generative transformative grammar define it according to their own foundations and understandings. In Turkey, unity in understanding of terms and definitions in traditional Turkish grammar has not been achieved and differences remain even in traditional grammar

teaching. This is also reflected in education. Although differences in definitions and terms are related to a particular grammar description and model, even in traditional teaching, for example, what one expert calls an adjective phrase another calls a noun phrase without a suffix, and this can be reflected in the curricula in different ways in different periods (Pehlivan, 2003). In fact, in teacher training programs, the description of grammar and the Ministry of National Education (MoNE) description of grammar may not match (Pehlivan, 2003; Bulut, 2014).

A separate problem that has emerged through all these discussions is how many definitions and terms should be included in grammar teaching, particularly in primary education. Those who teach implicit grammar tend to favor keeping the number of definitions and terms to a minimum. Those who support explicit instruction, on the other hand, tend to give a greater number of terms and definitions. While how to teach terms and definitions is related to grammar teaching approaches, the following can be said: In current grammar teaching in schools, the understanding is dominated by teaching the functions of grammar rules together with context, rather than giving comprehensive definitions of grammar terms.

Grammar Teaching Approach

Over time, various opinions in linguistic and educational sciences have been put forward about the teaching approach of grammar. Since there are different ways of learning about grammar teaching, the grammar teaching approach, like the concept of grammar itself, has not been clearly defined. There are many approaches in the literature to grammar teaching which can be categorized under two general headings. The first of these is teaching grammar with an explicit understanding (explicit learning), and the second is teaching grammar in an implicit way (implicit learning). Another related issue is whether the teaching of grammar should be inductive or deductive. In fact, it is necessary to evaluate the theories related to mother tongue and foreign language acquisition to determine an approach to teach grammar. While some argue that the rules should be given with a clear understanding, others propose applying the process of mother tongue acquisition to teaching language (Krashen, 1981; Ellis, 2006; Ellis, 2015; Rebuschat, 2015).

Explicit learning or explicit grammar teaching is based on the direct teaching of the rules of the language. The most familiar explicit learning method is the traditional grammar approach. However, today, explicit grammar teaching cannot be explained only with the traditional approach. Rather, explicit knowledge is a concept other than traditional grammar learning. In traditional grammar teaching, explicit teaching is also essential. It is based on the direct teaching of the rules of the language, but when the literature is examined, it can be said that the traditional approach is not accepted by many academics today (Hudson & Walmsley, 2005; Gelderen, 2006; Fontich & Camps, 2014). The language rules taught in traditional grammar teaching remain abstract and are not functional (McDonagh & Wilkinson, 2007) and therefore they do not reflect on language use, they ignore the cultural elements of the language, have little contribution to foreign language teaching, offer learning away from the language need and use of the student, and negatively affect students' attitudes. Therefore, it differs from modern metacognitive explicit grammar teaching (Gelderen,

Couzijn & Hendrix, 2000). Also, traditional grammar teaching does not look at language from a system point of view; it does not analyze language in a holistic system. Carter (1990: 104-107) summarizes the deficiencies of traditional grammar teaching as follows:

- Defining and classifying grammatical forms without real, efficient use, often as discrete elements
- The process of teaching and memorizing grammatical facts, including meta-grammar, through numerous exercises and transference
- Cognitively demanding methods, suitable for academically successful students that do not develop cognitive writing ability (Allford, 2003)

What is meant by explicit teaching today is the explicit teaching of the structural, semantic, and usage-related components of a language and the role that language plays in human life. Explicit knowledge is declarative knowledge about language and its use. Explicit grammar teaching refers to learning grammar rules in accordance with the purpose in order to use the language components efficiently and correctly (Ling, 2015). In explicit grammar teaching, it is assumed that students need metacognitive language and clear rules that explain how to apply the learned concepts (Gelderen, 2010: 111). With metacognitive grammar, student needs and what is important in using the language have gained importance. Explicit knowledge refers to explicit knowledge of the phonetic, lexical, morphological, syntactic usage, and socio-critical features of language.

Metacognitive grammar is based on a clear demonstration of the rules and functions of the language. It emphasizes that knowledge about language (meta-linguistic knowledge) should be handled in the same way as the human conceptualization process. Through language, people develop the ability to perceive the world, to conceptualize language consisting of language. According to N. Ellis (2015: 14), this explicit memory also guides the conscious construction of new linguistic expressions through analogy processes. The teaching of formulas, patterns, exercises, and pedagogical grammar rules all contribute to the formation of implicit learning later on. In this understanding:

1. The use of language in speaking and writing should be emphasized.
2. All kinds of texts should be considered in teaching, not just literary texts.
3. Descriptive rather than prescriptive grammar should be taught.
4. Rules should be taught explicitly rather than implicitly (Hudson & Walmsley, 2004; Gelderen, 2006).

Today, the concept of metacognitive grammar is known by different names in the field of psycholinguistics and education. In the literature, the concepts of explicit grammar, knowledge about language, language awareness, and focus on form terms are mostly used in relation to metacognitive grammar. This study will try to reveal and explain language awareness for explicit grammar teaching in the modern sense as this is not currently accepted in practice in mother tongue education in Turkey. Language awareness is defined as clear knowledge about language, language learning, language teaching, conscious perception, and sensitivity in language use (Association for Language Awareness). Language awareness based on Halliday's theory is based on systematic and functional linguistics. According to Halliday, there is a need for functions rather than structures, meaning rather than syntax,

language as a flexible structure rather than specific rules, and text-oriented grammar rather than sentences. This approach differs from grammar in the traditional sense by presenting a functional-purpose meta-language, talking and discussing on meaning from the word level to the text level (Jones & Chen, 2016).

Today, although a contentious issue, many authors in the literature argue that traditional grammar does not meet the language needs of learners, so an approach based on language awareness should be applied as an alternative. In fact, it is the failures in mother tongue and foreign language teaching that have led to the emergence language awareness (Hudson & Walmsley, 2005). James and Garrett (1992) mention five main areas that justify the application of knowledge of language:

- (i) Affective domain: attitude formation and motivation and curiosity development
- (ii) Social space: promoting social cohesion in multilingual/multicultural contexts
- (iii) Power: the liberation of the individual from the pressures and manipulations of language use
- (iv) Cognitive domain: development of linguistic and general skills, particularly in relation to language learning and use
- (v) Performance: developing an effective language proficiency

In language awareness:

1. Language is a system of interrelated components.
2. Language is not a static but a changing phenomenon.
3. Language is a signification process.
4. Language should be explained not only in terms of structure but also in terms of usage.
5. The student should be aware of the social and cultural context and language diversity in which the language is located.

Language awareness is primarily viewed as an interrelated system. In this system, the structure, meaning, and use of language are intertwined. It views language as a system in which meanings are created. In this approach, language is not a static phenomenon but a changing system and this change should be shown to the student because the interpretation becomes concrete when this change is recognized. In addition, it should be clearly shown to the student how signification is carried out in language analysis. Therefore, descriptive activities and out-of-context teaching should be avoided in grammar teaching and language should be approached as an intertwined and interrelated system (White, 2000).

The purpose of language awareness is to be consciously aware of the working order of the language. In order to be an effective language user, the student should be able to analyze and describe the language correctly. Language awareness is based on a clear demonstration of the rules and functions of the language that enable students to use the language. According to Hicks-Donmall (1985), language awareness is based on a conscious awareness of the nature of language and its role in human life. Language awareness includes taking into account the relations between languages, children's language development, the nature of social relations, personality and language preference, individual and social bilingual or multilingualism, language variations, language use in social control, and the

contribution to mother tongue and foreign language teaching. (Tulasiewicz, 2000; Hudson & Walmsley, 2005). Language awareness should include:

1. Being aware of the features of the language,
2. Being aware of the place of language in culture,
3. Being conscious about the language forms used,
4. Awareness of the relationships between ideology and language (Carter, 1990; 1997).

These explanations suggest that, through language awareness, the student first becomes aware of the function and use of language. Therefore, unlike traditional grammar teaching, they learn the functions of the language consciously and in connection with real life. This is done by talking about and discussing language. Discussion about language also contributes to the student's ability to think critically. In addition, with language awareness, the student internalizes the cultural and related usage dimension of the language. The student is able to develop a positive attitude toward cultural differences by learning that there are different languages and language variations (dialects, multiculturalism, etc.) and their usage areas by drawing attention to and discussing different cultural and social uses. Awareness of the rules and operation of their own language and the different working order of different languages also contributes to foreign language teaching. In practice, students who are consciously aware of the functioning of language without memorizing the spelling, word pronunciation, semantic appearance, and usage situation becomes aware of the same or similar processes while learning another language, so that they can operate the language learning mechanism consciously (Gelderen, Couzijn & Hendrix, 2000).

The content of grammar teaching based on language awareness sees language as a changing phenomenon, as a systematic structure consisting of the sound, structure, meaning, and usage of the language, including its social and cultural elements. In this structure, visuals such as writing, pictures, and photographs are also meaning carriers. In the analysis, sentences and texts showing the personal, social, and cultural context are used. Stagnant, boring, and meaningless analyzes of grammar detached from these contexts make no sense. White (2000) argues that a grammar teaching based on language awareness should consist of six interrelated parts: graphology, phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics. In such a model, the personal, social, and cultural dimensions of the language are included.

The teacher and student, classroom practices, and assessment and evaluation system (eg central exams) are effective in grammar teaching, but the most important factor is the curricula and the philosophy underlying it (Anılan, 2014). While different countries apply different curricula and practices related to language awareness, the scope generally focuses on the above-mentioned topics. To give an example, in the Netherlands in 1993, language awareness according to the language awareness approach is presented in 5 categories in the primary education mother tongue education program: 1. Sounds and structure of language, 2. Various texts and use of language, 3. Language variations, 4. Vocabulary and 5. Word classifications and sentence analysis (Gelderen, Couzijn & Hendrix, 2000). The primary education program in England was also created to support similar content (Paterson, 2010; Clark, 2010).

The primary education mother tongue curriculum in Australia is divided into three: literature, literacy, and language awareness. In the language awareness section, the structure of the language and the meaning-making process are examined from a social and cultural point of view (Horarik-Macken, Love & Horarik, 2018). Hawkins (1984), in his book *Awareness of Language*, lists the benefits of the language awareness-based program as follows:

- (i) Encouraging students to discuss and ask questions about language,
- (ii) Language origin, language change, dialects, borrowing etc. to provide answers to questions,
- (iii) Building a bridge in terms of language teaching in primary and secondary education,
- (iv) Bridging the gap between different aspects of language education (between English/foreign languages and minority languages).
- (v) Promoting respect for linguistic diversity and reduce language biases,
- (vi) Developing foreign language learning skills by giving students the ability to analyze and compare language patterns,
- (vii) Providing an understanding of spelling and the distinction between written and spoken language by comparing orthographic traditions.

Today, there is another rather controversial understanding apart from explicit learning. This understanding is based on the implicit teaching of grammar. The starting point is that individuals acquire their mother tongue as a basis. N. Ellis (2015) emphasizes that mother tongue acquisition occurs implicitly without a specific learning goal. During the acquisition of the mother tongue, a child first learns the rules unconsciously and after making it conscious, applies it to different situations. However, it should be noted here that Ellis argues that language acquisition can be accelerated by explicit learning. Richards and Schmid (2010: 274) define implicit knowledge as unspoken, intuitive knowledge, knowledge that people (behaviors, judgments about grammar, etc.) have intuitively but cannot express. In this sense, implicit knowledge contrasts with explicit knowledge, which can be verbalized. Gelderen (2006) argues that explicit grammar teaching – whether traditional or rule-awareness – doesn't work when looking at students' language use. Instead, implicit grammar teaching is advocated. The author points out that there are five different forms of diminutive in the Dutch language, and although they are not taught in school, they are used properly by children. Implicit grammar is unconscious and procedural and can only be expressed verbally if made explicit. It is thought that implicit learning provides fast and easily accessible, fluent communication (Ellis, 2006). Here, procedural knowledge is consciously used to mean unknown knowledge (Richards & Schmid, 2010: 156). In her experimental study, Wong (2004) investigated whether structured input and explicit information were effective during learning sentence.. Her study revealed that there was no difference between the control group and the experimental group in terms of explicit instruction. Experimental groups that receive explicit information alone have less success in interpretation and production tests. According to Krashen (1981), an advocate of implicit learning over explicit learning, believes explicit grammar teaching is not sufficient in using language structures. Language cannot be developed by giving structural information about

it. Knowledge and acquisition exist as different systems in the brain and there is no connection between them. Language learning is an acquisition process and requires time and readiness (Krashen, 1981).

R. Ellis (1994: 355-356) mentions that there are two types of implicit knowledge, the first being consist of ready-made chunks of language, which he calls formulaic knowledge, and the other is rule-based implicit knowledge that consists of internalized, generalized, and abstract structures. A further distinction in relation to implicit learning and explicit learning is the induction and deduction method. In the inductive method, the student is first exposed to examples about the grammar rule and is then expected to make their own metacognitive generalization about the rule. In the end, the rule may or may not be made explicit.

Learning is unconscious. In teaching, it focuses on understanding and fluency rather than form, and attaches importance to the functions of language in communication. The main purpose here is to understand what the grammar rules of the students are and the role of language elements in realizing functional and communicative purposes. Context is important when learning grammar and is based on a text-based approach (Pongpairoj, 2004; Uyumaz & Bayat, 2020: 259-280). According to the understanding of grammar teaching in Turkey, teaching grammar by intuition, especially with reference to texts, in other words, induction of the rule based on texts and examples. Of course, although the practice in Turkey is based on induction, it doesn't completely reject deduction. Güneş (2013-a), while explaining the intuition method, says, "Information about the structure of language, operations and rules cannot be conveyed to students like verbal information. Students explore them through activities of various experimental types, just like scientific knowledge. In this process, they try to understand the functions and general rules of the language. These operations are combined with the inductive model, but deductive thinking is also felt."

In the deductive method, as opposed to induction, information about language structure is clearly presented to the student and teaching is conscious and systematic. After the grammatical structure is clearly presented, the situation or examples are given (Güneş, 2013-b). However, it is not clear whether the inductive or deductive approach should be used in grammar teaching today. While some researchers talk of the success of the inductive method, others argue for the usefulness of the deductive method (Ellis, 2006).

As a result, different arguments about both implicit and explicit teaching are still being discussed today, and studies on the nature of language learning continue. Some researchers make arguments in favor of implicit teaching, while others argue in favor of explicit teaching. However, questions remain that need to be answered by both positions. Hulstijn (2015: 25-46) states that there are inadequacies in the evidence of the arguments put forward to explain the nature of grammar teaching today. The complexity of the language, the fact that children cannot learn some language forms at school, individual differences in acquiring language, the complexity of the brain, theories about learning see reality differently, etc. indicates that it is effective. In addition, there is an approach that states that it can be used implicitly and explicitly according to its place. Derewianka (2012), for example, says that it would be more appropriate to use an approach in which the two methods are used together, depending on the place. Perhaps the answer to the question about whether explicit knowledge or implicit teaching are more beneficial when used together

should be sought in the interface hypothesis. According to this hypothesis, there are three situations. In the claim that there is no interface, explicit and tacit knowledge are different, and there is no conversion of explicit knowledge into implicit knowledge. There is an interface, on the other hand, that argues that explicit knowledge becomes implicit knowledge if students have ample opportunities for communicative practice. Another argument is the weak interface position. The weak interface position claims that explicit knowledge can turn into implicit knowledge if the student is ready to acquire the targeted feature and realizes a set of basic acquisition processes (Ellis, 2006). Pongpaioj (2004) emphasizes that when the two approaches are used together, the explicit teaching approach raises the student's awareness of a particular grammatical structure, while the implicit approach can encourage the student to understand how to use form in communicative texts.

Structure of Curricula and Grammar

Curricula, methods, and techniques used in teaching, tools, and materials, teacher's plans, applications, and evaluation strategies also play an important role in effective grammar teaching (Anılan, 2014). The philosophy the curriculum is based on and the learning, teaching, and assessment approaches it depends on play an important role in grammar teaching. Another important point is the program design model. That is, the perspectives of the programs that are the basis of one of the educational philosophies of perennialism, essentialism, reconstructionism, and progressivism differ. For example, in the program based on the philosophy of perennialism, a structure based on accuracy, a single and unchangeable standard written language is dominant in grammar teaching. In a program based on the philosophy of progressivism, grammar teaching should offer a structure that is related to life, bringing the functional aspects of language to the fore. In addition, curricula design models also affect grammar teaching. In a subject-centered, goal-centered, or competency-based program, the content of grammar, teaching, and assessment approaches and the possibilities offered in practice differ. When this issue is evaluated in relation to Turkey, for example, the understanding of constructivism, which has been applied since the 2000s, is also reflected in the grammar teaching in the programs. The understanding of grammar teaching with the aim of developing language problems and thinking is the reflection of the approach that suggests following an inductive path based on intuition and less on content.

Geldereren (2006) mentions two types of programs in grammar teaching. Incidental program and systematic program. In the systematic program, the grammatical content is given with a certain systematic. How the content will be delivered is also predetermined cyclical or linear. Grammar teaching is viewed more as explicit instruction. In the incidental curriculum, the systematic about grammar teaching is looser. Topics take place according to context. In teaching, a cyclical content and inductive method come to the fore. Grammar teaching should be aimed at solving language problems.

The current situation in the world today is that there are differences between the official programs and the curricula implemented in many countries. There are two main reasons for this. The first is that the theoretical understanding underlying the program is not well understood in practice or the theory is not valid in practice (Mulder, 2011; Fontich,

2014; Milian, 2015; Rijt & Coppen, 2017; Myhill, 2018; Rijt, Swart & Coppen, 2019; Benzer, 2019;). The other reason is that this theoretical understanding is due to differences in belief between politics, academics, teachers, the press, and families (Borg, 2003; Devos & Vooren, 2014; Crystal, 2017; Boivin, 2018; Horarik-Macken, Love & Horarik, 2018). The official curriculum remains on paper. As a result, compliance with the program cannot be achieved either in practice or in teaching materials, and, in practice, the traditional understanding still maintains its place in grammar teaching and cannot be changed (Couzijn & Hendrix, 2000; Fontich & Camps, 2014; Gelderen, Hlebec, 2017; Rijt, Swart & Coppen, 2019).

Conclusion

Grammar teaching, which is one of the oldest issues of language teaching, is still controversial today. Discussions focus on what grammar is and its content, and what kind of learning path should be followed in its teaching. However, the inconsistency of grammar teaching policy and practice, curriculum approach, practice and evaluation approaches are still the focus of discussions in grammar teaching (Crystal, 2017). Teachers' knowledge of current practice can also be added to these discussions (Borg, 2003). However, it should be noted here that in the historical process, there has been an evolution from teaching grammar as the purpose of language learning to contribute to the child's thinking skills with reading, writing, listening and speaking skills by focusing on the functions of language. Today, no one equates learning grammar with learning a language anymore. However, although everyone talks about a functional grammar, there are opinions that it is not clear what this type of teaching is (Crystal, 2017).

A further point regarding grammar teaching is the inconsistency of theory and practice. Data revealed by theorists does not always come to life in practice because theorists and practitioners' expectations and beliefs and student needs are not always in line. Therefore, the views put forward by theory either remain abstract in practice or remain on paper because it is not thoroughly understood or even properly known. Some studies support this idea (Anılan, 2014; Crystal, 2017; Coppen & Rijt, 2017; Rijt, Swart & Coppen, 2019;). Rijt, Swart and Coppen (2019) say that grammar teaching today is problematic because the data of theoretical linguistics does not match policy and classroom practice. The fact that theory often does not find a place in practice causes both functionality not to be adopted in the classroom and the continuation of traditional grammar. What needs to be done in this regard is to offer a solution by bringing together educational science, linguists, and practitioners.

In parallel with the ongoing developments in mother tongue education in Turkey, it would be beneficial to synthesize the practices around the world and to organize it with an approach that takes into account the 21st century human competencies. There also needs to be consideration of a teaching based on the beliefs of the policy, teachers, students, and even parents on this issue. In short, there is a need for a contemporary grammar teaching that does not exclude tradition. The total exclusion of the traditional approach would mean pursuing policy that will not be implemented, and teaching based on the opposite tradition will not be an effective tool in raising individuals equipped with today's language competencies.

References

- Akay, E. & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning english grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82.
- Allford, D. (2003) 'Grasping the nettle': Aspects of grammar in the mother tongue and foreign languages, *The Language Learning Journal*, 27(1), 24-32, DOI: 10.1080/09571730385200051
- Andrews, R., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. & Zhu, D. (2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. London: EPPI-Centre.
- Anılan, H. (2014). Evaluation of Turkish grammar instruction based on primary school teachers' opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1914-1924.
- Association for Language Awareness, https://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 291-323.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to A Special Issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research Across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17(1)-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108. DOI: 10.1080/09658410308667069
- Bralich, A. P. (2006). The new SAT and fundamental misunderstandings about grammar teaching. *English Today*, 61-64, doi:10.1017/S0266078406003105
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(12), 43-55.
- Carter, R. (1990). The new grammar teaching. In Carter, R. (Ed.), *Knowledge About Language and the Curriculum: The LINC reader* (pp. 69-103). London: Hodder & Stoughton.
- Carter, R. (1997). *Investigating English discourse: language, literacy, literature*. Routledge: New York.
- Clark, U. (2010). Grammar in the curriculum for english: What next?. *Changing English*, 17(2), 189-200, DOI: 10.1080/13586841003787332
- Cosson, R. (2007). Mother tongue education in brazil: A battle of two worlds. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 37-52.
- Crystal, D. (2017). English grammar in the UK: A political history. Supplementary Material to Making Sense: the Glamorous Story of English Grammar, <http://davidcrystal.com/GBR/Books-and-Articles>
- Cuq, J.-P. (2003). *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Derewianka, B. M. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35, 2, 127-146.
- Devos, F. & Vooren Van V (2014). *Teachers' attitudes towards (the alignment between) grammar in the L1 language curricula of primary and secondary education*. Proceedings of ICERI2014 Conference (5642- 5651), 17th-19th November 2014, Seville: Spain.
- Ellis, N. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In Patrick Rebuschat (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 3-25). Amsterdam: John Benjamins.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (coords) *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp.255-284). Brussels: Peter Lang.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625, DOI: 10.1080/02671522.2013.813579
- Gelderens Van, A. (2006). What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 44-54.
- Gelderens Van, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 109-128). Newyork and London: Routledge.
- Gelderens Van A., Couzijn, M. & Hendrix, T. (2000). Language awareness in the Dutch mother-tongue curriculum. In Lana White, J. Bruce Maylath, Anthony Adams & Michael Couzin (Eds.), *Language Awareness: A History and Implementations (Studies in Language & Literature)* (pp 57-88). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gordon, E (2005). Grammar in New Zealand schools: Two case studies. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 48-68.
- Güneş, F. (2013-a). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2013-b). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 71-92.
- Harris, J. R. (1962). *An experimental enquiry into the functions and value of formal grammar in the teaching of English, with special reference to the teaching of correct written English to children aged twelve to fourteen*. PhD. Thesis. University of London.
- Hartwell, P. (1985). Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English*, 47(2) (Feb. 1985), 105-127
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hicks-Donmall, G. B. (1985). Language awareness. [National Congress on Languages in Education \(Great Britain\). Assembly](#); Centre for Information on Language Teaching and Research: London.
- Hlebec, H. (2017). *Grammar instruction in Germany*, https://dickhudson.com/wp-content/uploads/2019/08/Grammar-Instruction-in-Germany_062717.pdf
- Horarik-Macken, M. (2012). Why school English needs a ‘good enough’ grammatics (and not more grammar). *Changing English*, 19 (2), 179-194, DOI: 10.1080/1358684X.2012.680760
- Horarik-Macken, M., Love, K. & Horarik, S. (2018). Rethinking grammar in language arts: Insights from an Australian survey of teachers’ subject knowledge. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 288-316.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41, 593-622. doi:10.1017/S0022226705003464

- Hulstijn, H., J. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system view. In Rebuschat, P. (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 25-46). Amsterdam: John Benjamins.
- James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of language awareness. In James, C. & Garrett, P. (Eds.) *Language Awareness In The Classroom* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Jones, P. & Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45-69, DOI: 10.1080/02671522.2016.1106695
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? an investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26, 1241-1263, doi: 10.1007/s11145-012-9416-1.
- Kolln, M. & Hancock, C. (2005). The story of English grammar in United States schools, *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 11-31.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Ling, Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-560, doi:10.17265/1539-8072/2015.08.002
- Locke, T. (2010). Introduction: "grammar wars" and beyond. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 109-128). New York and London: Routledge.
- McDonagh, J. & Wilkinson, J. (2007). *Grammar grief: A discussion of the study of language*. ITE English: Readings for Discussion, http://www.ite.org.uk/ite_readings/grammar_grief_20071130.pdf
- Milian, M. (2015). Working on grammar at school. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.), *Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp. 43-73). Brussels: Peter Lang.
- Mitchell, C. L. (2001). *Grammar Wars: Language as Cultural Battlefield in 17th And 18th century England*. London and New York: Routledge.
- Mulder, J. (2011). Grammar in English curricula: Why should linguists care? *Language and Linguistics Compass*, 5(12), 835-847, doi. 10.1111/j.1749-818x.2011.00316
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-63.
- Myhill, D. (2010). Ways of knowing: Grammar as a tool for developing writing. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 129-148). New York and London: Routledge.
- Myhill, D. & Jones, S. (2011). Policing grammar: the place of grammar in literacy policy. In Goodwyn, A. & Fuller, C. (Eds.), *The Great Literacy Debate* (pp. 45-63). New York: Routledge
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a Special Issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research Across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62, DOI: 10.1177/0265659013514070.

- Negro, I. & Chanquoy, L. (2005). Explicit and implicit training of subject-verb agreement processing in 3rd and 5th grades. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 193–214. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-0331-0>
- Paterson, L. P. (2010). Grammar and the English national curriculum. *Language and Education*, 24(6), 473-484, DOI: 10.1080/09500782.2010.495782.
- Pehlivan, A. (2003). *Türkçe ders kitabı seçme ve değerlendirme*. Ankara: Turhan kitabevi.
- Pongpairoj, N. (2004). Integrating implicit and explicit grammatical perspectives on the acquisition of the English articles: An action research. *MANUSYA: Journal of Humanities*, DOI: 10.1163/26659077-00701002
- Rebuschat, P. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In Patrick Rebuschat (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. ix-xiii). Amsterdam: John Benjamins.
- Rijt, van J., Swart de P & Coppen, P-A. (2019). Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review, *Research Papers in Education*, 34(5), 621-648, DOI: 10.1080/02671522.2018.1493742
- Rijt, van J. & Coppen, A-P (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts, *Language Awareness*, 26(4), 360-380, DOI: 10.1080/09658416.2017.1410552
- Tordoir, A., & Wesdorp, H. (1979). Het grammatica-onderwijs in Nederland: een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland [Grammar education in the Netherlands; an overview of research into the effects of grammar education and a report of a study into the practice of this education in the Netherlands]. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.
- Uyumaz, G. & Bayat, N. (2020). Dilbilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Ahmet Pehlivan & İ. Seçkin Aydın (Ed.) *Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 259-280). Ankara: PegemA.
- Walker, L. (2011). *200 Years of Grammar: A History of Grammar Teaching in Canada, New Zealand and Australia, 1800-2000*. Bloomington: IUniverse.
- Watson, M., A. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14. doi: 10.1080/09658416.2013.828736.
- White, L. (2000). A paradigm change for the teaching of the mother tongues. In Lana White, J. Bruce Maylath, Anthony Adams & Michael Couzin (Eds.), *Language Awareness: A History and Implementations (Studies in Language & Literature)* (pp 41-56). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In B. VanPatten (Ed.), *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition* (pp. 187–205). New York: McGraw-Hill.
- Wyse, D. (2001). Grammar. For writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Education Studies*, 49 (4), 411-427.
- Yarrow, R. (2007). How do students feel about grammar?: The framework and its implications for



Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

Günümüzde Dilbilgisi Öğretimi ile İlgili Tartışmalar

Ahmet Pehlivan *

İbrahim Seçkin Aydın **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 29.12.2021
Kabul 26.04.2022
Doi:10.31464/jlere.1050268

Anahtar kelimeler:

*Dilbilgisi öğretimi,
dilbilgisi öğretim yöntemleri,
dilbilgisi öğretim yaklaşımları*

ÖZET

Dil öğretimi ile ilgili çalışma alanlarından birini de dilbilgisi öğretimi oluşturmaktadır. Antik dönemden itibaren dilbilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemle yapılması gerektiği konusunda birçok görüş ileri sürülmüştür. Bu görüşler hem dilbilimsel hem de eğitimbilimsel açıdan ele alınarak tartışılmıştır. Kimi zaman dil eğitimiyle eşdeğer görülen dilbilgisi öğretimi, günümüzde dil öğretiminin bir aracı olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada dilbilgisi öğretimine yönelik güncel tartışmalar ele alınmış, farklı görüşler birlikte değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, dilbilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemle yapılması gerektiği konusunun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Güncel tartışmaların odağında yer alan kuramlar genellikle uygulama boyutuyla birlikte tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar -başta işlevsel dilbilgisi ve yapılandırmacılık olmak üzere- birçok çağdaş dilbilgisi öğretimi yaklaşımının öğretim süreçlerine yeterince yansıtılmadığını ortaya koymaktadır. Alanda kimi güncel yaklaşımların ileri sürülmesine karşın dil öğretmenlerinin geleneksel uygulamalardan farklı nedenlerden dolayı kopmadığı görülmektedir. Dilbilgisi öğretimi üzerine ileri sürülen görüşlerin sentezlenerek sahadaki uygulayıcılara somut yollar gösterilmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Yayın Etiği Beyanı

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.

Makale ilk aşamadan son aşamaya kadar iki yazar tarafından ortak biçimde oluşturulmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

* Prof.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0452-5421>, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ahmet.pehlivan@emu.edu.tr

** Doç.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-863X>, Dokuz Eylül University, Türkçe Eğitimi Bölümü, seckin.aydin@deu.edu.tr

Giriş

Dilbilgisinin ne olduğu, hangi içerikle ve nasıl öğretilmesi gerektiği öteden beri hem dilbilimde hem de eğitim bilimi alanında tartışma konusudur. Bu tartışmalar ışığında tarih boyunca dilbilgisi öğretiminin dayandığı felsefe, dilbilgisinin tanımı, kapsamı, öğretim yaklaşımı, yöntemleri ile ilgili birçok görüş ortaya atılmış, birçok dilbilim ve eğitim kuramı bunları ortaya koymaya çalışmıştır. Günümüzde de durum farklı değildir. Dilbilgisi öğretiminin gerekliliği, neyi içermesi, dilbilgisi öğretiminde hangi dilbilim ve öğretim yaklaşımının uygulanması gerektiğiyle ilgili bir uzlaşma olmamakla birlikte, tarihsel süreçte alanyazında dilbilgisinin amaç olarak algılanmasından bir araç olarak görülmesine doğru bir seyir aldığı söylenebilir.

Günümüzde okullardaki dilbilgisi ile ilgili çeşitli görüş ve tartışmalar olsa da okullardaki dilbilgisi öğretiminin anadili becerilerini geliştirmesi, eleştirel düşünme süreçlerine katkı sağlaması, yabancı dil öğrenimini desteklemesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Gelderen, 2010: 111). Bununla birlikte dilbilgisinin sosyal ve bölgesel değişimleri de göz ardı etmemesi gerektiği, bir dilin tüm betimlemesinin yerine öğrencinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin düşünme süreçlerine katkı sağlayacak çalışmalara yer verilmesi şeklinde ortak bir anlayış vardır. 21. yüzyıldaki dilbilgisi öğretimi ile ilgili tartışmalar henüz son bulmamıştır. Bu konudaki süregelen tartışmalar,

- a) Dilbilgisi öğretiminin dayandığı politika veya inançlardaki farklılık,
- b) Dilbilgisinin dayandığı kuram ve buna bağlı olarak tanımı, içeriği veya kapsamı,
- c) Öğrenme yaklaşımı,
- d) Öğretim programlarının yapısı ve uygulama üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bu tartışma konuları çok yönlü olup öğretimde temel alınan anlayışa göre değişmektedir. Gelderen (2006) de dilbilgisi öğretimi ile ilgili tartışmaların çok yönlü ele alınması gerektiğini belirtmiş, alandaki görüş ve karşıtlıkları şu şekilde özetlemiştir:

1. Doğal geçerlilik (inherent validity), araçsal geçerlilik (instrumental validity) karşıtlığı.
2. Açık veya belirtik bilgi (explicit knowledge), örtük bilgi (implicit knowledge) karşıtlığı.
3. Ürün odaklı dilbilgisi (product-oriented reflection), süreç odaklı dilbilgisi (process-oriented reflection) karşıtlığı.
4. Yönlendirilmiş/tümdengelimci pedagoji (prescriptive-deductive pedagogy), betimleyici/tümevarımcı pedagoji (descriptive/inductive pedagogy) karşıtlığı.
5. Sistemik müfredat (systematic curriculum), rastlantısal müfredat (incidental curriculum) karşıtlığı.
6. Diğer karşıtlıklar: Örneğin; anadilde kültürel değerler, cümle analizi, kültürler arası karşılaştırmalar, dilbilimsel değişimler (lehçeler, ağızlar ve yazı dili), toplum dilbilim, anadili ve yabancı arasında karşılaştırma, dili kavrama ve kullanma stratejileri, diğer dil/(diğer değişke) konuşmacılarına yönelik tutumlar, günlük dil kullanımının pragmatik yönleri.

Dilbilgisi öğretiminde yukarıda sıralanan tartışma konularına bakıldığında anadili öğretiminde dilbilgisinin yerini bilimsel olarak ortaya koymak çok kolay değildir.

Dilbilgisinin anadili eğitiminde etkisinin olup olmadığı bir yana bırakılırsa tarih boyunca dilbilgisi, öğretimdeki yerini temelde öğrencinin dil yeteneğini geliştirmek- günümüzde bu amaç daha geniş kapsamda olsa da- ve dil sorunlarını çözmek amacıyla almıştır, (Fontich & Camps, 2014) dilbilgisi öğretimi ile ilgili uygulama ve modelleri gözden geçirdikten sonra günümüzde dilbilgisi öğretiminin şu sorunlara çözüm bulması gerektiğini söylemektedir:

- a) Öğrencilerin sözel kullanımlarını ve inceleme yapmalarını geliştirecek analitik araçlar sağlama,
- b) Edinilen bilginin hem işlevsel hem de evrensel olmasını sağlamak için basit bir çerçeve oluşturma.

Fontich & Camps'ın (2014) bahsettiği sorunlara çözüm yolu bulmak çok da kolay değildir, çünkü dünyada dilbilgisi öğretimine değişik politikalar, anlayışlar etki etmekte, konuya dilbilim ve eğitimbilimi kuramları farklı açılardan bakmakta, farklı çözümler ortaya koymaktadır. Bu bakış açısıyla günümüzde dünyada dilbilgisi öğretiminin hangi anlayışla uygulandığının, hangi bakış açılarını yansıttığının görülmesi okullardaki anadili eğitime katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, günümüzde; alanyazında geline aşamada anadili öğretiminde dilbilgisi öğretimi ile ilgili tartışmalı konuları ve bunların dayandığı temelleri sunmaktır. Alanyazındaki tartışmaların ortaya konmasının, Türkiye'de anadili eğitiminde dilbilgisi öğretimi ile ilgili sorunların çözümünde politika üretenlere, akademisyenlere ve eğitimcilere katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Dilbilgisi Öğretimi ile ilgili İnanç ve Politikalar

Tarih boyunca dilbilgisi öğretimi incelendiğinde birtakım inançlara bağlı olarak geliştirilen politikalar doğrultusunda farklı uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Rönesans'ta dilbilgisi öğrenme, anadili öğrenmenin koşulu olarak görülmektedir. Yüksek seviyedeki dini metinleri anlama ve yorumlama dilbilgisi ile ilişkilidir. Osmanlı'da da durum böyledir. Dilbilgisi öğretimi anadili öğretiminde başat konumdadır. Bu anlayışta dilbilgisi öğrenmenin bir araç değil amaç olduğuna inanılmaktadır. Daha sonraları değişik kuram ve yaklaşımlar ortaya çıkmış ve bunlar da okullardaki dilbilgisi politikalarına yansımıştır. Hudson & Walsley'ye (2005) göre günümüzde dilbilgisi öğretimi, dilbilimsel uygulamayla politika, toplumun kabulleri ve kurumsal eğilimler gibi dışsal sosyal faktörler arasındaki ilişkilerin etrafında şekillenmektedir. Bu açıdan bakıldığında dilbilgisi öğretimi ile ilgili iki farklı uç politikanın olduğu söylenebilir:

- a) Dilbilgisinin anadili öğrenmede katkısı yoktur ve bunu öğretmek gereksizdir,
- b) Dilbilgisi öğrenmenin yukarıda belirtilen işlevlerinden dolayı anadili öğretiminde önemli bir yeri vardır.

Türkiye'de tarihsel süreçte dilbilgisi öğretiminin gereksiz olduğu ile ilgili -bu çalışma yapılırken- akademik anlamda pek bir tartışma bulunmasa da dünyada bu durum çok tartışılmış, bazı dönemlerde de dilbilgisinin dil becerilerini geliştirmede katkısı olmadığı

görüşleri ortaya atılmıştır (Wyse 2001: 422; Andrews vd. 2004, Negro & Chanquoy, 2005.). Örneğin, ABD’de 1960’larda dilbilgisinin öğretiminin gereksiz olduğu özellikle yazma becerisini geliştirmediği yönünde görüşler ortaya atılmış hatta dilbilgisinin zararlı etkisi olduğu iddia edilmiştir (Kolln & Hancock, 2005). İngiltere’de de benzer tartışmalar yaşanmış, 1970’li yıllardaki programlarda dilbilgisinin yerini edebiyat almıştır (Hudson ve Walmsley, 2005). Gelderen (2006), Hollanda’da ve Finlandiya’da da İngiltere’deki gibi dilbilgisi öğretiminde ideolojiyle ilgili karşıt ve yandaş tartışmaların varlığından söz etmektedir. Daha sonra bu politikalar yerini dilbilgisi öğretiminin önemli olduğu inancına bırakmış, üretken dönüşümlü dilbilgisi, sonraları da dilin işlevlerine yönelen yaklaşımlar öğretimde yerini almıştır.

Burada şu söylenebilir, dilbilgisinin anadili öğreniminde yerinin önemli olduğuna inananlar da inanmayanlar kadar çoktur (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Tordior ve Wesdrop (1979), dilbilgisinin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik katkısını belirlemek için 53 çalışmayı incelemiş, dilbilgisi öğretiminin özellikle yazma öğretiminde etkili olduğunu bulmuştur (Akt. Gelderen, 2006: 49). Dilbilgisinin anadili öğreniminde yerinin önemli olduğuna ve belirtik olarak öğretilmesi gerektiğine inanan Hudson & Walmsley (2005: 594-595), öğrencilerin neden dilbilgisi öğrenmesi gerektiğini şu şekilde sıralar:

1. Çocukların yetişkinlikte lazım olacak dilbilgisel yetkinliklerini genişletmek,
2. Öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma yetkinliklerini desteklemek,
3. Yabancı dil öğretimini desteklemek,
4. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek,
5. Öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmasına yardımcı olmak,
6. Öğrencilerin kendi fikirlerinden zevk almasını sağlamak,
7. Öğrencilerin çevrelerinde konuşulan dillerin farkına varmasını sağlamak.

Yukarıdaki ikinci görüşle yani dilbilgisinin anadili eğitiminde yeri olduğu bakış açısıyla değerlendirildiğinde dilbilgisi politikasıyla ilişkili iki görüş ortaya çıkar: a) dilde biçim ve doğruluk, b) dilde kullanışlılık. Dilde doğruluk politikası bir dilin ölçünlü türünün doğru ve üstün olduğu, diğer dil türlerinin görmezden gelindiği yaklaşımdır. Bu politikaya göre doğru konuşma, yazma vb. ölçünlü dilin doğru kullanımıyla doğrudan ilişkilidir. Böyle bir yaklaşımda içerik tek bir dil türüne göre düzenlenmekte, içerik açısından biçim ve doğruluk ön plana çıkmaktadır. Kuralcı dilbilgisi esas alınmaktadır. Bu bakış açısı bir dilin diğerinden üstün olduğuna ve doğru veya yanlış dayandır (McDonagh & Wilkinson, 2007). Öğrencilerin edindiği dil açısından ortaya koyduğu özellikler yanlışlık olarak algılanır ve okullarda birtakım yanlışların doğrularını öğretmek temel alınır. Betimlemede yazı dili ön plandadır. Bunun karşıtı görüşte ise dile, dolayısıyla onun kurallarının betimlendiği dilbilgisine sosyal bir olgu olarak bakılmakta, dil türlerine ve dilin kullanım alanlarının öğretimine yer verilmektedir. Bu bakış açısında bir dilin kullanım uygunluğu ve anlaşılabilirliği ön plana çıkmakta, dil türlerinin sosyal ve tarihsel statüsüne yer verilmektedir. Bu anlayışta doğruluk ve yanlışlık kavramı dilin kullanımında ortaya çıkmaktadır (McDonagh & Wilkinson, 2007). Dilde kullanımın ön plana alındığı yaklaşımda dile hem yazılı hem de sözlü dil perspektifinden bakılmaktadır.

Bilindiği gibi politikalar inançları, inançlar da politikaları etkilemektedir. Dilbilgisinin öğretimiyle ilgili alanyazındaki çalışmalar politika oluşturanların, uzmanların, öğretmenlerin, öğrencilerin halkın hatta velilerin inançlarının uygulamalarda önemli rol oynadığını göstermektedir. Dilbilgisi öğretiminin dünyadaki seyrine bakıldığında politikacıların, halkın ve uzmanların uygulamayı etkiledikleri, uygulamaya yön verdikleri görülür (Gordon, 2005). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde politik inançlara göre dilbilgisi öğretimiyle ilgili uygulamaların,

1. Dilbilgisine gereklilik veya gereksizlik,
2. Biçim ve doğruluk veya kullanılabilirlik açısından değişebildiği görülmektedir.

Yeni Zelanda'da 1980'lerdeki uygulama buna örnek gösterilebilir. Halkın, politikacıların, akademisyenlerin ve öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminde temel alınan resmi yaklaşımı benimsememesi sonucunda eğitim komitesinin öne sürdüğü model uygulanmaktan vazgeçilmiş, geriye dönüş yapılmıştır. Bununla birlikte İngiltere'de II. Dünya Savaşı'ndan 1960'lara kadar okullarda izlenen politikadan dolayı dilbilgisinin amacı, yazılı İngilizcedeki doğru cümle yapılarını öğretmekten (Myhill, 2011), 1980'lerden sonra bunun yerini yaratıcı yazarlık ve edebiyat öğretimi almış, dilbilgisi öğretimi ortadan kaldırılmıştır. Daha sonra (Hudson & Walmsley, 2005), okullardaki anadili eğitimindeki başarısızlıklar gerekçe gösterilerek politikacıların da doğru İngilizce politikalarını desteklemesiyle dilbilgisi okullara yeniden girmiştir (Paterson, 2010; Paterson, 2010; Hudson & Walmsley, 2005;). Bralich (2006), merkezi sınavlarda başarıyı etkilediği gerekçesi ile ebeveynler ve politikacıların geleneksel dilbilgisi öğretiminin okullarda önem arz etmesini gerektiğine inandıklarını belirtmektedir. Paterson (2010), müfredat değişiminin dış etkilere duyarlı olduğunu ve zamanın politik ikliminin oldukça önemli olduğunu söylemektedir. Myhill (2011) halkın ve politikacıların genelde dilbilgisi öğretimi ile ilgili eğiliminin kuralcı gramer doğrultusunda olduğunu, yani dilde doğruluğun temel alınarak uygulama yapması gerektiğine inandıklarını söylemektedir. Hollanda'da geleneksel dilbilgisinin eğitim programlarına egemen olmasının nedeni öğretmen, aile ve kitap yazarlarının geleneksel dilbilgisi öğretimi yaklaşımını benimsemesi olarak görülmektedir (Myhill, 2010: 110). Avustralya'da yeni dilbilgisi programına karşıt ve destekleyici politikalar üretildiği hatta bunlara basının da katıldığı belirtilmektedir. Buna göre muhafazakar görüştekiler öğretmenlerin yeni uygulanan dilbilgisini doğru öğretemeyeceklerine inanmış, işçileri temsil eden politikacılar ise bunun tam tersi görüşü benimseyerek bu konuda halka güvence vermeye çalışmışlardır (Horarik, 2012). Handcok, ABD'de halk mantığında dilbilgisinin dilde yanlış ile, dilde yanlışın da dilbilgisi ile ilişkili olduğu görüşündedir (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Gordon (2005) Yeni Zelanda'da dilbilgisi öğretimindeki uygulamaları politik ve sosyal bağlamda incelemeyi amaçlayan çalışmasında, 1980'lerden önceki modelin işlemediği gerekçesi ile dilbilgisinin okullara konduğunu, bunun da ne anlama geldiği; hangi dilbilgisinin ne kadar öğretileceği konularında halk, politikacılar ve eğitimciler arasında geniş tartışmalara yol açtığını belirtmektedir (Gordon, 2005). Kolln & Hancock'un (2005) makalesi Amerika Birleşik Devletleri'nde dilbilgisinin geçen yüzyılda çeşitli dilbilim teorileri ve politika etrafında nasıl şekillendiğini anlatan çarpıcı bir örnektir. Bir diğer örnek de İngiltere'den verilebilir.

Crystal, (2017), 1990’larda İngiltere’de dilbilgisi öğretimi ile ilgili sol ve sağ politik görüşe ait tartışmaları ortaya koyar. Sağ görüştekiler doğru İngilizceye odaklanırken, sol görüştekiler dilde doğruluğun politikanın üst sınıfı temsil eden ve çocukları sosyal köleleştirmeye hizmet eden bir araç olduğunu söyler. Cosson (2007), Brezilya’da anadili olarak dilbilgisi öğretiminin gelenekseli savunular ile sosyo-etkileşimci paradigmayı savunanlar arasında bir savaşa döndüğünü belirttikten sonra; akademisyenlerin, resmî politika yapıcılarının, basınının, ailelerin, eğitimcilerin bu kavgaya müdahil olduğunu belirtmektedir. Alanyazında bu konudaki tartışmalar o kadar ateşlenmiştir ki Dilbilgisi Savaşları “Grammer Wars” (Mitchell, 2001), Dilbilgisi Savaşlarının Ötesi “Beyond The Grammar Wars” (Locke, 2010), 200 Yıllık Dilbilgisi “200 Years of Grammar” (Walker, 2011), adı altında bu konuyu doğrudan işleyen kitaplar yazılmıştır. Bu kitaplarda çeşitli ülkelerdeki eğitimciler, halk, akademisyenler ve politikacılar arasındaki tartışmalar yüzünden dilbilgisi öğretiminin nasıl şekillendiği anlatılmaktadır.

Dilbilgisi öğretimine yönelik tartışmaların ana kaynağında dilbilgisi kavramına yüklenen anlam konusundaki farklı değerlerle inanışların etkisinin olduğu açıktır. Dilbilgisi ile ilgili politik tartışmaların temeli kendisinden çok daha üst düzeydeki değer yargıları ile ilgilidir. Başka bir söyleyişle politik anlamda dilbilgisi öğretimi politikanın temsil ettiği grupların inanç ve algılarını temsil eder. Şöyle ki daha gelenekselci veya toplumun üst katmanına yönelik politika üreten gruplar dilbilgisine doğruluk açısından bakmaktadır. Toplumsalçı veya sol görüşteki gruplar ise dilbilgisi öğretiminde kullanım veya dil değişkelerini içerecek bir içeriğin olması anlayışına sahiptir. Örneğin, İngiltere’de İngilizceyi korumakla sorumlu Kraliçe İngilizce Topluluğuna (Queen English Society) göre dilbilgisi, hataların belirlenmesinde önemli rol oynar (Jones, Myhill & Bailey, 2013). Myhill (2000), dilbilgisi öğretimi konusunun genellikle politik veya ideolojik görüşlere dayanan kutuplara yöneldiğini söylemektedir. Ahlaki standartların azalması, düzen ve siyasi otoritelere duyulan ihtiyaç nedeniyle dilbilgisi öğretiminin rasyonelliğini kaybettiğini savunmaktadır.

Dilbilgisi sözcüğü; doğru, iyi, kötü gibi kavramları çağırır. Bir dilin veya kullanıcısının yargılanmasına ilişkin standartları gösterir (Horarik, 2012). ABD’deki dilbilgisi öğretiminin tarihine bakıldığında, 1960’lı yıllarda geleneksel okul dilbilgisi tarihsel olarak düzgüsel kurallara ve düzenlenmiş İngilizce standartlarına dayandığından her kural veya söyleyiş için tek bir “doğru” yolu teşvik eden bu gelenek elit bir politika olarak algılanmıştır. Ölçünlü dilin dilbilgisini temel alan anlayış, ağız kullanan öğrencilere yönelik bir yargılama aracı olarak görülmüş, öğretmenlerin ev dilinin meşruluğunu anlaması sağlanmaya çalışılmıştır (Kolln & Hancock, 2005).

Bununla birlikte dilbilgisi ile ilgili politik anlayış ve tartışmaların farklı ülkelerde aynı şekilde sürdüğü söylenemez. Örneğin; Almanya ve Hollanda’da dilbilgisinin geleneksel anlamda öğretilmesi büyük bir çelişki olarak görülmez, programların bir parçası olarak algılanır (Gelderen, 2006; Gelderen, 2010; Myhill & Watson, 2014;). Türkiye’de de benzer bir durum söz konusudur. Türkçe öğretiminin tarihine bakıldığında politik açıdan dilbilgisi ile ilgili 2005’e kadar uç noktalarda (içerik, yaklaşım, model vb. açıdan) pek bir tartışma olduğu söylenemez. 2005’teki programlarda dilbilgisi öğretimi anlayışı yeniden

düzenlenmiş, değiştirilmiş, ilköğretimde kural öğretme anlayışında kısıtlama yoluna gidilmiştir fakat bu anlayışın uygulamaya ne kadar yansıdığı tartışmalıdır (Anılan, 2014).

Dilbilgisi ile ilgili politikalarındaki aktörlerden biri de uzmanlardır. Myhill ve Watson (2014), İngilizce konuşan ülkelerde ders programlarında dilbilgisinin gramer savaşlarına döndüğünü, bu tartışmanın politikacılarla profesyoneller ve profesyonellerin kendi aralarındaki mücadeleden kaynaklandığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada dilbilgisi programlarının tarihsel süreçte -dilbilgisi ile ilgili birçok çalışma ve çaba olmasına rağmen- dönemin politikasını oluşturan uzmanlarının görüşüne hizmet ettiği belirlenmiştir (Clark, 2010). Türkiye için de aynı durum söz konusudur, denilebilir. Türkiye’de eğitim programlarının yeniden yapılanmasından sonra 2000’li yılların başından beri dilbilgisi öğretimi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, bunların büyük bir çoğunlukla resmi görüş olan yapılandırmacı anlayışın egemenliğindeki uzmanların görüşüne göre şekillendiği –araştırma sonuçlarında dilbilgisi öğretiminin okullarda hala geleneksel yöntemle yürütüldüğünün belirlenmesine rağmen- söylenebilir. Dünyada dilbilgisi öğretiminde uygulanan diğer yaklaşımların pek fazla tartışılmadığı, sezdirme yoluyla dilbilgisi öğretiminin sorunlara tek çözüm olarak sunulduğu görülmektedir (Güneş, 2013-a; Güneş, 2013-b; Anılan, 2014).

Politikacılar, uzmanlar ve halkın görüşü yanında özellikle öğretmen ve öğrencilerin inanç ve algılarının dilbilgisi öğrenmede ve sınıf içi uygulamalarda etkisinin olduğunu göstermektedir. Watson (2015), İngiltere’deki ortaokul öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimi üzerine inançlarını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin dilbilgisine yönelik inançlarının sınıf içi davranışlarına ve uygulamalarına etki ettiğini söylemektedir. Güneş (2013-b), Türkiye’de dilbilgisi öğretimi ile ilgili araştırmaların bulgularının kuralları ezberlemeye yönelik olduğu, öğrenci psikolojisine dikkat edilmediği ve bunun da öğrencilerin dilbilgisinden korkmaya neden olduğunu söylemektedir. Harris (1962: 51-52), öğrencilere göre, dilbilgisinin demotive edici olduğunu ve anadili öğretimindeki konular arasında popülerlik sıralamasında en son sırada yer aldığını belirlemiştir (Watson, (2015); dilbilgisi öğretiminde öğretmenlerin inançlarının sınıf içi uygulamaları yönlendirmede önemli bir rol oynadığını belirlemiştir. Anılan’ın (2014) ilkökul öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimine ilişkin uygulamalarını belirlemeye çalışan araştırmasının bulguları; algı, inanç ve tutumların sınıf içi uygulamalarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Yarrow (2007), öğretmen adaylarının dilbilgisini kafa karıştırıcı ve anlaşılması zor olarak algıladıklarını söylemektedir. Hançer ve Dilidüzgün, (2022) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının dilbilgisi öğretimini önemli bulduklarını belirledikten sonra, öğretmenlere göre öğrencilerin dilbilgisi öğrenmeye yönelik olumsuz algılarının bulunduğunu söylemektedir. Akay ve Toraman (2015), öğrencilerin yabancı dil öğreniminde de dilbilgisine yönelik tutumlarının sınıf içi etkinliklerinde, motivasyonlarında, endişelerinde öğrenme deneyimlerini kullanmalarında önemli yeri olduğunu belirtmektedir.

Dilbilgisinin İçeriği ve Ne Olduğu

Alanyazında dilbilgisi öğretimi ile ilgili tartışmalardan biri de dilbilgisinin ne olduğu ve içeriğiyle ilgilidir. Gerçekten de neyin, ne kadar öğretileceği ve tanımının ne olacağı

önemli bir konudur. Dilbilgisinin ne olduğu yalnız okulla bağlantılı değildir. Kapsam ve tanımlamada dilbilim alanında farklı bakış açılarının rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapısalcı dilbilim, dilbilgisine farklı bir yönden bakarken üretici ve işlevsel dilbilim akımlarında dilbilgisinin kapsamı ve ne olduğu başka bir konudur. Bazı modeller dilin tüm alanlarını kapsama alırken bazıları sözdizimi veya biçimbilimini; bazıları dilin kurallarıyla ilgilenirken diğerleri kullanımı ön plana çıkarabilmektedir. Bir kısmı yazı dilini öncelikli kılarken bir diğeri konuşma dilini veya beyindeki soyut dilbilgisini ön plana çıkarabilmektedir.

Kuramsal boyutun yanında dilbilgisinin ne olduğu ve kapsamı farklı amaçlar açısından da değişkenlik gösterir. Şöyle ki okulda öğretim amaçlı dilbilgisinden mi, bir dilin betimlenmesi veya kurallarını ortaya koyan bilimsel alanda mı, yoksa kullanımdan mı söz edilmektedir. Hartwell (1985), dilbilgisinin beş farklı anlama geldiğini belirtmektedir:

1. Bir dilin sözcüklerinin daha büyük anlamlar inşa etmek ve yorumlamak için oluşturdukları örüntüler kümesi.
2. Resmi dili betimlemeye, incelemeye ve formüle etmeye çalışan dilbilimi alanı.
3. Dilin nasıl kullanılacağını belirten görgü kuralları.
4. Okul dilbilgisi.
5. Stilistik dilbilgisi (düzyazı stilini öğretmek için kullanılan terimler ve kavramlar).

Güneş (2013-b) de Cuq (2003)'un dilbilgisini dört grupta topladığını belirtmektedir:

1. Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,
2. Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,
3. Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,
4. Dile ilişkin öğretilen açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri.

Öğretim amaçlı dilbilgisi kavramının altında dilbilgisinin niçin, ne amaçla öğretileceği yatar. Günümüzde dilbilgisinin neden öğretileceği ile ilgili konu, dilbilgisinin öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirmesinde katkı koyması beklentisi ile alakalıdır (Güneş, 2013-a; 2013-b). Ancak bu anlayış kabul görse de teoride ve uygulamada tam bir birliktelik sağlanmış değildir. Şöyle ki, birincisi anadili becerileri geliştirilirken hangi bakış açısıyla bakılacak? İkincisi bu gerçekleştirilirken hangi dilbilgisinden nasıl, ne kadar yararlanılacak? Birinci sorunun cevabı *Biçim ve doğruluk ile ilgili kuralcı dilbilgisi ve betimleyici dilbilgisi* tartışmasını ortaya çıkarmaktadır. Öncesinde de belirtildiği gibi kuralcı dilbilgisi bir üst dilin değişmez, doğru kurallarının öğretimine önem verir. Dilin nasıl kullanılacağına dair kurallar belirlenir ve dilbilgisine "doğru" ve "yanlış" kullanım penceresinden bakılır. Burada önemli olan öğrencinin yaptığı hataların üst dil formuna göre düzeltilmesidir. Bu yaklaşımda öğretim yöntemi olarak çözümleme ve ayrıştırma alıştırmaları ve etkinliklerine önem verilir.

Betimleyici bir dilbilgisi, herhangi bir dilin mümkün olduğunca doğru ve kapsamlı bir şekilde nasıl kullanıldığını anlatmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda, herhangi bir dil formunun üstün statüsünü alması olasıdır ve bu statüyü almasında dil dışı sosyal ve tarihsel faktörler önemli rol oynar. Dil hem yazılı hem sözlü hatta kombine perspektiften

incelenebilir (McDonagh & Wilkinson, 2007). Dilin değişik değişiklerinin (sosyal ve bölgesel diyalektler) olabileceği göz önüne alınır.

İkinci sorunun yanıtı, hangi dilbilgisinin ne kadar öğretilmesi ise farklı teorik yaklaşımlara göre de farklılık göstermektedir. Örneğin; geleneksel dilbilgisi, yeni dilbilgisi, dil farkındalığı (language awareness), üretken dönüşümlü dilbilgisi bu konulara farklı yaklaşmaktadır. Dolayısıyla dilbilgisi altında yatan anlayış, içeriği ve kapsamı etkileyecektir. Ancak günümüzde dilbilgisi öğretiminde içerikle ilgili uzmanların genel görüşü sadece kuralların betimlendiği, bunlarla ilgili alıştıırma ve etkinliklerin yapıldığı bir dilbilgisi yerine, dilbilgisinin sadece edebi eserlerden değil, işlevsel olarak yaşamdaki dilin dilbilgisinin öğretilmesi, cümle, sözcük analizi vb. yanında kültürel ve sosyal farklılıkların dile yansımaları, dil türleri, yabancı dil öğretimi ile karşılaştırmayı, dil kullanımını içine alması gerektiği şeklindedir (Hudson & Walmsley, 2005; Gelderen, 2006; McDonagh & Wilkinson, 2007; Paterson, 2010; Yarrow, 2007; Cosson, 2007; Güneş, 2013-b; Fontich & Camps, 2014).

Gelderen (2010: 112), dilbilgisi öğretiminde içerik ile ilgili olarak genelde birinci olarak dilin direkt sözcük ve cümle kurallarının öğretime yönelik formal perspektif (formal perspective), ikinci olarak bağlamı ve bağlam dışını da dikkate alarak dilin sözcük ve cümlelerinin anlamının öğretildeği semantik perspektif (semantic perspective) ve üçüncü olarak iletişimsel bağlamda dilin kullanım işlevlerine yönelik pragmatik perspektif (pragmatic perspective) olmak üzere üç tür perspektifin egemen olduğunu belirttikten sonra, bunların dil hakkında bildirimsel bilgi (declarative knowledge) ve yordama bilgisine dayalı olmak üzere iki şekilde sınıflanabileceğini söylemektedir.

Dilbilgisi öğretiminde içerik ile ilgili bir diğer sorun terimler ve tanımlamalarla ilgilidir. Bu sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Tanım ve terim farklılıkları,
2. Terim ve tanımların ne olacağı ve sayısı,
3. Terim ve tanımların nasıl öğretilmesi.

Tanımlama ve terim farklılıkları dilbilgisi betimlemesiyle ve modeli ile de ilgilidir. Dilbilgisi öğretiminde temel alınan dil yaklaşımının terim ve tanımları eğitime de yansımaktadır. Örneğin gelenekselci, yapısalcı, üretken dönüşümlü dilbilgisini temel alan programlar kendi temel ve anlayışlarına göre tanımlamaya gider. Türkiye’de ise geleneksel Türk dilbilgisi alanında bile terim ve tanım birlikteliğine varılamadığından geleneksel dilbilgisi öğretiminde bile birtakım ayrışmalar ortaya çıkmaktadır. Bunun yansımaları eğitimde de görülmektedir. Tanımlama ve terim farklılıkları dilbilgisi betimlemesiyle ve modeliyle ilgili olmasına rağmen geleneksel anlamdaki öğretimde bile bir uzmanın sıfat tamlaması dediğine bir diğeri takısız ad tamlaması diyebilmekte ve bu değişik dönemlerde programlara farklı biçimlerde yansıtılabilmektedir (Pehlivan, 2003). Hatta okullardaki dilbilgisi dersini verecek öğretmeni yetiştiren programlarda dilbilgisi betimlemesi ile MEB’in dilbilgisi betimlemesi birbiriyle uyuşmayabilmektedir (Pehlivan, 2003; Bulut, 2014).

Bunun yanında özellikle ilköğretimde kaç tanım ve terimin yer alması gerekliliği de ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Sezdirme yoluyla dilbilgisini öğretmenler tanım ve terim sayısının minimum tutulmasından yanadır. Belirtik yolla öğretimi savunanlar daha çok terim ve tanımların verilmesini savunurlar. Terim ve tanımların nasıl öğretileceği konusu ise dilbilgisi öğretme yaklaşımları ile ilgilidir. Ancak burada şu söylenebilir: Günümüzde dilbilgisi öğretiminin geldiği aşamada, okullardaki dilbilgisi öğretiminde dilbilgisi terimlerinin kapsamlı tanımlarının verilmesinin değil, dilbilgisi kurallarının işlevlerinin bağlamla birlikte öğretilmesinin egemen olduğu bir anlayış söz konusudur.

Dilbilgisi Öğretme Yaklaşımı

Tarihsel süreçte dilbilim ve eğitimbiliminde dilbilgisinin öğretme yaklaşımı ile ilgili de çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Dilbilgisi öğretimiyle ilgili farklı öğrenme yollarının olması nedeniyle dilbilgisi kavramı gibi dilbilgisi öğretimi yaklaşımı da net olarak belirlenememiştir. Dilbilgisi öğretimiyle ilgili alanyazında birçok yaklaşım olsa da bunları genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi dilbilgisinin belirtik bir anlayışla öğretilmesi (explicit learning), ikincisi örtük yolla dilbilgisi öğretimidir (implicit learning). Bununla bağlantılı diğer konu ise dilbilgisinin öğretiminin tümevarımla mı, yoksa tümünden gelimli bir anlayışla mı yapılacağıdır. Aslında dilbilgisinin hangi yaklaşımla öğretilmesini belirlemek için anadili ve yabancı dil edinimi ile ilgili kuramlara bakmak gerekir. Bazı yazarlar dil öğrenmek için kuralların belirtik bir anlayışla yani açıkça verilmesi gerektiğini savunurken diğerleri öğretimde bireyin anadili edinim sürecini izlemeyi önermektedir (Krashan, 1981; Ellis, 2006; Ellis, 2015;; Rebuschat, 2015).

Belirtik öğrenme ya da açık yolla dilbilgisi öğretimi dilin kurallarının doğrudan öğretimine dayanır. En bilindik belirtik öğrenme yöntemi geleneksel dilbilgisi yaklaşımıdır. Ancak günümüzde belirtik gramer öğretimi sadece geleneksel yaklaşımla açıklanamaz. Bugün belirtik bilgidan kastedilen geleneksel dilbilgisi öğrenmenin dışında bir şeydir. Geleneksel dilbilgisi öğretiminde de belirtik yolla öğretim esastır, dilin kurallarının doğrudan öğretimine dayanır. Ancak alanyazın tartışmaları incelendiğinde günümüzde geleneksel yaklaşımın akademik kesimler tarafından kabul görmediği söylenebilir (Hudson & Walmsley, 2005; Gelderen, 2006; Fontich & Camps, 2014). Geleneksel dilbilgisi öğretimi; öğretilen dil kurallarının soyut kalması, işlevsel olmaması (McDonagh & Wilkinson, 2007) ve dolayısıyla dil kullanımına yansımaması, dilin kültürel öğelerini görmezden gelmesi, yabancı dil öğretimine katkısının az olması, öğrencinin dil gereksinimi ve kullanımından uzak öğrenme sunması, öğrencinin tutumlarını olumsuz yönde etkilemesi nedeni ile modern bilişüstü belirtik dilbilgisi öğretiminden farklılaşır (Gelderen, Couzijn & Hendrix, 2000). Ayrıca geleneksel dilbilgisi öğretimi dile bir sistem açısından bakmaz. Dili bütüncül bir sistem içinde analiz etmez. Carter (1990: 104-107) geleneksel dilbilgisi öğretiminin eksiliklerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Dilbilgisel formları genellikle ayırık öğeler olarak gerçek, verimli kullanımı olmadan tanımlama ve sınıflandırma,
2. Meta dilbilgisi de dahil olmak üzere dilbilgisel olguları sayısız alıştırmalar ve aktarım yoluyla öğretim ve çözümlemeye dayalı süreç,

3. Akademik olarak başarılı öğrencilere uygun, bilişsel olarak yazma yeteneğini geliştirmeyen zor yöntemler (Allford, 2003).

Günümüzde belirtik öğretimle kastedilen; bir dilin yapısal, anlamsal ve kullanımı ile ilgili bileşenlerinin ve insan yaşamında dilin oynadığı rolün öğrenciye açıkça öğretilmesidir. Belirtik bilgi, dil ve dilin kullanımı hakkındaki bildirimsel bilgidir. Belirtik dilbilgisi öğretimi, dil bileşenini verimli ve doğru bir şekilde kullanabilmek için dilbilgisi kurallarını amaca uygun olarak öğrenmeyi işaret eder (Ling, 2015). Belirtik dilbilgisi öğretiminde, öğrencilerin öğrenilen kavramların nasıl uygulanacağını açıklayan bilişüstü dil ve açık kurallara ihtiyaç duydukları varsayımından hareket edilmektedir (Gelderen, 2010: 111). Bilişüstü dilbilgisi aracılığıyla öğrencinin gereksinimi ve dili kullanmada neyin önemli olduğu önem kazanmıştır. Belirtik veya açık bilgi dilin sessel, sözcüksel, biçimsel, söz dizimsel kullanım ve sosyo-eleştirel özellikleri hakkındaki açık bilgiyi ifade eder.

Bilişüstü dilbilgisi öğrencilerin dili kullanması için dilin kurallarının ve işlevlerinin açık bir şekilde öğrencilere gösterilmesi esasına dayanır. Dil hakkındaki bilginin (meta dilbilimsel bilginin) insanın kavramlaştırma süreci ile aynı şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Dil aracılığı ile insanlar dünyayı algılamayı, dilden oluşan kavramsallaştırma yeteneğini geliştirirler (Fontich & Camps, 2014: 605). N. Ellis'e (2015: 14) göre bu açık bellek benzeşim süreçleri aracılığıyla yeni dilsel ifadelerin bilinçli yapılandırılmasında da kılavuzluk eder. Formüller, kalıplar, alıştırmalar ve pedagojik dilbilgisi kurallarının öğretiminin tümü, daha sonra örtük öğrenmenin oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu anlayışta;

1. Dilin konuşma ve yazmadaki kullanımı ön plana çıkarılmalı,
2. Sadece edebi metinlerle yetinilmeyip her türlü metin öğretimde ele alınmalı,
3. Kuralcı değil, tanımlayıcı dilbilgisi öğretilmeli,
4. Kurallar sezdirme yoluyla değil, belirtik (açık) olarak öğretilmelidir (Hudson & Walmsley, 2004; Gelderen, 2006).

Günümüzde bilişüstü dilbilgisi kavramı psikodilbilim ve eğitim alanında farklı adlarla anılmaktadır. Alanyazında bilişüstü dilbilgisi ile ilgili olarak daha çok belirtik dilbilgisi (expilicite grammar), dil hakkında bilgi (knowledge about language), dil farkındalığı (language awareness), biçim odaklı dilbilgisi (focus on form) terimleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada modern anlamda belirtik dilbilgisi öğretimi için dil farkındalığı ortaya konmaya ve Türkiye'de anadil eğitiminde uygulamada pek bilinmediği için açıklanmaya çalışılacaktır. Dil farkındalığı en basit şekilde dil hakkında açık bilgi, dil öğrenimi, dil öğretimi, dil kullanımında bilinçli algı ve duyarlılık olarak tanımlanmaktadır (Association for Language Awareness). Halliday'in kuramına dayanan dil farkındalığı sistematik ve işlevsel dilbilimi temel almaktadır. Halliday'e göre öğretimde yapılardan çok işlevlere, sözdiziminden çok anlama, belirli kurallardan çok esnek bir yapı olarak dile ve cümleden çok metin odaklı dilbilgisine gereksinim vardır. Bu yaklaşım; işlevsel amaçlı meta dil sunması, öğrencinin sözcük seviyesinden metin seviyesine kadar anlam üzerinde

konusması, tartışması ile geleneksel anlamdaki dilbilgisinden farklılaşır (Jones & Chen, 2016).

Günümüzde alanyazında birçok yazar geleneksel dilbilgisinin öğrencinin dil ihtiyacını karşılamadığı, dolayısıyla buna alternatif olarak dil farkındalığını -bu görüşe karşı olanlar olsa da- temel alan bir yaklaşımın uygulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Zaten dil farkındalığının ortaya çıkış noktası da anadili ve yabancı dil öğretimindeki başarısızlık olarak görülmüştür (Hudson & Walmsley, 2005). James and Garrett (1992), dil hakkında bilginin uygulanmasını haklı kılan beş ana alandan söz etmektedir:

- (i) Duyuşsal alan: tutum oluşturma, motivasyon ve merak geliştirme;
- (ii) Sosyal alan: çok dilli/çok kültürlü bağlamlarda sosyal uyumu teşvik etmek;
- (iii) Güç: bireyin dil kullanımıyla ilgili baskı ve manipülasyonlardan kurtarılması;
- (iv) Bilişsel alan: özellikle dil öğrenme ve kullanımı ile ilgili olarak dilsel ve genel becerilerin geliştirilmesi;
- (v) Performans: etkili bir dil yeterliliği geliştirme.

Dil farkındalığında;

1. Dil birbiriyle ilintili bileşenlerden oluşan bir sistemdir.
2. Dil durağan değil, değişen bir olgudur.
3. Dil bir anlamlandırma sürecidir.
4. Dil sadece yapısal değil, kullanım açısından da açıklanmalıdır.
5. Öğrenci dilin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bağlamın ve dil çeşitliliğinin farkında olmalıdır.

Dil farkındalığında öncelikle dile birbiriyle ilintili bir dizge olarak bakılmaktadır. Bu dizgede dilin yapısı, anlamı ve kullanımı iç içedir. Dil anlamların yaratıldığı bir sistem olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda dil durağan bir olgu olarak değil, değişen bir sistemdir ve bu değişim öğrenciye gösterilmelidir. Çünkü anlamlandırma da bu değişimin görülmesiyle somutlaşır. Ayrıca dil incelemesinde anlamlandırmanın nasıl gerçekleştirildiği öğrenciye açık bir şekilde gösterilmelidir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminde tanımlamaya yönelik etkinlik ve bağlam dışı öğretimden kaçınılmalı, dile iç içe geçen, birbiri ile ilintili bir sistem olarak yaklaşılmalıdır (White, 2000).

Dil farkındalığında amaç, öğrencinin dilin işleyiş düzeninin bilinçli olarak farkında olmasıdır. Öğrenci etkili bir dil kullanıcısı olabilmek için dili doğru analiz edebilmeli ve betimleyebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Dil farkındalığı öğrencilerin dili kullanması için dilin kurallarının ve işlevlerinin açık bir şekilde öğrencilere gösterilmesi esasına dayanır. Donmall'e (1985) göre, dil farkındalığı dilin doğasının ve insan yaşamındaki rolünün bilinçli olarak farkında olunmasına dayanır. Denilebilir ki dil farkındalığı diller arasındaki ilişkilerin, çocukların dil gelişiminin, sosyal ilişkilerin doğasının, kişilik ve dil tercihinin, bireysel ve sosyal iki veya çok dilliliğin, dil değişkelerinin, sosyal kontrolde dil kullanımının, anadil ve yabancı dil öğretimine katkının dikkate alınmasını içermektedir (Locke, 2010: 9-11). Carter'a (1994) göre dil farkındalığı,

1. Dilin özelliklerinin farkında olmayı,
2. Dilin kültür içindeki yerinin farkında olmayı,
3. Kullanılan dil formları hakkında bilinçli olmayı,
4. İdeoloji ve dil arasındaki ilişkilerin farkında olmayı içermelidir (Akt. Locke, 2010: 12).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında dil farkındalığı sayesinde öğrenci öncelikle dilin işleyiş düzeninin ve kullanımının farkında olmaktadır. Dolayısıyla geleneksel dilbilgisi öğretiminden farklı olarak dilin işlevlerini gerçek yaşamla bağlantılı ve bilinçli olarak öğrenmektedir. Bu da dil hakkında konuşarak ve tartışarak yapılmaktadır. Dil hakkında tartışma öğrencinin eleştirel düşünme yeteneğine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte dil farkındalığı sayesinde öğrenci dilin kültürel ve buna bağlı kullanım boyutunu da içselleştirmektedir. Öğrencinin kültürel ve sosyal açıdan farklı kullanımlara dikkati çekilerek bunlar üzerinde tartışma yoluyla farklı dillerin ve dil türlerinin (ağızlar, çok kültürlülük vb.) olduğunu, bunların kullanım alanlarını öğrenerek kültürel farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirebilecektir. Kendi dil kurallarının, işleyişinin ve farklı dillerin değişik işleyiş düzeninin olduğunu farkındalığı yabancı dil öğretimine de katkı sağlamaktadır. Uygulamada dilin yazımını (imla), sözcük sesletim düzenini, anlamsal görünüşünü ve kullanım durumunu ezberlemeden işleyişinin bilinçli olarak farkında olan öğrenci; başka bir dil öğrenirken aynı veya benzer süreçlerin farkına varmakta, böylece dil öğrenme mekanizmasını bilinçli çalıştırabilmektedir (Gelderen, Couzijn & Hendrix, 2000).

Dil farkındalığına dayanan dilbilgisi öğretiminin içeriği, dili değişen bir olgu olarak görmekte, dile onun sosyal ve kültürel elementlerini de içine alan ses, yapı, anlam, kullanım alanlarından oluşan sistematik bir yapı olarak bakmaktadır. Bu içerikte yazım, resim, fotoğraf vb. görsellere de anlam taşıyıcısı olarak yer verilmektedir. Çözümlemede kişisel, sosyal ve kültürel bağlamı gösteren cümle ve metinler kullanılmaktadır. Dilbilgisinin bu bağlamlardan kopuk durağan, sıkıcı ve anlamsız çözümlemelerinin hiçbir anlamı yoktur. White (2000), dil farkındalığını temel alan bir dilbilgisi öğretiminin birbiriyle ilintili altı bölümden oluşması gerektiğini ileri sürmektedir: yazı bilmi, sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim, edimbilim. Modelde dilin kişisel, sosyal ve kültürel boyutu bu gruplamanın içine yedirilmiştir.

Dilbilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen, öğrenci, sınıf içi uygulamalar, ölçme değerlendirme sistemi (örneğin merkezi sınavlar) etkilidir, ancak bu faktörlerden en önemlisi programlar ve bunun altında yatan felsefedir (Anılan, 2014). Dil farkındalığıyla ilgili çeşitli ülkelerde farklı öğretim programları ve uygulamalar olsa da genelde kapsam yukarıda belirtilen konular üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna örnek vermek gerekirse, Hollanda'da 1993'te dil farkındalığı yaklaşımına göre geliştirilen ilköğretim anadili eğitimi programında dil farkındalığı 5 kategoride sunulmuştur. 1. Dilin sesleri ve yapısı, 2. Çeşitli metinler ve dilin kullanımı, 3. Dil değişimleri, 4. Söz varlığı ve 5. Sözcük sınıflamaları ve cümle çözümlemeleri (Gelderen, Couzijn & Hendrix, 2000). Yine İngiltere'deki ilköğretim programı da benzer içeriği destekleyecek şekilde oluşturulmuştur (Paterson, 2010; Clark, 2010).

Avusturalya'daki ilköğretim anadil programı edebiyat, okuma-yazma ve dil farkındalığı olarak üçe ayrılmış, dil farkındalığı bölümünde dilin yapısı ve anlamlandırma

sürecine kullanım, toplumsal ve kültürel açıdan bakılmıştır (Horarik, Love & Horarik, 2018). Hawkins (1984), “Dil Farkındalığı” (Language Awareness) adlı kitabında dil farkındalığına dayalı programın yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- (i) Öğrencileri dil hakkında tartışmaya ve soru sormaya teşvik etmek,
- (ii) Öğrencinin merak ettiği dil kökeni, dilde değişme, ağızlar, ödünçleme vb. sorulara yanıt bulmasını sağlamak,
- (iii) İlköğretim ile ortaöğretimde dil öğretimi açısından köprü oluşturmak,
- (iv) Dil eğitiminin farklı yönleri arasındaki boşluğu kapamak (İngilizce/yabancı diller ve azınlık dilleri arasında).
- (v) Dilsel çeşitliliğe saygıyı geliştirmek ve dile yönelik önyargıları azaltmak,
- (vi) Öğrencilere dil kalıplarını analiz etme ve karşılaştırma becerisini kazandırarak yabancı dil öğrenme yeteneğini geliştirmek,
- (vii) Yazım geleneklerini karşılaştırarak yazımı ve yazılı-sözlü dil ayrımını anlamayı sağlamak.

Günümüzde belirtik öğrenmenin dışında oldukça tartışılan bir anlayış daha vardır. Bu anlayış, dilbilgisinin örtük öğretilmesi esasına dayanır. Bu anlayışın çıkış noktası bireylerin anadil edinimini temel almasıdır. N. Ellis (2015), anadil ediniminin belirli bir öğrenme amacı olmadan örtük olarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Anadil edinimi sırasında çocuk, dil kurallarını önce bilinçsiz olarak öğrenir ve bunu bilinçli hale getirdikten sonra farklı durumlara uygular. Ancak Ellis’in dil ediniminin belirtik öğrenme ile daha hızlandırılabilceğini savunduğunu burada belirtmek gerekir. Richards ve Schmid (2010: 274) örtük bilgiyi açıkça söylenmemiş, sezgisel bilgi, insanların (davranışları, dilbilgisellik hakkındaki yargıları vb.) sezgisel olarak sahip oldukları, ancak ifade edemedikleri bilgi olarak tanımlar. Bu anlamda örtük bilgi, sözelleştirilebilen açık bilgi ile tezat oluşturur. Gelderen (2006) belirtik dilbilgisi öğretiminin –ister geleneksel, ister kuralın farkına varma olsun- öğrencilerin dil kullanımına bakıldığında işe yaramadığını, bunun yerine örtük yolla dilbilgisi öğretimini savunmaktadır. Yazar, Hollanda dilinde küçültmenin beş ayrı formu bulunduğunu ve bunların okulda öğretilmemesine rağmen çocuklar tarafından düzgün kullanıldığına dikkat çekmektedir. Örtük dilbilgisi bilgisi bilinçsiz ve işlemseldir, yalnızca açık hâle getirilirse sözlü olarak ifade edilebilir. Örtük öğrenmenin hızlı ve kolay erişilebilir, akıcı iletişimi sağladığı düşünülür (Ellis, 2006). Burada işlemsel bilgi bilinçli olarak bilinmeyen bilgi anlamında kullanılmaktadır (Richards ve Schmid, 2010: 156). Wong (2004), deneysel çalışmasında, belirtik bilginin öğrenciler tarafından daha hızlı işlenip işlenmediğini ve bunun onların daha hızlı yanıt vermelerine katkısını araştırmış, kontrol grubuyla deney grubu arasında belirtik öğretim açısından fark olmadığını ortaya koymuştur. Tek başına belirtik bilgi alan deney gruplarının, yorumlama ve üretim testlerinde bir başarısı yoktur. Belirtik öğrenmenin yerine örtük öğrenmenin temel alınması gerektiğinin savunucularından Krashen’e (1981) göre, belirtik dilbilgisi öğretimi dil yapılarını kullanmada yeterli değildir. Dil, hakkında yapı bilgisi verilerek geliştirilemez. Bilgi ile edinim beyinde farklı sistemler olarak var olduklarından, bu iki bilgi türü arasında hiçbir

bağlantı yoktur. Dil öğrenme bir edinim sürecidir, zaman ve hazır oluşluluğu gerektirir (Krashen, 1981).

R. Ellis (1994: 355-356), iki tür örtük bilgi olduğundan söz eder. Bunlardan birincisi “hazır dil parçaları” olarak adlandırdığı kalıplaşmış bilgi ve kural tabanlı bilgi, bir diğeri ise içselleştirilmiş, genelleştirilmiş ve soyut yapılardan oluşan bilgidir. Örtük öğrenme ve belirtik öğrenmeye bağlı olarak tartışılması gereken bir durum da dilbilgisi öğrenmede tümevarım ve tümdengelim yöntemidir. Tümevarım yönteminde öğrenci önce dilbilgisi kuralıyla ilgili örneklere maruz kalmakta, sonrasında kuralla ilgili kendisinin bilişüstü genellemeye gitmesi beklenmektedir. Sonuçta ise kural açıkça ortaya konabilir veya konmaz.

Öğrenme bilinç dışıdır. Öğretimde biçimden çok anlama ve akıcılığa odaklanılmakta, dilin iletişimdeki fonksiyonlarına önem verilmektedir. Buradaki temel amaç öğrencilerin dilbilgisi kurallarının ne olduğunu, dil öğelerinin işlevsel ve iletişimsel amaçları gerçekleştirmedeki rolünü anlamaktır. Dilbilgisi öğrenirken bağlam önemlidir ve metin temelli yaklaşım temel alınır (Pongpairoj, 2004; Uyumaz & Bayat, 2020: 259-280).

Türkiye’de de dilbilgisi öğretimindeki anlayışa göre özellikle metinlerden hareketle dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretilmesi, bir başka deyişle dilbilgisi öğretiminde metinlerden, örneklerden hareketle kuralla tümevarımla varılması temel alınır. Elbette Türkiye’deki uygulamada tümevarım yolu temel alınsa da uygulamada tümdengelim tamamıyla reddedilmemektedir. Güneş (2013-a), sezdirme yöntemini açıklarken, “Dilin yapısıyla ilgili bilgiler, işlemler ve kurallar öğrencilere sözel bilgiler gibi aktarılamaz. Öğrenciler onları tıpkı bilimsel bilgiler gibi çeşitli deneysel tipteki etkinliklerle keşfederler. Bu süreçte dilin işlevlerini ve genel kurallarını anlamaya çalışırlar. Bu işlemler tümevarım modeliyle birleştirilir ancak tümdengelimli düşünme de hissettirilir” demektedir.

Tümevarımın karşıtı tümdengelim yönteminde ise öğrenciye dil yapısı hakkında bilgi açıkça sunulur ve öğretim bilinçli ve sistematiktir. Dilbilgisi yapısının öğrenciye açıkça sunulmasından sonra olay durum ya da örneklere geçilmektedir (Güneş, 2013-b). Ancak günümüzde dilbilgisi öğretiminde tümevarım mı, tümdengelim yaklaşımı mı kullanılmalı çok net değildir. Bazı araştırmacılar tümevarım yönteminin başarısından söz ederken, diğeri tümdengelim yönteminin yararını savunmaktadır (Ellis, 2006).

Sonuç olarak günümüzde gerek örtük gerekse belirtik öğretim ile ilgili farklı savlar hâlâ tartışılmakta, dil öğrenmenin doğasına ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Kimi araştırmacılar örtük öğretim, kimi araştırmacılar da belirtik öğretimin lehine savlar ortaya koymaktadır. Bununla birlikte her iki savın da yanıtlanması gereken sorular hâlâ varlığını sürdürmektedir. Hulstijn (2015: 25-46), günümüzde dilbilgisi öğretiminin doğasını açıklamada ortaya atılan savların delillerinde yetersizlikler olduğunu vurgulamaktadır. Dilbilgisi öğretimi açısından dilin karmaşıklığının, çocukların okulda bazı dil formlarını öğrenmeden kazanamadıklarının, dili edinmede bireysel farklılıkların olduğunu, beynin karmaşıklığının, öğrenme ile ilgili teorilerin gerçeği farklı görmesinin vb. bu konuda etkili olduğunu belirtmektedir. Tüm bunların yanında örtük ve belirtik yerine göre kullanılabileceğini belirten yaklaşım da söz konusudur. Derewianka (2012), iki yöntemin yerine göre birlikte kullanılacağı bir yaklaşımı benimsemenin daha uygun olacağını söylemektedir. Belirtik bilgi ile örtük öğretim bir arada kullanıldığında daha mı faydalı olur, sorusunun yanıtını, belki de arayüz hipotezinde (interface hypothesis) aramak gerekir. Bu

hipoteze göre üç durum söz konusudur. Arayüz yoktur savında açık ve örtük bilgi farklıdır, belirtik bilginin örtük bilgiye dönüştürülmesi söz konusu değildir. Arayüz vardır savı ise öğrencilerin çok miktarda iletişimsel uygulama fırsatı varsa açık bilginin örtük bilgi hâline geldiğini savunmaktadır. Bir diğer sav ise zayıf arayüz savıdır. Zayıf arayüz savında öğrencinin hedeflenen özelliği edinmeye hazır olması ve bir dizi temel edinimsel süreci fark etmesi durumunda açık bilginin örtük bilgiye dönüşebileceği iddia edilmektedir (Ellis, 2006). Pongpairoj (2004), iki yaklaşım ortak kullanıldığında, belirtik öğretme yaklaşımı öğrencinin belirli bir dilbilgisi yapısı ile ilgili farkındalığını artırırken örtük yaklaşımın öğrenciyi iletişimsel metinlerde biçimin nasıl kullanılacağını anlamaya teşvik edebileceğini vurgulamaktadır.

Öğretim Programlarının Yapısı ve Dilbilgisi

Öğretim programları, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, öğretmenin plan, uygulama ve değerlendirme stratejileri de etkili dilbilgisi öğretiminde önemli rol oynamaktadır (Anılan, 2014). Programın bağlı olduğu felsefe ve bunun bağlı olduğu öğrenme öğretme ve değerlendirme yaklaşımları dilbilgisi öğretiminde etkindir. Bir diğer önemli nokta da program tasarımı modelidir. Şöyle ki daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik eğitim felsefelerinden birine temel olan programların dilbilgisi öğretimine bakış açıları değişiktir. Örneğin daimicilik felsefesini temel alan programda dilbilgisi öğretiminde doğruluk, tek ve değişmez ölçünlü yazı diline dayalı bir yapı egemen olacaktır. Yine ilerlemecilik felsefesine dayalı bir programda dilbilgisi öğretimi yaşama bağlantılı, dilin işlevsel yönlerinin ön plana çıkacağı bir yapı sunmalıdır. Bununla birlikte program tasarımı modelleri de dilbilgisi öğretimine etki edecektir. Konu merkezli bir programla, hedef merkezli veya yetkinliklere dayalı bir programda dilbilgisinin içeriği, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla uygulamada sunduğu olanaklar farklı olacaktır. Bu konu örneğin Türkiye ölçeğinde değerlendirildiğinde 2000’li yıllardan beri uygulanan yapılandırmacılık anlayışı, programlardaki dilbilgisi öğretimine de yansımıştır. Dilbilgisi öğretiminin dil sorunları ve düşünce geliştirme amaçlı anlayışı, içerikte az, sezdirmeye dayalı, tümevarımlı bir yolun izlenmesi önerilen anlayışın yansımasıdır.

Gelderer (2006) dilbilgisi öğretiminde programlara bakıldığında iki tür programdan söz eder: Rastlantısal program ve sistematik program. Sistematik programda dilbilgisi ile ilgili içerik belirli bir sistematikte verilir. İçeriğin nasıl verileceği de sarmal veya doğrusal olarak önceden belirlenmiştir. Dilbilgisi öğretimine daha çok belirtik öğretim gözüyle bakılır. Rastlantısal programda ise dilbilgisi öğretimi ile ilgili sistematik daha esnektir. Konular bağlama göre gerçekleşir. Öğretimde daha çok sarmal bir içerik ve tümevarım yöntemi ön plana çıkmaktadır. Dilbilgisi öğretimi dil sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır.

Dünyada gelinen noktada resmî program ile uygulanan program arasında farklar olduğu birçok ülkede görülmektedir. Bu ayrımın iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi programın altında yatan kuramsal anlayışın uygulamada iyi anlaşılması veya kuramın uygulamada geçerli olmamasıdır (Mulder, 2011; Fontich, 2014; Milian, 2015; Coppen & Rijt, 2017; Myhill, 2018; Benzer, 2019; Rijt, Swart & Coppen, 2019). Bir diğeri ise bu kuramsal anlayışın politika, akademisyenler, öğretmenler, basın ve aileler arasındaki inanç farkları nedeniyle (Borg, 2003; Devos & Vooren, 2014; Crystal, 2017; Boivin, 2018; Horarik, Love & Horarik, 2018; Benzer, 2019;) resmî programın kâğıt üstünde kalmasıdır. Bunun sonucu olarak hem uygulamada hem de öğretim materyallerinde programa uygunluk

sağlanamamakta, uygulamada geleneksel anlayış hâlâ dilbilgisi öğretiminde yerini devam ettirmekte ve değiştirilememektedir (Couzijn & Hendrix, 2000; Fontich & Camps 2014; Gelderen, Hlebec, 2017; Rijt, Swart & Coppen, 2019).

Sonuç

Dil öğretiminin en eski tartışma konularından biri olan dilbilgisi öğretimi tartışmaları, günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Tartışmalar dilbilgisinin ne olduğu ve içeriği, öğretiminde nasıl bir öğrenme yolunun izlenmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte dilbilgisi öğretimi politikası ile uygulama tutarsızlığı, program yaklaşımı, uygulama ve değerlendirme yaklaşımları dilbilgisi öğretiminde hâlâ tartışmanın odağıdır (Crystal, 2017). Bu tartışmalara öğretmenlerin mevcut uygulama hakkındaki bilgisi de eklenebilir (Borg, 2003). Ancak burada şu belirtilmelidir ki tarihsel süreçte dilbilgisinin dil öğrenmenin amacı olarak öğretilmesinden dilin işlevlerine odaklanarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle çocuğun düşünme becerilerine katkı sağlamaya yönelik bir evrilme söz konusudur. Günümüzde hiç kimse artık dilbilgisi öğrenme ile dil öğrenmeyi eş tutmamaktadır. Bununla birlikte herkes işlevsel bir dilbilgisinden bahsetse de bu tür öğretimin ne olduğunun net olmadığı yönünde görüşler vardır (Crystal, 2017).

Dilbilgisi öğretiminde karşı karşıya kalınan bir nokta da kuramla uygulamanın tutarsızlığıdır. Kuramcıların ortaya koyduğu veriler her zaman uygulamada hayat bulamamaktadır. Çünkü kuramcıların beklentileri ile inançları, uygulamacının beklentileriyle inançları ve öğrenci gereksinimleri aynı doğrultuda değildir. Dolayısıyla kuramın ortaya koyduğu görüşler ya uygulamada soyut kalmakta ya da kuramın anlaşılmasından ve bilinmemesinden dolayı kâğıt üzerinde kalmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar da bu düşüncüyü desteklemektedir (Anılan, 2014; Crystal, 2017; Rijt, Swart & Coppen, 2019; Coppen & Rijt, 2017). Rijt, Swart & Coppen (2019), günümüzde dilbilgisi öğretiminin teorik dilbilimin verilerinin politika ve sınıf uygulamasıyla uyuşmamasından dolayı dilbilgisi öğretiminin sorunlu olduğunu söylemektedir. Kuramın uygulamada yer bulmaması hem işlevselliğin sınıfa uyarlanamamasına neden olmakta hem de geleneksel anlayışın sürmesine yol açmaktadır. Bu konuda yapılacak olan, eğitim bilimi ve dilbilimciler ile uygulamacıları bir araya getirerek bir çözüm yolu sunmaktır.

Ülkemizin anadili eğitiminde devam eden gelişmelere koşut olarak dünyadaki uygulamaların sentezlenip 21. yüzyıl insan yetkinliklerini dikkate alan bir yaklaşımla düzenlenmesi, bu yapılırken politika, öğretmen, öğrenci hatta velinin bu konudaki inançlarına dayanan bir öğretimin dikkate alınması en sağlıklı yol olacaktır. Özetle geleneği dışlamayan çağdaş bir dilbilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Geleneğin tümüyle dışlanması uygulanmayacak bir politikayı gütmek olacak, tersi geleneğe dayalı bir öğretim de günümüz dil yetkinlikleriyle donanmış bireyleri yetiştirmede etkili bir araç olmayacaktır.

Kaynakça

Akay, E. & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning english grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82.

- Allford, D. (2003) 'Grasping the nettle': Aspects of grammar in the mother tongue and foreign languages, *The Language Learning Journal*, 27(1), 24-32, DOI: 10.1080/09571730385200051
- Andrews, R., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. & Zhu, D. (2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. London: EPPI-Centre.
- Anılan, H. (2014). Evaluation of Turkish grammar instruction based on primary school teachers' opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1914-1924.
- Association for Language Awareness, https://www.languageawareness.org/?page_id=48 . erişim tarihi 1.12.2021.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 291-323.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to A Special Issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research Across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17(1)-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108. DOI: 10.1080/09658410308667069
- Bralich, A. P. (2006). The new SAT and fundamental misunderstandings about grammar teaching. *English Today*, 61-64, doi:10.1017/S0266078406003105
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(12), 43-55.
- Carter, R. (1990). The new grammar teaching. In Carter, R. (Ed.), *Knowledge About Language and the Curriculum: The LINC reader* (pp. 69-103). London: Hodder & Stoughton.
- Carter, R. (1997). *Investigating English discourse: language, literacy, literature*. Routledge: New York.
- Clark, U. (2010). Grammar in the curriculum for english: What next?. *Changing English*, 17(2), 189-200, DOI: 10.1080/13586841003787332
- Cosson, R. (2007). Mother tongue education in brazil: A battle of two worlds. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 37-52.
- Crystal, D. (2017). English grammar in the UK: A political history. Supplementary Material to Making Sense: the Glamorous Story of English Grammar, <http://davidcrystal.com/GBR/Books-and-Articles>
- Cuq, J.-P. (2003). *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Derewianka, B. M. (2012). Knowledge about language in the Australian curriculum: English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35, 2, 127-146.
- Devos, F. & Vooren Van V (2014). *Teachers' attitudes towards (the alignment between) grammar in the L1 language curricula of primary and secondary education*. Proceedings of ICERI2014 Conference (5642- 5651), 17th-19th November 2014, Seville: Spain.
- Ellis, N. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In Patrick Rebuschat (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 3-25). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.

- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (coords) *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp.255-284). Brussels: Peter Lang.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625, DOI: 10.1080/02671522.2013.813579
- Gelderen Van, A. (2006). What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 44-54.
- Gelderen Van, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 109-128). Newyork and London: Routledge.
- Gelderen Van A., Couzijn, M. & Hendrix, T. (2000). Language awareness in the Dutch mother-tongue curriculum. In Lana White, J. Bruce Maylath, Anthony Adams & Michael Couzin (Eds.), *Language Awareness: A History and Implementations (Studies in Language & Literature)* (pp 57-88). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gordon, E (2005). Grammar in New Zealand schools: Two case studies. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 48-68.
- Güneş, F. (2013-a). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2013-b). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 71-92.
- Hançer, F.,B. & Dilidüzgün, Ş. (2022). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Social Sciences Research Journal*, 10 (2), 977-986.
- Harris, J. R. (1962). *An experimental enquiry into the functions and value of formal grammar in the teaching of English, with special reference to the teaching of correct written English to children aged twelve to fourteen*. PhD. Thesis. University of London.
- Hartwell, P. (1985). Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English*, 47(2) (Feb. 1985), 105-127
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hicks-Donmall, G. B. (1985). Language awareness. [National Congress on Languages in Education \(Great Britain\). Assembly](#); Centre for Information on Language Teaching and Research: London.
- Hlebec, H. (2017). *Grammar instruction in Germany*, https://dickhudson.com/wp-content/uploads/2019/08/Grammar-Instruction-in-Germany_062717.pdf
- Horarik-Macken, M. (2012). Why school English needs a ‘good enough’ grammatics (and not more grammar). *Changing English*, 19 (2), 179-194, DOI: 10.1080/1358684X.2012.680760
- Horarik-Macken, M., Love, K. & Horarik, S. (2018). Rethinking grammar in language arts: Insights from an Australian survey of teachers’ subject knowledge. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 288-316.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41, 593-622. doi:10.1017/S0022226705003464
- Hulstijn, H., J. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system view. In

- Rebuschat, P (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 25-46). Amsterdam: John Benjamins.
- James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of language awareness. In James, C. & Garrett, P. (Eds.) *Language Awareness In The Classroom* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Jones, P. & Chen, H. (2016). The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45-69, DOI: 10.1080/02671522.2016.1106695
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? an investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26,1241–1263, doi: 10.1007/s11145-012-9416-1.
- Kolln, M. & Hancock, C. (2005). The story of English grammar in United States schools, *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 11-31.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Ling, Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-560, doi:10.17265/1539-8072/2015.08.002
- Locke, T. (2010). Introduction: “grammar wars” and beyond. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 109-128). Newyork and London: Routledge.
- McDonagh, J. & Wilkinson, J (2007). *Grammar grief: A discussion of the study of language. ITE English: Readings for Discussion*, http://www.ite.org.uk/ite_readings/grammar_grief_20071130.pdf. erişim tarihi 2.10.2020.
- Milian, M. (2015). Working on grammar at school. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.), *Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp. 43-73). Brussels: Peter Lang.
- Mitchell, C. L. (2001). *Grammar Wars: Language as Cultural Battlefield in 17th And 18th century England*. London and New York: Routledge.
- Mulder, J. (2011). Grammar in English curricula: Why should linguists care? *Language and Linguistics Compass*, 5(12), 835–847, doi. 10.1111/j.1749-818x.2011.00316
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151–63.
- Myhill, D. (2010). Ways of knowing: Grammar as a tool for developing writing. In Locke, T. (ed.), *Beyond the Grammar Wars: A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in English/Literacy Classrooms* (pp. 129-148). Newyork and London: Routledge.
- Myhill, D. & Jones, S. (2011). Policing grammar: the place of grammar in literacy policy. In Goodwyn, A. & fuller, C. (Eds.), *The Great Literacy Debate* (pp. 45-63). New York: Routledge
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a Special Issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research Across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62, DOI: 10.1177/0265659013514070.

- Negro, I. & Chanquoy, L. (2005). Explicit and implicit training of subject-verb agreement processing in 3rd and 5th grades. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 193–214. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-0331-0>
- Paterson, L. P. (2010). Grammar and the English national curriculum. *Language and Education*, 24(6), 473-484, DOI: 10.1080/09500782.2010.495782.
- Pehlivan, A. (2003). *Türkçe ders kitabı seçme ve değerlendirme*. Ankara: Turhan kitabevi.
- Pongpairoj, N. (2004). Integrating implicit and explicit grammatical perspectives on the acquisition of the English articles: An action research. *MANUSYA: Journal of Humanities*, DOI: 10.1163/26659077-00701002
- Rebuschat, P. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In Patrick Rebuschat (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. ix-xiii). Amsterdam: John Benjamins.
- Rijt, van J., Swart de P & Coppen, P-A. (2019). Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review, *Research Papers in Education*, 34(5), 621-648, DOI: 10.1080/02671522.2018.1493742
- Rijt, van J. & Coppen, A-P (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts, *Language Awareness*, 26(4), 360-380, DOI: 10.1080/09658416.2017.1410552
- Tordoir, A., & Wesdorp, H. (1979). Het grammatica-onderwijs in Nederland: een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland [Grammar education in the Netherlands; an overview of research into the effects of grammar education and a report of a study into the practice of this education in the Netherlands]. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.
- Uyumaz, G. & Bayat, N. (2020). Dilbilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Ahmet Pehlivan & İ. Seçkin Aydın (Ed.) *Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 259-280). Ankara: PegemA.
- Walker, L. (2011). *200 Years of Grammar: A History of Grammar Teaching in Canada, New Zealand and Australia, 1800-2000*. Bloomington: IUniverse.
- Watson, M., A. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14. doi: 10.1080/09658416.2013.828736.
- White, L. (2000). A paradigm change for the teaching of the mother tongues. In Lana White, J. Bruce Maylath, Anthony Adams & Michael Couzin (Eds.), *Language Awareness: A History and Implementations (Studies in Language & Literature)* (pp 41-56). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In B. VanPatten (Ed.), *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition* (pp. 187–205). New York: McGraw-Hill.
- Wyse, D. (2001). Grammar. For writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Education Studies*, 49 (4), 411-427.
- Yarrow, R. (2007). How do students feel about grammar?: The framework and its implications for teaching and learning. *Changing English*, 14(2), 175-186, DOI: 10.1080/13586840701443008