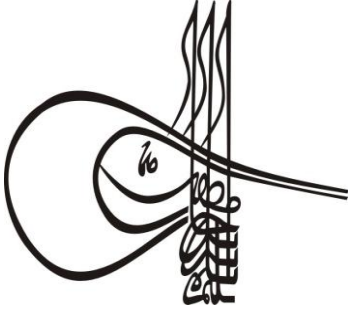




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 517-534

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9280>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 12.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 05.03.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –

Doç. Dr. Saadettin KEKLİK - Doç. Dr. Ahmet AKKAYA

This article was checked by iThenticate.

DİVANU LUGATİ'T-TÜRK'TE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM UYGULAMALARI

Zekerya BATUR - Kadir DURU***

ÖZET

Türk dilinin ve kültürünün en önemli yapıtaşlarından biri Kaşgarlı Mahmud'un 1074 yılında yazımını tamamlayarak Ebûl Kasım Abdullah'a sunduğu "Divânü Lûgati't-Türk (DLT)" adlı eseridir. Bu bağlamda, Kaşgarlı Mahmud'un eserine sadece bir "sözlük" olarak bakmak, DLT'nin derinlemesine incelenmesiyle fark edilebilecek pek çok değerli bilginin göz ardı edilmesine sebep olacaktır. Bu sebeptendir ki Kaşgarlı'nın eseri tek yönlü olarak değerlendirilmemelidir. Eser, başta dil bilimi olmak üzere, pedagojik, sosyolojik, coğrafi, tarihi ve iktisadi alanın uzmanları tarafından tekrar tekrar incelenip farklı açılardan değerlendirilerek bütün unsurlarıyla derinlemesine incelenmeli ve eserden gerektiği ölçüde yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. u bağlamda, bu çalışmada da DLT, Türkçe öğretimi alanında 2005 yılından bu yana ülkemizde uygulanan "Yapılandırımcı Yaklaşım"ın temel ilkeleri ve uygulama metotları açısından incelenerek Kaşgarlı Mahmud'un eserinde "Yapılandırımcı Yaklaşım"ın uygulama örneklerinin nasıl kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, tarama modelinde olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır.

Çalışmada "Yapılandırımcı Yaklaşım"ın ilkeleri ve uygulama örnekleriyle bu ilke ve örneklerin öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarına nasıl yansındıkları belirlenerek DLT'de bu ilke ve uygulama örneklerinin ne ölçüde ve nasıl kullanıldıkları karşılaştırılmış ve metin taramaları yoluyla betimsel bir çalışma yapılarak DLT'de kullanılan "Yapılandırımcı Yaklaşım"ın uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Eser, sözlük olarak düşünülmemelidir. Bu bağlamda eserdeki örnekler, yeni nesille tanıştırılmalıdır. Eğitim ve öğretim ortamında kullanılmalıdır. Bu nedenle, esere *sadece bir sözlük* gözüyle bakılmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Divânü Lûgati't-Türk (DLT), Yapılandırımcı Yaklaşım, Uygulama, İlke.

* Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğt. Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: zekeryabatur9@gmail.com

** Uzm.

APPLICATIONS OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN DİVANU LUGATİ’T-TURK

ABSTRACT

“Divânü Lûgati’t-Türk (DLT)” which has been written by Kaşgarlı Mahmud in 1074, is the most important work of Turkish language and culture. In this case, if we regarded this piece as only “a dictionary”, it would case to disappear many valuable information which recognise with only depth review. Therefore Kaşgarlı’s piece should not be evaluated in only one aspect. This piece should be examined repeatedly and evaluated in different aspects in which mainly linguistically, pedagogically, sociologically, historically and even financially. And also we are of opinion that it should be utilized in deficiently.

In this article, DLT was examined according as basic principles and application methods of constructive approach that has been used in the field of Turkish teaching since 2005. The purpose of the article is to identify the application examples of “constructivism” in DLT. This study is done with scanning method and content analysis.

DLT and Turkish course books have been compared about constructive approach’s principles and application methods with scanning method, making a descriptive work we tried to identify constructive approach’s methods in DLT.

The work should not be considered as a dictionary. In this context, examples of the work should be introduced to a new generation. It should be used in teaching and learning environment. Therefore, it should not be regarded as just a dictionary out the work.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Although each scientific discipline attempts to define the concept of language that surrounds every aspect of life relatively different than one another by underscoring its various features relevant to the given scientific field, a common understanding on the concept of language can be briefly summarized as “a tool that enables verbal, written and visual communication among people.” (Aksan, 1995: 41). Doubtless such a definition is far from explaining language in the most comprehensive way, pointing out each and every aspect thereof; this is because language is, first and foremost, a multifaceted and extensive concept even from a sociological and psychological point of view (Aksan, 1995: 44). The following definition is of particular interest in terms of underscoring the role of language in bringing together the Turkish nation: “*Nations are not haphazardly put together groups of people. What distinguishes groups of people from nations is their 'culture'. The people speaking the same language constitute a distinct group of people. (...) Culture, in a way, is the materialized form of the material and spiritual requirements of human beings.*” (Kaplan, 2009: 24, 25, 26, 28).

In contrast to the cognitive and behavioral models that have been in practice since 2005, the Constructivist Approach focuses on the student and the relationship between the learned knowledge and other knowledge and life in general rather than the teacher and knowledge itself (Güneş, 2014: 15). Moreover, this particular approach also relies on the

Turkish Studies

motto "Learning language is learning a system of thought" (Çiftçi, 1998: 65) and therefore believes that the new knowledge learned by the student will also help trigger various previously learned knowledge in the student's mind and thus learning should be maintained as a holistic mental process (Güneş, 2014: 16). According to the Constructivist Approach, knowledge is gained in line with the various interpretation networks within the human mind that are created as a result of the experiences one has had in his/her life. Such networks are cognitive preliminary experiences and cognitive models created through life experiences. Such models also help create one's mental structure. When learning a new knowledge, an individual makes choices, comparisons and inquires between the new knowledge by using such interpretation networks and preliminary knowledge (Güneş, 2014: 23). This is a cognitive arrangement process in which the mind cannot isolate itself from the previously gained experiences when learning a new knowledge. Naturally, the freshly learned knowledge is compared with the old cognitive networks. Concepts are of particular importance during the examination, interpretation and inquiry process that is initiated when a person comes across a new knowledge. The richer and more versatile are the concepts pertaining to the learned knowledge, the more in-depth, rapid and easier is the comprehension process. In this respect, the cognitive models that a person has previously established in any scientific discipline are of vital importance in processing a new knowledge and turning it into a cognitive model. All of those processes are conducted by using the language, where the language becomes increasingly intertwined with the concepts (Güneş, 2014: 24).

When considered in terms of language education principles, adaptation of learning skills into new circumstances and the application of a newly acquired skill into another circumstance is highly valued by the Constructivist Approach (Güneş, 2014: 40).

Method

This study has been conducted based on a descriptive survey model. The study data has been acquired from the work named DLT, which was translated into Turkish by Ercilasun and Akkoyunlu (2014). When selecting the data, priority has been given to those that are closely related to the Constructivist Approach. And then, the data thus gathered has been compared with the teacher guidelines and textbooks that have been used / in use since 2005 (Başar ve Köken, 2014; Karabıyık, 2011; Kapulu and Karaca, 2010; Arhan vd., 2014; Şahin, 2013).

Findings

According to the Constructivist Approach, a student has to compare, make associations and maintain a balance between the newly and previously learned knowledge and the cognitive charts pertaining to the previously learned knowledge in order to be able to construct the new knowledge in his/her mind. In order for newly learned knowledge to remain permanently in the student's mind as a result of this association, they have to have similar features to the previously learned ones, which is also highly important for building a more balanced cognitive chart for the newly learned knowledge. In other words, having similar features between the newly and previously learned knowledge renders the cognitive construction process easier (Güneş, 2010: 6; Yeşilyurt, 2011).

Turkish Studies

A reflection of this particular point of the Constructivist Approach in the teacher guidelines and textbooks can be seen as follows:

“Ask your students whether they have watched a documentary film on forests. Ask those who have watched documentary films to tell what they have learned from them. Ask your students to read the poems about forests and trees that you have previously asked them to bring to the classroom.” (Başar ve Köken, 2014: 94).

“Ask your students to look for fables from various sources around them (such as their parents, relatives, libraries or the internet) to be evaluated within the course of the lesson. Ask your students what they think of when they hear the word ‘fable’.” (Karabıyık, 2011: 230).

The triggering feature of the Constructivist Approach regarding the similarities between the newly and previously learned knowledge can be conveyed in the following example taken from the DLT:

*“arkış caravan. It is found in the following proverb: **Yıra.kyi.rsawınarkışkeldürü.r.** Meaning: News from far away is brought by journey (a caravan). This is similar to the Arabic proverb that says ‘weye’ti.kebi’l-axbar:ri men lemtüzewwidu (a person whom you have never helped, given supplies to, will bring you news).”* (Ercilasun and Akkoyunlu, 2014: 47).

*“emgek hardship. It is found in the following proverb: **Emgek eğinde kalma.s.** Meaning: Hardship is not permanently placed on the shoulders of the persons who are deprived of things and tested by Allah. This proverb is similar to Allah’s ‘İnne ma’al-‘usriyusran.’ Similar to the (Every hardship brings a convenience. 94-6). “* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 54).

As a principle, the constructivist approach supports the idea that knowledge is associated with the everyday life and the immediate environment of the individual. This way, it is believed that the newly acquired knowledge is adapted to the person’s life and permanently included in the cognitive chart through practical use (Titiz, 2005: 18; Güneş, 2010: 7; Yaşar: 2010: 17).

Culture is particularly important when learning a language, as the person learning the language also learns the cultural elements associated with that language, thus it is important that the cultural aspect is always taken into consideration along with the language education (Çiftçi, 1998: 63; Kaplan, 2009: 26). In Constructivist Approach, a significant association has been made between the Turkish language education and the cultural education, and such association has been influential when preparing the Turkish Language Education Program (Ministry of National Education, 2006: 4). The examples stressing the relationship between the Turkish language education and cultural education in Turkish Language Education Program are as follows:

“Ask your students to bring in photographs of the paintings of famous painters as well as rugs and carpets. (...) Ask your students to conduct a study into the national and universal cultural values present around them.” (Karabıyık, 2011: 174).

In general, this approach suggests that the educational material – used for the purpose of supporting education and rendering it more efficiently- includes all the aspects that convey knowledge between the

Turkish Studies

source material and the person during in the learning process, and therefore such techniques used in texts as making associations, references, comparisons, use of proverbs, expressions and aphorisms etc. should also be considered as educational materials (Batur and Gölcü: 2013).

Conclusion

As seen in the examples taken from the works of Kaşgarlı Mahmud, one can see a plenty of examples of the Constructivist Approach in the Turkish literary works. The fact that the Constructivist Approach was actually employed by Kaşgarlı Mahmud a millennium ago is both commendable and significant. Considering the technical and social circumstances in which the DLT was written, one can clearly appreciate the arduous, beneficial and brilliant work of Kaşgarlı.

From this point of view, our study supports the idea that the DLT should not be considered as a mere dictionary. In the same vein, we believe that our study will be influential for various other studies into the educational use of DLT by other scientific disciplines. Educational programs, in particular, should be reevaluated in this respect. The idea that the educational programs should be imbued with the richness of our national and cultural literary works should gain more currency in educational circles.

Keywords: Divânü Lûgati't-Türk (DLT), Constructivist Approach, Application, Principle.

GİRİŞ

Hayatımızı bütün yönleriyle kuşatan *dil* kavramının tanımı bütün bilim dalları tarafından göreceli olarak dilin farklı özelliklerine vurgu yapılarak ifade edilmeye çalışılsa da dil kavramının tanımı konusundaki ortak anlayış “*İnsanlar arasındaki sözlü, yazılı ve görsel iletişimi sağlayan araçtır.*” şeklinde özetlenebilir (Aksan, 1995: 41). Elbette ki bu tanım dili bütün yönleriyle ve en kapsamlı şekliyle açıklamaktan oldukça uzaktır; çünkü dil, her şeyden önce sadece sosyolojik ve psikolojik yönüyle bile içinde çok yönlü ve farklı tanım katmanları barındıran bir kavramdır (Aksan, 1995: 44). Türk milletini bir arada tutan en önemli unsur olması sebebiyle dilin millet açısından önemine vurgu yapmak adına şu tanım oldukça çarpıcıdır: “*Milletler gelişigüzel insan yığınlarından ibaret değildir. İnsan yığınlarını millet haline getiren ‘kültür’leridir. Aynı dili konuşan insanlar başkalarından ayrı bir topluluk teşkil ediyorlar. (...)Kültür, bir bakıma, insanoğlunun maddî ve manevî ihtiyaçlarının maddeleşmiş şekillerinden ibarettir.*” (Kaplan, 2009: 24, 25, 26, 28). Kültürün öğrenilip öğretilmesi ve aktarılması sürecinde dilin kullanımı ayrı bir öneme sahiptir. Dilin öğreniminde ve öğretimindeki amaç, bireyde bilgi, beceri ve tutumlar oluşturmak, bireyin bunları kullanarak gelişmesini sağlamaktır. Böylece milleti oluşturan bireyler dili günlük yaşamlarında kimlik oluşturmak ve bir kültür alanı yaratmak için kullanırlar. Bu durum, bireyin içinde yaşadığı milletin kültürünü öğrenmesi ve ona uyum sağlamasını kolaylaştırır (Güneş, 2014: 25).

Dilin bir milletin kültürüyle olan kopmaz ve göz ardı edilemez münasebetinin hangi boyutlarda olduğunu anlamak için bu alanda yapılmış sayısız çalışmayı incelemek yeterli olacaktır. Bu çalışmalarda, *Türkçe öğretiminin temel ilkelerinden biri olarak ana dili öğretiminin aslında bir kültür öğretimi olduğu* (Çifci, 1998: 62; Aksan, 1995: 65) vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, bir milleti bir arada tutabilmenin temel yolunun, o millete ait kültürel unsurların gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacak olan dili doğru ve iyi öğretmek olduğu çok açıktır. Zira aynı dili konuşan insanların *millet* olarak adlandırılacakları; dilin, duygu ve düşüncüyü bireyler arasında aktarma aracı olarak

kullanıldığı, birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilen insanların bir *tesadüfen bir araya gelmiş, şuurdan yoksun insanlar yığını* olmaktan kurtularak *millet* şuuruna ulaşabilecekleri günümüz dünyasının da tartışmasız bir gerçeğidir (Kaplan, 2009: 39).

Türk milleti için de Türkçenin millet olarak bir arada kalabilme açısından taşıdığı önem dünyadaki diğer milletler için kendi dillerinin taşıdığı önemden daha az olamaz. İngiliz milleti için İngilizce, Fransız milleti için Fransızca, Arap milleti için Arapça millet olarak bir arada kalabilmeleri yolunda ne kadar önemliyse Türk milletinin varlığını muhafaza noktasında da Türkçe o kadar hayati bir değere sahiptir. Bu bakımdan, Türkçenin doğru ve layıkıyla öğretilmesi amacıyla en etkili ve doğru yöntemlerin bulunup kullanılabilmesi için büyük bir gayretle çalışmak hem gerekli hem de zorunludur.

Bir dili kullanan bireylerin o dili gereğince bilip bilmediklerini tespit edebilmek için son yıllarda uluslararası kuruluşlar tarafından anlama, düşünceleri analiz etme, sorun çözme, akıl yürütme gibi becerileri ölçen araştırmalar yapılmaktadır. 2000 yılından beri yürütülmeye başlanan PISA (Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) çalışmalarında 2000, 2003 ve 2006 yılı sonuçları hiç de iç açıcı olmamıştır. PISA araştırmalarında, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayatlarında kullanabilme, okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma gibi becerileri geliştirme durumları belirlenmekte ve Türkiye bu araştırmalarda en alt sırada bulunan Tunus'un birkaç basamak üstünde yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin okuma, anlama, düşünme, sorun çözme, akıl yürütme, iletişim kurma gibi becerileri kazanmasında 1981 yılından bu yana uygulanan Türkçe öğretim programının başarısız olduğu oldukça açıktır (Güneş, 2014: 75).

Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, millî birlik ve beraberliğin teminat altında tutulabilmesi, tarihin derinliklerinden gelen zengin kültürün gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için *olmazsa olmazı* olan Türkçenin öğretiminde kullanılan ilke ve uygulamaları değiştirmek ve çağın verilerine göre yeniden uyarlamanın gerektiği zorunlu bir hale gelmektedir. Bu bağlamda, 2005 yılında hayata geçirilen Yapılandırmacı Yaklaşım bugün çağdaş bir uygulama modeli olarak Türkçe öğretiminde de uygulanmaktadır.

2005 yılından bu yana ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanan *Yapılandırmacı Yaklaşım*'ın Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen nitelikleri ve amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

“(...) Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (...) Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli desteklenmesi gerekir.” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 3)

Yapılandırmacı Yaklaşım, 2005 yılına kadar uygulanan bilişsel ve davranışsal modellerin aksine, öğrenmenin merkezine öğretmen ve bilgiyi değil, öğrenci ve öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ve yaşantıyla olan ilişkilerini koymaktadır (Güneş, 2014: 15). Bunun yanında, *“Dil öğretimi bir düşünce öğretimidir.”* (Çifçi, 1998: 65) gerçeğinden hareketle öğrencinin edineceği bilgilerin zihindeki daha önce öğrenilmiş farklı bilgileri de harekete geçirmesi ve böylece zihinsel sürecin bir bütün olarak devam etmesi öngörülmüştür (Güneş, 2014: 16). Yapılandırmacı Yaklaşım'a göre bilgiler, insan zihninde yaşantılarla oluşan çeşitli anlam ağlarına göre alınmaktadır. Bu ağlar, zihinsel birer ön tecrübedirler ve yaşantı yoluyla edinilen zihinsel modellerdir. Bu modeller de bireyin zihin

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

yapısını oluşturmaktadır. Bir birey, yeni bilgileri öğrenirken bu anlam ağlarını ve ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiler arasında seçimler, karşılaştırmalar ve sorgulamalar yapmaktadır (Güneş, 2014: 23). Bu süreç bir zihinsel düzenleme sürecidir ve hiçbir bireyin zihni yeni bir bilgiyi edinirken daha önceden edindiği tecrübelerden soyutlanamaz. Doğal olarak, edinilen yeni bilgilerle eski zihinsel ağlar karşılaştırılır. Bireyin yeni bir bilgiyle karşılaşması esnasında başlayan inceleme, anlama, sorgulama süreci sırasında kavramlar büyük önem taşımaktadır. Edinilen yeni bilgiye dair kavramlar ne kadar zengin ve çok yönlü olursa anlama süreci o ölçüde derinleşmekte, bilgi işleme süreci hızlanmakta ve öğrenme de kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda, bireyin daha önce herhangi bir bilgi alanına dair oluşturduğu zihinsel modeller, yeni bilginin işlenmesinde ve zihinsel model hâline getirilmesinde hayati öneme sahiptir. Bütün bu işlemler ise dille gerçekleştirilmekte, dille kavram ilişkisi sarmal bir yapı şeklinde birbirinin içine geçmektedir (Güneş, 2014: 24).

Dil öğrenme ilkeleri açısından bakıldığında, öğrenme faaliyetlerinin yeni durumlara aktarılması ve öğrenilen bir becerinin başka durumlara uygulanması Yapılandırmacı Yaklaşım'ın en çok önem verdiği durumdur (Güneş, 2014: 40).

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel olup tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmanın verileri Ercilasun ve Akkoyunlu (2014) tarafından Türkçeye çevrilen DLT adlı eserden elde edilmiştir. Veriler seçilirken özellikle Yapılandırmacı Yaklaşım'a uygun olan çarpıcı örneklerle öncelik verilmiştir. Daha sonra, elde edilen veriler 2005 yılından bu yana uygulanmış / uygulanmakta olan öğretmen kılavuz ve ders kitaplarıyla (Başar ve Köken, 2014; Karabıyık, 2011; Kapulu ve Karaca, 2010; Arhan vd., 2014; Şahin, 2013) karşılaştırılmıştır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı Yaklaşım'da, öğrencinin yeni öğreneceği bilgiye karşı zihinsel hazırlığını ve motivasyonunu mümkün olan en üst düzeye çıkarmak için (Yaşar: 2010: 16) *hazırlık çalışmalarına* büyük önem verilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında her konunun başında *Hazırlık* (Başar ve Köken, 2014: 34; Karabıyık, 2011: 66; Kapulu ve Karaca, 2010: 25; Arhan vd., 2014: 44) başlığıyla yer alan çalışmalarda hem öğretmenden hem de öğrencilerden konuyla ilgili bazı çalışmalar yapmaları istenmekte, bu sayede öğrencilerin daha önce edindikleri bilgiler ve deneyimler harekete geçirilerek yeni bilgilerin daha önceki zihinsel örüntü üzerine yapılandırılması hedeflenmektedir.

Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yapılan taramalarda tespit edildiği kadarıyla, *hazırlık* bölümlerinde öğrencilerin konuyla ilgili görsel hazırlıklar yapmaları istenmekte ve bu görsel hazırlıkların içeriği de *broşür, afiş, resim, fotoğraf, davetiye, harita, belgesel film* gibi materyallerden oluşmaktadır (Başar ve Köken, 2014: 118, 124, 132; Kapulu ve Karaca, 2010: 96). Bu türden (özellikle görselliğe dayalı) hazırlık materyalleri ile öğrencilerin görsel hafızalarındaki önceki bilgiler ve deneyimler harekete geçirilmek istenmektedir. Bu bağlamda, Kaşgarlı Mahmud'un DLT sayfaları arasına aldığı Türk dünyasına ait harita da (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 11. ve 12. sayfalar arsında) görsel hafızayı harekete geçirici bir hazırlık materyali olarak değerlendirilmelidir kanısındayız. Kaşgarlı Mahmud bu haritada kırmızı, yeşil, siyah ve sarı tonlu renkler kullanarak görselliği zengin bir materyalle hazırlamış ve eserin okuyucularına görsel açıdan bir *hazırlık* materyali olarak sunmuştur.

Yapılandırmacı Yaklaşım'ın üzerinde önemle durduğu *hazırlık* çalışmalarına örnek teşkil edebileceği bir diğer benzerlik de ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler tarafından okunmasına geçilmeden önce öğretmen kılavuz kitaplarında metnin yazarı ve özellikleri hakkında verilen ön bilgilerdir. Kapulu ve Karaca (2010) tarafından hazırlanan öğretmen kılavuzlarında ve ders kitaplarında işlenecek metinden önce *Yazar Hakkında* ve *Metin Hakkında* başlıklarıyla verilen

bölümlerde (Kapulu ve Karaca, 2010: 46, 62, 79) işlenecek metnin yazarı ve metnin özellikleri hakkında ön bilgi verilerek zihinsel bir hazırlık yapılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin motivasyonları da gerekli seviyede yapılandırılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 3). Bu bağlamda değerlendirildiğinde DLT'nin girişinde Kaşgarlı Mahmud'un bizzat kendisiyle ve yazdığı eserle ilgili verdiği bilgiler (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 1-13) dikkat çekicidir. Bu bilgiler arasında Kaşgarlı'nın bir ifadesi, üzerinde özellikle durulması ve Yapılandırma Yaklaşımına titizlikle incelenmesi ve anlaşılması gereken bir ifadedir. Kaşgarlı Mahmud'un kendi kelimeleriyle, *"Her söz yerli yerine otursun, yanlış olanlar bilinsin, kelimeleri arayanlar konuldukları yerde onları bulsunlar, isteyenler belirlendikleri yerde onları görsünler diye yıllarca eziyet çektim."* şeklinde ifade ettiği yaklaşımın (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 2), Yapılandırma Yaklaşım'ın ilkeleri arasında ifadesini bulan *"Yeni bilgilerin edinilebilmesi belli bir sürece ve yaşamsal deneyime ihtiyaç duyar."* (Güneş, 2010: 6) ilkesiyle dikkate değer bir benzerlik gösterdiği kanısındayız. Bu bağlamda, Yapılandırma Yaklaşım'da yeni bilgilerin edinilebilmesi için belli bir sürecin ve yaşamsal deneyim zenginliğinin gerekliliği vurgulanırken DLT'nin oluşumu sürecinde de Kaşgarlı Mahmud'un bu süreci ve deneyimi yaşadığını kendi ifadesiyle dile getirdiği görülmektedir.

Yapılandırma Yaklaşım'a göre, öğrencinin yeni bilgileri zihninde yapılandırabilmesi için bu bilgileri eski bilgileriyle ve bu bilgilere ait zihinsel şemalarla karşılaştırması, ilişkilendirmesi ve dengelemesi gerekmektedir. Bu ilişkilendirme sürecinde edinilen yeni bilgilerin kalıcı hale gelebilmesi için önceki bilgilerle benzer yanlarının olması, yeni bilgi için düzenlenecek olan zihinsel şemanın daha dengeli oluşabilmesi açısından son derece önemlidir. Başka bir ifadeyle, yeni bilgiler önceki bilgilerle benzerlikler taşıyorsa zihinde yapılandırma daha kolay gerçekleşmektedir (Güneş, 2010: 6; Yeşilyurt, 2011). Yapılandırma Yaklaşım'ın bu ilkesinin öğretmen kılavuz ve ders kitaplarına yansımaları şu örneklerde görmemiz mümkündür:

"Öğrencilerinize ormanlar ile ilgili belgesel film izleyip izlemediklerini sorunuz. İzlemiş olan öğrencilerinize belgeselden öğrendiklerini anlatmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizden getirmelerini istediğiniz orman ve ağaçla ilgili şiirlerini okumalarını söyleyiniz." (Başar ve Köken, 2014: 94).

"Öğrencilerinizden metnin işleniş sürecinde değerlendirilmek üzere çevrelerindeki çeşitli kaynaklardan (büyüklerinden, kütüphanelerden veya İnternette) masallar araştırmalarını isteyiniz. Öğrencilerinize 'masal' kelimesini, duyduklarında ne düşündüklerini sorunuz." (Karabıyık, 2011: 230).

Önceki bilgilerdeki benzerlikleri harekete geçirici Yapılandırma Yaklaşım uygulamasını DLT'deki şu örneklerde görmek mümkündür:

"arkış kervan. Şu atasözünde geçer: Yıra.k yi.r sawın arkış keldürü.r. Anlamı şudur: Uzak yerin haberini yolculuk (kervan) getirir. Bu, Arapların 'we ye'ti:ke bi'l-axbar:ri men lem tüzewwidu (yardım etmediğin, ikmalde bulunmadığın kimse sana haber getirir.)' sözündeki gibidir." (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 47).

"emgek sıkıntı. Şu atasözünde geçer: Emgek eğinde kalma.s. Anlamı şudur: Sıkıntı, mahrum olan ve imtihan edilen kimselerin omuzunda devamlı kalmaz. Bu söz Allah'ın 'İnne ma'al-'usri yusran.' (Her zorluğun yanında bir de kolaylık vardır. 94-6) sözü gibidir." (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 54).

Yapılandırma yaklaşım, ilkesel olarak bilginin günlük hayatla ve kişinin yakın çevresiyle ilişkilendirilmesini benimser. Bu sayede, edinilen yeni bilginin kişinin hayatına uyarlanması ve pratik kullanımıyla daha kalıcı bir zihinsel şemaya oturması öngörülür (Titiz, 2005: 18; Güneş, 2010: 7; Yaşar, 2010: 17). Yapılandırma Yaklaşım'ın bu ilkesine uygun örneklerin öğretmen kılavuz kitaplarına ve ders kitaplarına yansımış örneklerini şöyle görülmektedir:

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

“Öğrencilerinizin dinleme / izleme kurallarını hatırlamalarını sağlamak için onlara aşağıdaki soruları yöneltiniz: Dinleyici veya izleyici konumunda olduğumuz ortamlar nelerdir?”

Kendinizi bir tiyatro oyuncusu veya bir konferansta konuşmacı olarak düşünün. Sizi izlemesi, dinlemesi gereken kişiler kendi aralarında konuşuyor. Bir oyuncu / konuşmacı olarak neler hissedersiniz? Niçin? Çok sevdiğiniz bir yazar, şarkıcı, oyuncu veya sporcu okulunuza gelmiş ve sizlere konuşma yapacak. Siz de kendisine soru sormak veya bazı düşüncelerinizi onunla paylaşmak istiyorsunuz. Sizce soru sormak veya düşüncelerinizi açıklamak için yapmanız gerekenler nelerdir?” (Şahin, 2013: 81)

“Aşağıdaki soruları öğrencilerinize yönelterek şirden edindikleri bilgileri günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerini sağlayınız. Yaşadığınız çevrede insanlar ağaç ve ormanlara nasıl davranıyorlar?”

Çevrenizde orman yangınları oluyor mu? Bir an ormanların yok olduğunu düşünün.

Ormanların yok olması durumunda yaşantımızda ne gibi değişiklikler olurdu? Atık kâğıtların geri dönüşümü ile ormanlarımızın korunması nasıl sağlanabilir? Açıklayınız.” (Başar ve Köken, 2014: 96)

Yapılandırmacı Yaklaşım’ın bu ilkesinin DLT’de karşımıza çıkan örneklerinden bazıları ise şu şekildedir:

“(ör-) koy ördi denir; bu, koyunlar yerlerinden kaldırılıp meraya doğru sürüldükleri zaman kullanılır. Koyunlar geceleyin otladıkları zaman da bu fiil kullanılır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 89)

“(ör-) ol sawdıç ördi denir; ‘O sepet ve zembil ördü.’ demektir. İplik ve hurma yapraklarından elle örülen her şeyde bu fiil kullanılır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 89)

“(boşlaglan-) er ışda boşlaglandı adam işte taşkınlık yaptı ve söz de dinlemedi. boşlaglanu.r, boşlaglanma.k. Atasözü: Boşlaglansa boxesuklanu.r. Anlamı: İşte taşkınlık yapıp amirine karşı gelenin elleri boynuna bağlanır. Bu, fikrine, dediğim dedik diyenler için kullanılır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 313)

“(tök-) ogla.n su.w tökdi oğlan suyu döktü. Atasözü: Oğla.n su.w töke.r ulug yanı sınıu.r. Anlamı: Oğlan suyu döker, ondan büyüğün ayağı kayar; sonunda kalçası kırılır. Bu, küçükler suç işleyince, büyüklerin ondan zarar görmesi durumunda kullanılır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 239)

Dil öğretiminde kültürün önemli bir yeri vardır; zira öğrenilen dil ile birlikte o dile ait kültür unsurları da aktarıldığı için dil öğrenimiyle kültür edinimini her zaman bir arada düşünmek gerekir (Çifci, 1998: 63; Kaplan, 2009: 26). Yapılandırmacı Yaklaşım’ın ilkeleri arasında da Türkçe öğretimi ile kültür öğretimi arasında önemli bir bağ kurulmuş ve Türkçe Öğretim Programı hazırlanırken bu ilkeden hareket edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 4). Türkçe Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin kültür öğretimiyle olan ilişkisini vurgulayan örnekler şu şekildedir:

“Öğrencilerinizden ünlü ressamların tablolarına, halı, kilim gibi dokumalara ait fotoğraflar getirmelerini isteyiniz.(...) Öğrencilerinizden çevrelerindeki milli ve evrensel kültür değerleriyle ilgili araştırma yapmalarını isteyiniz.” (Karabıyık, 2011: 174)

“Minyatür, hat, ebru, çinçilik gibi geleneksel sanatlarımız; karagöz, orta oyunu, meddah, seyirlik oyunlar; bayramlarımız, Türk müziği, Türk büyükleri gibi milli kültür öğeleriyle ilgili resimler, fotoğraflar, afişler, gazete haberleri, filmler, radyo ve televizyon programları, kaset, CD, VCD, vb. araç ve gereçleri belirleyip önceden hazırlayınız. (...) Öğrencilerden oynadıkları oyunları,

bunları oynarken söyledikleri tekerleme, sayısmaca, bilmece vb.ni küçük kartlara yazarak sınıf panosunda sergilemelerini isteyiniz. Düşün ve bayramlarla ilgili gelenek ve görenekleri araştırarak içlerinden belirleyeceğiniz bir örneği sınıfta canlandırınız. Öğrencilerinize aşağıdaki soruları yöneltiniz:

- Milli kültür nedir?
- Milli kültür kapsamına neler girmektedir?
- Milli kültür unsurlarımızın toplum hayatımızdaki önemi nedir?
- Milli kültür unsurlarımızı nasıl koruyabiliriz?” (Kapulu ve Karaca, 2010: 128)

Kaşgarlı Mahmud Türklerle, onların yaşayışıyla, inanış ve efsaneleriyle ilgili dikkate değer bulduğu bilgileri ilgili maddede bazen kısa bazen uzunca anlatır. Mesela bazı yiyecek ve oyunların kısaca tarifini verir. Bars maddesinde 12 hayvanlı takvim hakkında uzunca bilgi vardır. Oğuz maddesinde Oğuzların boyları damga çizimleriyle birlikte verilmiştir. Türkmen maddesinde Şu Destanı anlatılır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: LIX). Milli kültür, gelenek ve âdetlerle ilgili DLT’de tespit edebildiğimiz diğer örneklerin bir kısmı şu şekildedir:

“**badram** halk arasında sevinç ve gülüşme. Bir yer çiçek ve tomurcuklarla süslenmişse oraya **badram yi.r** denir. Bunun aslının ne olduğunu bilmiyorum; çünkü bunu Farsların ağzından duydum. Ancak Oğuzlar bayram gününü **bayram** diye adlandırırlar; o da sevinç ve gezme günüdür.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 211)

“(todgur-) **ol meni todgu.rdı** o, beni doyurdu. **Todgurur, todgurma.k.** Atasözü: **Ewlig todgursa kö.zi yolka bolu.r.** Anlamı: Ev sahibi misafiri doyurursa, misafirin gözü gitmek için yolda olur. Yemek yedikten sonra müsaade isteyen için söylenir. Şiir:

**todgurmadı itımnı
torgurgalı atımnı
sürdi meniñ kutumnu
kaz takı korda.yımı**

Atını, köpeğini, av kuşlarını ödünç verdiği, fakat bir şey yakalayamayan niteleyerek diyor ki: Köpeğimi doyurmak için bile av bulamadı. Atım da koşmaktan neredeyse zayıf düşecekti. Kazımı ve bağirtlağımı kovduğu gibi benim talihim de kovdu.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 283)

“**uma.y** kadın doğurduktan sonra karnından çıkan ve hokkaya benzeyen şey. Bunun, karında çocuğun yoldaşı olduğu söylenir. Şu atasözünde geçer: **Uma.yka tapınsa ogul bulu.r.** Anlamı şudur: Ona hizmet eden erkek çocuğa sahip olur. Kadınlar ondan iyi fal (gelecek) umarlar.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 61)

“(tul-) **er topıknı adrı bile tuldı** o, topa çatal değnek vurdu. Bu da Türklerin bir çeşit oyunudur. Oyunculardan biri oyunu başlatmak isteyince bu şekilde vurur. Oyunun başlatma işi en yetenekli olana verilir. Çelik çomak oyununda da aynı şekilde olur, **tuldı** denir. **tula.r, tulma.k.**” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 240)

Genel olarak öğretimi desteklemek ve daha etkili kılmak amacıyla kullanılan öğretim materyallerinin öğretim sürecinde kaynakla alıcı arasında bilgi taşıyan bütün unsurları kapsadığı, dolayısıyla, eserlerde kullanılan benzetme, tanık gösterme, karşılaştırma, özdeyiş kullanma, atasözlerinden ve deyimlerden yararlanma gibi tekniklerin de birer öğretim materyali olarak sayılması gerektiği belirtilmektedir (Batur ve Gölcü: 2013). Yapılandırmacı Yaklaşım’ın ilkelerinden birisinin de, öğrencinin ikna, tartışma, kendi düşüncelerini kanıtlayabilme yeteneklerini geliştirmek (Güneş, 2014: 15, 16, 17, 18) olduğu, Yapılandırmacı Yaklaşım kuramcıları tarafından dile getirilmektedir. Bu bağlamda, bireylere, duygularını ve düşüncelerini ikna edici yöntemlerle [ikna etme yöntemleri, Yapılandırmacı Yaklaşım temelli Türkçe öğretimi ilkeleri bağlamında,

düşünceyi geliştirme yolları adıyla anılmaktadır (Kapulu ve Karaca, 2010: 43, 66)] ifade etmelerini öğretmek de Yapılandırmacı Yaklaşım'da ulaşılmaya çalışılan hedeflerden biridir. Bununla birlikte, Yapılandırmacı Yaklaşım bireylerde bilgiyi sorgulayıcı ve seçici bir *farkındalık* oluşmasını da hedefler (Arhan vd., 2014: 34). Bu amaçladır ki, Yapılandırmacı Yaklaşım öğrencilerden, verilen bilgilerin hangi ikna etme yöntemleri (*düşünceyi geliştirme yolları*) ile sunulduğunu fark etmelerini ister. Bu yaklaşım, bireyde eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi bağlamında son derece önemlidir (Kapulu ve Karaca, 2010: 6).

İkna etme yöntemlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında ve ders kitaplarında bazı örnekler şu şekildedir:

“ **‘Kitap Saygısı** metninde yazar, eskiden kitaplara duyulan saygı ile günümüzdeki öğrencilerin kitaplara karşı tutumunu anlatırken nasıl bir karşılaştırma yapıyor? Kitaba saygı göstermemiz gerektiğini belirtmek için hangi kanıt ve düşünceleri öne sürüyor? Karşılaştırma ve kanıt gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanırken nasıl bir anlatım tarzı izliyor?’ sorularını sorarak metnin ilgili bölümlerini öğrencilere okutunuz. *Düşünceyi geliştirmek için çeşitli yollar olduğunu belirterek onlara konuşmaları sırasında ‘tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma’ vb. gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmalarını öneriniz.*” (Kapulu ve Karaca, 2010: 43)

İkna etme yöntemlerinin DLT’de kullanılmasıyla ilgili olarak, bunun Arap sözlükçülük geleneğinin bir yansıması olduğu, başta Kur’an-ı Kerim olmak üzere muteber eserlerden, hadislerden, şiirlerden ve atasözlerinden örnekler göstermenin bir gelenek olması sonucunda DLT’de de bu tür bir yaklaşım benimsendiği belirtilmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: LIX). Ercilasun ve Akkoyunlu’nun (2014) eserlerinin giriş bölümünde *Arap sözlükçülük geleneğinin bir yansıması* olarak dile getirdikleri bu durumun, bir kez de Yapılandırmacı Yaklaşım ilke ve uygulamaları doğrultusunda incelenmesi gerektiği kanısındayız. Söz konusu Yapılandırmacı Yaklaşım ilkesinin DLT’de tespit edilen örneklerden bazıları şu şekildedir:

Tanık gösterme örnekleri:

“Buhara imamlarından ve Nişaburlu bir başka imamdan açıkça ve kesin olarak işittim ki: Onlar peygamber efendimize dayandırarak şöyle rivayet ettiler: Peygamberimiz (s.a.) kıyamet gününün şartlarını, âhir zamanın fitnelerini, Oğuz Türklerinin çıkışını anlatırken dedi ki: *Te’allemu: lisa: ne’t-turki fe-inne lehum mulken tuwa:len* (Türk dilini öğreniniz, çünkü onların çok uzun sürecek saltanatları vardır.) (...) Bu hadis doğru ise –sorumluluğu râvilere aittir- Türk dilini öğrenmek vaciptir; eğer doğru değilse, aklın gereği budur.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 1)

“**bokuk** et bezi (tiroit). Boğaz çıkıntısının iki tarafında deri ile et arasında bulunur. Fergana ve Şıknı ülkesinde, bu hastalığa sürekli yakalanan kavimler vardır. Nesilden nesile hep ona yakalanırlar. Bu, bazılarında o kadar büyüür ki göğüslerini veya ayaklarının üstlerini görmelerine engel olur. Ben bunun aslını onlardan sordum. Onlar da bana bildirip dediler ki: Atalarımız gür sesli kâfirler idiler. Allah’ın elçisinin (s.a.) adamları onlar üzerine gazâ ederken atalarımız bunlara pusu kurdu. Seslerini yükseltip bağırdılar. Seslerinden, Müslümanlar bozguna uğradı. Bu haber Ömer’e (r.a.) ulaştı. O da bunlara beddua etti; sonra da onların boğazında bu hastalık peyda oldu ve nesilden nesile intikal etti. Bugün onların arasında gür sesli hiç kimse yoktur.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 319)

Yapılandırmacı Yaklaşım ilke ve uygulamaları doğrultusunda hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında ve ders kitaplarında kullanılan diğer düşünceyi geliştirme yollarının hem öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarında hem de DLT’de tespit edilen diğer örnekler ise şöyledir:

“Öğrencilerinize metinde yer alan benzetmeleri çözümlemelerini söyleyiniz (6. Etkinlik).” (Kapulu, 2010: 140)

Bu etkinlikte öğrencilerden, metinde geçen bazı benzetme cümlelerinden hareketle *benzeyen, benzetilen, benzetme yönü* unsurlarını bulmaları istenmektedir. Bu sayede, düşüncüyü geliştirme yollarından biri olarak düşüncenin daha somut ve etkin bir biçimde anlaşılmasını sağlayan benzetme, öğrencinin zihninde örneklerle yapılandırılmaktadır. DLT’deki benzetme örneklerinden bazıları ise şöyledir:

Benzetme örneği:

“*Feleğin kutbun etrafında dönmesi gibi bütün lehçeler, işte bu usuller etrafında döner.*” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 6)

Karşılaştırma örnekleri:

“Öğrencilerinizden dinledikleri metinle, ilgili etkinlikte verilen metni içerik yönüyle karşılaştırmalarını isteyiniz.” (Arhan vd., 2014: 64)

“Oğuzlar bir kişiyi susturmak isteyince ona **tınma** derler. Bu, terstir; onun anlamı ‘susma’dır. Türkler **tın** derler. Eğer **tınma** deseler anlam ‘susma’ olur. Burada Oğuzlar hata yapmışlardır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 242)

“(**tınıl-**) **emge.ktin tınıldı** sıkıntı ve yorgunluk bitti, rahata kavuşuldu. Bu geçişsiz fiillerdendir; faili belirtilmemiştir. Bu dilde bunun benzeri çoktur. Eğer faili belirtilmemişse Arapçada ondan geçişsiz fiil yapılamaz; hâlbuki Türkçede bu çok yapılır. Örnek: **Ewke barıldı** ‘eve gidildi’; **tagdin inildi** ‘dağdan inildi’.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 270)

Ülkemizde 2005 yılına kadar uygulanan klasik öğretim yöntemlerinin çoğunda eğitim ve öğretimden maksat, öğrencide kalıcı davranış değişikliği meydana getirmek olarak tanımlanmış ve bu sebeple söz konusu amaca ulaşabilmek için, eğitim ve öğretimin iskelet yapısı adeta bir *kurallar öğretimi* şeklinde inşa edilmiştir (Güneş, 2014: 52-56). Dolayısıyla, Yapılandırmacı Yaklaşım’dan önce uygulanan klasik öğretim yöntemlerinden olan Bilişsel Yaklaşım ve Davranışçı Yaklaşım, öğrenciye önce kuralı öğretmeye (belletmeye) çalışmış, bu kuraldan hareketle öğrencinin bilgiyi öğrenerek örnekler üzerinde uygulayabileceği varsayımını temel almıştır. Yapılandırmacı Yaklaşım ise, doğrudan kuralı vermek yerine, özellikle metin bağlamı içinde kuralın öğrenci tarafından sezilmesini ve böylece, kuralın bireysel zihin şemaları, deneyimler ve içselleştirme yoluyla her öğrencide özgün bir şekilde yapılandırılmasını hedefler. Bu sayede, bireysel farklılıklar temelinde öğrencinin kendi zihin şemaları ve tecrübeleriyle örtüşük bir biçimde yapılandırılan bilgi, öğrencinin hayatında işlevsel bir görevi de üstlenecektir (Güneş, 2014: 39-40).

Metin bağlamından ve örnekten hareketle öğrenciye kuralın sezdirilmesiyle ilgili öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarındaki örneklerden bazıları şunlardır:

“6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yer alan kısa çizgilerin kullanım amaçlarını noktalı yerlere yazınız.

Geçen ders fiil köklerine –an, -dık, -arak, -ıp, -ma, -ış eklerini getirerek fiilimsiler yapmayı öğrendik.

‘Sol-, büyü-, bayatla-‘ fiilleri oluş fiillerine örnek olarak gösterilebilir.

‘baş-la-dı-m, ot-la-mak, kat-la-y-an’ örneklerinde de görüldüğü gibi ‘-la’ eki isimlerden fiil türetmek için kullanılır.

Ural-Altay dil ailesi içinde olan Türkçe, sondan eklemeli bir dildir.

Yaptıklarına tepki olsun diye –hiç gereği yoktu ya- her şeyi söyledim.
(Arhan vd., 2014: 53)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Bu etkinlikte, öğrencilere kısa çizginin kullanımıyla ilgili kurallar doğrudan verilmemiş, cümlelerdeki kullanımlarından hareketle kuralı kendilerinin sezmeleri istenmiştir. Bu etkinlikten sonraki etkinlikte ise (7. Etkinlik), öğrencinin kısa çizgiyle ilgili kuralı sezmiş olduğu varsayılarak kısa çizginin kullanımıyla ilgili uygulamayı yapmasına yönelik bir etkinlik verilmiştir (Arhan vd., 2014: 53). Bu Yapılandırmacı Yaklaşım yönteminin öğretmen kılavuz kitaplarına yansıyan bir başka örneği ise şu şekildedir:

“Öğrencilerinize şiirdeki söz sanatlarını ve bu sanatların anlatıma olan katkılarını fark etmelerine yönelik etkinliği yaptırınız (4. Etkinlik). Etkinlik süresince öğrencilerinizin çalışmalarını gözden geçiriniz. Söz sanatlarını bulamayan öğrencilerinizi sorularla yönlendirerek bulmalarını sağlayınız.” (Arhan vd., 2014: 220)

Yapılandırmacı Yaklaşım'ın *kuralı fark ettirme* ya da *kuralı sezdirme* olarak adlandırabileceğimiz bu ilkesinin DLT'deki örneklerinden bazıları şu şekildedir:

“Harekeleriyle Fa'al'al Bâbı

Bu bap, doğrudan doğruya isim olan kelimeleri, sıfatları ve bir şeyin karar kaldığı yer adlarını ihtiva eder. Sıfatın ve adlarının, normal olarak kurallarının verilmesi gerekirdi. Fakat bunlar arasında öyle kelimeler vardır ki zikredilmedikçe anlaşılmaz. Böyle kelimeler, okuyucunun kuralı geniş olarak görebilmesi için zikredildi.

G (gayın)

(**uwutlug**) “çok utangaç ve namuslu adam” için **uwutlug kişi** denir.

(**agırlıg**) **agırlıg er** insanlar arasında itibar gören kişi.

(**ugurlug**) **ugurlug iş** kendi şartları içinde olan iş.

(**opuzlug**) **oy opuzlug yi.r** sert arazi.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 75, 76)

Yukarıdaki örneklerde de görüleceği gibi, Kaşgarlı Mahmud da bir kuralı doğrudan vermek yerine, o kuralla yapılmış örnekleri vermeyi tercih etmiş, kuralın sezmesine önem verildiği açıkça görülmektedir

Yapılandırmacı Yaklaşım'ın *sezdirme* ilkesinin, öğrencilere kelime kavratma çalışmalarında da uygulandığı görülmektedir. Yapılandırmacı Yaklaşım'dan önce uygulanan öğretim programlarında, kelimelerin anlamları için öğrenciler doğrudan öğretmen tarafından bilgilendiriliyor ya da sözlüklere yönlendiriliyorken Yapılandırmacı Yaklaşım'da öğrencinin kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle sezmeye esas alınmaktadır. Bu bağlamda Yapılandırmacı Yaklaşım'da karşımıza çıkan örneklerden bazıları şu şekildedir:

“Söz Varlığını Zenginleştirme

Öğrencilerinizden metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarmaları amacıyla 1. Etkinlik'teki bulmacayı çözmelerini isteyiniz.” (Karabıyık, 2011: 77)

“Öğrencilerinizden okuma sırasında metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini, işaretledikleri kelimelerin anlamlarını bağlamlarından hareketle tahmin etmelerini ve bunları defterlerine yazmalarını isteyiniz.” (Arhan vd., 2014: 51)

Bir başka etkinlikte ise, dinleme metnine bağlı bir uygulama yapılarak, öğrencilerden metni dikkatle dinleyerek etkinlikte verilen cümlelerde boş bırakılan yerlere gelecek kelimeleri yapılandırmaları istenmektedir:

“b. Dinleme

Öğrencilerinize seçici dinleme yöntemi kullanacaklarını söyleyiniz. Dinlerken verilen cümleleri metne uygun biçimde tamamlamaları gerektiğini belirtiniz (1. Etkinlik). “ (Başar ve Köken, 2014: 65)

“1.Etkinlik: Metni dikkatle dinleyerek cümleleri tamamlayınız.
Atatürk en iyi yönetim şeklinin olduğuna karar verdi.
Atatürk kurulmasına oldu.
Atatürk ilkesi ile katkıda bulundu.” (Başar ve Köken, 2014: 64)

Kelimeleri metin içinde yapılandırma ilkesinin DLT’de sayısız örneğini görmek mümkündür. Hatta şu da söylenebilir ki, DLT üzerinde yapılan inceleme ve araştırmalarda, Kaşgarlı’nın kelime öğretim yönteminin tamamen bu ilkeye dayandığını görülmektedir. Dolayısıyla, DLT’nin kelime öğretimi yönteminin temel dayanağını, kelimeyi metin bağlamı içinde kavratma yaklaşımı oluşturmaktadır. Söz konusu durumun DLT’deki örneklerinden bazıları şöyledir:

“(abıtga.n) ol er ol özin kişiden abıtga.n denir; “o, insanlardan saklanma âdeti olan adamdır” anlamına gelir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 79)

“(açtur-) ol kapug açturdu o, kapının açılması için emir verdi. Herhangi bir şeyin açılması için de emir verilince de aynı fiil kullanılır. açturur, açturma.k.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 105)

“(içtür-) ol maña su.w içtürdi o bana su vb. şeyleri içirdi. içtürür, içtürme.k. Aynı anlamda içürdi de denebilir. Şu atasözünde geçer: **Su.w içürme.ske süt bir.** Anlamı şudur: ‘Sana su içirmeyene süt içir.’ Yani sana kötülük edene iyilik et.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 105)

Özellikle dinleme / anlama ve okuma / anlama etkinlikleri yapılırken, söyleyiş, kelimenin doğru seslendirilmesi, boğumlanma anlamlarına gelen (Parlatır vd., 1998: 2176) telâffuz da büyük önem kazanmaktadır. Çünkü bir kelimenin doğru anlamlandırılıp yapılandırılmasında o kelimenin telâffuz kurallarına uygun, doğru bir şekilde seslendirilmesi son derece önemlidir (Giray, 2007: 47; Güneş, 2004: 59, 60). Doğru bir iletişim becerisi kazandırmak, Yapılandırmacı Yaklaşım’ın Türkçe öğretimiyle hedeflediği kazanımlar arasındadır (Başar ve Köken, 2014: 20; Yaşar, 2010: 16). Yapılandırmacı Yaklaşım ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarında telâffuz eğitimiyle ilgili olarak yer alan uygulama örneklerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerinizin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amacıyla sesli okuma tekniğinden yararlanınız. Metni örnek olarak okuyunuz. Daha sonra birkaç öğrencinize bölümler hâlinde okutunuz.” (Karabıyık, 2011: 230)

“Bu bölümde öğrencilerinizin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amacıyla sesli okuma yöntemini kullanınız. Metni açık ve anlaşılır bir biçimde bir kere okuyunuz, ardından bir öğrencinize sesli olarak okutunuz. Öğrencilerinizden, metni okurken akıcı bir şekilde okumalarını, kelimeleri doğru telâffuz etmelerini (...) isteyiniz. Okuma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerinize metni okuyan arkadaşlarının akıcı bir şekilde okuyup okumadıklarını, kelimeleri doğru telaffuz edip etmediklerini (...) sorunuz. Daha sonra metinde geçen “muvaffakiyet, azimkârane, kâfi, mecburiyet, muasır, terakki, mütemediyen, tebarüz, mefhum, inkişaf gibi kelimeleri sırasıyla ve doğru bir telâffuzla öğrencilerinize söyleyiniz. Her bir kelimedenden sonra onlardan bu kelimeleri tekrar etmelerini isteyiniz.” (Arhan vd., 2014: 83)

Kelimelerin doğru telâffuzlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili örneklerin DLT’de kullanılanlarından bazıları ise şu şekildedir:

“**andan** Oğuzcadır ve ‘ondan sonra’ demektir. ‘Ondan sonra söyledim’ anlamında **andan aydım** denir. Türkler, elif’le **anda** derler; ‘orada’ demektir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 53)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

“**emdi** ‘şimdi’ anlamında bir edat. ‘Şimdi geldim’ anlamında **emdi keldim** denir. Oğuzlar elif’i esreli yapıp **imdi** derler.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 62)

Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre, yeni bilgilerin kazandırılmasında öğrencide *zihinsel şema* oluşturmak gereklidir. Zihinsel şema, bilgilerin öğrencinin zihninde önceki bilgi, tecrübe ve kavramlarla bir bütünlük, örtüşüklük oluşturmasıdır (Akpınar, 2010: 19). Bu sebeple, yeni kelime kazanımında öğrenciye kazandırılacak kelimeyle anlam ilgisi olan, aynı kavram alanına giren kelimeler birlikte yapılandırılarak yeni öğrenilen kelimeye ait *zihinsel şema* oluşturmak hedeflenir. Bir anlamda, öğrenilen kelimeler zihinde birbirleriyle ilişkilendirilerek bir *kelime havuzu* yapılandırılır (Güneş, 2014: 23-24). Aynı kavram alanına giren kelimelerin birbirleriyle ilişkilendirilmelerinin hedeflendiği uygulamaların öğretmen kılavuz kitaplarına ve ders kitaplarına yansımış olan bazı örnekleri şu şekildedir:

“Öğrencilerinizden birbiriyle anlamca ilgili kelime gruplarını belirlemeye yönelik etkinliği yapmalarını isteyiniz.” (Kapulu, 2010: 48)

“2. Etkinlik

Aşağıdaki kelime gruplarından hangisi, birbiriyle anlamca ilişkili (aynı kavram alanına giren) kelimelerden oluşmaktadır? Baş tarafındaki yay ayracın içine X işareti koyarak belirtiniz. Bu kelimeleri anlam farklarını belirtecek şekilde birer cümlede kullanınız.

(...) Kıskanmak, gücenmek, kibirlenmek

(...) Öğrenci, bilge, çocuk, filozof

(...) Han, hamam, anıt, yalı, köşk

(...) Şatafat, muhteşem, tantana, gösterişsiz” (Kapulu, 2010: 47)

“1.Etkinlik: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a.Dinlediğiniz metinden alınan aşağıdaki cümlede aynı kavram alanına giren kelimelerin altını çiziniz.

O yıllarda kitapçı diye bildiğimiz, ilerleyen yıllarda ise küçük çaplı bir sahaf dükkânı olduğunu öğrendiğimiz iş yerinin önünde bir sıra hâlinde pek çok dergi ve kitap sıralanmıştı.” (Arhan vd., 2014: 63)

Aynı kavram alanına giren kelimelerin birlikte yapılandırılmasına yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım ilkesine uygun örneklerin DLT’de tespit edilebilen örneklerden bazıları şu şekildedir:

“(öge.y) öge.y ata üvey baba. ‘Besleme oğul’a öge.y ogul, ‘besleme kız’a da öge.y kız denir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 61)

“öpke akciğer.

öpke öfke. Böyle adlandırıldı; çünkü öfke akciğerde doğar. Bu durum, birini ötekine yaklaştırmıştır. Nitekim yağmura ‘sema’ denir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 64)

“iç her şeyin içi.

(iç kur) ‘iç kuşak’ için iç kur denir; elbisenin iç kısmındadır.

(iç sö.z) ‘sır’ için iç sö.z denir; ‘içte saklı olan söz’ demektir.

iç et ciğere yapışık olan ince et.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 16)

Yapılandırmacı Yaklaşım, davranışçı ve bilişsel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, bir bilimsel disipline ait bilgileri müstakil birer olgu olarak ele almamaktadır. Bunun aksine, bir disipline ait bilgilerin edinilmesi sırasında, edinilen yeni bilginin başka bilim alanlarıyla da yapılandırılmasını esas almaktadır (Özel ve Bayındır, 2010: 11-13; Kapulu, 2010: 7; Şahin, 2013: 10). Bu bağlamda, Türkçe dersi ile ilgili kazanımların edindirilmesi hedeflenirken edindirilmek istenen bilgilerin başka

disiplinlerle ilişkileri de göz önünde bulundurulmakta ve öğrencilerin zihninde bu bağlantıların oluşturulmasına çalışılmaktadır. Bu uygulamanın öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarına yansıyan örneklerinden bazıları şunlardır:

“2. Diğer Derslerle İlişkilendirme

Fen ve Teknoloji: Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım ünitesi ‘8.1’ ‘İnsan etkisi ile çevrenin nasıl değiştiğini araştırır. Görsel Sanatlar: Öğrencilerinizden kendilerini okudukları hikâyedeki kahramanların yerine koyarak çocuk parkına bir heykel tasarlayıp çizmelerini isteyiniz.(...)’ (Başar ve Köken, 2014: 86)

Yapılandırıcı Yaklaşım’ın bu ilkesinin DLT’deki uygulama örneklerinden bazıları ise şu şekilde tespit edilmiştir:

“**awılku** sarıçalı, kadıntuzluğu (şeceru’l-qarm – Berberis vulgaris). Kırmızı meyveleri vardır; meyvelerinin suyu tutmacı renklendirmek için kullanılır. Ağacın kabuğu göz ağrısının tedavisinde kullanılır. Onunla elbise de boyanır.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 214)

“**bokuk** et bezi (tiroid). Boğaz çıkıntısının iki tarafında deri ile et arasında bulunur. Fergana ve Şıknı ülkesinde, bu hastalığa sürekli yakalanan kavimler vardır. Nesilden nesile hep ona yakalanırlar. Bu, bazılarında o kadar büyür ki göğüslerini veya ayaklarının üstlerini görmelerine engel olur.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 319).

Öğrenilecek yeni bilgilerin sebep – sonuç, amaç – sonuç ve koşul – sonuç ilişkileriyle birbirlerine eklenmesi Yapılandırıcı Yaklaşım’ın Türkçe öğretiminde kullandığı ve öğrencilerde de geliştirilmesini hedeflediği bir ilkedir. Bu sebeple, Yapılandırıcı Yaklaşım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarında söz konusu ilke çerçevesinde hazırlanan içerikler bulunmaktadır (Güneş, 2014: 16-18). Bunların örnek uygulamalarından bazıları şunlardır:

“4.Etkinlik: Okuduğunuz şiire göre aşağıdaki cümleleri sebep – sonuç ilişkileri kurarak örnekteki gibi eşleştiriniz.

Sebepler	Sonuç Cümleleri
1. Atatürk Cumhuriyet’i kurdu.	A. Türk Cumhuriyeti’ni kurdu.
2. Türk’ü yeniden millet yaptı.	B. Atatürk milletlere önder oldu.
3. Türk milletini hürriyete kavuşturdu.	C. Hâkimiyet, Türk milletinin oldu.
4. Diğer devletlerden önce davrandık.	Ç. Türk milletini karanlıktan kurtardı.
5. Atatürk Türk’ü uyandırdı.	D. Ülkemizi aydınlatan düzen kurdu.”

(Başar ve Köken, 2014: 72)

Yapılandırıcı Yaklaşım ilkelerinden biri olan sebep – sonuç bağlantılarını kavratma yaklaşımının tespit edildiği DLT örneklerinden bazıları şu şekildedir:

“**agıl** ağıl. Oğuzlarda koyun pisliğidir. Bu da ikisinin birbirine yakın olmasındandır. (Arapçada) yağmura ve buluta sema: diye ad verildiği gibi.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 35)

“**anduz** andız otu (Inula helenium). Bir bitkinin köküdür; kazılarak çıkarılır ve karnı ağrıyan bu otları tedavi edilir. Şu atasözünde geçer: **Anduz bolsa at ölme.s.** Anlamı şudur: “Andız otu yanında bulunsa at karın ağrısından ölmez.” Çünkü o atın gırtlğından verilir ve at iyileşir. Seyahate çıkana, tedbirli olsun diye söylenir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 56)

“**esri** kaplan. İki renkli iplere **esri yırtık** denir. Kaplanın rengine benzetildiği için iki renkli her şey de **esri**’dir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014: 62)

SONUÇ

Türk kültür tarihinde önemli bir yere sahip olan DLT, farklı araştırmalara konu olmuştur. Son zamanlarda da eser hakkında özellikle eğitimle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Onan, 2003; Kayadibi, 2008; Batur ve Beştaş, 2011; Çifci ve Yıldırım, 2012; Batur ve Kaya, 2012). Bu çalışmalar DLT'nin eğitim ve öğretimde uygulanabilirliğini göstermektedir. Bu eserin uygulanabilirliği günümüzde uygulanan eğitim ve öğretim yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bir başka önemli nokta ise eserdeki örneklerin dikkat çekiciliğidir. Eserde verilen örnekler öğrenme ortamlarına zenginlik katacak nitelikler taşımaktadır; çünkü eserde günlük yaşama hizmet eden can alıcı noktalara yer verilmiştir. Eğitimde kalıcılığı sağlamanın yolu da günlük yaşamda karşılık bulmasıdır.

Eğitimde hedeflenen nihaî amacın, *çağdaş ve gelişmiş ülkelerde uygulanan tekniklerden istifade etmek* temelli olduğundan hareketle, Yapılandırmacı Yaklaşım'ın da bu amaca hizmet eden en çağdaş ve *insan merkezli* eğitim modeli olduğu hem devletin politikası hem de bu alanda uzmanların ortak yaklaşımı olarak bugünkü eğitim sistemimize yansımaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminde millî bir politika olarak uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşım daha zengin, daha işlevsel ve millî benliğe daha uygun hâle getirilmeye çalışılmaktadır.

Kâşgarlı Mahmud'un eserindeki örneklerinde de görüldüğü gibi, kendi değerlerimize ait eserlerde Yapılandırmacı Yaklaşım uygulamalarına ilişkin birçok örnek bulunmaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım'ın Kâşgarlı Mahmud tarafından yaklaşık on asır önce uygulanmış olması hem takdire hem de dikkate değerdir. DLT'nin yazıldığı dönemin teknik ve sosyal şartları göz önüne alındığında, Kâşgarlı'nın ne kadar zahmetli, faydalı ve *muhteşem* bir eser kaleme aldığı ortadadır.

Bu açıdan bakıldığında, çalışmamızın DLT'ye *sadece bir sözlük* gözüyle bakma ön yargısını kırması gerektiği kanısını güçlendirmektedir. Yine aynı düşünceden hareketle, DLT'nin başka disiplinler tarafından da eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair farklı türden araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretim programları bu bağlamda yeniden ele alınmalıdır. Öğretim programların içerikleri millî kültürümüze ait eserlerin zenginlikleriyle bezememiz gerektiği görüşü yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Burhan (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", *Eğitime Bakış*, S. 16, s. 16-20.
- Aksan, Doğan (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle* Dilbilim, 1. Cilt, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arhan, Serdar – Başar, Sema – Demirel, Tuncay (2014). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Başar, Sema - Köken, Seda Z. (2014). *İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Saray Matbaacılık.
- Batur, Zekerya - Gölcü, İsmail (2013). Kutadgu Bilig'de Anlatımı Güçlendiren Materyaller: İkna Etme Teknikleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 2, s. 169-202.
- Batur, Zekerya ve Beştaş, Merve (2011). Divanu Lugat'it Türk'te Çocuk Dünyası ve Çocuk Eğitimi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 247-262
- Batur, Zekerya ve Kaya, Musa (2012). Divânü Lûgâtî't-Türk'te Dil Öğretimi Bağlamında Sözel Kültür Ürünleri Aracılığıyla Değer Aktarımı, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7(1), 309-324 ,

- Çifci, Musa (1998). “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 1, s. 59-71.
- Çifci, Musa ve Yıldırım, Talip (2012). Kâşgarlı Mahmud’un Kullandığı Temel Propaganda Teknikleri, *TÜBAR-XXXII*, 33-41.
- Demirel, Özcan (2000). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ercilasun, Ahmet B. - AKKOYUNLU Ziyat (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvanû Lugati't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Giray, Ülkü (2007). *Türkçeyi Güzel Konuşma ve Okuma Kılavuzu*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Güneş, Firdevs (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2010). “Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler”, *Eğitime Bakış*, S. 16, s. 3-9.
- Güneş, Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaplan, Mehmet (2009). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kapulu, Ahmet - Karaca, Aliyar (2010/1). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayıncılık.
- Kapulu, Ahmet - Karaca, Aliyar (2010/2). *İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayıncılık.
- Karabıyık, Fatma (2011). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Evren Yayıncılık.
- Kayadibi, Fahri (2008). Kaşgarlı Mahmud ve Divan-I Lügati't-Türk'te Eğitim İle İlgili Kavramlar, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 1-4.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Onan, Bilginer (2003). Divanü Lûgat-İt-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri Ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi, *TÜBAR-XIII*, 426-445.
- Özel, Ali ve Bayındır, Nida (2010). “Neyi, Niçin Yapılandıracağız?”, *Eğitime Bakış*, S. 16, s. 10-15.
- Şahin, Derya (2013). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Ada Yayıncılık.
- Titiz, Osman (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Yaşar, Şefik (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, *Eğitime Bakış*, S. 17, s. 15-19.
- Yeşilyurt, Etem (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Temelli Bir Öğretim Programının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 865-885.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Batur, Z. & Duru, K. (2016). “Divanu Lugati't-Türk'te Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamaları / Applications of Constructivist Approach in Divanu Lugati't-Turk”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9280>, p. 517-534.