

marife

dini araştırmalar dergisi

Turkish Journal of Religious Studies

cilt / volume: 23 • sayı / issue: 1 • yaz / summer 2023

Din Eğitimi Bilimi İçin Kavram Öğretiminin Felsefi Kökenleri

Philosophical Origins of Concept Teaching for Religious Education Science

Habibe Erva Uçak* 

Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
PhD Candidate, Ankara University, Social Sciences Institute, Department of Philosophy and Religious Studies
Ankara / Türkiye
ervaucak55@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4654-6741>

Recai Doğan 

Prof. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri Bölümü
Professor, Kyrgyzstan Turkey Manas University, Faculty of Theology, Department of Religious Studies
Bishkek / Kyrgyzstan
recai.dogan@manas.edu.kg | <https://orcid.org/0000-0001-9668-4563>

* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

Article Type / Makale Tipi

Research Article / Araştırma Makalesi

DOI: 10.33420/marife.1266010

Article Information / Makale Bilgisi

Received / Geliř Tarihi: 15.03.2023

Accepted / Kabul Tarihi: 03.06.2023

Published / Yayın Tarihi: 30.06.2023

Cite as / Atf: Uçak, Habibe Erva – Doğan, Recai. "Din Eğitimi Bilimi için Kavram Öğretiminin Felsefi Kökenleri". *Marife* 23/1 (2023) 29-52. <https://doi.org/10.33420/marife.1266010>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.



Copyright / Telif Hakkı: "This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License." / "Bu makale Creative Commons Alıntı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır."

e-ISSN: 2630-5550



<https://marife.org/tr/>

Din Eğitimi Bilimi İçin Kavram Öğretiminin Felsefi Kökenleri

Özet

Makalede, düşünce ve dilin dayanak noktaları olan kavramlara ilişkin ontolojik tümeler probleminin bilgi kuramsal yapıdaki eğitsel izdüşümüne odaklanılmıştır. Çalışmanın problemi din eğitimi biliminin din eğitimi pratiğine kavram öğretimi süreçlerini kılavuzlayıcı ilkeler sunabilmesi için eğitsel bir temel arayışıdır. Makalede kavram felsefesinin bir görünümü olarak değerlendirilebilecek kavramlaştırma yaklaşımları ile din öğretimi pratiğinin öncelikli alanlarından olan kavram öğretimi arasında ilişkisellik kurarak felsefi bir perspektifle ilkesel ve eğitsel bir temel inşa etmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada din eğitimi biliminin kavram öğretimine felsefi olarak temellendirilmiş eğitsel ilkeler sunmasının imkânına odaklanılmıştır.

Konuya ilişkin literatürde bulunan çalışmaları sınıflandırıldığında; din eğitiminde yer alan dini/ahlaki kavramların analizine odaklanan; spesifik bir kavramın öğretim ortamlarına taşınma sürecini eğitsel açıdan yapılandıran ve örnek ders işleyişleri sunan; kavram öğretimi sürecinin niteliğini çeşitli paydaş görüşlerine göre belirlemeye çalışan; öğretiminin niteliğini arttırmak için kavram öğretimi teknikleri tasarlayan ve kavram öğretimi sürecinde farklı yöntemlerin işlevselliğini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Kavram tahlillerine, kavram öğretimi sürecine ve didaktik olarak kavram öğretimine odaklanan çalışmalarda kavram ve kavramlaştırma yaklaşımlarının din eğitimi ile ilişkiselliğine odaklanılmadığı, kavramlara ilişkin öne sürülen felsefi ve psikolojik argümanların din eğitimi bilimi perspektifinden ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Çalışmada din eğitimi biliminin ve din eğitimi faaliyetlerinin kavram yaklaşımları için ihtiyaç olarak görülen felsefi ve eğitsel temel arayışı, kavramlara ilişkin kuramlar ve din eğitimi faaliyetlerinde kavram öğretim ilkeleri arasında kurulan bağlantılar ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Din eğitimi biliminin din öğretimi pratiğine bilgi üretirken sahip olacağı kavram öğretimi anlayışının ne olabileceği kuramsal açıdan öncelikli ve ilkesel bir sorudur. Bu bağlamda makalede cevap aranan sorular şunlardır: "Düşünce dünyasında kavramlaştırma yaklaşımları ve argümanları nelerdir? Tikel-tümel gerilimlerden rafine edildiğinde eğitsel bağlamda kavramlaştırma işlemi nasıl yapılmaktadır? Din eğitimi faaliyetleri için kavram tartışması ne ifade etmektedir? Kavram yaklaşımlarından kavram öğretimi için hangi eğitsel ilkelere ulaşılabilir? Din eğitimi bilimi din öğretimi faaliyetlerine bilgi üretirken hangi kavram yaklaşımından hareket edebilir?"

Belirtilen soruların düşünsel düzlemle tartışılması için metodolojik olarak nitel araştırma yöntemlerinden dokümanı anlama ve anlayış oluşturma, sistematik olarak analiz etme ve bilgi üretmek için veriyi yorumlama aşamalarından oluşan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiş ve kavram yaklaşımları birer tema olarak kabul edilmiştir. İçerik oluşturulurken örneklem tercihinde kavram tartışmalarının ana akım izleği takip edildiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve ölçüt olarak seçilen kuramlarda kavram tartışmalarına ilişkin temel kırılmaları temsil edebilme gücü aranmıştır. İçerik, temalar arasında kronolojik ardışıklık ve mantıksal aşamalılığa göre düzenlenerek diyalektik bir salınım içerisinde ele alınmıştır. "Kavram anlayışları nelerdir ve bunların argümanlarına göre kavramlar nasıl öğrenilmektedir?" çekirdek sorularına odaklanılarak yaklaşımların argümanları sıralı bir yapıda ele alınmış ve yaklaşımlar arası karşılaştırmalı bir perspektifle din eğitimi bağlamında tartışılmıştır. Sonuç olarak kavram ontolojilerinin/anlayışlarının kavramlaştırma yaklaşımlarına etki ettiğine; kavramlaştırma yaklaşımlarının kavram öğretimine eğitsel ilkeler sunabileceğine ve din eğitimi biliminin din eğitimi pratiğine kavram öğretimi süreci için eğitim-bilimsel bilgi üretirken indirgemeci ve dikotomik bir kabulden ziyade bütünsel, bağlamsal ve ilkesel bir yaklaşım içerisinde holistik bir kavram öğretimi anlayışına sahip olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi Bilimi, Kavram, Kavram Felsefesi, Din Öğretimi, Kavram Öğretimi.

Philosophical Origins of Concept Teaching for Religious Education Science

This article focuses on the educational projection of the ontological universal problems in the epistemological structure of concepts, the mainstays of thought and language. The basic problem of the study is the possibility of an educational basis in order for the science of religious education to present guiding principles to the practice of religious education. Over the article, it is aimed to build a principled and educational basis with a philosophical perspective by establishing a relation between conceptualization approaches, considered as a view of concept philosophy, and concept teaching, which is one of the priority areas of religious teaching practice. Therefore, the study deals with the possibility of religious education science to present educational principles based on concept teaching.

The classification of the studies in the literature on the subject is as follows: Studies focusing on the analysis of religious/moral concepts in religious education; studies that educationally structure the process of transferring a specific concept to teaching environments and present exemplary coursework; studies trying to determine the quality of the concept teaching process by taking the opinions of various stakeholders and there are studies that design concept teaching techniques to increase the quality of teaching and aim to determine the functionality of different methods in the concept teaching process. Studies that focus on concept analysis, concept teaching process and didactically on concept teaching do not focus on the relation between concept and conceptualization approaches and religious education. And the philosophical and psychological arguments put forward regarding the concepts have not been discussed from the perspective of the science of religious education. In the study, it was tried to support the search for philosophical and educational foundations with the connections established between the theories related to the concepts and the principles of concept teaching in religious education activities. It is a theoretically primordial question what the understanding of concept teaching that the science of religious education will have while producing knowledge for the practice of religious education.

In this context, the questions sought to be answered in the article are: "What are the conceptualization approaches and arguments in the world of thought? How is conceptualization done in an educational context? What does the concept discussion mean for religious education activities? Which educational principles can be reached for concept teaching from concept approaches? Which concept approach can the science of religious education use while producing information for religious education activities?"

In the study, the document analysis method, which consists of the stages of understanding the document and creating an understanding, systematically analyzing and interpreting the data to produce information, was used from the qualitative research methods. Descriptive analysis approach was preferred in the analysis process of the obtained data. While creating content, criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used in sampling preference. In the theories adopted as criteria, the power to represent the fundamental breaks related to the concept discussions was sought. The results are: Conceptual understandings affect conceptualization approaches. Conceptualization approaches, educational principles can be presented to concept teaching. It has been concluded that the science of religious education can have a holistic concept philosophy within a holistic approach while generating knowledge on the practice of religious education.

Keywords: Religious Education Science, Concept, Concept Philosophy, Religious Teaching, Concept Teaching.

Giriş

İnsanın var olanları bilgi nesnesi haline getirme sürecinde dünyaya ilişkin akılsal tasarımlarda bulunma etkinlikleri incelendiğinde, kavramların dünyanın anlamlandırılmasına ve ilişkisel bağlar kurulmasına imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Ontolojik açıdan mitolojik, metafizik ve bilimsel tüm düşünce formlarının kökenlerinde bulunan kavramların nasıl oluştuğu ve epistemolojik bağlamda da insan zihninde nasıl yer edindiği problemlerinin ilk düşünsel üretimlerden bu yana farklı disiplinleri bir araya getirerek güncelliğini koruduğunu söylemek mümkündür. Kavram düşüncesine ontolojik ve epistemolojik bağlamlarda yaklaşıldığında farklı anlama biçimlerinin ve temellendirmelerin zengin bir düşünce havuzu oluşturduğu görülmektedir. Bu kümülatif düşünce birikiminde kavramın neliği problemi, kavram ontolojileri ve tümeller problemi paradigmaları perspektifinden yorumlandığı anlaşılmaktadır. Bu problemin taraflarından biri olarak eğitsel bağlam içerisinde kavram tartışmalarının düşünülmesi, din eğitimi biliminin din eğitimi faaliyetlerinde kavram öğretimine eğitsel ilkeler sunarken sahip olacağı felsefi, psikolojik ve eğitsel bir temelin imkanını göstermektedir.

Kavram felsefesi, kökensel olarak eski çağda yoğunluklu olarak da orta çağda metafiziğin ontolojik temellerinin varlık ile ilişkisine odaklanırken tümellerin

neliğine ilişkin açıklamalar barındırmaktadır. Buna göre varlığın kendisi, varlığın imgesel karşılığı ve kavramı arasında kurulmaya çalışılan bağı, tarih boyunca yankı uyandıran düşünürlerin ontolojilerinde bulmak mümkündür. Bu ontolojilerin temel yönelimlerini, tümellerin bireysel olarak zihinde var olduğunu savunan *kavramcılık*; tümellerin gerçekliğe sahip olmadığı için bir ad olduğunu ileri süren *nominalizm* ve tümellerin dışsal gerçekliğe sahip olduğu önermesini kabul eden *kavram realizmi* olarak sınıflandırmak mümkündür (Bk. Aydın, 2006; Çetin, 2015). Bu yönüyle de kavram kategorisinin düşünbilimsel izdüşümleri idealizm, realizm, materyalizm gibi akımlarının ontolojik görüşlerinin tartışılmasına zemin hazırlasa da bu çalışmada cevap aranan sorulara bilgi kuramsal ve eğitimsel bir eğilimle yaklaşılmıştır. Bu yüzden kavram ontolojilerinin ana akım üzerinden bir izleği sunularak tartışmalar eğitsel bağlama taşınıp “Kavramları nasıl öğreniyoruz?” odak sorusu çerçevesinde tasarlanmış ve ilkesel olarak kavram öğretimi ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışmanın problemi, kavram tartışmalarının din eğitimi biliminin din eğitimi pratiğine kavram öğretimi süreçlerini kılavuzlayıcı ilkeler sunabilmesi için felsefi, psikolojik ve eğitsel bir temelin imkânıdır. Kavramın neliğine ilişkin yürütülen akıl yürütmelerin yapılandığı kavramlaştırma yaklaşımları ile pedagojik olarak din eğitimi biliminin düşünce alanlarından biri olan kavram öğretimi arasında ilişki-likli imkânı, varlığı, yönü ve boyutları çalışmanın problematiğini ortaya koymaktadır. Çalışma da anatomisi ve argümanları tartışılan kavramlaştırma yaklaşımları ile kavram öğretimi süreçleri üzerine bilimsel-eğitsel bilgi üretme rolüne sahip olan din eğitimi bilimi arasında bağlantısal bir perspektif oluşturmak amaçlanmıştır. İnsan zihninin kavramları nasıl öğrendiği, kavramlaştırdığı, kavramlar arasında ilişkileri nasıl kurduğu ve bunları hafızada nasıl depo ettiği sorularına verilen cevaplar ve geliştirilen kuramlar eğitsel bir bakış açısıyla incelendiğinde, kavramlaştırma yaklaşımlarının temel argümanlarının kavram öğretimine hangi eğitsel ilkeler sunacağı aydınlatılması gereken bir noktadır.

Din eğitimi disiplinde konu ile ilgili yürütülen çalışmaların içerik, amaç ve metodoloji açısından farklılaştığı görülmektedir. Buna göre din öğretiminde yer alan dini/ahlaki kavramların din eğitimi açısından teolojik, epistemolojik ve etimolojik tahliline odaklanan kavram analizleri çalışmaları bulunmaktadır (ör. Aktaş, 2012). Bu yöndeki çalışmaların yanı sıra kavram analizlerine eğitsel bir boyut kazandırarak seçilen spesifik bir dini/ahlaki kavramın öğretim ortamlarına taşınma sürecini tasarlayan ve örnek ders işleyişleri sunan çalışmalar mevcuttur (ör. Kızılabdullah, 2009). Çalışmaların bir kısmı da kavram öğretiminin niteliğinin belirlenmesi amacıyla çeşitli paydaş görüşlerine odaklanırken (Ayaydın, 2012) bazı çalışmalarda da nitelikli bir öğretim süreci için kavram öğretimi teknikleri tasarlanmış (Korukcu, 2007); farklı kavram öğretimi yöntemlerin işlevselliği tespit edilmeye çalışılmıştır (Su, 2022), (Kavram öğretimine yönelik çalışmaların detaylı analizi için bk. Uçak, 2020, 113-117).

Belirtilen çalışmalar içerisinde yalnızca Akyürek tarafından, kavramlaştırma kuramlarının bazılarını kısaca değinilmiştir (Akyürek, 2003, 76-79). Dolayısıyla önceki çalışmalarda kavramların nasıl oluştuğu ve öğrenildiği sorularına verilen cevaplar argümanları ile birlikte din eğitimi perspektifinden tartışılmadığı için bu

çalışmanın alana kuramsal bir katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yürütülen çalışmalarda din eğitimi biliminin din eğitimi pratiğine bilgi üretirken hangi kavram yaklaşımdan hareket edebileceği, din öğretimi faaliyetleri içerisinde yer alan kavram öğretimi sürecine felsefi alt yapısı bulunan hangi eğitsel ilkeler sunabileceği noktalarına değinilmemiştir. Buradan hareketle makalede kavram tartışmaları ile din eğitimi biliminin düşünce süreçleri ve kavram öğretimi faaliyetleri arasında bağlantılar kurularak felsefi, psikolojik ve eğitsel bir temel oluşturulmaya çalışılmasının, kuramsal/ bilimsel arka plan ile kavram öğretimi uygulamaları arasında bütüncül ve eğitsel bir temel inşa edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Klasik Yaklaşım

Doğrudan kavramlara ilişkin belirlenimlerde bulunmamasına rağmen rasyonel olanın açıklanmasında idealar fikrinden hareketle zihinden ve var olandan bağımsız bir varlıksal gerçekliğe sahip olmaları dolayısıyla Platon'da tümeller sabit, aşkın, göksel idealar olarak apriori bir yapıda tasavvur edilmekte ve bu yaklaşım kavram realizmi ya da kavram gerçekçiliği olarak ele alınmaktadır (Aydın, 2006, 77). Bu doğrultuda tümellerin var olandan bağımsız bir varlığa sahip olduğu fikrini savunan Augustinus da tümellerin Tanrı'nın zihninde var olandan ayrı bir gerçekliğe sahip olduğunu iddia etmiştir. Karşıt bir görüş olarak tümellerin nesnesine içkin olduğu fikrini ileri süren Aristoteles ise tikel deneyimlerde kristalize olmuş çokluğun bütününü ifade eden tümellik için bütünlük içerisindeki tikeller kümesinin paylaştığı özdeş niteliklere odaklanıp kavramı bir tanım olarak kabul etmiştir. Dolayısıyla kavrama sahip olmak aslında tanıma sahip olmakla özdeş kabul edilmiştir (Çetin, 2015, 266-270). Tümellerin ontolojik olarak var olduğu savını ileri süren düşünürlerin yanı sıra gerçekte var olanın tikeller olduğunu, tümellerin ise nesnelere ortak niteliklerinin soyutlanması yoluyla ulaşılan anlam işaretleri olduğunu iddia eden Ockhamlı William gibi filozoflar da bulunmaktadır (Gökberk, 2012, 156).

Kavramın neliğine ilişkin öne sürülen bu önermelerin arasında insan zihninin kavramlaştırma işlemini nasıl yaptığı ile ilgili en kadim yaklaşım, Platon ve Aristoteles'in ontolojilerini temel alan ve geçen yüzyıla kadar geçerliğini koruyan klasik yaklaşımdır. Günümüzde yeni kavramlaştırma yaklaşımlarının klasik olarak nitelenen yaklaşıma alternatif ve refleksif olarak ortaya çıkması, klasik yaklaşımın diğer yaklaşımların referans noktası olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımın "Kavramlaştırma nedir?" sorusuna verdiği cevabı kısaca kritik-ortak özelliklere dayanan bir olgu olarak ifade etmek mümkündür. Buna göre insan zihni, kavramlaştırma yapabilmek için belirli mantık örüntüleri kullanmakta ve kategorinin tüm üyeleri o kategori için tanımlanmış özellikleri taşımak durumundadır. Kategorinin tanımlanması için ise yeterlilik ve gereklilik koşulları bulunmakla birlikte her kategori kendi üyelerini gereklilik-yeterlilik şartları altında belirlemektedir. Klasik yaklaşım bu yönüyle "kurala-tanım" dayalı temsili öngörmektedir (Bozkurt, 2012, 20).

Yaklaşımın mantık örüntülerine göre kavramlar, üyelik için geçerli olan "gereklilik ve yeterlilik" özelliklerini taşıyan tanımlardır ve belirgin bir şekilde *şeyler* ya bir kategorinin üyesidir ya değildir (Murphy, 2004, 15). Buna göre Aristoteles'in varlığın kendisi, zihinsel imgesi ve kavramına ilişkin görüşlerinde imgelemeden önce

varlığın kendisinin belirleyiciliği kavramlaştırma işleminin merkezidir. Dolayısıyla Aristocu eğilimde, kavramlaştırma süreci, bir kategoriye tanımlayan şartlar öbeğini mümkün kılmaktadır. Bu şartlar öbeğine göre bir kategoriye dâhil olan tüm üyeler, o kategori için tanımlanmış olan özellikleri taşıma durumundadır ve bu tanım da yeterlilik ve gereklilik koşullarına dayanmaktadır (Löbner, 2013, 173-175). Kurala ve tanıma dayalı temsili öngören klasik yaklaşıma göre eğer bir kavram tanımın içerisinde yer alan özellikleri taşıyorsa ya da tersi olarak tanımın içerisinde yer almayan özellikleri taşıyorsa o kategorinin üyesi olmamaktadır. Başka bir ifadeyle bir kavramın kategoriye dâhil olup olmaması tanımındaki koşulları taşımasına bağlıdır. Dolayısıyla belirtilen koşullar ve zihinsel işlemlerin yönü kategorinin sınırlarını keskinleştirmektedir.

Klasik yaklaşımın kavram ontolojilerinde insan zihninin şartlar öbeği ile kavramlaştırma işlemi yaptığı savının kavram öğretimine yansımalarının, kavram öğrenmenin de gereklilik ve yeterlilik özelliklerini kavramak şeklinde olduğu düşünülebilir. Nitekim kavram öğretiminde ön plana çıkan Klausmeier, klasik görüşün temelinde kavramı öğrenen bireyin kavramın kritik özelliklerini soyutlayarak kavramı edinmesi, tanıma ulaşmak için kavramın özelliklerinin tümünün gerekli olması ve üst kavramın özelliklerinin alt kavramlar içinde geçerli olması gerektiğini vurgulamıştır (Klausmeier, 1992). Kavramlaştırma üzerine çalışmalar yürüten Murphy de klasik kuramın başlıca önermelerini şu şekilde sıralamaktadır: Kavramlar, tanımlar yoluyla zihinde oluşan temsillerdir; tanımın, tanımladığı şeyin zorunlu özelliklerini belirten öğelere sahip olması zorunluluk/gereklilik ilkesidir. Bir şey tanımda yer alan zorunlu özellikleri taşıyorsa kategoriye dâhil olması için yeterli şartları taşıyordur. Dolayısıyla yeterlik ilkesi işletilmektedir. Keskin sınırları bulunan yaklaşımda bir şey ya kategori üyesidir ya da değildir, ara formlar bulunmamaktadır. Ayrıca kategori üyelerinin hepsi eşit dereceye sahip olmamakla birlikte aralarında herhangi bir öncelik-sonralık ilişkisi de söz konusu değildir (Murphy, 2004, 10-15). Klasik yaklaşım üzerinde düşünenlerden biri de Löbner'dir. O, yaklaşımının öne çıkan boyutlarına ilişkin özetle şunları söylemektedir: Sınıflama özelliklere dayanmalıdır. Belirlenen durumlar her üye için gerekli değildir. Durumlar evet ya da hayır'a dayanan bir yapıda keskinlik göstermelidir. Kategorilerin belirgin sınırları olmalı ve kategori üyeleri kategoriye temsil etmede eşit konumda olmalıdır (Löbner, 2013).

Klasik yaklaşımın argümanlarına göre insan zihni deneyim ve tecrübe yoluyla özellikle basit kavramlar söz konusu olduğunda gereklilik ve yeterlilik koşullarını oluşturan özelliklerin hangileri olduğunu fark edebilmektedir. Ancak basit olmayan kavramları özellikle bileşik kavramları öğrenirken ilk olarak bütünü oluşturan kavramları öğrenmektedir. Onun için klasik yaklaşımda en genel kavramın apriori olduğu ileri sürülmektedir (Coşkun, 2006, 34).

Klasik yaklaşımın tanımlardan kurallardan, gereklilik ve yeterlilik şartlarından hareketle kavramın ve kavramlaştırma sürecinin ne olduğu sorununu ele alış biçimi şu soruları düşündürmektedir. Gerçekten üyeler ve kategoriler arasında net ve keskin sınırlar var mıdır? Din eğitimi faaliyetlerinde yer alan kavramlar düşünüldüğünde nasıl bir durum ortaya çıkacaktır? Bu sorulardan hareketle klasik yaklaşımın tartışılabileceği problem alanı olarak her kavram için tam, sınırları net bir

şekilde çizilmiş bir tanıma ulaşma imkânının zorluğu ve azlığı ifade edilebilir. Çünkü klasik yaklaşım kural ve tanım dışı üyeliklere fırsat vermemekte ve bir kategorinin tüm üyelerine eşit mesafede durmaktadır. Ayrıca bilgi ve teknoloji çağının eklektik şeyler dolayısıyla kavramlar üretmesi klasik yaklaşımın tanım ve kural merkezli yaklaşımına uymayan yeni durumları ortaya çıkaracak ve bu yaklaşım yaşanan karmaşıklığa karşın durumları açıklamakta yetersiz kalacaktır.

Dışsal gerçeklik alanında kavramların gerekli ve yeterli şartlarını, niteliklerini, özelliklerini her bir üye için standart hale getirerek belirlemek kolay bir işlem değildir. Ancak klasik yaklaşımın öngördüğü tanımları ve kuralları merkeze alan kavramlaştırma, gramer bilgisi gibi kurallar oluşturmanın mümkün olduğu yapay kavramlar için uygun görünmektedir. Ancak insan zihninin kavramlaştırdığı her kavram yapay değildir ve kavramlaştırma tabii ortam içerisinde gözlem ve algılama ile başlamaktadır. Bu konuda Çengelci (1996, 27) klasik görüşün kavram kazanımı ile ilgili iddialarının, yapay kavramların sınırlarına, kurallarına ve tanımlarına kolaylıkla ulaşılabileceğinden sadece yapay kavramlar için geçerli olabileceğini ifade etmektedir. Ancak kompleks ve işlevsel kavramlar söz konusu olduğunda belirgin tanımlamalara ulaşmak zor görünmektedir. Dahası her bir kavramın hangi kategoriye dâhil olacağını ve kavramın bir kategoriden diğerine ne zaman, nasıl ve hangi özelliklerden hareketle geçtiğini açıklamada yaklaşımın yeterli olmadığı söylenebilir.

Klasik yaklaşıma yöneltilen eleştirilerin odaklandığı nokta dış dünyadaki varlıkların, yapılan tanımlamalarla tam olarak uyumlu olmaması ve dış dünyadaki sınırların klasik yaklaşımın öngördüğü şekliyle netleştirilmiş olmamasıdır. Bundan dolayı kavramların üyesi olduğu kategorilerin sınırları bulanıklaşabilmektedir. Onun için klasik yaklaşımda gereklilik ve yeterlilik özellikleri koşul olarak kabul edildiğinden kural dışı- esnek- belirsiz durumlarla birlikte bulanık sınırlara sahip kavramların sınıflandırılması söz konusu değildir (Bozkurt, 2012, 22-24).

2. Prototip Temelli Yaklaşım

Kategori ve kavramların oluşumuna klasik yaklaşımdan farklı bir açıklama getiren prototip/öntip temelli kavramlaştırma yaklaşımına geçmeden önce, kavramlar ve kavramlaştırma süreci ile ilgili kümülatif bir düzlemde dönüşen paradigmaya değinmenin, kuramlar arasındaki düşünsel geçişi görebilmeye fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

20. yüzyılın ortalarında gelişimsel, dilsel, bilişsel ve deneysel psikoloji alanında klasik yaklaşımın savlarını sorgulayıcı bir yaklaşımla kategorilerin algılanması üzerine yapılmış olan ampirik çalışmalar bilim çevrelerince dikkate değer bulunmuştur (Önal, 2011, 11). Klasik görüşün savında akıl, bağımsız ve soyut bir cevap olarak kabul edilirken ilerleyen süreçlerde bilişsel anlambilimcilerin çalışmalarında beden ve düşünce arasında düaliteyi reddeden bir tavır içerisinde bireyin yaşadığı deneyimlerin apriori olan imgeleme potansiyelinin işlevi sayesinde soyut kognitif bir aşamaya çıkmakta olduğu fikri öne sürülmüş ve geleneksel görüş, ampirik verilere dayanmadığı için kavramlaştırma sürecine ilişkin bir kuram olarak değil felsefi bir perspektif olarak yorumlanmıştır. Buradan yola çıkarak bilişsel

anlambilim temsilcileri kategorilerin dış dünyada mevcut olan nesne ve olayların salt simgeler aracılığıyla gösterildiği fikrini benimsemeyerek nesnel biliş olarak kabul edilen, bireyden bağımsız olarak dış dünyadaki gerçekliğe odaklanan düşünceleri ve bu yöndeki düşüncelerin ürünlerini eleştirmişlerdir (Zeyrek, 1998, 209). Dil nörolojisi üzerine çalışmaları bulunan Damasio'da beden ve zihin arasında düaliteyi öngören ve Descartes ile gündeme gelen kartezyen felsefenin biliş iddialarını bir yalnlığı olarak görmektedir (2006, 231-256).

Nesnel dünya paradigmasının, insana ve hayata bakış açısı, mekanik ve keskin-katı kuralların ön kabul olarak ele alındığı, anlamlandırılan insanın göz ardı edildiği, anlam ve inançlardan bağımsız nesnelere ile kuşatılmış bir yaşam tasavvuruna sahip olduğu için tenkit edildiği anlaşılmaktadır. Bu bakış açısının uzantısı olan geleneksel görüşün iddiasına göre bir şeyin ne olduğu ile insan zihninin onu nasıl anladığı arasında bağımsız bir süreç işlemektedir. Ancak Lokoff'un baktığı ve öncekilere kıyasla çok daha esnek olan pencereye göre insan zihninin şeyleri nasıl anladığı, şeylerin ne olduğundan önemlidir (akt. Önal, 2011, 20).

Bilişsel bilim ontolojik olarak nesnel bir dünyanın imkânını sorgularken savunucularının karşı çıktıkları temel nokta, nesne ya da olayların özellik kümeleri tarafından tanımlandığı, doğru kategorilerin nesnel olarak dış dünyada var olduğu ve dil kategorilerinin dış dünyadaki gerçeklikleri yansıtmak için kullanılan simgeler olduğunun kabul edilmesidir. Başka bir deyişle düalitik yaklaşım bilişsel anlambilimciler tarafından, insan bedeni ve düşüncesi arasında ikiliği öngördüğü ve bireyin deneyimlerinden kaynaklanan imgeleme potansiyelini görmezden geldiği için eleştirilmektedir. Bahsi geçen temel eğilimler üzerinden Wittgenstein ve Rosch gibi çağdaş dönemde dilbilim ve dil felsefesi üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar, teorik ve ampirik çalışmaların verileri ile temellendirmelerde bulunarak dil kategorilerinin nesnel olduğunu iddia eden yaklaşımları eleştirmektedir (Zeyrek, 1998, 209-210).

Eleştiriler ardından bir dil filozofu olan Wittgenstein, bireylerin gördükleri parçaların bir nevi özetlerini çıkardıklarını ve daha önce aşına olmadıkları halde parçaları, prototipe (en iyi örneğe) benzerlik bakımından ele aldıklarını savunarak yaklaşımın ilk nüvelerini atmıştır (Dilber, 2014, 212). Bu vurgular özellikle Rosch'un kuramsal ve ampirik çalışmaları ile desteklenerek hüviyet kazanmış ve "prototip yaklaşımı" olarak literatürde kendine yer bulmuştur (Çengelci, 1996, 38-39). Bu bağlamda bireylerin deneyimledikleri tüm birimlerin özetini temsil eden prototipler oluşturduğu ve diğer uyaranları prototip ile karşılaştırdığı anlaşılmaktadır. Kavramlaştırma sürecine bu şekilde yeni bir bakış açısı sunmasından hareketle Türkçe literatürde de kavramlaştırma yaklaşımlarına ilişkin yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak öntür yaklaşımına odaklandığı görülmektedir (Çengelci, 1996; Gökmen, 2013; Gökmen - Li, 2013; Gökmen - Önal, 2012; Seferoğlu, 1999).

Prototip temelli kuramın temel iddiasına göre, kavram ve kategoriler gerekli-yeterli şartlar doğrultusunda tanımlar yoluyla öğrenilmemekte aksine soyutlama işlemi ile zihinde, prototip olarak kodlanmaktadır. Bu iddiaları deneysel temellere dayandıran Rosch, çalışmalarında prototipin kategori üyelerinin temsil edici olma özelliğinden hareketle katılımcılar tarafından diğer üyeler içerisinde kategori

üyelerinden birini, kategoriye daha iyi temsil eden üye olarak seçtiği için kategori içerisinde yer alan bazı üyelerin diğer üyeler ile karşılaştırıldığında temsil gücünün daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Mervis - Rosch, 1981, 95). Eleanor Rosch 1970'li yılların başında semantik/anlamsal ve algısal kategorilerin tüm üyelerinin kategoriye aynı derecede temsil etmediğini ve temsil derecelerine bağlı olarak kategori içerisinde en iyi üyeler bulunduğunu ileri sürmüştür ve bir kategoriden bahsedilince daha fazla akla gelen örneğin kategoriye en iyi temsil eden üye olduğunu savunarak bu örneklerle prototip adını vermiştir (Rosch, 1973). Kategorilerin prototip diye adlandırılacak en iyi örneği içerdiği fikrinin yanı sıra Rosch, insan zihninin kategorileştirme işlemini sıradüzensel bir yapıda üst, temel ve alt düzeylere ayırmıştır (Rosch, 1973; a.mlf, 1975; Rosch vd., 1976).

Dolayısıyla bilim ve felsefe çevrelerinde, kategoriler içerisinde üyeler arasında hiyerarşinin olmadığını, aksine eşit mesafenin olduğunu kabul eden hâkim kabullere karşılık, üyeler arasında hiyerarşinin bulunduğu ve her kategorinin kendisini en iyi temsil eden merkezi öge etrafında daha az temsil edenlerle çevrili olduğu fikri tartışılmaya başlandı ve söylenebilir.

Yapılan tartışmalarda kavramların anlam kürelerinin keskin sınırlar ile belirlenmiş olduğu fikrine karşın anlamların akıcı bir dizge içerisinde bir kavramın başlama ve bitiş noktasının belirgin olmadığı ileri sürülmüştür (Bozkurt, 2012, 29). Wittgenstein da kavramlar arası ilişkileri basit bir benzerlik kümesi ile açıklamanın mümkün olmadığını "aile benzerliği" olarak isimlendirdiği perspektif açısından yorumlamıştır. Buna göre kategorilerin üyeleri arasında özellikleri taşımaları bakımından farklılıklar bulunmakta ve her bir üyenin taşıdığı özellikler birbirinden ayrılmaktadır. Bu durumda kategori içerisinde üyeler arasında ortaklığı sağlayan özellikler *aile benzeşmesi* olarak ifade edilmektedir (Wittgenstein, 2000).

Kategori içerisinde dereceli yapının ve merkezi üyeliğin bulunmadığı klasik yaklaşıma eleştiri olarak doğmuş olan Rosch'un öne sürdüğü prototip kuramı, bir zihin tabanlı kavramlaştırma kuramıdır. Buna göre Rosch, kategorinin iç akışının homojen bir yapıda olmadığını ve daha iyi ve daha kötü üyelerin bulunduğu bileşik ve heterojen bir yapı ileri sürmüştür. Ona göre kategorileri sınırları keskin olmadığı için yeni üyeliklere imkân tanıyan bir yapıya sahiptir. Böylece bir kategori içerisinde en iyi-iyi-orta- düşük gibi sıradüzensel/hiyerarşik ilişkiler gündeme gelmiştir (Gökmen, 2013, 166-167).

İnsan zihni herhangi bir uyarının kategoriye dâhil olup olmadığına uyarının sahip olduğu özellikler kümesine bakarak karar vermektedir. Dolayısıyla prototip yaklaşımına göre bir kategoride kritik özellikleri yansıtan en iyi örnek bulunduğuna göre en iyiye yaklaşan ve en iyiden uzaklaşan örneklerin olması mümkün görünmektedir. Anlamsal ve algısal kategorilerin tüm üyeleri dâhil oldukları kategoriye temsil etmede eşit olmamakla birlikte bazı üyeler merkeze yakınken bazıları uzakta kalmakta ve merkez noktasına en yakın olan üye prototip olarak ele alınmaktadır. Bu durumda düşüncenin işleyişi, klasik yaklaşımdaki kural-tanım merkezli kategorileştirmeden farklı bir sonuca götürmekte, her üyenin sınırları tanım ve kuralarda olduğu gibi keskinleşmemekte aksine bulanıklaşmaktadır. O halde bulanık sınırlarda dolaşan uyarılar ile kategorinin kritik özelliklerini taşıyan ve kategorinin

tam bir üyesi olan uyarar arasında derece farkı bulunmaktadır.

Kategorinin merkezine prototipin alınması, diğer üyelerin merkez sınırına yaklaşmasını ya da uzaklaşmasını buna bağlı olarak da daha fazla ya da daha az tipik olmasını gerektirmektedir. Bu da bir üyenin hangi kategoriye dâhil olduğu konusunda karışıklığa neden olan “bulanık sınırları” gündeme getirmektedir. Bulanık sınırlar ile ilgili Ungered ve Schmid de nesnelere fiziksel dünyada belirgin sınırlarının bulunmasıyla birlikte *şeylerin* zihindeki temsillerinde yani kavramlarda başlama ve bitiş sınırlarının fiziksel dünyadaki gibi belirgin olmadığını hatta belirsiz ve bulanık sınırları oluşturan iç içe geçmiş bir durumun var olduğunu ifade etmektedirler (Ungerer - Schmid, 2006, 19). Bütün bu bilgiler çerçevesinde insan zihninin kategorileştirmesinin merkez çevre diyagramında uzanan zihinsel bir düzlem olduğu ve merkezdekilerin tipik örnekleri oluşturduğu ortaya konmaya çalışıldığı söylenebilir.

Kuramların temellendirilmesinde prototip temelli yaklaşım ile klasik yaklaşım karşılaştırıldığında ortaya çıkan temel farklılık akıl yürütmenin yönü ile ilgilidir. Klasik yaklaşımda kurallardan hareketle örnek olma durumunun belirlenmesi söz konusu iken prototip temelli yaklaşımda temsil gücü fazla olan prototipe göre belirlenen özellikler diğer üyelerin durumu belirlemektedir. Temsil gücünün merkezleştiği prototip kuramında dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da somut gönderimli kavramların zihinde temsilleri bulunduğu dilden bağımsız bir şekilde soyutlanabileceği ancak cömertlik, adalet, hoşgörü vb. gibi soyut gönderimli kavramların temsiline ne ve nasıl olacağıdır. Hem din eğitimi faaliyetleri içeriğinde bulunan kavramların çoğunluğunun soyut gönderimli kavramlardan oluştuğu göz önüne alındığında prototip kuramından hangi boyutta ve nasıl yararlanılabileceği ayrıca ele alınması gereken bir konudur.

Alanyazında prototip kuramını destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Mervis - Rosch, 1981, 95) prototiplik etkisinin olmadığını iddia eden ve öntürlerin öntür olmayanlara kıyasla hızlı çağrılması mümkün görmeyen çalışmalar da (Uysal, 2015) bulunmaktadır. Ancak göz önünde tutulması gereken nokta, anlamsal kategoriler için tek bir prototipin mümkün görünmemesi ve prototip kuramının asıl odaklandığı noktanın algısal ve anlamsal kategoriler içerisinde tüm üyelerin eşit derece kategoriyi temsil etmediği için üyeliğin kategoriyi en iyi temsil eden merkezi üyeler etrafında derecelendiğidir.

Prototip temelli yaklaşımlar kavramlaştırma sürecine daha farklı bir boyut kazandırmasına karşın bünyesinde bazı kısıtlılıklar da taşımaktadır. Yaklaşımın kategori üyelerinin dereceli bir yapılanma içerisinde olması, kategori üyeliği için referans noktalarının bulunması, kategorilerin sınırlarının bulanık olması gibi noktaları eleştirilmiştir (Önal, 2011, 62). Murphy, prototip üyenin belirli özellikler listesiyle tercih edilmesinde bu listede yer alan özelliklerin nasıl belirlendiğinin açık olmadığını belirtmiştir (2004, 41-45). Kurama yönelik bir başka eleştiri de anlamsal kategorilerin tipik üyesinin ayırt edici özelliklerinin ne olduğunun analiz edilmesinin zorluğudur (Seferoğlu, 1999, 82). Benzer bir eleştiri kategorinin prototipinin hangi kritik özellikleri içerdiğinin çözümlenmesi ve bu kritik ayırt edici özelliklerin önem sırasına konulmasının imkânı üzerinde durmaktadır (Bozkurt - Uzun, 2017, 96). Bununla birlikte kavramların prototiplere sahip olduğunu kabul ilk adımken sonraki

aşamalar karmaşık ve belirsiz görünmektedir. Ayrıca kategori sınırlarının sonsuz bir şekilde genişleyebilmesi de eleştirilen bir başka noktadır (Önal, 2011, 63). Ayrıca üyelerin kategoriye dâhil olmasındaki belirsizlik ve prototipin kategoriye temsilindeki yoğun vurgu yaklaşımın tartışılması gereken noktalarıdır.

Klausmeier, bu yaklaşımın iddiasının kavramların sınırlı bir kısmına uygulanabilir olduğunu ifade etmiş ve kavramların kritik olmayan özellikleri tanımlayıcı bir özellik olarak öğrenilebileceği, soyut ve üst düzey kategoriler için prototiplerin olmayacağı, alanında uzman kişiler ile yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayan kişilerin prototipleri arasında ayırımın olmadığı yönündeki eleştirilerini aktarmıştır (Klausmeier, 1990, 100). Ancak yine de kategorilerin iç yapılarını analiz etmede prototip kuramı, soyut ulam ve kategorilerde kısmiliğini korusa da somut olanlarda başarılı olduğu söylenmelidir.

3. Semantik Özellikler Yaklaşımı

Semantik özellikler kuramında kavram ontolojilerinin dolayısıyla kavramın ne olduğu sorununun yerini kavramlaştırma süreci almakta ve kavram/imelem - varlık arasındaki ilişkisellik bilişsel gelişim-dil gelişimi ve varlık alanına doğru yönelerek düşünce-dil diyalektiğine odaklanmaktadır.

Kavramlara ilişkin düşünsel ve deneysel dönüşüm süreci içerisinde Piaget ve Vygotsky'nin fikirlerinden hareketle oluşan öğrenme ve bilişsel gelişim kuramları diğer pek çok alanı etkilediği gibi eğitim bilimlerini de etkilemiş ve eğitsel organizasyonların çocuğun/öğrencinin bilişsel dünyası merkeze alınarak planlanması gerektiği kanaati yaygın olarak eğitim çevrelerinde kabul edilen bir görüş olmuştur. Eğitim organizasyonlarına bahsi geçen etkinin izdüşümleri olarak eğitim öğretimin omurgasını oluşturan kavram öğretimi faaliyeti, kavramlaştırmayı gündeme taşımakta, kavramlaştırma işlemi de zihinsel bir süreç ve işlem olduğu için bilginin inşa edilmesi sürecinde bilginin depolanmasına ilişkin sahneleri, şemaları, imgeleri ve ilkeleri kendi içerisinde barındırmaktadır. Kavramlar ise bilgiyi yapılandırma sürecinin bileşenleri olarak ele alınmakta ve böylece bireyin tecrübe edip deneyimlediği her şey, bilişsel unsurları (sahne, şema, imge) dolayısıyla kavramları yapılandırmaktadır. İnsan zihninin kendi ve kendi dışındaki var olanlar üzerine bilgisini soyutlama becerisi de hem düşünce hem de dil ile yetkinleşmekte böylelikle düşünce ve dilden mürekkep bir varlık görünümüyle kavram, bu iki süreç arasında karşılıklı olarak birbirinin var olmasının nedeni olmaktadır (Vygotsky, 2018).

Belirtilen ilişkinin yönüyle ilgili olarak kavram (bilişsel) ya da sözcük (dilsel) ediminin sırası ile ilgili tartışmalar hakkında da literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu görüşlerden ilkinin savına göre çocuklarda ilk işleyen süreç bilişsel gelişimdir ve bunun ardından dil gelişimi gelmektedir (Uysal, 2015). Bu bağlamda soyut kavramların sözcüksel olarak gönderime sahip olmadan önce zihinde kavramsal düzeyde bulunduğu ve bu zihinde bulunan kavramların sayesinde sözcüklerin hızlı ve kolay bir şekilde gelişebileceği fikri öne çıkmıştır. Buna karşın Çapan tarafından çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin paralel doğrultuda geliştiği ancak bilişsel gelişimin daha hızlı olduğu ifade edilmiştir (Çapan, 1996, 284). Bu görüşlerin tersine bir iddianın ortaya atıldığı başka bir yaklaşımda ise bilişsel gelişimi incelemeyerek

temsillerin insan zihninde zaten var olduğu ve ihtiyaç duyulan esnada dil ile gönderimde bulunulduğu vurgulanmaktadır (Uysal, 2015). İki görüşün uçlarda olan yönlerini ılımlaştırarak ortaya çıkan Clark, çocukların dünyayı deneyimlemeye ve öğrenmeye devam ettikçe bilişin ve dilin dönüşümlü bir düzende birbiri ile etkileşim içinde geliştiğini vurgulamaktadır (Clark, 2004).

Kavram kazanımı sürecinde çocukların ilk olarak hangi anlamsal üniteleri edindiği; bunların niteliği ve yetişkinlerin anlamsal ünitelerinden nasıl farklılaştığı gibi noktalara değinen Clark, görüşlerini temellendirmek için ampirik çalışmalar yürütmüştür. Deneysel çalışmalar ile desteklenen semantik özellikler kuramına göre çocuklar, kullandıkları sözcüklerin dolayısıyla kavramların yetişkinlerin kullanım şeklindeki anlamını derinlemesine bilmemektedir. Buna göre çocuklar tarafından kullanılan sözcükler, yetişkinlerin sahip olduğu sözcüklerin alt grubu gibidir. Sözcüğün anlamının olgunlaşması, anlamsal tanımlamaların artmasına, bu da özellik kümesinin tanınmasına bağlıdır. Ancak yetişkinlerin kullandıkları kavram ve sözcüklerin sahip olduğu özellik kümesi ile çocuğunki birbirinden farklıdır. Çocuğun özellik kümesine ilişkin bilgi ve deneyimin artmasıyla sözcüğün anlamı yetişkinlerin kullanımına doğru ivmelenmektedir (Atkinson, 1982, 38-39).

Kavramsal şema ile dil kazanımı arasında bağ kuran Clark'ın değindiği noktaya Carey de değinmiştir. Carey, yetişkinlerin zihnindeki kavramlar ile çocuklarının birbirinden oldukça farklı olduğuna yönelik açıklamalarda bulunarak çocukların sözcükleri ile yetişkinlerin sahip olduğu sözcüklerin farklılıklarının kavramsal düzlemdeki izdüşümünü göstermiştir (Carey, 1999, 484). Önal'ın yürütmüş olduğu çalışmanın bulgularında da çocuk ile yetişkin kavramlaştırma ve kategorileştirmesinde ciddi farklılıkların bulunduğu dair çıkarımlar mevcuttur (Önal, 2011).

Semantik Özellikler kuramının iddiası, çocukların kavramları oluştururken ilk olarak algısal özelliklerden (renk, ses, biçim, tat vb.) yararlandıkları yönündedir. Özellik kümesi yalından kompleks olana doğru ilerlemekte ve genellik ifade eden sözcükler spesifik kalanlardan; olumlular olumsuzlardan daha önce ve daha kolay edinilmektedir (Coşkun, 2006). Dromi'ye göre de çocuklar kavram ve dil gelişiminin ilk yıllarında kategorilerin özellik kümelerini bütün olarak kavrayamadıkları için kavram ediniminin ilk aşamasında aşırı genellemeler görülmektedir (1987, 45-46). Bu ilk adımlardan sonra aşamalı olarak çocuklar, deneyimlerini ve özellik kümesine ilişkin bilgilerini arttırdıkça kullandıkları kavram ve sözcüklerin yetişkinlerden farklı olan yönlerini keşfedip anlam küresini genişleterek kullandıkları dili yetişkin diline yakınlaştıracaklardır (Coşkun, 2006, 36). Bununla birlikte semantik özellikler kuramının gündeme getirdiği bilişsel ve dilsel gelişim vurguları kavramlaştırma yaklaşımlarının gelişim kuramlarından bağımsız düşünülemediğini ortaya koymaktadır.

Semantik özellik kuramı da bazı iddiaları dolayısıyla çeşitli yönleriyle eleştirilmiştir. İlk olarak Clark'ın kuramı, bilişsel işlemlerin kavramsal düzeyine değinmediği ve kavram öğrenme hatalarının karmaşık yapıda olanlarını açıklayamadığı için eleştirilmiştir. Bununla birlikte kuramın sahibi Clark da kuramın sadece aşırı genellemeler üzerinde durduğunu, özellik kümesinin her zaman genel olandan spesifik

olana doğru edinildiğini varsaydığı gibi konularda eleştirilerini gündeme getirmiştir (Dromi, 1987, 46-48). Ayrıca algısal özellikleri bulunmayan anlamsal kategoriler içinde semantik özellikler kuramının işlevinin değişeceği eleştirisi öne sürebilir.

4. İşlevsel Yaklaşım

Kavramlaştırma sürecinde bilişsel ve dil gelişiminin gelişmesiyle özellik kümelerinin kazanılmasına odaklanan semantik özellikler kuramı eleştirilerek, kavram edinimine ilişkin farklı bir yaklaşım önerilmiştir. Özellikle Nelson'un kavram ve sözcüklerin işlevselliğini merkeze alan kuramında, kavramlar sözcük ediniminden önce gelmekte ve kavram yapılandırıldıktan sonra anlamlandırılmaktadır. Buna göre varlığın algılanması varlıkların işlevsellik özelliğine göre olmaktadır. Nesneyi anlamlandırma, "*O ne yapabilir?*" ve "*Onunla ne yapılabilir?*" soruları merkezinde cevap bulmaktadır (Coşkun, 2006, 39). Bu sorular ekseninde oluşan işlevsel bilgi, algısal ve bağlamsal bilgiden daha dominant bir yapıdadır ve işlevsel bilgi yoluyla biçimlendirilen kavramlar sözcüksel gönderimler ile etiketlenmektedir.

Nelson'a göre karşılaşılan yeni bir durum ya da varlığın algısal özelliklerine dayanarak bir analiz yapılmamakta ancak bu özellikler sınıflandırma işlemi için kullanılmakta ve kavramlar işlevsel özelliklerden hareketle yapılandırılmaktadır. Dahası anlamın oluşmasında gerekli olan algısal özellikler, soyut ve statik özelliklerken ziyade bir *şeyin* bütün olarak görülmesi ve o bütünlük ile dinamik bir etkileşim kurulmasıdır (Maviş, 2007). Nelson'un yürütmüş olduğu deneysel çalışmaların sonuçları, varlığın işlevsel özelliği kavrandıktan sonra sınıflamaların ve ayırt etmelerin daha kolay ve gerçekçi olduğu yönünde olduğundan işlevsel özellik kümesinin stabil algıya dayanan özelliklerden daha etkili olduğu fikrini gündeme getirmektedir (Dromi, 1987, 48-50). İşlevsel özellikler merkeze alındığında kavramların daha kolay ve hızlı edinildiği savına dayanan çalışmalarda, kavrama dair işlevsel kurallar çıkarılabildiğine ve kavramın kategori üyeliğine çok daha kolay ve hızlı karar verildiğine ulaşılmıştır (Çengelci, 1996). Bu bulgular, tanımlama ve kuralları merkeze alan klasik yaklaşımın savını desteklediği gibi tanım ve kurallardaki işlevselliğin karar verme süresine ve kolaylığına etkisi de işlevsel çekirdek kuramını desteleyen olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

İşlevsel çekirdek kuramının değindiği başka bir konu ise kavram ediniminin sözcüksel gönderim yoluyla değil canlı yaşam durumları ile hazır duruma geldiğine yöneliktir. Buna göre farklı zaman ve mekânlarda herhangi bir kavrama ilişkin deneyimlerinden hareketle işlevsel bilgiler biçimlendirilmekte ve bunlar aracılığıyla değişken olan kişi, durum, olay, zaman ve mekânın işlevselliği etkilemediği fark edilerek işlevsel özelliğin çekirdekte olduğu bir yapı içerisinde kavram edinilmektedir (Coşkun, 2006, 40).

Nelson'un işlevsel özellikleri merkeze alarak kavram ve sözcük edimi sürecine ilişkin çizdiği projeksiyon sadece nesnelere dünyasına ilişkin olması yönünden eleştirilmektedir. Nitekim kavram ve sözcük edinimini açıklamaya çalışan bir kuramın spektrumunun, nesnelere dünyası ile sınırlı kalmaması ve farklı olguları içinde temellendirebilecek zenginliğe sahip olması gerektiği vurgulanmakta ve gerçek yaşam durumlarında nesnenin biçimi ve işlevinin heterojen bir yapıda olmadığı aksine

işlevsel ve algısal bilginin birleşimli bir yapıda olduğu yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Dromi, 1987, 50-51).

5. Kuram Merkezli Yaklaşım

Prototip temelli yaklaşım ve klasik yaklaşımın kavramlaştırma süreci ile ilgili farklı iddiaları bulunsa da yaklaşımların temel hareket noktasının kavramların özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. Kuram merkezli yaklaşımda ise kavramlar, kavramın sahip olduğu özelliklerden hareketle değil kavramların kişilerin sahip olduğu bireysel kuramlardaki etkinliğine, kavramların dâhil olduğu kavramsal çerçevenin paradigmasına göre açıklanmakta ve kavramlar arası ilişkilerle temellendirilmektedir (Bozkurt, 2012, 45-46; Çetin, 2015, 262). Dolayısıyla ilk defa kuram merkezli yaklaşımda kavramlar belirli özellikleri içermesi yönünden değil diğer kavramlarla ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Bu yaklaşımın iddiasına göre kavramlar, bireylerin dünya hakkındaki kuramlarında belirleyici role sahiptir ve dünya sadece bu kuramlar aracılığıyla anlaşılır olmaktadır. Murphy ve Medin'e göre kognitif işlemlerden birini anlayabilmek için örgütlü bilimsel açıklamalardan ziyade bireysel bir kuram tercih edilmekte ve kuram ifadesi kavramlar arası ilişkilere işaret etmektedir. Bu açıklamalardan hareketle kavramların, klasik ve prototip temelli yaklaşımlarda olduğu gibi yapısal olarak kavramların diğer kavramları içermesine dayalı özellik içermesi modeli ile değil de bilişsel yapının diğer kavramlarla ilişkisiyle açığa çıkan çıkarımsal model ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Murphy - Medin, 1999).

Kuram merkezli yaklaşımın kuramı, kompleks bir yapıya değil bireyler tarafından işe koşulan açıklama yetisine işaret etmektedir. Kuram olarak kabul edilen bu yeti bilimsel olarak gelişmiş kuramlar olmak durumunda da değildir. Kuram kavramı ile vurgulanmak istenen asıl nokta, bireylerin kullanmış oldukları her türlü açıklamaların sistemli ve bilimsel bir yapı oluşturmasından ziyade kişisel açıklamalardır (Pesonen, 2002, 35). Dolayısıyla kişilerin sahip olduğu kuramlar/paradigmalar yön değiştirdikçe kavramların yönü de doğrudan değişmektedir. Bu çerçevede kuram merkezli yaklaşımda bireylerin sahip oldukları kuramlara ait kavramların bir diğeri ile açıklamanın zorluğu görecelik sorununu düşündürmektedir.

Prototip kuramının kabullerine göre insan, kendi belleğinde dış dünyadan algısal olarak edindiklerini analiz edip yapılandırarak temsillere dönüştürür ve böylelikle zihninde dış dünyadakinin birebir aynısı olmayan ama dış dünyadan hareketle zihninde yapılanmış olan ikinci bir dünya diyebileceğimiz algılanan dünyayı inşa eder. Bu birey tarafından algılanan dünya, algılayanın kendisinden bağımsız bir şekilde düşünemeyeceği için insan kısmen refleksif bir gerçeklik oluşturmaktadır. Yaşantı bağlamında, kişinin sahip olduğu bilginin kaynaklarından birinin de kişisel deneyimler olduğu ve bunların yalnızca yeni bilgilerin kazanılmasıyla sınırlı olmayan, bilinenlere öznellik kazandırma etkisinden söz edilebilir görülmektedir.

Prototip temelli ve klasik yaklaşımlar, kavramı ve kavramlaştırmayı açıklarken özelliklere dayanmakta ancak bu işlemi yaparken niçin bazı özelliklerin tercih edildiğini ve bunların diğeri karşısında sahip olduğu konumu açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte prototip temelli ve klasik yaklaşımlar kavramları benzerlik kümesine göre konumlandırmakta ancak benzerliğin kendisini bulanık

bırakmaktadır. Bu yüzden kavramlar arası benzerlik fikrinin berraklaştırılması ve sınırlandırılması gerekmektedir. Kuram temelli yaklaşımda ise özellikler nedensellik ilişkisi içerisinde açıklanmaktadır. Bu eğilim, kavramın dâhil olduğu kategorinin özellikleri ile kavramı ilişkilendirmeye yardımcı olmakta ve özellik temelli yaklaşımların açıklamakta zorlandığı kritik özellikleri nedensellik ilkesi içerisinde şeffaflaştırmaktadır (Bozkurt, 2018, 14).

Kuram merkezli yaklaşımın kavramın neliğine ilişkin getirdiği açıklamalar, bilimin ne olduğunu anlamaya yönelik ve bu anlamada bilim insanlarının sosyo-psikolojik yapısını merkezileştiren Devrimsel Bilim görüşünün sahibi Thomas Kuhn'u akla getirmektedir. Onun kavramsallaştırdığı paradigma, insanların olay ve olgulara bakışını etkileyen hatta belirleyen, kuramsal, kavramsal ve deneysel alanın çerçevesi ve araçlarıdır (Kuhn, 2021). O'na göre ilerleme kaydeden atılımlar, kendi paradigmaları içerisinde tutarlı olan kavramların devrime uğramasıyla meydana gelmektedir. Dolayısıyla Kuhn'un bilimsel etkinliğin yapısını anlamak için geliştirdiği yaklaşım ile kuram merkezli yaklaşım arasında bir benzerlik söz konusudur. Kuram merkezli yaklaşıma göre birey sahip olduğu yaşam yapısına göre kavramları yapılandırırken, Kuhn'a göre de epistemik cemaat oluşturan bilim insanları da içinde buldukları paradigmaya göre olgu ve olayları anlamlandırmaktadır.

Kuram merkezli yaklaşım, göreliliği ele alarak özellik ilkesi ile özellikleri açıklamada kavramlaştırma sürecine farklı bir vizyon kazandırmıştır. Ancak yine de eleştirilen yönleri bulunmaktadır. Eleştirilerin yoğunlaştığı en önemli nokta, birbirinden farklı bireylerin dolayısıyla zihinlerin aynı kavramı paylaşmasına olanak tanımamasıdır. Hatta aynı bireyin zaman-yaşam düzleminde aynı kavramlara sahip olmasının zor olduğunu ifade etmektedir. Çünkü kavramları oluşturan kuramlar birer inançtır ve inançlar kişi, zaman, mekân unsurlarına göre değişim göstermektedir (Bozkurt - Uzun, 2017). Kuram temelli yaklaşıma yöneltilen bir başka eleştiri ise insan zihninin genellikle kavramların arka planındaki kuramlar ile ilgili derinlemesine bilgiye sahip olmadığı yönündedir. Görülüyor ki, kuram merkezli yaklaşım kavramlar arası korelasyonlar için yüksek düzeyde kavramlaştırma sürecini öngörmektedir. Ancak kuramın tam olarak ne olduğunu belirsiz olduğu ve kuram kavramının anlam küresinin tam olarak ortaya konulmasının gerekliliği yönlerinden de eleştirilmektedir (Fodor, 1998, 117).

6. Atomcu Yaklaşım

Atomcu yaklaşımın gündeme gelmesini tetikleyen faktör, diğer yaklaşımlarda kavramların betimsel-içeriksel ve çıkarımsal-yapısal olarak açıklanmaya çalışılmasının beraberinde getirdiği sınırlılıklardır (Bozkurt, 2012, 51-52). Atomistik yaklaşımın perspektifinden kavramlar açıklanmaya çalışıldığında, kavramların aslında ne sadece tanım ve kurallardan ne prototiplerden ne de kuramlardan ibaret olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır. Kavramlaştırma sürecinde prototiplerin etkin olduğu, bununla beraber tanımlara da yer verilmesi gerektiği ve bireysel ve kültürel deneyimin de sürece etki ettiği kabul edilmektedir (Bozkurt - Uzun, 2017, 98-99).

Atomistik yaklaşıma göre kavramlar tamamen yapılanmamıştır ve hatta çoğu kavram aprioridir. Burada sözü edilen kavramlar sözcüksel/terimsel olanlardır.

Sözcüksel kavramların niteliği hiçbir yapıyı içermemeleri, primitif olmaları ve göndermeleri belirlemede işlevsellik kazanmalarındır. Yani cami kavramı (başka bir şey ile etkinleştirilmediyse) cami nesnesi ile tetiklenmektedir. Burada önemli görünen nokta, insan zihninin gerçek dünya ile irtibatıdır ve bu irtibat, kavramların yapılarıyla ilgili değildir. Dolayısıyla sözcüksel kavramların semantik yapısı bulunmakta ve kavramların içeriği dış dünya ile kurulan ilişki yoluyla belirlenmektedir (Çetin, 2015, 263).

Atomistik yaklaşıma göre ilkel kavramlar tanımları olmayan kavramlardır. Tersine bir ifade ile tanımları olan kavramlar ilkel ve doğuştan değildir. Tanımlara sahip olan kavramlara ise ilkel temelden gidilir. Dolayısıyla bu yaklaşım, doğuştanlığa dayanmaktadır. Sözcüksel kavramların doğuştan geldiği iddiası kavramların nasıl öğrenildiğine de cevap vermektedir. Buna göre kavramlar tümevarım yöntemi ile öğrenilmekte, bunun içinde zihin ilkel kavramlara sahip olmak durumundadır (Fodor, 1998, 123-124). Bu yaklaşım doğrultusunda düşünce dünyasında dikotomik bir formda konumlandırılan, mutlaklık ve netlik arayışı ile tetiklenen kavram ve kategorilerin muğlaklığını ve belirsizliğini anlamlandıran bir etkiye sahip özne arasındaki ilişkinin karşıtlık üzerinden kurulmasının doğuracağı parçalı bir anlayışın üstesinden atomistik yaklaşım ile gelinebileceği düşünülebilir (Cassou-Noguès, 2014). Kavram felsefesi ve özne/bilinç felsefesinin arasındaki uçurumun, kavramların yapısal olarak sahip olduğu işlevlerin özne tarafından yorumlanması ve özsel süreçlerin devreye girmesi açılımıyla kavram ve özneyi ortak bir noktaya getirerek kapatılması mümkün görünmektedir.

Kavramlaştırma sürecinin detaylarını açıklamakta yetersiz görünen atomistik yaklaşım, özellikle doğuştanlık iddiaları ve çarpıcı özellikleri ile eleştiriler almıştır. Öncelikle sözcüksel kavramların doğuştan olması ve bu kavramların fazla olma iddiası içgüdülere dayanmakta bu durumda süreci bulanıklaştırmaktadır (Pesonen, 2002, 42). Yaklaşımın temel savı, bir kavramın herhangi bir tanımı bulunmuyorsa bu kavram ilkel ve dolayısıyla doğuştandır. Ancak her kavram için tanımı öne koşmanın ve tanımı bulunmayan kavramların ilkel ve doğuştan olduğunu iddia etmenin denenebilir bir yol olmadığı ileri sürülmüştür (Bozkurt - Uzun, 2017, 99). Diğer taraftan yaklaşım, kavramların yalnızca gönderimler yoluyla etkinleşmesi açısından da eleştirilmiştir. Çünkü göndermeleri olmayan kavramlar söz konusu olduğunda durum daha da karmaşık bir hal almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bilişsel çalışmaların eğitsel organizasyonlarda henüz yankı bulmadığı dönemlerde klasik kategorizasyon nesnel dünyanın iskeletini ve düşünme biçimini oluşturduğu için kavramlar sadece kavram-sözcük-gönderge ilişkisine işaret etmekteydi. Günümüzde ise anlamın yalın bir şekilde gönderge formülünden daha karmaşık bir yapıda olduğuna dair görüşler öne çıkmaktadır. Bu süreçte kavram öğrenmeyi felsefi ve psikolojik düzlemde ele alan yaklaşımların, zihnin kavramlaştırma işlemine etki eden rolleri bağlamında, örnek durumların zihindeki temsillerine, özellik listelerine ve tanımlara odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, insan zihninin kavramı nasıl öğrendiğine ve yapılandırdığına ilişkin cevaplar, din eğitimi

biliminin kendi kavramlarını oluştururken ve kavram öğretimini yapılandırırken karşılaştığı soruları berraklaştırmaya katkıda bulunacaktır.

Çalışmada incelenen kuramların her birinin kavramlaştırma sürecinin bir boyutunu ele almasına ve güçlü yönler kadar zayıflıkları da beraberinde taşımasına karşın bireylerin kavramlaştırma işlemlerini nasıl yaptıklarına dair sunulan perspektiflerin kavram öğretimini eğitsel ve ilkesel bir zemine taşıyabileceği düşünülmektedir. Kuramlar, bütüncül bir yaklaşım ile ele alındığında dini-ahlaki kavramların öğrenimine ve öğretimine derinlik kazandıracığı açıktır. Bununla birlikte kavramların öğrenilmesi ile ilgili kuramların din eğitiminin amaçlarına ulaşmaya hizmet etmesi bakımından etkinlikleri ile birlikte hangisinin daha işlevsel olduğu üzerinde durulması gereken noktalar. Her yaklaşımın kendine has karakteristiğinin bulunduğu ve aynı zamanda bazı boyutlarda tutarlı bazı boyutlarda da tartışmalı yönlerinin olduğu söylenebilir. Ancak tüm yaklaşımların farklılaşmalarının yanı sıra ortaklaştıkları noktalar bulunmaktadır. Bunlar; kavramların zihinsel birer temsil olduğu, tanımların tamamen gözden çıkarılmamasının mümkün olmadığı ve kavramların bireysel izler taşıdığıdır. Tartışmanın önermesel bir kabulü olarak eğitsel bir bakış açısıyla kavramların, varlıkların ortak niteliklerini barındırarak onları bir ad altında organize eden tasarıma başka bir deyişle soyutlama becerisi ile ulaşılan genellemelere işaret ettiği belirtilmelidir (Ülgen, 2004, 107).

Klasik yaklaşımın ileri sürdüğü gerekli ve yeterli şartlar ön koşulu, kavram öğretimi sürecinde bir kavramın içerik öğelerini belirlenmesi ile aynı doğrultuda düşünebilir. Buna göre klasik yaklaşımın kavram anlayışında sahip olduğu gerekli şartlar kavram öğretimi sürecinde içerik öğeleri olarak kabul edilebilir. Klasik yaklaşımdan hareketle kavram öğretiminde içerik öğelerinden biri olan tanım ve tanımlama işlemi kavram öğretiminin temelini oluşturmaktadır (Coşkun, 2011). Ancak klasik yaklaşımın ön gördüğü şekli ile gerekli ve yeterli şartların dışsal gerçeklikte tam bir karşılığının olmamasından ve kategorik sınırların karmaşıklaşmasından dolayı bilişsel anlambilimcilerin ileri sürdüğü bulanık sınırlar ve aile benzerliği perspektifleri din eğitiminin kavramsal çerçevesi için önemli bir imkân olarak düşünülebilir.

Din eğitimi faaliyetleri göz önüne alındığında hem soyut hem de somut gönderimli kavramların öğretim ortamlarına taşındığı bilinmektedir. Bu bakımdan din eğitimi faaliyetlerinde yer alan bütün kavramlar için “eksiksiz ve sınırları net bir şekilde çizilmiş tanımlar mümkün müdür?”, “gerekli ve yeterli koşullar her durumda geçerli midir?” soruları önemli açmazları beraberinde getirmektedir. Nitekim kavram öğretiminde semantik analizin imkânını tartışan Çetinel, benzer anlam küreyi paylaşan ancak farklı varyantlara sahip dini kavramlarda bazı handikapların yaşandığını ifade etmiştir (Çetinel, 2018, 109). Dini-ahlaki kavramların öğretiminde bulanık sınırlardan ve aile benzerliğinden hareketle bir kavramsal çerçeve oluşturulması çağdaş kuramların din dili ve dolayısıyla din eğitiminin dili üzerindeki etkisine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Çağdaş dönem dil yaklaşımlarından hareketle Rosch’un çalışmalarının ivmesinin artmasıyla yurtdışında olduğu gibi Türkiye’de de dil bilim, psikoloji ve eğitim bilim alanlarında prototip yaklaşımı yankı bulmaya başlamış ve kuramı sınamak için

ampirik çalışmalar yürütülmüştür (Çengelci, 1996; Dilber, 2014; Gökmen, 2013; Gökmen - Önal, 2012; Önal, 2011; Seferoğlu, 1999; Uysal, 2015). Çağdaş kuramları etkileyen prototip temelli yaklaşımın evrenselliğe vurgusundan hareketle farklı kültür ve dillere sahip bireylerde prototip yaklaşımının etkililiği araştırılmış ve farklı kültür havzasında yetişen bireylerle uygulamalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda bazı kategorilerin üyelerinde Rosch'un evrensellik iddiasının aksine tarihsel, kültürel hatta ekonomik değişkenlerin etkileyici olduğu tespit edilmiştir (Seferoğlu, 1999, 82). Ayrıca kavram ve özne arasında karşıtlık formülasyonunun kurulmasıyla bilen ile bilen arasında oluşan boşluk, kültürel ve tarihsel fenomen vizyonu ile din eğitimi süreçlerinde doldurabilir.

Prototip kuramının yorumlanması ve uygulanması hususunda görüldüğü gibi farklı cereyanlar bulunmaktadır. Ancak asıl odaklanılan nokta semantik ve algısal kategorilerde bulunan tüm üyelerin kategoriyi aynı ölçüde temsil etmediği ve kategori içerisinde kategoriyi en iyi temsil eden merkez üyeler etrafında hiyerarşik bir şekilde temsil becerisi artan ya da azalan diğer üyelerin olduğudur. Kavramlaştırma sürecine ciddi katkıları bulunan prototip yaklaşımın farklı boyutlarının tartışılması da din eğitimi faaliyetlerinde kavram öğretimi için önemli ipuçları barındırmaktadır. Özellikle kavramlara ilişkin sahip olunan evrensellik mitosunun yerini sosyal ve kültürel bağlamların alması din eğitiminde kavram öğretimi yürütülürken öğrenciye görelilik, yaşamsallık ve güncellik ilkelerinin bir arada düşünülmesine imkân sağlarken bağlamsal düşünme ve anlama becerilerini geliştirebilecek özgün kuramlara olan ihtiyacı göstermektedir.

Din eğitimi bilimi bağlamında mutlaklık ve muğlaklık iddiaları düşünüldüğünde kesinlik ve kavramsal mutlaklığı önkoşulu olarak belirleyen deneysel yaklaşımlar ile yaratıcı ve pragmatik bir yolla problem çözmek için belirsizliğin tercih edildiği alternatif görüşler arasında esneklik argümanları (Strunz, 2012, 118) geliştirebilecek bir yerde konumlandırılabilirliği görülmektedir. Din eğitiminin hem bilimsel hem eğitsel bir etkinlik alanı olarak içerik ve yapısına göre bilişsel bir esneklik gösterebileceği ve özü itibarıyla alternatifli bakış açısına sahip olabileceği düşünülmektedir.

Gökmen ve Ünal (2012) tarafından anlamsal kategorileri ele alan başka bir çalışmada soyut ve somut anlamsal kategorilerin prototipler etrafında şekillendiği fikri, din eğitimi faaliyetlerinde kavram öğretimini zorlaştıran bir boyut olarak kavramların soyut gönderimli olması (Uçak - Doğan, 2021, 429) göz önüne alındığında soyutluğunda öntiplere sahip olabileceği imkânı üzerine düşündürmektedir. Gökmen'in (2013, 117) yürüttüğü ve anlamsal kategorilerin prototipler etrafında şekillendiği iddiasının sınındığı başka bir çalışmada da genel itibarı ile Seferoğlu'nun (1999, 168) bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Önal tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da somut ve soyut anlamsal kategorilerin kendi aralarında zayıf ya da güçlü öntipler gibi boyutlarda farklılaşmalar da genel itibarı ile belirli prototipler etrafında merkezileştiği yönündedir (2011, 149). Ayrıca Önal, kategori içerisinde tipik ve merkezi üyelerin oluşumunda günlük hayatın içerisinde sıklıkla karşılaşılan, kullanılan ve ihtiyaç duyulan, maddi-manevi değer yüklenen ya da tam tersi toplum içerisinde kaçınılan üyelerin prototip olmaya yakın

olduğuna ulaşmıştır (2011, 160). Öntürlüğü belirleyen faktörlerin neler olduğuna dair çıkarımlarda bulunan Uysal'a göre gündelik işlevinden dolayı sık kullanılan kavramların öntür olma ihtimali yüksektir (2015). Bu bulgular kavramlara ilişkin prototipler ile gündelik etkinlikler, tetikleyiciler ve yaşamda aktif olan unsurların birbirini etkilediğini göstermektedir.

Prototip kuramını din eğitimi düzleminde ele aldığımızda soyut kavramlar için belirli bir prototipin oluşmasının nasıl olacağı düşünülmelidir. Ancak özellikle ibadetlerle ilgili kavramların ve dini motiflerin prototiplerinin bulunabileceği söylenebilir. Ahlak alanındaki kavramların tipik ve somut bir örneğinin bulunması zorluğunun yanında, gündelik yaşam deneyimleri bağlamında somut örnek durumlar yoluyla kavramlar hem somut bir hale getirilebilir hem de prototipleştirilme imkânı sorgulanabilir. Bu noktada özelden Türk İslam geleneği genelde de insanlık tarihi düzleminde ahlaki kavramların somut tipik örnek durumlarına rastlamak mümkündür. Eğitim organizasyonlarında öğrencilere kavramların klasik görüşün öngördüğü şekli ile sadece gerekli ve yeterli şartları taşıyan tanımların verilmesi ile kavram öğretiminin yapılması, faaliyetin niteliği noktasında tartışılması gereken bir noktadır. Bununla beraber tanımlar ve prototiplerin din eğitimi süreçlerinde düşünülmesi yeni bir imkân alanına işaret etmektedir. Buna göre din eğitimi faaliyetlerinde soyut gönderimli, tanımlanabilir ve prototiplik özelliği taşıyabilecek (prototip belirlenimleri farklılaşsa bile) meta-kavramlar belirlenebilirse, düşünme becerilerinin oluşturabileceği derinlikli bir dini akıl yürütmenin ve bilimsel dini düşüncenin geliştirilebileceği mümkün görünmektedir (Vermeer, 2012, 342).

Buraya kadar ele alınanlar bağlam değiştğinde prototiplerin durumunun ne olacağını akla getirmektedir. Bağlam ile ilgili dilbilimsel çalışmalar analiz edildiğinde dilbilimsel bağlamın prototip oluşumunda bağlayıcı bir unsur olduğunun ileri sürüldüğü ve metinsel bağlamın vurgusunun prototipi değiştirdiği görülmektedir (Dilber, 2014). Bağlamsal bilginin zihinde kolaylıkla çağrılmasından hareketle dil bağlamının belirleyici bir faktör olduğu Uysal tarafından da vurgulanmıştır (2015). Bu durum prototiplerin oluşması ve tercih edilmesinde kültürel ve metinsel bağlamın etkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar insan zihninde kavramların dağınık bir şekilde durmadığını ve kavramsal ilişkilerin dinamik işleyen bir biçimde çalıştığını göstermektedir. Bu bağlamda bilişsel kategorilerin prototipleri sabit görünmemekte yaşam ve metin bağlamı ile değişmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Ele alınan tartışmaları varlık ve bilim felsefeleri düzleminde dil bilim ve eğitim bilim paradigmalarının ampirik bulgularıyla etüt etmek din eğitimi bilimi için kavram tartışmasını, din eğitimi faaliyetleri içinde kavram öğretiminin kılavuzlayıcı ilkelere ulaştıracaktır. Buna göre bir kavramın öğretiminde kavramın ayırt edici olan/olmayan özellikleri, örnek olan/olmayan durumları ve tanımları dolayısıyla içerik öğelerinin belirlenmesi kritik adımlarken klasik yaklaşımda kavramlaştırma süreci için gerekli ve yeterli koşul olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte semantik özellikler kuramının ileri sürdüğü özellik kümelerinin de kavram öğretiminde içerik öğeleri olarak değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle zihin felsefesi ve sınır/dil bilim verilerine açık olmak kaydıyla kavramlar ve kavram öğretimi için sabit ve salt tanımlardan ziyade gerekli ve yeterli şartlarla oluşturulan içerik

öğelerinden hareketle çizilmiş anlam örüntülerinin öğretimin niteliğini arttıracakı düşünülmektedir.

İlgili literatürde yankı uyandıran prototip yaklaşımın ve farklı yorumlarının kavramlaştırma sürecini, prototipler üzerinden açıklaması ile kavram öğretiminde bir kavrama ilişkin örneklerin işe koşulmasının merkezi ağırlığıyla doğrudan ilintili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca prototip kuramı ile yaşanan kavram anlayışındaki farklılaşmaların gündeme getirdiği aile benzerliği ve bulanık sınırlar perspektifleri kavramların semantik analizlerine ve kavramlar arası ilişkilerin yapılandırılmasıyla birlikte kavramın yalıtık olmayan bir yapı içerisinde organize edilmesine yardım edeceği düşünülmektedir. Bağlam tartışmalarının ayrıca kuram merkezli yaklaşımın kültürel, sosyal ve hatta bireysel bağlamın kavramlaştırma sürecinde önemli bir değişken olduğunu göstermesi, öğretimde bireyselliğin ve bireysel farklılıkların kökensele öneme sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca metinsel bağlama ilişkin vurgular da dil ve kavram gelişimi dikkate alınarak muhtevasında dini-ahlaki kavramsal örüntüleri barındıran metin okumalarının imkânını düşündürmektedir.

Kavramlaştırma sürecinde işlevsel özelliklere odaklanan işlevsel çekirdek kuramı, pragmatik bir eğilimi çağırırsa da işlevsellik vurgusu ile birlikte prototip kuramında ihtiyaç duyulan ve gündelik yaşamda kendine yer bulan kavramların öntürlüğünün yüksek olması, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin kavramlaştırma sürecindeki izdüşümü olarak düşünülebilir. Bu vurguların; bilgi-yaşam korelasyonu kurulabilen, gündelik yaşamda efektif bir şekilde tetiklenebilen kavramların yaşamdaki işlevi içselleştirileceğinden anlamlı ve kalıcı öğrenmelere zemin hazırlayacağı da açıktır. Söz varlığında açığa çıkan dil ile düşünce arasında kurulan devingen ve kompleks ilişkinin dolayısıyla kavramlara ilişkin belirlenimlerinin din eğitiminin hedefleri ile yakından ilişkisi vardır. Buna göre dil ve düşünce üzerinde duran Vygotsky'nin düşünce ve dil/ düşünme ve söyleme arasında kurduğu doğrusallık (2018), bir dil filozofu olan Austin'de dilin edimselliği kuramında özellikle de performatif tümceler doktrini ile söz ile eylem arasındaki doğrusallığa doğru yönelmiştir (2020). Dolayısıyla söz, düşünce ve eylem arasında kurulan ilişkisellik, din eğitiminin bilgi aktarı arasında bir bütünlük imkânı olarak düşünülebilir.

Gündelik yaşamda kavramların kullanım sıklığının, aşinalık etkisinin ve toplumsal pekiştirmenin kavramlaştırma sürecine yansımaları da öğrenme ortamlarında teolojik konuşmalarının ve din dilini kullanmanın imkânını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda somut gönderimli kavramların öğretiminde kalıcılığı ve verimliliği arttırmak için atomistik yaklaşımın kavramların göndergeler ile tetiklenmesi açıklamasının yanı sıra örneklerin, işlevselliğin ve özellik kümelerin işe koşulması dini motiflerle donatılı dini öğrenme ortamlarının oluşturulmasından dijital içeriklerin hazırlanmasına kadar çeşitlenebilen eğitsel materyal geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Din eğitimi faaliyetlerinde dini- ahlaki kavramlar ile örülü bir öğrenme ortamı oluşturulması sürecinde kavramlaştırma yaklaşımlarından hareketle tespit edilmeye çalışılan eğitsel ilkeler ile basamaklı bir öğretim metodolojisi geliştirilen Selçuk'un *Kavramsal Netlik Modeli* ile ilişkilendirmek mümkündür. Türkçe alanyazında din eğitimi kavram öğretiminin kendi karakteristiği göz önünde

bulundurularak çok boyutlu, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, yenilikçi öğrenme ortamları ile uyumlu ve dini-ahlaki kavramların yapısal özellikleri düşünülerek yapılandırılmış bir yaklaşım olması oldukça önemlidir. Geliştirilen modelin “*mevcut durum üzerinde düşünme, metin-bağlam ilişkisini keşfetme, kişisel gelişim üzerinde düşünme, ortak iyiye katılım: söz-eylem birlikteliği, içeriği değer pedagojisi ile bütünleştirme*” basamaklarının bulunması bilişsel, duyuşsal, arkeik, yapısal, özsel, kuramsal, işlemsel, işlevsel ve son olarak deneyimsel özellikleri bulunan kavramların öğrenme ortamları ile buluşmasının ilkesel, eğitsel ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir (Selçuk, 2022; a.mlf, 2020).

Sonuç olarak din eğitimi bilimi hem kendi kavram yaklaşımı belirlerken hem de din eğitimi pratiğine bilgi üretirken kavramlaştırma yaklaşımlarının dayanak noktalarından hareketle bir kavram yaklaşımı belirleyebileceği anlaşılmaktadır. Bu amaç için ele alınan kavramlaştırma yaklaşımlarının her birinin güçlü yönleri kadar eleştirilen ve sınırlı yönlerinin bulunduğu görülmektedir. Ancak kavramlaştırma yaklaşımlarının iddiaları ile kavram öğretimi sürecinin eğitsel ilkeleri arasında bir ilişkiselliğin de kurulabileceği anlaşılmaktadır. Yaklaşımlar arasında birinin öne çıkarılmasının ya da hiyerarşik bir düzlem oluşturulmasının din eğitiminin kavramsal zenginliği ile uyuşmadığı görülmektedir. Bu yüzden din eğitimi biliminin din eğitimi faaliyetlerinde kavram öğretimini organize ederken felsefe, dil ve psikoloji gibi alanlarla iş birliği içerisinde olgulara bütünsel olarak yaklaşması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kavramlaştırma sürecinin neliğine ilişkin olarak dini-ahlaki kavramlar nasıl öğreniliyor sorusuna açık cevaplar verebilmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Son olarak “din eğitimi biliminin, teolojik, kültürel ve tarihsel arka planları bulunan kavramlara yönelik dini muhteva üzerinde üretimde bulunarak kavram örüntülerini oluşturmasının imkânı nedir?”, “bu disipline özgü bir kavramlaştırma yaklaşımı yapılandırılabilir mi?”, “düşünme etkinliği olarak felsefenin işlevsel anlamda kavram oluşturma pratiği olan din eğitimi felsefesine nasıl yansiyacaktır?” ve “bir din eğitimi bilim felsefesi tasarımı kendi kavramlarını nasıl üretecektir?” soruları din öğretimi yapılandırmanın yanı sıra din eğitimi bilimi için özgün anlamda kavram ve dil felsefesi yaklaşımlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Author Contribution / Yazar Katkısı: *Research design / Çalışmanın tasarlanması:* RD (%50), HU (%50); *Literature review / Literatür taraması:* RD (%70), HU (%30); *Data collection / Veri toplama:* RD (%30), HU (%70); *Data analysis / Veri analizi:* RD (%40), HU (%60); *Writing the article / Makalenin yazımı:* RD (%40), HU (%60); *Revision the article / Makale revizyonu:* RD (%70), HU (%30).

Funding / Finansman: This research received no external funding. / Bu araştırma herhangi bir dış fon almamıştır.

Conflicts of Interest / Çıkar Çatışması: The authors declare no conflict of interest. / Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aktaş, Hamza. *Din Eğitimi Açısından Kur'an'da Nefis Kavramı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003.
- Atkinson, Martin. *Explanations in the Study of Child Language Development*. Cambridge Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1982.
- Austin, John Langshaw. *Söylemek ve Yapmak*. çev. R. Levent Aysever. Metis Yayınları, 3. Basım, 2020.
- Ayaydın, Nesrin. *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012.
- Aydın, Hasan. "Sosyal Bilimlerde Kavram Öğretimi: Eleştirel Bir Yaklaşım". *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 4/14 (Aralık 2006), 76-89.
- Bozkurt, Başak Ümit. *İlköğretim 4. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavramlaştırma Özellikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012.
- Bozkurt, Başak Ümit. "Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme". *Dil Dergisi* 169/2 (Ocak 2018), 5-24. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000252
- Bozkurt, Başak Ümit - Uzun, Gülsün Leylâ. "Kavramlaştırma Üzerine Veritabanlı Bir Araştırma". *Dil ve Edebiyat Dergisi* 14/1 (Mart 2017), 87-127.
- Carey, Susan. "Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change". *Concept: Core Readings*. ed. Eric Margolis - Stephen Laurence. 459-487. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Cassou-Noguès, Pierre. "The Philosophy of the Concept". *The History of Continental Philosophy*. ed. Alan Schrift. 217-234. London: Routledge, 2014.
- Clark, Eve V. "How Language Acquisition Builds on Cognitive Development". *Trends in Cognitive Sciences* 8/10 (Ekim 2004), 472-478. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.012>
- Coşkun, Mahinur Karataş. *Kavram Öğretimi*. Ankara: Karahan Kitabevi - Ders Kitapları, 2011.
- Coşkun, Özden Altınkaynak. *İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Çapan, Selma. "Bilişsel Gelişim ve Dil Edinim". *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* 7 (1996), 284-287.
- Çengelci, Banu. *Gelişimsel Olarak Kategori Yapılarının İncelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1996.
- Çetin, Ali. "Kavram ve Kuramları". *Toplum Bilimleri* 9/17 (Ocak 2015), 251-274.
- Çetinel, Hasan. *Dini Kavramların Semantik Analiz Yolu İle Öğretiminin İmkan ve Sınırları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Damasio, Antonio. *Descartes'in Yanılgısı*. çev. Bahar Atlamaz. İstanbul: Varlık Yayınları, 3. Basım, 2006.
- Dilber, Nilay Çağlayan. "Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Ulamları Üzerine Bir Çalışma (Prototip Kuramı Çerçevesinde)". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 54/2 (2014), 211-230. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001409
- Dromi, Esther. *Early Lexical Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Fodor, Jerry. *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Gökberk, Macit. *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 24. Basım, 2012.
- Gökmen, Seda. "Kavramsal Ulamlama ve Öntürler". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 53/2 (2013), 165-179. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001346
- Gökmen, Seda - Li, Chih-Yung. "A Comparasion on the Prototypes in Turkish and Taiwanese". *Dil Dergisi* 159 (Mart 2013), 12-27. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000184

- Gökmen, Seda - Önal, Özay. "Ön-tür Kuramı Çerçevesinde Türkçede Anlamsal Ulamların İncelenmesi". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 52/2 (Ocak 2012), 1-19.
- Kızılabdullah, Yıldız. "Esma-i Hüsnâ'dan Bir İsim: 'el-Mü'min': Din Öğretimine Konu Edilmesi ve Uygulama Örneği". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (2009), 229-244.
- Klausmeier, Herbert J. "Concept Learning and Concept Teaching". *Educational Psychologist* 27/3 (Haziran 1992), 267-286. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2703_1
- Klausmeier, Herbert J. "Conceptualizing". *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction: Implications for Educational Reform*. ed. Beau Fly Jones. 93-138. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- Korukcu, Adem. *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Kuhn, Thomas S. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. çev. Nilüfer Kuyaş. Kırmızı Yayınları, 2021.
- Löbner, Sebastian. *Understanding Semantics*. London: Taylor & Francis Group, 2nd edition, 2013.
- Maviş, İlknur. "Çocukta Dil Edinim Kuramları". *Dil ve Kavram Gelişimi*. ed. Seyhun Topbaş. 39-73. Ankara: Kök Yayıncılık, 2007.
- Mervis, Carolyn - Rosch, Eleanor. "Categorization of Natural Objects". *Annual Review of Psychology* 32/1 (Ocak 1981), 89-115. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.000513>
- Murphy, Gregory. *The Big Book of Concepts*. Cambridge: MIT Press, 2004.
- Murphy, Gregory - Medin, Douglas. "The Role of Theories in Conceptual Coherence". *Concepts: Core Readings*. ed. Stephen Laurence Eric Margolis. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Önal, Özay. *Öntür Kuramı Çerçevesinde Türkçede Anlamsal Ulamların İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Pesonen, Juha Petteri. *Concepts and Object-Oriented Knowledge Representation*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Cognitive Science, Master's Thesis, 2002.
- Rosch, Eleanor vd. "Basic Objects in Natural Categories". *Cognitive Psychology* 8/3 (Temmuz 1976), 382-439. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X)
- Rosch, Eleanor. "Cognitive Representations of Semantic Categories." *Journal of Experimental Psychology: General* 104/3 (Eylül 1975), 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
- Rosch, Eleanor H. "On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 303-322. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-505850-6.50010-4>
- Seferoğlu, Gülge. "Prototip Kuramı Çerçevesinde Bir Araştırma", 79-88. <https://hdl.handle.net/11511/74619>
- Selçuk, Mualla. *Kavramsal Netlik Bir Dinden Öğrenme Modeli*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2022.
- Selçuk, Mualla. *Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruif)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.
- Strunz, Sebastian. "Is Conceptual Vagueness an Asset? Arguments from Philosophy of Science Applied to the Concept of Resilience". *Ecological Economics* 76 (01 Nisan 2012), 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.02.012>
- Su, Mehmet. "Sokratik Yöntem ile Din Eğitiminde Kavram Öğretimi". *Bitlis İslamiyat Dergisi* 4/1 (15 Haziran 2022), 22-37. <https://doi.org/10.53442/bider.vi.1078204>
- Uçak, Habibe Erva. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Uçak, Habibe Erva - Doğan, Recai. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar". *İslâmî Araştırmalar (Dergi)* 32/2 (Haziran 2021), 410-426.

- Ungerer, Friedrich - Schmid, Hans Jörg. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Pearson Education, 2nd edition., 2006.
- Uysal, Hüseyin. *Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Ülgen, Gülten. *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları, 4. Basım, 2004.
- Vermeer, Paul. "Meta-concepts, thinking skills and religious education". *British Journal of Religious Education* 34/3 (01 Eylül 2012), 333-347.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2012.663748>
- Vygotsky, Lev. *Düşünce ve Dil*. çev. Burak Erdoğan. İstanbul: Roza Yayınevi, 2018.
- Wittgenstein, Ludwig. *Felsefi Soruşturmalar*. çev. Deniz Kandı. Ankara: Küyerel Yayınları, 2000.
- Zeyrek, Deniz. "Bilişsel Dilbilim, Dil Ulamları ve Türkçe Eylemlerin Kavramsal Yapısı ile İlgili Gözlemler". *Doğan Aksan Armağanı*. ed. Kamile İmer - Leyla Uzun. 207-221. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayın No:336, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1998.