

İslam Din Öğretiminde Eşik Kavramlar Teorisi: Yeni Bir Yaklaşım

Elif ÇAKIR | ORCID: [0000-0003-3843-6136](https://orcid.org/0000-0003-3843-6136) | E-Posta: elifcakir0689@gmail.com

Bağımsız Araştırmacı, Ankara, Türkiye

Öz

“Eşik Kavramlar Teorisi” (Threshold Concepts Theory), Türkiye akademik literatüründe henüz yeterince tanınmayan bir eğitim teorisi olarak, Din Eğitimi Bilimi içinde tartışılması, değerlendirilmesi ve çok yönlü olarak ele alınması gereken bir modern dönem eğitim teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teori, sosyal yapılandırmacı olan David Perkins’in ‘sorunlu bilgi’ (troublesome knowledge) düşüncesinden yola çıkan ekonomistler Erik Meyer ve Ray Land tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Dünya genelinde çeşitli disiplinlerden araştırmacıların katkılarıyla zenginleştirilen Eşik Kavramlar Teorisi, řu anda eğitimsel bir yaklaşım olarak farklı alanlarda uygulanmaktadır.

Eşik Kavramlar Teorisi, en temelde kavramların niteliklerine ve öğretim süreçlerine odaklanmaktadır. Doğaları gereği sorunlu bilgi olarak kabul edilen zorlu kavramların öğretim esnasında bazı problemlere yol açtığını öngörmektedir. Teori, öncelikle bu kavramların zorluklarının farkında olmayı ve ardından öğrencinin öğrenme sürecinde bu engelleri aşmasına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin teoriyle olan ilişkisi ve öğretim içeriğini buna uygun olarak yapılandırabilme becerisi belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle teori, öğrenme süreçlerinin dönüşümü, öğrenci merkezli öğrenmenin derinleştirilmesi ve öğretmen eğitimi ve uzmanlıkları gibi konularda pedagojik bir perspektif sunmaktadır.

Makalede, öncelikle Eşik Kavramlar Teorisi’nin tanıtımına, kavramsallaştırılması sürecine ve genel değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu çerçevede, büyük ölçüde İngilizce kaynaklardan oluşan kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, ilgili çalışmalar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek arşivlenmiştir. Teorinin ortaya çıkışından gelişimine kadar geçen süreçte yöneltilen eleştiriler de ele alınarak disiplinlerarası bir bakış açısıyla bütüncül

bir değerlendirme sunulmuştur. Çalışma, nitel araştırma yöntemi temelinde yürütülmüş olup, literatür analizi yoluyla teorik bir çerçeve oluşturmak amaçlanmıştır.

Literatürdeki çalışmalar temel alınarak yapılan bu teorik değerlendirmede, Eşik Kavramlar Teorisi'nin Din Eğitimi Bilimi alanında özgün bir perspektif olma potansiyeli ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmmanın temel amacı, Eşik Kavramlar Teorisi'ni Türkiye Din Eğitimi Bilimine tanıtmak olduğundan, kesin sınırları belirlenmiş bir model sunmak yerine, teorinin bu bağlamdaki işlevselliğini tartışmaya açan bir çerçeve oluşturulmuştur. Ön çalışma niteliğindeki bu araştırma, Türkiye'deki İslam Din Öğretimi süreçlerinde Eşik Kavramlar Teorisinin pedagojik değerine dikkat çekmektedir. Gelecekte yapılacak ampirik çalışmalar için bir başlangıç noktası oluşturmakta olan bu çalışma nitel yöntemle oluşturulmuş kuramsal bir zemin olma potansiyeli taşımaktadır.

Makale kapsamında “cihad”, “hak”, “halife” ve “emanet” gibi kavramlar eşik kavram özellikleri bakımından ele alınmış ve bu örnekler tablolar halinde sunularak her biri pedagojik potansiyelleri açıdan kısaca değerlendirilmiştir. Bu kavramların din öğretimi açısından eşik niteliği taşımaları bireyin düşünsel ve duygusal dünyasında epistemolojik ve ontolojik kırılmalar yaratma niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çalışmada, teorinin pedagojik katkılarının yanı sıra tanımsal belirsizlikleri, bağlamsal sınırlılıkları ve evrensel geçerliliğe dair tartışmaları da ayrıca ele alınmıştır. Böylelikle teorinin İslam din öğretimi içinde ancak bağlam duyarlılığı yüksek ve eleştirel bir tutum ile uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, İslam Din Öğretimi, Eşik Kavramlar Teorisi, Zorlu Bilgi, Dönüşüm Odaklı Öğrenme.

Atıf Bilgisi

Çakır, Elif. “İslam Din Öğretiminde Eşik Kavramlar Teorisi: Yeni Bir Yaklaşım”. Dini Araştırmalar 68 (Haziran 2025), 329-377.

<https://doi.org/10.15745/da.1648255>

Geliş Tarihi	27.02.2025
Kabul Tarihi	24.06.2025
Yayın Tarihi	28.06.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	*Bu çalışma Prof. Dr. Mualla Selçuk danışmanlığında Elif Çakır tarafından hazırlanan “Din Öğretiminde Tümel-Tikel Gerilimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Çevre Bilincini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Taraması	Yapıldı – İntihal.net
Etik Bildirim	diniarastimalar98@gmail.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Threshold Concepts Theory in Islamic Religious Education: A New Approach

Elif ÇAKIR | ORCID: [0000-0003-3843-6136](https://orcid.org/0000-0003-3843-6136) | E-Posta: elifcakir0689@gmail.com

Independent Researcher, Ankara, Türkiye

Abstract

The Threshold Concepts Theory, which remains relatively underexplored in the academic literature of Türkiye, emerges as a contemporary educational framework warranting comprehensive discussion, evaluation, and multidimensional analysis within the domain of Islamic Religious Education. Developed in 2003 by economists Erik Meyer and Ray Land, this theory is grounded in a social constructivist David Perkins' concept of "troublesome knowledge." Enhanced by contributions from scholars across diverse disciplines globally, the Threshold Concepts Theory is currently employed as an educational approach in various fields.

At its essence, the theory examines the nature of concepts and the instructional processes related to them. It posits that certain complex concepts, inherently categorized as forms of troublesome knowledge, can pose significant challenges to learning. The theory aims to illuminate these conceptual difficulties and guide students in navigating such barriers throughout the educational process. In this framework, the teacher's engagement with the theory and their capacity to structure instructional content accordingly are pivotal. Consequently, the theory offers a pedagogical perspective that transforms learning processes, fosters student-centered education, and enhances teacher training and expertise.

This article introduces the Threshold Concepts Theory, delineates its conceptual foundations, and provides a general evaluation based on an extensive literature review predominantly sourced from English-language materials. Relevant studies were examined through content analysis methods, adopting a holistic, interdisciplinary perspective to address both the development of the theory and the critiques it has encountered. Designed as

a qualitative theoretical study, this research aims to construct a foundational framework through literature analysis.

Drawing from existing scholarship, this theoretical evaluation explores the potential of the Threshold Concepts Theory to provide a unique lens within the field of Islamic Religious Education. Rather than advocating for a fixed model, the study contextualizes the theory's possible applications within this specific domain. As a preliminary investigation, it underscores the pedagogical significance of the theory in Islamic religious instruction in Türkiye and serves as a theoretical basis for future empirical research.

Within the scope of this article, concepts such as jihad, truth (*ḥaqq*), caliph (*khalifa*), and trust (*amāna*) are examined concerning the characteristics of threshold concepts. These examples are presented in tabular form and briefly evaluated for their pedagogical potential. Their threshold nature is linked to the epistemological and ontological shifts they may incite within learners' cognitive and emotional landscapes. Accordingly, the article not only elucidates the pedagogical contributions of the theory but also critically engages with its conceptual ambiguities, contextual limitations, and debates regarding its universal applicability. It emphasizes the necessity of applying the theory in Islamic religious education with a high degree of contextual sensitivity and a critical approach.

Keywords

Religious Education, Islamic Religious Instruction, Threshold Concepts Theory, Troublesome Knowledge, Transformative Learning.

Citation

Çakır, Elif. "Threshold Concepts Theory in Islamic Religious Education: A New Approach ".
Religious Studies 68 (June 2025), 329-377.

<https://doi.org/10.15745/da.1648255>

Date of Submission	27.02.2025
Date of Acceptance	24.06.2025
Date of Publication	28.06.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	* This article is extracted from my doctoral thesis dissertation entitled "Universal-particular tension in religious education: A study on raising environmental consciousness in Religious Culture and Ethics courses", supervised by Professor Doctor Mualla Selçuk. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Plagiarism Checks	Yes – İntihal.net
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	diniarastimalar98@gmail.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 .

Giriş

Bilimsel paradigmaların değişimi, yalnızca bilginin üretim biçimini değil, aynı zamanda eğitim anlayışını da köklü biçimde dönüştürmüştür. Uzun yıllar boyunca egemenliğini sürdüren pozitivist yaklaşım, eğitimde gözlemlenebilir ve ölçülebilir çıktılara öncelik tanımıştır. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen eleştirel ve yorumsamacı yaklaşımlar, eğitimi yalnızca bilgi aktarma süreci olarak görmemiş ve bireyin kimliğini, değer dünyasını ve anlam inşasını şekillendiren çok yönlü bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu paradigma dönüşümü, din eğitimine de yansımış, onu salt bilişsel içerik aktarımıyla sınırlı bir alan olmaktan çıkararak, öğrencinin duyuşsal, etik ve varoluşsal gelişimini önceleyen bütüncül bir öğrenme süreci olarak yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır (Jackson, 2004). Bu makale, Eşik Kavramlar Teorisi'ni (Threshold Concepts Theory, 2003) çağdaş eğitim paradigmasındaki dönüşüm süreçlerinin bir sonucu olarak gelişen ve öğretimi bilgi aktarımından çok bireysel ve kavramsal dönüşüm süreci olarak konumlandıran teorik bir mercek olarak ele almaktadır. Böylece söz konusu teoriyi Türkiye din eğitimi literatüründe disiplinler bir çerçevede tanıtmayı amaçlamaktadır.

Meyer ve Land (2003) tarafından geliştirilen Eşik Kavramlar Teorisi, öğrenmenin yalnızca içerik bilgisinin edinilmesiyle sınırlı olmadığını vurgulayan modern yaklaşımlardan biridir. Bu teorinin din eğitimi disiplini içerisinde de ele alınabilir olduğunun düşünülmesi, teorinin din eğitiminin doğasıyla örtüşen ontolojik yakınlığı ile ilişkili görülmektedir. Teorinin bu özelliği, din eğitiminin hedefleri, yöntemleri ve içerik düzenlemeleri açısından dikkate değer olmakla beraber öğrenmenin süreçlerine odaklanması bakımından da önemlidir. Teorinin ana yaklaşımı olarak görülen öğrencilerin kavramsal anlamlandırma süreçlerinin izlenmesi hususu, öğretim programlarının yapılandırılmasında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde daha derinlikli analizlerin yapılmasında yeni bir perspektif sunabilir durumdadır.

Bu noktada, yeni öğrenme yaklaşımlarının öğretmen rolünün bilgi aktarıcılığından, çok yönlü öğrenme rehberliğine evrilmesi gerekliliğini vurguladığını (Wright, 2008) söylemek gerekir. Din eğitiminde öğretmen merkezli modellerin yerine, öğrencinin aktif katılımını esas alan anlayışlara dönüşün gerçekleşmesi (Ev, 2010), din eğitiminin hem içeriğini hem de öğretim yöntemini yeniden düşünmeyi zorunlu hale getirmiştir. Böylece öğretimin “ne öğretilmeli” sorusu kadar “nasıl, niçin ve hangi bağlamda” gerçekleştiğinin de sorgulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşen bu dönüşüme paralel olarak eğitim programlarının da uyumlu şekilde geliştirilme ihtiyacı doğmuş ve öğretim programının temel unsurlarındaki değişiklikler ile programın yeniden düzenlenmesi ve eğitiminin bu kriterlere uygun olarak yeniden yapılandırılması kaçınılmaz bir olgu olarak ortaya çıkmıştır (Kızılabdullah, 2008). Ancak dini bilginin kutsala referansının bulunması ve mahiyeti dolayısıyla diğer bilgi türlerinden farklı olması nedeniyle din eğitiminde program geliştirme ve uygulama süreçlerinde daha dikkatli olunması gerekmektedir (Kaymakcan, 2007). Türkiye bağlamında bu kuramsal ve pedagojik dönüşüm süreci, din eğitimi politikaları ve uygulamaları açısından çeşitli yansımalar ortaya çıkarmıştır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde içerik, yöntem ve ölçme-değerlendirme boyutlarında önemli değişikliklere gidilmiştir. Zorunlu din eğitimi politikasına paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın programlarında öğrencinin aktif katılımını, eleştirel düşünmesini ve kendi değer dünyasıyla ilişki kurmasını destekleyen hedefler ön plana çıkarılmıştır. Son dönemde geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), din eğitiminin dönüşüm sürecinde önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (Turan - Nazıroğlu, 2024; Üzümcü - Abanoz, 2024; Yıldırım - Çalışkan, 2024; Akpınar vd., 2024). Bu model, bireyin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimini de önceleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilerin değerlerle ilişki kur-

masını ve anlam üretmesini teşvik etmektedir ([MEB, TYMM, 2024](#)). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bu çerçevede, bilgi aktarımından ziyade düşünme, tartışma ve değer inşasına dayalı etkinliklerle zenginleştirilmesi beklenmektedir (Üzümcü - Abanoz, 2024). Ancak bu dönüşümün sahaya yansiyabilmesi, öğretmen eğitimi ve okul iklimi gibi alanlarda bütüncül destek mekanizmalarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereksinimlere bağlı olarak Türkiye özelinde din eğitimi faaliyetlerinin geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi için kuramsal pedagojik yenilikleri destekleyen yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Din Eğitimi Bilimi, küresel ölçekteki toplumsal, kültürel ve pedagojik değişimlerin etkisiyle hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli bir dönüşüm geçirmiş ve bu durum, alanda daha derinlikli ve kapsamlı teorik yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Bu çerçevede, son yıllarda uluslararası literatürde dikkat çeken Eşik Kavramlar Teorisi, öğrenmenin yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı olmayan, dönüştürücü ve kalıcı zihinsel değişimleri içeren bir süreç olduğunu ortaya koyarak, eğitimsel yaklaşımlara yeni bir bakış sunmaktadır (Meyer vd., 2020). Bu teori, öğrencilerin belirli eşik kavramlar aracılığıyla disiplinler düşünme biçimlerine geçişlerini, eski bilgilerinin dönüşümünü, sorunlu kavramlarla yüzleşmelerini ve öğrenmenin geri döndürülemez niteliklerini açıklamaya çalışmaktadır.

Değer temelli, çok katmanlı ve yoruma açık yapısıyla din eğitimi, bu teorinin sunduğu çerçeveyi uygulamak için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Teori, öğrencinin yüzeysel bilgi ediniminden anlamlı ve kalıcı öğrenmeye geçiş sürecini analiz etmek için işlevsel bir araç olarak görülebilir. Bununla birlikte, Eşik Kavramlar Teorisi yalnızca öğrencinin öğrenme deneyimini açıklamakla kalmaz aynı zamanda öğretmenin rolünü de yeniden tanımlar. Öğretmen, öğrencinin kavramsal eşiği aşmasına rehberlik eden, bu süreçte karşılaşılan bilişsel zorlukları fark ederek uygun pedagojik stratejiler geliştiren bir kolaylaştırıcı konumundadır (Tolbert vd., 2024). Bu yönüyle teorinin, öğretmen eğitimine, ders tasarımına ve anlam odaklı öğretim yaklaşımlarına da önemli katkılar sunma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

Makalenin temel amacı, Eşik Kavramlar Teorisi'nin dayandığı yaklaşımı, teorinin yapısını, karakteristiğini ve hedeflerini betimleyerek tanıtmak ve bu çerçevenin pedagojik uygulamalarla olabilecek muhtemel ilişkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, teoriye dair uluslararası yönelimlerin yanı sıra, Türkiye'deki din eğitimi literatürüne ve perspektifine dayanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Teoriye sistematik bir şekilde yaklaşan ve onu hem kuramsal hem pedagojik yönleriyle irdeleyen çalışmaların sayısı Türkiye alan yazını çerçevesinde sınırlı olduğundan bu makale, mevcut literatüre katkı sağlamayı ve din eğitimi alanında Eşik Kavramlar Teorisi hakkında yürütülecek ileriki çalışmalara zemin oluşturmayı hedeflemektedir.

Literatür taraması ve kavramsal analiz yöntemleriyle yürütülen bu çalışma, aynı zamanda doküman analizine dayalı bir yöntemsel yaklaşım benimsemektedir. Doküman analizi; belirli bir amaç doğrultusunda, araştırma konusu olan olgulara ilişkin kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içeren, yazılı materyallerin sistematik ve ayrıntılı biçimde incelenmesine dayanan bir yöntemdir (Karasar, 2009; Yıldırım - Şimşek, 1999). Teorik bir inceleme niteliği taşıyan bu makalede, teorinin gelişim sürecinde ortaya konan eleştiriler ve tartışmalar da çalışmaya dâhil edilmiş ve nitel veri olarak analiz edilmiştir. Ayrıca makalede disipline dair örneklerle yer verilerek, soyut bir kuramsal yapının somut pedagojik uygulamalara nasıl dönüştürülebileceği tartışılmaktadır. Araştırmanın literatür taraması, büyük ölçüde İngilizce kaynaklar üzerinden yürütülmüş, mevcut araştırmaların incelenmesi, arşivlenmesi ve tercüme edilmesi yoluyla kapsamlı bir başvuru kaynağı oluşturulmuştur. Bu kaynaklar, gelecekte Eşik Kavramlar Teorisi üzerine yapılacak çalışmalara temel oluşturacak nitelikte olup, konuyla ilgili genel bir bilgi birikimi sunmaktadır.

Çalışmanın kapsamı, din eğitimi alanında Eşik Kavramlar Teorisi'nin tanıtımına odaklanan sınırlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Teorinin öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı, pedagojik uygulamalar ve değerlendirme süreçleri açısından çok yönlü katkılar sunabi-

leceği öngörülse de, bu makale öncelikli olarak teorinin temel ilkelerinin tanıtımına odaklanmakta ve Türkiye literatüründe bu konuda yapılabilecek çalışmalar için bu alandaki boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır. Teorinin, günümüzdeki durumu da göz önüne alındığında, öğrenmeye dair teknik bir araç olarak görülmesinden öte; öğrenme süreciyle anlam kurmayı, eleştirel sorgulamayı ve yeniden yapılandırmayı teşvik eden ve alanda teorik genişlemeyi destekleyen bir üst bilinç sunduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, konuya ilgi duyan araştırmacılar için başlangıç düzeyinde bir referans oluşturması umulmaktadır.

1. Eşik Kavramlar Teorisi (Threshold Concepts Theory)

Eşik Kavramlar Teorisi (EKT)¹, geliştiricileri olan Dr. Erik Meyer ve Dr. Ray Land'in² 2001-2005 yılları arasında İngiltere'deki Durham Üniversitesi'nde yürüttükleri mesleki gelişim projesi sürecinde ortaya çıkan ve 2003 yılından beri kullanılmakta olan bir teoridir. Teorisyenlerinin ekonomistler olması dolayısıyla, öncelikli olarak ekonomi alanında içeriklendirilmiş olsa da tıp, hemşirelik, mühendislik, hukuk, bilgisayar bilimleri, mimarlık ve nihayet eğitim gibi pek çok alanda uygulama ve araştırma konusu ([UCL, 23 Ekim 2021](#)) olmuştur. Meyer ve Land'in çıkış noktası Perkins'in sorunlu bilgi düşüncesidir (Perkins, 1999) ve bu teori özetle “öğrencilerin zorlu kavramlarla karşılaşmaları sonucu yalnızca bilgi ediniminde değil, aynı zamanda düşünsel, epistemolojik ve kimliksel düzeyde bir dönüşüm yaşadıkları varsayımına dayanan, öğrenme süreçlerini açıklayan kuramsal bir çerçeve” olarak tanıtılmalıdır. EKT yalnızca öğrenen merkezli bir kuram değil aynı zamanda öğretim süreçlerinin yapılandırılmasına ve öğretmenlerin pedagojik rehberlik rollerine de katkı sağlama potansiyeli olan bir yaklaşımdır (Meyer - Land, 2005).

EKT, belirli kavramların öğrenciler için “eşik” niteliği taşıdığını ve bu kavramların öğrenilmesinin ise konuya dair derinlemesine kavrayışı mümkün kıldığını savunur. Başlangıçta

¹ Teorinin ismi metinde bu kısaltma ile yer alacaktır.

² Teorinin geliştiricileri halihazırda Cape Town Üniversitesi'nden emekli bulunan Profesör Jan H.F. Meyer ve Durham Üniversitesi Yüksek Öğrenimden emekli olan Profesör Ray Land'dir.

bu teori, disiplinlerdeki öğrenme engellerini ve kavramsal dönüşümleri analiz etmeye yönelik olarak geliştirilmiş olsa da özellikle Meyer ve Land'in (2003; 2005) çalışmalarıyla yükseköğretim düzeyinde dikkat çekmiştir. İngiltere merkezli pek çok yükseköğretim araştırma projesi kapsamında desteklenen teori, zamanla farklı disiplinlerde uygulanabilir bir pedagojik çerçeveye dönüşmüş ve uluslararası akademik literatürde yaygınlık kazanmıştır (Land vd., 2014; Cousin, 2006; Monk vd., 2012). Bu yaygınlık, Eşik Kavramlar Teorisi'nin yalnızca kavramsal zorlukları belirlemede değil, aynı zamanda öğretim stratejilerinin yapılandırılmasında da önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, teorinin Türkiye'deki din eğitimi literatürüyle buluşturulması, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırma yönünde anlamlı bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de bu teoriye yapılan ilk ve en önemli katkı, din eğitimi alanında Selçuk'un 2021 yılında yayınlanan "*Threshold Concepts in Teaching Islam: An Exploration of Pedagogical Content Knowledge for Jihad and War*" başlıklı kitap bölümü (Fernandez, 2021) ile olmuştur. Selçuk'un bu çalışması, cihat ve savaş kavramlarını pedagojik bir çerçevede ele almakta ve var olan zorlukları dolayısıyla eğitimde "kavramsal netlik" sağlama amacını taşımaktadır. Bu makale, daha sonra Türkçe'ye çevrilerek yine Selçuk'un hazırladığı "Kavramsal Netlik Bir Dinden Öğrenme Modeli" isimli kitapta yayımlanmıştır (Selçuk, 2022; çev. Çakır, 2022). Türkçe alan yazında Eşik Kavramlar Teorisi'ne ilişkin sınırlı çalışmadan bir diğer örnek ise, Koç'un (2020) "*Theory and Research in Social and Administrative Sciences*" başlıklı editoryal bir kitapta yer alan bölümüdür. Söz konusu çalışmada, lisans düzeyinde dilbilim öğrenimine ilişkin eşik kavramların belirlenmesine odaklanılmıştır (*Identifying Threshold Concepts in Learning About Linguistics by Undergraduate Students*). Bu çalışma, EKT'nin farklı disiplinlerdeki uygulanabilirliğini ortaya koyması açısından önemlidir, ancak din eğitimi bağlamında henüz benzer bir uygulamanın bulunmaması dikkat çekmektedir.

EKT temelde, Perkins'in bazı kavramları “*sorunlu bilgi - troublesome knowledge*” (1999; 2006) olarak nitelendirmesine dayanır. Bir ‘sosyal yapılandırmacı’ olan Perkins, eğitimde öğrencilerin aktif rol almalarının önemine vurgu yapar ve öğrencilerin bireysel değil grup halinde bir arada bulunarak bilme ve anlama faaliyetlerine katılmaları gerektiğini savunur. Perkins, ancak bu şekilde öğrenci merkezli bir eğitimin sağlanacağını ve öğrencilerin aktif öğrenmelerinin gerçekleşeceğini iddia eder (Meyer - Land, 2006). Aktif öğrenmenin sağlanması önündeki engellerden birini “*sorunlu bilgi*” olarak tanımlayarak referans alan Perkins’e göre, bazı kavramların karmaşıklığı, görünüşteki tutarsızlığı ya da paradoksal doğası veya diğerlerinden ayırt edilmek üzere ince nüanslara sahip olmaları, odaklanılması gereken birer kavramsal zorluktur (Perkins, 1999). Perkins, bu kavramsal zorlukları türlerine göre ayırarak ve onları *ritüel (ritual)*, *durağan/âtil (inert)*, *yabancı (foreign)* ve *kavramsal olarak zorlu (conceptually difficult) bilgi* olarak isimlendirir (Gonzalez - Ozuna, 2021). Bu kavramlar her ne kadar *bilgi* tamlayanı ile birlikte kullanılsa da Eşik Kavramlar fikrinin temelini oluşturan niteliklerdir.

Kavramsal zorluk türlerinden ilki, çoğunlukla kavram tanımlamalarının zihinlerde olmayışını ifade eden *ritüel bilgi*’dir. Bu tür kavramları bir rutinin parçası gibi sıradanlaşmış buluruz ve onları “sık karşılaşılan ancak orijinal anlamından ve amacından uzaklaşmış ve rutinleşmiş bilgi” (Meyer - Land, 2005) olarak tanımlarız. Ritüel bilgi çoğunlukla bağlamından kopmuş bilgi olarak ve bir rutinin parçası gibi olan otomatik cevaplarımızda bulunur (Perkins, 2006; Gonzalez - Ozuna, 2021). Bu nedenle tanımlarını pek de gözetmeden sıradanlaşmış biçimde kullandığımız, bağlamından kopuk olan ve diğer kavramlarla uygun şekilde ilişkilendirilmemiş kavramlar ritüel bilgi durumunda kabul edilirler. Deneyimle kazanılmış, ancak açıkça ifade edilemeyen bilgiler de *örtük bilgi (Tacit Knowledge)* olarak ritüel bilgiye dahil edilebilir (Gonzalez - Ozuna, 2021). Ritüel bilginin doğuracağı karmaşa ve zorluğun ancak bu kavramların öğrencinin dünyasıyla alakalı hale getirilmesiyle ya da öğrencinin bu bilgiyle ilgili diğer şeyleri keşfetmesine olanak tanınmasıyla giderilebileceği söylenmektedir (Göransson vd., 2020).

Durağan / âtil bilgiyi Perkins'in düşüncesine göre, bildiğimiz ancak nadiren kullandığımız bilgi olarak tanımlayabiliriz. Sadece belirli durumlarda kullanılan, diğer zamanlarda ve durumlarda aktif olarak kullanılmayan bilgi âtil bilgi kategorisindedir. Bu tür bilgileri bildiğimizin çoğunlukla farkında değildir. Durağan/âtil bilgiler öğrenme sürecinin yönetimi ile de yakından ilişkilidir: "Öğrenilecek bilgi, öğrenme sürecinde aktif öğrenme yoluyla öğrencinin dünyasıyla ilişkilendirilmezse âtil hale gelebilir" (Meyer vd., 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, âtil bilginin zorluğunun öğrencilerin kendi dünyalarıyla bağlantı kuran bilgilerle birlikte aktif problem çözme süreçlerine dahil olmalarıyla giderilebileceğini söyler (Perkins, 1999).

Perkins'e göre bireyin daha önce karşılaşmadığı için kendisine *yabancı* olan bilgiler ile *yabancı dilden* gelen ve anlaşılmasında zorluk bulunan bilgiler de zorlu bilgi türlerine dahildir (1999). Bu gibi kavramlar, anlaşılmaları için başka kavramları gerektirdiklerinden kavramsal çatışmalara neden olabilirler. Başka bir dilden gelmiş olan kavramlar aynı zamanda dilsel özellikleri bakımından yabancı oldukları nispette zorlayıcıdır. Ayrıca henüz karşılaşmamış her bilgi de ilk etapta yabancıdır ve zorludur (Gonzalez - Ozuna, 2021). Bu nedenle Perkins'e göre ancak aktif öğrenmelerle ve eski bilgilerle ilişkilendirmeler yapılarak, yabancı kavramlar öğrenme süreçlerinin başarılı çıktıları olarak eğitim faaliyetlerinde yer alabilirler.

Kavramsal olarak zor bilgi ise, anlaşılmasında zorluk bulunan ve ancak başka bilgilerin varlığı ile anlaşılması mümkün olan ifadelerdir. Çoğunlukla mevcut bilgilerle zıtlık halindedir ve insan deneyimlerinin pek çoğunda görülürler. Kavramsal olarak zor oluş, yeni bilgiler ile önceden sahip olunan bilgilerin çatıştığı ve yanlış anlamaların ortaya çıktığı durumlar ile kalıp düşünceler olarak da nitelendirilebilir. Perkins (1999), öğrencilerin önceki deneyimlerinden kaynaklanan hatalı öğrenmelerinin, yeni durumlara verilen kalıplaşmış ve otomatik tepkilerle birleşmesinin kavramsal karmaşaya yol açtığını ve bu durumun "kavramsal olarak zor bilgi" kategorisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Kavramsal olarak zor kavramların öğrenilmesindeki zorlukları azaltmak için öğretmenlerin öğrencilerinin kavramları yeniden

keşfetmelerine rehberlik etmeleri ve kavram tanıtlarını derinlemesine yapmaları daha sonra da aktif olarak test etmelerine ve kullanmalarına izin vermeleri önerilir (Hill, 2010).

Görüldüğü üzere Perkins'in "zorlu kavramlarına" yönelik yaklaşımlarda, her bir zorluğun giderilmesi için bilgiyi öğrencinin dünyasıyla ilişkilendirme, aktif öğrenme süreçlerine katılım, öğrencinin önceki bilgileriyle bağlantı kurma ve öğrenilen kavramı deneyimleyerek kullanma gibi eğitimsel öneriler sunulmaktadır. Ancak sorun, zorluğun giderilmesinden önce zorluğun kendisinin niteliklerinin bilinmesi, getirilerinin ele alınması, avantajlarının ya da dezavantajlarının değerlendirilmesi olmalıdır, diyen Meyer ve Land buradan hareketle sorunu tanımlamadan önce sürecin kendisini tanımlamayı esas alan EKT'yi ortaya koymuşlardır (2003).

Bu bağlamda, "eşik kavram" ifadesi, anlaşılması güç ancak bir konunun derinlemesine kavranması açısından merkezi öneme sahip temel kavramları tanımlar (Cousin, 2006) diyebilmekteyiz. Bu nedenle, bu tür kavramların doğru biçimde anlaşılması, öğrenme süreci açısından kritik bir rol oynar. Bu tür kavramlar, öğrencilerin öğrenimlerde zorluklara neden olmalarına rağmen, öğrenildiklerinde yeni bilgi alanlarının kapısını açma niteliğine sahip kavramsal geçişler (Davies - Mangan, 2005) olarak nitelendirilerek eşik kavramlar olarak kabul edilmişlerdir. Eşik kavram bilgisinin aynı zamanda, zorlu, ritüel, âtıl ya da yabancı olma özelliklerinin ötesinde, öğrenme süreçlerinde dönüştürücü bir etki yaratan kendine has nitelikleri dolayısıyla bir teoriye dönüştüğünü söyleyebiliriz. Bu nedenlerle teoriyi tam anlamıyla kavrayabilmek için, öncelikle kurucuları ve destekleyen akademisyenlerin görüşleri ile tanımlamalarına başvurmak ve EKT'nin karakteristik özelliklerini ortaya koymak gereklidir.

a. Eşik Kavramların Karakteristik Özellikleri

"Eşik kavramlar" ifadesi, öğrencinin öğrenme deneyimindeki potansiyel olarak güçlü ve dönüştürücü noktaları tanımlamak için kullanılabilir (Cousin, 2006). Uсталık gerektiren kilit alanları tanımladıklarından "müfredattaki mücevherler" olarak nitelendirilirler; "Bu mü-

cevherlere odaklanmak, öğrencilerin çalıştıkları konuların daha zengin ve karmaşık yönlerinin anlaşılmasını sağlar ve böylece teori, öğrencilerin sorunlu bilgilerle karşılaşabilecekleri ve kavramsal zorluk yaşayabilecekleri müfredat alanları konusunda öğretmenleri uyardırmada teşhis edici bir rol oynamış olur” (Meyer - Land, 2006).

Teoriye göre bir eşik kavram, bir şey hakkında düşünmenin, anlamamanın ya da yorumlamanın daha önce ulaşılamayan yeni bir yolunu açan bir “portala” ya da “kavramsal bir geçide” benzer (Meyer - Land, 2003). Öğrenci bu kavramı edinmeden ilerleyemez, çünkü eşik kavramlar, öğrenmenin bir sonraki basamağa geçişini temsil etmektedir. Eşik kavramlar için yapılan “bir kapıdan geçme” benzetmesi aslında, öğrencinin bir kavramı içselleştirmesiyle birlikte bambaşka bir anlayış düzeyine ulaşacağını ve öğrenme sürecinde yeni bir bilinç evresine geçeceğini ima eder. Ayrıca, bu kavramların öğrencide hem bilişsel dönüşüm hem de disipline özgü düşünme biçimlerinin gelişmesi açısından belirleyici olma özelliği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle eşik kavramlar, sadece konunun anlaşılması için değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisinin yapılandırılmasında da belirleyici bir işlev görür.

Meyer ve Land, 2003 yılında -teorinin gelişiminin başlangıcında- eşik kavramların çok farklı disiplinlere uygulanabilir olduğunu söyleyerek yedi önemli karakteristik özellik sıralamıştır. Bunlar; *potansiyel olarak zahmetli oluş (troublesome)*, *dönüştürücü özellik (transformative)*, *geri döndürülemezlik (irreversible)*, *bütünleştirici oluş (integrative)*, *sınırlandırıcı özellik (bounded)*, *söylemsel oluş (discursive)*, *yeniden şekillendirme özelliği (reconstitutive)* ve *geçişselliktir (liminality)*. Eşik kavramları tanımak, tanımlayabilmek ve belirli bir disiplinde kullanabilmek için bu karakteristik özelliklerin bilinmesi oldukça önemlidir.

Eşik kavramlar;

Potansiyel olarak zahmetlidirler (Troublesome): Eşik kavramların karakteristik özelliklerinden en temel olanını, onların ilk bakışta “zor” olarak nitelendirmeleri olarak gösterebiliriz. Çünkü eşik kavramların neliğini sorgulayan asıl özelliği, bu kavramların sorunlu ve zorlu doğaya sahip olmaları olarak gösterilir. Çalışma alanı ne olursa olsun her alanda bu nitelik

eşik kavramların ilk karakteristiği olarak karşımıza çıkar. Meyer ve Land'in, David Perkins'in (1999; 2006) "zorlu bilgi" düşüncesini çıkış noktası olarak alması ve eşik kavramların ritüel bilgi, âtil bilgi, yabancı bilgi ve kavramsal olarak zor bilgi niteliklerini vurgulaması bu karakteristiğin temelini oluşturur. Bu zorluk, yalnızca öğrencilerin bu kavramları öğrenme sürecinde yaşadıkları bilişsel güçlüklerle sınırlı değildir, aynı zamanda öğretmenlerin bu kavramları öğretme biçimlerinde de kendini gösterir. Eşik kavramlar genellikle öğrenme sürecinde bir tür bilişsel engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bu kavramı anlamadan ilerlediklerinde, öğrenme yüzeysel kalır ve kavramsal derinlik sağlanamaz. Bu bağlamda, "zahmetli" oluşları onları pedagojik açıdan da kritik hâle getirir. Öğrenciler bu tür kavramlarla karşılaştıklarında çoğu zaman direnç gösterirler, anlamlandırmakta zorlanırlar veya mevcut bilişsel şemalarıyla uyuşmayan yapılarla karşılaştıkları için reddedebilirler. Bu nedenle bu kavramların öğretimi, yalnızca aktarım yoluyla değil, dönüştürücü bir öğrenme süreciyle planlanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin pedagojik hazırlığı, kavramların eşik niteliğini tanınması ve bu zorluğu aşacak stratejiler geliştirmesi büyük önem taşır.

Dönüştürücü özelliktedirler (Transformative): Öğrenenin içerik algısında önemli bir değişim gerçekleştirilmesi eşik kavramların önemli karakteristiklerinden ikincisidir. Meyer ve Land'e göre eşik kavramlar, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma konusunda dönüşüm potansiyeli sunmaktadır. Bu karakteristiğe göre öğrencinin bir eşik kavramı anlaması, konuya olan bakış açısını kökten değiştirir ve genellikle daha net ve derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur ve sonuç olarak öğrenmeyi dönüştürür. Eşik kelimesini bir metafor olarak düşündüğümüzde, öğrencilerin eşiği geçmeleri yani zorlu bilgiyi anlamalarının ve özümsemelerinin, onların disipline dair algılarını kalıcı olarak değiştirdiğini görürüz. Timmermans, bilginin bu şekilde kalıcı hale gelmesinin aynı zamanda ontolojik bir değişimi sonuç verdiğini ve böylece tutumların, değerlerin ya da anlayışların da farklılaşmasına yol açtığını söylemektedir (Timmermans, 2010). Kent ise, EKT'nin sonuçlar yerine öğrenme sürecini vurguladığını ve derinlemesine düşünmeyi harekete geçiren bir metamorfoz olduğunu söylemekte ve teori

ile ilişkili akademisyenlerin eşik kavramların süregelen dönüştürücü potansiyeline ve sürecine odaklanmaları gerektiğini ileri sürmektedir (Kent, 2016).

Bu bağlamda, dönüştürücü öğrenme yalnızca bilgi aktarımıyla değil, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak aktif katılımını gerektiren yapılarla mümkündür. Öğretmen, bu kavramların dönüştürücü niteliğini gözeterek yalnızca öğretici değil, aynı zamanda yönlendirici ve rehber bir rol üstlenmelidir. Eşik kavramların dönüştürücü olma özelliği bireyi öğrenmeden sonra başkalaştırması ve adeta bir metamorfoza yol açması dolayısıyla oldukça karakteristik bir özellik olarak kabul edilmektedir.

Geri döndürülemezler (Irreversible): Eşik kavramların temel niteliklerinden biri olarak kabul edilen geri döndürülemezlik, öğrencinin bir kavramı içselleştirdikten sonra o kavram öncesindeki düşünme biçimlerine geri dönmesinin oldukça güçleştiği bilişsel bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Meyer ve Land (2003), eşik kavramın bir kez kavranıldığında, bireyin konuya dair yeni bir perspektif geliştirmesinin sağlanması ve önceki anlayış biçimlerine geri dönmenin güçleşmesi nedeniyle bu özelliğin eşik kavramın dönüştürücü etkisiyle yakından ilişkili olduğunu belirtir. Ancak bu özellik teoride mutlak değil, potansiyel bir durum olarak ele alınır. Çünkü edinilen bilginin tamamen silinmesi pedagojik olarak mümkün olmakla birlikte, eşik kavramların doğası gereği bu tür geri dönüşlerin istisnai olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle geri döndürülemezlik, eşik kavramların her zaman geri alınamaz olduğu anlamına gelmez, fakat kavranan bilginin bilişsel düzeyde önemli ve kalıcı etkiler bırakma eğiliminde olduğunu ifade eder (Meyer - Land, 2003).

Bu bağlamda, geri döndürülemezlik, öğrencinin artık eski kavrayış düzeyine dönmekten, yeni ve daha derin bir kavrayışla düşünmeye devam etmesini sağlar. Cousin (2006) da bu sürecin doğrusal olmadığını, öğrenmenin sık sık geriye dönüşler, sapmalar ve yeniden yapılandırmalarla ilerlediğini vurgular. Bu nedenle, bir eşik kavramın anlaşılması çoğunlukla geri dönüşü olmayan bir zihinsel değişimi tetikler ve bu değişim, öğrencinin ilgili alanda uzmanlaşması için kritik bir eşiği aşmasını sağlar (Cousin, 2006; Meyer - Land, 2005). Öte yandan bu

durum, öğretmen açısından bir zorluk doğurur, çünkü kavramı çoktan içselleştirmiş olan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerindeki önceki “bilmeme” hallerine dönmekte zorlanırlar. Bu da onların, öğrencilerin yaşadığı kavramsal güçlükleri yeterince tanımlayamamalarına sebep olabilir (Cousin, 2006). Dolayısıyla eşik kavramların geri döndürülemezlik niteliği yalnızca öğrenciyi değil, eğitim sürecinin tamamını etkileyen bir niteliğe sahiptir.

Geri döndürülemezlik özelliği, pedagojik tasarım süreçleri açısından da dikkate alınması gereken bir unsurdur. Öğrencinin öğrenme sürecindeki direnci, çoğu zaman bu dönüşümün kalıcılığından kaynaklanır. Eşik kavramlar, öğrenciden yalnızca yeni bir bilgiyi kabul etmesini değil, aynı zamanda eski anlayış kalıplarını terk etmesini talep eder. Bu da öğrenme sürecinde duyuşsal, bilişsel ve epistemolojik bir geçişi beraberinde getirir. Dolayısıyla bu kavramların öğretiminde, kalıcı bilişsel dönüşümün doğasını gözetten yaklaşımlar benimsenmelidir.

Bütünleştiricidirler (Integrative): Bu karakteristik, öğrencilerin yalnızca belirli bir kavramı öğrenmelerini değil, aynı zamanda o kavramın disiplin içindeki diğer temel bilgilerle olan bağlantılarını da fark etmelerini öngörür. Bir bilgi bütünü içindeki eşik bir kavramı aşmak, o kavramı o bütün içinde öğrenmenin yanında kavrama dair diğer alanların da kapısını açarak yepyeni bağlantılar kurmaya yarar (Land vd., 2008). Kent’e göre eşik kavramların bu bütünleşik doğası, bu zor kavramların bir konuda uzmanlaşmak için ne kadar kritik önemde olduğunu gösterir; “eğer eşik kavramlar anlaşılmazlarsa, adeta bir çığ gibi büyüyerek kavramsal olarak daha fazla zor bilgiye neden olabilir ve öğrenmede zorluğu artırabilirler” (Kent, 2016).

Entwistle’a (2008) göre, bir eşik kavramın kavranması, öğrencilerin yalnızca o kavramı değil, aynı zamanda onun parçası olduğu düşünsel yapıyı da içselleştirmelerine olanak tanır. Bu görüşe göre eşik kavramlar, bulundukları disiplinin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri görürünür kılar ve bu sayede diğer kavramların bu inançlar ve teorilerle olan bağlantılarını da ortaya koymuş olurlar.

Bütünleştirici özellik, özellikle ileri düzey kavrayışın gelişmesi açısından kritik bir rol oynar. Öğrencinin, daha önce ayrı ayrı kavradığı bir dizi fikir, kavram ve sürece ilişkin anlayışlarını, eşik kavram aracılığıyla ilişkilendirmesini ve daha karmaşık ve sistematik bir düşünce yapısına ulaşmasını destekler. Bu tür bir öğrenme, yüzeysel bilgi düzeyinden derin anlayış düzeyine geçişi teşvik eder. Dolayısıyla, eşik kavramların öğretimi, kavramlar arası ilişkiyi görünür kılan pedagojik yöntemlerle desteklenmelidir.

Sınırlandırıcılar (Bounded): Bu karakteristik, eşik kavramların belirli disiplinlere özgü olduklarını ve bu alanlara dair düşünsel çerçeveleri tanımladıklarını ifade eder. Davies'e (2006) göre, bir eşik kavram genellikle belirli ve sınırlı bir amaca hizmet eden kavramsal bir alanı temsil etmektedir. Bütünleştiricilik niteliği ile zıt gibi görünse de temelde alana has kavramları birlikte ele alma ortak noktasına sahiptirler. Öte yandan Meyer ve Land (2003) bu karakteristiği, eşik kavramların kişileri "alana hâkim" gösterme potansiyeli üzerinden açıklamaktadır. Onlara göre, eşik kavramlara dair farkındalık, kişinin o alandaki uzmanlık düzeyini görünür kılar. Çünkü eşik kavramlar, bulundukları disipline has nitelikleri çerçeveye rek, alan içi bir sınır çizimi oluştururlar. Bu yönüyle her disiplin, kendi eşik kavramları aracılığıyla uzmanlık alanlarını belirginleştirebilir.

Ancak Meyer ve Land, eşik kavramların sınırlandırıcı niteliğini açıklarken mutlak bir dil kullanmaktan kaçınır. "Çoğunlukla (her zaman olmasa da) her kavramsal alanın uç sınırlarına sahip olacakları için sınırlı nitelik gösterirler" ifadeleriyle, bu kavramların bir yandan disipline özgü bir çerçeve sunduğunu, diğer yandan da yeni kavramsal açılımlara açık olduğunu belirtirler.

Söylemseldirler (Discursive): Eşik kavramların öğrenilme sürecinde dil, yalnızca bir ifade aracı değil, aynı zamanda düşünsel dönüşümün taşıyıcısı olarak kritik bir rol üstlenmektedir. Meyer ve Land (2006), bir eşik kavramın kavranmasının çoğu zaman gelişmiş ve genişletilmiş bir söylemle ilişkili olduğunu belirtir. Onlara göre, öğrencilerin söylemsel düzeyde yaşadığı bu genişleme durumu olmaksızın bir perspektif değişimi yaşanması oldukça güçtür.

Çünkü kavramsal dönüşüm, çoğu durumda disipline özgü dilin benimsenmesiyle gerçekleşir. Bu söylem geliştirme süreci sayesinde, yeni düşünceler sadece ortaya çıkmakla kalmaz hem ifade edilirler, hem üzerinde düşünülür ve paylaşılabılır bir hâle gelirler (Meyer - Land, 2006).

Eşik kavramlar, kimi zaman yabancılığı ya da ritüel yapıları nedeniyle öğrenciler için eğitim sürecinde bir gerilim alanı oluşturabilir. Öğrenciler, bu tür kavramlarla karşılaştıklarında bilişsel ve duyuşsal düzeyde bir zorlanma yaşayabilirler. Ancak bu kavramların söylemsel bağlamda çözümlenmesi ve ait oldukları disiplinin diliyle ilişkilendirilmesi, öğrencinin kavramı anlamlandırmasına ve içselleştirmesine olanak tanır (Meyer - Land, 2006). Böylece öğrenci, söz konusu kavramı aşılması gereken bir engel olarak değil, o alanın bilgi yapısı içinde edinilmesi gereken anlamlı bir öge olarak görmeye başlar. Eşik kavramlar, öğrencinin disiplin içi iletişim dilini öğrenmesini ve bu dili kullanarak düşüncelerini ifade etmesini mümkün kıldığından öğretmenin öğrenmeyi ölçmesine yardımcı olacak potansiyeli bulunmaktadır.

Yeniden şekillendirirler (Reconstitutive): Bir eşik kavramın derinlemesine irdelenmesi ile zorluğunun tanımlanması sonucunda bireyde o kavrama dair yeni bir söylemin oluşması kaçınılmaz olur. Bu eşik kavramların dönüştürücü potansiyeli ile de yakından ilgilidir. Bireyin kendisi tarafından yeniden oluşturulmuş kavram alanlarının, bireyde ontolojik bir kayma ortaya çıkarması beklenen bir durumdur. Çünkü ancak bu şekilde öğrenenin kimliğinin yeniden oluşturulması süreci başlayacaktır. Cousin, eşik kavramlar yoluyla kim olduğumuzun, ne gördüğümüzün ve nasıl hissettiğimizin bir parçası haline gelen yeni anlayışların biyografimizde özümsemişliğini söyler (Cousin, 2006).

Kimlik teorisini dönüşümsel pedagoji ile bir araya getiren Stibbe, eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca kimliklerini şekillendirmede daha aktif bir rol almaları için teşvik edilmesi gerektiğini öne sürer. Stibbe öğrencilerin, eşik kavramlar yoluyla kendi özellikleri ve etraflarındaki dünyayla ilişkileri hakkında düşündüklerinde kalıcı bir dönüşüm geçirdiğini savunur (Stibbe, 2013). Ayrıca pedagojide öğrenci merkezli yaklaşımları inceleyen

bir çalışma, eğitimcilerin öğrencileri önce insan olarak kabul etmesi gerektiğini savunur. Bu çalışmada öğrencilerin öznelliğinin öğrenme deneyimi için çok önemli olduğu iddia edilir. Makalenin yazarları Blackie ve arkadaşları, öğrencilerin öznelliklerini tanıyan ve öğrencilerin kimliklerinin dönüşümünü teşvik eden eğitimcilerin kendi dönüşümlerini de yaşayacaklarını öngörmektedir (Blackie vd., 2010). Eşik kavramlar yoluyla öğrencinin de öğretmenin de kendisini içerikle yeniden konumlandırma süreci başlayacağından kimlik değişimi ve başkalaşım da kaçınılmaz olacaktır. Bu karakteristik özellik, eşik kavramların farkındalığı ile ve bir eşik kavram ile yapılan çalışmanın derinliği nispetinde bireyi yenileyen ve yeniden kimlik oluşumuna katlı sağlayan bir niteliktir.

Geçişeldirler (Liminality): Eşik kavramların öğrenme sürecinde bu kavramların içinde yaşandığı geçişsel durumlar (liminalite) da merkezi bir rol oynamaktadır. Meyer ve Land (2006), bir eşik kavramın öğrenilmesini Turner'ın geçiş ritüelleri kuramından esinle, pedagojik bir 'geçiş ayini' olarak tanımlar (Bigger, 2009). Bu karakteristiğe göre bir kavramın kavranması basit, doğrusal bir ilerleme değil, öğrenci açısından ileri ya da geri gidilen, kimi zaman karmaşık, kimi zaman da belirsizlik içeren bir süreçtir (Cousin, 2006). Liminal alanlar, öğrencinin hâlihazırdaki kavrayışı ile henüz tam olarak içselleştiremediği yeni bilgi arasında sıkıştığı, hem epistemolojik hem de kimliksel geçişleri deneyimlediği sahalara olarak görülebilir. Bu süreçte öğrenenin yeni kavramsal alana geçişi söylemsel bir dönüşümle eşzamanlı gelişir, çünkü kavramlar yalnızca düşünsel değil, aynı zamanda dilsel ve toplumsal olarak da inşa edilir (Meyer vd., 2010).

Geçişsellik, aynı zamanda öğrencinin eski bilgi biçimlerinden ayrılırken yeni bir uzmanlık söylemine doğru adım atması anlamına gelmektedir (Land vd., 2014). Bu süreçte öğrenci, tıpkı çocukluktan yetişkinliğe geçişte olduğu gibi, belirsiz ve dağınık düşüncelerden uzaklaşarak daha derli toplu düşünme, isabetli kararlar alma ve düşünceler arasında anlamlı ilişkiler kurma becerileri geliştirmeye başlar (Çakır, 2023).

Eşik Kavramlar Teorisinin bu sekiz karakteristik özelliğine “basitleştirilemez olma” niteliğini de eklemek gerekmektedir. Zira EKT’nin din eğitimi ile ilişkisinin irdelendiği iki araştırma (Rymarz, 2016; Mosurinjoh, 2021) incelendiğinde, Din Eğitimi Bilimi çerçevesinde yapılacak olan EKT çalışmalarında ayırt edici nitelik olarak kabul edilmesi gerektiği çalışmanın da amacına uygun olarak tarafımızca değerlendirilmiştir;

Basitleştirilemez özelliktedirler (Irreducibility): Eşik kavramların temel özelliklerinden biri, öğrenildiği takdirde belirli bir alan içinde dönüşüm sağlayacak kadar etkili, ancak aynı zamanda o alanın özgün terminolojisine ve düşünme biçimine gömülü olduğu için basitleştirilemez nitelikte olmasıdır (Stibbe, 2013). Bu özellik, kavramların disipliner bağlam dışında indirgenemez oluşunu ifade eder. EKT, öğrencilerin yalnızca kavramları tanımasını değil, bu kavramlarla ilişkili olan söylemsel yapıları, düşünme biçimlerini ve epistemolojik varsayımları da edinmesini öngörür (Meyer vd., 2010). Bu noktada, kavramların doğasında bulunan karmaşıklığın “öğrenci dostu” hâle getirilmesi, çoğu zaman o kavramın özünü kaybettirir. Meyer ve arkadaşları (Meyer vd., 2016), ekonomi öğrencilerinin “maliyet” ve “yatırım” gibi kavramların günlük anlamlarından farklı bağlamlarda kullanıldığını öğrenmelerinin zorunlu olduğunu vurgulayarak, bu tür kavramların yalnızca alan içi uzmanlıkla kavranabileceğini belirtmiştir. Bu durum, bir kavramın öğrenilmesi sürecinin, öğrencilerin ön bilgi durumlarının analizi ile başlayıp zorlandıkları noktaların belirlenmesi ile devam eden ve bu bilgiler ışığında pedagojik yeniden yapılandırmayı içeren bir sürecin kalitesini sonuç vermektedir. “Basitleştirilemez olma” özelliğinin, eşik kavramların bütünleştirici, sınırlandırıcı ve söylemsel karakteristikleriyle doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Çünkü bu kavramlar, yalnızca alanın kendine özgü dilsel ve bilişsel çerçevesi içinde tam anlamıyla içselleştirilebilir ve böylece öğrenenin dönüşümünü tetikleyebilir (Meyer vd., 2016).

b. Eşik Kavramlar Teorisinin Hedefleri

EKT’nin bütüncül bir yaklaşımı dolayısıyla bu teori, öğrencilerin disipliner bilgiye ulaşma sürecinde karşılaştıkları zorlukların yalnızca pedagojik engeller değil, aynı zamanda

kavramsal ve epistemolojik sınırlar olduğunu varsayar. Bu bağlamda EKT, öğrencilerin öğrenme yolculuklarında karşılaşılabilecekleri kaygı, belirsizlik, gerilim ve direnç gibi durumları dikkate alarak, hem öğretici hem de öğrenen açısından derinlemesine öğrenmeye kapı aralayan stratejik bir model sunar (Meyer - Land, 2003; Meyer vd., 2010). Teorinin sunduğu bu yaklaşım, hem öğrenmenin dönüşümsel doğasını vurgular, hem de disiplinden bağımsız olarak öğretim süreçlerine evrensel katkılar sağlayacak bir çerçeve önerir. EKT'nin hedefleri yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda eğitsel uygulamaya dönüktür. Böylece özellikle din eğitimi bağlamında önemli öngörüler sunduğu söylenebilir.

EKT'nin hedeflerini şöyle sıralayabiliriz;

- EKT çerçevesinde zorlu kavramlara odaklanan bir eğitim, öğrenme sürecinde kaygı, kendinden şüphe ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları yönetmeyi kolaylaştırabilir.
- Bu teori, öğrencilerin sorunlardan kaçınmalarını önleyerek güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olurken, kişisel becerilerin gelişmesine de zemin hazırlar. Bu noktada karakter gelişimine de destek olacağı söylenebilir.
- Öğrenciler zorlu kavramlarla çalışırken performans dalgalanmaları yaşayabileceklerinden eğitimin temel unsurlarına odaklanılmasını gerekli kılar. Bu noktada öğrenciyi desteklerken öğreticiyi de bu durumlara hazırlıklı kılar.
- Eğitim Bilimcileri için kritik bir rol olarak değerlendirilmesi yanında din eğitimi bilimi için de din öğretimine yönelik pratik katkılar sağlaması beklenmektedir.
- Teorinin sunduğu yaklaşım, öğretmenlerin olası sorunları öngörmelerine ve bunları avantaja çevirmelerine olanak tanır.
- Her bir eşik kavram için açılan özel bilgi alanları, eğitim sürecinin kapsamını genişletir, derinlemesine öğrenmenin ve alanda uzmanlaşmanın yolunu açar.

EKT aslında öğrenme süreçlerinde ortaya çıkabilecek birtakım zorluklar, sorunlar ve bunların çözüm ihtimallerinin merkezinde ortaya çıkmıştır. Teori, muhtemel bir problemin niteliklerini belirleme ve problemin başlangıcından itibaren tüm sürecine odaklanmayı esas

almaktadır. Bu nedenle, öğrencinin kaygı, şüphe, güven, performans dalgalanması gibi eğitime dair sorunlarıyla baş edebilmesi için rehberlik etmek ve öğretmenin alanına dair bilgisinin sorgulanması için bir kritik niteliği göstermek, EKT'nin ana hedefleri olarak gösterilmektedir. Diğer yandan hem öğrencinin hem de öğretmenin bireysel ve ortak özellikleri üzerinden geliştirilmiş bir teori olması dolayısıyla oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir. Eğitimin genel hedeflerinden biri olan öğrenmenin “derinlemesine” gerçekleştirilebilmesi için EKT'nin geçiş sürecine odaklı olması oldukça önemli görünmektedir. Yirmi yıldan fazla süredir uygulamada olan bu teori ilgililerine yeni “kavramsal geçitler” açtığı düşüncesi dolayısıyla çok farklı disiplinlerce benimsenmiş ve bir öğretim yöntemi olarak halihazırda kullanılmaktadır. Örneğin Amerika'daki Miami ve Tennessee üniversiteleri öğrencilerinin akademik geçiş süreçlerine destek olmak üzere bu teoriyi bir yaklaşım olarak kabul ederek ders konusu yapmışlardır ([MU, 12 Aralık 2024](#); [UTHSC, 13 Aralık 2024](#)).

Bu noktada eşik kavramların ne olmadığı sorusunu da onu anlamak üzere sormak gerekir. Meyer ve Land, eşik kavramları henüz teorinin gelişim sürecinin başındayken “anahtar kavramlar”, “çekirdek kavramlar” veya “temel kavramlar” olarak kabul etmez ve bunlardan ayırır. Öğrenmenin bilişsel olduğu kadar sosyal boyutlarını da kapsayan “kavramsal değişim” teorisi gibi farklı öğrenme teorilerinden türetildiklerini ve bu nedenle hem öğretme ve hem de öğrenme için farklı sonuçlar ortaya koyan kavramlar olduklarını söylerler (Meyer - Land, 2003; Meyer vd., 2016).

Bu hedefler, EKT'nin özellikle öğrencilerin kavramsal eşikleri geçerken yaşadıkları bilişsel ve duyuşsal iniş çıkışlara karşı sistematik bir rehberlik sunması, teorinin uygulamadaki gücünü artırması bakımından önemlidir. Aynı şekilde öğreticilerin bu süreci öngörerek yapılandırmaları, hem öğretme becerilerini geliştirmekte hem de öğrencilerin öz yeterlik ve alan kimliği inşa süreçlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, EKT'nin sunduğu çerçeve, eğitimin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda epistemolojik farkındalık, karakter gelişimi ve kavramsal yetkinliğin eş zamanlı olarak desteklenmesi gerektiğini

vurgulamaktadır (Land vd., 2014; Cousin, 2006; Meyer vd., 2010; Davies, 2006). Bu yönüyle teori, özellikle din eğitimi gibi kimlik inşasının ön planda olduğu alanlarda hem öğretim stratejisi hem de araştırma perspektifi olarak dikkate değer potansiyeller sunmaktadır.

c. Eşik Kavramlar Teorisine Yöneltilen Eleştiriler

Eşik Kavramlar Teorisi, ortaya atıldığı 2003 yılından bu yana birçok akademik çalışmaya konu olmuş, hakkında kitaplar, makaleler yazılmış, video ve podcastlerle kendisine geniş bir tartışma alanı yaratmıştır. Teori, farklı disiplinlere uyarlanarak yaygınlaştırılmış ve kullanım alanı oldukça genişlemiştir (Flanagan, 2020). Hakkındaki pek çok olumlu değerlendirmenin yanı sıra çeşitli eleştirilerle de karşı karşıya kalmıştır.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların varlığı, EKT'ye yöneltilen önemli eleştirilerden birinin temelini oluşturmaktadır. Her öğrencinin aynı kavramı aynı derecede zorlayıcı ya da dönüştürücü olarak deneyimlemeyebileceği ve bir öğrenci için dönüştürücü olan bilginin, bir diğeri için önemsiz kalabileceği endişesi üzerinden teori eleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı öğrenme stilleri göz önünde bulundurulduğunda, herkesin aynı kavramları eşik olarak deneyimleyeceğini varsaymanın yanıltıcı olacağı söylenmiştir. Bu eleştirinin sahibi O'Donnell, teoriyi bu nedenlerle indirgemeci bulmuş ve teorinin hem normatif hem de pozitif iddiaları bir arada barındırması dolayısıyla bu iki perspektifi birbirine karıştırma riskini taşıdığını iddia etmiştir (O'Donnell, 2009).

Teoriye getirilen diğer eleştiriler, kavramın tanımlanmasındaki belirsizliklerle ilgilidir. Rowbottom, eşik kavramların her disiplinde farklı biçimde tanımlandığını ve bu tanımların açıklayıcı olmaktan uzak kaldığını savunmaktadır (Rowbottom, 2007). Ayrıca ona göre, “kavram” teriminin geniş kullanımı, anlaşılması güç başka tanımlara yol açmaktadır (Stopford, 2021). Bu eleştiri “eşik kavram” ifadesinin kendi tanımlamasının ortak bir zeminde olmayışını vurgulaması bakımından önemli görünmektedir. Ayrıca Wilkinson'un teorinin kendi yapısal tutarlılığına dair eleştirileri, teorinin “teorik temelini” zayıf olduğu yönündedir (Wilkinson, 2014). O, tek bir disiplin içinde bile birbiriyle kökten uyumsuz görüşlerin var

olabileceğini düşünmekte, bu nedenle ortak bir “eşik kavramlar” anlayışının belirlenmesinin “öğrencileri belirli bir şekilde öğrenen idealize edilmiş tek bir öğrenciye dönüştüreceği” endişesini taşımaktadır (Ariew, 2014).

Teorinin öğrenme sonuçlarını değerlendirme noktasında yetersiz kaldığı görüşü de eleştirilerin bir diğer yönüdür. Wilkinson, Meyer’in “henüz o hedefe ulaşmamış öğrencilere, öğrenme hedefini açıklamak imkânsızdır” (Meyer, 2016) ifadelerine rağmen, teorinin belirsiz hedeflerle çalıştığını ve net bir sonuç vadetmediğini belirtir (Wilkinson, 2014). Ona göre teori “kasıtlı olarak muğlak, kavramsal olarak karışık, etkene bağlı ve indirgemecidir.” Bu noktada bu eleştirinin, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinde alanlara has çerçevelerin henüz oluşturulmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bir diğer görüşe göre de teorinin çerçevesi henüz geliştirilme aşamasında olduğundan, gözden geçirilip onaylanana ve son haline getirilinceye kadar akademik camiayı ne kadar etkileyeceği kestirilememektedir (Ariew, 2014). Ayrıca, akademik odağın pratik uygulamalardan çok teorik tartışmalara kaydığı yönündeki eleştirileriyle Barradell ve Kennedy-Jones, akademisyenlerin eşik kavramların nasıl işlediğinden ziyade, bu kavramların tanımlanmasına odaklandıklarını belirtir (Barradell - Kennedy-Jones, 2015).

Yakın dönemdeki önemli eleştirilerden biri ise, Brown ve arkadaşlarının kaleme aldığı *Do We Need to Close the Door on Threshold Concepts?* (Eşik kavramlara kapılarımızı kapatmalı mıyız?) başlıklı makalede yer alır (Brown vd., 2022). Bu makalede, teorinin tutarsız bir şekilde uygulandığı, eklemleme sorunları yaşadığı ve müfredat yapılandırmasında yetersiz kaldığı belirtilir. Yazarlar, teorinin öğrenen kimliğindeki değişimi açıklamakta başarısız olduğunu ve dönüştürücü öğrenme teorisi kapsamında bir kimlik gelişim modeli olarak değerlendirilemeyeceğini savunurlar. Ayrıca, eşik kavramların teori olarak sunulmaması gerektiğini öne sürerler. Ancak makale, pedagojik tartışmalara sağladığı katkılar ve öğrencilerin “nerede zorlandıklarını” anlamaya yönelik yansıtıcı bir araç olma potansiyeli nedeniyle, teoriyi tamamen reddetmez.

Cousin ise, teorinin başlangıçta nesnelci ve teknikçi bir yaklaşımla ele alındığını, sabit tanımlar ve pedagojiler sunmuş olabileceğini kabul eder (Cousin, 2006). Ancak teori zamanla, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapıya evrilmiştir. Cousin'e göre, bu durum teoriyi basit bir öğrenme hedefi olmaktan çıkarır ve onu öğrencilerin zorlanmalarını anlamaya yönelik derinlemesine bir araç haline getirir. Çünkü Cousin, öğrencilere “Öğretimi beğendiniz mi?” sorusunu sormak yerine “Neyi zor buldunuz?” sorusunu yöneltmenin, potansiyel sorunları önceden öngörmeyi ve çözümler geliştirmeyi mümkün kılacağını düşünmektedir (Cousin, 2006). Bu noktada, başlangıçta bu eleştiriyi kabul eden ancak yöntemsel bir yanıt veren Cousin’in bu cevabına dayanarak, yukarıdaki eleştirilere bir yanıt olarak, teorinin yeni bir perspektif ile öğrenme sürecine uyumlandığını ve işlevsel bir teori sunduğunu söyleyebilmekteyiz.

Bu noktada EKT’ye yöneltilen eleştirilerin hemen her birine daha sonra yayımlanan çalışmalarla yanıtlar verildiğine de değinmek gerekmektedir. Bu yanıtlar hem eleştirileri geçersiz kılacak ya da teoriyi pratikle bütünleştirmeye yönelik birçok disipline özgü örnekler içeren çalışmaları dayanak gösterecek nitelikte hem de geliştirilme aşamasından ileri yönde uzaklaşıldığına dair veriler sunan akademik çalışmalara dayanmaktadır (Dawes, 2019; Steven Hodge - Hodge, 2019; Meyer vd., 2020; Loring, 2020; Göransson vd., 2020; Håkan Salwén - Salwén, 2021; Booth - Kinsella, 2022; Julie Rattray, 2023; Rattray, 2024; Davies vd., 2024; Correia vd., 2024; Tolbert vd., 2024).

Eleştirilere verilen yanıtların çoğunluğu EKT’nin, öğrenme süreçlerine hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlara hitap eden güçlü bir çerçeve sunduğu konusunda birleşmektedir. Bu çalışma çerçevesinde de ulaşılan sonuç bu yöndedir. Teorinin bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadığı, kavramsal tanımlarının belirsiz olduğu ve pratikten çok teoriye yönelindiği gibi eleştirilerin oldukça yerinde ve önemli tartışmalar yaratmış olması, bilimsellik açısından oldukça kıymetlidir. Her bir tartışmanın teorinin gelişimi için -tıpkı teorinin hedeflediği gibi- teorinin kendisinin de “derinlemesine” öğrenilmesini ve anlaşılmasını sağlayacak

yeni yollar, yeni bakış açıları ortaya koyması beklenmektedir. Bu yeni yollar ve bakış açıları hem eleştirilere verilecek cevabın niteliğini hem de teorinin benimsediği ilerlemeci yaklaşımın çok yönlülüğünü desteklemektedir. Çünkü EKT'nin eşik kavramlar fikrinin ortaya çıkışından bu yana çok yönlü bir ilerleme göstermekte oluşu ve çeşitli uygulama alanları ile küresel anlamda tanınırlık kazanmaya ve yeni çalışmaların konusu olmaya devam ediyor olması³ da teorinin yöneltile eleştirilere rağmen belirli bir zamanda kalmayarak işlevsel olarak sürdürüldüğünün bir göstergesi olmaktadır.

2. Eşik Kavramlar Teorisi ve Din Eğitimi

Din Eğitimi Bilimi, “Din eğitimi bir bilim midir?” sorusundan yola çıkarak, “Temel problemleri nelerdir?”, “Hangi yöntemlerle ele alınmalıdır?” ve “Dini metinlerle doğru bir iletişim nasıl kurulmalıdır?” gibi sorulara verilen yanıtlara cevap aramaktadır. Bu çerçevede, bilimsellik kaygısı, temel karakteristiğinin ve problemlerinin belirlenmesi ile ders içeriğine yaklaşım konularında benzer sorulara yanıt aradıklarından, Eşik Kavramlar Teorisi ile Din Eğitimi Bilimi benzerlik göstermektedir. Zira Din eğitiminde öğrenmenin merkezinde yer alan içeriğin ve özellikle kavramların bilimsellikle ele alınması gerekliliği, problematiği ve kullanılacak yöntemleri başlı başına EKT'yi çağrıştırmaktadır. Çünkü EKT, yalnızca öğrencilerin başarısını artırmaya hizmet etmekle kalmaz, bilimsel tartışmaların canlı ve güncel meseleleri olan kavramların önemini koruma vazifesi de görür.

Eşik Kavramlar Teorisi Din Eğitimi alanında ve din öğretimi özelinde konuşulmaya başlandığında sorulabilecek ilk soru, “eşik kavramlar için sabit bir liste belirlemek veya kolayca oluşturmak mümkün müdür?” olmaktadır. Bu soruya kesin bir yanıt vermek, sorunun içeriğinin teorinin ortaya çıkış ve gelişim sürecinde karşılaştığı zorluklara ve aldığı eleştirilere dayandığımıza şu an için zor görünmektedir. Ancak söylenebilir ki EKT, temel olarak bir disiplinin yapısını, teorik sınırlarını ve metodolojisini anlamayı kolaylaştırdığı için, Din Eğitimi Biliminin disipliner kimliğini keşfetmek adına önemli bir araç olarak değerlendirilebilir

³ Eşik Kavramlar Teorisi üzerine düzenlenen en güncel bienaller için; <https://thresholdconcepts.home.blog/>

durumdadır. Çünkü EKT'ye göre, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederken onların performanslarındaki çeşitliliğe, içsel gerilimlerine ve manevi ihtiyaçlarına edilen dikkat ile hangi kavram ya da bilgilerin eşik kavram olup olamayacağı sorgulanabilmektedir. Zorlayıcı bilgi ve kavramlar karşısında öğrencilerin hangi noktalarda takıldıklarını tespit etmek, öğretmenlerin eşik kavramları belirleyebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Teori bağlamında, öğrencilerin eşik kavramlarla karşılaştıklarında yaşadıkları deneyimlerin nasıl açıklanacağı ve bilişsel, duygusal ya da kavramsal geçişlerde onlara daha etkili bir şekilde nasıl destek olunabileceği konusunda öğretmenlerin ve içerik oluşturucuların derinlemesine görüş geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenlerle EKT'yi klasik bir kavram öğretimi yöntemi olarak görmek bizi sınırlı bir bakış açısına ve EKT'nin en başta karşı çıktığı “kalıp düşünceler” yanılgısına götürecektir.

Öte yandan, eğitimcilerin öğrencilerine rehberlik yapma becerisi, EKT'nin başarısında kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin, hangi kavramların eşik kavram olduğunu ayırt etmesi ve bu kavramları etkin bir şekilde sunması, öğrencilerin bu eşikleri aşmalarını kolaylaştırır. Perkins'in de belirttiği gibi, öğrenme sürecinde “oyunu bilmek değil, oyunu bilerek oynamak” esastır (1999). Eğitimcilerin de kendi alanlarındaki eşik kavramları öğrenme ve öğretme sürecinde deneyimlemeleri, öğrencilerin aynı dönüşümü yaşamalarına rehberlik edebilmek için önemlidir. Bu bağlamda, EKT'nin öğretmenlere sunduğu en önemli katkı, yalnızca kavramların öğretilmesi değil, bu kavramların öğretiminde öğrencilere anlamlı bir şekilde rehberlik edilmesidir. Bir eğitimcinin zorlu kavramlara ilişkin farkındalık kazanması, kendi öğrenim yolculuğunda da bir eşik anlamına gelir. Zira öğretmenlerin öğrencilerini “eşikten aşabilmeleri” için önce kendilerinin o eşiği geçmiş olmaları beklenir (Dawes, 2019). Bu yönüyle hem öğretmen eğitimi konusunda hem de alanda uzmanlığın göstergesi olarak öğretmenlerin öncelikli olarak EKT ile tanışmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

a. Din Öğretimi Faaliyetlerinde Eşik Kavramlar

Din öğretimi faaliyetlerinde kullanılan bazı temel kavramlar, öğrencinin yüzeysel bilgiyle yetinmesini engelleyen ve anlam, yorum ve sorumluluk boyutlarıyla derinlemesine kavranması gereken kavramlardır. Bu tür kavramlar, sadece kavramsal bilgi sunmazlar, aynı zamanda öğrencinin düşünsel, ahlaki ve disiplinler çerçevesini şekillendirirler. Bu çalışma ile Eşik Kavramlar Teorisi ile din öğretimi uygulamalarına kavramsal bir mercek sunarak, öğretim sürecinde hangi kavramların dönüştürücü potansiyele sahip olduğuna belirlemek üzere örnek kavram çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle bu başlıkta örnek olarak ele aldığımız “cihad”, “hak”, “halife” ve “emanet” gibi kavramlar, öğrencinin bilişsel, söylemsel ve davranışsal alanlarında yeniden konumlanma gerektirir. Bu nedenle bu kavramlar, hem kavramsal karmaşıklıkları hem de duygusal ve değer temelli çağrışımları nedeniyle eşik niteliği taşıdıklarından bu çalışma çerçevesinde eşik kavramlar olarak belirlenmişlerdir. Din öğretimi faaliyetlerinde bu eşik kavramlara odaklanmak, öğretimin yüzeyde kalmasını engellerken, öğrencinin kavramlar arası bağlantılar kurarak disiplinler üstü düşünme becerisi geliştirmesine de katkı sağlar. Bu çerçevede aşağıda, din öğretimi bağlamında eşik kavram niteliği taşıyan bazı örnekler tablo halinde sunulmuş ve her biri pedagojik açıdan kısaca değerlendirilmiştir.

Eşik Kavramlar Teorisinin daha önce Türkiye Din Eğitimi alan yazınında çalışıldığı tek kavram olan “cihad” kavramı üzerinden oluşturduğumuz ilk tablo, din öğretimi faaliyetleri için bir başlangıç örneği olma özelliğini taşımaktadır:

Tablo 1. *Din öğretiminde Eşik Kavramlar çalışması: Cihad örneği.*

Durum	Özellik	Özellik Türü	Örnek: Din Öğretiminde “Cihad” Kavramı
Ön Eşik	- Sorunlu bilgiyle karşılaşma	Potansiyel olarak zahmetli (Troublesome)	Öğrenci, cihadın yalnızca savaş anlamına geldiği yönündeki yaygın algıyı fark eder ve sorgulamaya başlar. (Yabancı, zorlu)
Eşik	- Analiz etme - Sentezleme - Ontolojik ve epistemik değişim	Yeniden Şekillendirici (Reconstitutive)	Cihadın sadece fiziksel savaşla sınırlı olmadığı, nefisle mücadele, ilim öğrenme ve toplumsal adaleti sağlama gibi geniş bir anlam taşıdığı bilgiyle tanışır. Önceki dar tanımı terk eder.
Eşik Sonrası	- Dönüşüm - Geri döndürülemezlik - Kavramsal sınırları aşma - Söylem oluşturma	Dönüştürücü (Transformative)	Öğrenci, cihadı barışçıl ve manevi boyutlarıyla birlikte ele alarak yeni bir anlayış geliştirir ve dinî söyleminde bu farkındalığı yansıtır.

Eşik Kavramlar Teorisi, öğrenenlerin belirli bir disiplin içindeki kritik bilgi eşiklerini aşmalarını sağlayan dönüştürücü anlayışları ifade eder. Yukarıdaki tablo, bu sürecin üç aşamalı yapısını açıklamaktadır. Ön eşik aşaması, bireyin kavramsal olarak zorlu ve dilsel olarak yabancı bulduğu bilgiyi deneyimlemesiyle başlar. Bu karşılaşma, öğrenme sürecini başlatan öğreticinin de yönlendirmesini içeren teşvik edici bir özellik taşır. Eşik aşaması, öğrenenin yeni bilgiyi içselleştirdiği, eski kavrayışlarını sorguladığı ve epistemik bir değişim yaşadığı kritik bir geçiş sürecidir. Bu aşama, öğrenme sürecinin yeniden şekillendirici bir özelliğe sahip olduğunu gösterir. Son olarak, eşik sonrası aşaması, bireyin kavramsal dönüşümünü tamamlayarak, yeni bilgiyle kalıcı bir şekilde bütünleştiği ve disipliner sınırları aşarak değişmiş bir söylem geliştirdiği noktayı ifade eder. Tabloda sunulan bu yapı, Eşik kavramlar Teorisinin, öğrenme sürecini yalnızca bilgi edinimi değil, aynı zamanda bilişsel ve epistemolojik bir dönüşüm süreci olarak ele aldığını göstermektedir. Din öğretiminde karşılaşılan muhtemel problemlerden olan zorluk ve yabancı oluş, cihad kavramının öğretimi sürecinde çoğunlukla öğrencilerde korku, önyargı ya da motivasyonsuzluk gibi öğrenme engellerine neden olur.

Kavramın öğrenci ile ilk karşılaşmasında yani ön eşik aşamasında öğrenci kavramı yaygın ve dar anlamıyla tanımlar, ardından öğreticinin yönlendirmesi ile kavram hakkında çeşitli araştırmalar yapar ve kavramı analiz ve senteze tabi tutar. Bu süreç kavramın ontolojik epistemolojik varlığına dair derin bir öğrenme ve farkındalık ortaya koyacaktır. Bu sürecin ardından kavramın geniş çerçevesi ile karşılaşan öğrenci, eski anlayışını dönüştürür ve eşik sonrası olarak isimlendirdiğimiz son aşamada bu yeni bilgiyi içselleştirerek farklı bağlamlarda kullanabilmeye başlar. İstenen öğrenme gerçekleşmiş olur.

Din öğretimi içeriğinde yer almasıyla beraber günlük yaşam içinde de sıklıkla kullanılan bir kavram olan “hak” eşik kavramı ile ilgili çalışmaya özgü olarak hazırlanan tablo şu şekildedir:

Tablo 2. *Din öğretiminde Eşik Kavramlar çalışması: Hak kavramı örneği*

Durum	Özellik	Özellik Türü	Din Öğretiminde “Hak” Kavramı
Ön Eşik	- Sorunlu bilgiyle karşılaşma	Potansiyel olarak zahmetli (Troublesome)	Öğrenci, “hak” kavramını yalnızca kişisel mülkiyetle veya bireysel taleplerle sınırlandırır. Toplumsal, ilahi ve varoluşsal boyutları göz ardı eder. (Yabancı, ritüel)
Eşik	- Kavramsal genişleme - Analiz ve sentez - Ontolojik dönüşüm	Yeniden Şekillendirici (Reconstitutive)	Öğrenci, hakkın sadece bireysel bir talep değil, toplumsal sorumluluk, adalet ilkesi ve kul ile Allah arasındaki ilişki bağlamında çok katmanlı bir anlam taşıdığını öğrenir.

Durum	Özellik	Özellik Türü	Din Öğretiminde “Hak” Kavramı
Eşik Son- rası	- Kavramsal dönüşüm - Geri döndürülemezlik - Söylemsel farkındalık	Dönüştürücü (Transformative)	Öğrenci, “hak” kavramını yalnızca kendisi için değil, başkalarının haklarını da önceleyen, adalet merkezli bir bakışla kavrar ve bu farkındalığı söylemine yansıtır.

“Hak” kavramı, öğrencilerin yalnızca tanımsal bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda ahlaki muhakeme ve sosyal sorumluluk bağlamında dönüşüm geçirmelerini sağlayabilecek nitelikte bir eşik kavramdır. Bu kavram, taşıdığı yabancı ve ritüel nitelikleri dolayısıyla eşik kavram olarak kabul edilmiş ve yukarıdaki tabloda bu çalışma için oluşturulmuş ikinci örnek olarak ele alınmıştır. Hak kavramı günlük yaşamda ne kadar sık kullanılsa da din öğretiminde öğrencilerin zihninde genellikle “bireysel bir hak talebi” şeklinde sınırlanmış bir kavramdır. Kavramla ilk karşılaşmada ileri sürülecek bu dar çerçeve, öğrencilerin kavramın ilahi hak, toplumsal adalet ve kul hakkı gibi katmanlı boyutlarını fark etmelerini engelleyebilir. EKT kapsamında sürdürülecek bir eğitim yoluyla “hak” kavramı hakkında birey merkezli bir algıdan, çok boyutlu etik ve metafizik bir anlayışa geçişi sonuç vermesi beklenmektedir. Bu kavramı içselleştiren öğrenci, hem kendi haklarını savunma hem de başkalarının haklarına saygı gösterme noktasında etik bir farkındalık geliştireceği düşünülmektedir. Bu dönüşüm, öğrenciyi sıradan bilgi ediniminin ötesine taşır ve onu ritüelleşmiş bulduğu, yabancı dilden geldiği için kök anlamına derhal ulaşamadığı ve kendi ile kavram arasında herhangi bir özdeşlik kuramadığı bir sürecin dönüşümü içinde gerçekleşir. Eşik sonrası olan bu durum artık onun geri döndürülemez şekilde yaşadığı bir kavramsal dönüşümdür ve öğrenci söylemsel farkındalık sonucunda düşünsel bir eşikten geçmiş olur.

Öğrencilerin hem eğitim programları içinde hem de din öğretimi içeriğinde karşılaşacakları “halife” eşik kavramı ile ilgili bu araştırma için hazırlanan tablo aşağıdadır:

Tablo 3. *Din öğretiminde Eşik Kavramlar çalışması: Halife kavramı örneği*

Durum	Özellik	Özellik Türü	Din Öğretiminde “Halife” Kavramı
Ön Eşik	- Yüzeysel bilgi - Dar kavramsallaştırma	Potansiyel olarak zahmetli (Troublesome)	Halifelik, sadece tarihî bir yönetim biçimi veya siyasi bir figür olarak görülür. Güncel, bireysel sorumluluk boyutu göz ardı edilir. (Yabancı, zorlu ve âtıl)
Eşik	- Kavramsal yeniden yapılandırma - Bireysel sorumluluk farkındalığı	Yeniden Şekillendirici (Reconstitutive)	Öğrenci, “halife” olmanın sadece yöneticilik değil, Allah’ın yeryüzündeki temsilcisi olarak sorumluluk bilinci taşıma anlamına geldiğini kavrar.
Eşik Sonrası	- Dönüşüm - Davranışsal farkındalık - Söylem üretimi	Dönüştürücü (Transformative)	Öğrenci, insanın yeryüzünde sorumlu varlık olduğunun bilinciyle çevre, adalet ve toplumsal konulara dair aktif bir pozisyon almaya başlar.

“Halife” kavramı yine yabancı bir dilden gelmiş olan, tanımlamasında başka kavram ve kavram kümelerine ihtiyaç duyulan ve günlük dilde sıkça kullanılmadığı için âtıl durumda olan bir kavramdır. Bu kavram öğrenciler tarafından genellikle geçmişe ait bir “yöneticilik” sıfatı olarak bilinir. Oysa EKT, bu kavramın yalnızca tarihsel bir unvan değil, varoluşsal bir sorumluluk alanı olduğunu göstermek üzere kavramı yeniden yapılandırmak üzere işe koştığında bu kavram bir dönüşüm gerçekleştirir. Öğrenciler, ön eşik sürecinden sonra halifeliğin insanın Allah nezdinde taşıdığı emanet ve temsil sorumluluğunu içerdiğini kavradıklarında, sadece bilgisel bir genişleme değil, aynı zamanda davranışsal bir dönüşüm de yaşarlar. Bu da eğitimin ahlaki boyutuna katkı sunar (Cousin, 2006).

Günlük dilde sıklıkla kullanılmasına rağmen ders içeriği olarak konumlandığında dönüştürücü etkiye sahip olma potansiyeli bulunan “emanet” eşik kavramı için bu çalışma kapsamında hazırlanan tablo ise şöyledir:

Tablo 4. *Din öğretiminde Eşik Kavramlar çalışması: Emanet kavramı örneği*

Durum	Özellik	Özellik Türü	Din Öğretiminde “Emanet” Kavramı
Ön Eşik	- Kavramın tek anlamı - Gündelik yorumlar	Potansiyel olarak zahmetli (Troublesome)	Öğrenci, emanet kavramını sadece fiziki nesnelerin geçici olarak bırakılması olarak düşünür. İlahi ve etik bağlam göz ardı edilir. (Ritüel)
Eşik	- Kavramsal yeniden inşa - İlişkisel anlayış geliştirme	Yeniden Şekillendirici (Reconstitutive)	Öğrenci, emanetin yalnızca maddi bir teslim değil, güven, sadakat, sorumluluk ve Allah’a karşı ahlaki yükümlülük anlamlarını içerdiğini öğrenir.
Eşik Sonrası	- Ahlaki dönüşüm - Kavramsal bütünlük - Söylem üretme	Dönüştürücü (Transformative)	Öğrenci, emanet bilinciyle Allah’a, topluma, çevreye ve kendisine karşı sorumluluklarının farkına varır ve bu farkındalığı söylemine ve tutumuna yansıtır.

Öğretime konu olacak kavramların “anlam bağlarını” fark etmek ve yeni “anlam bağları oluşturmak” üzerine gerçekleştirilecek içerik çalışmaları daha iyi öğretebilmeyi işaret eder (Ege, 2013). Bu nedenle eşik kavramlar çerçevesinde kavramların öğrenci ile buluşturulması süreci nitelikli bir anlamsal bağ oluşturmayı gerekli kılmaktadır. “Emanet” kavramı da diğer kavramlar gibi bu anlamsal bağlara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle EKT perspektifinden bakılarak öğrenime konu edilecek “emanet” kavramının basitçe tanımlanmasından başlanarak gündelik kullanımından yola çıkılması gerekir. Öğrenci kavramla ilişkisel bir anlayış geliştirdikten sonra eşik sürecinde kavramsal yeniden inşa başlar ve nihayet bu kavram kavramsal bir bütünlük içinde ele alınmış olarak ahlaki dönüşüm üretme sürecine girilmiş olur.

Zira emanet, öğrenci için yalnızca bir teslim işlemi değil, Allah ile kul arasındaki güven ilişkisinin, ahlaki bir yükümlülüğün ve toplumsal sorumluluğun simgesi haline gelmiş bulunur. Öğrenci bu kavramsal dönüşümü yaşadığında, metafizik bir etik çerçeveye açılır. Bu dönüşüm, eğitimin karakter ve değer gelişimi boyutlarını da destekler (Meyer - Land, 2005).

Cihad kavramı ile beraber bu üç kavram için oluşturulan eşik kavram tabloları, din öğretiminde kavramsal derinleşmeyi destekleyen, öğrenci zihninde bütünlüklü dönüşüm sağlayan örnekler olarak tasarlanmıştır. Bu kavramlar, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, düşünme, yorumlama ve değer üretme düzeylerinde de gelişimini hedeflemektedir. EKT'nin sunduğu çerçeve, özellikle bu tür çok katmanlı ve disipline özgü kavramların öğretiminde hem öğreticiye hem de öğrenene kavramsal bir yönelim sunması bakımından işlevseldir. Elbette bu yaklaşımın her bağlamda aynı etkiyi yaratacağı söylenemez. Ancak kavramların zorluk, dönüşüm ve söylemsel inşa özellikleri dikkate alındığında, EKT'nin din öğretimi uygulamalarında da pedagojik bir araç olarak önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir (Land vd., 2008).

EKT'yi diğer kavram öğretimi uygulamalarından ayıran nokta, bu kavramlara dair ön görüş ile bir öğretim başlangıcı yapılmasıdır. Öğrencilerin durumu, içeriğin bağlamı, günlük yaşamla ilişkisi gibi durumlar göz önünde bulundurularak “zorlu” olma potansiyeli olan kavramların derin bir farkındalıkla ele alınması EKT için önemlidir. Böylece kavramla sıradan bir karşılaşmadan öte, bilinçli, ayırt edilebilir, tanımlanabilir, niteliği belirlenebilir, yoğunluklu bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu durum hem süreç hem de sonucu tanımlayıp şekillendirdiğinden hem eşik öncesi, hem eşik sonrası için ontolojik ve epistemolojik odaklı bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır. Modern eğitim yaklaşımlarının gözettiği öğrenci merkezlilik, yapılandırmacı tutum, beceri temelli yaklaşım, eleştirel düşünme, değer odaklı öğrenme, aktif katılım gibi pek çok unsuru EKT karşılamış olmaktadır. Eşik olma potansiyeli olan kavramları doğal niteliklerine uygun olarak eşik öncesi düzeyden sonraki düzeye getirebilmek, alanda uzmanlığı yansıttığından öğretmenlerin daha önce bu aşamalardan geçmiş olmaları beklenir.

Bu teoriyle ilk kez tanışan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının da kendilerine belirledikleri eşik kavramları derslerinden önce bu gözle ele almaları oldukça yararlı olacaktır. Öte yandan müfredat geliştiricilerin, diğer kavramlardan belirli nedenlerle ayrılarak daha derinlikli öğrenmeyi gerektirecek nitelikte olduğunu varsaymaları, öğrenciye ve öğretmene yardımcı olacak içerikler geliştirmelerine yol açacaktır. Sadece ezbere dayalı aktarımı değil, öğrencinin kendi kavrayış sürecini yapılandırmasına imkân tanıyan anlam merkezli bu öğretim yaklaşımı din öğretimi uygulamaları için teşvik edilebilir bir konumdadır.

b. EKT'nin Din Öğretimindeki Sınırlılıkları

Eşik Kavramlar Teorisi, öğrenmenin sadece içerik aktarımı değil, öğrencinin düşünsel ve kimliksel dönüşümünü mümkün kılan bir süreç olduğunu ileri sürerek dikkat çeken bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Ancak teori bu yönüyle, yapılandırılmış bir öğretim modeli olma iddiasından çok, öğretmen ve araştırmacılara kavram temelli düşünme imkânı sağlayan esnek bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Eşik kavramların karakteristikleri güçlü bir kuramsal öneri sunsa da, bu niteliklerin her disiplinde ve tüm öğrenen gruplarında aynı şekilde gözlenip gözlenemeyeceği sorusu teoriye yöneltilen temel eleştirilerden biridir. Dolayısıyla EKT, din öğretimi için de öğretimsel etkinliği ölçülebilir bir strateji olarak değil, öğretim süreçlerine farklı bir perspektif kazandıran düşünsel bir araç olarak yorumlanmalıdır.

Teoriyi özgün kılan ana unsur, kavramların yalnızca bilişsel anlamda değil, aynı zamanda öznenin düşünme ve ifade etme biçiminde de dönüşüme yol açtığını ileri sürmesidir. Bu açıdan, bilgiyle kurulan ilişkiyi salt teknik bir öğrenme süreci olarak değil, özneleşmeye yönelik ontolojik bir geçiş olarak kurgulaması, EKT'yi yüzeysel öğrenme kuramlarından ayırmaktadır. Bununla birlikte, sosyal dönüşüm, kültürel bağlam ya da toplumsal eleştiri gibi unsurlara sistematik olarak yer vermemesi, onu daha birey merkezli ve içerik temelli bir düzeyde sınırlandırır.

İslam din eğitimi perspektifinden bakıldığında, eşik kavramlar düşüncesine dayalı bu yaklaşımın bazı açılardan güçlü, bazı yönlerden de dikkatle uyarlanması gereken bir kuram olduğu söylenebilir. Öncelikli olarak din öğretiminin, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda inanç temelli, metafizik ve ibadet odaklı bir boyut taşıdığını ve içeriğindeki kavramların çoğu zaman potansiyel zorluk, yabancı olma, ritüellik ve âtil olma gibi özelliklerinin sıkça bulunduğunu söylemek gerekir. Bu durum genel olarak bilinse de bu kavramlara yönelik önceliklendirici bir perspektife sahip olmak bu özelliklerdeki kavramlara hassas bir şekilde yaklaşmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle hem çok katmanlı hem sabit bir kavram yelpazesine sahip olan bu alanın zorlayıcı kavramlarının düşünsel ve kimliksel dönüşüme katkısı elbette büyük olacaktır. EKT'nin bu dönüştürücü yönü kavramları anlamlarından başka türlü düşünmeyi değil bilakis gerçek anlamının ve ontolojik varlığının gereğini yerine getirmek amaçlı kullanılabilir. Eşik kavramlar kuramının, bağlamsal farklara saygı duyan esnek bir biçimde, yerleştirilmiş ve dikkatle seçilmiş kavramlar aracılığıyla uygulanması esas teşkil etmektedir.

Din öğretiminde EKT'nin uygulanabilirliğine yöneltilebilecek muhtemel eleştirilerden bir diğeri de, eşik kavramların belirlenmesinde bağlamsal duyarlılık eksikliği olasılığıdır. Kuramsal çerçeve kadar pedagojik sezgi ve öğretmen değerlendirmesinin de süreçte belirleyici olması, teorinin işlevselliğini artırabilir (Meyer vd., 2010). Bu nedenle eşik kavramların hangi kavramlar olduğu sorusunu, teorinin uygulanabilirliği açısından en çok tartışılan başlıklardan birisi kabul edebiliriz. Çünkü bu olasılık hemen her alan için mümkün olsa da özellikle din eğitimi bağlamında durum daha karmaşık bir haldedir. Çünkü din öğretiminin içeriğindeki kavramların anlam derinlikleri, tarihsel bağlamları ve öğrenciyle kurdukları ilişkiler oldukça değişken olabilmektedir. Bu noktada, diğer disiplinlerde olduğu gibi din eğitimi için de sabit ve evrensel bir “eşik kavram listesi” oluşturmak hem pedagojik esneklik açısından sınırlı olabilir hem de bağlamdan kopuk genellemeler üretme riskini (Cousin, 2006) taşımak-

tadır. Bu nedenle eşik kavramların tanımlanması ya da standart eşik kavram listelerinin belirlenmesi yerine, öğretim süreci içinde şekillenen dinamik bir değerlendirmeye dayanmak daha uygulanabilir olacaktır. Öğrencinin ya da öğrenci grubunun hazırbulunuşluluk düzeyi, kültürel bağlam, dersin kazanımları ve öğretim ortamının yapısı gibi faktörler, bir kavramın o sınıf ve o anda “eşik” olup olmayacağını belirlemede kritik önemdedir. Örneğin bir sınıf için “emanet” kavramı temel ve kolay anlaşılırken, başka bir öğrenci grubu için bu kavram ahlaki sorumluluk, kul hakkı ve doğa-insan ilişkileri bağlamında dönüştürücü bir eşik işlevi görebilir.

EKT’nin din öğretiminde kullanılması durumunda yapılabilecek bir diğer eleştiri, teorinin öğrencide nasıl bir ontolojik dönüşüm yarattığı sorusu olabilir. Ancak dikkat edilmelidir ki, eşik kavramların öğrenme sürecinde ontolojik bir dönüşüm yaratabilmesi, yalnızca içeriğin niteliğiyle değil, bu içeriğin öğrenciyle nasıl ilişkilendirildiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle, varoluşçu öğrenme yaklaşımıyla uyumlu bir öğretim stratejisi, öğrencinin kendi varlık konumunu fark etmesini sağlayacak sorular, tartışmalar ve eylem çağrılarını içermelidir. Örneğin, “emanet” kavramı işlenirken yalnızca kavramın tanımı üzerinden bir ders işlenişi sunulmamalıdır. Öğrenciye bu ders içinde özellikle şu türden sorular yöneltilebilir: “*Sana verilmiş en önemli emanet nedir ve bunu koruma sorumluluğunu nasıl taşıyorsun?*” Bu tür sorular öğrenciyi yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve etik alanlarda da konumlandırır. Bu tür kavramsal öğretim uygulamalarının öğrencilerde kavramla ilişkili söylemsel farkındalık ve davranışsal tutum geliştirdiği yönündeki örneklerden (Selçuk, 2022; Uçak - Doğan, 2023) hareket edilebilir. EKT’nin hem teorik hem uygulamalı düzeyde varoluşçu bir öğretim yaklaşımıyla bütünleşmesi, din öğretimi alanında derinleşmiş öğrenme ve kimlik inşasına katkı sağlayabilecek (Meyer vd., 2010) bir potansiyeli sonuç verebilir.

Bu bağlamda kullanılabilecek din öğretimi için kullanılabilecek bütüncül çerçeve, günümüz eğitim yaklaşımlarını derinden etkilemiş olan varoluşçu öğrenme kuramı ile disipli-

ner epistemoloji arasında kurulan bir denge olabilir. Varoluşçu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecini bir seçim, farkındalık ve sorumluluk alanı olarak görürken (Taşdelen, 2021), disiplinler epistemoloji, kavramın yalnızca pedagojik değil, epistemik bağlamını da (Uçar - Kurt, 2024) görünür kılar. Bu ikili temel, eşik kavramların hem bilişsel hem de kimliksel katmanlarını yakalayabilecek bir düşünsel zemin oluşturur. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, sadece belirli kavramların din öğretimindeki yerini tanımlamak değil, aynı zamanda bu kavramlar üzerinden öğrenenin varlıkla ve bilgiyle ilişkisini yeniden kurma ihtimalini teorik düzlemde tartışmaya açmaktır. Böylece çalışma, din öğretimi faaliyetlerini betimleyici bir çerçevede kalmaktan çıkarak, hem pedagojik hem de felsefi derinliği olan bir kavramsal analiz sürecine dönüştürmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, Eşik Kavramlar Teorisi’ni Türkiye özelinde İslam din öğretimi bağlamında teorik olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu teoriye özgü temel kavramsal niteliklerin din öğretimi süreçlerinde nasıl anlamlandırılabilceği, disiplinler, pedagojik ve varoluşçu eksenler üzerinden tartışmaya açılmıştır. Meyer ve Land (2003) tarafından ortaya konan EKT, özellikle “eşik” metaforu aracılığıyla yalnızca zorlayıcı bilgilerin üstesinden gelinmesini değil, bu bilgilerin kavramsal eşikler aracılığıyla içselleştirilmesini, bireyin düşünsel dünyasında dönüşüm yaratmasını ve yeni perspektifler geliştirmesini merkeze alır. Bu bağlamda teori, bilgi aktarımından çok anlam inşasını önceleyen, öğrenciyi yalnızca alıcı değil aynı zamanda dönüştürücü bir özne olarak gören çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir.

Çalışmanın temel argümanı, dinî kavramların öğretiminde sadece yüzeysel kavrayışların yeterli olmadığını vurgulamak ile derin ve dönüşüm odaklı bir öğrenme sürecinin, kimi zaman ontolojik nitelikte eşiklerin aşılmasını gerektirdiği vurgusudur. Bu bağlamda EKT, din öğretiminde yalnızca kavramların pedagojik varlığına dair ipuçları sunmakla beraber, öğretmen, öğrenci ve kavram arasındaki karşılıklı ilişkilerde ortaya çıkan zihinsel kırılma anlarını görünür kılabilcek bir kuramsal mercek işlevi de görür. Özellikle öğrencinin kimlik inşası

süreçlerinde, değer yönelimlerinde ve bireysel farkındalığın esas olduğu din eğitiminin merkezî unsurlarında pedagojik perspektif sağlayabilecek bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıca öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi sadece içerik düzeyinde değil, epistemolojik ve varoluşsal katmanlarda da anlamlandırmaya çalışan bu teori, din öğretimi gibi çok katmanlı ve duyarlılık gerektiren bir alanda öğreticinin rehberlik rolünü yeniden tanımlamaya dikkat çekmektedir. Buradan hareketle öğretmen, kendisini öğrencisiyle birlikte bir “öğrenme eşiği”nde konumlandırması, öğretme edimini dönüştürücü bir ortaklık alanı olarak görmesini mümkün kılar.

EKT’nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders içeriği ile ilişkilendirilmiş örnek uygulamaları çalışmada yer almaktadır. “Cihad”, “hak”, “halife” ve “emanet” gibi kavramlar, zorluk, yabancılık, âtıl ya da ritüel olma bakımından eşik kavram niteliklerine uyduğu için eşik kavram olarak kabul edilmiştir. Hem bireysel inancı hem de toplumsal sorumluluğu yapılandırma gücüne sahip bu kavramlar, makale kapsamında geliştirilen tablo ve analizler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu analizler, teorinin karakteristiklerini din öğretimi bağlamında somutlaştırmak amacıyla yapılandırılmış ve benimsenen nitel yöntem yaklaşımıyla bu karakteristiklerin öğrenci söylemi ve kavramsal farkındalık üzerindeki etkilerini incelemeye imkân tanıyan bir araştırma zeminine dönüştürülmüştür.

Ancak teorinin din öğretimine doğrudan uyarlanmasında bazı sınırlılıklar da dikkat çekicidir. Kavram tanımlarındaki belirsizlik, teori-pratik ayrımı ve bireysel farklılıklara yönelik duyarlılık eksikliği gibi eleştiriler, EKT’nin pedagojik bağlama özenli ve eleştirel bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu sınırlılıklar teorinin uygulanabilirliğini tümüyle ortadan kaldırmaz, aksine esnek ve sezgisel yapısıyla teori, sabit şablonlara değil, bağlam duyarlılığına dayalı yaratıcı pedagojik uygulamaların önünü açar. Bu nedenle dinî kavramların sabit ve kutsal anlam boyutları ile teorinin yeniden yapılandırmacı doğası arasında pedagojik bir denge kurulması elzemdir. Teoriye yöneltilen bu eleştiriler,

EKT'nin din öğretimi bağlamında dikkatli kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle bir kavramın herkes için eşik olup olmayacağına dair belirsizlikler ve tartışmalı kavramların pedagojik risk taşıması gibi durumlar, öğretmenlerin pedagojik sezgi ve rehberlik rollerini öne çıkarmaktadır. Türkiye bağlamında, din öğretiminin kavramsal netlik temelli yeni-den yapılandırılması gerekliliği, bu teoriyle birleştiğinde hem teoriye katkı hem de din pedagojisine özgün bir açılım sunmaktadır. Sonuç olarak EKT, İslam din öğretiminde yeni bir düşünce biçimi kurmak için güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Bu potansiyel, pedagojik yaratıcılık, kültürel duyarlılık ve teorik esneklikle birleştiğinde, öğretmen ve öğrenci için anlamlı, dönüştürücü ve derinlikli bir öğrenme süreci ortaya koyabilecektir.

Bu çalışma her ne kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında öğrenme süreçlerini ele alsada da, Eşik Kavramlar Teorisi'nin (EKT) özgün yapısının çoğunlukla Batı merkezli yükseköğretim örneklerine dayandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, teorinin Türkiye bağlamında özellikle ilahiyat ve Eğitim Fakültelerinde, ayrıca din dersi öğretmenliği programlarında da akademik düzeyde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Din eğitimi bilimi çerçevesinde yürütülebilecek akademik çalışmalar, modern teorilerin gündeme getirilmesi, alandaki teorik boşlukların giderilmesi ve bağlam temelli yeni yaklaşımların geliştirilmesi açısından önemli bir imkân sunmaktadır.

Gelecek araştırmalarda, teoriye dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin kavramsal farkındalık, söylem becerisi ve dönüşüm deneyimi üzerindeki etkilerini inceleyen nitel saha çalışmalarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Böylece EKT'nin din öğretiminde ne ölçüde işlevsel bir kuramsal araç olabileceği, ampirik düzlemde de değerlendirilebilecektir.

Kaynaklar|References

- Akpınar, Burhan vd. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzlem-den Analizi”. *EKEV Akademi Dergisi* 99 (29 Eylül 2024), 59-73.
<https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Ariew, Susan. “How We Got Here: A Historical Look at the Academic Teaching Library and the Role of the Teaching Librarian”. *Comminfolit* 8/2 (2014), 208.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.2.167>
- Barradell, Sarah - Kennedy-Jones, Mary. “Threshold Concepts, Student Learning and Curriculum: Making Connections between Theory and Practice”. *Innovations in Education and Teaching International* 52/5 (03 Eylül 2015), 536-545.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866592>
- Bigger, Stephen. “Victor Turner, Liminality, and Cultural Performance”. *Journal of Beliefs & Values* 30/2 (Ağustos 2009), 209-212. <https://doi.org/10.1080/13617670903175238>
- Blackie, Margaret A L vd. “Student-Centredness: The Link between Transforming Students and Transforming Ourselves”.
- Booth, Nikki - Kinsella, Victoria. “The Importance of Threshold Concepts and Formative Assessment in Lower-Secondary School Group Composing”. *British Journal of Music Education* 39/2 (Temmuz 2022), 145-156. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000067>
- Brown, Megan E. L. vd. “Do We Need to Close the Door on Threshold Concepts?” *Teaching and Learning in Medicine* 34/3 (27 Mayıs 2022), 301-312.
<https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1897598>
- Correia, Paulo R. M. vd. “Uncovering Challenges and Pitfalls in Identifying Threshold Concepts: A Comprehensive Review”. *Knowledge* 4/1 (30 Ocak 2024), 27-50.
<https://doi.org/10.3390/knowledge4010002>
- Cousin, Glynis. “An Introduction to Threshold Concepts”. *Planet* 17/1 (Aralık 2006), 4-5.
<https://doi.org/10.11120/plan.2006.00170004>
- Çakır, Elif. *Din Öğretiminde Tümel-Tikel Gerilimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Çevre Bilincini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.
- Çakır, Elif. “İslam Öğretiminde Eşik Kavramlar: Cihat ve Savaş için Pedagojik Alan Bilgisinin

- Keşfi”. *Kavramsal Netlik Bir Dinden Öğrenme Modeli*. 51-74. Pegem Akademi Yayıncılık, 2022.
- Davies, Jason P. vd. *Threshold Concepts in the Moment*. BRILL, 2024. <https://doi.org/10.1163/9789004680661>
- Davies, Peter. “Threshold Concepts How Can We Recognise Them?” *Overcoming Barriers to Student Understanding*. 70-84. Routledge, 0 Basım, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203966273>
- Davies, Peter - Mangan, Jean. “Recognising Threshold Concepts: An Exploration of Different Approaches”.
- Dawes, Lorna. “Through Faculty’s Eyes: Teaching Threshold Concepts and the Framework”. *Portal: Libraries and the Academy* 19/1 (2019), 127-153. <https://doi.org/10.1353/pla.2019.0007>
- Ege, Remziye. “Anlam Alanı İçinde Sabrı Bir Tutum Olarak Yeniden Düşünmek”. *Dini Araştırmalar*, Temmuz-Aralık 2013, Cilt: 16, Sayı: 43, ss. 67- 86.
- Entwistle, Noel. “Threshold Concepts and Transformative Ways of Thinking within Research into Higher Education”. *Threshold Concepts within the Disciplines*, 2008.
- Ev, Halit. “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân ve Sınırlılıklar-”. *DEÜİFD*, XXXII XXXII (2010).
- Fernandez, Eleazar S. (ed.). *Teaching in a World of Violent Extremism*. Wipf and Stock Publishers, 2021.
- Flanagan, Michael T. “Threshold Concepts: Undergraduate Teaching, Postgraduate Training and Professional Development Web Site Contents List”, 29 Mart 2020. https://www.ee.ucl.ac.uk/mflanaga/thresholds_contents.html
- Gonzalez, Lorna Stephanie - Ozuna, Christopher Salem. “Troublesome Knowledge: Identifying Barriers To Innovate For Breakthroughs In Learning To Teach Online”. *Online Learning* 25/3 (01 Eylül 2021). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2641>
- Göransson, Andreas vd. “Conceptual Characterization of Threshold Concepts in Student Explanations of Evolution by Natural Selection and Effects of Item Context”. ed. Jennifer Momsen. *CBE—Life Sciences Education* 19/1 (Mart 2020), ar1. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0056>

- Håkan Salwén - Salwén, Håkan. "Threshold concepts, obstacles or scientific dead ends?" *Teaching in Higher Education* 26/1 (02 Ocak 2021), 36-49. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632828>
- Hill, Sophie. "Troublesome Knowledge: Why Don't They Understand?" *Health Information & Libraries Journal* 27/1 (Mart 2010), 80-83. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2010.00880.x>
- Jackson, Robert. "Studying Religious Diversity in Public Education: An Interpretive Approach to Religious and Intercultural Understanding". *Religion & Education* 31/2 (Ekim 2004), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15507394.2004.10012338>
- Julie Rattray. "On the affective threshold of power and privilege". <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01093-x>
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 20. Baskı,, 2009.
- Kaymakcan, Recep. "Pluralism and Constructivism in Turkish Religious Education: Evaluation of Recent Curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge Lesson". *Educational Sciences: Theory & Practice* 7 (1) (2007).
- Kent, Sarah. "Threshold Concepts Guide". *Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series*. Calgary, AB: Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary.
- Kızılabdullah, Yıldız. "Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi". *AÜİFD XLIX* (2008), sayı II, s. 197-215.
- Koç, Didem Koban. "Identifying Threshold Concepts in Learning About Linguistics by Undergraduate Students". *Theory And Research in Social and Administrative Sciences*. Ankara: İksad yayınevi, 2020.
- Land, Ray vd. "Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts". *Higher Education* 67/2 (Şubat 2014), 199-217. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9705-x>
- Land, Ray vd. *Threshold concepts within the disciplines*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.
- Loring, Philip A. "Threshold Concepts and Sustainability: Features of a Contested Paradigm". ed. Nicole L. Klenk. *FACETS* 5/1 (01 Ocak 2020), 182-199. <https://doi.org/10.1139/facets-2019-0037>

- Meyer, Jan - Land, Ray. *Overcoming Barriers to Student Understanding*. Routledge, 0 Basım, 2006.
<https://doi.org/10.4324/9780203966273>
- Meyer, Jan H. F. vd. (ed.). *Threshold Concepts in Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2016.
- Meyer, Jan H. F. - Land, Ray. "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning". *Higher Education* 49/3 (Nisan 2005), 373-388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Meyer, Jan H F - Land, Ray. "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines".
- Meyer, Jan H.F. "Threshold Concepts and Pedagogic Representation". ed. Christopher Bajada And Rowan Trayler. *Education + Training* 58/5 (13 Haziran 2016), 463-475.
<https://doi.org/10.1108/ET-04-2016-0066>
- Meyer, Jan H.F. vd. *Threshold Concepts and Transformational Learning*. BRILL, 2010.
<https://doi.org/10.1163/9789460912078>
- Monk, Claire vd. "Nurturing the Independent-Thinking Practitioner: Using Threshold Concepts to Transform Undergraduate Learning".
- Mosurinjohn, Sharday C. "Threshold Concepts in Religious Studies: A Qualitative and Theoretical Exploration of Threshold Concepts in a 'Nodal' Curriculum". *Teaching Theology & Religion* 24/2 (Haziran 2021), 79-92. <https://doi.org/10.1111/teth.12584>
- O'Donnell, Roderick M. "Threshold Concepts and Their Relevance to Economics".
- Perkins, David N. "Constructivism and Troublesome Knowledge". *Overcoming Barriers to Student Understanding*. ed. Jan Meyer - Ray Land. Routledge, 0 Basım, 2006.
<https://doi.org/10.4324/9780203966273>
- Perkins, David N. "The Many Faces of Constructivism." *Educational Leadership* 57/3 (01 Ocak 1999), 6-11.
- Rattray, Julie. "On the Affective Threshold of Power and Privilege". *Higher Education* 87/6 (Haziran 2024), 1829-1843. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01093-x>
- Rowbottom, Darrell Patrick. "Demystifying Threshold Concepts". *Journal of Philosophy of Education* 41/2 (Mayıs 2007), 263-270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00554.x>

- Rymarz, Richard. "A Response: Threshold Concepts in Religious Education and Theology". *Journal of Adult Theological Education* 13/2 (02 Temmuz 2016), 163-170. <https://doi.org/10.1080/17407141.2016.1213952>
- Selçuk, Mualla. *Kavramsal Netlik Bir Dinden Öğrenme Modeli*. Pegem Akademi Yayıncılık, 2022.
- Steven Hodge - Hodge, Steven. "Transformative Learning for Knowledge: From Meaning Perspectives to Threshold Concepts": *Journal of Transformative Education* 17/2 (01 Nisan 2019), 133-153. <https://doi.org/10.1177/1541344618770030>
- Stibbe, Arran. "Work-Based Learning in the Humanities: A Welcome Stranger".
- Stopford, Richard. "Threshold Concepts and Certainty: A Critical Analysis of 'Troublesomeness'". *Higher Education* 82/1 (Temmuz 2021), 163-179. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00628-w>
- Taşdelen, Vefa. "Din Eğitimi ve Bireysel Otonomi: Felsefi Perspektif". *Çocuk ve Medeniyet Dergisi* 6/12 (20 Aralık 2021). <https://doi.org/10.47646/CMD.2021.259>
- Timmermans, Julie A. "The Developmental Potential of Threshold Concepts". *Threshold Concepts and Transformational Learning*. kitap editörü Jan H.F. Meyer vd. BRILL, 2010. <https://doi.org/10.1163/9789460912078>
- Tolbert, Sara vd. "Epistemic Agency, Indigenous Knowledge, and the School Science Curriculum: Reflections from Aotearoa New Zealand". *International Journal of Science Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2356229>
- Turan, Şeyma - Nazıroğlu, Bayramali. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Din Öğretimi Yaklaşımında Birey ve Toplumun İdeolojik Tahayyülü". *Rize İlahiyat Dergisi* 27 (20 Ekim 2024), 15-33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>
- Uçak, Habibe Erva - Doğan, Recai. "Din Eğitimi Bilimi İçin Kavram Öğretiminin Felsefi Kökenleri". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 23/1 (30 Haziran 2023), 29-52. <https://doi.org/10.33420/marife.1266010>
- Uçar, Recep - Kurt, Tuba. "Din Eğitiminde İnsanın Ontolojisine Kierkegaardcı Bir Bakış". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 61 (30 Haziran 2024), 79-91. <https://doi.org/10.29288/ilted.1418340>
- Üzümcü, Muzaffer - Abanoz, Süleyman. "Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı". *Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (15 Eylül 2024), 795-826. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>

- Wilkinson, Lane. “The problem with threshold concepts”. Wordpress. 19 Haziran 2014. Erişim 27 Şubat 2025. <https://senseandreference.wordpress.com/2014/06/19/the-problem-with-threshold-concepts/>
- Wright, Andrew. “Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales”. *Religious Education* 103/5 (11 Kasım 2008), 517-521. <https://doi.org/10.1080/00344080802427184>
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 1999.
- Yıldırım, Yusuf - Çalışkan, Alperen. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 13/26 (30 Kasım 2024), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- TYMM, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Miami University, Understanding Threshold Concepts to Design Assignments and Courses, MU, erişim tarihi 12 Aralık 2024, <https://miamioh.edu/howe-center/hwac/resources-for-teaching-writing/using-threshold-concepts.html#:~:text=Threshold%20concepts%20are%20foundational%20concepts,al.%2C%202005%2C%20p>
- Tennessee University, Threshold Concepts, UTHSC, erişim tarihi 13 Aralık 2024, <https://webprod8.uthsc.edu/tlc/threshold-concepts.php>.

