



Dinî Öğrenmenin Bağlam Değişimi: Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Eğitimsel Etkileşimleri

Muhammed Emin ŞİMŞEK | orcid.org/0000-0002-8470-1060 | muhammedemin.simsek@gibtu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, Türkiye

<https://ror.org/04nvpvy675>

Öz

Türkiye, yükseköğretimde uluslararasılaşma vizyonu doğrultusunda her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenciyi ağırlamakta; yaklaşık 340 bin uluslararası öğrencisiyle, bu alanda dünyanın en fazla uluslararası öğrenci çeken ülkeleri arasında yer almaktadır. Bu durum, sadece akademik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel ve dinî ihtiyaçların da bütüncül biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerine, bu süreçte karşılaştıkları zorluklara ve rehberlik ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenolojik desenle yürütülmüştür. 2025 yılında Gaziantep'te öğrenim gören, 10 farklı ülkeden gelen 20 uluslararası öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı grubunun 12'si erkek (%60), 8'i kadındır (%40). Katılımcılar amaçlı örnekleme (maksimum çeşitlilik) yoluyla seçilmiş; elde edilen veriler ise betimsel ve tematik içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu çerçevede çalışma şu sorulara cevap aramaktadır: Uluslararası öğrenciler Türkiye'de dinî bilgiyi hangi motivasyonlarla ve hangi kaynaklar üzerinden öğrenmektedir? Dil ve kültürel farklılıklar dinî öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir? Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşlarının sunduğu din eğitimi programları, öğrencilerin dinî öğrenme ve rehberlik ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır? Görüşmeye katılan 20 öğrenciden 18'i (%90) dinî konularda rehberliğe ihtiyaç duyduğunu, 1'i (%5) zaman zaman rehberliğe ihtiyaç hissettiğini, yalnızca 1'i (%5) ise belirgin bir dinî rehberlik ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin yalnızca bilgi talep eden bireyler değil, aynı zamanda geldikleri ülkelerde Türkiye'yi temsil edecek kültür elçileri oldukları gerçeğinden hareketle, dinî öğrenme süreçlerinin daha planlı, çok dilli ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, ortak değer ve anlam alanlarının güçlendirilmesi, Türkiye'nin uluslararası öğrenci stratejisiyle uyumlu şekilde din eğitimi politikalarının yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Uluslararası Öğrenci, Dini Rehberlik, Dini Danışmanlık Dini Öğrenme.

Atıf Bilgisi

Şimşek, Muhammed Emin. "Dinî Öğrenmenin Bağlam Değişimi: Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Eğitimsel Etkileşimleri". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 12/1 (Ocak 2026), 181-207. DOI: [10.69576/ihya.1747030](https://doi.org/10.69576/ihya.1747030)



Contextualisation of Religious Learning: Educational Interactions of International Students in Türkiye

Muhammed Emin ŞİMŞEK | orcid.org/0000-0002-8470-1060 | muhammedemin.simsek@gibtu.edu.tr

Asst. Prof., Gaziantep Islamic Science and Technology University, Faculty of Theology,
Department of Philosophy and Religious Studies, Division of Religious Studies, Gaziantep, Türkiye

<https://ror.org/04nvpv675>

Abstract

Türkiye welcomes an increasing number of international students each year in line with its vision of internationalisation in higher education; with approximately 340,000 international students, it ranks among the countries attracting the most international students in this field. This situation necessitates a holistic approach to not only academic but also socio-cultural and religious needs. This study focuses on the religious learning processes of international students studying in Türkiye, the difficulties they encounter in this process, and their guidance needs. The research was conducted using a qualitative research approach and a phenomenological design. Semi-structured interviews were conducted with 20 international students from 10 different countries studying in Gaziantep in 2025. Twelve of the participants were male (60 per cent) and eight were female (40 per cent). Participants were selected through purposive sampling (maximum diversity), and the data obtained were analysed using descriptive and thematic content analysis. Within this framework, the study seeks to answer the following questions: What motivates international students to learn about religion in Türkiye, and through which sources? How do language and cultural differences affect religious learning processes? To what extent do the religious education programmes offered by the Presidency of Religious Affairs and civil society organisations meet students' religious learning and guidance needs? Of the 20 students who participated in the interview, 18 (90%) stated that they needed guidance on religious matters, 1 (5%) stated that they sometimes felt the need for guidance, and only 1 (5%) stated that they did not have a clear need for religious guidance. Given that international students are not merely individuals seeking information but also cultural ambassadors who will represent Türkiye in their home countries, it is crucial that religious learning processes are made more structured, multilingual, and inclusive. In this regard, strengthening common values and areas of meaning requires the structuring of religious education policies in line with Türkiye's international student strategy.

Keywords: Religious Education, International Student, Religious Guidance, Religious Counselling
Religious Learning.

Citation

Şimşek, Muhammed Emin. "Contextualisation of Religious Learning: Educational Interactions of International Students in Türkiye". *İhya International Journal of Islamic Studies* 12/1 (January 2026), 181-207. DOI: [10.69576/ihya.1747030](https://doi.org/10.69576/ihya.1747030)

Makale Bilgileri Article Information		
Makale Türü	Araştırma Makalesi	Research Article
Geliş Tarihi Date of Submission	21 Temmuz 2025	21 July 2025
Kabul Tarihi Date of Acceptance	24 Kasım 2025	24 November 2025
Yayınlanma Tarihi Date of Publication	13 Ocak 2026	13 January 2026
Değerlendirme Peer-Review	Çift kör hakemlik – İki dış hakem	Double anonymized - Two external
Etik Beyan Ethical Statement	Bu çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi ve kaleme alınması dâhil olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel araştırma ve yayın etiğine titizlikle riayet edildiği; doğrudan veya dolaylı olarak yararlanılan bütün kaynakların eksiksiz, doğru ve usulüne uygun biçimde kaynakçada gösterildiği beyan olunur.	It is hereby declared that, throughout all stages of the design, conduct, and writing of this study, due care was taken to comply with the principles of scientific research and publication ethics, and that all sources directly or indirectly used have been fully, accurately, and appropriately cited in the references.
Etik Bildirim Ethical Issues Notification Address	ihyajournal@gmail.com	ihyajournal@gmail.com
Plagiarism Checks	Turnitin Benzerlik Taraması	Turnitin Similarity Check
Çıkar Çatışması Conflicts of Interest	Yazar(lar), çalışmanın hazırlanması ve yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar çatışmasının mevcut olmadığını beyan eder	The author(s) declare that there is no conflict of interest with respect to the preparation and publication of this study.
Finansman Funding	Yazar(lar), bu çalışma için herhangi bir dış finansman alınmadığını beyan etmektedir.	The author(s) declare that no external funding was received for this research.
Telif Hakkı & Lisans Copyright & License	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. Yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. Bu dergide yer alan yazılarda ifade edilen görüş ve değerlendirmeler, yazarlarının kişisel fikirlerini yansıtır; derginin kurumsal görüşü olarak kabul edilemez. Makale içeriklerinin bilimsel ve hukuki sorumluluğu tümüyle yazarlara aittir; dergi editörleri ve yayın kurulu bu konuda herhangi bir sorumluluk üstlenmez.	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 . The views and opinions expressed in the articles published in this journal are solely those of the authors and do not reflect the official position of the journal. The authors bear full scientific and legal responsibility for the content of their articles; the editors and the editorial board assume no responsibility in this regard.

Extended Abstract

This qualitative study investigates the religious learning experiences of international students studying at higher education institutions in Türkiye. Set against the backdrop of increasing global student mobility and educational internationalization, the study explores how these students acquire religious knowledge, the challenges they encounter, their needs for religious guidance, and their observations of the Turkish religious education system. As of 2024, Türkiye has become a major destination with over 336,000 international students. However, little research has been conducted on how these students experience religious education within the Turkish context, highlighting the need for focused academic inquiry. This study seeks to fill this gap and offer original contributions to the fields of religious education and international student studies. The research employs a phenomenological design to deeply understand students' lived experiences and meaning-making processes. The study was conducted in Gaziantep in 2025 and included 20 participants from ten different countries, selected through maximum variation sampling to reflect diverse religious, linguistic, and cultural backgrounds. All participants were enrolled in undergraduate or graduate programs in Türkiye. Semi-structured interviews served as the primary data collection tool. The interview guide was developed based on existing literature and refined through expert review from three academics in religious education and intercultural pedagogy. To enhance validity, a preliminary test was conducted with two participants. Interviews were conducted face-to-face, recorded, transcribed verbatim, and analyzed using thematic analysis. Open coding was applied, and inter-coder agreement was used to ensure reliability. Ethical approval was granted by the Ethics Committee of Gaziantep Islamic Science and Technology University (Decision No: 2025/134, dated 05.06.2025), and informed consent was obtained from all participants. The findings were grouped into five major themes: (1) Religious guidance and counseling needs, (2) Language-related difficulties in learning, (3) Observations and comparisons regarding the Turkish religious education system, (4) Participation barriers and institutional shortcomings, and (5) Individual learning strategies and use of digital resources. First, many students reported relying on trusted religious scholars, books, and online resources to meet their need for religious guidance. Others sought support from peers or family members, while a few stated they did not feel the need for external help. The diversity in guidance-seeking behavior was shaped by students' levels of religious knowledge, language proficiency, and availability of support networks. A common pattern among respondents was the emphasis on the credibility of sources and religious figures, suggesting that trust plays a central role in their religious learning. Second, language emerged as a critical factor influencing students' ability to access and comprehend religious content. Participants with limited Turkish proficiency faced challenges in understanding lectures, texts, or religious terminology. Some compensated by translating texts into Arabic or their native languages. In contrast, students with strong Turkish skills found the learning process easier. Additionally, some students, even with sufficient Turkish skills, still preferred learning in

their mother tongues, highlighting the role of language familiarity in comprehension and engagement. Third, participants offered comparative reflections between Türkiye's religious education system and that of their home countries. Some described the Turkish system as more organized, institutionalized, and classroom-based, whereas others found their home systems more sectarian or rooted in traditional methods. A number of students noted that Türkiye provided their first structured exposure to formal religious education. These comparisons revealed how students interpreted the Turkish system through their prior experiences and expectations. Fourth, the study uncovered significant limitations in students' access to religious education programs organized by Diyanet (Türkiye's Directorate of Religious Affairs) and NGOs. Many students were unaware of such programs, while others cited logistical barriers such as scheduling conflicts, transportation issues, or lack of invitations. Even among those who did attend, there were concerns about the programs being irregular and insufficiently tailored to the international student demographic. This points to a need for targeted outreach, multilingual materials, and culturally responsive program design. Finally, students described a range of individual learning practices. Some turned to classical Islamic books, Qur'an translations, and tafsir; others engaged with online platforms such as YouTube lectures or Islamic websites. Selectivity in digital content use was common, with participants emphasizing their preference for reputable scholars. A small group of students indicated they did not actively seek religious learning due to time constraints or a lack of direction, underscoring the need for proactive support systems. In conclusion, this research shows that international students' religious learning in Türkiye is largely self-initiated, fragmented, and shaped by intersecting linguistic, cultural, and institutional factors. Formal support structures remain underutilized or inaccessible, leading many students to depend on personal initiative and informal networks. Language barriers, unfamiliar religious contexts, and weak institutional communication contribute to these challenges.

Giriş

Günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliği, küresel eğitim sistemlerinin ve toplumların hızla değişen dinamiklerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler, öğrencilere daha geniş eğitim olanakları sunarken aynı zamanda farklı kültürel ve sosyal ortamlarda eğitim alma fırsatı da sağlamaktadır.¹ Bu dönüşüm, uluslararası öğrenci sayılarındaki dikkat çekici artışta da açıkça görülmektedir; 1975 yılında kendi ülkesi dışında eğitim gören öğrenci sayısı yalnızca 800 bin iken, 2010 yılında 4,5 milyona, günümüzde ise yaklaşık 7,5 milyona ulaşmış ve bu sayının 2030 yılında 20 milyona erişeceği tahmin edilmektedir.² Bu artan hareketlilik, uluslararasılaşmanın hem bir sonucu hem de itici gücü haline gelmiştir.³

Uluslararası öğrenciler, yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma boyutunun en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmekte ve bu bağlamda ülkeler, yetenekli bireyleri kendi sistemlerine entegre edebilmek için kıyasıya rekabet etmektedir.⁴ Bu rekabetin temelinde, uluslararası öğrencilerin ekonomik, sosyal, bilimsel ve kültürel katkıları yer almaktadır.⁵ Nitekim uluslararası öğrenciler, öğrenim gördükleri ülkelerin ekonomilerine milyarlarca dolarlık katkı sunmakta; konaklama, tüketim, harç ve eğitim giderleriyle bütünleşen bu katkı, büyüyen bir ekonomik sektörü beslemektedir.⁶ Örneğin 2023-2024 akademik yılında, ABD'de öğrenim gören uluslararası öğrenciler ülke ekonomisine yaklaşık 43,8 milyar dolar katkı sağlarken⁷, Benzer biçimde, Birleşik Krallık'ta 2021/2022 akademik yılında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin toplam ekonomik katkısının 41,9 milyar sterline ulaştığı hesaplanmıştır.⁸ Uluslararası öğrenci akışının

¹ Bahadır Metin - İsmail Sevinç, "Bir Kamu Diploması Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği", *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/1 (30 Mayıs 2024), 389.

² Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), "Uluslararası Öğrenci Hareketliliği" (Erişim 17 Kasım 2025).

³ Mahmut Özer, "Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1 (01 Nisan 2012), 10.

⁴ Mehmet Sami Süygün - Fatih Kaplan, "Uluslararası Öğrencilerle Uluslararası Ticaret", *Gümrük ve Ticaret Dergisi* 8/25 (27 Eylül 2021), 25.

⁵ Farkhad Alimukhamedov - Farkhad Alimukhamedov, "Türkiye'ye Uluslararası Öğrenci Göçünün Analizi", *Bilge Strateji* 7/12 (01 Haziran 2015), 117.

⁶ Faruk Levent - Özge Karaevli, "Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar Ve Türkiye İçin Öneriler", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 38/38 (13 Mayıs 2014), 97.

⁷ NAFSA: Association of International Educators, "International Students Contribute Record-breaking Level of Spending and 378,000 Jobs to the U.S. Economy", 18 Kasım 2024, erişim 17 Kasım 2025, <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/international-students-contribute-record-breaking-level-spending-and-378000-jobs>.

⁸ NAFSA: Association of International Educators, "NAFSA International Student Economic Value Tool (v2)", erişim 17 Kasım 2025, <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool-v2>.

artması, kamu politikalarını şekillendirmekte ve ülkelerin yükseköğretim stratejilerini dönüştürmektedir.⁹

Uluslararası öğrenciler misafir oldukları ülkelerde milli gelire katkı sunarken aynı zamanda beşerî sermaye bağlamında da önemli katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bu sektörden daha fazla faydalanmak için uluslararası öğrenci sayılarını artırma gayretindedir.¹⁰ Uluslararası öğrenciler sadece akademik bilgi edinmemekte, aynı zamanda yerel toplumlarla etkileşime girerek eğitim aldıkları ülkelerin sanatını, geleneklerini, toplumsal yapısını tecrübe etmekte ve bu tecrübeleri kendi ülkelerine taşıyarak kültürel diplomasının önemli birer aracısı haline gelmektedirler. Bu bireyler, zamanla kendi ülkelerinde liderlik pozisyonlarına geldiklerinde eğitim aldıkları ülkelerle daha derin ve yapısal ilişkiler kurma potansiyeline sahip olmaktadır.¹¹

Türkiye, yükseköğretimdeki uluslararasılaşma potansiyelini stratejik adımlarla değerlendirmeye başlamış ve 2024 yılı itibarıyla uluslararası öğrenci sayısını 336.366'ya¹² çıkarmıştır. “Study in Turkey” girişimiyle bu süreç dijitalleşmiş, tanıtım faaliyetleri sistemli hale getirilmiş ve üniversitelerin çekiciliği artırılmıştır. Yabancı dilde eğitim sunan programların artması, uluslararası fuarlara katılımlar ve kabul kriterlerinin standardize edilmesi bu stratejinin temel ayaklarından olmuştur.¹³

Bu çerçevede, uluslararası öğrenci hareketliliğinin artan ekonomik değerinin yanında, eğitim sistemlerinin sosyokültürel yapılarıyla etkileşimini¹⁴ ve dinî öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik bilimsel çalışmalara duyulan ihtiyacı daha da önemli hale getirmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaygın din eğitimi bağlamında dinî öğrenme süreçlerini, ele alarak, bu sürecin anlam dünyasını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar, sayıca artmakla birlikte ağırlıklı olarak sosyal uyum, akademik başarı, yükseköğretim politikaları ve kültürel farkındalık konularına odaklanmaktadır. Örneğin, Türel’in çalışmasında¹⁵, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerinde Türkçeye hâkimiyetin olumlu rol oynadığı vurgulanmıştır. Bayramdurdyeva’nın nitel

⁹ Gülşen Yılmaz - Nezahat Güçlü, “Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 11/1 (30 Nisan 2021), 245.

¹⁰ Metin - Sevinç, “Bir Kamu Diploması Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği”, 387.

¹¹ Metin - Sevinç, “Bir Kamu Diploması Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği”, 392-393.

¹² YÖK, *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2024-2028* (Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, 2024), 9.

¹³ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), “Study in Türkiye”, erişim 17 Kasım 2025, <https://www.studyinturkiye.gov.tr/>.

¹⁴ Önder Kethüda, “Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma”, *Yükseköğretim Dergisi* 5/3 (01 Aralık 2015), 147.

¹⁵ Mustafa Talha Türel, “Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyumu”, *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi* 1/2 (31 Aralık 2021), 73-89.

araştırmasında¹⁶ ise uluslararası öğrencilerin başarılarını etkileyen temel unsurlar arasında aile desteği, disiplinli çalışma, arkadaş çevresi ve özgüven ön plana çıkmaktadır. Özer'in politika düzeyindeki değerlendirmeleri¹⁷, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerle ilgili tanıtım faaliyetleri ve başvuru süreçlerinde yaşanan yapısal sorunlara dikkat çekmekte; merkezi başvuru sisteminin eksikliği ve danışmanlık yetersizlikleri gibi konulara çözüm önerileri sunmaktadır.

Şahin'in yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin en büyük engel olarak “dil yetersizliğini” ifade ettiği; bunu ekonomik sıkıntılar ve akademik sistemin işleyişine dair sorunların takip ettiği tespit edilmiştir.¹⁸ Bahadır Metin ve İsmail Sevinç ise uluslararası öğrenci hareketliliğini bir kamu diplomasisi aracı olarak ele alarak Türkiye'nin bu alandaki yapısal ve stratejik potansiyelini değerlendirmiştir.¹⁹ Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde yapılan ve Hanane Mokrane ile Hicran Hanım Halaç tarafından yürütülen araştırmada ise, TÖMER'de Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin Türkiye'nin kültürel mirasına ilişkin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya konmuştur.²⁰

Alimukhamedov'un (2015) “Türkiye'ye Uluslararası Öğrenci Göçünün Analizi” makalesinde bu hareketliliğin göç boyutu ele alınmış ve Türkiye'nin hem eğitimsel hem de sosyo-politik gerekçelerle tercih edildiği ortaya konmuştur.²¹ Kethüda (2015), “Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma” çalışmasında, uluslararası öğrenci politikalarının kurumsal çerçevesini ve mevcut durumu analiz ederek, sistematik veri üretiminin ve planlamanın gerekliliğine işaret etmiştir.²²

Levent ve Karaevli (2014), “Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler” adlı makalelerinde, burs, barınma, rehberlik ve uyum hizmetlerinin bütüncül bir politika perspektifiyle güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.²³ Yılmaz ve Güçlü (2021), “Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü” çalışmasında, öğrenci sayıları, ülke dağılımları ve program türleri üzerinden güncel bir tablo sunarak Türkiye'nin uluslararasılaşma hedefleriyle bu görünüm arasındaki ilişkiyi tartışmıştır.²⁴

Mokrane ve Halaç (2022), “Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'nin Kültürel Miras Farkındalıkları” çalışmasında, uluslararası öğrencilerin kültürel miras

¹⁶ Govher Bayramdurdyeva, “Uluslararası Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler”, *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 5/11 (12 Ağustos 2019), 509-524.

¹⁷ Özer, “Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler”.

¹⁸ Harun Şahin, “Türkiye'de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Eğitimsel Engel Algıları Üzerine”, *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi* 1/2 (15 Aralık 2022), 88-97.

¹⁹ Metin - Sevinç, “Bir Kamu Diplomasi Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği”.

²⁰ Hanane Mokrane - Hicran Hanım Halaç, “Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'nin Kültürel Miras Farkındalıkları”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 26/3 (25 Aralık 2022), 667-680.

²¹ Alimukhamedov - Alimukhamedov, “Türkiye'ye Uluslararası Öğrenci Göçünün Analizi”.

²² Kethüda, “Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma”.

²³ Levent - Karaevli, “Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar Ve Türkiye İçin Öneriler”.

²⁴ Yılmaz - Güçlü, “Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü”.

öğelerine yönelik farkındalık düzeylerini ve bu farkındalığın eğitim süreçleriyle ilişkisini incelemiştir.²⁵

Metin ve Sevinç (2024), “Bir Kamu Diplomasi Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği” çalışmasında, uluslararası öğrencilerin Türkiye’nin kamu diplomasisi ve yumuşak güç kapasitesine katkıda bulunan stratejik aktörler olduğunu savunmuştur.²⁶

Süygün ve Kaplan (2021), “Uluslararası Öğrencilerle Uluslararası Ticaret” makalesinde, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik ve ticari boyutlarına odaklanarak, öğrencilerin ülke ekonomisine dolaylı ve dolaysız katkılarını tartışmıştır.²⁷ Tosun ve diğerleri (2018), “Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği” çalışmasında, mülteci öğrencilerin eğitime erişim, uyum ve özellikle din eğitimine ilişkin beklentilerini ortaya koyarak, kırılğan gruplara yönelik eğitim ve rehberlik politikalarının önemini vurgulamıştır.²⁸

Son olarak, Selçuk Üniversitesi örneğini temel alan ve Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin Türkiye imajını ölçmeyi amaçlayan bir başka çalışmada, öğrencilerin genel olarak Türkiye’ye yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları ifade edilmiştir.²⁹

Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik çalışmalar son yıllarda artmakla birlikte ağırlıklı olarak sosyal uyum, akademik başarı, yükseköğretim politikaları ve kültürel farkındalık gibi boyutlara odaklanmaktadır. Buna karşılık bazı araştırmalar, uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi öncelikle Müslüman bir ülke olarak tanıdıklarını, dinî açıdan belirgin bir yabancılık hissetmediklerini,³⁰ cami ve din görevlileriyle ilişki kurmaya devam ettiklerini ortaya koymaktadır.³¹

Bu literatür mevcut çalışmanın teorik zeminini üç eksen üzerinde şekillendirmektedir: (1) göç ve sosyokültürel uyum süreci içinde dinî öğrenmenin, öğrencinin kimlik, aidiyet ve anlam arayışının bir parçası olarak anlaşılması; (2) yaygın din eğitimi kurumları, din adamları ve dinî rehberlik süreçlerinin, uluslararası öğrenciler için bir danışmanlık ve destek ağı olarak ele alınması; (3) bireysel okuma, dijital içerikler ve sosyal çevre gibi öğrenme kanallarının, dinî bilgiye erişimde birbirini tamamlayan yollar olarak görülmesi. Ancak mevcut literatürde uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerini, özellikle de

²⁵ Mokrane - Halaç, “Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye’nin Kültürel Miras Farkındalıkları”.

²⁶ Metin - Sevinç, “Bir Kamu Diplomasi Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği”.

²⁷ Süygün - Kaplan, “Uluslararası Öğrencilerle Uluslararası Ticaret”.

²⁸ Aybiçe Tosun vd., “Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (01 Haziran 2018), 107-133.

²⁹ Erdem Özlük vd., “Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrencilerin Türkiye İmajı: Selçuk Üniversitesi Örneği”, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 19/38 (31 Ekim 2019), 145-162.

³⁰ Furkan Şimşek, “Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Türkiye Yükseköğretiminde Afrikalı Öğrenciler”, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* 7/1 (04 Temmuz 2022), 28.

³¹ Tosun vd., “Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri”, 25.

Türkiye’de dinî bilgiye ulaşma yolları, karşılaştıkları güçlükler ve rehberlik ihtiyaçları ekseninde doğrudan merkeze alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, bu araştırma söz konusu teorik çerçeveyi uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme tecrübelerine uygulayarak literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerini, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve dinî rehberlik ihtiyaçlarını incelemektir. Bu çerçevede çalışma, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de dinî bilgiyi hangi motivasyonlarla ve hangi kaynaklar üzerinden edindiklerini, dil ve kültürel farklılıkların dinî öğrenmelerini nasıl etkilediğini ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile sivil toplum kuruluşlarının sunduğu din eğitimi programlarının öğrencilerin dinî rehberlik ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın önemi, Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararasılaşma vizyonu doğrultusunda her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenci ağırlaması ve bu öğrencilerin sadece bilgi talep eden bireyler değil, aynı zamanda geldikleri ülkelerde Türkiye’yi temsil edecek kültür elçileri olmalarından kaynaklanmaktadır. Dinî öğrenme ve rehberlik süreçlerinin sağlıklı biçimde yapılandırılması, hem öğrencilerin kişisel/dinî gelişimi hem de Türkiye’nin uluslararası öğrenci stratejisiyle uyumlu din eğitimi politikalarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın temel problemi, “Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler dinî öğrenme süreçlerini nasıl gerçekleştirmektedir?” sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda çalışma şu alt sorulara odaklanmaktadır:

1. Uluslararası öğrenciler Türkiye’de dinî bilgiyi hangi motivasyonlarla ve hangi kaynaklar üzerinden edinmektedir?
2. Dil ve kültürel farklılıklar dinî öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
3. Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşlarının sunduğu din eğitimi programları, öğrencilerin dinî rehberlik ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde³² fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ayrıntılı biçimde ortaya çıkarmayı ve bu yaşantıların “öz”üne ulaşmayı amaçlayan bir yaklaşımdır.³³ Bu bağlamda fenomenoloji, kökleri Husserl’in bilinç deneyimini “şeylerin kendisine dönerek” betimleme ve özlere ulaşma çabasına dayanan felsefi bir gelenekten beslenmektedir.³⁴ Moustakas’ın ortaya

³² Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013).

³³ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2025).

³⁴ Edmund Husserl, *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders* (Ankara: Bilim ve Sanat, 2003), 45-52.

koyduğu betimleyici fenomenoloji çizgisi, araştırmacının, katılımcıların deneyimlerini mümkün olduğunca önyargılardan arındırarak (bracketing/epokhe) anlamaya ve ortak tematik yapıları ortaya koymaya odaklandığını vurgular.³⁵ Van Manen ise özellikle eğitim bağlamında fenomenolojiyi, bireylerin yaşantılarını hem betimleyen hem de bu yaşantıların anlam katmanlarını yorumlayan hermenötik bir süreç olarak ele almaktadır.³⁶

Bu araştırmada fenomenolojik desenin tercih edilmesinin temel gerekçesi, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerine ilişkin öznel deneyimlerine odaklanmak ve bu deneyimleri, katılımcıların kendi anlatıları üzerinden, kendi bağlamsal koşulları içinde anlamlandırmaktır. Bu doğrultuda çalışma, katılımcıların dinî öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları imkân ve zorlukları, rehberlik ihtiyaçlarını ve sosyal/kurumsal etkileşimlerini onların ifadelerine dayanarak derinlemesine incelemeyi; elde edilen verilerden hareketle de bu deneyimlerin altında yatan ortak temaları ve “deneyimin özünü” görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Araştırma, 2025 yılında Gaziantep'te öğrenim gören uluslararası öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubu, Gaziantep ilinde farklı lisans ve lisansüstü programlarda eğitim gören, 10 farklı ülkeden gelen toplam 20 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 12'si erkek (%60), 8'i kadın (%40)'tır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin geldikleri ülkeler, sosyo-kültürel arka planları, eğitim düzeyleri, Türkiye'de kalış süreleri ve dinî geçmişleri bakımından çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir. Böylece, dinî öğrenme süreçlerinin hem ortak hem de farklılaşan yönlerinin görünür kılınması amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili literatür, araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda hazırlanmış; uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme motivasyonlarını, başvurdukları bilgi kaynaklarını, dil ve kültürel engelleri, Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşlarının sunduğu din eğitimi programlarıyla etkileşimlerini ve dinî rehberlik ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Görüşmeler, katılımcıların gönüllülük esasına göre katıldığı bire bir oturumlar hâlinde gerçekleştirilmiş, görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış, ardından her bir metin defalarca okunarak katılımcı ifadeleri satır satır açık kodlamaya tabi tutulmuştur. İlk aşamada, veride tekrar eden anlamlı ifadeler için açık kodlar oluşturulmuş; kodlar mümkün olduğunca katılımcıların kendi ifadelerine sadık kalınarak türetilmiştir. İkinci aşamada, benzer içerik taşıyan kodlar bir araya getirilerek daha üst düzey kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler araştırma soruları ve kavramsal çerçeveye ilişkilendirilerek tematik düzeyde yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada ise, elde edilen bu kategoriler arasındaki

³⁵ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 68-76.

³⁶ Melike Tekindal - Şerife Uğuz Arsu, “Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme”, *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi* 20/1 (29 Aralık 2020), 153-172.

anlam ilişkileri değerlendirilmiş ve böylece uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme deneyimlerini bütüncül biçimde yansıtan beş ana tema belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri sistematik biçimde yapılandırılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış, sorular araştırma problemi ve alt problemlerle doğrudan ilişkilendirilmiş ve ifade açıları bakımından gözden geçirilmiştir. Kodlama sürecinde veriler tekrar tekrar okunarak kodların ve temaların veriyi temsil etme düzeyi kontrol edilmiş, gerektiğinde düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında gerekli etik kurul izni, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 29.04.2025 tarihli ve 20.05.03 sayılı kararla belgelendirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılardan gönüllü onam formları aracılığıyla rıza alınmış; kişisel veriler gizlilik çerçevesinde korunmuş ve tüm aşamalarda etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

Bu araştırmanın en temel sınırlılığı, sadece Gaziantep iliyle sınırlı olmasıdır. Ayrıca araştırma sadece öğrenci perspektifine odaklandığı için öğretici, yönetici veya din hizmeti sunan aktörlerin görüşleri bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ancak bu sınırlılık, derinlemesine analiz yapmayı mümkün kılan nitel desenin doğasına uygundur.

Demografik Bilgiler

Tablo 1: Demografik Bilgiler Tablosu

Ülke	Cinsiyet	Bölüm	Yaş
Bangladeş	Erkek	Bilgisayar Mühendisliği	23
Filistin	Erkek	Tıp	23
Suriye	Kadın	Elektrik Elektronik Mühendisliği	25
Gambiya	Erkek	Bilgisayar Mühendisliği	28
Endonezya	Erkek	Tıbbi Laboratuvar	22
Sudan	Kadın	Uluslararası İlişkiler	28
Sudan	Kadın	Mühendislik	21
Suriye	Erkek	Psikoloji	20
Afganistan	Kadın	Ebelik	25
Somali	Kadın	Hemşirelik	21
Ürdün	Erkek	Mekatronik Mühendisliği	25
Kazakistan	Kadın	Hukuk	21

Afganistan	Erkek	İlahiyat	22
Endonezya	Kadın	Hemşirelik	26
Nijer	Erkek	Mütercim Tercümanlık	19
Somali	Erkek	Hukuk	24
Azerbaycan	Erkek	Tıp	22
Afganistan	Erkek	Bilgisayar Mühendisliği	28
Ürdün	Kadın	Psikoloji	23
Afganistan	Erkek	Tıp	28

Bu çalışmada yer alan 20 uluslararası öğrenci; Bangladeş, Suriye, Gambiya, Fildişi Sahili, Nijer, Sudan, Afganistan, Ürdün, Somali, Endonezya, Azerbaycan, Irak, Fas ve Filistin gibi ülkelerden Türkiye'ye gelmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Bu ülke çeşitliliği, araştırmanın farklı kültürel ve dinî geçmişlere sahip öğrencilerin deneyimlerini içermesi bakımından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Özellikle Orta Doğu, Güney Asya ve Afrika coğrafyalarının dengeli bir şekilde temsil edilmiş olması, Türkiye'nin farklı bölgelerden çektiği uluslararası öğrenci profilini yansıtmaktadır.

Cinsiyet dağılımı, 12 erkek ve 8 kadın öğrenci şeklinde gerçekleşmiştir. Katılımcıların bölümleri geniş bir dağılım göstermektedir. İlahiyat gibi doğrudan din eğitimiyle ilgili bölümler yanında, Uluslararası İlişkiler, Tıp, Mühendislik, Bilgisayar Mühendisliği ve Psikoloji gibi alanlardan da öğrenciler yer almıştır. Bu durum, dinî öğrenme ihtiyacının yalnızca dinî derslerin ağırlıkta olduğu programlarda değil, farklı akademik alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasında da yaygın olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yaşları 19 ile 28 arasında değişmektedir. Bu yaş aralığı, bireylerin kimlik gelişimi, kültürel yönelimleri ve dinî inşaa süreçleri açısından kritik bir dönem olması bakımından önem taşımaktadır. Özellikle 20–25 yaş grubu yoğunluktadır ve bu da üniversite döneminin aktif dinî arayış ve yönelimlerle örtüştüğünü göstermektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerine ilişkin elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve beş ana tema altında sınıflandırılmıştır. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler doğrultusunda; dinî rehberlik ve danışmanlık ihtiyacı, dilsel yetersizliklerin öğrenme sürecine etkisi, Türkiye'deki din eğitimi sistemine yönelik algı ve karşılaştırmalar, dinî içerikli programlara erişim ve katılım sorunları ile bireysel öğrenme yolları öne çıkan başlıca temalar olmuştur. Her bir tema, ilgili alt temalarla birlikte katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiş; böylece veriye dayalı bütüncül bir analiz sunulmuştur. Bulgular, uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları yapısal, dilsel ve pedagojik engeller kadar, bireysel baş etme stratejilerine de ışık tutmaktadır.

Tablo 2: Uluslararası Öğrencilerin Dinî Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Temalar ve Alt Kodlar

Tema No	Tema Adı	Alt Kodlar
1	Dinî Rehberlik ve Danışmanlık İhtiyacı	<ul style="list-style-type: none"> • Güvenilir Din Adamlarına Başvurma • Bireysel Araştırma • Dinî Rehberliğe İhtiyaç Duymama • Sosyal Çevreden Destek Alma
2	Türkçe Yetersizliği ve Dil Kaynaklı Öğrenme Engelleri	<ul style="list-style-type: none"> • Türkçe Seviyesinin Yetersiz Olması • Arapça Bilgisiyle Telafi Etme • Türkçeye Hâkimiyetin Öğrenmeyi Kolaylaştırması • Ana Dilde Öğrenmeye Yönelme • Etkilemeyen / Nötr Geri Bildirimler
3	Türkiye'deki Din Eğitimi Sistemine Yönelik Gözlemler ve Karşılaştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Türkiye'deki Din Eğitiminin Daha Sistemli ve Kurumsal Olduğu • Kendi Ülkesindeki Din Eğitiminin Daha Ayrıntılı veya Mezhepsel Olduğu • Kendi Ülkesinde Din Eğitiminin Olmaması veya Zayıf Olması • Bilgi Eksikliği veya Belirsizlik • Önemli Fark Olmadığını Düşünenler
4	Katılım Zorlukları ve Kurumsal Yetersizlik	<ul style="list-style-type: none"> • Programlardan Haberdar Olmama • Katılmama – Fırsat Eksikliği veya Engeller • Katılım Sağlayanlar ve Olumlu Değerlendirme • Kurumsal Ulaşılama ve Tanıtım Eksikliği • Belirsiz veya Dağınık Bilgilendirme Kaynakları
5	Bireysel Dinî Öğrenme Yolları ve Dijital Kaynak Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Kitaplar ve Klasik Yazılı Kaynaklar • Meal, Tefsir ve Kişisel Okuma • Dijital İçeriklere ve Online Platformlara Yönelim • Kişisel Danışmanlar – Hocalar veya Güvenilir Bireyler • Kaynak Kullanmayan veya Kullanmakta Zorlananlar

1. Dinî Rehberlik ve Danışmanlık İhtiyacı

Çalışma grubunu oluşturan 20 uluslararası öğrenciden 18'i dinî rehberliğe açık ve net biçimde ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir (n=18, %90). Bir katılımcı, dinî rehberlik ihtiyacı konusunda kararsız kaldığını, durumuna göre zaman zaman böyle bir desteğe ihtiyaç duyabileceğini belirtmiştir (n=1, %5). Sadece bir katılımcı ise dinî rehberliğe ihtiyaç duymadığını, dinî meseleleri kendi bireysel araştırmalarıyla çözmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir (n=1, %5). Bu dağılım, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkiye'deki dinî öğrenme süreçlerinde güvenilir rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine yüksek düzeyde ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

1. 1. Güvenilir Din Adamlarına Başvurma

Bazı öğrenciler, dinî sorularla karşılaştıklarında güvenilir hocalarına danışarak bu ihtiyaçlarını karşılamaktadır. K5: “Evet, Türkiye’de yaşarken zaman zaman dini konularda kafama takılan bazı sorular oluyor. Bu durumlarda, kendim çok büyük gördüğüm ve bilgisine güvendiğim bir hocama danışıyorum. O bana anlayacağım şekilde açıklamalar yapıyor.” K8: “Evet tabii ki. Özellikle itikadî ya da fikhî meselelerde kafam karışırsa, ilim sahibi hocalarıma soruyorum. Bazen yüz yüze, bazen telefonla iletişim kuruyorum.”

1.2. Bireysel Araştırma

Bazı öğrenciler rehberlik için doğrudan bir kişiye ulaşmasa da kitaplardan, internetten ya da dijital platformlardan kendi araştırmalarını yapmaktadır. K4: “Evet, rehberliğe ihtiyaç duyduğum oluyor. Bu durumda önce kitaplara bakıyorum. Eğer yeterli olmazsa güvenilir İslamî sitelerden araştırma yapıyorum.” K6: “Evet. Özellikle bazı güncel meselelerde net bilgiye ulaşmak zor oluyor. Bu yüzden YouTube’daki bazı hocaların sohbetlerini dinliyorum. Ama dikkat ediyorum, herkesin videosunu izlemem.”

1.3. Dinî Rehberliğe İhtiyaç Duymama

Çalışma grubunda dinî rehberliğe açıkça ihtiyaç duymadığını ifade eden sadece bir katılımcı bulunmaktadır (n=1, %5). Bu katılımcı, sahip olduğu mevcut dinî bilgiyi kendisi için yeterli görmekte ve şimdiye kadar dinî konularda ciddi bir tereddüt yaşamadığını dile getirmektedir: K18: “Hayır, şu an için dinî konularda dışarıdan rehberliğe ihtiyaç duymuyorum. Çünkü bildiklerim bana yetiyor ve önemli bir konuda tereddüde düşmedim.” Bunun yanında, bir başka katılımcı da (n=1, %5) dinî konularda çok sorun yaşamadığını, ortaya çıkabilecek sorunları öncelikle kendi imkânlarıyla çözmeyi tercih ettiğini ve dil yetersizliği nedeniyle dışarıdan rehberlik alma konusunda zorlandığını belirtmiştir: K20: “Dini konularda çok sorun yaşamıyorum. Eğer olursa, kendi başıma çözmeye çalışırım. Türkçem de çok iyi olmadığı için zaten bazen anlamakta zorlanıyorum.” Bu bulgular, her ne kadar çalışma gurubunun büyük çoğunluğunun dinî rehberliğe ihtiyaç duyduğunu belirtse de, küçük bir azınlığın bilginin yeterliliği ve dil/erişim engelleri gibi gerekçelerle dış rehberlik arayışına mesafeli durduğunu göstermektedir.

1.4. Sosyal Çevreden Destek Alma

Bazı öğrenciler için rehberlik bireysel değil; arkadaş, aile ya da öğrenci çevresinden sağlanmaktadır. K3: “Din eğitimi gibi alanlarda tek başıma karar vermem. Genelde arkadaşlarımla konuşuruz. Onlar da benim gibi uluslararası öğrenciler. Birbirimize destek oluruz.” K7: “Ailemle iletişim halindeyim. Bazı soruları babama soruyorum. O da hoca olduğu için beni yönlendiriyor.”

Araştırma bulguları, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin önemli bir bölümünün dinî rehberliğe ihtiyaç duyduğunu ve bu ihtiyacı çeşitli yollarla gidermeye çalıştığını göstermektedir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama yöntemleri

farklılık göstermektedir. Bazıları doğrudan güvenilir olduğunu düşündüğü din adamlarına danışmayı tercih ederken, bazıları ise bireysel araştırma yoluna gitmekte, kimileri ise sosyal çevresinden destek almakta ya da rehberliğe ihtiyaç duymadığını ifade etmektedir.

Özellikle “güvenilir hocalara başvurma” eğilimi, öğrencilerin dinî bilgiye ulaşırken güven arayışında olduklarını göstermektedir. Öğrenciler bu tür rehberliği hem yüz yüze hem de dijital iletişim araçları üzerinden gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu durum, dinî figürlerin uluslararası öğrenciler açısından birer referans noktası olarak algılandığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının sadece bilgiye ulaşmakla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda doğru bilgiye, güvenilir kaynaktan ulaşma hassasiyeti taşıdığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan, bazı öğrenciler kitaplar, dijital içerikler ve çevrimiçi vaazlar aracılığıyla bireysel araştırma yoluna gitmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dijital dinî içeriklerden seçici bir şekilde yararlandığını, özellikle güvenilirlik ölçütlerine dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu da dijital medya okuryazarlığının dinî öğrenmede ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bazı öğrenciler rehberliği yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sosyal çevreleri üzerinden sağlamaktadır. Aile ve arkadaş çevresi, bu noktada hem bilgi kaynağı hem de karar destek mekanizması olarak öne çıkmaktadır. Özellikle aynı kültürden gelen arkadaş çevresinin rehberlik işlevi gördüğü durumlar, öğrencilerin kolektif öğrenme ve dayanışma içinde hareket ettiklerini göstermektedir.

Rehberliğe ihtiyaç duymadığını ifade eden katılımcıların gerekçeleri ise iki eksende toplanmaktadır: Birincisi, kendini yeterli bilgiye sahip görmek; ikincisi ise, rehberliğe erişimi sınırlayan dil yetersizliği ya da çevresel eksiklikler. Bu bulgu, rehberlik ihtiyacının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda iletişimsel ve sosyal imkânlarla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

2. Dil Yeterliği ve Dinî Öğrenme Süreçlerine Etkisi

Bu tema, uluslararası öğrencilerin Türkçeye hâkimiyet düzeylerinin ve dinî terminolojiye aşinalıklarının, Türkiye’de dinî içerikleri öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını ele almaktadır. Bulgularda Türkçe seviyesine yeterince güvenmemeye, dinî metinlerde geçen bazı terim ve cümle yapılarını anlamakta güçlük çekme, bu eksikliği Arapça bilgisiyle telafi etme, Türkçeye hâkim olmanın ders ve metin takibini belirgin biçimde kolaylaştırması ve buna rağmen özellikle derin ve soyut dinî konularda ana dilde öğrenmenin daha etkili görülmesi gibi noktalar öne çıkmaktadır. Böylece tema, öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerinde Türkçe, Arapça ve kendi ana dilleri arasında kurdukları çok katmanlı dil ilişkisini görünür kılmaktadır.

2.1. Türkçe Seviyesinin Yetersiz Olması

Katılımcıların ifadeleri, Türkçe yeterlik düzeylerinin dinî metinleri anlama süreçlerinde

önemli bir zorluk alanı olduğunu göstermektedir. K1: “Türkçeye fazla güvenim yok. Bu yüzden çoğu zaman Arapça öğrenmeye devam ediyorum. Türkiye’de öğrendiklerimi kendi Arapça bilgilerimle karşılaştırarak anlamaya çalışıyorum. Gerekirse çeviri yapıyorum.” K2 “Türkçem çok iyi değil. Bu nedenle dini içerikleri okurken bazı kelimeleri anlayamıyorum. Bu da anlamamı zorlaştırıyor.” K3: “Türkçem orta düzeyde. Günlük konuşmaları anlıyorum ama dinî metinlerde geçen bazı terimleri ve cümle yapılarını tam kavrayamıyorum.”

2.2. Arapça Bilgisiyle Telafi Etme

Katılımcıların bir kısmı ise Türkçe yetersizliklerini, mevcut Arapça birikimlerini devreye sokarak dinî metinleri kendi dillerine zihinsel olarak çevirme yoluyla telafi etmeye çalışmaktadır. K4: “Ana dilim Arapça olduğu için Türkçeden okuduğum dinî bilgileri zihnimde Arapçaya çevirerek daha iyi anlıyorum. Arapça kaynaklar benim için daha anlaşılır.” K5: “Dini kaynakların çoğu Arapça olduğu için bazen Türkçeye gerek bile duymuyorum. Ama bazı terimlerin Türkçesini bilmemek sorun yaratıyor.”

2.3. Türkçeye Hâkimiyetin Öğrenmeyi Kolaylaştırması

Bazı katılımcılar ise Türkçeye hâkimiyetlerinin, hem dinî hem de gündelik/akademik içeriklere erişimi kolaylaştırarak öğrenme süreçlerini belirgin biçimde desteklediğini ifade etmektedir. K6: “Ben Özbekistan’dan geldim ama Türkçeyi hızlıca öğrendim. Bu bana hem dinî hem de dünyevî konuları öğrenmede büyük avantaj sağladı.” K7: “Türkçem yeterli olduğu için derslerde ve kitaplarda anlatılanları kolaylıkla anlıyorum. Bu da öğrenmemi kolaylaştırıyor.”

2.4. Ana Dilde Öğrenmeye Yönelme

Bazı katılımcılar ise Türkçeyi belirli ölçüde anlamalarına rağmen, özellikle soyut ve derin dinî konularda ana dillerinde öğrenmeyi daha güvenli ve anlaşılır bulduklarını vurgulamaktadır. K8: “Türkçeyi anlıyorum ama derin konulara geldiğimizde Arapçadan öğrenmek bana daha kolay geliyor. Ana dilime okuduğumda daha iyi kavriyorum.”

2.5. Etkilemeyen / Nötr Geri Bildirimler

Bazı katılımcılar ise Türkçe yeterliklerinin zaten yüksek olduğunu, dolayısıyla dil faktörünün dinî öğrenme süreçleri üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığını ifade etmektedir. K9: “Ben Türkçeyi zaten bildiğim için dinî içerikleri anlamakta bir sıkıntı yaşamıyorum. Öğrenmemi etkilemiyor.” K10: “Türkçem iyi düzeyde olduğu için dinî kitapları ve konuşmaları rahatlıkla takip edebiliyorum.”

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki dinî öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları temel engellerden biri, dilsel yeterlilik düzeyleridir. Katılımcıların verdiği yanıtlar, Türkçeye hâkimiyetin dinî içerikleri anlamada belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dilsel yeterlilik, yalnızca bilgiye ulaşmayı değil, aynı zamanda o bilginin doğru anlaşılması, yorumlanması ve içselleştirilmesini de doğrudan etkilemektedir. Bazı öğrenciler, Türkçedeki yetersizlikleri nedeniyle dinî içerikleri anlamada zorluk yaşadıklarını ifade

etmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu zorlukları aşmak için bazen metinleri kendi ana dillerine çevirdiklerini veya Arapça kaynaklarla karşılaştırma yaptıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise bu eksikliği Arapça bilgileriyle telafi ettiklerini ifade etmiştir. Arapça bilen öğrenciler için bu durum, bir avantaja dönüşse de, Türkçe bilmeyen öğrenciler açısından hem sınırlayıcı bir unsur hem de kültürel adaptasyon açısından bir bariyer oluşturabilmektedir.

Buna karşılık, bazı öğrenciler Türkçeye olan hâkimiyetlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu durum, dil becerisinin dinî öğrenmede bir destekleyici unsur olarak işlev gördüğünü; yeterli dil düzeyine sahip öğrencilerin daha az dışsal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dikkat çeken başka bir alt tema ise, öğrencilerin bazı konuları ana dillerinde öğrenmeye yönelme eğilimidir. Bu eğilim, dil yeterliliğinin ötesinde anadil güvenliğinin bir öğrenme tercihi olarak devreye girdiğini göstermektedir. Son olarak, bazı öğrenciler Türkçenin öğrenmeyi etkilemediğini belirtmiş, dinî içerikleri anlamakta zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir.

3. Türkiye'deki Din Eğitimi Sistemine Yönelik Gözlemler ve Karşılaştırmalar

Bu tema, katılımcıların Türkiye'de karşılaştıkları din eğitimi uygulamalarını kendi ülkelerindeki deneyimlerle kıyaslayarak değerlendirdikleri görüşleri kapsamaktadır. Katılımcılar, müfredat kapsamı, mezhepsel yaklaşım, öğretim dili, eğitici niteliği ve eğitimin toplumsal konumu gibi farklılıklara değinmiştir.

3.1. Türkiye'deki Din Eğitiminin Daha Sistemli ve Kurumsal Olduğu

Bazı katılımcılar, Türkiye'deki din eğitiminin daha düzenli, sistemli ve kurumsal yapıda olduğunu vurgulamıştır. K11: "Türkiye'deki din eğitimi ile benim ülkemdeki arasında çok fark var, eğitim dili, eğitim düzeni, eğitimcilerin seviyesi ve halkın dini önemsemesi gibi her şey değişiktir. Türkiye'de sistemli ve disiplinli bir yapı var." K12: "Türkiye'de din eğitimi daha düzenli ve sınıf ortamında yapılıyor. Bizde ise daha geleneksel, aile ya da cami temelli bir yapısı vardı."

3.2. Kendi Ülkesindeki Din Eğitiminin Daha Ayrıntılı veya Mezhepsel Olduğu

Bazı katılımcılar, kendi ülkelerindeki eğitimin daha ayrıntılı olduğunu ya da belirli bir mezhep doğrultusunda verildiğini belirtmiştir. K13: "Suriye'deki din eğitimi daha ayrıntılı ve detaylıydı. Müfredat daha derin konulara iniyordu. Türkiye'de bu biraz daha sade görünüyor." K14: "Mezhepler dışında tabii, hemen hemen hepsi aynı ama bizim orada mezhep vurgusu daha yoğundu."

3.3. Kendi Ülkesinde Din Eğitiminin Olmaması veya Zayıf Olması

Bazı katılımcılar, kendi ülkelerinde din eğitimi almadıklarını veya bunun çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir. K15: "Benim vatandaşı olduğum ülkedeki okuluma din eğitimi yoktu. Türkiye'ye geldikten sonra bu konuda daha çok imkan buldum." K16: "Kendi ülkemde okulda din eğitimi verilmediği için Türkiye'deki sistem bana oldukça yeni geldi."

3.4. Bilgi Eksikliği veya Belirsizlik

Bazı katılımcılar bu konuda net bir gözleme sahip olmadıklarını ya da görüş belirtmek istemediklerini ifade etmiştir. K17: “Bu konuda çok bilgim yok. Karşılaştıracak kadar Türkiye’de din eğitimi almadım.” K18: “Türkiye’deki din eğitimiyle ilgili görüşlerimi anlatmak isterim ama bu çok uzun bir konu. Detaylı karşılaştırma için daha fazla gözlem yapmam gerekiyor.”

3.5. Önemli Fark Olmadığını Düşünenler

Bazı katılımcılar, Türkiye ile kendi ülkeleri arasında ciddi bir fark olmadığını ifade etmiştir. K19: “Türkiye’de aldığım din eğitimi ile kendi ülkemde öğrendiklerim arasında büyük bir fark görmedim. Hedef ve içerik açısından benzer.” K20: “Her iki ülkede de benzer dersler veriliyor. Kültür farkı var ama içerik genel olarak yakın.”

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki din eğitimi uygulamalarına yönelik gözlemleri, kendi ülkelerindeki din eğitimi deneyimlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Katılımcılar; müfredat içeriği, öğretim ortamı, mezhep eksenini, kurumsal yapı ve toplumun dine yaklaşımı gibi çeşitli boyutlarda karşılaştırmalar yapmıştır. Bu karşılaştırmalar, hem Türkiye’deki din eğitimi sisteminin nasıl algılandığını hem de öğrencilerin bu yapıya nasıl uyum sağladıklarını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bazı katılımcılar, Türkiye’deki din eğitiminin daha sistemli, kurumsal ve modern yöntemlerle yürütüldüğünü vurgulamıştır. Bu, özellikle daha geleneksel veya informal din eğitimi altyapısına sahip ülkelerden gelen öğrenciler için önemli bir fark olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’deki cami dışı din eğitimi kurumlarının yaygınlığı ve bu yapıların müfredata bağlı çalışması, öğrenciler açısından dikkat çekici bulunmuştur.

Buna karşın, bazı öğrenciler kendi ülkelerindeki din eğitiminin daha ayrıntılı ya da mezhepsel bir karakter taşıdığını ifade etmiştir. Bu durum, Türkiye’nin çoğulcu din eğitimi politikalarının bazı öğrencilerce farklı yorumlandığını göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu ise, bazı öğrencilerin kendi ülkelerinde din eğitimi almadıklarını veya bunun çok sınırlı olduğunu ifade etmeleridir. Bu durum, Türkiye’nin özellikle İslam coğrafyasından gelen bazı öğrencilere dinî bilgiye ulaşma bakımından yeni fırsatlar sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bazı katılımcılar ise gözlem eksikliği veya belirsizlik sebebiyle bu konuda görüş belirtmemiş ya da yorum yapmamayı tercih etmiştir.

Bazı öğrenciler Türkiye ile kendi ülkeleri arasında büyük farklar olmadığını dile getirmiştir. Bu görüşler, Türkiye’de verilen din eğitiminin onların aşına oldukları mezhebî ve dinî sosyalizasyon çerçevesiyle büyük ölçüde örtüştüğünü ve bu nedenle iki sistemi “yakın” algıladıklarını düşündürmektedir. Buna karşılık, önceki alt başlıklarda görüldüğü üzere, mezhep vurgusunun daha güçlü olduğu ya da din eğitiminin daha dar bir yorum etrafında şekillendiği bağlamlardan gelen katılımcılar, Türkiye’deki daha genel-geçer ve kurumsal din eğitimi yaklaşımını kendi ülkelerindeki yapıdan belirgin biçimde farklılaştırmaktadır. Her ne kadar bu çalışmada mezhep geçmişi ayrıntılı ve sistematik bir

değişken olarak toplanmamış olsa da, katılımcı ifadeleri, öğrencilerin Türkiye'deki din eğitimi sistemine ilişkin algılarında mezhebî arka plan ve dinî sosyalizasyon biçimlerinin önemli bir filtre işlevi gördüğüne işaret etmektedir.

4. Katılım Zorlukları ve Kurumsal Yetersizlik

Bu tema, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de Diyanet ve STK'lar tarafından sunulan din eğitimi programlarına erişim ve katılım durumlarını, bu programlardan haberdar olup olmadıklarını ve programların niteliğine dair değerlendirmelerini içermektedir.

4.1. Programlardan Haberdar Olmama

Bazı katılımcılar, Diyanet veya sivil toplum kuruluşları tarafından sunulan dinî faaliyet ve programların varlığından haberdar olmadıklarını, özellikle tanıtım ve bilgilendirme eksikliğine vurgu yaparak ifade etmektedir. K11: “Hayır, Diyanet'in veya STK'ların sunduğu bu tür faaliyetlerden haberdar değilim. Uluslararası öğrenciler için yeterli tanıtım yapılmıyor olabilir.” K17: “Bu tür programların olduğunu bilmiyorum. Üniversite ya da kaldığımız yurtlar bu konuda bizi pek bilgilendirmedi.”

4.2. Katılamama – Fırsat Eksikliği veya Engeller

Bazı katılımcılar, dinî program ve faaliyetlerden haberdar olmalarına rağmen yoğun ders temposu, zaman uyumsuzluğu, ulaşım sorunu veya doğrudan davet almama gibi nedenlerle bu etkinliklere katılamadıklarını belirtmektedir. K2: “Programlardan haberdarım ama katılamadım. Hem ders programım yoğundu hem de ulaşım konusunda sorun yaşadım.” K4: “Katılmak isterdim ama zamanım uymadı. Genellikle haber verildiğinde çok geç kalmış oluyorum.” K15: “Hayır, daha önce böyle bir faaliyete katılmadım. Davet almadığım için de denk gelmedi.”

4.3. Katılım Sağlayanlar ve Olumlu Değerlendirme

Bazı katılımcılar ise Türkiye'de sunulan dinî seminer ve sohbetlere aktif olarak katıldıklarını, bu programların hem dinî bilgi düzeylerini artırdığını hem de sosyal açıdan güçlendirici bir ortam sunduğunu ifade etmektedir. K6: “Lise eğitimi için Türkiye'ye geldiğimden beri çok fazla din eğitimi seminerlerine ve sohbetlere katıldım. Bu programlar dini bilgimi geliştirmemde büyük katkı sağladı.” K17: “Evet, katıldım. Bu programlar benim için hem bilgi açısından hem de sosyal anlamda faydalıydı.”

4.4. Kurumsal Ulaşılama ve Tanıtım Eksikliği

Bazı katılımcılar, dinî program ve faaliyetlerin var olabileceğini düşünmelerine rağmen, özellikle üniversite ve ilgili kurumlar tarafından yeterli bilgilendirme yapılmadığı için bu imkânlara kurumsal düzeyde ulaşamadıklarını ifade etmektedir. K8: “Hayır, katılmadım. Çünkü üniversitede veya çevremde bu tür programlarla ilgili bilgilendirme yapılmadı.” K19: “Ben bu faaliyetlerin uluslararası öğrencilere özel versiyonlarının olup olmadığını bilmiyorum. Genel halka yönelik olabilir ama bize duyurulmuyor.”

4.5. Belirsiz veya Dağınık Bilgilendirme Kaynakları

K20: “Sınıf gruplarından bazen duyuyorum ama net bilgiye ulaşmak zor oluyor. Ne zaman nerede yapıldığı belli olmuyor.” Bu tema altında toplanan veriler, Türkiye’deki Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü din eğitimi programlarına uluslararası öğrencilerin erişiminde yapısal ve iletişimsel sorunlar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

İlk olarak, programlardan haberdar olmama durumu yaygındır. Bu durum, uluslararası öğrencilere yönelik bilgilendirmenin ya hiç yapılmadığını ya da yetersiz ve genel düzeyde kaldığını göstermektedir. İkinci olarak, katılmama nedenleri, bireysel nedenlerle değil, daha çok kurumsal ve yapısal aksaklıklarla ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar; zamanlama sorunları, ulaşım zorlukları, son dakika bilgilendirme gibi nedenlerle bu tür etkinliklere dahil olamadıklarını belirtmiştir. Bu durum, var olan programların ulaşılabilirlik ve sürdürülebilirlik açısından geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte katılım sağlayan az sayıda öğrenci, bu tür etkinliklerin olumlu etkilerini vurgulamış; bilgi kazanımı ve sosyal bağ kurma açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Ancak bu olumlu değerlendirmeler bile, programlara erişim ve katılımın istisnai düzeyde kaldığını, genel bir politika eksikliğinin mevcut olduğunu göstermektedir. Son olarak, bazı katılımcılar bilgilendirme kaynaklarının dağınık ve belirsiz olduğunu vurgulamıştır. Özellikle sınıf grupları veya arkadaş çevresi aracılığıyla edinilen duyular dışında resmi veya güvenilir bir bilgilendirme ağına ulaşmanın zorluğu dikkat çekmektedir. Bu durum, dijital iletişim stratejilerinin yetersizliğini ve hedef kitleye uygun içerik sunma konusundaki eksiklikleri yansıtmaktadır.

5. Bireysel Dinî Öğrenme Yolları ve Dijital Kaynak Kullanımı

Bu tema, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de dinî bilgiye ulaşma süreçlerinde bireysel çabalarını, başvurdukları kaynak türlerini ve özellikle dijital ortamları nasıl kullandıklarını ele almaktadır. Katılımcılar arasında dijital içeriklere, kitaplara, meal ve tefsirlere, bireysel danışmanlara ya da hiçbir kaynağa yönelmeyenlere rastlanmaktadır.

5.1. Kitaplar ve Klasik Yazılı Kaynaklar

Bu alt temada katılımcıların dinî öğrenme süreçlerinde ilmihal, hadis ve akademik nitelikli eserler gibi klasik yazılı kaynaklara yöneldikleri ve bu okumalarını alanında yetkin eğiticilerle yaptıkları görüşmelerle destekledikleri görülmektedir. K11: “Kitaplar ve yüksek seviye eğiticilerle görüşerek dinî bilgimi geliştirmeye çalışıyorum. Özellikle akademik kitaplara yöneliyorum.” K19: “Türkiye’de dinî konuları öğrenmek için kitapları tercih ediyorum. Özellikle ilmihal ve hadis kitapları benim için temel kaynaklardır.”

5.2. Meal, Tefsir ve Kişisel Okuma

Bu alt temada katılımcıların dinî öğrenme süreçlerinde Kur’an’ı anlamaya dönük bireysel okumalara ağırlık verdikleri, özellikle meal ve tefsire başvurarak

anlamlandıramadıkları noktaları bilen kişilere sorarak derinleştirdikleri; dijital içerik takibinin ise görece sınırlı kaldığı görülmektedir. K5: “Ben Kur’an mealini okumayı, anlamayı tercih ederim. Anlamadığım yerlerde bilen kişilere danışırım. Ama dijital platformlarda içerik takip etmiyorum.” K14: “Kur’an okumak benim için en önemli kaynak. Anlamaya çalışarak okuyorum, bazen meal ile birlikte ilerliyorum.”

5.3. Dijital İçeriklere ve Online Platformlara Yönelim

Bu alt temada katılımcıların dinî öğrenme süreçlerinde internet, video içerikler, çevrim içi makaleler ve resmî kurumların dijital yayınları gibi online platformlara yoğun biçimde yönelindikleri, bu dijital kaynakları zaman zaman cami hocalarına danışarak tamamladıkları görülmektedir. K3: “Genellikle internette dijital içerikler (videolar, makaleler) ve Diyanet’in yayınladığı kitapları kullanıyorum. Bazen de cami hocalarına danışıyorum.” K16 “İnternette dinî videolar izliyorum, özellikle YouTube’daki bazı ilim adamlarının sohbetleri bana çok fayda sağlıyor.”

5.4. Güvenilir Kişilerden Yüz yüze Dinî Danışmanlık Almak

Bu alt temada katılımcıların dinî öğrenme süreçlerinde, yazılı ve dijital kaynakları destekleyici biçimde, özellikle hocalarına ve bilgisine güvendikleri kişilere birebir danışmayı önemli bir rehberlik yolu olarak benimsedikleri görülmektedir. K1: “Dini konularda en çok güvendiğim kişilere soruyorum. Hocalar veya daha önce dini eğitim almış arkadaşlarım bana yardımcı oluyor.” K18 “Bazen kitaplardan okuyorum, bazen hocalarıma ya da bilgisine güvendiğim kişilere danışıyorum.”

5.5. Kaynak Kullanmayan veya Kullanmakta Zorlananlar

Bu alt temada ise katılımcıların bir kısmının dinî bilgi edinmek için belirli bir kaynağa yönelmediği, yoğunluk, ilgi eksikliği veya uygun rehber bulamama gibi nedenlerle dinî öğrenme süreçlerinin pasif veya kesintili kaldığı görülmektedir. K19: “Dini bilgi için özel bir kaynak kullanmıyorum. Çoğu zaman ilgilenmeye fırsat bulamıyorum.” K20: “Şu ana kadar Türkiye’de dinî bilgi edinmek için herhangi bir kaynağa yönelmedim. Belki çevremde tanıdığım kimse olmadığından olabilir.”

Bu temaya ilişkin veriler, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de dinî bilgi edinme süreçlerinde büyük ölçüde bireysel çabalara dayandığını ve bu süreçte çok çeşitli kaynaklara başvurduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu çabalarında öne çıkan ortak nokta, dinî rehberliğe ulaşmada formal kurumlardan ziyade kişisel inisiyatifin ve bireysel stratejilerin belirleyici olmasıdır. İlk olarak, bazı öğrencilerin klasik yöntemlere yöneldiği, özellikle kitaplar, ilmiyeler, hadis kaynakları ve tefsir eserleri gibi yazılı içeriklerin hâlâ başvurulan güvenilir kaynaklar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu yaklaşım, geleneksel öğrenme biçimlerine duyulan güvenin bir yansımasıdır. Özellikle Arapça bilen öğrenciler arasında yazılı metinlere yönelim daha belirgindir.

Bir diğer dikkat çekici husus, meal ve tefsir okuma alışkanlıklarının oldukça yaygın olmasıdır. Bu öğrenciler, doğrudan Kur'an metni üzerinden öğrenmeyi tercih etmekte, anlamadıkları kısımlar için bazen bilen kişilerden destek almaktadır. Bu durum, bireysel öğrenmenin aynı zamanda içsel bir yönelime ve dindarlık biçimine de işaret ettiğini göstermektedir. Öte yandan, çağın dijitalleşme dinamikleri doğrultusunda dijital içeriklerin yaygın olarak kullanıldığı da gözlenmiştir. Özellikle YouTube'daki sohbet videoları, makaleler ve resmi kaynaklar (ör. Diyanet'in dijital yayınları) öğrenciler tarafından sıkça tercih edilmektedir. Ancak bu tercih, aynı zamanda bilgi güvenilirliği sorununu da gündeme getirmektedir. Bazı öğrenciler, yalnızca "ilim ehli" gördükleri kişilerin içeriklerini takip ettiklerini belirtmişlerdir ki bu da dijital kaynaklara yönelik seçici bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Ayrıca, bazı öğrenciler kişisel danışmanlar olarak gördükleri hocalarına ya da güvendikleri bireylere başvurmaktadır. Bu yönelim, formel rehberlik eksikliğinin yerini gayriresmî sosyal destek ağlarının aldığını göstermektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin hem güven arayışlarını hem de toplumsal uyum biçimlerini yansıtan önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, dikkat çeken bir diğer grup ise herhangi bir kaynağa başvurmayan ya da kullanmada zorlanan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, ya zaman bulamamakta, ya da yönlendirecek çevreden yoksun oldukları için bireysel öğrenme süreçlerine dâhil olamamaktadır. Bu da dinî öğrenmenin, sadece bireysel istekle değil aynı zamanda uygun ortam ve destek yapısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu tema genelinde değerlendirildiğinde, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki dinî öğrenme pratiklerinin büyük ölçüde parçalı, bireysel ve kendiliğinden gelişen süreçlere dayandığı anlaşılmaktadır. Bu durum, hem dini içerik sunan kurumların rolünü sorgulamayı, hem de kültürel ve dilsel uyum süreçlerinin bireysel öğrenmeye etkilerini derinlemesine incelemeyi gerektirmektedir. Bu çerçevede, özellikle ilk yıllarda uluslararası öğrencilere alanında yetkin rehberler eşliğinde yürütülecek bir mentorluk modeli ile kültürel-dinî oryantasyon programlarının geliştirilmesi, öğrencilerin bireysel arayışlarını daha sistemli, güvenli ve desteklenmiş öğrenme deneyimlerine dönüştürebilecek potansiyele sahiptir. Böyle bir yapı, hem dijital hem yüz yüze öğrenme kaynaklarının daha bilinçli kullanımını teşvik ederek, uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerindeki yalnızlık ve belirsizlik duygusunu azaltmaya katkı sağlayabilir.

Sonuç

Bu araştırma, Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin dinî öğrenme süreçlerini çok boyutlu bir perspektifle ele alarak, bu süreçte yaşanan bireysel, sosyal ve kurumsal etkileşimleri ve zorlukları analiz etmeyi hedeflemiştir. Bulgular, dinî öğrenmenin yalnızca bireysel çaba ve bilgi edinme etkinliğinden ibaret olmadığını; kültürel arka plan, dilsel yeterlilik, kurumsal imkânlar ve sosyal ilişkilerle iç içe geçmiş çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Görüşmeye katılan 20 öğrenciden 18'inin (%90) dinî konularda

sürekli rehberliğe ihtiyaç duyduğunu, 1'inin (%5) zaman zaman rehberliğe ihtiyaç hissettiğini, yalnızca 1'inin (%5) ise belirgin bir dinî rehberlik ihtiyacı olmadığını ifade etmesi, dinî danışmanlık ve rehberlik ihtiyacının nicel olarak da oldukça yüksek bir düzeyde seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede uluslararası öğrenciler, yalnızca bilgi talep eden bireyler değil; aynı zamanda dinî ve kültürel anlam dünyalarını yeniden kuran öznel aktörler olarak görünür hâle gelmektedir.

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin dinî rehberlik ihtiyaçlarını büyük ölçüde bireysel yöntemlerle karşılamaya çalıştığını göstermiştir. Güvenilir din adamlarına doğrudan danışma, kitap ve klasik kaynaklara yönelme, dijital platformlardan seçici biçimde faydalanma ve sosyal çevre (arkadaş, aile, hemşehri grupları) üzerinden destek alma gibi farklı yollar öne çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin içinde buldukları kültürel çevre, sahip oldukları dil yeterliliği, dinî sosyalleşme biçimleri ve destek ağlarıyla yakından ilişkilidir. Ortak payda ise, bilgiye ulaşmada “güvenilirlik” ilkesinin belirleyici olmasıdır. Öğrenciler, özellikle dijital içerikleri kullanırken kaynağın ilmî niteliği, kurumsal referansı, gelenekle uyumu ve şahısların ilmî otoritesi gibi ölçütlere dayanarak bir tür gayriresmî “bilgi doğrulama süreci” işletmektedir. Bu durum, dinî öğrenme deneyimlerinin aynı zamanda dijital dinî okuryazarlığı bağlamında da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Dilsel yeterlilik, çalışmada hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bir faktör olarak belirgin bir şekilde öne çıkmıştır. Türkçeye yeterince hâkim olmayan öğrenciler, dinî içerikleri anlamada zorlanmakta; bu eksikliği kimi zaman Arapça bilgileriyle telafi etmeye çalışmakta, kimi zaman ise öğrenmeyi kendi ana dillerinde sürdürmeyi tercih etmektedir. Buna karşılık Türkçeye hâkim olan öğrencilerin hem akademik hem de dinî içeriklerde daha rahat bir öğrenme süreci geçirdiği görülmüştür. Bu bulgular, dil becerisinin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda öğrenmenin derinliği, kavramsal netlik ve metinle kurulan ilişki açısından belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça gibi dillerde materyal talebi, çok dilli içerik üretiminin ve ana dile duyarlı pedagojik yaklaşımların zorunluluğuna işaret etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki din eğitimi sistemine yönelik gözlemleri, büyük ölçüde kendi ülkelerindeki din eğitimi tecrübeleriyle karşılaştırmalı biçimde şekillenmektedir. Bazı öğrenciler Türkiye'deki din eğitiminin daha kurumsal, sistemli ve organize olduğunu vurgularken; bazıları kendi ülkelerindeki daha ayrıntılı, mezhepsel temelli veya geleneksel yapıyı öne çıkarmıştır. Kimi katılımcılar ise kendi ülkelerinde neredeyse hiç din eğitimi almadıklarını, Türkiye'de bu alanda ilk kez sistematik bir yapıyla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu tablo, Türkiye'nin bazı öğrenciler için “ilk dinî öğrenme ortamı” sunduğunu ve bu bağlamda bir din eğitimi diploması işlevi gördüğünü göstermektedir. Öğrencilerin Türkiye'deki din eğitimi modelini kendi mezhebî ve kültürel arka planları üzerinden yeniden anlamlandırılmaları, dinî öğrenme sürecini aynı zamanda kimlik müzakeresi süreci hâline getirmektedir. Sosyal aidiyet, temsil, mensubiyet ve kültürel uyum gibi eksenler, dinî öğrenme tecrübeleriyle iç içe geçmekte; özellikle öğrenci

kulüpleri, kültür-ibadet-sohbet buluşmaları ve gayriresmî arkadaş grupları bu müzakerenin en görünür olduğu zeminler olarak öne çıkmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşları tarafından sunulan din eğitimi programlarına katılımın sınırlı kalması, araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Katılımcıların önemli bir kısmı bu tür programlardan haberdar olmadığını, haberdar olanların bir kısmı ise zamanlama, ulaşım, geç bilgilendirme veya dil engeli gibi nedenlerle katılmadığını ifade etmiştir. Katılım sağlayan az sayıdaki öğrenci ise bu programları hem bilgi edinme hem de sosyal etkileşim açısından olumlu değerlendirmiştir. Bu durum, sahada zaman zaman ortaya çıkan iyi örneklerin (çok dilli içerik, öğrenci merkezli tasarım, esnek zamanlama vb.) varlığına rağmen, genel düzeyde tanıtım kanallarının yetersiz olduğunu, programların uluslararası öğrencilere özel olarak tasarlanmadığını ve katılımcı dostu, sürdürülebilir mekanizmaların eksik kaldığını göstermektedir. Bu anlamda, Türkiye'nin din eğitimi diploması ve kültürel temsil kapasitesi açısından, mevcut yapının daha sistemli bir tasarımla güçlendirilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ilgili kurum ve kuruluşlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uluslararası öğrencilere özel dinî danışmanlık birimleri oluşturulmalı, bu birimlerde çok dilli destek sağlanmalı ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda, rehberlik hizmetlerine erişim yollarını gösteren sistematik bir “rehberlik haritası” hazırlanarak resmî (Diyanet, üniversite birimleri, YTB, müftülükler vb.) ve gayriresmî (STK'lar, öğrenci kulüpleri, yerel gönüllü ağlar) kanallar açık biçimde ayrıştırılmalıdır. Böylece öğrenciler hangi ihtiyacında (ilmî soru, psikososyal destek, ibadet ortamı, kültürel uyum vb.) hangi kuruma ya da kişiye başvurabileceğini daha net görebilecektir.
2. Dijital dinî içeriklerin denetlenmesi ve yönlendirilmesi için üniversiteler, Diyanet ve STK'lar iş birliği yaparak güvenilir kaynak havuzları oluşturmalıdır. Somut bir adım olarak, Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça gibi öğrenci profiline uygun dillerde içerik sunan çatı bir çevrimiçi portal veya rehberlik uygulaması modeli geliştirilebilir. Bu portalda, seçilmiş ders videoları, metinler ve soru-cevap bölümlerinin yanı sıra, öğrencilerin zaten fiilen kullandığı “bilgi doğrulama ölçütleri”ni (kaynak güvenilirliği, kurumsal referans, ilmî otorite vb.) destekleyecek kısa dijital din okuryazarlığı modülleri de yer almalıdır. Böylece öğrencilerin dijital mecralarda karşılaştıkları dinî içerikleri daha bilinçli, seçici ve eleştirel biçimde değerlendirmeleri teşvik edilebilir.
3. Katılımın artırılması için din eğitimi programlarının tanıtımı, yurtlar, danışmanlar ve sosyal medya aracılığıyla daha etkili yürütülmelidir. Bu kapsamda WhatsApp/Telegram duyuru hatları, üniversite mobil uygulamaları, e-posta

bültenleri ve kampüs oryantasyon programları gibi hızlı ve pratik araçlar sistemli şekilde kullanılmalıdır. Program tarihleri, yerleri, dili ve hedef kitlesi net bir biçimde duyurulmalı; uluslararası öğrencilerin yoğun olduğu mekânlarda çok dilli afiş, broşür ve yüz yüze bilgilendirme faaliyetleri planlanmalıdır. Böylece mevcut iyi örneklerin görünürlüğü artacak, günlük bilgilendirme kaynaklarının oluşturduğu belirsizlik azaltılacaktır.

4. Dinî içerikler, öğrencilerin dil seviyelerine uygun ve pedagojik olarak kademeli yapılandırılmış materyallerle sunulmalıdır. Özellikle Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça gibi dillerde hazırlanmış çok dilli temel metinler, Türkçe-Arapça veya Türkçe-İngilizce karşılaştırmalı ilmi ve temel din bilgisi setleri, sadeleştirilmiş ve görsel destekli ders kitapları önem taşımaktadır. Buna ek olarak, dinî terminoloji sözlükleri, kısa video serileri, mikro-öğrenme modülleri (5-10 dakikalık içerikler) gibi esnek materyaller geliştirilerek öğrencilerin yoğun akademik gündem içinde dahi dinî öğrenmeyi sürdürebilmeleri desteklenmelidir. Bu tür içerikler, hem dil bariyerini azaltacak hem de kavramsal netlik ve derinliği artıracaktır.

Din eğitimi ve dinî rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin sosyal aidiyetlerini güçlendirecek şekilde topluluk temelli olarak tasarlanmalıdır. Kültür-ibadet-sohbet buluşmaları, öğrenci kulüpleri üzerinden yürütülen ortak iftarlar, okuma halkaları, kültürel tanıtım günleri ve küçük grup sohbetleri gibi etkinlikler, hem güven ilişkisini pekiştirmekte hem de doğal öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu tür faaliyetler, uluslararası öğrencilerin yalnızlık ve belirsizlik duygusunu azaltırken, Türkiye'nin eğitim diplomasisi açısından da kapsayıcı, çoğulcu ve temsil gücü yüksek bir çerçeve oluşturacaktır.

Kaynakça | References

- Alimukhamedov, Farkhad - Alimukhamedov, Farkhad. "Türkiye'ye Uluslararası Öğrenci Göçünün Analizi". *Bilge Strateji* 7/12 (Haziran 2015), 117-132.
- Bayramdurdyeva, Govher. "Uluslararası Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler". *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 5/11 (Ağustos 2019), 509-524.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2025.
- Husserl, Edmund. *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*. Ankara: Bilim ve Sanat, 2003.
- Kethüda, Önder. "Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma". *Yükseköğretim Dergisi* 5/3 (Aralık 2015), 147-161.
- Levent, Faruk - Karaevli, Özge. "Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar Ve Türkiye İçin Öneriler". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 38/38 (Mayıs 2014), 97-118.
- Metin, Bahadır - Sevinç, İsmail. "Bir Kamu Diploması Aracı Olarak Uluslararası Öğrenci Hareketliliği". *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/1 (Mayıs 2024), 387-408.

<https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1444650>

- Mokrane, Hanane - Halaç, Hicran Hanım. "Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'nin Kültürel Miras Farkındalıkları". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 26/3 (Aralık 2022), 667-680.
- NAFSA: Association of International Educators. "NAFSA International Student Economic Value Tool (v2)". Erişim 17 Kasım 2025. <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool-v2>
- Özer, Mahmut. "Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1 (Nisan 2012), 10-13.
- Özlük, Erdem vd. "Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrencilerin Türkiye İmajı: Selçuk Üniversitesi Örneği". *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 19/38 (Ekim 2019), 145-162. <https://doi.org/10.30976/susead.542441>
- Süygün, Mehmet Sami - Kaplan, Fatih. "Uluslararası Öğrencilerle Uluslararası Ticaret". *Gümrük ve Ticaret Dergisi* 8/25 (Eylül 2021), 25-35.
- Şahin, Harun. "Türkiye'de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Eğitimsel Engel Algıları Üzerine". *Bezgeç Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi* 1/2 (Aralık 2022), 88-97. <https://doi.org/10.56987/bezgek.11>
- Şimşek, Furkan. "Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Türkiye Yükseköğretiminde Afrikalı Öğrenciler". *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* 7/1 (Temmuz 2022), 12-36. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1053540>
- Tekindal, Melike - Arsu, Şerife Uğuz. "Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme". *Ufku Ötesi Bilim Dergisi* 20/1 (Aralık 2020), 153-172.
- Tosun, Aybiçe vd. "Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (Haziran 2018), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 10. Basım, 2020.
- Türel, Mustafa Talha. "Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyumu". *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi* 1/2 (Aralık 2021), 73-89. <https://doi.org/10.7596/abbad.31122021.003>
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Yılmaz, Gülşen - Güçlü, Nezahat. "Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 11/1 (Nisan 2021), 244-256.
- YÖK. *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2024-2028*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, 2024.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). "Study in Turkey". Erişim 17 Kasım 2025. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/en/page/521>