



DİASPORADA DİN EĞİTİMİ KURUMLARININ YAPISI VE İŞLEVİ: AVUSTRALYA ÖRNEĞİ

Abdulhalim İnam^a

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 19.10.2025
Kabul Tarihi: 27.12.2025
Yayın Tarihi: 31.12.2025

Atıf

İnam, A. (2025). Diasporada din eğitimi kurumlarının yapısı ve işlevi: Avustralya örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 20, 389-423.
<https://doi.org/10.53112/tudear.1806555>

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme: Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik: Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans: CC BY-NC 4.0

Öz

Bu makale, Avustralya'daki Müslüman diasporada din eğitiminin kurumsal ve toplumsal çerçevesini betimleyici bir yaklaşımla inceler. Çalışma, literatür taraması ve resmî istatistik/doküman analizi yoluyla üç eksenli bir araya getirir: (i) Müslüman varlığının tarihsel arka planı ve demografik görünüm; (ii) devlet-din ilişkileri, laiklik ve eğitim yönetimi; (iii) resmî (İslami kolejler) ve gayriresmî (cami/hafta sonu okulları) din eğitimi pratikleri. Çalışma, Stuart Hall'un diaspora kimliği ve Charles Taylor'ın tanınma politikası teorileri ekseninde, din eğitimi kurumlarını pedagojik işlevlerinin ötesinde birer 'kimlik inşa sahası' olarak analiz etmektedir. Bulgular, çokkültürlülük politikaları ve merkezi/eyalet düzeyindeki düzenlemeler çerçevesinde İslami kolejlerin düzenli biçimde büyüdüğünü; ailelerin kimlik aktarımı, güvenli okul iklimi ve akademik beklentiler nedeniyle bu kurumları tercih ettiğini göstermektedir. Buna karşılık, dinî okulların istihdam ve ayrımcılık muafiyetleri etrafındaki hukuki tartışmalar, finansman modeli (SRS/ "Gonski" yaklaşımı) ve medya söylemleri, alanın süregelen gerilimlerini beslemektedir. Gayriresmî din eğitimi ise topluluk bağlarını ve Kur'an öğrenimini desteklemekte; fakat müfredat standardizasyonu, öğretici niteliği ve kapsayıcılık bakımından eşitsiz bir tablo sunmaktadır. Sonuç olarak Avustralya örneği, din eğitiminin diasporik koşullarda kimliğin sürdürülmesi, toplumsal aidiyet ve yurttaşlık yetkinlikleri ile iç içe ilerlediğini; alanın daha tutarlı veri üretimi ve uygulama-politika arayüzünde karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Diaspora, İslami kolejler, Hafta sonu okulları, Çokkültürlülük, Avustralya Müslümanları.

^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Bakan Müşaviri, Ankara/Türkiye. e-mail: inamabdulhalim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8370-3961



STRUCTURE AND FUNCTION OF RELIGIOUS EDUCATION INSTITUTIONS IN THE DIASPORA: THE AUSTRALIAN CASE

Article Information

Article Types: Research Article

Received: 19.10.2025

Accepted: 27.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation

Inam, A. (2025). Structure and function of religious education institutions in the diaspora: The Australian case. *Turkish Journal of Religious Education Studies*, 20, 389-423.
<https://doi.org/10.53112/tudear.1806555>

Ethical Statement: Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review: Double-blind.

Plagiarism: Yes. intihal.net

Conflicts of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author acknowledge that they received no external funding to support this research.

License: CC BY-NC 4.0

Abstract

This article examines the institutional and social framework of religious education in the Muslim diaspora in Australia with a descriptive approach. The study combines a literature review with analysis of official statistics and documents along three axes: (i) the historical background and demographic profile of Muslims; (ii) state-religion relations, secularism, and education governance; and (iii) formal (Islamic colleges) and non-formal (mosque/weekend schools, maktab programs) practices of religious education. The findings show steady growth of Islamic colleges within multicultural policies and federal/state regulations. Families prefer these schools for identity transmission, a safe school climate, and academic expectations. However, legal debates on employment and anti-discrimination exemptions for faith schools, the funding model (SRS/Gonski), and media narratives keep the field under constant tension. Non-formal religious education supports community ties and Qur'an learning, but remains uneven in curriculum standardization, teacher qualifications, and inclusiveness. In sum, the Australian case indicates that religious education in diasporic settings is closely linked to the maintenance of identity, social belonging, and civic competences, and that the field needs more consistent data and comparative research at the practice-policy interface.

Keywords: Religious education, Diaspora, Islamic colleges, Weekend schools, Multiculturalism, Australian Muslims.

Giriş

Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve ABD ile birlikte göç ve eğitim konusunda dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer almaktadır. 2021 Avustralya İstatistik Bürosu Nüfus Sayımına göre, ülkenin yurt dışı doğumlu yerleşik nüfusu, şu anda toplam nüfusun neredeyse %30'unu temsil etmektedir ve bu oran diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında daha yüksektir (Australian Bureau of Statistics, 2021).

Yıllar boyunca, Avustralya hükümetinin göç programı planlama sayıları, öncelikleri ve ekonomik ve siyasi hususlar doğrultusunda dalgalanmıştır. Avustralya hükümeti, Avustralya'ya kalıcı olarak göç etmek isteyenler için iki program aracılığıyla yer veya kota tahsis etmektedir: vasıflı ve aile göçmenleri için Göç Programı ve mülteciler ve mülteci benzeri durumlarda olanlar için İnsani Yardım Programı. Ancak Eylül 2013'ten bu yana Avustralya, İslamofobi ve aşırı sağcı gündemlerdeki artış nedeniyle mültecilerin girişine izin vermemektedir (Ali, 2020, ss. 117-122). Avustralya'ya tekneyle gelenler ya da geçerli başvuruları olmayan mülteciler açık deniz gözetli tesislerinde tutulmaktadır. Mültecilere karşı bu değişim, öncelikle Liberal hükümetin çok kültürlülüğten yana olmayan ve "Beyaz Avustralya"¹ politikasına kadar geri götürülebilecek gündemine bağlanmaktadır.

Bu sosyopolitik arka plan, eğitim olgusunun salt pedagojik bir süreçten öte, bir kimlik inşası sahası olarak okunmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda çalışma, Avustralya'daki din eğitimi pratiklerini betimsel bir veri yığını yerine Stuart Hall'un (1990) "sabit olmayan, sürekli yeniden üretilen diaspora kimliği" kavramsallaştırması ve Charles Taylor'ın (1994) seküler demokrasilerde "tanınma politikası" (politics of recognition) teorisi ekseninde analiz etmektedir. Avustralya özelinde ise Jan A. Ali'nin (2020) modernite ve Müslüman kimliği arasındaki gerilimlere dair sosyolojik çerçevesi, çalışmanın kurumsal analizine zemin oluşturmaktadır. Bu teorik sacayağı, İslami okulların ve gayriresmî eğitim kurumlarının hem bir 'korunaklı alan' (safe zone) hem de "yurttaşlık inşası" (civic construction) işlevini nasıl bir arada yürüttüğünü anlamlandırmada anahtar rol oynamaktadır.

Mevcut literatürde Avustralya'daki Müslüman diasporasının demografik yapısı üzerine çalışmalar bulunmakla birlikte, din eğitimi kurumlarının çokkültürlü politikalar ile seküler devlet düzenlemeleri arasındaki gerilimli alanda nasıl konumlandığına dair bütüncül bir analiz eksikliği göze çarpmaktadır. Bu boşluktan hareketle çalışmanın temel problemi, "Avustralya'daki İslami eğitim kurumlarının, devletin yasal sınırlılıkları ve toplumun kültürel beklentileri arasında işlevlerini nasıl sürdürdüğünü" sorusudur. Bu doğrultuda çalışma, Avustralya'daki Müslüman diasporada din eğitimi kurumlarının yapısal özelliklerini, toplumsal işlevlerini ve karşılaştıkları zorlukları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

¹ Beyaz Avustralya Politikası (White Australia Policy), 1901'den 20. yüzyılın ortalarına kadar Avustralya'ya Avrupalı olmayan göçmenlerin girişini yasaklayan veya kısıtlayan ırk temelli göç politikalarının genel adıdır. Bu politikalar 1973 yılında resmen sona erdirilmiştir.

1. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür (Bowen, 2009). Çalışmanın kapsamını; Avustralya Eğitim Bakanlığı raporları, Avustralya İstatistik Bürosu (ABS) verileri, bağımsız okul birliklerinin yayınladığı istatistikler ve konuyla ilgili akademik literatür oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, farklı veri kaynaklarının (devlet raporları, akademik çalışmalar ve kurumsal dokümanlar) bir arada değerlendirilmesini içeren betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Çalışma, doğrudan saha verisine dayanmamaktadır ve mevcut literatürün ve resmî dokümanların eleştirel bir sentezini sunmakla sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda araştırma, Avustralya'daki din eğitimi pratiklerini 'kurumsal yapı', 'devlet-din ilişkileri' ve 'toplumsal işlev' temaları altında sınıflandırarak teorik bir çerçeve çizmeyi hedeflemektedir. Veri toplama sürecinde, çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, ulaşılan ikincil veriler (örneğin kayıt oranları) farklı yıllara ait raporlarla teyit edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, geniş bir literatüre dayanan veri çeşitliliğini makro düzeyde değerlendirme olanağı tanınmasıdır.

2. Bulgular

2.1. Avustralya'da Müslüman Varlığı ve Demografi

2.1.1. Tarihsel Arka Plan

Avustralya'daki Müslümanların tarihi, kısaca üç önemli aşama ile özetlenebilir. İlk aşama İngiliz sömürgeciliği öncesine dayanmaktadır ve Endonezya'dan gelen Müslüman balıkçıların deniz salyangozu aramak için kuzey ve kuzeybatı Avustralya kıyılarına yıllık yolculuklar yaptığı 18. yüzyıla kadar izlenebilir. Yerli ve Müslüman topluluklar bu dönemde ticaret yapmış, sosyalleşmiş ve birbirleriyle evlenerek kültürel ve dinî bağlar kurmuşlardır. Bu durum, Avustralya yerlileri ile temas kuran dokuzuncu ve onuncu yüzyıl Müslüman haritacılarının haritalarında kanıtlanmaktadır. İkinci aşama esasen sömürge dönemindeki Müslüman temasını içermektedir. Müslüman denizcilerin, hükümlülerin ve yerleşimcilerin isimleri çeşitli kayıtlarda listelenmiş olarak bulunabilir. Bununla birlikte, hayatta kalma taktiği olarak asimile olma ihtiyacı ya da eve dönüş yolculuğunu kazandıktan sonra kolonileri terk etmeleri nedeniyle Avustralya'da devam eden yerleşimlerine dair kanıtlar büyük ölçüde yoktur (Woodlock, 2012). 1860'lar ve 1920'ler arasındaki sömürge sonrası dönemde Avustralya'ya yerleşen ilk Müslümanlar, inci kabuğu çıkarma endüstrisindeki sözleşmeli Malezyalı işçiler ve geniş kıtanın birbirine bağlanmasında önemli bir rol oynayan Afganlı deve sürücüleridir. Malezyalı inci dalgıçları ve iç kesimlerde çalışan deve sürücülerin her ikisi de yerel Aborijin halkıyla güçlü ilişkiler geliştirdi. Yerli halkla evlilikler yaygındı ve ülke genelinde Müslüman kökenli olduğunu gösteren Khan, Sultan, Mahomed ve Akbar gibi soyadlarına sahip Aborijin aileler bulunmaktadır. Afganlı deve sürücülerinin İslami yaklaşımı ve saygılı tavrının, Darwin'den Adelaide'e uzanan ana tren yolunun barışçıl

bir şekilde kurulmasının önünü açtığı ve bunun Avustralya'nın modernleşmesi için büyük bir gelişme olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Stephenson, 2010).

Afgan yerleşimi ve diğer etnik göçler, Asyalı göçmenlere yönelik ırkçı düşmanlık, ekonomik baskı ve 1897 tarihli İthal İşçi Kayıt Yasası, 1901 tarihli Göç Kısıtlama Yasası, 1902 tarihli Yollar Yasası gibi ayrımcı yasaların yürürlüğe girmesi nedeniyle durduruldu. Bu yasalar sadece beyaz Avustralyalıları, yani İngiliz kökenlileri arzulayan bir koloninin yansımasıydı ve 1950'li ve 1960'lı yıllara kadar devam etti. 'Beyaz Avustralya' politikasına karşı reformlar, bu tür politikaların ülke ekonomisi ve büyümesi üzerindeki olumsuz etkisinin fark edilmesi nedeniyle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra geldi. Ancak, başlangıçta dışlanan milliyetlerin beklentileri asimilasyonda ve bu da arzu edilen 'beyaz Avustralya' kavramlarının güçlü kaldığını kanıtlıyordu. Ancak 1973 yılında Whitlam Hükümeti tarafından Avustralya'nın çok kültürlülüğüne ilişkin resmi bir politika başlatılmış ve bu politika pek çok kişi tarafından olumlu karşılanmasa da Avustralya'nın uluslararası sahnede ticaret yapabilmesinin tek yolu olarak kabul edilmiştir. Diaspora bağlamı, yalnızca coğrafi yer değiştirme olgusunu ifade etmez; aynı zamanda kimliğin sürekli yeniden müzakere edildiği çok yönlü bir toplumsal alanı ifade etmektedir. Stuart Hall'un diaspora kimliği analizine göre, göçmen toplulukların kimliği sabit bir öz yerine, geçmiş ile bugün arasındaki ilişkilerin sürekli yeniden kurulmasından oluşur (Hall, 1990). Bu bakış açısı, Avustralya'daki Müslüman toplulukların din eğitimi pratiklerini anlamak için kritik önemdedir; çünkü İslami okullar, pedagojik kurumlar olmanın ötesinde, aynı zamanda kültürel hafızanın ve topluluk sürekliliğinin yeniden üretildiği alanlardır. Jan A. Ali'nin de belirttiği gibi, Avustralya'daki Müslümanlar kimliklerini hem dinî gelenekler hem de Avustralya'nın seküler-liberal normları arasında konumlandırarak iki yönlü bir aidiyet süreci yaşamaktadır (Ali, 2020, ss. 101-104). Bu bağlamda sekülerizm, yalnızca din-devlet ayrımı anlamına gelmez; Charles Taylor'ın ifade ettiği şekliyle seküler düzen, farklı inanç biçimlerinin eşit görünürlüğü ve tanınması üzerine kurulu normatif bir çerçeveye sunar. Ancak Avustralya özelinde bu "tanınma politikası" pratikte çoğu zaman parçalı ve koşulludur (Taylor, 2007). İslami okullar, bir yandan çokkültürlülük söylemleriyle desteklenen kurumsal varlıklarını sürdürürken, öte yandan güvenlik politikaları, medya temsilleri ve hukuki tartışmalar nedeniyle sürekli bir meşrulaştırma baskısıyla karşılaşmaktadır. Amanda Keddie'nin bulguları, bu baskının özellikle kız öğrenciler ve dinî görünürlüğü yüksek topluluklar üzerinde daha yoğun biçimde hissedildiğini göstermektedir (Keddie, 2017, ss. 3-6).

Çokkültürlülük bu noktada analitik bir gerilim alanı oluşturur. Resmî söylem, kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu vurgularken, Peta Stephenson'ın tarihsel analizleri, Avustralya ulusal kimliğinin hâlâ "beyazlık", "medeniyet normları" ve "seküler modernlik" etrafında şekillendiğini göstermektedir (Stephenson, 2010, ss. 40-45). Bu durum, Müslüman toplulukları kültürel olarak tanınan ancak tam anlamıyla eşit kabul edilmeyen "koşullu vatandaşlık" konumuna itmektedir. İslami okullar, tam da bu koşullu tanınma

sahasında işlev görür; hem topluluğun kimlik aktarımına hizmet eder hem de devletin seküler ve hesap verebilirlik odaklı beklentileriyle uyumlu kalmak zorundadır. Dolayısıyla diaspora, kimlik ve sekülerizm eksenindeki bu teorik çerçeve, Avustralya'daki din eğitimi uygulamalarını anlamada bağlamsallığın yanı sıra, açıklayıcı bir rol de üstlenmektedir. Din eğitimi kurumları, diaspora kimliğinin hem devamlılığını hem de dönüşümünü mümkün kılan hibrit alanlar olarak okunabilir. Bu karmaşık alan, eğitim politikalarının vaatleri ile sahadaki toplumsal pratikler arasındaki farkı görünür kılmak açısından kritik bir analitik zemin sunmaktadır.

2.1.2. Türk Göçmenler

Genellikle “Beyaz Avustralya” olarak bilinen 1901 tarihli Göç Kısıtlama Yasası, Avustralya'nın Avrupalı olmayanları dışlayarak Avustralya'yı beyaz ve İngiliz tutma yaklaşımını belirleyen temel mevzuattı. 1940'lar ve 1950'ler boyunca asimilasyon politikaları yeni gelenlerin ayırt edilemez hale gelmesini gerektirmiştir. 1960'lar ve 1970'lerde, 2. Dünya Savaşı sonrası işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak için ‘çok kültürlü’ bir Avustralya'yı yansıtan yapılar aşamalı olarak uygulamaya konuldu. Bu durum sanayiye, insani krizlere ve vasıflı işgücü programlarına yanıt olarak Lübnan, Türkiye, Vietnam ve daha sonra Afrika ve başka yerlerden göç dalgalarını mümkün kılmıştır (Zlotnik, 1999).

1967 yılında Avustralya ve Türkiye, destekli göç konusunda ikili bir anlaşma imzaladı. Bu, göç kısıtlamalarının hafifletilmesine yönelik önemli bir adımdı. Türkler, Avustralya'ya yerleşen ilk büyük Müslüman nüfusu temsil ediyordu. Anlaşmanın ilk yıllarında, Türk göçmenlerin çoğunluğu vasıfsız ve imalat sektöründe işçi olarak iş buldular (Icduygu, 1994).

1971 nüfus sayımına göre Avustralya'da 11.589 Türkiye doğumlu vatandaş bulunmaktaydı. Ancak Türkiye'den Avustralya'ya göç 1980'lerin ilk yarısında azalmış, ikinci yarısında ise Türkiye'deki yüksek enflasyon ve işsizlik nedeniyle yeniden başlamıştır. O zamandan bu yana, Türkiye'den göç azalmış olup, göç programının Aile Akımı kapsamında gelenlerin çoğu, genel vasıflı göçmenler olarak daha az sayıdadır (Icduygu, 1994).

2.1.3. Dinî Demografi

Avustralya'nın dinî yapısı son 50 yılda önemli ölçüde değişmiştir. 1966 yılında Hristiyanlık (%88) ana dindi. Bu oran 1991'de %74'e, 2016'da ise daha da düşmüştür (%52). Katolik, Avustralya nüfusunun neredeyse dörtte birini (%20) oluşturarak Avustralya'daki en büyük Hristiyan mezhebidir ve onu Anglikan (%9,8) oranı ile takip etmektedir (Bouma, 2017).

Avustralya'nın dinî çeşitliliği devam etmekte olup Hinduizm, Sihizm, İslam ve Budizm giderek yaygınlaşan dinî inançlardır. İslam nüfusun %3,2'sine ulaşmıştır. Hinduizm, son yıllarda Güney Asya'dan gelen göçün etkisiyle 2006 ve 2021 yılları arasında en önemli büyümeyi (%2,7) göstermiştir. Bu dinî aidiyet, ülkeye yönelik göç dalgalarının

şekillendirdiği bir yansımadır. Avustralya nüfusunun ‘hiçbir dine mensup olmadığını’ bildiren yüzdesindeki artış, on yıllardır süregelen bir eğilimdir ve artmaya devam etmektedir. ‘Dini yok’ diyenlerin oranı 2016’da yüzde 30,1 iken 2021’de gözle görülür bir artışla yüzde 38,9’a yükselmiştir. Bir kişinin kendisini Hristiyan olarak tanımlama olasılığı nesillere göre değişmektedir. 18-34 yaş arası genç yetişkinlerin Hristiyanlık dışındaki dinlere mensup olma (%12) ve bir dine mensup olmadıklarını bildirme (%39) olasılıkları diğer yetişkin yaş gruplarına göre daha yüksektir.

İstatistiklerde görülen bu tablo, sosyolojik açıdan dikkat çekici bir paradoksu barındırmaktadır: Genel Avustralya toplumunda ‘dini yok’ (no religion) kategorisi hızla yükselerek sekülerleşme eğilimi güçlenirken, Müslüman nüfusun hem sayısal hem de kurumsal olarak büyümesi ters yönlü bir dinamik oluşturmaktadır. Jan Ali’nin (2020) vurguladığı üzere bu durum, İslami okulları aileler nezdinde sadece bir ‘eğitim kurumu’ olmaktan çıkarıp, kuşatıcı sekülerleşme baskısına karşı bir ‘kültürel direnç ve muhafaza alanı’ konumuna yükseltmektedir. Dolayısıyla okullaşma talebi, sadece demografik artışla izah edilemez; bu durum ‘karşı-kültürel’ kimliği koruma refleksiyle de doğrudan ilişkilidir.

Tablo 1. Dinî aidiyet

2021 Nüfus Sayımı	2016 Nüfus Sayımı	2011 Nüfus Sayımı
• Hristiyanlık (%43,9)	• Hristiyanlık (%52)	• Hristiyanlık (%59,3)
• Dini Yok (%38,9)	• Dini Yok (%30)	• Dini Yok (%22,3)
• İslam (%3,2)	• İslam (%2,6)	• Budizm (%2,5)
• Hinduizm (%2,7)	• Budizm (%2,4)	• İslam (%2,2)
• Budizm (%2,4)	• Hinduizm (%1,9)	• Hinduizm (%1,3)

Kaynak: ABS, Avustralya’da Dinî Bağlılık 2021 Bölüm (Australian Bureau of Statistics, 2021)

2.2. Devlet, Laiklik ve Din Politikaları

Avustralya, Birleşik Krallık modelini takip eden Westminster tarzı hükümeti izlemektedir. Avustralya, kendi kendini yöneten iki Bölge ile birlikte anayasaları, parlamentoları, hükümetleri ve yasaları olan altı Eyaletten oluşan bir federasyondur.

Anayasa, Commonwealth’in yasama yetkisini, yani kanun yapma yetkisini Parlamento’ya vermiştir. Parlamento, Genel Vali tarafından temsil edilen Kral ile Temsilciler Meclisi ve Senato olmak üzere iki Meclisten oluşur. Parlamento yasaları kabul eder. Önerilen kanunların yasalasmaı için Parlamentonun her iki Meclisi tarafından da kabul edilmesi gerekir. İki Meclis eşit yetkilere sahiptir, ancak Senato’nun bazı mali mevzuat türlerini yürürlüğe koyma veya doğrudan değiştirme yetkisinde kısıtlamalar vardır. Kralın temsilcisi olan Genel Vali, Kanunları onaylayarak yasama sürecinde rol oynar. Avustralya’nın çokkültürlülük politikaları, resmi söylemde kültürel çeşitliliği koruma ve azınlık topluluklarının kamusal alana tam katılımını destekleme amacı taşımaktadır. Ancak Jan A. Ali’nin belirttiği gibi, bu politikaların uygulama düzeyindeki etkisi, Müslüman topluluk söz konusu olduğunda çoğu zaman sınırlı ve çelişkili bir görünüm sunmaktadır (Ali, 2020, ss. 131-135). Resmî çerçeve, din özgürlüğü ve kültürel özerklik vaat ederken, İslami okullar

günlük işleyişlerinde medya söylemleri, hesap verebilirlik baskıları, güvenlik politikaları ve toplumdaki İslamofobik algılar nedeniyle sürekli bir denetim altında bulunmaktadır. Bu durum, politika düzeyinde tanınan hakların pratikte tam olarak karşılık bulmamasına yol açmaktadır. Çokkültürlülük politikasının bu “ikili karakteri”, Amanda Keddie’nin Avustralya ve İngiltere’deki okullara dair bulgularında da açık şekilde görünür. Keddie, öğretmenlerin ve yöneticilerin teoride kapsayıcı ve kültürel duyarlı pedagojiyi benimsediğini, ancak uygulamada, özellikle İslam ve Müslüman öğrenciler söz konusu olduğunda güvensizlik, yanlış temsil ve aşırı ihtiyat hâlinin pedagojik alanı daralttığını göstermektedir (Keddie, 2017, ss. 38-42). Bu gerilim, eğitim politikalarının normatif hedefleri ile sahadaki profesyonel pratikler arasında belirgin bir ayrışma oluşturmaktadır.

Peta Stephenson’ın Avustralya’nın tarihsel bellek ve kimlik siyasetine ilişkin analizleri, pratik düzeydeki bu boşluğun ardındaki daha derin yapısal unsurları açıklar. Stephenson’a göre Avustralya ulusal kimliği “beyazlık”, “seküler düzen” ve “medeniyet hiyerarşisi” gibi tarihsel motiflerle örülüdür ve Müslüman topluluklar bu çerçevenin dışına yerleştirilmeye devam etmektedir (Stephenson, 2010, ss. 40-45). Bu nedenle İslami okullar, resmî politikaların çoğulcu yönüne rağmen, uygulamada “güvenlik”, “entegrasyon” veya “uyum” gibi normatif kriterler üzerinden değerlendirilmektedir. Politika-pratik arayüzü, Avustralya’da din eğitimi üzerine çalışan tüm aktörler için belirleyici bir alan oluşturmaktadır. Teorik olarak kapsayıcı olan politikalar, sahada Müslüman toplulukların eğitim kurumlarıyla ilgili kararlarını, okul yönetimlerinin stratejik tercihlerine yön veren risk algılarını ve devletle kurulan kurumsal ilişkileri etkileyen çok boyutlu bir sınırlılıklar dizisine dönüşmektedir. Bu nedenle diaspora bağlamında din eğitimi çalışırken, çokkültürlülüğün vaatleri ile pratikte karşılaşılan sınırlamalar arasındaki bu yapısal açığı farkının dikkate alınması analitik açıdan zorunludur.

2.2.1. Laiklik ve Dinî Okullar

Avustralya, kilise ve devletin yasal olarak ayrıldığı, devlet dininin olmadığı laik bir ülkedir. Avustralya demokrasisinin temel ilkelerinden biri, birçok farklı etnik, ırksal, dinî ve sosyal grubun bir arada yaşama hakkına sahip olduğu çoğulcu bir topluma dayanmaktadır. Avustralya’da din özgürlüğüne uygulamada izin verilmekte ve anayasa ve hükümetin her düzeyindeki mevzuat aracılığıyla çeşitli derecelerde korunmaktadır.

Avustralya Anayasası, dinî özgürlüklerin korunmasının yanı sıra federal ayrımcılık karşıtı yasalar ile Eyalet ve Bölge temelli insan hakları yasalarının bazı bölümlerini de sağlamaktadır. Bu özgürlükler tek bir mevzuatta korunmayıp diğer kanun ve yasalarda bölümler, maddeler ve muafiyetler şeklinde yer aldığından, Avustralya’da yasal dinî özgürlük korumaları genellikle büyük tartışmalara neden olmakta ve ayırt edilmesi zor olmaktadır. Halihazırda, dinî okulların dinî değerlerine tehdit oluşturabilecek kişileri istihdam etme konusunda belirli gerekçelerle ayrımcılık yapmalarına yönelik muafiyetler mevcuttur. Dinî okullar, sadece kendi dinlerinin veya inançlarının dinî hassasiyetlerine ve

tarafhtarlarına bağlı olan kişileri istihdam etmeyi tercih edebilirler. Ancak bu durum son birkaç yıldır oldukça gergin bir konu haline gelmiştir ve bu muafiyetlerin kaldırılmasına yönelik tartışmalar devam etmektedir (Ali, 2020, ss. 140-145). Bu gerilimlerin sürekliliği, teknik düzenlemelerin ötesinde, eğitim alanındaki farklı aktörlerin değer temelli beklentilerinden kaynaklanan çok yönlü bir çatışma alanından beslenmektedir. Finansman modeli (SRS/Gonski), devletin özel okullara kaynak dağıtımını performans ve ihtiyaç temelli bir formüle bağlarken, İslami okullar bu modelde hem toplumsal dezavantaj hem de akademik başarı belirleyicileri açısından özgün bir konumda yer almaktadır. Jan A. Ali'nin belirttiği üzere, Avustralya'daki Müslüman toplulukların eğitim kurumlarına yönelik güveni, kimlik aktarımı ve sosyal güvenlik ihtiyacıyla yakından ilişkilidir; bu da finansman tartışmalarını pedagojik bir mesele olmaktan çıkarıp toplumsal tanınma düzeyine taşımaktadır (Ali, 2020, ss. 147-149). İstihdam muafiyetlerine yönelik hukuki tartışmalar da başka bir gerilim hattı oluşturmaktadır. Bu muafiyetler, inanç temelli okulların kendi değerleriyle uyumlu personel istihdam etmesine olanak tanırken, insan hakları ve ayrımcılık karşıtı yasa çerçeveleri içinde giderek daha fazla sorgulanmaktadır. Amanda Keddie'nin Avustralya ve İngiltere'deki okullara ilişkin bulguları, Müslüman kurumların özellikle İslamofobik kamu söylemleri arttıkça daha "korunaklı" kadro politikalarına yöneldiğini ve bunun toplumsal meşruiyet tartışmalarını yoğunlaştırdığını göstermektedir (Keddie, 2017, ss. 3-5). Medya söylemleri ise bu yapısal tartışmaları daha görünür ve keskin hale getiren üçüncü bir alandır. Avustralya basınında İslami okullara ilişkin haberler çoğu zaman güvenlik, entegrasyon ve toplumsal değerler ekseninde çerçevelendiğinden, toplumsal algıda kurumsal kırılganlığı artırmaktadır. Stephenson'ın vurguladığı gibi, Avustralya'daki Müslüman varlığına ilişkin tarihsel hafızada "şüpheli" ve "ötekilik" izleri canlıdır ve eğitim kurumları bu tarihsel söylemden bağımsız değildir (Stephenson, 2010, ss. 42-44).

Bu üç alan bir araya geldiğinde, İslami okulların stratejik kararları üzerinde doğrudan etkili olan bir gerilim matrisi oluşmaktadır. Okullar bir yandan devletin hesap verebilirlik standartlarını karşılamaya çalışırken, diğer yandan topluluklarının kimlik ve güvenlik ihtiyaçlarına yanıt vermek zorundadır. Bu nedenle "süreğen gerilimler", dışsal baskılarla beraber, diaspora topluluklarının eğitimde hem toplumsal tanınma hem de kültürel korunma taleplerini içeren derin bir yapısal ikiliği ifade etmektedir.

2.3. İslam ve Müslüman Toplum Kuruluşları

Afganlı deve sürücüleri, keşif gezileri, demiryolları ve Avustralya'yı Hindistan üzerinden Londra'ya bağlayan Kara Telgraf Hattı üzerinde çalışarak kritik altyapılar kurarken (Akbarzadeh & Saeed, 2001), aynı zamanda vizyoner davranarak camiler de inşa etmişlerdir. Deveciler kendi toplulukları içinde fon toplayarak camiler inşa etmişlerdir. İlk cami 1861 yılında Güney Avustralya'nın Marree kentinde inşa edilmiştir. Daha sonra 1887'de Broken Hill, NSW'de ve 1908'de Holland Park, Queensland'de. Dikkate değer, bu

camiler bugün Müslüman toplumuna hizmet vermeye devam etmekte ve Avustralya Müslümanların gerçek mirasını yansıtmaktadır (Haveric, 2019).

Bugün Müslüman toplum tarafından yönetilen ve desteklenen çok çeşitli İslami kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlar eşit derecede çok etnikli ve çok kültürlüdür ve sosyal, dinî, eğlence, eğitim, iş, savunuculuk ve siyasi gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir. Edwards (2018) Müslüman toplum kuruluşlarını (MCO'lar) düzgün bir şekilde üç gruba ayırmaktadır: a) zirve organlar, b) kolektif dinî liderlik ve c) topluluk grupları. Bu üçlü yapıya, Avustralya'daki hızlı kurumsal genişlemeleri göz önüne alındığında, 'eğitim odaklı toplum kuruluşları' niteliğiyle İslami okulları da dahil etmek mümkündür. 2021 kayıt trendlerine göre 43.906 öğrenci İslami okullara kayıtlıdır (ISA, 2022). Bağımsız Okullar Birliği'nin (ISA) güncel raporları, İslami okulların sektördeki en hızlı büyüyen eğitim grubu olma özelliğini koruduğunu göstermektedir. 2024 yılı verilerine göre, İslami okullara yönelik talep yıllık bazda %5'in üzerinde bir artış göstermiştir. Örneğin, sadece Victoria eyaletinde 2023 itibarıyla İslami okullara kayıtlı öğrenci sayısı 17.500'e yaklaşmıştır (Independent Schools Victoria, 2024). Ulusal düzeyde ise bu okullar, özellikle sosyoekonomik dezavantajlı bölgelerde eğitim başarısını artıran kurumlar olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Yerel bilgilere göre 2023 yılında Eyaletlere göre resmi kayıtlı İslam Okullarının sayısı

Eyalet	Okul sayısı
Yeni Güney Galler	28
Victoria	16
Batı Avustralya	3
Güney Avustralya	3
Queensland	3

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, İslami okulların dağılımının Avustralya'daki Müslüman nüfusun yerleşim örüntüsüyle doğrudan örtüştüğü görülmektedir. Okulların yaklaşık %70'inin Yeni Güney Galler (NSW) ve Victoria eyaletlerinde toplanmış olması, Sydney ve Melbourne gibi metropollerin Müslüman diasporasının ana yerleşim merkezleri olmasıyla açıklanabilir. Öte yandan, Batı Avustralya ve Queensland gibi eyaletlerde okul sayısının sınırlı kalması (3'er okul), bu bölgelerdeki Müslüman ailelerin örgün din eğitimi yerine daha çok gayriresmî kurumlara (hafta sonu okulları) veya devlet okullarına yönelmek zorunda kaldığına işaret etmektedir. Bu dengesiz dağılım, eğitim politikalarının eyalet bazında farklılaşan ihtiyaçlara göre yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ancak eğitim düzeyi açısından Avustralyalı Müslümanlar toplam nüfusa kıyasla sayıları daha yüksek olmalarına rağmen, istihdam oranları Avustralyalı Müslümanlar için tüm Avustralyalılara kıyasla daha düşük ve işsizlik oranları oldukça yüksektir. 2001, 2006, 2011 ve 2016 Avustralya Nüfus Sayımı, Avustralyalı Müslümanların gelir, işsizlik ve ev sahipliği gibi temel göstergelerde ulusal ortalamanın sürekli olarak altında performans göstererek kültürel ve sosyal sermayenin dezavantajını ortaya koymaktadır. Bu eşitsizlikler,

Avustralya Müslüman toplumunda dezavantajı sürekli hale getirmekte ve nesiller arası aktarılmaktadır (Hassan, 2010).

Avustralya’da etnik azınlıklara yönelik işgücü piyasası ayrımcılığı üzerine yapılan araştırma (Booth, Leigh & Varganova, 2012) ciddi bir sorun olduğunu doğrulamaktadır. Anglosakson, Yerli, Çinli ve İtalyan isimleriyle karşılaştırıldığında Orta Doğulu/Müslüman isimlere sahip kişilerin en fazla ayrımcılığa maruz kaldığı ve ayrımcılık modelinin tüm iş türleri için tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Avustralya İnsan Hakları Komisyonu tarafından yapılan araştırma (Human Rights, 2025) ayrıca Müslümanların yönetici, idareci veya profesyonel olarak istihdam edilme ihtimalinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Sosyoekonomik dezavantaj, bireyleri ve toplulukları güçsüzleştirmekte ve marjinalleştirmektedir. Göç, nüfus ve refah eşitsizliklerindeki eğilimler devam ederse, bunun sonuçları makro-toplumsal düzeyde Kural ve yasa yapıcılar için önemli zorluklar teşkil etmektedir.

Avustralya’nın çok kültürlü mozaiği uluslararası toplumda sıklıkla övgüyle karşılanabilir. Ancak gerçekte “hassas dengeler üzerindedir” (Schottmann, 2013; Woodlock, 2012). Avustralya sosyopolitik bağlamı ve medyası, Müslümanların kamusal söylemini yönlendiren güçlü kuvvetlerdir. 11 Eylül’ün yankıları, İslam’ın doğası gereği tehlikeli ve Avustralya değerleriyle uyumsuz olduğu varsayımını kesin bir şekilde arttırmıştır. 2001’de denize düşen sığınmacı çocukların Müslüman ebeveynleri tarafından denize atıkları iftirası meselesi, 2002 ve 2005’teki Bali bombalamaları, 2005’teki Cronulla ayaklanmaları, 2007’de Brisbane’li Dr. Mohammed Haneef’in tutuklanıp gözaltına alınmasıyla sonuçlanan Glasgow Havaalanı’na saldırı girişimi, 2014’teki Lindt kafe rehin alma olayı ve Christchurch katliamı yerel bağlamda ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve esasen İslamofobi olarak kendini göstermiştir.

Müslümanların “Avustralyalı olmayanlar” olarak inşa edildiğine dair yoğun mesajlara rağmen Müslüman Avustralyalılar iyimserliğini korumaktadır (Diallo, 2017; Hassan, 2015). Avustralya’da İslam üzerine 2019 yılında yapılan ulusal bir ankette (Rane vd. 2020), %86’dan fazlasının kendilerini açıkça Müslüman olarak tanımladıkları ve İslami değerleri ile Avustralya değerlerinin uyum içinde olduğundan emin oldukları bildirilmiştir.

Australian Charities and Not-for-Profits Commission (ACNC) arama sonucu “İslami” anahtar aramasıyla 219 toplum kuruluşu, “Türk” anahtar aramasıyla 20 kayıtlı Türk toplum kuruluşu, “Millî Gorus” anahtar aramasıyla 9 toplum kuruluşu ortaya çıkmıştır. Bazı yerleşik Türk toplum kuruluşları arasında 1978 yılında kurulan Avustralya Türk Derneği (ATA), 1985 yılında kurulan Moreland Türk Derneği, Avustralya Türk İş Konseyi (ATBC) bulunmaktadır. İslam Toplumu Millî Görüş’ün Avustralya’da 3 kayıtlı İslam okulu bulunmaktadır. Melbourne’deki okulunun 5 kampüsü bulunmaktadır. İslam Toplumu Millî Görüş organizasyonu, Avustralya’da hem resmi hem de gayriresmî dinî eğitim sunan en büyük İslami toplum kuruluşu olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca tüm toplumun İslami eğitim ihtiyaçlarına hizmet eden 10 camiden oluşmaktadır (Yar, 2022).

2.4. Avustralya Eğitim Sistemi ve Yapısı

Avustralya Milletler Topluluğu federal bir hükümet sistemine sahiptir ve eğitim sisteminin idaresi eyalet ve bölge hükümetleri ile ortak bir yönetim altındadır. Eğitim sistemi, Eyalet ve Bölgelerin her birinin kendi eğitim departmanlarına sahip olduğu ölçüde merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Ulusal Eğitim Anlaşması (2014) kapsamında, ilgili tüm Avustralya Hükümetleri yüksek kaliteli ve eşitlikçi eğitim için işbirliği içinde çalışmayı kabul etmektedir (Ali, 2020, ss. 55-60).

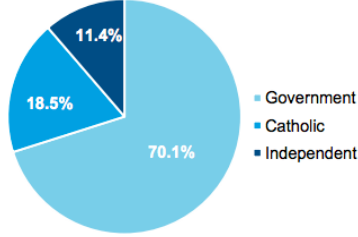
Avustralya Hükümetler Konseyi (COAG), hükümetler arası en üst forumdur ve Avustralya'da ulusal olarak benimsenecek temel politika yönergelerini belirler. Eğitim alanındaki ana düzenleyici kurumlar arasında Üçüncül Eğitim Kalite Standartları Kurumu (TEQSA), Avustralya Becerileri Kalite Kurumu (ASQA) ve Avustralya Çocuk Eğitimi ve Bakımı Kalite Kurumu (ACECQA) bulunmaktadır (Noonan, 2019).

Her Eyalet ve Bölgedeki Eğitim ve Öğretim Bakanlığı (DET), Avustralya Hükümetinin ulusal stratejisini destekleyen eğitim politikaları ve programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasından sorumludur. Avustralya Federal Hükümeti, Eğitim ve Öğretim Bakanlığı (DET) aracılığıyla okul öncesi ve anaokulları gibi çocuk eğitim ve bakım merkezlerine, devlet ve devlet dışı okullara finansman, mesleki eğitim ve öğretim finansmanı, hibe ve burslar yoluyla devlet üniversitelerinin işleyişi için kısmi finansman ve ayrıca 2000 tarihli Denizaşırı Öğrenciler için Eğitim Hizmetleri (ESOS) Yasası ve Commonwealth Kurumlar ve Kurslar veya Denizaşırı Öğrenciler Kaydı (CRICOS) kapsamında uluslararası eğitim düzenlemesi sağlar. Ayrıca İslam kolejleri dâhil her eyalette özel okulların haklarını savunan (Independent Schools Associations) Bağımsız Okullar Konseyleri de mevcuttur (Jones, 2012).

Avustralya'da, Anglo-Amerikan modellerine benzer şekilde, son kırk yılda eğitim politikasında yapılan reformlar giderek artan küreselleşmeyi baskın bir güç ve söylem olarak göstermektedir. 'Eğitim devriminin' temel özellikleri arasında standardizasyona yönelik bir yaklaşım, ulusal bir müfredat ve ulusal değerlendirme programı yer almaktadır. Bu mimari, eğitimin ekonomikleştirilmesi olarak tasarlanan yeni kamu yönetimi (NPM) söylemi tarafından yönlendirilen ideoloji ve eğitimin merkezi amacından etkilenmektedir (Lingard, 2010). Avustralya, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi diğer ülkelere kıyasla oldukça özelleştirilmiş bir eğitim sistemine sahiptir (OECD, 2016). Avustralya'da okul eğitimi için ebeveyn seçimi, neoliberalizm ve eşitlikçi ideoloji tarafından desteklenen tarihi ve siyasi bir geçmişe sahiptir (Buckingham & Jha, 2016). Avustralya'daki bağımsız eğitim sistemi (hükümet dışı olarak da bilinir) çeşitliliği, liderliği ve eğitim kalitesiyle tanınır. Sektör, çoğunlukla çok kültürlü ve çok dinli bir nüfusa sahip devlet dışı okullardan oluşmaktadır. Aşağıdaki Şekil 1, 2018 yılında her bir sektörün oranını göstermektedir. Bağımsız okulların çoğunluğunun dinî bağlantıları vardır ve diğerleri Montessori okulları gibi belirli bir eğitim felsefesini desteklemektedir. Okulların çoğu

karma eğitim verirken, tek cinsiyetli okullar da bir seçenek olmaya devam etmektedir. Aşağıdaki tablo, Bağımsız okul türlerinin bir listesini daha sunmaktadır. Avustralya Bağımsız Okullar Konseyi (ISCA), bağımsız okullar sektörünün en üst temsilci kuruluşudur.

Proportion of schools by school sector, Australia, 2018 (per cent)



Şekil 1. Bağımsız Okul Türleri (Kaynak: ABS, Kat. No. 4221.0, Okullar, Avustralya 2018).

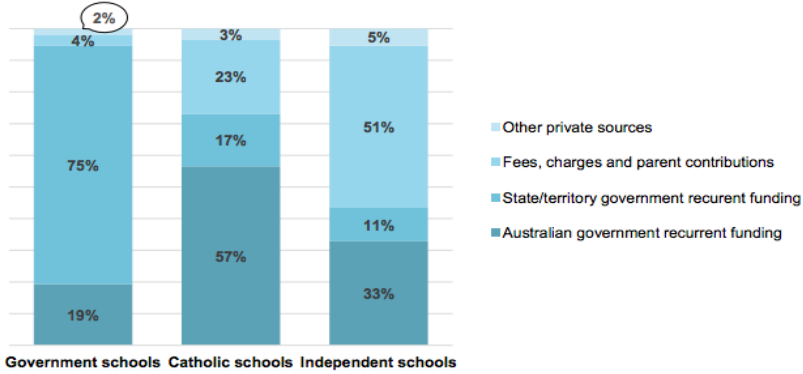
Bağımsız Okullar Bağımsız okullar sektöründeki okul türleri Hristiyan mezhepleri şunlardır:

- Anglikan, Katolik, Yunan Ortodoks, Lüteriyen, Birleştirici Uniting Kilise, Yedinci Gün Adventisti, Presbiteriyen
- Mezhepsel olmayan Hristiyan okulları
- İslami okullar
- Yahudi okulları
- Montessori okulları
- Steiner Okulları
- Toplum okulları
- Yerli Aborjin toplum okulları
- Engelli öğrenciler için uzman okullar
- Sosyal/duygusal/davranışsal ve diğer faktörler nedeniyle aşırı eğitim riski altında olan öğrenciler için okullar.

Tüm devlet ve devlet dışı okullar, mali işlemler, müfredat, raporlama ve hesap verebilirlik ile ilgili gereklilikleri zorunlu kılan Eyalet veya Bölge ve Avustralya Hükümeti mevzuatı dahilinde faaliyet göstermelidir. Bağımsız okullar sektörü içerisinde, ortak amaç ve bağlılıklara sahip okulları bir araya getiren sistemler mevcuttur. Bağımsız okullar sektöründeki en büyük sistemler Lutheran ve Anglikan sistemleridir. Avustralya Bağımsız Okul Konseyi'nin 2018 raporuna göre (The Changing face of Australian schooling. 2018), bağımsız okulların %65'i büyük şehirlerde bulunmaktadır ve %85'inin dinî bağlantısı vardır. Bu rapora göre, Avustralya'daki İslami okulların istikrarlı bir büyüme göstererek 44 okula ulaştığını ve sektördeki öğrencilerin %5,5'in üstünde olup hızla büyümeye devam etmektedir. Eğitim hizmetlerinin ve tesislerinin sunulmasını destekleyen fonlar esas olarak Avustralya ve Eyalet ve Bölge hükümetlerinden hibe şeklinde sağlanmaktadır. Tüm devlet okullarında ilköğretim ve ortaokul eğitimi ücretsizdir. Devlete bağlı olmayan okulların çoğu,

kurumlara göre önemli ölçüde değişebilen ücretler talep etmektedirler. Bağımsız okullar büyük ölçüde Avustralya Hükümeti tarafından finanse edilir ve Eyalet ve Bölge hükümetleri devlet okulları için ana finansman kaynağıdır. Buna ek olarak, Bağımsız okul velileri de katkıda bulunur. 2018 yılında Avustralya Hükümeti fonlarının %61,1'i hükümet dışı okullara tahsis edilirken, Eyalet ve Bölge fonlarının %91,6'sı devlet okullarına tahsis edilmiştir (ACARA, 2025). Aşağıdaki Tablo 2, her bir sektöre göre 2017 fon dağılımını göstermektedir. İlginç bir şekilde, tüm Bağımsız okul öğrencileri tamamen kamu tarafından finanse edilen devlet okullarına gitmiş olsalardı, Bağımsız okullar sektöründeki veli katkıları hükümetleri yılda 5 milyar dolara yakın tasarruf ettirirdi (Independent Schools Australia, 2025). Bu nedenle devlet ideolojisine uymasa da devlete sağladıkları tasarruf ile devlet desteği devam etmektedir. Bağımsız sektör eğitim finansman modeli sıklıkla medya eleştirilerine ve paydaş lobiciliğine maruz kalmaktadır.

Gross income by funding source, Australia, 2017 (per cent)



Source: ACARA, My School finance data collection, National Report on Schooling data portal

Şekil 2. Bağımsız sektör eğitim finansman modeli

David Gonski tarafından yönetilen ve 2010 yılında eski Başbakan Julia Gillard tarafından görevlendirilen Gonski reformları, küresel okuryazarlık ve aritmetik ölçütlerine göre belirlenen performans açığını ve ihtiyaç temelli finansman ilkesine dayalı olarak tüm okul sektörlerindeki eğitim dezavantajını kapatmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, Gonski Review (DESE, 2011) tüm öğrencilere devlet tarafından tahsis edilen temel bir fon hakkı ile birlikte düşük sosyoekonomik statü, engellilik ve Yerli Aborjin köken gibi mağduriyetler için okul gelişimini sağlamayı amaçlayan bir finansman formülü önermiştir. O zamandan bu yana Gonski finansman modelinde, tüm okulları Commonwealth finansmanının belirli bir payına ve hükümet dışı okullarda “katkıda bulunma kapasitesine” (CTC), başka bir deyişle ebeveyn gelir vergisi verilerine dayalı olarak ebeveynlerin ücret ödeme kapasitesine geçirmek için bir Okul Kaynak Standardına (SRS) dayalı bir sisteme geçilmiştir. Yükseköğretim sektöründe özel finansman önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Avustralya’da lisans, yüksek lisans veya doktora programlarına kayıtlı yerli öğrenciler, eğitimlerini tamamlamak için genellikle Yüksek Öğrenim Kredileri Programı (HECS-HELP) aracılığıyla öğrenci kredisi almaktadır. Avustralya örneğini daha belirgin kılmak için benzer diaspora bağlamlarına sahip üç ülkeyle -Kanada, İngiltere ve ABD- kısa bir karşılaştırma yapmak, din eğitimi politikalarının yapısal özelliklerini daha açık göstermektedir. Kanada’da çokkültürlülük politikası anayasal düzeyde güçlü bir tanınma rejimine dayanmakta ve bazı eyaletlerde (özellikle Ontario) Katolik okulları gibi din temelli modeller devlet fonlamasıyla kurumsallaşmıştır. Buna karşın Müslüman okullar, Avustralya’dakine benzer şekilde bağımsız okul statüsünde faaliyet göstermekte ve topluluk finansmanı ile devlet düzenlemeleri arasında bir denge kurmak zorundadır. Bu yönüyle Kanada, “kurumsal tanınma” düzeyi daha yüksek olsa da uygulamada Müslüman okulların eşit fonlama taleplerinin hâlâ tartışmalı olması bakımından Avustralya ile ortak bir zemin paylaşmaktadır.

İngiltere’de Faith Schools modelinin uzun bir tarihsel arka planı bulunmakta ve Müslüman okullar bu çerçevede devlet tarafından tanınan resmî okulların bir bölümü haline gelmiştir. Ancak Ofsted denetimlerinin politikleştiğine dair tartışmalar, İslami okullar üzerinde zaman zaman genişletilmiş gözetim mekanizmaları oluşturmaktadır. Keddie’nin İngiltere verileri de özellikle “radikalleşme” söylemi etrafında şekillenen kamu denetimlerinin pedagojik ortamı daralttığını ortaya koymaktadır (Keddie, 2017, ss. 38-42). Bu durum, çokkültürlülüğün açıkça kurumsallaştığı bir ülkede bile Müslüman okulların pratikte sürekli bir meşruiyet mücadelesi yürüttüğünü göstermektedir. ABD’de ise din özgürlüğü güçlü bir anayasal koruma altında olmakla birlikte devletin din temelli okullara doğrudan fon sağlamaması, Müslüman okulların gelişimini büyük ölçüde topluluk inisiyatifine bırakmıştır. Bu nedenle ABD’deki İslami okullar, Avustralya’daki benzerlerinden daha düşük ölçekli ve daha keskin kaynak sınırlılıkları altında faaliyet göstermektedir. Buna karşın kamusal alanda İslamofobi ve güvenlik söylemlerinin güçlü olması, ABD’deki okulların da Avustralya’dakine benzer bir sosyal gözetim altında hareket etmesine yol açmaktadır.

Bu kısa karşılaştırma, Avustralya modelinin özgünlüğünü iki noktada ortaya koymaktadır: (i) devlet fonlaması ve hesap verebilirlik mekanizmalarının güçlü olduğu bir seküler sistem içinde İslami okulların kurumsal olarak büyüme imkânı bulması ve (ii) buna rağmen çokkültürlülük söylemi ile pratikte yaşanan toplumsal ve medya kaynaklı baskılar arasındaki gerilimli yapının devam etmesi. Dolayısıyla Avustralya örneği, tanınma ile denetim, özerklik ile uyum, topluluk talepleri ile devlet standartları arasındaki çift yönlü bir müzakere alanı olarak okunabilir.

2.5. Örgün Eğitim Kademeleri

Avustralya’daki örgün eğitim sistemi aşağıdaki ana alt sektörlerden oluşmaktadır:

1. Çocuk eğitimi sektörü,

2. İlk ve orta öğretim sektörü,
3. Mesleki eğitim ve öğretim (VET) sektörü ve
4. Yükseköğretim sektörü.

Avustralya Hükümeti bu konuda aşağıdaki sorumlulukları üstlenmektedir:

- Ulusal olarak mutabık kalınan sonuçları karşılamak üzere hizmet sunumunu ve reformları desteklemek için Eyaletlere ve Bölgelere fon tahsis edilmesi
- Her bir okul sektörü için finansman düzenlemelerinin tutarlı olmasını sağlamak ve Eyalet ve Bölgeleri eğitim çıktılarına ilişkin düzenleme, performans ve raporlama konularında desteklemek
- Avustralya'nın uluslararası değerlendirme programlarına ve eğitim konu katılımına liderlik etmek.

Eyalet ve bölge hükümetleri, altyapı ve bakım finansmanı, öğretmenlere, müdürlere ve öğretmen olmayan personele ödeme yapılması ve okullardaki tüm kaynakların yönetimi konusunda sorumluluk alır.

2.5.1. Avustralya Eğitim Hedefleri

Avustralya'da eğitim politikasına ilişkin en güncel deklarasyon ve taahhüt belgesi Alice Springs (Mparntwe) Eğitim Deklarasyonu, 2020 olarak bilinmektedir. Bu bildirgenin ilk hedefi Avustralya eğitim sisteminin üstün başarıyı ve eşitliği teşvik etmesidir. Avustralya'nın inanç ve dinî okullara yönelik politika ve yaklaşımıyla ilgili olarak Avustralya Hükümetleri, eğitim camiasıyla birlikte çalışmayı açıkça taahhüt etmiştir:

"Eğitimin, farklı bakış açılarına ve kültürel, sosyal, dilsel ve dinî çeşitliliğe değer veren, saygı duyan ve takdir eden sosyal olarak uyumlu bir toplumu teşvik etmesini ve buna katkıda bulunmasını sağlamak için tüm eğitim sektörlerini -devlet, devlet dışı, laik ve inanç temelli eğitimi- desteklemek için tüm geçmişlere sahip genç Avustralyalıların tam eğitim potansiyellerine ulaşmalarını amaçlar." (Council, 2019).

Ayrıca bu bildirgenin ikinci hedefi de şudur:

"Tüm genç Avustralyalılar, yetkin ve yaratıcı bireyler, başarılı yaşam boyu öğrenenler ve toplumun aktif ve bilgili üyeleri haline gelirler; Avustralya Hükümetleri, tüm genç Avustralyalıların şu özelliklere sahip olmalarını desteklemek için eğitim camiasıyla işbirliği içinde çalışmayı taahhüt eder: Duygusal, zihinsel, kültürel, ruhsal ve fiziksel refahlarını yönetmelerini sağlayan bir öz değer duygusuna, öz farkındalığa ve kişisel kimliğe sahip olmak; dürüstlük, empati, sadakat, sorumluluk ve başkalarına saygı gibi kişisel değerler ve nitelikler geliştirmek." (Council, 2019).

Bu Deklarasyonda özetlenen taahhütler Avustralya'daki politika ve müfredat için önemli bir temel oluşturmakta ve Avustralya Hükümetleri Konseyi Eğitim Konseyi aracılığıyla birlikte ve kendi sorumluluk alanlarında bireysel olarak çalışan tüm Avustralya Hükümetlerinin çabalarıyla uygulanmaktadır. Bu ulusal reformlar ulusal anlaşmalarda ana hatlarıyla belirtilmekte ve genç Avustralyalılar için eğitim hedeflerine ulaşma yolunda kaydedilen ilerlemeyi izlemek üzere ulusal veri toplama ve raporlama çalışmaları yürütülmektedir. Bununla birlikte, okulların katılım oranları düzensizdir ve genellikle okulların tam olarak uygulama ihtiyacına ve aciliyet duygusuna bağlıdır. Bu nedenle, ülke genelinde farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır.

2.5.2. Erken Çocukluk Eğitimi

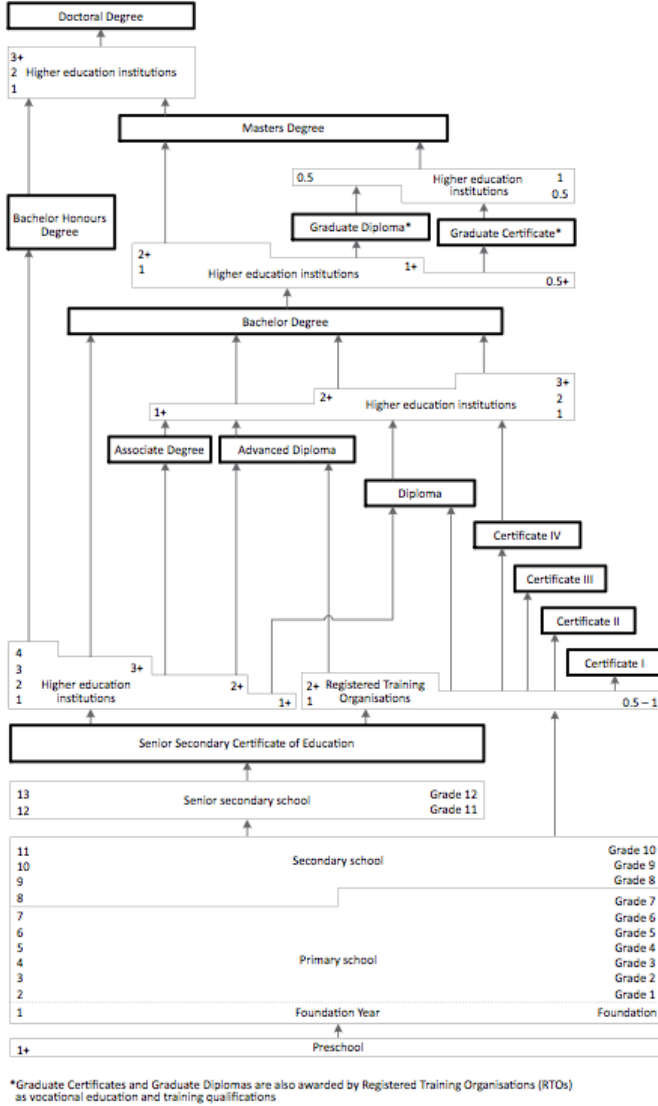
Çocuk eğitiminin rolü, çocuklara kaliteli bakım ve gözetim sağlamak ve çocukları okula hazırlamak ve yaşam yörüngelerini etkilemektir. Erken çocukluk eğitimi programları, toplum programları, anaokulları ve çocuk bakım ortamlarının bir parçası olarak sağlanmaktadır. Ulusal reform gündeminin bir parçası olarak Avustralya Hükümeti COAG aracılığıyla ulusal Erken Yıllarda Öğrenme Çerçevesi (EYLF) ve Çocuk Eğitimi ve Bakımı için Ulusal Kalite Çerçevesini (NQFCEC) geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Çocuk bakımı ve okul öncesi Avustralya, Eyalet ve Bölge hükümetleri arasında ortak bir sorumluluktur. Avustralya Hükümeti resmi bakım (uzun süreli bakım, aile gündüz bakımı, okul saatleri dışında bakım ve ara sıra bakım) için politika sorumluluğuna sahiptir. Ayrıca Çocuk Bakım Yardımı, Çocuk Bakım Vergi İndirimi gibi ücret sübvansiyonlarını yönetir ve erken çocukluk eğitimi ve bakımında akreditasyonu denetler (Brennan, 1998).

2.5.3. İlk ve Orta Öğretim

Akademik yıl genellikle Ocak ayının sonlarında başlar ve Aralık ayının ortalarında sona erer. Her akademik yıl genellikle yılda dört dönemden oluşur, ancak bazı eyalet bölgelerinde farklılık gösterebilir. Çoğu Eyalet ve Bölgede eğitimin zorunlu hale geldiği yaş altıdır. Uygulamada çoğu çocuk ilkokula 4.5 ila 5.5 yaşlarında başlamakta ve ilkokulu 11 veya 12 yaşında tamamlamaktadır. İlkokullar, Eyalet ve Bölgelere bağlı olarak Temel aşamadan (1. Yıl öncesi, diğer adıyla Resepsiyon veya Anaokulu) 6. veya 7. Yıla kadar programlar sunmaktadır. Avustralya ilk ve orta dereceli okulları Avustralya Ulusal Müfredatını takip eder ve öğrenciler 3, 5, 7 ve 9. Yıllarda yıllık Ulusal Değerlendirme İmtihanlarına (NAPLAN) katılırlar. Öğrenciler ortaokul eğitimleri sırasında Mesleki Eğitim (VET) kurslarına (aşağıya bakınız) katılabilirler. Ortaöğretimlerini 12. sınıfta tamamlayan öğrencilere Kıdemli Ortaöğretim Eğitim Sertifikası verilir (bu unvan Eyaletlere ve Bölgelere göre değişir) (Getenet, 2023).

Engelli, özel ve ihtiyaçları olan öğrenciler, devlet ve devlet dışı yetkililer tarafından işletilen özel okullara devam etme seçeneğine sahiptir. Buna ek olarak, özel ihtiyaçları olan öğrenciler de genel okullara yerleştirilmekte ve entegre edilmektedir. Coğrafi olarak izole olan öğrenciler, eyalet ve bölge eğitim departmanları tarafından kurulan açık eğitim

okulları aracılığıyla eğitim alabilirler (Australian Government Department of Education, 2025). Zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler de ilgili yetki alanlarına göre kriterleri karşıladıkları takdirde evde eğitim alabilme hakkına sahiptirler. Avustralya yüksek eğitimli bir toplum olarak kabul edilmektedir ve OECD ülkeleri arasında ilk 10'da yer almaktadır (OECD, 2016). Yerli Aborjinlerin eğitim seviyesinin önemli ölçüde daha düşük olduğu unutulmamalıdır. Aşağıdaki şekil Avustralya eğitim sisteminin bir örneğini sunmaktadır.



Şekil 3. Bir bakışta Avustralya eğitim sistemi (Kaynak: DET 2015, Ülke Eğitim Profilleri: Avustralya)

2.5.4. Devlet Okullarında Örgün Din Eğitimi

Laik bir eğitim sisteminde dinî konularla ilgili kamuoyunda derin tartışmalara neden olmuştur. Avustralya okullarında dinin rolü tartışmalı bir konu olmaya devam ederken, her Eyalet ve Bölgenin devlet okullarında dinlerin öğretilmesi ve dinler hakkında bilgi verilmesine ilişkin kendi tarihi ve politikaları vardır. Victoria eyaletinde din eğitimi 1928 Victoria Eğitim Yasası'nda normal ders saatleri dışında yasaklanmış, ancak din eğitiminin (RI) Hristiyan kuruluşlardan gönüllüler tarafından verilmesine izin verilmiştir. Son yıllarda, 2006 Eğitim ve Öğretim Reformu Yasası, çekirdek müfredat dahilinde “genel din eğitimi” (GRE) öğretimi için hükümler getirmiştir. Yasa, Özel Dinî Eğitimi (SRI) “kiliseler ve diğer dinî gruplar tarafından sağlanan ve kendine özgü dinî ilke ve inançlara dayanan eğitim” ve GRE'yi “Avustralya toplumunun ve dünyadaki diğer toplumların dinî düşünce ve ifade biçimleri hakkında eğitim” olarak tanımlamıştır. Yasa, “Devlet okullarındaki eğitimin laik olması ve herhangi bir dinî uygulamayı, mezhebi veya tarikatı desteklememesi gerektiğini” açıkça belirtmiştir (Halaffof, 2013). Devlet okullarında gönüllüler, Hristiyan ve Müslümanlar, Hindular, Sihler gibi azınlık inanç topluluklarında Özel Din Dersi almayı seçen öğrencilere ders vermektedir. Halaffof'a (2013) göre Hristiyan Özel Din Dersi ve Papazlık programları devlet sisteminde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir.

Avustralya'daki ebeveynler de çocuklarına evde eğitim verme hakkına sahiptir ve 2020 itibarıyla yalnızca Victoria'da evde eğitim için kayıtlı 7296 hane bulunmaktadır (VIC, 2020). Avustralya'da evde eğitim gören Müslüman çocukların sayısı mevcut değildir ve bu boşluk gelecekteki araştırmalar için ilgi çekici olabilir. Hafızlığa öncelik veren ebeveynlerin bir müddet evde eğitimi tercih ettikleri bilinmekte (Ali, 2020, ss. 162-165). Özellikle son Covid-19 salgınından bu yana uzaktan öğrenme deneyimleri de evde eğitime ilgi duyulmasına yol açmıştır.

2.6. Gayriresmî Din Eğitimi ve Hafta Sonu Okulları

Avustralya'daki İslami cemaat “hafta sonu” okulları, genellikle Müslüman cemaatler tarafından bağımsız olarak ya da yerel cami veya kültür merkezi ile ortaklaşa işletilmektedir. Hristiyan Pazar okulu konseptine benzer şekilde, 1950'lerde Avustralya'da “hafta sonu” İslam okulları, Müslüman ailelerin çocuklara Kuran'ı öğrenme ve inancın ilkeleri ve uygulamaları hakkında temel bir anlayış kazanma fırsatı sağlama çabalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu ilk çabalar, toplumdaki kaynak, müfredat ve bilgi tabanı eksikliği göz önüne alındığında oldukça zorluydu. Pek çok okul, Avustralya'ya ait çok az içerikle yurtdışında geliştirilen öğretim materyallerini kullanıyordu. Ayrıca, bu okullardaki öğretmenler genellikle gönüllüydü ve genellikle Türkçe, Urduca, Arapça gibi her topluluğun kendi etnik dillerinde eğitim veriyorlardı (Stephenson, 2010, ss. 41-44).

Avustralya'daki gayriresmî din eğitimi kurumlarının mevcut görünümü, farklı etnik toplulukların kendi eğitim geleneklerini diaspora koşullarına uyarlama biçimleriyle şekillenmektedir. Bu çeşitlilik, pratikte önemli pedagojik ve kurumsal farklılaşmalara yol

açmaktadır. Stephenson'ın belirttiği üzere, diaspora Müslüman toplulukları dinî bilgiyi aktarmada kendi kültürel hafızalarını referans alarak hareket etmekte ve bu durum eğitim süreçlerinin ortak bir standarda kavuşmasını zorlaştırmaktadır (Stephenson, 2010, ss. 41-44). Örneğin Türk, Lübnan, Pakistan ve Somalili toplulukların hafta sonu okulları; kullanılan materyaller, öğretim dili, sınıfın etnik kompozisyonu ve pedagojik yaklaşım açısından birbirinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bu farklılıklar, gayriresmî eğitimin Avustralya genelinde “eşitsiz” bir tablo sunmasına katkıda bulunan başlıca unsurlardandır. Dil ve pedagojik yaklaşım da gayriresmî eğitimin niteliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Kimi okullar Arapça okuryazarlığa öncelik verirken, bazıları öğrencilerin İngilizce üzerinden İslami kavramlara erişimini kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Bu ikili yapı, pedagojik hedefler ve aile beklentileri arasında gerilimli bir alan oluşturabilmektedir. Keddie'nin genç Müslüman öğrencilerin deneyimlerine ilişkin bulguları, özellikle İngilizce yeterliliği düşük yeni nesil öğrencilerin Arapça ağırlıklı müfredata uyum sağlamakta zorlandığını, bunun da eğitimde etkililiği azalttığını göstermektedir (Keddie, 2017, ss. 3-6). Buna karşın bazı okullar hem Arapça hem İngilizce materyalleri harmanlayarak daha kapsayıcı müfredatlar geliştirmeye başlamıştır. Öğretici niteliği de önemli bir eşitsizlik alanıdır. Birçok hafta sonu okulunda eğitim, gönüllü ebeveynler veya dinî liderler tarafından yürütülmekte ve bu durum pedagojik eğitim almamış öğreticilerin sınıf yönetimi, değerlendirme veya çocuk psikolojisi konusunda sınırlı donanımına sahip olmasına yol açmaktadır. Ali'nin Avustralya'daki Müslüman toplum kuruluşlarına ilişkin analizleri, toplulukların büyük kısmının din eğitimi alanında yoğun faaliyet yürütmesine rağmen öğretmen formasyonu ve standartizasyon konularında kurumsal destek mekanizmalarının zayıf olduğuna işaret etmektedir (Ali, 2020, ss. 171-175). Bazı büyük şehirlerde profesyonelleşme yönünde girişimler olsa da bu uygulamalar henüz ülke geneline yayılmış değildir.

Bununla birlikte, gayriresmî din eğitimi yalnızca öğretimle sınırlı bir işlev görmemekte; aynı zamanda diaspora Müslümanları için sosyal dayanışma, topluluk kimliği, aidiyet ve dinî pratiklerin sürekliliğini sağlayan önemli bir alan oluşturmaktadır. Stephenson'ın yerli Müslüman kimliğine ilişkin bulguları, yerel Müslüman toplulukların çocuklara din öğretirken aynı zamanda kültürel kimlik ve topluluk aidiyetini yeniden ürettiklerini göstermektedir (Stephenson, 2010, ss. 40-45). Bu durum, gayriresmî kurumları yalnızca “eğitim mekânları” olmaktan çıkarıp topluluğun sosyal dokusunu güçlendiren mekânlar hâline getirmektedir. Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, Avustralya'daki gayriresmî din eğitimi alanının hem pedagojik hem kurumsal hem de kültürel açıdan çok boyutlu bir yapı taşıdığı görülmektedir. Bu çok yönlülük, olumlu anlamda esneklik sağlamakla birlikte, ülke genelinde nitelik ve erişim açısından belirgin farklılıklar meydana getirmektedir. Bu nedenle, gayriresmî din eğitiminin geleceğine yönelik tartışmalarda standartizasyon, öğretmen eğitimi, dil politikaları ve topluluklar arası iş birliği gibi başlıklar kritik önem taşımaktadır.

Öğrencilerin din eğitimi kurumlarına ilişkin deneyimleri, yalnızca akademik performansla sınırlı olmayan çok boyutlu motivasyon dinamikleri içermektedir. Keddie'nin Avustralya ve İngiltere'de genç Müslüman öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının en güçlü bileşeninin “görünürlüğün güvenliği” olduğu ortaya konmuştur; yani öğrenciler kültürel ve dinî pratiklerini açıklamak veya savunmak zorunda kalmadıkları ortamlarda daha yüksek aidiyet ve motivasyon geliştirmektedir (Keddie, 2017, ss. 3-10). Bu durum, İslami okulların pedagojik olduğu kadar, kültürel-psikolojik bir güvenlik alanı sağladığını göstermektedir. Özellikle başörtüsü, ibadet zamanları, ramazan pratikleri ve helal gıda gibi yaşam pratikleri konusunda destekleyici bir okul kültürü, öğrencilerin özgüven ve akademik odaklanmasını güçlendirmektedir. Aileler açısından değerlendirildiğinde, İslami okullara yönelimin yalnızca dinî müfredat sebebiyle olması durumu aşarak daha geniş sosyokültürel motivasyonlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Ali'nin analizine göre Müslüman aileler, seküler eğitim kurumlarında karşılaşılabilen ayrımcılık riskleri, kültürel uyum baskısı ve kimlik erozyonu gibi unsurlar nedeniyle çocuklarının “kültürel güvenliğini” incelemekte ve bunu karar verme süreçlerinde temel kriter olarak görmektedir (Ali, 2020, ss. 147-152). Aileler, İslami okulları akademik başarıyı kültürel bütünlükle birleştiren hibrit kurumlar olarak algılamakta; bu nedenle okul seçimi eğitsel olduğu kadar, “çocuğun kimliğini muhafaza etme stratejisi” niteliği taşımaktadır.

Sosyokültürel dinamikler, köken ülke pratiklerinin diaspora bağlamında yeniden üretilmesiyle daha da belirginleşmektedir. Stephenson'ın bulguları, Avustralya'daki Müslüman toplulukların dinî eğitim süreçlerini “aile ve topluluk dayanışmasının uzantısı” olarak gördüğünü göstermektedir (Stephenson, 2010, ss. 40-45). Birçok aile için okul, ders verilen bir yerden daha çok; ibadet alışkanlıklarının, kültürel ritüellerin ve topluluk bağlarının genç kuşaklara aktarıldığı bir sosyal merkezdir. Bu nedenle okul seçimi, ailelerin kendi kültürel sürekliliklerini garanti altına almak için kullandıkları stratejik bir araç hâline gelmektedir. Nitekim güncel araştırmalar da modernleşme ile birlikte aile yapısında ve ebeveyn rollerinde yapısal dönüşümler yaşansa bile, ailenin çocuğun dinî eğitiminin temeli ve kültürel değerlerin aktarıcısı olma vasfını koruduğunu vurgulamaktadır (Çevik, 2025). Bu motivasyonların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ve ailelerin İslami okullara yöneliminde pedagojik gerekçelerin yanı sıra, kimlik güvenliği, toplumsal aidiyet, kültürel devamlılık ve sosyal dayanışma gibi çok daha geniş ölçekli sosyokültürel etkenlerin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu, İslami eğitim kurumlarının diaspora yaşamının merkezî yapılarından biri hâline getirmekte ve eğitim politikalarının bu sosyokültürel motivasyonları dikkate almasını gerekli kılmaktadır.

Cumartesi okulu veya etnik diller okulu olarak bilinen ve resmi olarak Victoria'da Victorian School of Languages (VSL) veya NSW'de Community Language Schools (CLS) olarak adlandırılan bir başka hafta sonu okulu, genellikle devlet okulu sınıflarında faaliyet göstermekte ve haftada birkaç saat anadil edinimi ve kültürün takdirini sağlamaktadır. Dil, kültür ve değerlerin birbirine bağlı olması nedeniyle, bir dereceye kadar İslami eğitim

verilmektedir. İslam Toplumu Millî Görüş bu kuruluşların başında yer alıp, cumartesi günleri öğrencilere dinî eğitim de veren üç kayıtlı hafta sonu Türk okulu bulunmaktadır (Yar, 2022).

Bu hafta sonu okulları bugün de yerel camilerde ve merkezlerde çocuklar, gençler ve yetişkinler için İslami eğitim dersleri vermeye devam etmektedir. İslami çalışmaların ve toplum İslam okullarının rolü ve önemine ilişkin bir vaka çalışması (Diallo, 2016), tipik üç saatlik İslami derslerin yetersiz olduğunu ve toplumun beklentilerini karşılamakta yetersiz kaldığını bildirmektedir. Bugüne kadar hafta sonu İslam okulları için merkezi bir müfredat, kurum ya da şemsiye kuruluş bulunmadığı gibi, bu tür hizmet sağlayıcıların resmi bir kaydı da mevcut değildir. Bununla birlikte, ikinci ve üçüncü nesille birlikte öğretim ve öğrenim kalitesinin zaman içinde geliştiğini ve tesislerin, kaynakların ve uygun niteliklere sahip kolaylaştırıcıların arttığını söylemek doğru olacaktır. Pedagojik yöntem geleneksel olarak öğretmen merkezli kalmaya devam etmekte ve küçük seviyede tekrar ve hikâye anlatımını birleştirmekte ve daha sonra son sınıf öğrencileri için bir ‘sohbet’ modeline yol açmaktadır. Nesle bağlı gerekliliklerin bir sonucu olarak, İslami eğitim kaynaklarının ve eğitimin İngilizce olması artık yaygındır. Ayrıca, çoğu eyalet ve bölgede çocuklarla çalışan tüm ‘öğretmenler’ güncel Çocuklarla Çalışma Kontrolüne (WWCC) sahip olmalıdır (Yar, 2022).

İslam Toplumu Millî Görüş, Millî Görüş Almanya ana kuruluşunun kaynak ve rehberlik desteğiyle din eğitimi veren en büyük kuruluşlardan biridir. Halihazırda İslam Toplumu Millî Görüş’ün Avustralya genelinde 10 şubesi bulunmaktadır ve bu şubeler erken yaş eğitiminden okul sonrası yıllara kadar dinî eğitim ve faaliyetler sunmaktadır (Yar, 2022).

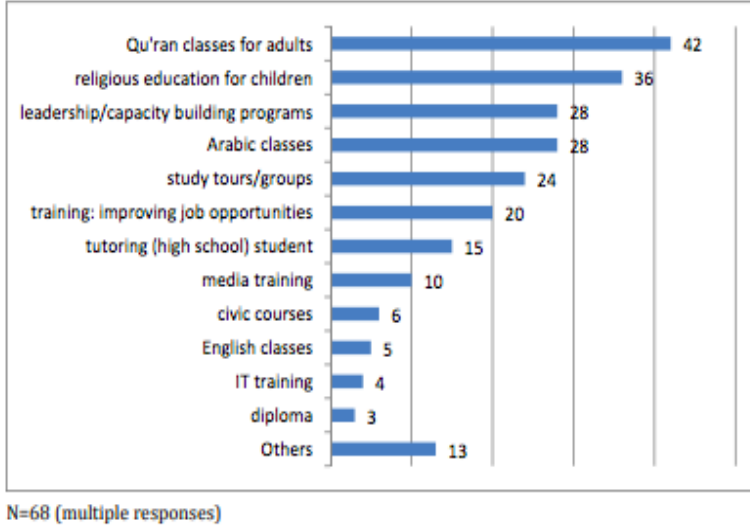
Araştırmacıların yerel bilgilerine göre, İslam Toplumu Millî Görüş’ün yanı sıra Melbourne ve Sydney’de hafta sonu İslam okulları için hükümleri olan diğer yaygın kuruluşlar şunlardır:

- Avustralya Genç Müslümanları, Melbourne (<https://www.yma.org.au/weekend-school.html>)
- BeneKids, Melbourne (<https://benevolenceaustralia.org/programs/benekids>)
- İslami Hafta Sonu Okulu Melbourne (<https://iwsmelbourne.org.au/>)
- AusTurk Dil Akademisi, Melbourne (<https://www.facebook.com/austurklanguageacademy/>)
- Al Firdaus, Sidney (<https://alfirdaus.com.au/>)
- Daar Aisha Şeriat Koleji Sidney (<https://www.daaraisha.org/>)
- Tarteel, Melbourne & Sidney (<http://tarteel.org/>)

Son yıllarda, yerel toplum kuruluşları da genellikle okul sonrası ve okul tatillerinde düzenlenen geleneksel “mektep” programları oluşturmuştur. Bu programlar Kur’an okuma, ezberleme (hafız) ve İslami çalışmalara odaklanılmaktadır. Mektep programları, Avustralya’daki Müslüman çocukların çoğunluğunun devlet okullarına gittiği göz önüne alındığında, devlet okullarına devam eden öğrenciler de dahil olmak üzere okul öncesi,

ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki tüm çocukları kapsamaktadır. Darul Hikmah Australia, Melbourne genelinde çeşitli “mektep” programlarından ve yerlerinden oluşan bir kuruluştur (Darul Hikmah Australia, 2025).

Peucker ve Ceylan’a (2017) göre Victoria’daki Müslüman toplum kuruluşlarının yüzde 80’inden fazlası dinî ve din dışı eğitimle ilgilidir. Şekil 4, sunulan tipik eğitim faaliyetlerinden bazılarının bir temsilini sunmaktadır. Bu çalışma, Müslüman toplum kuruluşlarının sosyal uyum için sivil potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır.



Şekil 4. Müslüman toplum kuruluşları tarafından sunulan eğitim faaliyetleri (Peucker ve Ceylan, 2017).

Müslümanların yaşadığı büyük şehirlerde kayıtlı İslami okullar ve hafta sonu İslami dersler gibi seçenekler mevcutken, kırsal ve şehir kıyı toplulukları için fırsatların daha küçük cemaatler nedeniyle sınırlı olduğunu belirtmek önemlidir. Bu nedenle, Müslüman çocuklar yerel devlet okuluna devam edecek ve mevcut hafta sonu kursları büyük ölçüde dinî eğitime katkıda bulunacaktır. Genel olarak, bildiğimiz kadarıyla Avustralya’da tamamlayıcı İslami “hafta sonu” okul programlarına katılan öğrencilerin toplam sayısını veya genel yüzdesini veren resmi bir kayıt bulunmamaktadır. Müslümanlar için çok sayıda cami, okul ve toplum kuruluşu bulunmakla birlikte, merkezi bir organ veya yetkili kayıtlar bulunmamaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, Avustralya’da İslami eğitim alanının hem kurumsal hem toplumsal düzeyde çok yönlü bir yapı taşıdığını göstermiştir. Diaspora koşulları, kimlik müzakereleri, devlet politikaları, sekülerlik rejimi ve medya söylemleri bir araya geldiğinde, İslami okullar ve gayriresmî din eğitimi kurumları çoklu beklentilerin kesiştiği bir alan hâline gelmektedir.

Devletin finansman mekanizmaları, istihdam muafiyetleri ve hesap verebilirlik standartları, çokkültürlülüğün normatif söylemi ile pratikte karşılaşılan toplumsal baskılar arasında sürekli bir gerilim meydana getirmektedir. Bu gerilim, kurumsal faaliyetlerle birlikte, Müslüman ailelerin okul tercihlerini, toplulukların kendi eğitim modellerini inşa ediş biçimlerini ve öğrencilerin aidiyet deneyimlerini doğrudan şekillendirmektedir. Nitekim 2010-2018 yılları arasında Victoria eyaletindeki 10 İslami okuldaki öğrenci sayısı, devlet okullarındaki kayıt artışının altı katı, Katolik okullarındaki artış oranının ise dokuz katı oranında artmıştır. 40 yıldır faaliyet gösteren İslam okulları, Müslüman toplumun eğitim ihtiyacını karşılamakla birlikte küresel bir ortamda İslami pedagojinin geliştirilmesi ve araştırılması için de büyük umut vermektedir. Bu deneyimler birbiriyle örtüşen üç aşamada ele alınabilir: kuruluş, aidiyet ve farklılaşma.

Kuruluş Aşaması

İslami okulların kurulmasındaki itici güç her zaman dinî kimliğin merkeziliğinin kabul edilmesi ve okulların evde yansıtılan dinî değerlerin pekiştirilmesinde bir araç olarak kullanılması olmuştur. Ancak 1980'lerin başında kurulan ilk okullardan bu yana, kurucu topluluklar bir İslam okulunun ne anlama geldiği ve okullaşmanın nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı bakış açıları olduğunu fark etmiştir. Kuruluş Aşaması, vizyonu ifade etme, yeterliliği sağlama ve Müslüman toplumunun güvenini kazanma gibi önemli çalışmalarla geçmiştir. İlk açılan okulların 1980'ler ve 1990'lardaki yorulmak bilmez çabaları zaman zaman çalkantılı olsa da bugün kutladığımız okullar için gerekli temelleri atmıştır.

Aidiyet Aşaması

İkinci aşama, mücadele ve umudun bir araya gelmesiyle tanımlanır. Bu aşamada, Avustralya İslam okulları, zaman zaman açık İslamofobi, zaman zaman da üstü kapalı aşağılama eylemleri şeklinde daha geniş, dış toplumun ilgisinden paylarına düşeni almışlardır. Belgelenmiş yüksek düzeydeki İslamofobi vakaları, İslam okullarının kendilerini bir aidiyet duygusuyla tanımladıkları direnç, sabır ve azimle karşılandı (Stephenson, 2010, ss. 40-45; Keddie, 2017, ss. 15-20). Bu aşamada dinler arası girişimler, yerel ve küresel hizmet öğrenimi ve daha geniş topluluk işbirlikleri filizlendi. Avustralya'daki genç Müslümanların aidiyet süreçlerini belirleyen en güçlü unsurlardan biri, günlük yaşamda karşılaştıkları İslamofobik deneyimlerin sürekliliğidir. Keddie'nin çokkültürlü devlet okullarında yaptığı saha çalışması, özellikle başörtüsü takan genç kadın öğrencilerin “şüpheli öteki” olarak konumlandırıldığını, ders aralarında ya da toplu taşımada sistematik mikro-saldırılarına maruz kaldıklarını ve bu durumun okul aidiyetini belirgin biçimde zayıflattığını göstermektedir (Keddie, 2017, ss. 15-20). Bu deneyimler, öğrencilerin güvenlik duygusunu geliştirirken aynı zamanda okulun kültürel iklimine ilişkin algılarını da doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde, Stephenson'ın yerli Müslüman topluluklarla yaptığı söyleşi çalışmaları, medyada dolaşıma giren olumsuz Müslüman temsillerinin gençler üzerinde “çifte yabancılık” hissi ürettiğini, yani hem ana akım toplum hem de kendi

kültürel köken bağlamında dışlanma duygusunu tetiklediğini ortaya koymaktadır (Stephenson, 2010, ss. 40-45). Bu durum, aidiyet aşamasının kültürel-psikososyal bir süreç olduğunu göstermektedir. Jan A. Ali'nin bulguları da bu tabloyu doğrular niteliktedir. Çalışması, özellikle genç Müslüman erkeklerin metro, alışveriş merkezleri ve okul çevrelerinde rutinleştirilmiş biçimde polis kontrolüne maruz bırakıldığını ve bu uygulamaların “günlük şüphe sosyolojisi” oluşturarak toplumsal aidiyet duygusunu zedelediğini göstermektedir (Ali, 2020, ss. 117-122). Bu yapısal şüphe mekanizmaları, Müslüman topluluğun gündelik yaşamında süregelen bir kırılganlık üretmekte; gençlerin kendilerini “her an kendini açıklamak zorunda kalan” bir konumda hissetmesine yol açmaktadır. Bu bulgular birlikte ele alındığında, aidiyet sürecinin Avustralya'daki Müslüman öğrenciler için doğrusal bir uyum sürecinden ziyade, yoğun biçimde dışlayıcı pratiklerle kesintiye uğrayan kırılgan bir yapı arz ettiği görülmektedir. Eğitim kurumları, çokkültürlülüğün kurumsal gereklerini yerine getirseler bile, öğrencilerin günlük yaşamda maruz kaldıkları islamofobik deneyimler bu kurumsal çabayı gölgede bırakmaktadır. Dolayısıyla “aidiyet aşaması”, pedagojik destekten daha fazlasını gerektirmekte; öğrencilerin kültürel görünürlüğüne yönelik sosyal risklerin de hesaba katıldığı geniş perspektifli bir yaklaşım zorunlu hale gelmektedir.

Farklılaşma Aşaması

Yukarıda özetlenen ilk iki aşamada önemli başarılar elde edilmiştir. Avustralya İslam okulları, kendi toplumlarındaki sosyal dokunun ayrılmaz bir parçasıdır, okul akreditasyonu ve devlet hesap verebilirlik önlemleri birçokları tarafından ustalaştırılmıştır ve mezunlar hem akademik mükemmelliği hem de sosyal ve sivil sorumluluğu giderek daha fazla savunmaktadır. İslami okullar artık geleneksel uygulamalarda ustalaşmanın ötesine geçmeyi ve özgün hedefler ışığında uygulamaların amacını ve yenilenmesini yeniden düşünmeyi gerektiren ve “farklılaşma” olarak adlandırılan bir aşamaya girmiştir. Bu farklılaşma aşamasında İslami okullar, Avustralya'daki daha geniş okullaşma alanına olumlu katkılar sunan yenilikçi eğitim düşüncesi ve uygulamalarını paylaşmak için eşsiz bir fırsatın farkına varmalıdır.

Bu farklılaşma süreci, günümüzde İslami okulların devlet müfredatını yalnızca taklit eden yapılar olmaktan çıkıp, “İslami Pedagoji” kavramını eğitim süreçlerine entegre etmeleriyle somutlaşmaktadır. Birçok okul, standart müfredatı uygularken “değerler eğitimi” ve “karakter inşası” programları aracılığıyla bilgiyi inanç perspektifinden yeniden yorumlamakta ve bütüncül bir eğitim modeli geliştirmektedir. Bu sayede “farklılaşma”, okulların güvenli bir ortam sağlarken, aynı zamanda pedagojik olarak özgün ve manevi gelişimi merkeze alan alternatif bir eğitim felsefesi üretmesini ifade etmektedir.

Çalışma, Avustralya'daki İslami eğitim ortamının yalnızca pedagojik bir alan olmadığını, aynı zamanda topluluk kimliğinin yeniden üretildiği, sosyal dayanışmanın kurumsallaştığı ve genç Müslümanların kültürel görünürliğini müzakere ettiği bir mekân olduğunu

ortaya koymuştur. Gayriresmî din eğitimi okulları, toplulukların tarihsel hafızasını, dilini ve dinî bilgisini aktaran önemli yapılarıdır; ancak öğretmen eğitimi, standart materyal eksikliği ve pedagojik farklılıklar gibi yapısal sınırlılıklar, alanda eşitsizlikler üretmektedir. Bunun yanında, gençlerin gündelik yaşamda maruz kaldığı İslamofobik deneyimler, eğitim kurumlarının sunduğu aidiyet imkânlarını zaman zaman gölgede bırakmakta; öğrencilerin kimlik gelişimini etkileyen kırılğan bir sosyal zemin ortaya çıkarmaktadır.

Kökleri İslami geleneğe dayanan ve sadece diasporik durumlardan kaynaklanmayan camiler, toplumlara her zaman çok amaçlı bir yaklaşımla hizmet etmiş, sosyal yardım, eğitim ve inançlar arası faaliyetler gibi manevi ve sivil hizmetlerle birbirine bağlanmıştır. Camiler sadece ibadet ve dua yerinden çok daha fazlasıdır. Avustralyalı Müslüman ailelerin İslami miraslarına güçlü bir bağlılık duydukları ve dinî kimliklerini korumaya kararlı oldukları açıktır. Bu durum, son yıllarda İslami kolejlerdeki güçlü büyümeden de anlaşılmaktadır.

Bütün bu unsurlar bir arada değerlendirildiğinde, Avustralya’da din eğitimi kurumlarının geleceğine yönelik tartışmaların yalnızca okul performansı ya da müfredat düzenlemeleriyle sınırlı olmadığı açıktır. Konu, daha geniş bir perspektifle ele alınmalı; politika-pratik arayüzündeki boşlukları giderecek, toplulukların çeşitliliğini dikkate alacak ve gençlerin kültürel güvenliğini önceleyen çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmelidir. Böyle bir yaklaşım hem devlet politikalarının kapsayıcılığını güçlendirecek hem de Müslüman toplulukların eğitim alanında karşılaştığı yapısal engelleri hafifletecektir. Sonuç olarak, Avustralya’da İslami eğitim, çokkültürlü toplumun geleceğini ilgilendiren kritik bir alan olmaya devam edecek olup, araştırmaların bu karmaşık yapıyı daha derinlikli biçimde takip etmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- ACARA. (2025). National Report on Schooling in Australia. (Erişim Tarihi: 13.06.2025). https://www.acara.edu.au/docs/default-source/default-document-library/national-report-on-schooling-inaustralia-2018.pdf?sfvrsn=e3cc7007_0
- Akbarzadeh, S. & Saeed, A. (2001). *Muslim communities in Australia*. UNSW Press, Sydney.
- Ali, J. A. (2020). *Islam and Muslims in Australia*. Melbourne University Press.
- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Religious affiliation (RELPA)*, ABS, (Erişim Tarihi: 05.05.2025). <https://www.abs.gov.au/census/guide-census-data/census-dictionary/2021/variables-topic/cultural-diversity/religious-affiliation-relp>
- Australian Government Department of Education. Early Childhood. (Erişim Tarihi: 23.05.2025). <https://www.education.gov.au/early-childhood>
- Booth, A., Leigh, A. & Varganova, E. (2012). Does ethnic discrimination vary across minority groups? evidence from a field experiment. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 74, no. 4, pp. 547-573
- Bouma, G. and Australia Bureau of Immigration and Population Research. (1994), *Mosques and Muslim settlement in Australia*. Australian Govt. Pub. Service Canberra.
- Bouma, G. D., & Halafoff, A. (2017). Australia's changing religious profile-rising Nones and Pentecostals, declining British Protestants in superdiversity: Views from the 2016 census. *Journal for the Academic Study of Religion*, 30(2), 129-143.
- Bowen, G. A. (2009) Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Brennan, D. (1998). *The politics of Australian child care: Philanthropy to feminism and beyond*. Cambridge University Press.
- Buckingham, J. and Jha, T. (2016). *One school does not fit all*. The Centre for Independent Studies, Australia.
- Carey, A. (2019). *Islamic Schools Grow as Parents Seek 'Safe Zone' for their Children*, The Age Newspaper, 19 2019, viewed May 2023, <https://www.theage.com.au/national/victoria/islamic-schools-grow-as-parents-look-for-a-safe-zone-for-their-children-20191206-p53hll.html>
- Council, E. (2019). Alice springs (Mparntwe) education declaration.
- Çevik, İ. (2025). Tarihi seyrinde değişen aile ve postmodern babalık. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 195-216. <https://doi.org/10.53112/tudear.1658071>
- Darul Hikmah Australia. (2025). (Erişim Tarihi: 22.05.2025). <https://www.darulhikmah.org.au/>
- Daun, H. and Arjmand, R. (2018). Handbook of Islamic education. *International Handbooks of Religion and Education*, vol. 7.

- Department of Education and Training (DET). (2015). *Country Education Profiles: Australia*. (Erişim Tarihi: 09.03.2025).
https://internationaleducation.gov.au/Documents/ED15-0091_INT_Australia_Country_Education_Profile_2015_ACC.pdf
- Department of Education, Skills and Employment. (2020). The Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration.
- DESE. (2011). School Funding. (Erişim Tarihi: 10.11.2025).
<https://www.dese.gov.au/school-funding/resources/review-funding-schooling-final-report-december-2011>
- Diallo, I. (2017). Attitudes of Australian Muslims and Australian wider community towards Muslim institutions. *TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society*, vol. 4, no. 1, p. 1012.
- Edwards, R. (2018). Muslim community leadership and organisations in Australia. *Asia Institute Faculty of Arts*, University of Melbourne.
- Faris, N. and Abdalla, M. (2017). *Leadership in Islam: Thoughts, processes and solutions in Australian organizations*. Palgrave Macmillan Cham.
- Getenet, S., & Getnet, H. (2023). Investigating the use of the National Assessment Program-Literacy and Numeracy (NAPLAN) test results. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101-277.
- Halafoff, A. (2013). Question; Should Australian schools be teaching about religions rather than teaching religion?, *Australian Rationalist*, vol. 89, pp. 20-21.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.
- Hassan, R. (2010). Socio-economic marginalization of Muslims in contemporary Australia: Implications for social inclusion. *Journal of Muslim Minority Affairs*, vol. 30, no. 4, pp. 575-584
- Hassan, R. (2015). *Australian Muslims- A demographic, social and economic profile of Muslims in Australia*. International Centre for Muslim and non-Muslim Understanding Australia.
- Haveric, D. (2019). *Muslims making Australia home: Immigration and community building*. Melbourne Univ. Publishing.
- Human Rights. (2025). (Erişim Tarihi: 23.05.2025) <https://humanrights.gov.au/our-work/isma-listen-report>
- Icduygu, A. (1994). Facing changes and making choices: Unintended Turkish immigrant settlement in Australia. *International Migration* 32(1), 71-93.
- Independent Schools Australia. (2022). Enrolment Trends: Independent School Sector Deep Dive, ISA Research Report. (Erişim Tarihi: 23.05.2025) <https://isa.edu.au/wp-content/uploads/2022/10/Enrolment-Trends-Independent-Sector-Deep-Dive-2022-Public.pdf>

- Independent Schools Australia. (2024). Independent Schooling 2024: Enrolment Trends, Characteristics and Projections. (Erişim Tarihi: 23.05.2025) <https://isa.edu.au/documents/independent-schooling-2024-enrolment-trends-characteristics-and-projections/>
- Independent Schools Australia. (2024). About Independent Schools. (Erişim Tarihi: 23.05.2025). <https://isa.edu.au/about-independent-schools/about-independent-schools/independent-schools-overview/>
- Independent Schools Council of Australia (2018). The Changing Face of Australian Schooling. (Erişim Tarihi: 15.05.2025). <https://www.education.gov.au/system/files/documents/document-file/2020-12/independent-schools-council-of-australia.pdf>
- Jones, P. (2012). Islamic schools in Australia. *The La Trobe Journal*, 89, 36-47.
- Kabir, N. (2007). Muslims in Australia: The double edge of terrorism, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, no. 8, 1277-1297.
- Keddie, A. (2017). *Supporting and educating young Muslim women: Stories from Australia and the UK*. Routledge.
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, vol. 51, no. 2, 129-147.
- Noonan, P. (2019). Re: Review of the Australian Qualifications Framework. (Erişim Tarihi: 11.04.2025). <https://www.education.gov.au/download/4401/discussion-paper-review-australian-qualifications-framework/18779/document/pdf>
- OECD. (2016). Education at a Glance 2016. (Erişim Tarihi: 12.02.2025). https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/australia_eag-2016-41-en#page1
- Peucker, M. and Ceylan, R. (2016). Muslim Community Organizations - sites of active citizenship or self-segregation?, *Ethnic and Racial Studies*, 40(14), 2405-2525.
- Rane, H. and Duderija, A. (2020). Islam in Australia: A national survey of Muslim Australian citizens and permanent residents. *Religions*, vol. 11, no. 8.
- Sanjakdar, F. (2011). *Living West, Facing East: the (de)construction of Muslim youth's sexual identities.*, Peter Lan Publishing Inc.
- Schottmann, S. (2013). Being-Muslim in Australia, ca. 2013. *Islam and Christian-Muslim Relations*, vol. 24, no. 4, pp. 419-425.
- Stephenson, P. (2010). *Islam dreaming: Indigenous Muslims in Australia*, UNSW Press.
- Taylor, Charles (1994). Sources of the self: The making of modern identity. *Philosophy and Phenomenological Research* 54(1), 187-190.
- Woodlock, R. (2012). 'Isolation, Integration and Identity: the Muslim Experience in Australia', *The La Trobe Journal*, vol. 89

- VIC. (2020). Home Schooling Statistics. (Erişim Tarihi: 12.04.2025).
<https://www.vrqa.vic.gov.au/aboutus/Pages/homeschoolingstatistics2020>
- Yar, H. (2022). An invisible school: Social-cultural work of the mosque organizations. *Religions*, 14(1), 62.
- Zlotnik, H. (1999). Trends of international migration since 1965: What existing data reveal. *International Migration*, 37(1), 21-61.



Structure and Function of Religious Education Institutions in the Diaspora: The Australian Case

Abdulhalim İnam

Extended Abstract

Introduction

Australia, standing alongside Canada, New Zealand, and the United States, is recognized globally as a premier destination for migration and international education. According to the 2021 Australian Bureau of Statistics (ABS) Census, the country's overseas-born resident population now represents nearly 30% of the total population, a ratio significantly higher than that of other OECD nations. However, this demographic richness exists within a fluctuating political climate. While the Australian government allocates quotas for skilled workers and families through its Migration Program, and for refugees through its Humanitarian Program, the approach to migration has hardened significantly since September 2013. The rise of Islamophobia and far-right agendas has led to restrictive policies, including the detention of asylum seekers arriving by boat in offshore facilities. This shift is frequently attributed to a lingering "White Australia" sentiment that challenges the nation's multicultural ethos.

Within this complex sociopolitical backdrop, education cannot be read merely as a pedagogical process; it transforms into a contested field of identity construction. This study analyzes religious education practices in Australia not as a collection of descriptive data, but through a theoretical framework grounded in Stuart Hall's concept of "diaspora identity" -which is not fixed but constantly reproduced- and Charles Taylor's theory of the "politics of recognition" in secular democracies. Furthermore, Jan A. Ali's sociological framework regarding the tensions between modernity and Muslim identity provides the groundwork for the institutional analysis. In this context, Islamic schools and informal education centers are examined to understand how they function simultaneously as "safe zones" for community preservation and as vehicles for "civic construction." The central problem addressed is how Islamic educational institutions navigate the delicate balance between the state's legal limitations and the community's cultural expectations.

This research employs a qualitative document analysis design (Bowen, 2009). The scope of the study is constructed through a critical synthesis of Australian Department of

Education reports, data from the Australian Bureau of Statistics (ABS), statistics published by independent school associations, and relevant academic literature. The study does not rely on direct fieldwork or primary data generation; rather, it utilizes a descriptive analysis technique to evaluate diverse secondary sources—including government reports, academic studies, and institutional documents—in conjunction with one another. To ensure reliability, data points such as enrollment rates were cross-referenced across reports from different years. This methodological choice allows for a macro-level assessment of the “institutional structure,” “state-religion relations,” and “social function” of religious education in Australia.

Historical Background and Demographic Transformation

The history of Muslims in Australia is characterized by three distinct phases. The first predates British colonization, tracing back to the 18th century when Macassan fishermen from Indonesia made annual voyages to the northern coasts to harvest trepang (sea cucumber). These interactions led to trade, intermarriage, and cultural exchange with Indigenous communities, evidenced by 9th and 10th-century Muslim cartography. The second phase occurred during the colonial era, most notably with the arrival of Afghan cameleers between the 1860s and 1920s. These cameleers, along with Malay pearl divers, played a pivotal role in connecting the vast continent, aiding in the construction of the overland telegraph line and railways. Despite their contributions, their settlement was curbed by the “White Australia” policy -codified in acts like the Immigration Restriction Act of 1901- which aimed to maintain a British-heritage population.

The third phase began with the dismantling of discriminatory policies post-WWII and the official adoption of multiculturalism in 1973. A significant milestone was the 1967 bilateral agreement between Australia and Turkey, which facilitated assisted migration. Turks represented the first large-scale Muslim community to settle in Australia, initially filling unskilled labor shortages in the manufacturing sector.

Current demographic data reveals a sociological paradox. While the general Australian population is becoming increasingly secular—with the “No Religion” category rising from 30.1% in 2016 to 38.9% in 2021—Islam is growing. Muslims now constitute 3.2% of the population, up from 2.6% in 2016. This contrast suggests that the demand for Islamic schooling is driven not just by population growth, but by a reflex of “cultural resistance” against a secularizing mainstream. The retention of religious identity is particularly high among younger Muslims, whereas young adults in the general population are the most likely to report having no religion.

State Policies, Secularism, and the Funding Debate

Australia operates as a secular federation where church and state are legally separated. However, the interpretation of secularism and multiculturalism in education creates a

unique landscape. Unlike the strict separation seen in the US, the Australian government provides significant funding to non-government (independent) schools, including Islamic colleges.

The funding of independent schools is governed by the Schooling Resource Standard (SRS), evolved from the Gonski reforms. This model aims to address educational disadvantage by providing a base amount of funding per student, with loadings for disadvantages such as low socioeconomic status. Interestingly, data suggests that if all independent school students moved to the fully public state system, it would cost the government nearly \$5 billion annually; thus, state support for private religious schools is pragmatic as well as policy-driven. However, this funding comes with strings attached: strict accountability, curriculum standards, and financial reporting.

While multicultural policies theoretically promise cultural autonomy, the practical reality for Islamic schools is often one of “conditional citizenship.” Schools operate under a matrix of tension formed by three forces: state accountability standards, media surveillance focused on security/integration, and the community’s need for cultural safety. The debate over exemptions in anti-discrimination laws—which currently allow religious schools to hire staff based on their faith—remains a flashpoint. As noted by researchers like Amanda Keddie and Jan A. Ali, the pressures of Islamophobia and the “sociology of suspicion” force Islamic schools to constantly justify their existence and prove their compatibility with “Australian values,” creating a burden not shared by other educational sectors.

Formal Islamic Schooling

Islamic schools are among the fastest-growing educational sectors in Australia. According to 2021 data, 43,906 students were enrolled in these institutions, with annual growth rates exceeding 5%. Geographically, these schools are heavily concentrated in New South Wales (28 schools) and Victoria (16 schools), reflecting the settlement patterns of the Muslim diaspora. In contrast, states like Western Australia and Queensland have significantly fewer institutions, indicating an uneven distribution of educational access.

Despite the high educational aspirations of the Muslim community, Australian Muslims face significant labor market penalties. Research indicates that individuals with Middle Eastern or Muslim names face systematic discrimination compared to Anglo-Saxon counterparts. This socioeconomic disadvantage reinforces the role of Islamic schools not just as religious centers, but as institutions striving to provide social mobility and academic success in low-socioeconomic areas.

Informal Religious Education

Parallel to formal schooling, “weekend schools” and informal “Mektep” programs play a crucial role in identity transmission. Originating in the 1950s, similar to Sunday schools,

these volunteer-run initiatives were the first attempts by the community to provide religious instruction. Organizations like the Islamic Community Millî Görüş (ICMG) run extensive networks of these schools.

However, the sector is plagued by structural inequalities.

- **Pedagogical Limitations:** Many teachers are volunteers without formal training in education or child psychology.
- **Curriculum Issues:** There is a lack of standardized materials. Many schools historically used resources from their countries of origin, which were not adapted to the Australian context.
- **Language Barriers:** A significant disconnect exists between the instruction languages (often Turkish, Arabic, or Urdu) and the students, who are native English speakers. This can reduce the effectiveness of religious transmission.

Despite these flaws, these spaces are vital for “cultural maintenance.” As Stephenson’s research suggests, they are sites where the community reproduces its social bonds. However, the lack of a central regulatory body or curriculum standard results in highly variable quality across the country.

A critical finding of the study is that the motivation for choosing Islamic schools extends far beyond religious instruction; it is fundamentally about “cultural safety.” Research by Amanda Keddie and Jan A. Ali illustrates that Muslim students, particularly girls wearing the hijab, frequently experience the public school environment as hostile. They are subjected to micro-aggressions, asked to “explain” their faith, or viewed through a lens of suspicion.

In this context, Islamic schools provide a “safe zone” where students do not have to apologize for or defend their identity. They offer an environment where religious practices (prayer, fasting, halal food) are normalized rather than stigmatized. For parents, sending a child to an Islamic school is a strategic decision to ensure “cultural survival” in a society where the memory of “White Australia” still influences public discourse. The schools act as hybrid institutions that merge academic goals with the preservation of a dignified identity, protecting youth from the “double alienation” of feeling rejected by both the mainstream society and, potentially, their own heritage if they assimilate too fully.

Conclusion

The study concludes by conceptualizing the evolution of Islamic education in Australia through three overlapping stages:

1. **The Establishment Stage (1980s-1990s):** This period was defined by the struggle to acquire resources, build physical infrastructure, and articulate a basic vision.

Communities worked tirelessly to lay the foundations of schooling, often with limited professional expertise but immense dedication.

2. **The Belonging Stage (2000s-Present):** Defined by resilience in the face of post-9/11 Islamophobia and events like the Bali bombings or Christchurch massacre. During this phase, schools focused on proving their compatibility with Australian values, engaging in interfaith dialogue, and achieving academic accreditation to gain state funding and social legitimacy. It was a period of asserting, “We are part of this nation.”
3. **The Differentiation Stage (Emerging):** The study argues that Islamic schools are now entering a mature phase where they can move beyond mere survival or imitation of state schools. “Differentiation” involves developing authentic “Islamic Pedagogy” -educational philosophies that integrate faith and knowledge holistically, rather than just adding religious studies to a secular curriculum.

Ultimately, the study posits that the future of religious education in Australia will depend on how these institutions navigate the “differentiation” stage. They must transition from being defensive “safe zones” to proactive centers of educational excellence that contribute unique perspectives to the broader Australian education system. For policy-makers, the challenge remains to bridge the gap between the rhetoric of multiculturalism and the reality of the pressures faced by these communities. Addressing the structural inequalities in informal education and mitigating the social exclusion of Muslim youth are essential steps toward a truly cohesive society. The Australian case study serves as a critical example of the complex negotiations between a secular state, a multicultural policy framework, and a vibrant, faith-based diaspora community.