



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İRAN DERS KİTAPLARINDA ŞİİLEŞTİRİLMİŞ PERS KİMLİĞİ

DOKTORA TEZİ

**EBRAHİM RAMAZANİ**

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Ankara, 2024

T. C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İRAN DERS KİTAPLARINDA ŞİİLEŞTİRİLMİŞ PERS KİMLİĞİ

DOKTORA TEZİ

**Ebrahim RAMAZANİ**

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı

**Prof. Dr. Zafer ÇELİK**

Ankara, 2024

## ONAY SAYFASI

Ebrahim RAMAZANİ tarafından hazırlanan “İran Ders Kitaplarında Şiileştirilmiş Pers Kimliği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

| JÜRİ ÜYESİ                                   |                                 | KURUMU                                                                                                      | İMZA |
|----------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Prof. Dr. Zafer ÇELİK<br>(Danışman)          |                                 | Ankara Yıldırım Beyazıt<br>Üniversitesi/ İTBF/Sosyoloji<br>Bölümü                                           |      |
| Kabul<br><input checked="" type="checkbox"/> | Red<br><input type="checkbox"/> |                                                                                                             |      |
| Prof. Dr. Bekir Sıddık Gür                   |                                 | Hacettepe Üniversitesi<br>Üniversitesi/Eğitim<br>Fakültesi/Eğitim Bilimleri<br>Bölümü                       |      |
| Kabul<br><input checked="" type="checkbox"/> | Red<br><input type="checkbox"/> |                                                                                                             |      |
| Doç. Dr. Ali Zafer Sağıroğlu                 |                                 | Ankara Yıldırım Beyazıt<br>Üniversitesi/ İTBF/Sosyoloji<br>Bölümü                                           |      |
| Kabul<br><input checked="" type="checkbox"/> | Red<br><input type="checkbox"/> |                                                                                                             |      |
| Doç. Dr. Hatem Ete                           |                                 | Ankara Yıldırım Beyazıt<br>Üniversitesi/ İTBF/Sosyoloji<br>Bölümü                                           |      |
| Kabul<br><input checked="" type="checkbox"/> | Red<br><input type="checkbox"/> |                                                                                                             |      |
| Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Rıza<br>Heyet            |                                 | Ankara Üniversitesi /Dil ve<br>Tarih-Coğrafya Fakültesi/<br>Çağdaş Türk Lehçeleri ve<br>Edebiyatları Bölümü |      |
| Kabul<br><input checked="" type="checkbox"/> | Red<br><input type="checkbox"/> |                                                                                                             |      |

Tez Savunma Tarihi: 18/03/2024

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Unvan Ad Soyad

.....

## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim. 18/03/2024

Ebrahim RAMAZANİ



## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmam boyunca beni manevi olarak destekleyen ve bilimsel titizliği ile beni yönlendiren ve her randevu istediğimde bana zaman ayıran danışmanım Prof. Dr. Zafer Çelik'e, doktora tez çalışmam boyunca tez izleme komitesinde yer alan ve bilimsel desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Bekir Sıddık Gür'e ve kapısı her zaman bana açık olan ve bu aşamada bana çok katkıda bulunan Doç. Dr. Ali Zafer Sağıroğlu'na teşekkürü borç bilirim. Ayrıca tez jürisinde yer alan değerli Hocam Doç. Dr. Hatem Ete'ye ve her zaman manevi ve bilimsel desteğini esirgemeyen değerli dostum Dr. Rıza Heyet'e, doktora döneminde sağladığı burstan ötürü Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığına ve AYBÜ Sosyoloji Bölümündeki bütün hocalarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca İngilizce kaynaklar konusunda yardımcı olan değerli dostum Sajjad Mirzapur'a teşekkür ediyorum. Bu zorlu süreçte benim yanımda olan ve beni her zaman destekleyen sevgili eşim Yegane ve oğlum Aral'a ve buralara gele bilmem için ellerinden geleni esirgemeyen sevgili anneme ve babama çok teşekkür ederim.

## ÖZET

### İran Ders Kitaplarında Şiileştirilmiş Pers Kimliği

Ebrahim RAMAZANİ

Doktora, Sosyoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zafer ÇELİK

Mart 2024, 217 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İran'ın ilkökul ve ortaokul ders kitaplarında Şii ve İranî kimliğinin bileşenlerini nasıl sunulduğunu incelemektir. Bu araştırmada 2021-2022 eğitim yılında kullanılan 55 ilkökul ve ortaokul kitabı incelenmiştir. Öğrencilerde ulusal ve dinî kimliklerin oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğu için ilk ve ortaokuldaki ders kitapları seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği ile elde edilen verilerin analizinde eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, İran İslam Cumhuriyeti ders kitaplarında Şii-Fars ideolojisinin egemen söylem olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarında Şii ve Fars kimliğinin oluşturucuları olan dini, tarihi, etnik ve dilsel öğelere yoğun bir yer verilirken, bu kimliğin dışında kalan farklı dil, din ve etnik unsurlara ise sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarında İran İslam Cumhuriyeti'nin makbul ulusal kimliğinin “Şiileştirilmiş Pers” kimliği etrafında kurulduğu görülmüştür. Bu “Şiileştirilmiş Pers” kimliği Şiiliği, Farsçayı, Persliği, Eski Pers tarihi ile Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail en merkezde olmak üzere Batı karşıtlığı ile oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İran, Ders Kitapları, Kimlik, Şiilik, Fars, Azınlıklar, Şiileştirilmiş Pers Kimliği

## ABSTRACT

### Shiitized Persian Identity In Iranian Textbooks

Ebrahim RAMAZANI

Ph.D, Department of Sociology

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Zafer ÇELİK

March 2024, 217 pages

This study examines how Iranian primary and secondary school textbooks present the components of Shia and Iranian identity. This study analyzed 55 elementary and middle school textbooks used in the 2021-2022 academic year. Primary and secondary school textbooks were selected because they significantly impact students' formation of national and religious identities. The critical discourse analysis method was used to analyze the data obtained through the document analysis technique, one of the qualitative research methods. This research shows that Shiite-Persian ideology is the dominant discourse in the Islamic Republic of Iran textbooks. While religious, historical, ethnic and linguistic elements, which are the constituents of Shiite and Persian identity, are intensively covered in the textbooks, different linguistic, religious and ethnic elements outside this identity are given limited coverage. As a result, it has been observed that the acceptable national identity of the Islamic Republic of Iran is constructed around the "Shi'itized Persian" identity in the textbooks. This identity is formed through a combination of Shi'ism, Persian language and culture, ancient Persian history, and anti-Western sentiment, with the United States and Israel as targets.

**Keywords:** Iran, Textbooks, Identity, Shiism, Persian, Minorities, Shiitized Persian Identity

## İÇİNDEKİLER

|                                                                       |      |
|-----------------------------------------------------------------------|------|
| ONAY SAYFASI .....                                                    | i    |
| BEYAN .....                                                           | ii   |
| TEŞEKKÜR.....                                                         | iii  |
| ÖZET .....                                                            | iv   |
| ABSTRACT .....                                                        | v    |
| İÇİNDEKİLER.....                                                      | vi   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....                                                  | viii |
| 1. GİRİŞ.....                                                         | 1    |
| 2. ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ.....                         | 5    |
| 2.1. Araştırmanın Amacı.....                                          | 5    |
| 2.2. Araştırmanın Kapsamı ve Temel Sorusu .....                       | 6    |
| 2.3. Araştırmanın Önemi.....                                          | 6    |
| 2.4. Yöntem.....                                                      | 7    |
| 2.5. İncelenecek Ders Kitaplarının Belirlenmesi .....                 | 10   |
| 2.5.1. Ders Kitaplarından Verilerin Toplama Süreci .....              | 12   |
| 2.5.2. Verilerin Analizi.....                                         | 13   |
| 3. KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                | 20   |
| 3.1. Kimliğin Tanımı ve İnşası .....                                  | 20   |
| 3.1.1. Millî Kimlik.....                                              | 23   |
| 3.1.2. Biz ve Öteki.....                                              | 27   |
| 3.1.3. Dinî Kimlik .....                                              | 31   |
| 3.1.4. Eğitim, Sosyalleşme ve Kimlik.....                             | 35   |
| 3.1.5. İrani ve Pers Kimliği .....                                    | 38   |
| 3.2. Eğitim ve Ulusal Kimliğin İnşası.....                            | 42   |
| 3.3. İran’da Çokkültürlülük ve Ders Kitapları .....                   | 61   |
| 3.4. Tek Kültürlü Şii ve Farsî Olarak Tasarlanan Eğitim Sistemi ..... | 65   |
| 3.5. Şii Mezhebi ve “Biz”in İnşası.....                               | 71   |
| 3.5.1. Şiileştirilmiş İran Eğitim Sistemi .....                       | 74   |
| 3.6. Eğitim Sosyolojisinde Teorik Yaklaşımlar .....                   | 77   |
| 3.6.1. İşlevselci Yaklaşım .....                                      | 77   |
| 3.6.2. Çatışmacı Kuram ve Eğitim .....                                | 82   |
| 3.6.3. Weber’in Eğitim Sosyolojisine Katkıları .....                  | 86   |

|                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. BULGULAR ve TARTIŞMA .....</b>                                         | <b>95</b>  |
| 4.1. Dini Kimliğin İnşası.....                                               | 95         |
| 4.1.1. Şii Kimliğinin Sunumu.....                                            | 96         |
| 4.1.1.1. Şiilik ve Hakiki İslam .....                                        | 97         |
| 4.1.1.2. İmamlar Üzerinden Şii Kimliğinin Sunumu ve Mezhepsel Simgeler ..... | 102        |
| 4.1.1.3. Velayet-i Fakih ve Şii Kimliği.....                                 | 108        |
| 4.1.2. Dini Azınlıkların Durumu: “Biz Kimiz?” .....                          | 110        |
| 4.1.2.1. Azınlık Grup Olarak Sünniler.....                                   | 112        |
| 4.1.2.2. Dini Azınlıklar .....                                               | 120        |
| 4.1.2.3. Azınlık Olarak Tanınmayan Dini Gruplar .....                        | 121        |
| 4.1.2.4. Dinî Muhaliflerin Dışlanması ve Nefret Söylemi.....                 | 124        |
| 4.2. Dilsel Kimliğin İnşası .....                                            | 136        |
| 4.2.1. Pers Kimliğinin Sunumu ve Ülkenin Bekası.....                         | 136        |
| 4.2.2. Millî Dil.....                                                        | 140        |
| 4.3. Tarihi Kimliğin İnşası .....                                            | 143        |
| 4.3.1. İran Ders Kitaplarında Eski İran ve Ahamenişler .....                 | 144        |
| 4.3.2. Giyinme Tarzı, Tarihî Eserler ve Şahsiyetler .....                    | 147        |
| 4.3.3. Biz İranlılar ve Aryani Kimliği .....                                 | 150        |
| 4.4. Ders Kitaplarında Etnik Gruplar .....                                   | 152        |
| 4.4.1. Çağdaş İran’da Etnikler ve Giyinme Tarzı .....                        | 154        |
| 4.4.2. Komşu Ülkeler ve Etnik Gruplar .....                                  | 160        |
| 4.5. Ders Kitaplarında Dost ve Düşman Tanımı.....                            | 162        |
| 4.5.1. Biz (Şiiler ve Farslar) ve Öteki (Şii ve Fars Olmayanlar).....        | 162        |
| 4.5.2. Bölge Lideri ve Batı Karşıtı .....                                    | 164        |
| 4.6. Şiileştirilmiş Pers Kimliği.....                                        | 171        |
| 4.6.1. Perslik ve Şiiliğin Birleştiği Nokta: Şahname ve Nehcû’l Belâga ..... | 172        |
| 4.6.2. İdeal Vatandaş Söylemi.....                                           | 177        |
| <b>5. SONUÇ .....</b>                                                        | <b>189</b> |
| <b>6. KAYNAKÇA.....</b>                                                      | <b>200</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                            | <b>216</b> |
| EK 1: İncelenen Ders Kitapları.....                                          | 216        |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. İran'daki ders kitaplarında söylemin oluşturulması (Şiileştirilmiş Pers kimliği) ..... | 95  |
| Şekil 2. Hz. Ali'nin vasi tayin edilmesi (8. Sınıf Din Bilgileri Ders Kitabı, 43. Sayfa) .....  | 104 |
| Şekil 3. Aşura günü (5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, 95. Sayfa) .....                     | 105 |
| Şekil 4. Hz. Ebû Bekir (Sünniler için Din Bilgileri Ders Kitabı) .....                          | 117 |
| Şekil 5. Şii İmamlardan İmam Sadık (8. Sınıf Din Bilgileri Ders Kitabı) .....                   | 118 |
| Şekil 6. Kiros'un mezarı (4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı, Sayfa 51) .....                      | 145 |
| Şekil 7. Eski dönemlerde İran halkının kıyafeti (6. Sınıf Din Bilgiler ders kitabı).....        | 148 |
| Şekil 8. Çoğa Zenbil Tapınağı (4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı, Sayfa 39).....                  | 149 |
| Şekil 9. Etnik Grupların Kıyafeti (6. sınıf Dini Bilgiler ders kitabı) .....                    | 155 |
| Şekil 10. Etnik grupların giyim tarzı (7. sınıf Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı dersi) .....    | 157 |
| Şekil 11. Ey İran şiiri ve İran'daki etnik gruplar (1. Sınıf Farsça, Sayfa 47).....             | 159 |
| Şekil 12. Şahname öyküleri (1. Sınıf Farsça, Sayfa 75) .....                                    | 173 |
| Şekil 13. Kitaplıkta yer alan Şahname ve Nehcü'l Belâga (1. Sınıf Farsça, Sayfa 5).....         | 174 |

## 1. GİRİŞ

Bir toplumda kaleme alınmış kitapların ve okullarda okutulan ders kitaplarının rolü çok önemlidir. Öğrencilerin zamanlarının çoğunluğunu okullarda geçirmeleri ve eğitimlerinin temel ve yegâne araçlarından biri olması nedeniyle kitaplar, oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle iktidar, eğitim sistemi aracılığıyla ve ders kitaplarının işlevselliğini kullanarak, istenen hedeflere ulaşmak için siyasi ve kültürel söyleminin değer ve inançlarını korumaya çalışır. Durkheim'ın (Giddens, 2017, s. 62), dediği gibi, eğitim bir amaca ulaşmak için bir araçtır. Ama hedefi belirleyen birey değil, toplumdur. Bir bakıma eğitim, bireyin topluma ve egemen sisteme uyum sağlamasıdır. Dolayısıyla eğitim sistemi toplumun politik sistemine tabidir. Kimlik alanındaki siyasal sistemler, eğitim kitaplarının derlenmesinde onu ön plana çıkaran belirli söylemlere sahiptir.

Eğitim sistemi devlet tarafından kurgulanıp kontrol edildiği için siyasi bir içeriğe de sahiptir. Eğitim sistemleri, ulusal kimlikle ilgili hedefleri, yöneten sistemin amacına uygun ve ideal bir kalıp şeklinde, öğrencilere ders kitapları aracılığıyla iletmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda, söz konusu kalıp ve hedefi, öğrencilere ulaşabilmek için ders kitaplarında çeşitli şekillerde ve tekrarlayarak sunma yolunu benimserler. Eğitim materyalleri aracılığıyla toplumun hâkim söylem hedef kitle olan öğrencilere iletilmektedir. Ders kitapları toplumun temel değerlerini içermesi ve yansıtması açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı bir toplumun belirli konu hakkındaki yaklaşımını, algısını ve tutumunu görmek için ders kitapları analiz edilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın odağı olan İran ders kitapları konusunda da literatürde sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır.

Fazel Yazdi, Mohammadi ve Mir Elmi (2016), tarafından yapılan çalışma, ilköğretim sosyal bilgiler kitaplarında ulusal kimlik bileşenlerinin dengesiz bir şekilde ele alındığını ve ders kitaplarının milli kimlik sunumunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Batan (2011),

*İran İslam Cumhuriyeti İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı* konulu çalışmasında, İran'da okutulan ders kitaplarını inceledikten sonra vardığı sonuç ise Türk imajının oldukça olumlu yansıtıldığı yönündedir.

Kendirci (2006), *İran'daki İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık* konulu çalışmasında İran eğitim sisteminin İslam Devrimi sonrasında yeni yönetimin toplumun her yönünü İslamlaştırma çabası içinde olduğunu vurgulamaktadır. Tamer (2010), *İslam Devrimi Öncesi ve Sonrası İran Eğitim Sistemi'nde Temel Değişimler* adlı çalışmasında, İran'ın eğitim sistemiyle ilgili yapılan çalışmalarda, reform çabaları, modernizasyon, Batılılaşma, sekülerleşme ve İslamlaştırma gibi dönüşümlerin yanı sıra, ülkenin tarihsel modernleşme süreci ve yöneticilerin siyasi görüşlerinin İran eğitim sistemi üzerindeki etkileri de ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, önemli kişilerin görüşleri de dikkate alınarak, İran'ın eğitim sistemindeki reform hareketleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre her iki dönemde de İran'ın eğitim sistemini, insanları yönetici elitlerin tasavvurlarına göre dönüştürerek toplum üzerinde uzun süreli etkiler yaratacak şekilde değiştirmeye yönelik girişimleri olmuştur.

İran toplum olarak Türk, Kürt, Fars, Lor, Türkmen, Arap, Beluç, Taleş, Mazeni ile Gilek, Sünni, Bahai ve Müslüman olmayan farklı dinî ve etnik gruplardan oluşmaktadır. Ülkenin vilayetlerinin birçoğu farklı etnik ve dinî azınlıkları barındırmaktadır. Bu anlamda İran, dünyada kültürel çeşitliliğin gözlenebildiği ülkelerden biridir ve bu çeşitlilik ağırlıklı olarak kültürel açıdan, din ve dil biçiminde kendini göstermektedir. Başka bir deyişle, İran'da ırk, dil, edebiyat veya en azından yaşadıkları yer veya toprak ortaklıklarına dayanan kültürel gelenekleri ve özel kimlik duygularına sahip etnik gruplar ve farklı coğrafi-kültürel bölgelerle karşı karşıya olduğumuz söylenebilir. Dolayısıyla ülkede farklı kültürel grupların ve bölgelerin varlığı bir gerçektir. İran toplumunun homojen olmadığı ve içinde yaşayan, her biri farklı örf, dil, din ve diğer kültürel özelliklere sahip farklı etnik grupların olduğu

düşünüldüğünde, müfredatın siyasi, sosyal ve kültürel bir belge olarak farklı etnik ve dini gruplara nasıl yer verdiği, hangi grupları nasıl içerdiği ya da dışarda bıraktığını ortaya koymak oldukça önemlidir. Başka bir ifade ile farklı dini ve etnik grupların yaşadığı İran'da ders kitaplarının hangi dini ve etnik grupları kurucu bir öge olarak sunduğunu, hangi etnik ve dini grupları ötekileştirerek ve 'şeytanlaştırarak' sunduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

İran eğitim sistemi, devletin ve siyasi sistemin istediği ideal toplumun oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Ders kitaplarında Farsça ve Şiiçiliğin birleştirici unsur olduğuna dair yapılan vurgular bunun en basit örneğidir. Bu çalışmada kimlik, milliyetçilik, biz ve öteki kavramlarıyla ilgili literatür taramaları yapıldıktan sonra, konuyla bağlantılı olarak İran'da ders kitaplarında kimlik inşası sürecinde İranî (Farsî) ve İslami (Şii) olarak vurgulanan iki unsurun nasıl tanımlandığı incelenecektir. Daha açık bir ifade ile İran'da ilk ve ortaokul ders kitaplarında İranî ve İslami kavramları arasındaki ilişki ve bu kavramların kimleri nitelediği araştırılmıştır. Bu çerçevede bu araştırmada ilkokul ve ortaokulda kullanılan 55 ders kitabı incelenmiştir. Bu araştırmada ilkokul olarak, 1. sınıfta Kur'an ve Farsça, 2. sınıfta Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri ve Azınlıklar için Din Bilgileri, 3. sınıfta Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler, 4. sınıfta Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler, 5. sınıfta Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler, 6. sınıfta Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri, Sosyal Bilgiler ve Düşünme ve Araştırma, ders kitapları ve ortaokulda, 7. sınıfta Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı, 8. sınıfta Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve

Sosyal Bilgiler, Erkek Öğrenciler için Yaşam Tarzı ve Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı ve 9. sınıfta Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler ve Savunma Hazırlığı ders kitapları olmak üzere toplam 55 ders kitabı incelenmiştir. Peymhave Asemani (İlahi Mesajlar) adlı ders kitapları “Din Bilgileri” olarak çevrilmiştir.

Bu araştırma bir giriş ve dört bölümden ibarettir. Birinci bölümde araştırma konusu ile ilgili giriş yer almaktadır. İkinci bölüm ise araştırmanın konusu, gerekliliği ve önemi, araştırma soruları, araştırma yöntemi, ana ve ikincil araştırma soruları mevcuttur. Üçüncü bölüm araştırmanın soruları bağlamında, kavramsal ve kuramsal çerçeve olarak milli, dini ve etnik kimlik tanımları ve eğitim ile ilgileri ve farklı sosoloji kuramların ve kuramcılarının eğitim hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Dördüncü bölüm ise araştırmanın bulguları ve tartışma kısmı olmak üzere beş ana başlık altında aktarılmıştır. Dini kimliğin inşası, dilsel kimliğin inşası, tarihi kimliğin inşası, ders kitaplarında dost ve düşman tanımı, ders kitaplarında etnik kimlik ve Şiileştirilmiş Pers kimliği başlığı altında bulgular ve tartışma kısmı yer almaktadır. Beşinci bölümdede araştırmanın sonuç kısmı yer almaktadır.

## 2. ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ

Ders kitapları, kapsayıcılığa ve bireysel özgürlüklere verdiği önem ile birey-devlet ilişkisini tanımlama biçimine göre öğrencilerin tutumlarını ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini etkileyebilir. Ders kitaplarının bu yaklaşımı biz ve ötekiye nasıl inşa ettiğimizi de göstermektedir. Örneğin daha özgürlükçü, kapsayıcı ve demokratik düşüncelere yönlendirebilir veya demokratik olmayan, milliyetçilikten kaynaklanan dışlayıcı bir söylemi pekiştirerek toplumsal çatışmalara ve olumsuz tutumlara yol açabilir. (Çelik, 2022).

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı İran eğitim sisteminde ilk ve ortaokul ders kitaplarında Şii ve İranî (Farsi) kimliğinin nasıl sunulduğu ve İran ulusal kimliğinin nasıl inşa edildiğini göstermektir. Buna ilaveten farklı etnik ve dinî grupların ders kitaplarında nasıl tanımlandığı, farklı etnik gruplarından hangilerinin nasıl içerildiği ve dışlandığını incelemektir.

Bu çalışma, ders kitaplarında İranî ve Şii kimliğini üç bağlamda analiz etmeyi hedeflemektedir. İlk olarak ders kitaplarında İranî ve Şii kimliği olgusunun kavramsal olarak nasıl ele alındığı incelenmiştir. İranî ve Şii kimliği ile ilgili hangi kavramların ders kitaplarında yer aldığı, bu kavramların nasıl sunulduğu incelenmiştir. Daha sonra bağlamsal olarak etnik ve dinî azınlıkların nasıl ele alındığı analiz edilmiştir. Bu çerçevede, ders kitaplarında dinî ve etnik azınlıkların hangi bağlamlar içinde ele alındığı ve bu gruplara genel olarak ulusal topluluk içinde ve özelde ders kitaplarında nasıl yer verildiği gösterilmeye çalışılmıştır. İranî ve Şii kimliği ile etnik ve dinî azınlıklar arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğu ve bu azınlıklara nasıl bir anlam atfedildiği gibi hususlara da bakılmıştır. Son olarak ders kitaplarında olgusal olarak hangi dinî ve etnik azınlıklara yer verildiği, hangi azınlıkların olgularının dışarıda bırakıldığı, daha açık bir ifadeyle Fars ve Şiilerin dışındaki

diğer azınlıkların hangilerine yer verildiği tartışılmıştır. Özellikle İran tarihinde hangi dinî ve etnik azınlıkların önemli role sahip olduğu ve ders kitaplarında onlara da nasıl bir yer verilip verilmediği ele alınmıştır.

## **2.2. Araştırmanın Kapsamı ve Temel Sorusu**

Bu araştırma, ders kitaplarının İran ulusal kimliğini inşa etme ve sunma şeklini analiz etmektedir. Çalışma aynı zamanda, ders kitapları ve ulusal kimlik arasındaki ilişkiyi tartışan, İrani ve Şii kimliğinin İran ders kitaplarında yansımaları ele almıştır. Bu çalışmada ilk ve ortaokulda okutulan ders kitaplarının incelemesiyle elde edilen verilerden hareketle ana probleminden çıkarılan ve aşağıda yer alan soruların cevaplanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel sorusu şudur: “İlk ve ortaokul İran ders kitapları İran kimliğinin ulusal ve dinî boyutlarını nasıl sunmaktadır?”

- İlk ve ortaokul İran ders kitaplarında Pers kimliği nasıl sunulmaktadır?
- İlk ve ortaokul İran ders kitapları Şii kimliği nasıl sunulmaktadır?
- İlk ve ortaokul İran ders kitaplarında azınlıklar (etnik, dini) nasıl temsil edilmektedir?

## **2.3. Araştırmanın Önemi**

İran’da kimlik ve eğitim konularına bakıldığında özellikle İran İslam Devrimi’nden sonra, Fars ve Şii olmayan öğrencilerin eğitime erişimi ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili az sayıda araştırma mevcuttur. Ancak kimlik olgusunun nasıl ele alındığı, dini ve etnik azınlıkların ders kitaplarında nasıl sunulduğu ise literatürde sınırlı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmaların belirli bir kısmı millî kimlik, ideal vatandaş, çok kültürlü eğitim gibi bir bağlamda dinî ve etnik azınlıklar konusuna değinmektedir. Dahası, bu çalışmaların çoğu da din bilgileri, edebiyat, sosyal bilgiler derslerinin müfredatlarına ve

kitaplarına odaklanmaktadır. Örneğin 2009'dan 2016 yılına kadar, İran'da kimlik ve eğitim üzerine tez, bilimsel araştırma makalesi ve konferans şeklinde 32 araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların hiçbirisi ders kitaplarında azınlıklar ile ilgili konuları araştırmanın ana meselesi olarak ele almamıştır ve genellikle İslami ve İranî kimliklerinin nasıl sunulduğu ele almıştır. Azınlıklar ile ilgili sadece bir araştırma vardır (Ghaderi ve diğerleri, 2016) ve bu araştırma da Fars olmayan bölgelerde eğitimin Farsça olmasından ötürü öğretmenler ve öğrencilerin yaşadığı sorunlar hakkındadır. Geriye kalan araştırmalar ise daha çok ulusal ve dini kimlik meselesini ele almışlar ve bunun yanında azınlıklar ile ilgili bazı konulara değinmişlerdir.

Ders kitaplarının gerçek önemi, resmi ve kabul edilen bilginin sınırlarını, iktidarın ve baskın güçlerin temel değerlerini belirlemede yatar. Bu nedenle ders kitapları, içeriği, kullanılan dil, resimleri ve ele aldığı veya ele almadığı konularıyla bir ülkenin resmi ve genel olarak kabul edilen söylemini yansıtır. Ayrıca, hangi konuların konuşulabilir veya tabu olduğunu belirleyerek, meşru ve yasak olanları tanımlar (Çelik, 2022, s. 8). Ders kitaplarının bu önemi dikkate alındığında İran'da ulusal kimliğin oluşturucu unsurları tespit etmek, makbul kabul edilen ya da ötekileştirilen dini ve etnik grupları tespit etmek için ders kitaplarının incelenmesi bir gerekliliktir.

## **2.4. Yöntem**

Ders kitabı analizi çeşitli şekillerde yapılabilir. Nicel içerik analizi yararlı bilgiler sağlayabilirken, esasen statik olmakla sınırlıdır (Mills, 1995, s. 14). Nitel analiz ise kitaplarda verilen genel ideolojiyi haritalamak için gereklidir (Kalmus, 2004, s. 73). Yine de ders kitabının analizi ne kadar titiz olursa olsun, bu onun sınıfta kullanımının etkilerini ölçemez. Bu nedenle, kullanımda olan ders kitabının keşfi, ders kitabının kendisi kadar

önemlidir ve ders kitabı ve müfredat araştırmasının önemli bir biçimi hâline gelmiştir (Luke, 1988, s. 41).

Ders kitaplarını inceleyen bu çalışmada nitel (qualitative) yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kapsamında doküman analizi kullanılarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, verilerin sınırlı temsil gücüne sahip olma riskini taşısa da, aynı zamanda ayrıntılı ve zengin veriler sunma kapasitesine sahiptir. Nitel araştırmalarda, araştırmacının kişisel kimliği, inançları, değerleri, deneyimleri ve yaşantısı önemli bir rol oynar. Bu nedenle araştırmacı bu faktörlerin bilincinde olmalı ve bu konuda sorumluluk sahibi olmalıdır. Nitel araştırmalar çoğunlukla yorumlayıcı veya eleştirel sosyal bilim paradigmasına bağlıdır. Nitel araştırmalar doğrusal olmayan bir yol izlemektedir. Bunun yanı sıra belirli bir kültürel tarihsel bağlamın veya doğal bir ortamın ayrıntılarını daha açık basamaklar ve daha az standartlaştırılmış prosedür ile vurgular (Neuman, 2010, s. 260).

Belgelerin veri olarak kullanılması gözlem veya görüşme yapmaktan farklı değildir. Glaser ve Straus (1967) bilgi toplama işlemini kütüphane araştırmaları ile kıyaslarlar. Doküman ile araştırma sorusu arasındaki ahenk, ilgili soruları hazırlarken problem cümlesi oluştururken araştırmacının esnekliğine bağlıdır. Böyle bir tutum özellikle nitel çalışmanın doğasına uymaktadır, bu tutum araştırmanın doğası gereği tasarlanma ve inceleme süresince kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Tüm türlerdeki dokümanlar, anlamın netleşmesine katkı sağlar, belirsizlikleri giderir ve araştırmacının sorunun temel iç görüşünü keşfetmesine yardımcı olur. Bu sürecin araştırmacıya rehberlik ettiğini belirtmek önemlidir (Merriam, 2015, s. 142-155).

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde incelemek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, basılı ve elektronik materyaller dahil olmak üzere tüm dokümanları sistemli bir biçimde gözden geçirip değerlendirmek amacıyla kullanılır. Doküman analizi, diğer nitel araştırma yöntemleri gibi,

verilerin incelenmesi ve yorumlanması yoluyla anlam çıkarmayı, ilgili konu hakkında bir anlayış geliştirmeyi ve ampirik bilgi oluşturmaya gerektirir (Kıral, 2020, s. 173). Doküman analizi, araştırma verilerinin temel kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi sürecini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, literatürde genellikle başka araştırma yöntemlerini tamamlarken, aynı zamanda bağımsız bir araştırma tekniği olarak da kullanılabilir.

Doküman analizi, araştırmacıların mevcut kaynaklardan veri toplama sürecini tanımlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, belirli bir amaca yönelik olarak kaynakların bulunması, incelenmesi, not alınması ve değerlendirilmesini içerir. Özetle, doküman analizi, yazılı ve dijital materyallerin detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi sürecini ifade eder (Bowen, 2009; Sak, 2021, s. 228). Bu metodoloji, bilgi toplamanın yanı sıra, mevcut literatürün derinlemesine incelenmesi ve analiz edilmesi için güçlü bir araçtır.

Bu tür analiz, eğitim alanında örneğin ders kitapları, program yönergeleri, resmi eğitim belgeleri gibi yazılı materyalleri içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-190). Doküman analizi, özellikle nitel vaka çalışmaları için uygundur. Teknik olmayan literatür, örneğin raporlar ve yazışmalar, vaka çalışmaları için potansiyel bir ampirik veri kaynağıdır. Bu tür belgeler, katılımcının faaliyet gösterdiği bağlama dair önemli veriler içerebilir ve Merriam'ın (2015, s. 131-132) dediği gibi, *"her türden belge, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, anlayışı geliştirmesine ve araştırma problemi ile ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olabilir. Doküman, araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey demektir. Yaygın dokümanlar, resmî kayıtlar, mektuplar, gazeteler ve ders kitapları gibi belgeler doküman analizi vasıtasıyla araştırmacının verilere ulaşmasını sağlamaktadırlar"*.

Hem nicel hem de nitel bileşenleri içeren Doküman analizi, bağlam sağlamak, sorular oluşturmak, diğer araştırma verilerini desteklemek, zaman içindeki değişimi izlemek ve diğer kaynakları doğrulamak için kullanılabilen dokümanları gözden geçirmek veya

değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür. Sosyal araştırmalarda yaygın olarak atıfta bulunulan bir yaklaşımda (Bowen, 2009), önce genel bir bakış elde etmek için belgelere göz atmayı, ardından genel bir belge kümesi için ilgili analiz kategorilerini belirlemek için okumayı ve son olarak belgelerin bütününe yorumlamayı önerir.

Doküman analizi, titizlikle gözden geçirilip değerlendirilmesi gereken basılı ve elektronik materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini içeren bir metodolojidir. Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de verilerin özenle incelenmesi ve yorumlanması sürecini içerir. Bu belgeler, araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinler ve görsellerden oluşur (Atkinson ve Coffey, 1997, s. 47). Bu yöntem, araştırmacılara derinlemesine bir anlayış sağlamak için literatür ve kaynak materyallerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Ders kitapları resmî belge niteliği taşıyan ve bir devletin kimlik inşasında kullanılan belgelerdir. Bu araştırmada incelenen ders kitaplarında yazılı metin ve resimler dışında ders kitaplarında bahsedilmeyen hususlarda incelenmiştir. Başka bir ifade ile bu çalışmada bir ders kitabının belirli bir konuyu anlatırken ele aldığı konular kadar değinmediği, dışarda bıraktığı ve ihmal ettiği hususlarda analize tabi tutulmuştur.

## **2.5. İncelenecek Ders Kitaplarının Belirlenmesi**

Araştırmanın evreni İran’da, ilkokul ve ortaokul ders kitaplarını kapsamaktadır. Konuyla ilgili olarak ilkokul ve ortaokulda yer alan ders kitapları araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme tiplerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bazı durumlarda örneklem, evrenin özellikleri, araştırmanın amacı ve gereksinimlerine dayalı olarak seçilir. Bu yaklaşım, özellikle örneklem çerçevesinin net olarak tanımlanmadığı ve araştırmacının evren hakkında önemli bir bilgiye sahip olduğu durumlarda kullanılır (Sencer ve Sencer, 1978, s. 481-4).

İran eğitim sistemi 6+3+3 şeklindedir ve bu araştırmada 6+3 kitapları araştırmaya dâhil edilmiştir. Yakın zamanda İran’da yayınlanan “ders kitaplarında ulusal ve etnik kimliklerin sunumu” ile ilişkili olarak öncelikle ilk ve ortaokul ders kitaplarında incelememin diğer nedenler ile birlikte iki ana nedeni vardır. İlk olarak, öğrenme ve sosyalleşme süreçleri çocuklarda örgün eğitime başladıklarında özellikle yoğun ve yapılandırılmış hâle geldiğinden, ders kitaplarının çocukların “İran” vatandaşı olarak yeni başlayan öz kimlik duygusuna nasıl katkıda bulunduğunu belirlemenin önemini ve ikinci olarak, ampirik çalışmalar, örneğin (Barrett, 2000-2002) “ulusal kimlik duygusunun oluşumunun” 6 ila 11 yaş aralığında hem *bilişsel* hem de *duyusal* (cognitive and affective) düzeylerde gerçekleştiğini göstermesi nedeniyle ilk ve ortaokul ders kitaplarının seçimi de süreçteki başlangıç noktasını yansıtır. İlkokul ve ortaokulda çocukların kimliklerinin şekillenmesinde ailelerin ve daha çok okulların rolü vardır. Bu yaştaki çocuklar henüz tam anlamıyla topluma ayak basmamışlardır ve zamanlarının çoğunu aile ve okul ortamında geçirmektedirler. Hâlbuki lise dönemi, bireylerin topluma karışma dönemlerinin başladığı evredir ve okulun yanında daha etkili diğer bir ortam olan arkadaş çevresi ile topluma ayak basmaktadırlar. Bunun için bu araştırmada çocukların tam anlamıyla etkisinin altında kaldıkları ilk ve ortaokul dönemi ele alınmıştır. İlk ve ortaokul ders kitapları daha açık ifadelerle devletin resmî söylemini çocuklara kazandırmakta büyük etkiye sahiptir ve toplumsal kimlik oluşturmak için önemli bir etkidir. Lise döneminde olan çocukların ders kitapları ve okul dışında da sosyal medya, kimliklerinin oluşmasında rol oynamaktadır. Bundan dolayı ilk ve ortaokul dönemi ders kitaplarının kimlik inşasındaki rolü daha da büyüktür. Bu nedenle bu araştırmada ilk ve ortaokul ders kitapları tercih edilmiştir.

Bu çalışmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 1. sınıftan 9. Sınıfa kadar olan ders kitaplarını kapsayan Eğitim Bakanlığı Eğitim, Araştırma ve Planlama Kurulu tarafından onaylanan kamu ve özel okullarda kullanılan ders kitapları incelenmiştir. Bir kitabın ders

kitabı niteliğini taşıyabilmesi için örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgesinde yer alan derslerin öğretim programına göre hazırlanmış olması ve Eğitim, Araştırma ve Planlama Kurulu tarafından onaylanması gerekmektedir. İran’da ders kitapları özel ve kamu okulları öğrencilerine bakanlık tarafından belli bir ücret (yaklaşık 40 TL) karşılığında kaydını yapan öğrencilere okullar, kırtasiyeler veya Eğitim Bakanlığının satış sitesinden dağıtılmaktadır. Buna ilaveten, ders kitaplarının dijital kopyalarına bakanlığın alt kurumlarının sayfasından erişilmektedir.

Bu araştırmada ders kitapları ilkokulda, “Farsça”, “Sosyal Bilgiler”, “Din Bilgileri (Hedeyehaye Asemani)”, “Sünniler için Din Bilgileri”, “Azınlıklar için Din Bilgileri” ve “Düşünme ve Araştırma Yöntemi” ders kitapları ve ortaokulda ise, “Farsça”, “Toplum Bilimleri”, “Din Bilgileri (Hedeyehaye Asemani)”, “Sünniler için Din Bilgileri”, “Azınlıklar için Din Bilgileri” ve “Kültür ve Sanat” ders kitapları olmak üzere 2021-2022 yılında okullarda okutulan toplam 55 ders kitabı bu çalışmada incelenmiştir. Matematik ve kimya kitapları araştırmacının konu hakkında önceden bilgi sahibi olması nedeniyle bu kitaplarda konumuzu içeren ve araştırmayı zenginleştiren bilgiler içermemesi sebebiyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### **2.5.1. Ders Kitaplarından Verilerin Toplama Süreci**

Bu araştırmada ders kitapları incelenirken öncelikli olarak tarama ölçütlerinin belirlenmesi ve tarama bulgularının incelenmesi ve çapraz kontrolünün yapılması aşamaları takip edilmiştir. Tez izleme komitesinin jüri üyeleri ile hem komite toplantısında hem de ayrı ayrı randevular alınarak tarama ve yorumlama ile ilgili görüşleri, öneri ve eleştirileri alınmıştır ve son olarak tez danışmanı ile bütün eleştiri ve önerileri dikkate alarak tarama ölçütleri ve değerlendirme yöntemleri belirlenmiştir. Ayrıca bu komitede ve tez danışmanı ile görüşmelerde ders kitaplarında taramanın nasıl yapılacağı, hangi hususların dikkate

alınacağı, bulunan verilerin nasıl kaydedilmesi konusunda bilgiler ve öneriler alındıktan sonra, kitapların inceleme süreci, Eylül 2021-Haziran 2022 arasında gerçekleştirilmiş, etkili ve verimli şekilde verilerin derlenmesini sağlamak için tez danışmanı ve eğitim konusunda çalışan bazı kişiler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte tüm ders kitapları tarama ölçütleri dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Çapraz kontrol işlemleri tamamlandıktan sonra kitaplardan elde edilen bulgulara son hâli verilmiş ve bulguların analizi aşamasına geçilmiştir.

Ayrıca bu çalışma, ikinci defa olmak üzere İran’da eğitim sisteminde eğitim görmüş bir uzman tarafından incelenmiştir. İlki çalışmanın %10-20 kadarı tamamlandığında ve daha sonra ise çalışmanın tamamı bittiğinde bu uzman tarafından ders kitaplarının yeniden kodlanması yapılmış ve iki veri seti karşılaştırılmıştır. Verilerin karşılıklı olarak kontrolü tamamlandıktan sonra veri analizi sürecine geçilmiştir.

### **2.5.2. Verilerin Analizi**

Nitel araştırmada veri analizi, çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik gerektiren bir süreçtir. Her nitel araştırma farklı özellikler taşır ve bu nedenle veri analizi için farklı yaklaşımlar gerekebilir. Bu nedenle, araştırmacının kendi çalışması için uygun bir veri analiz planı oluşturması beklenir. Strauss (1987), nitel araştırmadaki veri analizi yöntemlerinin standartlaştırılamayacağını ve bu tür standartlaştırmanın araştırmacının esnekliğini sınırlayabileceğini vurgular. Standartlaştırılmış veri analizinin, derin ve zengin sonuçların elde edilmesini olumsuz etkileyebileceğini belirtir. Coffey ve Atkinson (1997) de veri analizinin sistematik ve kapsamlı olması gerektiğini ancak her araştırma için tek bir standart sürecin uygulanamayacağını ifade etmektedir. Wolcott (1994) ise veri analizinde, toplanan veriyi mümkün olduğunca orijinal halinde tutarak ve araştırmaya katılan bireylerin

ifadelerinden doğrudan alıntılar yaparak, verileri betimsel bir şekilde sunmanın önemine vurgu yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237).

Eleştirel söylem analizi, söylemin toplumsal analizi için çeşitli yaklaşımları içine alır ve bunlar teori, metodoloji ve genellikle öne çıkardıkları araştırma konuları açısından farklılık gösterir (Fairclough, 2001, s. 1). Yakın yıllara kadar söylem çalışmaları, genellikle eleştirel söylem analizi olarak anılırdı ve bu yaklaşım Fairclough'un Dil ve Güç (1989) eserinden ortaya çıkmıştır. Son kırk yıl boyunca birkaç önemli düşünürün kavramları, ESA'nın teorik ve metodolojik temellerine katkıda bulunmuştur. Örneğin ideoloji Althusser'den (2001), söylem ve güç Foucault'dan (2003), eleştirel yaklaşım Frankfurt Okulu'ndan, hegemonya Gramsci'den, dilin sembolik gücü Bourdieu'den (1992) ve dilin toplumsal eylem olarak işlevi Halliday'den (1978) gelmektedir (Sheyholislami, 2022, s. 48).

Michel Foucault söylemi şu şekilde tanımlar (Elliot, 1996, s. 65): *“Tüm dünyayı ve insanları şekillendiren ancak sınırları belirlenebilecek ve sarsılabilecek olan düşünceler, inançlar, yargılar, değerler, semboller, kelimeler, harfler, kurumlar, normlar, gelenekler ve dilden oluşan ve içerisinde birçok hiyerarşik yapıyı, güç ilişkisini bulunduran dev bir organizmadır.”* Van Dijk ise (1993, s. 255) söylemin sadece sözlü olmadığını ve metinler takımından içinde görünmeyen veya ilk bakışta anlaşılmayan anlamları keşfetmek için söylem analizinin kullanıldığını belirtiyor. Eleştirel söylem analizi çalışmalarında, verilerin altında gizlenebilecek gerçekleri açığa çıkarmak amaçlanmaktadır; bu da ilk bakışta fark edilmeyen veya gizli kalan anlamları ortaya çıkarmak anlamına gelir.

Ders kitapları, değerleri, bilgiyi ve öznellik uyumunu şekillendirmede benzersiz bir konumdadır (Macgilchrist, 2017, s. 17) çünkü bilgiye yatırımın dokunsal bir vaadini temsil ederler (Giroux, 1988, s. 147). Bu nedenle, ders kitapları, zımni bir kurumsal onay taşıdıkları için eğitim hizmetleri için bir tür yasal ödeme aracını temsil eder. Bu tür onay, toplumsal normlar tarafından iletilen bilgilerin geçerliliğini, bilginin elde edilmesi için gereken

doğrular olarak onaylar. Ancak, zımni bir mal olarak bilgi, güç ve/veya ideoloji olmadan var olabilir mi? Van Dijk (2015, s. 14) ders kitaplarında bilgi olarak kabul edilen şeyin sıkça ideolojik temellere dayandığını ısrarla belirtir. Ders kitaplarındaki ideolojiyi eleştirel olarak incelemek için yaygın olarak kabul edilmiş bir çerçeve olmasa da ders kitaplarının eğitimle ilgilenen eserler olduğunun altını çizen disiplinler arası çalışmalarda bir eksiklik yoktur. Eleştirel söylem analizi, ders kitaplarını sadece öğrenme araçları veya materyalleri olarak değil aynı zamanda belirli sosyal gerçeklikleri, değerleri veya normları taşıyan araçlar olarak ele almıştır. Ders kitaplarının “Eleştirel Söylem Çalışmaları” incelemeleri sadece dil örüntülerini vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda görünürlük veya temsil, etki, baskın söylemler ve hegemonya gibi konuları ele alır (Macgilchrist, 2017, s. 77).

Söylem analizi ise, iletişimin doğal olarak gerçekleşen anlam seviyesini inceleyen ve bu analizi sistemli bir şekilde yapan bir araştırma yöntemidir. Bu analiz, fiziksel eylemler veya özelliklerden çok iletişimin anlam düzeyini odak noktası haline getirir. Bununla birlikte söylem analizi üzerine literatür taraması, bazı araştırmacıların belirli bir analiz türünü tanımlamak için onu kullanması ile birlikte çeşitli amaçlarla çeşitli disiplinlerde yaygın kullanıma sahip bir etiketi ortaya çıkaracaktır. Söylem analizi, yalnızca tek bir, birleşik bir teknik değil, aynı zamanda önemli ortak amaçları paylaşan bir yöntem ve yaklaşımlar kümesi olarak düşünülmelidir (Bavelas, 2000, s. 103).

Söylem analizi, metinlerin veya dilin anlamsal yapısını incelemekte olup, söylemleri dilin yanı sıra sosyo-kültürel boyutlarıyla da ele alır. Dilbilimdeki ilerlemelere paralel olarak, bu alanın disiplinler arası bir bakış açısıyla gelişmesi yaygınlaşmıştır. Mesajların anlamlarını çözmek için yazılı, sözlü ve görsel mesajların semantik (anlam), sözdizimsel (dilbilgisi) ve göstergebilimsel (sembolizm) özelliklerini analiz etmek gerekmektedir (Baş ve Akturan, 2008, s. 27).

Söylemi bir inceleme nesnesi olarak gören ilk yaklaşım “yapısalcılık”tır. Semiyoloji ve dil bilim arasında işleyen entelektüel bir gelenek olarak tarif edilebilecek yapısalcılık; kategorileşmeye, ikili karşıtlığa (biz/ ötekiler, medeni/ yabani...) dayalı anlam yapılandırmalarına ve konuşmaya önem verir (Sözen, 1999, s. 44). Söylem, bir yapı olarak görülür. Söylemin inceleme olanağını sağlayan şey, dilin işlevleri ve kurallarıdır. Bu nedenle söylem analizi metinlere yönelerek onları yorumlar. Yazınsal olan/ olmayan türler, sözlü/ yazılı tüm metinler söylem analizinin ilgi alanına girer. Edebiyat, mevcut söylemleri yeniden üretme, değiştirme, dönüştürme ve mevcut söylemlerin özelliklerini açığa çıkarma yeteneği bakımından benzer bir işlevi yerine getirir (Sözen, 1999, s. 83).

“Kimlik” ve “farklılık” kavramları, bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemi olan eleştirel söylem analizinin öncelikli maddelerindendir. Söylemin oluşturulmasında temel stratejiler, ulusal kimliğin kurulması amacıyla kullanılan stratejiler, ulusal kimliklerin korunması ve yeniden üretilmesi için kullanılan koruyucu stratejiler, ulusal kimlikleri dönüştürmeye yönelik stratejiler ve ulusal kimliklerin dekonstrüksiyonunu öneren stratejiler eleştirel söylem analizinin merkezinde bulunmaktadır. Doğan Yalçınar’a (2011, s. 15) göre *“kimlik, kültür, farklılık kavramlarının incelenmesinde bu analiz yöntemi önemli bir referans kaynağı”* olarak görülmektedir.

Söylem analizi, farklı disiplinlerden (psikoloji, sosyoloji, dilbilim, antropoloji, edebiyat çalışmaları, felsefe, medya ve iletişim çalışmaları) beslenen ve bu disiplinlerin teorik bakış açılarına dayalı bir analiz tekniğidir. Söylem analizi, tek bir bütünlük teorisi, yöntem ve uygulama değil, farklı disiplinler ve araştırma gelenekleri içinde kullanılan, çeşitli özelliklere sahip bir nitel araştırma yöntemidir (Çelik ve Ekşi, 2008, s. 103).

Söylem analizi, temel olarak dilin incelemesiyle ilgilidir, ancak bu inceleme sadece dilin yüzeyine değil, ifadelerin ötesindeki sözdizimsel ve anlamsal sınırların ötesine geçmeyi ve bu derinlikte yatan anlamı ve içeriği araştırmayı gerektirir. Dijk’in de (1997) belirttiği

gibi, söylem analizi, sadece dilin biçimsel (fonolojik veya sözdizimsel) yönüyle ilgilenmez. Bunun yerine, odak noktasını iletişim kuran dil kullanıcılarının sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturduğu sosyal olaylara çevirir (Çelik ve Ekşi, 2008, s. 103).

Dil, sadece kelimelerin, cümlelerin ve dilbilgisel özelliklerin ötesinde bir anlam taşır. Bir diğer yaklaşım, dili kullanma şekline, kullanım amacına ve dilin içinde yer aldığı sosyal bağlama odaklanır. "Söylem" terimi, bu geniş kapsamı içerir ve düşüncelerin nasıl ifade edildiği çerçevesine ve bakış açısına işaret eder. İnsanların faaliyetleri ve davranışları, bir tür söylem içinde düzenlenir ve şekillendirilir. Bu nedenle, söylem, sosyal hayatın en ince ayrıntılarına kadar etki eder. Bu bağlamda, ideolojiler söylem içinde şekillenirken ifadeler ve tanımlamalar ve hatta bilim kendisi bile söylem tarafından etkilenir (Punch, 2005, s. 214).

Söylem iletinin tüm boyutlarını yani hem içeriğini hem de kimin söylediğini ve söyleyenin hangi otoriteye dayandığı ve kime ve hangi hedefe ulaşmak için söylendiğine odaklanır. En genel anlamda söylem çalışmalarında üç ilke geçerlidir. Birinci olarak, söylem, belirli kurallara tabi olan ve içsel olarak yapılandırılan bir iletişim biçimidir. İkinci olarak, bu söylemi oluşturan konuşmacılar, sosyal ve tarihsel bir bağlam içinde konumlanmışlardır ve kültürel, siyasal, ekonomik, sosyal ve kişisel deneyimleri, söylemin oluşturulmasında etkili olur. Üçüncü olarak, söylem kendisi, bu sosyal ve tarihsel bağlamın önemli yönlerini şekillendirir veya belirler (Punch, 2005, s. 215).

Eleştirel söylem analizi, güç, hâkimiyet, hegemonya, sınıf farkı, cinsiyet, ırk, ideoloji, ayrımcılık, çıkarlar, kazançlar, yeniden oluşturma, dönüştürme, gelenekler, sosyal yapılar ve toplumsal düzen gibi temaları öne çıkaran ve bu konuları araştırma alanı olarak ele alan bir söylem analizi yöntemidir. Eleştirel söylem analizi, güç ilişkileri, değerler, ideolojiler, kimlik tanımlamaları ve diğer toplumsal olguların dilsel yapılar aracılığıyla bireyler ve toplumsal düzen üzerinde nasıl etki yarattığını ve nasıl işlediğini incelemekle ilgilenir (Çelik ve Ekşi, 2008, s. 103).

Yeterli eleştirel söylem analizinin önemli bir ön görüşü, sosyal güç ve tahakkümün doğasını anlamaktır. Böyle bir kavrayışa sahip olduğumuzda, söylemin onların yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğu dair fikirleri formüle edebiliriz. Sosyal güce odaklanırken, grup gücünün bireysel olarak gerçekleştirilmesi olarak, yani grup üyeleri olarak bireyler tarafından yasalaştırılmadıkça, tamamen kişisel güç görmezden gelinmektedir. Sosyal güç, zenginlik, gelir, konum, statü, güç, grup üyeliği, eğitim veya bilgi gibi sosyal olarak değerli kaynaklara ayrıcalıklı erişime dayanır. Söylem ve iletişimin çeşitli türlerine, biçimlerine veya bağlamlarına özel erişim de önemli bir güç kaynağıdır (Wodak, 2001, s. 7).

Güç, bir grubun (üyelerinin) diğer gruplar üzerindeki kontrolünü içerir. Bu tür bir kontrol, eylem ve biliş ile ilgili olabilir: yani, güçlü bir grup, başkalarının eylem özgürlüğünü sınırlayabilir, ancak aynı zamanda zihinlerini de etkileyebilir. Eylemi doğrudan kontrol etmek için (göstericilere yönelik polis şiddeti veya kadınlara yönelik erkek şiddetinde olduğu gibi) temel zorlamaya başvurmanın yanı sıra, modern ve çoğu zaman daha etkili güç, çoğunlukla bilişseldir ve diğer stratejik değiştirme yollarının yanı sıra ikna veya manipülasyon yoluyla başkalarının aklını kendi çıkarları için harekete geçirilir. Söylem ve eleştirel söylem analizi işte bu noktada devreye girer: başkalarının zihnini yönetmek esasen metin ve konuşmanın bir işlevidir. Yine de bu tür bir zihin yönetiminin her zaman açıkça manipülatif olmadığı unutulmamalıdır. Aksine, tahakküm, doğal ve oldukça kabul edilebilir görünen ince, rutin, günlük metin ve konuşma biçimleri tarafından canlandırılabilir ve yeniden üretilebilir. Bu nedenle, eleştirel söylem analizi ayrıca kontrolü meşrulaştıran veya sosyal düzeni ve özellikle eşitsizlik ilişkilerini doğallaştıran söylemsel stratejilere de odaklanması gerekir (Dijk, 1993, s. 254).

Genel olarak, bir okul veya paradigma olarak eleştirel söylem analizi bir dizi ilke ile karakterize edilir. Örneğin, tüm yaklaşımlar problem odaklıdır ve bu nedenle zorunlu olarak

disiplinler arası ve derleyicidir. Eleştirel söylem analizi araştırmacıları ayrıca ilgili bilimsel metodolojilerini ve kendi araştırma süreçlerinin yansımaları korurken kendi konumlarını ve çıkarlarını açık hâle getirmeye çalışırlar (Wodak, 2001, s. 3). Eleştirel söylem analizi ile hâkim söylemin ne olduğu, bu söylem ile belirli grupların nasıl dezavantajlı hâle getirildiği, iktidar ilişkilerinin ve eşitsizliğin bağlamının ne olduğu incelenir. Söylemde dışlananların ve dışarıda bırakılanların iktidar ile ilişkileri analiz edilir (Çelik, 2022, s. 15).

Bu çalışmada eleştirel söylem analizi yöntemi ile İran'da ders kitaplarında dinî ve etnik azınlıkların hangi bağlamlarda nasıl sunulduğu, hangi konularda ihmal edildiği, hangi grubun öne çıkarıldığı, kimlik sürecinin hangi sosyal kültürel bağlam içinde inşa edildiği, azınlıkların nasıl temsil edildiği hususları analiz edilmiştir. Bu analizlerde dinî ve etnik azınlıkların ele alındığı sosyal, siyasal ve iktidar ilişkilerinin bağlamı ortaya konulacaktır. Bunun için de analiz sürecinde sadece ders kitaplarındaki metinler incelenmemiş, bununla birlikte ders kitaplarına ilişkin ülke makamlarının verdiği emirler ve kitaplardaki görseller de incelenmiş ve tüm bunlar arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede önce ders kitaplarından elde edilen verilere sadık kalarak hepsinden bir metin oluşturulmuştur. Oluşturulan metinde eleştirel söylem analizinin en önemli bileşeni olan dilin nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmaktır. Bunun için ikinci aşamada bu metin içerisinden önce kodlar, kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili metnin oluşturulması araştırma soruları etrafında gerçekleşmiştir. Verilerin analizinde ders kitaplarından elde edilen verilerden alıntılar yapılarak kodlar, kategoriler ve temalar incelenmiştir.

### 3. KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, kimlik inşa süreçlerini ve eğitimin bu süreçler üzerindeki etkisini ele alır. Bu araştırmada ders kitaplarında kimlik kavramı, milli, dini ve bölgesel kimliklerin nasıl tanımlandığını ve inşa edildiğini araştırılmaktadır. Eğitimin bu kimlik oluşturma süreçlerindeki rolü, özellikle ulusal kimlik inşası bağlamında incelenir. Ayrıca, "biz" ve "öteki" kavramlarının kimliklerin şekillenmesindeki rolüne ve ders kitaplarında sosyal kimlik kavramı ışığında bu biz ve ötekinin kimler olduğu ve nasıl tanımlandığına değinilmiştir. Şii ve Pers kimliğinin kısa bir tanımlaması yapılmıştır ve İrani kimliği ve Şiiliğin İran eğitim sistemi üzerindeki etkileri ele alındıktan sonra, eğitim sosyolojisi alanındaki teorik yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu teorik çerçeve, kimlik inşası ve eğitim arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olur.

#### 3.1. Kimliğin Tanımı ve İnşası

Freud'un çalışmaları kimlik kavramını ima etmesine rağmen, tam biçimlendirilmiş kimlik kavramı, Erikson'un 1940'ların sonlarında psikososyal gelişim teorisine kadar ortaya çıkamamıştır. Erikson kişisel kimliği, benliğin birçok yönünün bir bütünlüğü olarak görmüş ve parçalanmış ya da bütünleşmemiş bir kimliğin sorunlu olduğunu düşünmüştür. Psikososyal kimliğin eş zamanlı olarak öznel ve nesnel, bireysel ve sosyal zorluklar içerdiğini belirtmiştir (Erikson, 1968). Miller (1963), kimliği üç bölümden oluşan bir yapı olarak nitelendirmiştir: kamu kimliği, öz kimlik ve alt kimlikler. Zavalloni (1972, s. 65) için ise kimlik *“bireyin iç doğası, kendi algılaması da dahil olmak üzere, toplumda işgal ettiği belirli bir yerle ilgilidir”*. Yani kişisel kimlik, sosyal gruplaşmalar tarafından

şekillendirilemez. Zavalloni hem dini hem de cinsiyeti önemli kimlik grupları olarak kategorize etmiştir.

Stuart Hall, kimlik için üç farklı tarihsel aşama sunmaktadır: aydınlanma dönemi, sosyolojik özne ve postmodern özne (Hall, 1996b, s. 276). Hall'ın teorisine göre, aydınlanma dönemi, akıl yürütme, farkında olma ve hareket etme kapasitesine sahip mükemmel ve bütünleşmiş bir birey olarak insan kavramına dayanıyordu. Aydınlanma konusunun “merkezi”, bireyin doğumuyla ilk kez gelişen bir iç çekirdekten oluşuyordu, ancak yaşam boyunca kişi doğal olarak aynı (her zaman veya tam olarak kendisiyle aynıdır) ve doğuştan gelen merkezî kimliktir. Sosyolojik özne ise modern toplumlar daha karmaşık hâle geldikçe, daha sosyal ve kolektif biçimler edinmişlerdir ve bireyden, modern toplumun geniş formülasyonları ve destekleyici yapıları içinde daha yerel olarak bulunması gereken konudan daha sosyal bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre, kimlik, ben ve toplum arasındaki etkileşimden oluşur. Öznenin hâlâ “gerçek ben” olan bir iç çekirdeği veya doğası vardır ancak “dış” kültürel dünyalar ve onun sunduğu ve değiştirdiği kimliklerle sürekli görüşmelerde gerçekleşmektedir. “İçeride” ve “dışarıda” arasındaki kalıcı ilişkisiyle bu etkileşim özne ve entelektüel hareketlerde rahatsız edici ve garip bir tablo ortaya koysa da yirminci yüzyılın ilk yarısı için önemli bir başarı olarak ortaya çıkmıştır. Postmodern özneye gelince postmodernizmin içsel ve sabit bir kimliği yoktur. Kimlik, kültürel sistemin yolları ile bağlantılı olarak oluşturulan ve bizi çevreleyen ve sürekli olarak onlar tarafından temsil edilmektedir.

Sosyal bilimler sözlüğüne göre kimlik *“bir kişinin biyolojik, sosyal, siyasi, kültürel veya dini özellikleriyle tanımlanan ve kişiye farklılık, benzerlik veya belirlilik kazandıran nitelikleri ifade eder”* (Acar ve Demir, 2005, s. 240). Kimlik, günümüzde çokça tartışılan bir kavramdır ve bu araştırmanın odak noktasını oluşturur. Bu çalışma bir nevi kimlik oluşumu ve canlanmasının eğitim yoluyla nasıl gerçekleştiğini incelemeyi amaçlar. Kimlik

kavramı, özellikle 1940'ların sonlarından itibaren psikoloji ve sosyal psikoloji alanlarında ele alınmış, ancak 1980'lerden itibaren kimliğin oluşumunda bireyin kendisinden çok toplumun etkisi olduğunun anlaşılmasıyla birlikte daha çok sosyoloji, sosyal antropoloji ve siyaset bilimi bağlamında incelenmeye başlanmıştır.

Kimlik, bir bireyin veya toplumsal bir grubun çeşitli mensubiyetlerini açıklayan, tanınmalarını sağlayan ve gözlemlenebilen özelliklerdir. Başka bir deyişle, kimlik, bir kişinin kendisini farklı yönlerden ifade etmesi ve tanımlamasıdır; bir kişinin kendisini "kendisi" yapan özellikleri açıklamaktır. Psikolojik açıdan bakıldığında, kimlik, bir kişinin kendisini bu kişi olarak tanımlamasıdır. Bu bağlamda kimlik, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu çeşitli temsilleri (görüşler, tanımlar, imajlar vb.) içerir. Bilgin'e göre, (2007, s. 78) *“Kimlik, kişinin yaşadığı etkileşimler ve gelişim sürecinin sonucunda ortaya çıkar. Bu süreç, aile içinde başlar ve basit benlik algılarıyla başladığında, zaman içinde karmaşık hale gelir.”*. Buna ilaveten, Bilgin (1996, s. 182-183) kimliği, *“bireyin kendi kendisini, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren kendi içinde tutarlı, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık olarak algılamasını ihtiva eden, bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik ve zihinsel bir yapıdır”* şeklinde tanımlamaktadır.

Sosyoloji bağlamında kimlik, insanların kendi varlıklarını ve yaşamlarındaki anlamlı unsurları nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Kimlik, insanların kim olduklarına ve onlar için anlamlı olan şeylere dair kabulleriyle bağlantılıdır. Sosyologlar genellikle iki tür kimlik üzerinde dururlar: toplumsal kimlik ve kişisel kimlik. İki kimlik türü bağımsız değildir, kişisel kimliği şekillendiren temel belirleyici, toplumsal kimliktir. Toplumsal kimlik, başkaları tarafından atfedilen özelliklere işaret eder ve kişinin kim olduğunu tanımlar. Aynı zamanda kişi, aynı özellikleri paylaşan diğer insanlarla bağlantı kurar. Çoğu insan birden fazla toplumsal kimliğe sahiptir, bu nedenle toplumsal kimlikler çok yönlüdür. Ortak kimlikler, toplumsal hareketler için önemli bir dayanak olabilir. Kişisel kimlik ise bireyin

kendi benliğini oluşturmasına yardımcı olan, dış dũnya ile sũrekli bir etkileşim sũrecidir (Giddens, 2005, s. 29). Gũrũnen o ki, kişisel kimlik, bireyin içsel benliğini oluştururken, toplumsal kimlik, dışarıdan atfedilen uezelliklere dayanır ve toplumsal bağlam içindeki rolũ tanımlar. Bu iki kimlik tũrũ birbirini etkiler ve bir bireyin kimliği hem içsel deneyimlerden hem de toplumsal faktũrlerden etkilenir. Eğitim ve mũfredat da bireylerin kimliklerini şekillendirmede ȳnemli bir rol oynar. Eğitim, ȳęrencilere toplumsal kimliklerini anlamaları ve geliştirmeleri işin bir ereve sunar. Okullar, ȳęrencilere hem kişisel kimliklerini tanımları hem de toplumsal kimliklerini anlamaları işin fırsatlar sağlar. Ayrıca, eğitim ve mũfredat aracılığıyla, toplumsal kimliklerin ȳnemi vurgulanabilir ve ȳęrencilere farklı kũltũrler ve kimliklerle nasıl saygılı olmaları gerektiği ȳęretilebilir. Bu nedenle, eğitim ve mũfredat, kimliklerin oluşturulması ve toplumsal kimliklerin anlaşılmasında kilit bir rol oynar (Rabbani, 2004 s. 657-670).

### **3.1.1. Millĩ Kimlik**

Millĩ kimlik, bir bireyin bir ulusa olan ilişkisini ifade eden karmaşık bir dizi dũřũnce ve duygu olarak tanımlanabilir (Blank ve Schmidt, 2003). Bu kimlik, bir bireyin ulusa aidiyetinin nesnel bir gũstergesi olan "milliyet" kavramından farklı, daha ȳznel bir yapıya sahiptir. Milliyet genellikle resmĩ kayıtlar ve ilgili belgeler aracılığıyla devlet tarafından tanımlanır ve belirlenir. Ancak millĩ kimlik, kişinin kendisine ait olan duygusal ve bilişsel bir olgudur ve genellikle kişisel deneyimler, kũltũrel etkileşimler ve ideolojik faktũrlerden etkilenir. Bu anlamda, millĩ kimlik, bireyin kendisini hangi ulusa ait hissettiği, hangi değerleri benimsediği ve hangi kũltũrel bağlantıları ȳnemsemięi gibi kişisel ve toplumsal faktũrlerin bir bileşimiyle şekillenir.

Smith, milli kimliği açıklarken Batılı ve Batılı olmayan iki temel modelden bahsetmektedir. Batılı modelde, bir topluluğun milli kimlik kazanabilmesi işin ȳyelerinin

belli bir coğrafi bölgede yaşamaları gerekir ve bu toprak milli kimliğin bir parçasıdır. Bu modelde, halk arasında hukuki eşitlik, ortak değerler ve gelenekler bulunmalıdır. Batılı olmayan modelde ise soy, coğrafyanın önündedir. Dil, din ve gelenekler gibi kültürel unsurlar bu modelde özellikle vurgulanır. Bu nedenle, bu ülkelerde dilbilimciler ve halkbilimciler, milli kimliği ana dilin korunması ve yaygınlaştırılmasında görmektedirler. Halkların kendi kültürel mirası hakkında bilinçlenmeleri, milli kimlik duygusunu oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Smith, bu iki modele dayanarak milli kimliği şu beş unsurun birleşimi olarak tanımlar: “*coğrafi bölge/tarihî toprak, ortak ekonomik bağlar, mitler ve tarihî hafıza, ortak kamusal kültür ve ortak yasal haklar ve sorumluluklar*”. Smith’e göre, “*Batılı modelde milli kimlik tanımı, zayıf da olsa bir siyasi topluluğun varlığını gerektirir. Siyasi bir topluluk, bireyler arasında ortak kurumlar, haklar ve görevlerin varlığını ima eder. Bu topluluk içindeki bireyler arasında yasal ve siyasi eşitlik fikri, milli kimlik kavramının gelişimiyle aynı döneme denk gelir*” (Smith, 1994, s. 24-27).

Millî kimlik sosyal bir yapıdır; bu nedenle, psikososyal koşullara bağlı olarak değişebilir. Çoğu insan bir dereceye kadar millî kimliğini öne çıkarır ancak uluslararası spor karşılaşmaları gibi bir millete ait olmanın özellikle dikkat çektiği durumlarda veya kültürler arası bir karşılaşmada veya kişinin millî kimliğine yönelik potansiyel bir tehdit olduğunda kendini daha fazla gösterir (Carrington ve Short 1998). Çoğu insanın tek bir millî kimliği olmasına rağmen, “doğum ya da seçim yoluyla, birden fazla millete ait olanların”, bu milletlerin her biri ile ilgili ayrı millî kimlikleri olabilir. Örneğin, ebeveynleri farklı ülkelerden gelenlerin yanı sıra birinci ve ikinci nesil göçmenler birden fazla millî kimliğe sahip olabilirler. Resmî vatandaşlık, millî kimliğin yaygın olarak kullanılan bir göstergesidir, ancak millî kimlik için ne gerekli ne de yeterli bir koşuldur. Kişinin ait olmadığı ancak ait olmak istediği bir millet ile ilgili bir millî kimlik geliştirmek mümkündür, aynı zamanda

gerçekte ait olduğu millet ile ilgili zayıf bir millî kimliğe sahip olmak da mümkündür (Blank ve Schmidt, 2003, s. 303-309).

Smith'e göre (1994, s. 31-32), millî kimliğin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- “1- Tarihi bir toprak/ülke, ya da yurt,*
- 2- Ortak mitler ve tarihi bellek,*
- 3- Ortak bir kitlesel kamu kültürü,*
- 4- Topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler,*
- 5- Topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi.”*

Smith'e göre, (1994, s. 32-33), “bir "millet" tarihi bir toprak/ülke, ortak mitler ve tarihi hafıza, yaygın bir kamu kültürü, ortak yasal haklar ve görevler ve bir ekonomiyi paylaşan bir insan topluluğunu tanımlar. Millet kavramı, bu özellikleri paylaşan insanları tek bir siyasi toplulukta birleştiren kültürel ve siyasi bir bağı ifade eder.”

Ernest Gellner, (1992, s. 28), milletleri bir kültürü paylaşan insanlar olarak tanımlamıştır. Ona göre, iki insanın aynı millete ait olduğunu kabul etmeleri, aynı kültürü paylaştıkları anlamına gelir. Milletler, genellikle toplumsal koşulların etkisi altında, merkezi bir eğitim sistemi tarafından denetlenen kültürlerin standartlaştığı ve kabul gördüğü dönemlerde ortaya çıkarlar. Bu süreçte, kültürel sınırlar siyasi birimler tarafından korunur ve ihlal edilmesi hoşgörüsüzce karşılanır. Gellner'ın bakış açısına göre, milletlerin oluşumu kültürel bir birleşim ve siyasi koruma gerektirir. Yousefi (2001, s. 17-18), millî kimliği şöyle tanımlamaktadır:

*“Millî kimlik, ulusun ve ulusal toplumun ortak unsurlarına ve sembollerine ve tanımlanmış politik sınırlar dahilinde aidiyet ve bağlılık duygusu anlamına gelir. Tanıma ve farklılaşmaya neden olan en iyi millî unsurlar ve semboller toprak, din, ritüeller, tarih, dil,*

*edebiyat, bireyler ve hükûmettir. Ulusal bir topluluk içinde, üyelerin bu unsurların ve simgelerin her birine ait olma derecesi, millî kimlik duygularının yoğunluğunu belirler.”*

Yani millî kimlik, bir ulusun mensupları arasındaki ortak paydalara ve ulusal sembollere dayalı bir bağlılık hissi ile tanımlanır. Bu bağlılık duygusu, toprak, din, ritüeller, tarih, dil, edebiyat, bireyler ve hükümet gibi unsurların birleşiminden oluşur ve bu unsurlara ne kadar katı bir aidiyet hissedildiği, millî kimliğin gücünü belirler. Mackenzie’e göre ise; millî kimlik, diğer üç (dini, sınıf ve ırksal) kimlik türü ile birlikte 19. yüzyıldan beri hayatta kalan dört kimlik türünden biridir. Millî kimliğin bazı tanımları, bu tür kimliğin bağımsız bir siyasi varlığın bütünleyici öğelerini vurgular ve bazıları ise onun psikolojik yönünü vurgularlar (Ruhel-Amini, 1999, s. 22).

Milli kimlik ve milletin tanımlanması konusunda yapılan araştırmalarda, akademisyenler ve yazarlar arasında farklı yaklaşımlar ve yorumlamalar ortaya çıkmıştır. Bu kavramları oluşturan öğelerin rolü ve ağırlığı konusunda çeşitli perspektifler bulunmaktadır.

Bazı araştırmacılar, milli kimliği oluşturan unsurlar arasında nesnel öğelere vurgu yapmışlardır. Yani, dil, tarih, coğrafya gibi somut ve ölçülebilir faktörleri ön plana çıkarmışlardır. Bu yaklaşım, milli kimliği daha çok somut öğelerle tanımlamayı amaçlamaktadır. Diğer bir grup yazar ise, milli kimliği daha çok bireyin içsel deneyimleri ve duygusal bağlam üzerinden anlamaya çalışmıştır. Bu durumda, öznel öğeler, bireyin duygusal bağlılık, kültürel mirasa duyulan saygı gibi içsel faktörleri ifade eder. Bu yaklaşım, milli kimliği daha çok içsel deneyimlere ve duygusal bağlantılara dayandırmayı amaçlamaktadır.

Başka bir bakış açısında ise, sosyo-kültürel öğeleri vurgulayarak milli kimliği tanımlamışlardır. Dil, gelenekler, sanat gibi kültürel unsurların toplumsal kimlik oluşturmada oynadığı rolü ön plana çıkaran bu yaklaşım, milletin kültürel bir birlikteliğe

dayandığını savunmaktadır. Diğer bir grup ise sosyo-politik öğeleri temel alarak milli kimlik tanımını ele almıştır. Bu perspektife göre, siyasi yapı, devletin rolü, toplumsal düzen gibi faktörler milli kimliğin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Buna karşın, çoğu araştırmacı ise bu öğelerin birlikte kullanıldığı bir tanımı benimsemektedir. Yani, milli kimliğin oluşumunda nesnel, öznel, sosyo-kültürel ve sosyo-politik faktörlerin bir arada etkili olduğunu savunan bu yaklaşım, kavramın karmaşıklığını vurgulamaktadır. Nitekim milli kimlik ve milletin tanımlanması konusundaki farklı yaklaşımlar, öğelerin rolü ve ağırlığı açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu zenginlik, konunun karmaşıklığını anlamak ve daha derinlemesine bir perspektif geliştirmek adına önemlidir.

### **3.1.2. Biz ve Öteki**

Ulusal kimlik inşa etme sürecindeki en önemli hususlardan biri de ‘biz’in ve bizden olmayan ‘öteki’nin kim olduğunu tanımlamaktır. İnsanlar kimliklerini belirleme sürecinde "biz kimiz" sorusuna cevap ararken, sıklıkla "onlar kim" sorusunu referans alırlar. Zaman içinde bu algılama, bir tür üstünlük veya aşağılık hissi yaratabilir, bu da ırkçılığa yol açabilir. İşte ırkçılık, bir etnik grubun genetik veya soy bakımından üstün olduğu inancına dayanır. Ancak etnik topluluklar genellikle ırkî açıdan karmaşıktır, bu nedenle kesin bir ayırım yapmak zordur. Bununla birlikte, soydan gelen bir bağlantı olmasa bile, farazi bir ortak köken etnik kimlik bilincini destekleyebilir. Sonuç olarak, "öteki" kavramı, aslında "biz" kimliğinin bir ürünüdür. Ancak bu kimlik karmaşasının yarattığı sonuçlar, "öteki" tarafından toplumun her seviyesinde hissedildiğinde, bu özellikler "öteki"nin üzerine yapışır.

Etnik kimlik genel anlamda hem toplumsal hem de siyasi ve ekonomik açılardan ele alınabilen bir olgu olup, kimlik inşasının temel dayanağıdır. Bu kimlik, içeride benzerlikleri ve dışarıda farklılıkları vurgulayarak hayat bulur. Bir bireyin bir etnik grup üyesi olması, karmaşık bir sosyal kimlik edinme sürecini başlatır. Bu süreç, kişinin kendisini ait hissettiği

gruba yönelik algılarını şekillendirirken, aynı zamanda diğer gruplarla olan ilişkilerini de etkiler. Etnik kimlik, toplumsal dinamiklerin, siyasi tercihlerin ve ekonomik fırsatların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu kimlik, bir kişinin aidiyet hissi, dil, gelenekler, kültürel değerler ve tarihsel geçmişi içeren içsel faktörlerle beslenir. Ancak etnik kimlik aynı zamanda dış faktörlerle de şekillenir, diğer gruplarla karşılaşma ve etkileşimler bu sürecin önemli bir parçasıdır. Etnik kimliğin inşası, kişinin kendisini ait hissettiği etnik gruba dair tanımlamalarla, diğer gruplara karşı tutumlarını belirleyen bir etkileşim ağı ile şekillenir. Bu süreç, toplumsal yapıların karmaşıklığını yansıtır ve sosyal kimliklerin evrimsel bir süreç olduğunu gösterir. Etnik kimlik, sadece kişinin kendisini tanımladığı bir kimlik değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin ve toplumun genel yapısının bir yansımasıdır (Wallerstein, 1960, s.131-133).

Sosyal kimlik kuramı, insanların kimliklerini inşa etme süreçlerini ve bu kimliklerin toplumsal bağlamlarını anlamaya yönelik önemli bir teorik yaklaşım sunar. Bu kuram, bireylerin kendi kimliklerini ve diğer insanları tanımlarken nasıl gruplarla ilişkilendirdiğini, bu kimliklerin nasıl toplumsal dinamikler içinde şekillendiğini ve "biz" ve "öteki" kavramlarının nasıl oluşturulduğunu incelemek için kullanılır. Ayrıca, sosyal kimlik kuramı, toplumsal aidiyet duygusunun ve gruplar arası ilişkilerin nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur. Sosyal kimlik, bir kişinin kendini bir grup üyesi olarak tanımlamasıyla başlar. Bu gruplar, ırk, etnik köken, cinsiyet, din, ulusal köken, meslek veya hobi gibi farklı özelliklere dayalı olabilir. Bireyler bu gruplara aidiyet hissederken, bu gruplara karşı olan bağlılıkları da güçlenir. Ancak sosyal kimlik, sadece kişinin kendi grubuna dair algılarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda "öteki" olarak nitelenen diğer gruplara karşı da bir karşıtlık oluşturabilir. Bu noktada, "biz" ve "öteki" kavramları önem kazanır. "Biz," bir kişinin kendisini ait hissettiği grup veya gruplar olarak tanımlanırken, "öteki" ise bu gruptan

farklı grupları ifade eder. Sosyal kimlik kuramı, bu karşıtlığın gruplar arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini ve ayrımcılığın nasıl oluştuğunu açıklar (Doran, 2006, s. 58).

Sosyal kimlik kuramı ayrıca, kimliklerin sürekli olarak şekillendiğini ve dönüştüğünü vurgular. Bireyler, farklı bağlamlarda farklı kimliklere sahip olabilirler ve bu kimlikler, toplumsal etkileşimler ve dönemsel değişikliklerle şekillenir. Bu, insanların çoklu kimliklere sahip olduğu ve aynı anda birçok farklı gruba ait hissedebileceği anlamına gelir. Sonuç olarak, sosyal kimlik kuramı, "biz" ve "öteki" kavramlarının nasıl inşa edildiğini ve gruplar arası ilişkilerin nasıl şekillendiğini anlamak için önemli bir araç sunar. Bu kuram, ayrımcılığın ve gruplar arasındaki çatışmanın temelini anlamamıza yardımcı olurken, insanların karmaşık kimliklerini ve toplumsal bağlamlarını daha iyi kavramamıza da katkı sağlar (Doran, 2006, s. 59).

Toplumsal sorunların kaynağını "ötekilere" atfetmek, diğer toplumsal unsurları bir araya getiren bir faktör haline gelir. Schnapper (2005, s. 137) bu durumu; *"kendi zorluklarını başkasının üstüne atmak, bireylerin ve grupların iç çatışmalarını çözmeyi sağlayan bir savunma mekanizması olup, dış düşmanın varlığının, bir grubun kaynaşmasına ne denli katkıda bulunmakla"* izah eder. Benzer şekilde Freud da *"kitlelerde kuvvetli dayanışma duygusunun oluşabilmesi için herhangi bir yabancı azınlık grubuna belli bir düşmanlık duyulması ve bu azınlığın sayısal zayıflığının, ona zulmetmeyi teşvik edici seviyede olması gerekliliği"* olarak görür. Bu nedenle, "biz"in bir araya gelip birlikte ve biz olabilmemiz öteki ve ona karşı önyargıyla mümkün hale gelir. Schnapper'e (2005, s. 154) göre "önyargı, insanların çevrelerini anlamalarına ve tanımlarına yardımcı olan kategorileri oluştururken ortaya çıkar. Bu, farklılıkların farkına varma süreci olarak doğal bir gelişme gibi görünebilir. Ancak, bu kategoriler, aşırı genelleştirme ve değerlendirme eğiliminde olduğunda, önyargıları içeren kategoriler kaçınılmaz hale gelir. Bu noktada, birey kategorilere bağımlı

hale gelir. Sonuç olarak, kategorileştirme aşaması, algıları genelleştirme, gruplar arasındaki farkları vurgulama ve pozitif veya negatif değer yargıları atfetme eğilimindedir.”

Etnik gruplar kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklerin aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini oluşturduğuna inanırlar. Bu özellikler, genellikle ırk, dil, din, milliyet ve kültürel farklılıkları içerir. Etnik gruplar, bu özelliklere vurgu yaparak kendilerini tanımlarlar ve farklı olduklarını savunurlar. Bu özellikleri göz ardı etmek, onların etnik kimliklerini görmezden gelmek anlamına gelir (Isajiw, 1993, s. 411). Türkler ve Araplar İranî kimliğinin oluşmasında öteki olarak bilinmektedirler ve bu ders kitaplarında Araplar için “Bedevi Kabileler” ve Türkler için “Devletçilik Anlayışından Yoksun” deyimleri sık sık kullanılmaktadır (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2021, s. 98-103).

Çelik’e (2022) göre etnik gerginliklerin hüküm sürdüğü dönemlerde ulusal elitler sıklıkla eğitim müfredatını ve ders kitaplarını kullanarak çeşitliliği homojen bir yapıya dönüştürmeye çalışırlar veya daha da kötüsü, çeşitliliği bir tehdit olarak sunarlar. Etnik kimlikler üzerinden manipülasyon yapanlar, gruplar arasındaki ilişkilerin sürekli ve değişmez olduğunu, tarihsel olayları, geçmiş hataları, aşağılamayı ve sömürüyü çarpıtmak için kullanırlar. Hem gerçek hem de uydurma olayları bu amaç doğrultusunda bir araç olarak kullanırlar. Ayrıca, geçmişteki ortak anıları, gruplar arası iş birliklerini ve evlilikleri gibi gerçek olayları, mevcut zamanın düşmanlıklarına yansıtarak kamusal bellekten silmeye çalışırlar. Bunu yaparken belirli bir grubun siyasi desteğini güvence altına almanın bir yolunu bulurlar. Heterojenliği, siyasi birliği ve sürekliliği tehdit olarak sunarlar. Savaşlar, tarih derslerinin önemli bir parçası haline gelir ve genellikle askeri zaferlere vurgu yapılırken, barış dönemlerinde elde edilen kazanımlar göz ardı edilir. Bu vurgular, şiddetin ve militarizmin öne çıkmasına, belirli grupların dışlanmasına ve bu gruplara yönelik düşmanlığın artmasına yol açabilir.

### 3.1.3. Dinî Kimlik

Dinî kimlikten bahsetmek, farklılığa yaklaşmanın belirli bir yolunu ifade etmektir. Dinî kimlik, her şeyden önce bir yandan sınırlar ve ötekileştirir, diğer yandan da kuşatarak bu ayrımlara ve birliklere meydan okutur. Bu anlamda din ile kimlik arasındaki bağ, din ve kimlikle ilgili olarak dünyayı kapsayan bir yaşam biçimi olarak geniş bir şekilde dinden daha fazla ve daha azdır.

Werner'e (2009, s. 233) göre dinî kimlik, dinî gruplar arasındaki ve içindeki çatışmaları açıklamak veya meşrulaştırmak için çağrılabilir. Gruplar şizmatik ya da mezhepsel bölünmelerle parçalandığında ya da doktrinel farklılıkların en az gibi görüldüğü yerlerde bile genellikle tutkulu ve bazen şiddet içeren kimlik argümanlarına girdiklerinde ortaya çıkar. İnananlar için, dinî kimlik işaretleri, her şeyden önce insan ve kutsal dünyalar, kişi ve Tanrı, kutsal ve dünyevi arasındaki ayrımdır. Yaşayanlar ve ölümler arasındaki farkın kozmolojilerini kavramsallaştırır ve somutlaştırır. Bu bağlamda, dinî kimlik hem bireyciler hem de toplumcular için aşkınlık ve tanrısallık deneyimine işaret eder.

Dinî kimlik aynı zamanda, yerleşik dinlere komşu veya istilacı gruplarla karşılaştıklarında meydan okunduğunda söylemsel olarak da ortaya çıkar. Ne zaman din yeni biçimlerde siyasallaşırsa ön plana çıkarılır. Örneğin kendini tanımlayan bir grup, devleti kuşatmak ya da egemen olmak, öznelerin yaşam ve düşünme tarzlarını yeniden düzenlemek ya da sivil toplumu aşkın ahlaki kurallar adına dönüştürmekle tehdit ettiğinde böylesi bir durumun ortaya çıkacağı söylenebilir. Bu gibi durumlarda dinî kimlik kamusal söylemde önemli bir hakikat, gizemli aksiyomatik değer odağı, seferberlik için bir açıklama ve açıklanamaz bir tutku kaynağı hâline gelir. Dinler, ne zaman tanımlanırlarsa, dinî gruplar arasındaki sınırlar sık sık bulanıklaştığında ve birlikte yaşama sıkça işaretlenmediğinde bu türden yeniden diriliş veya çatışma zamanları diğerleriyle tezat oluşturmaktadır (Werner, 2009, s. 233-234).

Dinî kimlik, bir bireyin kendini tanımlarken inandığı dini ne kadar önemseydiğini ifade eder ve etnik kimliğin yanındaki en temel destekçisi olarak kabul edilir (Akıncı, 2014, s. 35). Bireyler, dinî inançlarına bağlı olarak dindar veya dinsiz gibi etiketlerle tanımlanarak dinî kimliklerini oluştururken bu etiketlerin etkisi altında kalabilirler (Kurt, 2012, s. 128). Dinin millî kimlik oluşumunda büyük rolünün olduğunu ifade eden Karpat, modern devletin din üzerinde kurulmadığı ve kurulamaz olduğunu söylemektedir. Zaman zaman dinin başkalaştırıcı ve zulüm aracı olduğuna değinerek ayrıca dinin milli kimlik oluşumundaki rolüne büyük önem vermektedir (Karpat, 2016, s. 11).

Sharafi'ye (1995, s. 102), göre dinî kimlik bireyin dinî topluma bağımlılığının göstergesidir. Dinî kimlik insanların yaşama biçimlerine yön veren, dinî soruları cevaplayan ve yaşamlarına anlam kazandıran kolektif inançtır. Daha doğrusu dinî kimlik bir inancın çerçevelenmiş hâlidir. Dinî kimlik hem bireysel bir yöne sahiptir hem de kolektif bir yönü vardır. Bireysel anlamda bireyin dindar olmasına vurgu yapılırken, kolektif anlamda bir kolektif “biz”e ve ümmete vurgu yapılmaktadır.

Javani (2002, s. 153), dinî kimlik tanımlamasında, dindar bireyi yönlendiren dört tür dinî kimlikten bahsetmektedir:

- 1 - Fıkhi kimlik: Bu tür kimlikte taklit meselesi öne çıkmaktadır.
- 2 - Ahlak temelli dinî kimlik: Bu dünya ve öteki dünyada bireye fazilet kazandıracağına olan inanç.
- 3 - İdeolojik temelli dinî kimlik: Mevcut düzene karşı çıkarak, yeni bir düzenin inşası için çaba göstermek.
- 4 - İrfan temelli dinî kimlik: Dindar bireyin âşık olması ve iradesinin teslim olmasıdır.

Dinsel kimlik, toplumsal sınıf kimliklerinden oldukça farklı bir temele dayanır ve insanların son derece farklı insani gereksinimlerine ve eylem alanlarına işaret eder. Sınıf kimlikleri genellikle üretim ve ticaret alanlarına dayanırken, dinsel kimlikler daha çok iletişim ve toplumsal uyum alanlarına dayanmaktadır. Kültürel kimlikler ise, gelenek ve ritüeller içinde kodlanmış değerler, semboller, mitler ve gelenekler arasında bir uyuma dayanır. Dinî inançların insan yaşamının tüm yönleri üzerinde bu kadar anıtsal bir etkisi var gibi görüldüğü için dinî kimliğin yapısını anlamak önemlidir. Beit-Hallahmi'ye göre (1991, s. 87) dinî kimlik bireyin “ayırt edici dinî grup bağlantısı ve ilgili inançlarına” atıfta bulunmaktadır. Hem kişisel hem de sosyal, bireysel ve kültürel bir kimliktir. Beit-Hallahmi, kolektif kimlikten sosyal kimlik yoluyla ego kimliğine akan üç katmanlı bir dinî kimlik yapısını tanımlamaktadır. Kolektif düzeyde, dinî kimlik, dinî cemaat tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak yaratılır. Bu genellikle bir bireyin davranışını gösteren grup içi bir kimliktir. İkinci düzeyde, sosyal kimlik düzeyidir ki burada dinî kimlik, bireyi hem kendisi hem de başkaları tarafından tanımlamak için kullanılan etiketlerden oluşur. Sosyal kimlik düzeyinde, dinî kimlik, biçim ve işlev olarak, sosyal sınıf, milliyet, yaş grubu, meslek vb. gibi diğer etiketlenmiş kategorilere benzerdir. Sonuçta, bir kişi belirli bir gruba ait olduğunun farkında olabilir ancak grup içi kimliğe karşı olumlu, olumsuz ya da kayıtsız hissedebilir. Toplumsal kimlik seviyesinden farklı olarak, ego-kimlik seviyesindeki dinî kimlik çoğu zaman anlam ifade eder. Ego-kimlik, bireyin yaşadığı dinin, genellikle bilinçsiz yönünü ifade eder (Beit-Hallahmi, 1991, s. 90-93). Ego-kimlik düzeyinde, dinî kimlik kişisel, duygusal ve samimi bir bağlılık hâline gelebilir. Beit-Hallahmi (1991, s. 121), dinin bireylerin çoğunluğu için sosyal kimlik düzeyinde faaliyet gösterdiğini ileri sürmüştür. Yani dinî kimlikten bahsederken, birey tarafından bir etiket olarak ifade edilen ve deneyimlenen dine atıfta bulunmaktadır. Bireyler olgunlaştıkça, köken dinleri sürekli deneyime ve ailevi vurgulara dayalı olarak içselleştirilir veya içselleştirilebilir.

Dinsel topluluklar genellikle etnik kimliklerle yakından ilişkilendirilir. "Dünya dinleri," etnik sınırları aşmayı ve yok etmeyi amaçlarken, belirli etnik gruplar zamanla son derece dindar cemaatler haline gelebilirler. Bu durum, özellikle Ermeniler, Yahudiler ve Monofizik Hristiyanlar gibi gruplar için geçerlidir ve bu, Mısır'ın Araplar tarafından fethedilmeden önce Kıptiler arasında yaşandığı gibi, etnik ve dini kimliklerin klasik bir örneğidir. Hatta bu ilişki daha da yakın hale gelebilir. Tamamen dini bir cemaat olarak başlayan bir topluluk sonunda özgün bir etnik cemaate dönüşebilir. Örneğin, Mısır'da ortaya çıkan Şii Müslüman bir mezhep olarak başlayan Dürziler, zulme uğradıktan sonra güvende hissettikleri kale gibi korunaklı Lübnan Dağı'na yerleşmiş ve zamanla Arapların yanı sıra Kürtler ve İranlıları da kendi aralarına almışlardır. Ancak son büyük liderleri Baha'al Din'in ölümünün (İ.S 1031), ardından bu mezhepten ayrılmışlar ve cemaate katılmalarına izin verilmemiştir. Ancak zamanla Dürziler şeceresi belli olan ve toprak sahibi bir cemaat olmuşlardır. Bu nedenle, günümüzde Dürzi olmak artık belirli bir etnik-dini topluluğa mensup olmak anlamına gelmektedir (Smith, 1994, s. 21).

Hatta günümüzde birçok etnik azınlık, güçlü dini bağlara ve sembollere sahip olarak kimliklerini sürdürmektedir. Kuzey İrlanda'daki Katolikler ve Protestanlar, Lehler, Sırplar ve Hırvatlar, Maruniler, Sihler, Sri Lankalılar, Karenler ve İranlı Şiiler gibi topluluklar, kimliklerini genellikle dini farklılık temelinde tanımlayan birkaç örnektir. İnsanlık tarihinin büyük bir bölümünde, dinî ve etnik kimlikler birbirine yakın olmuş, hatta örtüşmüşlerdir. Her ne kadar kesin bir etnik nedensellik iddiası öne sürmek mümkün olmasa da, dünya dinlerinde dahi dinî kimlik biçimleri ile etnik ayrımlar ve cemaatler arasında güçlü bağların olduğunu düşündürecek çok sayıda örnek bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu iki kolektif kültürel kimlik türünün analitik olarak ayrılması önemlidir. Dinî ve etnik kimlik arasındaki benzerliklere rağmen, her ikisi de benzer bir kültürel sınıflandırmadan kaynaklanır, sıklıkla

örtüşür ve birbirlerini güçlendirebilir, ayrı ayrı veya bir arada güçlü toplulukları harekete geçirebilir ve destekleyebilirler (Smith, 1994, s. 22).

Milli kimlik, siyasi ve toplumsal sistemlerin istikrarı için temel faktörlerden biridir. Bu nedenle, siyasi toplum kabulünün temel amaçlarından biri, milli kimliği güçlendirmek ve yeniden üretmektir, bu da tüm siyasi sistemlerde geçerlidir. Ancak bu, her toplumsal sistemde milli kimliğin durumunun dikkatlice bilinmesini ve değerlendirilmesini gerektirir. Ancak bu ölçümü gerçekleştirmek için milli kimliğin boyutları, unsurları, bileşenleri ve göstergelerini belirlemek gereklidir, böylece bilimsel bir ölçüm mümkün olur. Milli kimlik, toplumsal, tarihi, coğrafi, kültürel ve siyasi boyutlara sahiptir ve her biri özel bileşenlere ve göstergelere sahiptir.

#### **3.1.4. Eğitim, Sosyalleşme ve Kimlik**

Sosyalleşme teorisi, bireylerin eğitim sistemi aracılığıyla toplumun değerlerine, normlarına ve davranış biçimlerine maruz kaldığı fikrini merkezine alır. Yani eğitim, insanları toplumun resmi norm ve değerleriyle tanıştıran önemli bir araçtır. Selznick ve Steinberg'e (1969) göre, resmi eğitim sistemi, "resmi" kültür olarak adlandırılan şeyin aktarılması ve detaylandırılması için ana sosyal kurumdur. Bu resmi veya ideal kültür, toplumun ideal normlarını içerir ve "resmi olmayan" veya "ortak" kültürden ayrılır. Selznick ve Steinberg, Amerika Birleşik Devletleri'nin resmi kültürünü, bilimsel ve demokratik değerler etrafında örgütlenmiş, aydınlanmış ve önyargısız bir kültür olarak görmüştür. Diğer yandan, Amerika Birleşik Devletleri'nde tarihsel olarak daha arkaik olan ortak kültürü, bilimsel öncesi, demokratik öncesi ve önyargılı bir kültür olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla bireyler, eğitim sistemine ne kadar uzun süre katılırlarsa, bilimsel ve demokratik değerlere o kadar fazla maruz kalırlar. Bu bağlamda, liberal, demokratik bir rejime sahip ülkelerde resmi veya siyasi kültür, eğitim sistemi tarafından ilan edilen demokratik değerleri

ve idealleri içerir. Dolayısıyla, eğitim ile milliyetçilik veya etnik dışlanma arasındaki olumsuz ilişki, demokratik değerlerin eğitim kurumlarında yaygınlaşmasından kaynaklanır. Ancak, eğitim sistemi tarafından aktarılan değerler, egemen siyasi kültürü yansıtır; bu nedenle, daha az demokratik bir rejime veya daha az uzun süreli bir demokratik geleneğe sahip ülkelerde eğitimin etkisinin daha küçük olması beklenebilir.

Lamm (1976) tarafından açıklanan sosyalleşme mantığına göre, eğitim gençleri toplumun üretken yetişkin üyeleri olmaya hazırlamak ve toplumun sürdürülebilirliğini ve etkin işleyişini sağlamak için hayati bir araçtır. Çocuklar, sosyal yaşama yapıcı bir şekilde katılmak veya önemli yetişkin rollerini üstlenmek için gereken becerileri, normları veya tutumları henüz öğrenmemiş oldukları için gelişmemiş olarak kabul edilirler. Bu anlayışa göre, eğitimin ana amacı, gençlerin bu becerileri, normları ve tutumları kazanmalarını sağlamaktır. İkinci bir mantık olan kültürleşme ise, eğitimin nihai amacını, eğitimeciler tarafından işlevsel değerlerine bakılmaksızın doğru, ahlaki, kutsal veya güzel olarak kabul edilen değerlerin, eğilimlerin ve bilgi yapılarının aktarılması olarak görür. Çocuklar, kültürün idealleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve onları takdir etmedikleri sürece, gelişmemiş olarak kabul edilirler. Lamm'ın üçüncü eğitim mantığı olan bireyselleşme ise, eğitimin nihai amacının gençlerin kendi benzersiz kişisel potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunu öne sürer. Bu mantıkla, çocuklar, özgürce seçtikleri ve kişisel olarak ifade ettikleri potansiyellerini gerçekleştirmek için gerekli eğilimleri, tutumları, becerileri vb. kazanmadıkları sürece gelişmemiş olarak değerlendirilirler.

Eğitim ve kimliğin bağlantılı olduğu fikri, çeşitli disiplinlerden bilim insanları tarafından uzun süredir kabul edilmektedir (Erikson, 1968; Kaplan ve Flum, 2009). Bazı akademisyenler, grup kimliğinin akademik katılımın kalitesini nasıl şekillendirebileceğini vurgular ve bazı bilim insanları, okul hayatı ve katılım kalitesinin öğrencilerin kimliğini nasıl

etkileyebileceğine işaret etmişlerdir (Flum ve Kaplan, 2009). Aslında, okul bağlamları ve okul çalışması, öğrencilerin yaşam deneyimlerinde ve kim oldukları ve kim olmak istedikleri konusunda merkezî alanlar oluşturur. Ergenlik döneminin erken yaşlarda artarak başlamasıyla birlikte, kimlik kavramı ve kimlik oluşum süreçleri, artan sayıda okulda eğitim süreçlerine verimli içgörüler sağlama potansiyeline sahip görünmektedir. Şu anda, örneğin, okul deneyimlerinin çağdaş gençliğin benlik kavramı, kişisel değerler, ilgi alanları ve kariyer hedefleri gibi kimlik bileşenlerinin gelişiminde temel yapı taşları olduğu kabul edilen bir varsayımdır (Kaplan ve Flum, 2009). Bununla birlikte, teori ve araştırma akademik katılım ve kimlik bileşenlerinin ilişkilerine bakarken, araştırmacılar kimlik oluşumu süreçlerinde eğitim bağlamlarının rolüne daha sistematik bir şekilde bakarlar.

Açıkçası, öğrenciler, eğitimcilerin açık ilgisinden veya okulların kasıtlı çabalarından bağımsız olarak kimlikler oluştururlar ve bunu okulla ilgisi olmayan giderek daha çeşitli şekillerde yaparlar (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009). Bununla birlikte, kimlik oluşumunun değişken olduğu için bazen daha fazla ve bazen daha az uyarlanabilir ve eğitim ortamları gibi içinde yer aldığı bağlamlarla güçlü bir şekilde iç içe geçmesi ve bu bağlamlar tarafından şekillendirilmesi de söz konusudur. Okullar, daha uyarlanabilir gelişimsel kimlik oluşumu yörüngelerini destekleyen bağlamlar sağlayabilir ve sağlamalıdır (Eccles ve Roeser, 2011). Kimlik ve öğrenme arasındaki sıkı ilişki, gelişimsel hedeflerin yanı sıra uyumlu öğrenmeyi desteklemek için kimlik oluşumunun psikolojik enerjisinden faydalanma potansiyelini ön plana çıkarmaktadır. Son on yılda, eğitimde kimlik süreçlerine artan bir ilgi gözlemlenmektedir. Ancak bu artan ilgiyle birlikte bazı karmaşıklıklar da beraberinde gelmiştir. "Kimlik" terimi, birçok farklı süreci ifade etmek için çeşitli şekillerde ve farklı bakış açılarından kullanılmıştır (Kaplan ve Flum, 2009).

### 3.1.5. İrani ve Pers Kimliği

Farsçanın egemen olduğu İran'da farklı etnik gruplar yaşamaktadır. İrani kimliği söylemleri altında zaman zaman bu etnik gruplar bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Uzun vadede istikrarlı bir İran'ın herkes için yararlı olacak ulusal bir kimliğin inşa edilmesinden geçtiğini savunan gruplar ve devletler olmuştur (Sariolghalam, 2003, s. 77-79). Bu farklılıkları barındırabilecek ve ortaklıkları bulabilecek bir İrani kimliğin inşasının gerektiği üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Ancak bu husus, dinî ve etnik azınlıkları İrani kimliğini oluşturan ana unsurları benimsemeleri konusu daha derin sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca, güç ilişkileri açısından baskın etnik grup olarak Persler, İrani kimliğini şekillendirmede ve bu kimliğin unsurlarının neler olduğu hakkında hemfikir değillerdir. Bir grup Şii - Fars birleşimini savunurken diğer gruplar kökten dile veya mezhebe vurgu yapmaktadırlar ve bu nedenden ötürü diğer etnik ve dinî grupları kapsayacak bir unsurun veya unsurların olmaması geniş bir kitleyi kapsayacak İrani kimliğinin inşasını önlemektedir.

Burada değinilmesi gereken konulardan biri de İrani ve İranlı kavramlarıdır. İrani ve İranlı kavramları arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklar, kültürel, etnik ve politik bağlamlarda ortaya çıkar. İrani terimi, genellikle etnik ve kültürel bir kimlikle ilişkilendirilir. Bu terim, İran'ın tarih boyunca Farsça konuşan halkları ifade etmek için kullanılır. Bu yaklaşıma göre, Farsça, İran'ın resmi dili olduğu gibi, İran'ın kültürel ve edebi mirasının da temelini oluşturur. Dolayısıyla, "İrani" terimi, İran'da yaşayan veya İran kökenli olan Farsça konuşan, geleneksel Fars kültürüne bağlı bireyleri ifade eder. Hatta İranşehri teorisi daha da ileri giderek etnik köken, milliyet, azınlık diye bir şeyin olmadığına ve bu unvanlarla anılan tüm grupların, hatta Araplar ve Türklerin bile işgalci milletlerden etkilenen Aryanlar olduğuna inanmaktadır ve İran'daki bütün etnik grupların Aryan olduklarına göre İrani olduklarını savunmaktadır. Ancak, İran'ın demografik yapısı oldukça çeşitlidir ve

sadece Farsça konuşan ve Şii İslam inancına sahip olanlar değil, Türkler, Kürtler, Türkmenler, Beluçlar ve diğer etnik gruplar da o coğrafyanın bir parçasıdır. Ancak, "İrani" terimi Fars kökenli veya Şii Müslüman olmayan İranlıları kapsamaz. İranlı terimi ise, daha geniş bir anlam taşır ve genellikle İran'ın hukukî ve politik kimliğiyle ilişkilendirilir. Bir kişi, İran pasaportuna veya vatandaşlığına sahip olduğunda, genellikle "İranlı" olarak kabul edilir. Bu tanım, etnik, dini veya kültürel kimlikten bağımsız olarak, sadece İran'ın yasal sınırları içinde doğmuş veya İran vatandaşlığına sahip olan herkesi kapsar. Dolayısıyla, bir kişi İran pasaportuna sahipse, etnik kökeni veya dini inancı ne olursa olsun, o kişi "İranlı" olarak adlandırılabilir. Bu, İran'ın heterojen demografik yapısını ve farklı etnik kökenlere, dini inançlara ve kültürlere sahip olanları kapsar. Sonuç olarak, "İrani" terimi genellikle kültürel ve etnik kimliği vurgularken, "İranlı" terimi daha çok yasal ve politik kimliği ifade eder. Bu nedenle, kullanımları ve anlamları bağlamlarına göre değişiklik gösterebilir.

İrani kimliğinin inşa sürecinde İran Araplar ve Türkleri, Afrika, Asya ve Amerika'daki azınlık grupları gibi ötekileştirmiştir (Vaziri, 1993, s. 143-152). İranlı bilim adamları, tarihçilik ve İranoloji çerçevelerini 20. yüzyıldaki Avrupa merkezli metodoloji üzerine modellenmiş olduğunu ileri sürmektedirler. Ancak bugünün kimlik kavramlarını millî bir kimlik oluşturma sürecinde geçmişe uygulamak kronolojik bir hataya yol açmaktadır (Vaziri, 1993, s. 163).

Nasr (2001, s. 74), İrani kimliğinin iki temel unsura dayandığını söylemektedir. Ona göre; ilk ve en önemli unsur İrani kimliğinin dünya görüşüdür ve İran için bu dünya görüşü doğal olarak kültür temelli İslami vahiydir. İkinci unsur paylaşılan tarihsel bellektir. İran'da farklı etnik ve dinî gruplar yaşıyorlar ve hepsinin ortak bir tarihî belleğe dayanan ortak bir deneyimi vardır ve bu deneyim kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır.

İrani kimliğini incelediğimizde ilk başta neden İrani ve Pers kimliğinin eş anlamlı olarak kullanılması söz konusu olmaktadır. Merkeziyetçi düşünürler İrani kimliğini

belirleyen en önemli üç unsurdan birini Aryan unsuru olarak belirlemektedir. İrani kimliği Batı'yla karşılaştığı andan beri, modernite değerlerini içinde bulunduğu mevcut durumuyla oluşturamadığı için bir çelişki içine girmiştir (Davari Ardakani, 2000, s. 44). Batı değerleri İran'a girdikten sonra, genel olarak bu değerleri üç kalıpta inceleyebiliriz. İlk olarak Kaçar Dönemi'nde aydın kesimin tepeden tırnağa batılılaşma isteği. İkinci olarak Pehlevi Dönemi'ne ait olan ve eski İran'a (İran-e Bastan)'a atıfta bulunarak İrani kimliğin yeniden inşası ve üçüncüsü 1979'dan sonra İran İslam Devrimi'yle birlikte İslami çerçeveyi esas alarak moderniteye bir karşı duruş sergilenmiştir (Kachouyan, 2007, s. 61). Devrimden sonra her ne kadar İrani kimliği dinî ve daha doğrusu Şii kimliği ile eşleştiği gözükse de yine de Pehlevi Dönemi'nde üzerinde vurgu yapılan ve tek bayrak, tek millet ve tek dil sloganı altında İrani kimliğinin yeniden inşası olarak bilinen husus, devam etmiştir.

Mojtahedzadeh (1998, s. 128), kimliğin en önemli unsurunu belli bir toprak parçası olarak görmektedir. Ona göre kuşkusuz bir milletin kimliği belli bir siyasi coğrafyaya bağlıdır ve aynı zamanda bireylerin bu coğrafyaya bağımlı olmaları ve o toprak parçasını sevmeleri, ona değer vermeleri ve ortak kültürel değerlerin benimsenmesidir. Bunun için İrani kimliğini oluşturan en önemli şey, İran siyasi coğrafyasıdır. Mojtahedzadeh en önemli unsur dediği toprak parçasının yanı sıra İrani kimliğinin unsurlarını, ortak dil ve din, ortak değerler olarak görmektedir.

Özel coğrafi konumu nedeniyle İrani kimliği, İslam ve Batı medeniyetinden etkilenmiştir. Boroujerdi'ye (2000, s. 77), göre, İranlı entelektüellerin stratejisi, bu iki söylemi çeşitli biçimlerde karıştırma ve bağlama ve karışık bir kimlik oluşturma stratejisi olmuştur. Ancak şimdiye kadar, çoğu İranlı yazar İrani kimliğinin yeniden üretimi ve tanınmasında büyük zayıflıklara sahiptir. Çünkü her şeyden önce bu yazarlar tarihçilerden değil de edebiyatçılardan oluşmaktadır. Bu nedenle, tüm yazılarının edebî nesirleri vardır, ancak tarih yazımı kriterlerine sahip değildirler. Birincisi güvenilir değildir ve ikincisi

ideolojik bir bakış açısıyla çoğu zaman belirli siyasi akımlarla ilişkilendirilmiştir ve üçüncüsü, kimliğin ana ve belirleyici unsuru olarak bilinen dili ön plana çıkararak diğer unsurları göz ardı etmiştir. Örneğin Shadman, (1995, s. 30), İran kimliğinin yalnızca Fars diline dayalı olduğuna inanmıştır.

Zahed (2005, s. 129-137), İran kimliğinin kurucu unsurlarını, İran coğrafyası, ortak tarih, Fars dili, İslam dini ve modernizm ve gelişme arzusu olarak tanımlıyor. Ona göre İran topraklarında yaşayan etnik ve azınlık gruplar bu topraklar için her şeylerini feda ederler çünkü bu grupların geçmişi ortak bir tarihe dayanmaktadır. Zahed'e göre Fars dili bu etnisitelerin düşüncelerini, ruh hâllerini ve duygularını ifade etmek için bir iletişim aracı olarak kullanırlar. Ayrıca İslam dinini kültürleri olarak kabul ederler ve tüm davranışlarında bu dinin değerlerine uymaya çalışırlar. Modernizmi ise bir yaşam aracı olarak istemekte ve bu bağlamda, modern dünya uygarlığının gelişmiş unsurlarını İslam kültürlerinde sindirmeleri ve kendi kültürlerinin unsurlarına dönüştürmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Farklı düşünürler yukarıdaki unsurların bazılarını İrani kimliğinin ana unsuru olarak görmektedir ama Zahed bu unsurların ortak bir şekilde ve birbirinden üstün olmadan İrani kimliğini oluşturduğuna inanmaktadır.

Bu açıklamalardan yola çıkarak günümüzdeki İran'daki millî kimliğin en önemli üç temel unsurunu İran siyasi coğrafyası, Farsça ve Şii mezhebi oluşturmaktadır. Birçok İranlı yazara göre Fars dili ve edebiyatı, İran millî kimliğinin en önemli faktörlerinden biridir. İran İslam Cumhuriyeti'nin lideri Hameneyi'ye (Alef, 2019) göre “*Fars dili büyük ve görkemli bir miras ve çok değerli ve gurur kaynağı ve kültürel mirasın büyük hazinelerinden biridir ve aslında Farsça bizim her şeyimiz ve bizim millî kimliğimizin sırrıdır*”.

Eğitim aracılığıyla, seçkinler farklı kimlik boyutları arasında seçim yapabilir ve tercih ettiklerini güçlendirebilirler, diğerlerini bastırabilirler. Ancak İran örneğinde, mesele daha da karmaşıktır çünkü ulusal kimlik kavramı 19. yüzyılda Batı'nın etkisiyle İran'a

tanıtıldığından beri son derece tartışmalı hale gelmiştir. İran ulusal kimliği üzerine yapılan tartışmalar uzun süredir din ve modernite arasındaki mücadelelerin bir parçası olmuştur. 1979 İslam Devrimi'nden bu yana, kimliğin dini boyutları, İran ulusal kimliğini tanımlama çabalarının resmi bir parçası olan Fars kimliğiyle ders kitaplarında merkezi bir rol oynamıştır. Bu, İran'da milli kimliğin karmaşıklığını ve çeşitliliğini anlamak için önemli bir bağlam sağlar, çünkü kimlik kavramı hem dinî hem de etnik unsurları içerebilir ve bunların nasıl yönlendirildiği eğitim ve resmi söylem tarafından şekillendirilir.

Ancak İran'da, Devrim sonrası yeni kurulan ve demokratik olmayan veya az demokratikleşmiş kurumlar belirli bir kimlik oluşturmak seferberliği başlattılar. Ancak bu seferberlik yeterince toplum tarafında bir dayanışmaya neden olmadı ve bir karşılık bulmadı. Başka bir deyişle Batı demokrasileri sivil katılımı teşvik etmek için ulusal duyguları kullanma dönemini kademeli olarak geçmiş olsa da İran hâlâ bu aşamada mücadele etmektedir. Farhi'nin (2008) gözlemine göre, insanları birbirine bağlayan ve sosyal aktivizmi besleyen ortak bir anlatının yokluğunda, İranlılar özel hayatlarında giderek daha fazla izole olmaktadır. Ayrıca özellikle eğitilmiş bireyler arasında ülkeden artan göç oranı (Hakimzadeh, 2006) siyasi ve sosyal dayanışmanın yokluğunun ek kanıtı olabilir.

### **3.2. Eğitim ve Ulusal Kimliğin İnşası**

Devletler eğitim sistemini ulus kimliği yaratmak için önemli bir araç olarak görerek kullanmaktadırlar. Okullar biz ve öteki imajı ile birlikte milliyetçi söylemin yeniden üretildiği yerlerdir. Milliyetçiliğin dolaylı ve açık bir şekilde politika için bir kaynak olarak kullanılabileceği bir alan olarak eğitimin özellikle önemli olduğu bilinir. Pek çok ülke için eğitim tanımı gereği, ulusal kimliğin inşası için bir alandır. Bununla birlikte, eğitim sistemi tarafından aktarılan değerler, egemen siyasi kültürü yansıtır; bu nedenle, daha az demokratik

bir rejime veya daha az uzun süreli bir demokratik geleneğe sahip ülkelerde eğitimin etkisinin daha küçük olması beklenebilir (Sarukhanı, 2003, s. 114).

Milletler ve milliyetçilik modernitenin ürünleridir. 19. yüzyıl, etnik ve kültürel çeşitliliği insanlar için temel bağlılık kriteri hâline getirmiştir. Milliyetler yüzyılda, devlet ve millet olarak birbirlerinin projesi hâline gelmiştir. Milliyet ana kimlik kriteri hâline gelmiş ve tarih, milliyetçi bir bakış açısıyla yenilenerek yorumlanmıştır. Ulusun insan yaşamının doğal çerçevesi olarak algılanması, üç devrimin etkisi altında derin kültürel ve sosyal yaşam dönüşümleriyle kolaylaştırılmıştır. Bunlar dinî reform ve sekülerleşme, sanayi devrimi ve siyasi devrimdir. Okul, özellikle devletin tekelinde olan eğitim sistemi ulusun milliyetçiliğinin inşası ve gelişmesinde kilit bir rol oynamıştır.

Savaşlar arası dönemde, araştırmacılar milliyetçiliğin modernliğini öne çıkarmış ve entelektüellerin milliyetçiliği kitlesel eğitim sistemleri ve kitle iletişim araçları yoluyla yayma çabalarını vurgulamışlardır. Ancak, ulusların ve milliyetçiliğinin sistematik bir şekilde incelenmesi genellikle İkinci Dünya Savaşı'nın ardından başlamıştır. Uluslar ve milliyetçilik üzerine yapılan araştırmalarda, en önemli yaklaşımlardan biri genellikle "modernizm" veya "klasik modernizm" olarak adlandırılan teoriler grubuna dayanır. Modernist teori üç temel fikre dayanır: Milliyetçi ideolojiler ve ulusal devletler sistemi moderndir; milletler ve ulusal kimlikler de moderndir; milletler ve milliyetçilik modern çağın ve modernliğin ürünleridir. Bu teori, milliyetçiliği modern toplumların ve devletlerin ortaya çıkışıyla sıkı sıkıya bağlantılı olarak ele alır ve milliyetçiliğin modernizmin bir sonucu olarak şekillendiğini savunur. Bu bağlamda, modernizm teorisi, ulusların ve milliyetçiliğinin tarihsel ve toplumsal bağlamını anlamada önemli bir araç sağlar ve bu fenomenlerin kökenlerini ve gelişimini açıklamak için kullanılır.

Modernist teoriler, Karl Deutsch'un araştırmalarından yararlanmıştır. İletişim kuramcısı, ulusu "sosyal iletişim topluluğu" olarak tanımlamıştır. Karl Deutsch, milliyetçiliği artan sosyal iletişim akışlarıyla ilişkilendirmiştir. Ulus, kentleşme, sosyal hareketlilik, okuryazarlık artış hızı, medyaya maruz kalma ve oy verme katılımı üzerine "inşa edilmiştir" ve bunların hepsi modern çağın ürünleri olmuştur (Smith, 2009, s. 4). O bazı insanların başkaları yerine dil ve kültürel yakınlık yoluyla iletişim kurabilmenin milliyetçiliğin temel özelliği olduğunu savunmuştur. Bu kapsamda, ulus ve milliyetçilik olgularının eğitim sisteminin ve devletin örgütlü eğitiminin evriminden ayrılmadığını görebiliriz.

Muhtemelen klasik modernizmin ana teorisyeni, ulus ve milliyetçilik üzerine eski teorileri çürüten Ernest Gellner'dır. O milliyetçiliğin başka türlü değil, ulusu yarattığını açıkça iddia etmiştir (Gellner, 1997: 88). Ernest Gellner, moderniteye geçişin mekanizmalarını analiz etmiştir. Feodal çağda, insanların kültürü yerel ve bağlamsaldı. Dil ve kültürel farklılıklar o kadar önemli değildi. Modernleşme ve sanayileşme eski istikrarı bozan bir sosyal hareketlilik yarattı. Sosyal ilişkiler akışkan hâle geldi; bireylerin kimlikleri güçlü bir şekilde kültüre dayanıyordu. Yeni koşullar, yeni bir eğitim sistemi tarafından üretilen yeni becerilere sahip yeni bir vatandaş türü talep etmiştir. Modern devlet, kültürel ve politik sınırların çakıştığını iddia ederek kendi söylemlerini dayatmaya çalıştı. Gellner için sanayi toplumunun eğitimi genelleştirme ve standart hâle getirme biçimi esastır. Modern çağda hiç kimse kendi eğitim sistemini düzenleyemez. Toplumun hareketli, dinamik bir nüfusa, yeni mesleklere açık, hedefe yeni bir eğitim düzeyi ile ulaşılan, genel ve genelleştirilmiş bir nüfusa ihtiyaçı vardır. Eğitim sadece araç olarak görülmemektir; eğitim aynı zamanda kimlik de kazandırmıştır. Gellner'in düşüncesinde kabul edilen modern insan, bir krala, bir ülkeye veya bir inanca sadık değildir, modern insan bir kültüre sadıktır (Gellner, 1997, s. 59).

Benedict Anderson, *Imagined Communities* adlı kitabında ulusların oluşumunda kültürün öneminin altını çizmiştir. Uluslar, “*farklı tarihsel güçlerin karmaşık bir geçişinin kendiliğinden damıtılmasıyla*” yaratılan “belirli bir türden kültürel eserlerdir”. Ona göre uluslar “*Bir kez oluşturulduktan sonra modüler hâle geldi, çeşitli derecelerde özbilinçle, çok çeşitli sosyal alanlara aktarılabilen ve buna karşılık gelen çok çeşitli politik ve ideolojik kümelenmeyle birleştirilebilen ve birleştirilebilen bir hâle geldi*” (Anderson, 2006, s. 4).

Bu şekilde, ulusun modern tahayyülü mümkündür. Homojen, boş zaman içinde tarihsel olarak hareket eden bir sosyolojik organizma fikri, aynı zamanda istikrarlı bir şekilde aşağıya doğru hareket eden sağlam bir topluluk olarak tasarlanan ulus fikrinin tam bir benzeridir. Tarih, bu noktada üç güçle işaretlenmiştir: baskının icadı, kapitalizmin gelişimi ve insan dillerinin ölümcül çeşitliliği. Baskı ve okuryazarlık, bilginin geniş ölçekte yayılmasını ve okuyucu bilincinin birbirini tanımayan binlerce kişiden oluşan büyük bir topluluğun parçası olmasını mümkün kılmıştır (Anderson, 2006: 26).

Benedict Anderson'a göre, “ulusların doğuşunu belirleyen önemli etkenlerden biri, Protestanlık ve onun “yazılı kapitalizm” olarak adlandırdığı kavram arasındaki ilişkidir. Anderson'a göre, yerel dillerde bulunan yazılar ile ucuz baskıların birlikteliği, ulusların doğuşunda kritik bir rol oynamıştır. Yerel dillerin idari araçlar olarak birleştirilmesi süreci, Hristiyanların hayali topluluklarına olan inançlarının azalmasına katkı sağlamıştır. Romanların ve gazetelerin ulusal devlet sınırları içinde yayılması, dilin standartlaşmasını sağlamıştır, aynı zamanda eğitim sistemi standartlarının uygulanması da bu sürece katkıda bulunmuştur. Dil, paradoksal bir şekilde, çok eski olduğu düşünülen dillerin, milletler gibi “sabit” ve belirgin varlıklar olduğu fikrini güçlendirmiştir. Baskı kapitalizmi, iktidar dillerinin oluşumunu teşvik etmiş, basılı kapitalizmin kullandığı dile benzer lehçelerin benimsenmesine yol açmıştır” (Anderson, 2006, s. 42-43).

Anderson’a göre, ulusun hayal gücünü mümkün kılan zamansal algının dönüşümü, gazete ve romanların yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Gazete, büyük ölçekte satılan ve görünüşte herhangi bir bağlantısı olmayan olayların bir toplamını sunan romanın aşırı bir biçimidir. Gazeteler bir gün en çok satanlar olarak kitlesel bir tören yaratmıştır. Gazeteler aynı anda kurgu olarak tüketilmiştir. Her okuyucu, binlerce veya milyonlarca insanın aynı deneyimi aynı anda paylaştığını bilmekteydi; böylelikle hayalî dünya, hayalî bir topluluk olarak ulus fikrini güçlendirerek günlük yaşamın bir parçası hâline gelmiştir. Eğitim bilgili ve okur-yazar bir nüfus üretmiştir. Ayrıca Anderson, merkezî eğitim sisteminin, özellikle üniversitelerin farklı yerlerden farklı bireyleri bir araya getirdiğini vurgulamaktadır. Bütün genç öğrenciler, aynı kitapları okuduklarını, aynı değerleri paylaştıklarını, ulusun “hayalî topluluğunu” pekiştirdiklerini bilmekteydiler. Ortak eğitim, komünite ve sadakat duygusuna katkıda bulunmuştur. Birlikte seyahat etmek ve öğrenmek, toplumun standartlaşmasına katkıda bulunmuştur. Öğrenciler ulusal tarih konusunda aynı fikirleri paylaşmışlardır (Anderson, 2006, s. 122).

Fransız tarihçi Guy Hermet, eğitimin ulus inşa sürecinde ayrıcalıklı bir role sahip olduğunu ileri sürmüştür. Milliyetçilik üç siyasi girişimin etkisi altında gerçekleşmiştir: evrensel oylama ile etkili vatandaşlığın tanınması, kamu eğitim sisteminin geliştirilmesi ve zorunlu askerlik hizmeti (Hermet, 1997, s. 99-100). Ulus ve milliyetçilik hakkındaki modernist teoriler, kendilerine etno-sembolist diyen bazı entelektüeller tarafından eleştirilmektedir. Modernistlerle ulus ve milliyetçiliğin modern çağda doğduğu konusunda hemfikir olmuşlardır ancak modern ulusal devletlerin oluşumunda ve devamında sembollerin, mitlerin, değerlerin ve geleneklerin önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, geleneklerin basitçe icat edilmediği ve uzun yıllar boyunca akademisyenlerin etnik ve ulusal grupları incelemesi gerektiği düşünülmektedir. Milliyetçilik, önceden var olan akrabalık bağları, din ve inanç sistemlerine dayanmaktadır. Anthony Smith, milliyetçiliğin temel

fikirlerini özerklik, birlik, kimlik ve özgünlük olarak sınıflandırmıştır. Kimlik ve özgünlük kavramları, resmi eğitim sistemi aracılığıyla bilginin, değerlerin, kuramların, mitlerin, geçmiş ve tarihin yayılmasıyla sıkı sıkıya ilişkilendirilir (Smith, 2009, s. 66). Bu perspektif, milliyetçiliğin ve ulusal kimliğin inşasında sembollerin ve geleneklerin oynadığı merkezi rolü vurgulayarak, ulusların ve ulusal devletlerin oluşumunu daha derinlemesine anlamak için bir çerçeve sunar (Smith, 2009, s. 66).

Çayır'a göre (2014, s. 9) *“ders kitapları, toplumun resmi hikâyesini anlatan temel kaynaklardan biridir. Müfredat doğrultusunda ders kitapları, toplumun kimlerden oluştuğunu, nasıl bir tarihsel geçmişe sahip olduğunu, bugünkü konumunu ve gelecekteki vizyonunu tanımlayan bir anlatı sunar. Başka bir deyişle, ders kitapları devlet ve toplumu tarihsel bir bağlam içinde yerleştirir ve bu tarih içinde insanlarda bir ortak aidiyet duygusu, yani bir "biz" anlayışı oluşturmayı amaçlar. Bu yolla ders kitapları, insanlara bir kolektif hafıza sunar ve kimliğin bu hafıza temelinde şekillenmesi hedeflenir. Dolayısıyla ders kitapları aracılığıyla, bir ülkenin kolektif kimliğinin sınırlarını ve bu kimliğin içinde kimleri kabul ettiğini, kimleri dışladığını incelemek mümkündür”*.

İran gibi merkezî bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde ders kitapları Çayır'ın (2014, s. 9) Türkiye hakkında dediği gibi “tekeli”dir. İran gibi çok farklı etnik, dinî ve mezhebi grupların yaşadığı bir ülkede biz anlayışı da bu kitaplar üzerinden öğrencilere sunulmaktadır. Vatandaşlığı ulus devleti temel alarak tanımlamak ile okullarda vatandaşlık öğretimi, ders kitapları bir nevi kimlik inşasının aracı hâline gelmiştir. Devletler veya dönem dönem iktidarların kendi ideolojilerinin yeniden üretilmesi için bir araç olarak kullanılmış ve kimlik inşasının gerçekleştirilmesinde rolü olmuştur. Bir ulus kimliği icat etmekte önemli olan husus ötekileştirme ve baskın kültür esasında bu inşayı gerçekleştirmektir. Bazı egemen kültürler, "diğerleri"ni elimine etme ve asimilasyon politikaları izlerken, diğer egemen kültürler ise bu farklılıkları olduğu gibi kabul ederler.

Erikson (1968), "etnik grup kimliğini "sembolik veya hayali bir aidiyetle özelleştirilmiş (diğerlerine karşı bir karşıtlıkla belirlenen) bir toplumsal kimlik olarak" tanımlar. Ancak bununla birlikte, etnik kimliği tanımlarken siyasi ve örgütsel boyutunun da göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeker. Genel olarak toplumsal, siyasi veya ekonomik yönlerine vurgu yapılırsa da, etnisite, bir kimlik oluşturma platformu olarak benzerliklerin içinde ve farklılıkların dışında hayat bulan bir olgudur. "Bir etnik grubun üyesi olmak, toplumsal kimlik edinme sürecidir. Bu süreç, üyesi olunan grubun içinde benzerlikleri ve diğer gruplara karşı tanımlamaları etkileşim içinde işaret eder." Tüm bu tanımlama girişimlerinin benzerlikleri vurguladığı bir yönü olduğu gibi, farklılıkları da dile getirdiği açıktır. Farklılıklar genellikle "öteki" meselesini gündeme getirir" (Sağıroğlu, 2014, s. 30).

Öteki, bir "yabancı"dır ve etnik kimliklerin sınırları çizilirken bu yabancılık durumu önemli bir rol oynar. Batı Avrupa ve Amerika'da etnisite teriminin kullanımı, bu bağlamda aydınlatıcı bir örnek sunar. Batı dünyasında, etniklik ve etnik terimleri genellikle Avrupalı olmayan grupları tanımlamak için kullanılır. Bu grupların kültürel özellikleri, örneğin etnik müzik, etnik mutfak, etnik sanat gibi ayırt edici bir kategori olarak kabul edilir. Bir İngiliz için, Fransız mutfağı değil, Çin mutfağı genellikle etnik yemekler olarak kabul edilir. Afrika müziği etnik müzik olarak adlandırılabilir, ancak Alman müziği bu kategoriye genellikle dahil edilmez. Genel olarak, yabancı bir kültüre ait bu tür öğeler "exotic" olarak adlandırılır. Bu terim, yerli olmayan, yabancı ve genellikle tuhaf olarak kabul edilen şeyleri ifade etmek için kullanılır. Bu nedenle Avrupa merkezli bu düşünce tarzı, etnik merkezli düşünce tarzları için benzersiz bir örnek teşkil eder (Sağıroğlu, 2014, s. 30).

Grup bağlamında düşünüldüğünde, bir birey, kültür aracılığıyla kurduğu ilişkileri ve kimliklerini etnisite yoluyla şekillendirebilir. Bu ikisi arasındaki ilişki teorik bir tartışmanın merkezindedir. Ancak etnisite ile kültür arasındaki bu nedensellik ilişkisi göz ardı edilemez.

Mitler, ulusal, etnik ve ırksal temelli olan sosyal kimliklerin oluşumunda kritik bir rol oynar. Bu mitler, grup içi bağlılığı artırmanın yanı sıra, yabancılara karşı düşmanlık gibi muhalif tavırlara da neden olabilir (Sağıroğlu, 2014, s. 38-41).

Grupların kendilerini mitler aracılığıyla diğerlerinden üstün görmesi, toplumsal hiyerarşilerin oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu da diğer gruplara karşı önyargı ve ayrımcılığın gelişmesine yol açabilir. Mitler, genellikle bir toplumun tarihini, kökenlerini ve değerlerini tanımlar; bu da o toplumun kimlik duygusunu güçlendirirken, diğer gruplara karşı dışlayıcı bir tutum geliştirilmesine zemin hazırlar. Özellikle siyasi liderler veya medya bu mitleri kullanarak toplumun algılarını yönlendirebilir ve farklı gruplara karşı düşmanlık oluşturabilir. Bu nedenle, mitlerin toplumsal kimliklerin oluşumu ve gruplar arası ilişkilerin şekillenmesi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

İran'da, müfredat ve iktidar ilişkisi, ulusal kimlik oluşturma ve toplumsal bilincin şekillendirilmesinin araçsal bir unsuru olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu ilişki, ders kitapları ve eğitim sistemlerinin ideolojik ve siyasi amaçlar doğrultusunda kullanılmasını ifade eder.

Müfredat, bir ulusun kültürel, tarihsel, dini ve siyasi kimliğini aktaran bir araç olarak hizmet eder. İran'da, iktidar, ders kitapları ve eğitim programlarını, belirli bir zihniyeti ve ulusal kimliği şekillendirmek için kullanır. Bu, devletin veya yönetimin belirli bir ideolojiyi veya perspektifi benimsemesini içerebilir. Ders kitaplarında bulunan bilgiler, ideolojik bir bakış açısını yansıtarak toplumsal bilinci etkiler. Ayrıca, öğrencilerin belli bir tarihi, kültürel veya dini mirası benimsemelerine ve ulusal kimliklerini güçlendirmelerine yardımcı olur.

Bu bağlamda, müfredat ve iktidar ilişkisi, ulusal kimlik inşasının bir parçası olarak kullanılır. İktidarın bu süreci kontrol etmesi, ulusal bir kimlik oluşturma ve toplumsal bilincin şekillenmesinin araçsallaştırılmasına yol açar. Ancak, bu konu genellikle tartışmalıdır, çünkü kimlik inşası ve toplumsal bilincin bu şekilde şekillendirilmesi, farklı

siyasi veya kültürel gruplar arasında anlaşmazlıklara ve gerilimlere yol açabilir. Nitekim, müfredatın ve iktidarın ulusal kimlikle olan ilişkisi, karmaşık ve çoğu zaman tartışmalı bir meseledir ve toplumlar arasında farklılık gösterebilir.

Bundan dolayı icat edilmeye çalışılan uluslardaki bizi neyin üzerine kurmaya çalıştıklarını anlamak için onların yeniden üretim çabalarını incelemek gerekir. Nitekim Gramsci (1971, s. 666), eğitimin hegemonya ve ideoloji arasında bir bağ kurarak ideolojik çıkarlara ettiği hizmetten bahseder. Gramsci'nin kendi sözleriyle, *“Her ‘hegemonya’ ilişkisi zorunlu olarak eğitimsel bir ilişkidir ve yalnızca bir ulus içinde, ulusun oluşturduğu çeşitli güçler arasında değil, uluslararası ve dünya çapında bir alanda, ulusal ve kıtasal medeniyetlerin kompleksleri arasında gerçekleşir.”*

Kısacası, hegemonya ilişkilerine gömülü olan eğitim unsurunu gözden kaçırmak, hegemonyanın merkezî çekirdeğini ve dolayısıyla Gramsci'nin iktidar ve iktidar anlayışının sosyal ve politik dönüşüm arayışının bir yönünü gözden kaçırmaktır. Her şeyi kapsayan bir şekilde ele alınan eğitim, hegemonyanın işleyişinin merkezinde yer alır. Bu bağlamda Gramsci, hegemonya ilişkilerinde okul gibi kurumları rıza üreten yapılar olarak değerlendirir.

Althusser (2003) kendi yönteminde Gramsci'nin kurduğu eğitim ve ideoloji ilişkisini daha da geliştirir ve “yeniden üretim” kavramına vurgu yapar. Althusser, burjuvazinin iktidarı hem baskıcı devlet aygıtını (polis ve ordu gibi zorlayıcı iktidar) hem de ideolojik devlet aygıtını, yani burjuva ideolojisini yayan ve proletaryanın sahte bir sınıf bilinci durumunda olmasını sağlayan kurumları kullanarak sürdürdüğünü savunur.

Althusser'e göre okullar ve eğitim kurumları ideolojik devlet aygıtının parçasıdır ve işçi sınıfının öğrencilerini bir sömürü yaşamını kabul etmeye hazırlarlar. Bir bakıma bu, Durkheim'ın eğitimin insanlara toplumun normlarını ve değerlerini öğretmeye, değer mutabakatını korumaya hizmet ettiği görüşüne benzer ancak Althusser için bu normlar ve

değerler yönetici sınıfın çıkarlarına hizmet ederler ve gerekli sosyal değişimi engelleyen fikir birliğine sahip bir kapitalist sistemin ürünüdür.

Toplumsal uyumu vurgulayan teoriler eğitimin toplumsal düzenin sağlanması ve devamındaki kritik rolünü vurgularken eleştirel teori de farklı bir perspektiften eğitimin var olan toplumsal yapının, üretim ilişkilerinin ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Althusser, kapitalist üretimin iktidar ve egemenlik ilişkilerinin yeniden üretimini anlamak için eğitim kurumlarına bakılması gerektiğini belirtmektedir. Althusser'e göre, okullarda, sadece emek gücünün yeniden üretimi için gerekli beceriler değil, buna ilaveten ve belki de daha önemlisi var olan düzene ve egemen ideolojiye boyun eğme ve egemen ideolojiyi düzgün kullanma becerileri de çocuklara iletilmektedir. Eğitim kurumları, sadece temel okuma, yazma, matematik ve edebiyat gibi bilgi ve becerilerin öğretildiği yerler değildir. Bu kurumlar, aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları daha geniş bir yelpazede bilgi ve yetenekleri kazanmalarına yardımcı olurlar. Bununla birlikte, eğitim sadece akademik öğrenmeyi değil, aynı zamanda sosyal, etik ve kültürel değerlerin aktarılmasını da içerir. Öğrencilere, terbiye kuralları, görgü kuralları, yurttaşlık bilinci, mesleki etik, ahlaki değerler, toplumsal iş bölümüne saygı ve sınıf düzeninin gerektirdiği kurallara uyma gibi önemli yaşam becerileri öğretilir. Bu, öğrencilerin sadece bilgi sahibi olmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumlarına ve dünyalarına daha iyi bir şekilde katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Louis Althusser'in gözlemlerine gelince, o okulları egemen ideolojinin ve toplumsal düzenin yeniden üretildiği ve pekiştirildiği yerler olarak tanımlar. Yani, eğitim kurumları sadece bilgi aktarımı için değil, aynı zamanda toplumun mevcut normlarını, değerlerini ve sınıf düzenini sürdürmek için kullanılan araçlardır. Bu nedenle, eğitim, sosyal kontrolün bir parçası haline gelir ve toplumsal sınıf farklılıklarının sürdürülmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, okullar sadece akademik öğrenmenin değil, aynı zamanda toplumun değerlerinin ve düzeninin

aktarıldığı önemli kurumlar olarak işlev görür. Bu nedenle, eğitim sisteminin nasıl şekillendiği ve hangi değerlere vurgu yaptığı, toplumun geleceğini büyük ölçüde etkileyebilir (Çelik, 2022, s. 19-20).

Eğitimin bu ideolojik rolü hem resmî müfredat hem de okul hayatının diğer yönleri aracılığıyla gerçekleştirebilir (genellikle gizli müfredat olarak tanımlanır). Resmî müfredat açısından, neyin öğretilip neyin öğretilmeyeceğine ilişkin kararlar, eğitim sisteminin ürettiği değer mutabakatının yapısını etkiler.

İngiltere'nin Eski Eğitim Bakanı Michael Gove, öğrencilerin İngiliz tarihini daha fazla öğrenmesi gerektiğini savunduğunda, İngilizlerin kahraman olduğu İngiliz tarihini kastediordu: İşgalcileri püskürtmek, savaşları kazanmak, köleliği sona erdirmek, faşizmi ve tüm büyük erkekleri, kadınları, kralları ve kraliçeleri yenmek. Britanya'nın başka ülkeleri istila edip işgal ettiği, afyon ticareti için savaşlar başlattığı, köle ticaretine liderlik ettiği, İrlanda ve Hindistan'daki kıtlıklarda acı çekmeye kayıtsız kaldığı tarihini kesinlikle kastetmiyordu. Eğitim sadece bilgi vermekle ilgili olsaydı, tüm bunların müfredatta yer alması beklenirdi. Eğitim “tarafsız” bir değer konsensüsü geliştirmekle ilgiliyse, onu dahil etmek için güçlü bir argüman olurdu. Yalnızca geçmişi öğrenerek onu tekrar etmekten kaçınabiliriz. Ancak Birleşik Krallık eğitim sistemi, İngilizlerin zaferlerini ve adaletini öğrenirken Almanların, Rusların ve Amerikalıların hatalarından ders almaya çok daha hevesliydi. İngiltere'nin her zaman haklı olduğu, liderlerinin bilge ve adil olduğu ve büyük geleneklerin korunmasının önemli olduğu dersi, insanların radikal sosyal değişim için zorlamanın yanlış olacağına inanmalarına yardımcı olan çok etkili bir muhafazakâr ideolojidir.

Resmî müfredatın dışında, eğitim bize hiyerarşi, otoriteye saygı ve kurallara uymayı da öğretir. Yine, işlevselciler bunların toplumun düzgün işlemesi için önemli değerler ve beceriler olduğunu iddia edebilirken, Althusser gibi Marksistler bunların zengin ve güçlüleri

konumlarında tutmaya ve isyan ve devrimi önlemeye hizmet ettiğini iddia etmektedir. İki grup aynı sosyal fenomeni çok farklı bakış açılarından gözlemlemektedirler.

Tam da bu noktada Bourdieu'nun (1976) okulların bireylerde ortak bir zihniyetin oluşmasındaki rolünden bahsedebiliriz. Bourdieu'ya göre eğitim alanı, kültürel ve sosyal sermayenin yeniden üretiminin merkezidir. Bourdieu'nun temsillerinde, okulların genel sosyal yapıdan bağımsız olmadığı ve özgürleşme ve sosyal hareketlilik için çok az alan olduğu görülmektedir. Bu mantık çerçevesinde okullar, kültürün korunması ve aktarılmasından sorumludur. Bourdieu'ya göre, okullar bireylere sosyal hiyerarşideki konumlarına göre uyarlanmış eğitim istekleri bahşederek eşitsizlikleri sürdürmeye ve meşrulaştırmaya yardımcı olur. Okulların kültürü teslim etmekten sorumlu olduğunu ve dolayısıyla bireylere habitus bahşettiğini, bunun bir eğitim sisteminin en spesifik ürünü olduğunu ileri sürer. Bu nedenle, “belirli bir disiplinde veya belirli bir okulda eğitilenlerin ortak noktası belirli bir zihniyete sahiptir” (Bourdieu 1976, s. 190-93).

Bourdieu, okul sisteminin sosyal, kültürel ve parasal açıdan egemen sınıflar tarafından kontrol edildiğini ve toplumda sosyal ve kültürel sermayenin yeniden üretiminde katkıda bulunduğunu söylemektedir. Bourdieu'ye göre, iktidar eşitsizlikleri ve ayrıcalıkları, genç kuşaklardan yaşlılara farkında olmadan ve kamusal bir karşıtlıkla karşılaşmadan aktarılmasında eğitim sistemi kritik bir rol oynar.

Okul, pedagojik eylemi aracılığıyla, Bourdieu'nun sembolik şiddet olarak adlandırdığı şeyi gerçekleştirir. Bu, keyfi ilişkileri meşru ilişkilere dönüştürmeyi amaçlayan görünmez, sinsî bir şiddet biçimidir. Açıkça şiddet imkânsız olduğu sürece sembolik şiddet asla tanınmaz. Dahası, eğitim alanındaki temsilciler olarak aileler çocuklarına belirli bir kültürel sermayeyi ve eğitim kurumlarına yönelik tutumları tanımlamaya yardımcı olan belirli bir habitusu aktarırlar (Bourdieu 1974, s. 32).

Micheal W. Apple (2004), eğitimde tarafsızlık ve içerik yerine yöntemin vurgulanmasının, öğretilen bilgilerin belirli sınıf ve statü gruplarının çıkarlarıyla bağlantılı olduğu gerçeğini göz ardı ettiğini belirtir. Ayrıca, eğitimin tarafsız olduğu kabulü, eğitimsel bilginin geliştirilme sürecinde kimin bilgisinin korunduğu, kimin bilgisinin okullarda aktarılması gerektiği veya şimdiye kadar okullarda aktarıldığı gibi meselelerin göz ardı edilmesine yol açar. İçerik yerine yönleme vurgu yapmak, eğitimin politik yönünü azaltır ve mevcut eşitsizliğin yapısal temellerini meşru kılmaya yardımcı olur. Apple, okulların belirli değer ve ideolojilerin öğretildiği, eşitsizliğin yeniden üretildiği ve toplumdaki egemenlik ilişkilerini meşrulaştıran değerlerin meşruiyetini sağlayan kurumlar olarak tanımlar. İdeolojiler, egemen sınıfın hegemonyasını sağlayan ideolojik ilişkileri ve anlamları yeniden üretmeye eğilimlidir ve bu nedenle ideolojiler arasında sürekli bir çatışma vardır. Okullar, bu ideolojik mücadelenin yürütüldüğü ve hâkim ideolojilerin üretildiği kritik mekanlardır. Okullar, ideolojik hegemonyanın sürdürülmesinde önemli bir rol oynarlar. Bu koşullar, zorla dayatılmaz; bunun yerine, okullar gibi kurumlar içinde sürekli olarak yeniden üretilmelidir. Aile, iş yeri, siyasi alan ve okul gibi yerler, hegemonyayı sürdürmek için çalışır ve Apple da hegemonyanın okuldaki müfredat, pedagojik yöntemler ve değerlendirmeye dayalı müdahalelerle günlük olarak inşa edildiğini ve üretildiğini vurgular.

Eğitim, siyasetten bağımsız bir alan gibi düşünülse de, aslında politik bir süreçtir. Eğitim kurumları, hükümetler tarafından yönlendirilir ve denetlenir, bu da eğitimin politik bir boyutu olduğu anlamına gelir. Ayrıca, eğitimde verilen bilgiler, toplumsal düzenin nasıl işlediğiyle ilgilidir ve bu nedenle politik bir meseledir. Eğitim, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda iktidar ilişkilerini yeniden üretir ve ders kitaplarında belirli iktidar gruplarının çıkarlarını yansıtır. Okulların tarafsız olduğunu düşünmek yerine, onların mevcut toplumsal düzeni sürdürme ve meşrulaştırma işlevlerini göz önünde bulundurulmalıdır (Çelik, 2022, s. 20-21).

Ders kitapları hazırlanırken, büyük bir bilgi yelpazesi içinden yalnızca belirli bilgilerin seçilerek ve düzenlenerek sunulduğunu gözlemlemekteyiz. Bu süreç, "Ne öğretilmeli?" sorusu etrafında şekillenir ve kültür politikası ile sıkı bir bağa sahiptir. Müfredat politikaları, yalnızca hangi bilgilerin seçileceği konusunu ele almaz, aynı zamanda bu bilgilerin kim tarafından seçileceği, nasıl düzenleneceği, nasıl öğretileceği ve nasıl değerlendirileceği gibi sorularla yakından ilişkilidir. Resmi bilgi, belli kurum türleri içinde kendi tarihleri, çatışmaları, politik ekonomileri, hiyerarşileri ve bürokratik ihtiyaçları ile öğretilir. Bu nedenle, okul bilgisini ele alırken, içsel ve dışsal bağamları da göz önünde bulundurmak elzemdir. Resmi bilgi, hem devlet içinde hem de devlet ile sivil toplum arasındaki çatışmalar, müzakereler, ittifaklar gibi karmaşıklıkların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Okullarda sunulan resmi bilgi, siyasi, kültürel, toplumsal ve ekonomik mücadelelerin yoğun olarak yaşandığı bir bağlamda şekillenir. Eğitim kurumları, bu mücadelelerin merkezinde bulunur ve öğrencilere sunulan bilgi, genellikle bu mücadelelerin bir yansımasıdır. Bu nedenle, okullarda sunulan resmi bilginin nasıl oluşturulduğunu ve neden seçildiğini anlamak için bu karmaşıklıkları ve bağamları dikkate almak gereklidir. (Apple, 2004, s. 7-8) Bu, sadece eğitimdeki bilgi ile ilgili değil, aynı zamanda toplumun genel dinamikleri ve politikalarıyla da ilgili karmaşık bir meseledir.

Ulus inşa sürecinde, yönetici elitlerin, ulusal birliği güçlendirmek ve toplumu bir araya getirmek için resmi bir anlatıya ihtiyaçları vardır. Bu anlatılar, toplumun kendisine dair anlattığı hikâyelerdir ve ulusal kimliğin oluşturulmasında temel bir rol oynarlar. Bu ulusal anlatılar, genellikle devletin veya belirli bir rejimin ulusal tarihine, mücadelelerine ve tarihsel misyonuna dair kurduğu hikâyelere dayanır. Özellikle ulus inşa sürecinde, rejimler ve hükümetler, ulusal kimliği oluşturmak, bir ulus inşa etmek ve kitlesel destek kazanmak için vatanseverliği ve milliyetçiliği güçlendirmeye çalışırlar. Bu bağlamda, okulların rolü kritik bir öneme sahiptir. Okullar, ilkokuldan başlayarak ulusal marşlar ve yeminler

aracılığıyla ulusa, devlete ve bayrağa bağlılığı aşlamak ve toplumla daha etkili bir etkileşim kurmak için kullanılır (Hobsbawm, 1995, s. 115).

Hükümetler, bu amaçla ideolojik bir sosyal mühendislik sürecini bilinçli ve tutkulu bir şekilde başlatırlar. Bu süreçte gelenekler, mitler, semboller, tarih ve dil icat edilir. Bu icatlar, genellikle doğal ve sürekli oldukları izlenimini verse de, aslında toplum mühendisliğinin ürünleridir (Smith, 1996, s. 188). İcat edilen gelenekler, semboller ve mitler, ulusal kimliği pekiştirmek ve toplumsal birliği sağlamak için kullanılır. Bu gelenekler, toprak üzerinde mekânsal kökenleri meşrulaştırır, etnisitenin kökenlerini anlatır, altın çağları ve kahramanları anlatarak ulusal gururu pekiştirir (Smith, 1984, s. 100).

Bu icat edilen gelenekler, semboller ve mitler, ulusal ideoloji olarak milliyetçiliğin benimsenmesiyle sosyal ve siyasal birliği sağlamada kritik bir rol oynarlar (Smith, 1984, s. 118-119). Okullarda, ulusal dil, tarih ve kültürün vurgulanması, kültürel homojenlik efsanesi etrafında milliyetçi bir söylemi beraberinde getirir. Müfredatın bu süreçteki rolü, ulusal normlardan farklı algılanan değerleri, normları ve davranışları değersizleştirerek ve etkisizleştirerek bireyleri "ulusal vatandaşlık hakkında tek bir hayalin içine sığdırmak"tır. Dolayısıyla, okullar ve eğitim sistemi, ulusal kimliğin oluşturulması ve yeniden üretilmesinde hayati bir rol oynar. Bu süreç, belirli kimliklerin vurgulanması, diğerlerinin göz ardı edilmesi ve kimliklerin nasıl hatırlanacağı ve temsil edileceği ile ilgilidir. Kimliklerin oluşturulması, unutma, hatırlama ve seçim süreçlerini içerir (Çelik, 2022, s. 21-24). Sonuçta, ulusal kimliğin inşası ve yönlendirilmesi karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Okullar, bu süreçte önemli bir rol oynar ve ders kitapları, ulusal anlatıların inşasında etkili araçlardır. Kimliklerin oluşturulması ve temsil edilmesi, toplumun değerleri ve normlarına bağlı olarak sürekli olarak yeniden şekillenir.

Çeşitli örgütler ve kurumlar, bir ülkenin tarihini, sembollerini ve mitlerini özenle seçilmiş bir anı olarak sürdürmeye çalışır. Ancak, bu kurumlar nesiller boyunca birçok kişiye

dokunsa da, okul sistemi gibi hiçbir kurum, anılaştırma ve hatıralaştırma araştırmalarındaki önemini müze ve anıtlarla kıyasladığımızda ihmal edilmemelidir (Lidher ve diğeri, 2020). Ders kitaplarında sunulan anlatılar, ulusun oluşturucu unsurlarına, bireylere kim olduklarını, geçmişlerini, ulusal ve ortak değerlerin ne olduğunu, ulusun özelliklerini ve kolektif yapısını gösterir. Okullar, müfredat aracılığıyla ulusal anlatıların inşa edildiği yerlerdir. Bu ulusal anlatılar, genellikle milliyetçiliğin inşa edildiği veya dayandığı semboller veya fikirlerden oluşan milliyetçi hedefleri gerçekleştirmek için inşa edilen veya manipüle edilen anlatılardır (Laurie, 2010). Okullar, tarihi (yeniden) inşa etme ve bazen de unutma sürecinin kilit mekânlarıdır. Okullar, müfredatın içeriğini, öğretmenlerin ve ders kitaplarının varsayılan otoritesi aracılığıyla, tarihte hangi bölümlerin önemli olarak ele alınması gerektiğini ve hangilerinin göz ardı edilebileceğini gösteren yerlerdir (Lidher, 2020). Bu nedenle, okulların rolü ulusal kimlik oluşturulmasında ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahiptir. Okul sistemi, toplumun değerlerini ve tarihini kuşaklar boyunca aktarmak ve şekillendirmek için güçlü bir araçtır. Bu süreç, toplumun belleğini ve kimliğini inşa etme ve yeniden inşa etme sürecini içerir ve büyük bir etki yaratır.

Ders kitapları, öğrencilere bir toplumda yaşayanların gözünde önemli olan seçilmiş anlatıları ve bilgileri sunar. Özellikle tarih ders kitapları, ulusun tarihinde genel olarak kabul gören başlıca olayları ve olguları içeren bir tür "ulusal biyografi" gibi işlev görür. Ders kitapları, kolektif belleği inşa etme sürecinde temel bir kaynak olarak hizmet eder. Ders kitaplarında, kabul edilen ve meşru kabul edilen konular öne çıkarılırken, seçim ve sunum süreçlerinde dahil etme ve dışlama aktif olarak kullanılır. Bu süreçler, kolektif kimlik ve aidiyet politikalarını tasarlamak için kullanılır. Ders kitaplarında, bir yandan grup uyumunu ve kolektif kimliği destekleyen öğeler vurgulanırken diğer yandan "öteki" veya kabul edilmeyen kavramları tanımlamak için kullanılır. Anlatılar oluşturulurken tarihsel tüm olaylar ve olgular aynı derecede ele alınmaz. Hangi olayların hatırlanacağı ve hangilerinin

unutulması gerektiği, karmaşık bir seçim, mücadele ve müzakere sürecinin bir sonucu olarak belirlenir (Çelik, 2022, s. 21-24). Bu nedenle, ders kitapları sadece bilgi sunma araçları değil, aynı zamanda toplumsal hafızanın şekillenmesine ve toplumun kimliğinin oluşturulmasına katkıda bulunan güçlü araçlardır. Bu süreç, toplumun geçmişini ve kimliğini yeniden tanımlama sürecini yansıtır ve büyük bir etkiye sahiptir.

Dolayısıyla ulusal kimlik kavram ve bileşenlerinin ders kitaplarındaki temsilinin toplumun söylem alanından bağımsız değil ve kültürel, siyasal ve ideolojik koşullardan oluşarak toplumun farklı kurumları aracılığıyla aktarılmaktadır (Giddens, 2018, s. 461). Nitekim ders kitapları her ne kadar hâkim söylemden beslenerek oluşturulsa da bir o kadar da bu söylemin canlı kalmasını sağlamaktadır.

Anlaşılan şu ki güç, eğitim sisteminde, kültürel, kimliksel, politik veya toplumsal yeniden üretimin nihai belirleyicisidir. Bu sistem, egemen kültürün, üst sınıfların, din adamlarının ve politikacıların elindedir ve azınlık ve etnik grupların bunda fazla bir payı yoktur. Bu nedenle eğitim sistemi ders kitaplarını, egemen söylemin amaçlarına ulaşmak için itaat ruhunu yeniden üretecek ve etnik grupları marjinalleştirecek şekilde planlamaktadır.

Azınlıkların ve çoklu kimliklerin kabulü İdeolojik ve milliyetçi söylemlerin hedefleriyle çelişir. Bu nedenle ders kitaplarında ve eğitim kaynaklarında farklı kimliklerin temsili, öğrencileri diğer kimlikleri kabul etmemeye davet edecek şekilde tasarlanır (Meller, 2013, s. 197).

Bu bağlamda Barrett (2010), günümüzün ulusal ve etnik farklılıkları ve kimlikleri başlığı altında bir çalışma yaparak eğitim kaynaklarının, özellikle ders kitabı görsellerinin öğrencilerin ulusal kimlikleri üzerindeki önemine dikkat çekmiştir. O, bu araştırmada iki öğrenci grubunu incelemiştir. İlk grup, çok çeşitli ve farklı milletlerden tasvir edilen kitaplar okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci grup, kitaplarında sadece kendi ulusal

gruplarından insanların resimleri olan öğrencilerden oluşmaktadır. Birinci gruptaki öğrencilerin ikinci gruptaki öğrencilere göre diğer milletlerin kimliğine karşı çok daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Ulusal kimlik, milletin isimlendirildiği (Anderson, 1991) ve zaman içinde yeniden inşa edildiği (Zimmer, 2003) süreçtir. Diğer olası birliklere karşı hayalî bir birlik sağlar. Ulusal kimlik, ulusal topluluğun üyelerinin ortak özellikler ve karşılıklı bağlılık, tarihsel bir süreklilik, belirli bir coğrafi yerle özdeşleşme ve ortak bir halk kültürü ile birbirine bağlı yurttaşlar olduğu inancını içerir (Miller, 1995). Kimin ulusal topluluğun içinde ve kimin dışında olduğunu tanımlayan, “ben” ve “öteki” arasındaki farkı belirleyen sınırların inşasını içerir. Din, ulusu koruyan kolektif sembolizmin merkezî bir parçası olduğu için ulus inşasına farklı şekillerde katkı sağlar. Din, birçok ulusal kültürün, çoğu etnik köken ve bazı eyaletlerin ayrılmaz bir bileşenidir (Billig, 1995; Woodward, 1997).

Ulusal kimlik sosyalleşme yoluyla öğrenilir ve içselleştirilir. Okul, aileden sonra sosyalleşmenin en önemli kurumu olduğu için ulusal kimliğin oluşumunda merkezî bir rol oynar. Halk eğitimi, bir toplumun bilinçli olarak kendi kimliğini yeniden üretme aracıdır (Miller, 1995) ve özellikle yurttaşlık eğitimi, ortak mitleri ve tarihî hatıraları öğreterek ulusal bir kolektif kimlik oluşturur (Smith, 1991). Müfredat metnlerinin analizi bu durumda önemlidir çünkü bunlar öğrencilerin “ataları, kökenleri ve kahramanca geçmişleri hakkındaki bilinçlerini” oluşturdukları anahtar metinlerdir (Nasser, 2004, s. 228). Müfredat, eğitimin öğrencilerde ulusal bilinci geliştirdiği ana araçtır. Müfredat tartışmaları sadece gençlere ne öğretmek istediğimizi değil, aynı zamanda kendimizi kim olarak algıladığımızı ve bu kimliğin müfredatta nasıl temsil edileceğini de içerir (Pinar, 1993, s.67).

Pek çok kitap çocuklara hem ait olma hem de farklılaşma “diğerine” ilişkin bir anlayış sunsa da (Meek, 2001), ders kitaplarının çocuklar üzerindeki etkisi çok daha yaygındır. Ders kitapları, belirli bir dersin öğretimi için hazırlanan ve belirli bir öğrenim

seviyesindeki öğrencilere yönelik olan, içeriği öğretim programına uygun şekilde tasarlanmış, incelenmiş ve onaylanmış temel kaynaklardır (Dinçel ve Savur 2019, s. 16). Bu açıklama ders kitaplarının en basit şekilde bir tanımıdır. Okul ders kitapları, resmî bilgi ve teorik varsayımların “ifadeleri” olarak da işlev gören devletin resmî “ifadeleri” olarak bilinmektedir (Abrahamian, 1993, s. 87-91).

Jenkins (1991, s. 24) tarafından ifade edildiği üzere, "yazarlar okuyucularını niyetleri ve yorumları konusunda zorlayamazlar. Ancak bu, metinlerin 'öngörülebilir şekillerde' okunmadığı anlamına gelmez." Bu bağlamda, ders kitaplarının toplumsal hafıza, ulusal kimlik, cinsiyet rolleri ve çocukluk anıları gibi kavramları nasıl şekillendirdiği önemli bir sorunsal olarak ele alınmalıdır (Giroux, 1999, s. 10). Özellikle, İran konusunda İranî ve Şii kimliğini tanımlamanın önemli olduğu bir bağlamda, Said (1978, s. 23), yazarların ortak konumlarının sorgulanması ve araştırılması gerektiğini vurgular. Ders kitapları, belirli bir grup bireyin belirli değerleri, konumları, ideolojik varsayımları ve bakış açılarını yansıtan ürünlerdir (Jenkins, 1991, s. 21). Bu bağlamda, Asgharzadeh (2007, s. 44), okul ders kitaplarının İran'daki politik sosyalleşmenin önemli bir aracı olduğunu belirtir. Bu nedenle, ders kitaplarının içeriği ve nasıl tasarlandığı, toplumun ve bireylerin kimlik ve ideolojik yapıları üzerinde önemli etkilere sahip olabilir.

Çelik'e göre (2022), ders kitapları, belirli bir toplumun bilgisini aktaran ve tarih yazımının içeriği ile bir ulusun doğal sınırlarını tanımlayan önemli kaynaklardır. Her ders kitabı bu görevi dikkatli bir şekilde yerine getirir. Bir toplumun ders kitaplarında, o toplumun sosyal bilincinin yansımalarını görmek mümkündür. Bu nedenle ders kitapları, dönemin ruhunu analiz etmek için değerli birer kaynaktır. Kabul edilenler kadar reddedilenler de bu kitaplarda yer alır. Ders kitapları, toplumların kendi tarihlerini yazma ve geleceğe taşıma amacı güderler. Aynı zamanda sosyal sınırları ve sorunları tanımlarlar. Toplumu etkilemeyi ve şekillendirmeyi, toplumu oluşturan unsurları belirlemeyi amaçlarlar. Ders kitapları bilgi

aktarmanın yanı sıra politik mesajlar da ileten araçlardır. Bu nedenle ders kitapları, bir toplumun sosyal ve politik dinamiklerini, kültürel endişelerini, kaygılarını ve korkularını anlamak için önemli birer kaynaktır. Kitapların içeriği titizlikle oluşturulur ve kabul edilebilir içerikler ile geçilmemesi gereken sınırlar net olarak belirlenir. Okul kitapları, ulusal anlatının en belirgin, somut ve güvenilir kaynağı olarak sunulur. Bu nedenle, kamu eğitim kurumlarındaki tüm öğrenciler, bu kitapları kullanır ve muhtemelen okul yılları boyunca ulusal anlatının unsurlarıyla tekrar tekrar temas ederler.

Apple’a göre, eğitim bilgisi sadece nesnel bir gerçekliği yansıtmaz, aynı zamanda toplumsal ve siyasi güç ilişkilerini yansıtan ideolojik bir yapıyı da içerir. Apple’ın “eğitim ideolojisi” kavramı, okulların sadece bilgi aktarma araçları olmadığını, aynı zamanda toplumun mevcut düzenini sürdüren ve meşrulaştıran ideolojik araçlar olduğunu vurgular. Apple’ın yaklaşımına göre, eğitim kurumları belirli sosyal grupların çıkarlarını yansıtan belirli değerleri ve normları teşvik ederken, diğerlerini göz ardı edebilir veya baskılayabilir. Eğitim materyalleri ve müfredat gibi unsurlar, belirli bir toplumsal sınıf veya grubun bakış açısını yansıtabilir ve bu da eğitimin ideolojik boyutunu güçlendirir. Apple, eğitimin bu ideolojik boyutunun, toplumsal eşitsizlikleri sürdürmeye veya meşrulaştırmaya nasıl hizmet ettiğini anlamak için ele alınması gerektiğini savunur. Apple’ın çalışmaları, eğitimde ideolojiyi eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek, eğitimdeki güç dinamiklerini ve toplumsal eşitsizlikleri anlamamıza yardımcı olur. Onun perspektifi, eğitim politikalarının ve uygulamalarının arkasındaki derin ideolojik kökleri anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Apple, 1990, s. 45).

### **3.3. İran’da Çokkültürlülük ve Ders Kitapları**

İran toplumu çok kültürlü, çok dinli, çok dilli ve çok etnildir. İran Anayasası da İran’ın bu çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Anayasası’nın 19.

maddesi “*Her bir etnikten ve kabileden olan İran halkı eşit haklara sahiptir ve renk, ırk, dil ve benzeri hususlar ayrıcalık sebebi olmayaca[ğını]*” vurgulamıştır. İran Anayasasında yer alan bu çok kültürlülüğü destekleyen ifadeler İran’daki farklı yasalarda da görülmektedir. Örneğin anayasanın 15. maddesi dışında, beşinci Kalkınma Programı’nın 11. ve 19. maddesinde kitaplarda etnik ve yerel dillere dikkat edilmesi ve “etnik dillerinin kitaplarda yer alması” vurgulanmıştır.

İran Anayasasındaki bu çok kültürlülüğü destekleyen vurgulara, farklı yasalardaki çok kültürlülüğü ifadelerine rağmen uygulamada ve gündelik yaşamda çok kültürlülüğü görmek zordur. Örnek olarak 2021’de meclisin eğitim komisyonunda okullarda anayasanın 15. maddesinin uygulanması onaylandıktan sonra bu komisyonun başkan yardımcısı 15. maddenin uygulanmasının milli güvenliği tehlikeye atacağını ve o yüzden bu yasanın uygulanmaması gerektiğini savunarak bu yasa tekrardan askıya alınmıştır (Hamshahrionline, 2021). Gündelik yaşamda Farsça konuşmayan, Şii ve Fars kökenli olmayan farklı dillerde, dinlerde ve etnik kökenlerden gelenler çeşitli zorluklar yaşamaktadır.

İran eğitim sistemini düzenleyen temel eğitim yasası çok kültürlü bir eğitim ortamının olduğundan farklı dillerden, dinlerden ve etnik kökenlerden gelenlerin ayrımcılığa uğramayacağını söylemektedir. Bu anlamda İran eğitim sistemi yasal düzeyde çok kültürlü bir eğitim ortamından bahsetmektedir. Çok kültürlü eğitim ortamının nasıl gerçekleştiğini daha iyi anlayabilmek için öncelikli olarak çok kültürü eğitimin nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Çok kültürlü eğitim tanımı çerçevesinde İran eğitim sistemindeki eksikliklerin neler olduğu daha rahat bir şekilde tanımlanabilecektir.

Çok kültürlü eğitim, etnik, din ve sosyal gruplar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmayı amaçlayan ve sınıf ortamında değişiklikler yaratarak, farklı kültürlerden gelen tüm öğrenciler için toplum ve sınıf içinde eşit eğitim fırsatları

yaratan bir süreçtir. Çok kültürlü müfredat, öğrenme ortamlarını farklı kültürel özelliklere ve öğrenenlerin bunlara karşı olumlu tutumlarına göre tasarlar (Banks, 2012). James Banks (2010) çok kültürlü eğitim ve müfredatın farklı bazı hassas konulara değinmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede kadın hakları, etnik, ekonomik, dinî ve engelli gruplarla ilgili çok çeşitli program ve yöntemlerin çok kültürlü müfredatın bir parçası haline gelmesi gerekmektedir.

DomNwachukwu (2005), çok kültürlü bir müfredatı uygulayabilmek için eğitim ve öğretim felsefesinin, hedeflerin, eğitim alanı ve tesislerinin, öğrenme yöntemleri ve stratejilerinin, eğitim materyalleri ve içeriğinin, öğretmen eğitiminin, değerlendirme sisteminin ve okul kültürünün çoğulculuk sisteminin olması gerektiğine inanmaktadır. Bu bağlamda Nino (2012), okul ve sınıftaki çok kültürlü müfredatın, öğrencilerin etnik ve azınlıklar ile benzeri konulara yönelik tutum ve duyguları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna inanmaktadır. Abington-Peter (2015) sınıfta her türlü eğitim ve öğrenim deneyiminin öncelikle öğrencinin ana dili ve kültürünün akıcılığından geçtiğine, edebiyat türünün ve okuma yazma yönteminin akademik hayatında etkili olduğuna inanmaktadır. Çok kültürlü eğitim ortamında öğrencinin dili ve konuşmasına saygı, sınıftaki öğrencinin çeşitli becerilerini güçlendirmesine ve eğitim ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olur. Banks (1993), çok kültürlü eğitimin boyutlarını beş başlık altında ele almıştır:

*“İçeriği birleştirme; öğretmen bilgi, veri ve örnekleri konuyu ilgilendiren farklı kültürlerin kavram, ilke, genelleme ve teorilerinden yararlanarak oluşturması-kullanması. Bilgi inşa süreci; öğretmenin öğrencilerin etnik, sosyal sınıf ve kültürle ilgili bilgiyi nasıl inşa edeceklerine rehberlik etmesi. Önyargının azaltılması; öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanmalarını sağlayarak farklı kültür veya etnik gruplara veya bireylere daha olumlu yargılara sahip olması. Eşitlikçi eğitim; eğitim araç-gereç ve metotlarının farklı sosyal, etnik ve kültürel gruplardan olan tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak şekilde*

*seçilmesi ve Güçlendirici okul kültürü; farklı kültür, etnik ve gelir grubundan oluşan öğrencilerin gelişimi için okulun belli bir kültüre ve yapılanmaya sahip olması.” (Arslan, 2016, s. 415)*

Yukarıda belirtilen amaçlar ve boyutlar göz önüne alındığında, çokkültürlü eğitimin temel amacı öğretmenlerin ve öğretim programlarının, farklı etnik kökenlere sahip bireyleri anlama, destekleme ve kendi kültürlerine gurur duymalarını teşvik etme konularında duyarlı olmasını sağlamaktır. Bu yaklaşım, eğitim programlarının ve öğretmenlerin, çeşitli kültürel geçmişlere saygı göstererek öğrencilerin kimliklerini korumalarına yardımcı olmasını hedefler (Arslan, 2016, s. 415).

Çok kültürlü toplum ve eğitim ortamı ülkelere göre değişmektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse bazı ülkeler dinî çeşitliliği doğal bir şey olarak kabul eder, herhangi bir dine mensup vatandaşların haklarına saygı duyar ve bu ülkelerde ilgili dinin mensuplarına hoşgörülü davrandıkları görülebilir. Diğer taraftan ise bazı ülkeler din konusunda başka dinlere mensup olanlara ayrımcılık uygulayarak o dine ait bireyleri ötekileştirmektedirler (Salehi Amiri, 2010). Çok kültürlüğü ortaya koyan güçlü bir eğitim kurumu, farklılıklara dikkat eden ve bunu bir güç olarak gören bir kurumdur. Çünkü çok kültürlü bir dünyada ayakta kalabilmenin ilk becerisi her şeyden önce kendi ve birlikte yaşadıklarının değerlerini anlamak ve ardından ilişkide olduğu insanların kültürel değerlerini bilmek ve çocuklara öğretmektir. Daha açık ifade etmek gerekirse dinî çeşitliliği hoşgörüyle karşılayan ve eğitim yoluyla bu çeşitliliği zenginlik olarak kabul eden ülkeler, toplumsal uyum ve barışı teşvik etme potansiyeline sahiptir. Aksine, dinî ayrımcılık ve ötekileştirmeyi benimseyen ülkeler, toplumsal gerginliklere ve sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, dinî çeşitliliğe açık ve hoşgörülü bir yaklaşım benimsemek, küresel dünya için daha sürdürülebilir ve barış dolu bir geleceğin temelini oluşturabilir.

İran eğitim istemine üzerine yapılan birçok araştırma İran eğitim sisteminin çok kültürlü eğitimi sunma konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse 2009 ile 2016 yılları arasında İran’da kimlik ve eğitim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu durum açık bir şekilde görülebilir. Bahsedilen tarih aralığında literatürde tez, bilimsel araştırma makalesi ve konferans şeklinde 32 araştırmanın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin yapılanmasının, okulların, üniversitelerin kurucu yasal çerçevesini ve kültür ve eğitim politikalarını inceleyen 25 araştırmanın en önemli gösterdiği şey İran’daki mevcut kültürel çeşitliliğe elverişsiz olduğu bulgusudur.

Ders kitaplarının içeriğinde farklı dinleri anlamaya ve saygı duymaya yardımcı olmak, Tek tanrılı dinlerin öğretilerine ve ders kitaplarının içeriğinde yer alan dinlere genel tanışıklık, ders kitaplarının içeriğinde farklı din ve dinlere mensup kişilerin hayatları hakkında bilgi vermek (Vafai ve Sobhani Nejad, 2015), dinî ve etnik azınlıkların haklarından söz etmek (Rahmani, Faqihi, Hosseini Mehr ve Sarmadi, 2016), anayasanın dinî törenlerin yapılmasında ve dine uygun ders kitaplarının olmasına göre, 12, 13, 14, 23 ve 26. Maddeleri, dinî azınlıklara karşı uygulanması gerekenlerin yasalarda ve araştırmalardaki öneminin yansımadır.

### **3.4. Tek Kültürlü Şii ve Farsi Olarak Tasarlanan Eğitim Sistemi**

1979 Devrimi’nin ardından, yeni kurulan Şii güç, yargı ve eğitim sistemleri gibi önemli kurumları reforme ederek Şii bir devletin inşası için ana hedefini hızla gerçekleştirmeye başladı. Devrimin ilk aşamasında hâkim olan söylem, birkaç bileşeni içeriyordu: Şii kültürünün teşvik edilmesi, Batı kültürünün etkisinin kontrol altına alınması ve dinî bütünleşme ve sosyalleşme yoluyla istenilen değerlere dayalı yeni bir Şii Müslüman bireyin yaratılması. Devlet tarafından dayatılan bu Şiileştirme, ekonomik refahı, içeriden kalkınmayı ve bilimsel ve teknik bağımsızlığı sağlamak için gerekli kültürel ve siyasi

çerçeve olarak algılanıyordu. Bu yeni bakış açıları, İran'ın modern eğitim sisteminin ana eğilimlerinde bir değişiklik olduğunu ve 19. yüzyılda başlayan geleneksel ve dinî kurumların düşüş eğiliminin tersine döndüğünü göstermektedir (Naraghi, 1992, s. 41). Bu durum, İran'da toplumun ve eğitim sisteminin dinî ve kültürel yönden nasıl dönüştüğünü ve devrimin ardından yaşanan önemli değişimleri anlamak için kritik bir bağlam sağlar.

Yeni eğitim sisteminin büyümesi ciddi anlamda Kaçar Hanedanının son yıllarında Pehlevi hanedanı (1925-1979) ve onların modernleşme politikalarıyla başladı. Bazılarına göre, eğitim sistemi gibi kurumların modernleşmesi ve laikleştirilmesi dinî direnişi bastırmanın tek yoluydu. Yeni hükûmet, eğitim sistemini de politik bir proje olarak eğitim sistemi içinde Fars dilini baz alarak dilsel bir birleştirme başlatarak yeni bir İran kimliğini inşa etmeye başladı. Bu dönemde de etnik azınlıklar yok sayılarak yeni İran kimliği Pers kimliği çerçevesinde inşa edilmeye başladı. Yeni dönemde medreseler din adamları yerine modern görünümlü eğitimcilere verildi ve 1960'lı yıllardan başlayan eleştiriler sonucunda dinî içerikli özel okullar eğitime başladı ve İran İslam Devrimi'nin İslamcı anlayışının büyük bir çoğunluğu bu okullarda şekillendi (Naraghi, 1992, s. 44).

1979 Devrimi'nin ardından Şii İslamcıların iktidara gelmesi, İran'daki laik okullar için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Yeni İslam Cumhuriyeti, eğitim sisteminin hızla İslamileştirilmesini başlatmıştır. Bu süreç, devrim yıllarında çeşitli reformlar aracılığıyla aşamalı olarak gerçekleştirilen bir Şiileştirme olarak adlandırılmaktadır. Özellikle, 1980 ve 1982 yıllarındaki İran Kültür Devrimi, ideolojik ve dinî reformların hızlanmasında belirleyici bir rol oynamıştır. Bununla birlikte, birçok araştırmacıya göre, İran İslam Devrimi Şiilik açısından bir dönüm noktası olmasına rağmen, Pehlevi dönemindeki etnik gruplara bakış açısının devrimden sonra aynı kaldığı ve özellikle dinî ve etnik açıdan azınlık olanlar için durumun daha da zorlaştığı gözlemlenmektedir. Bu durum, İran'da eğitim sisteminin ve toplumsal yapıların dinî ve etnik kimliklere dayalı olarak nasıl dönüştürüldüğünü anlamak

için önemli bir bağlam sağlar ve devrimin ardından yaşanan değişimleri değerlendirmek için bir çerçeve sunar (İran İnsan Hakları Belgeleme Merkezi, 2019).

İslamlaşmaya yönelik ilk adımlar siyasi ve ideolojik yönde olmuştur. İslam Devrimi'ne karşı çıkan öğretmenler işten atılmış, kız çocuklarına yönelik başörtüsü ile ilgili bazı kısıtlamalar zorunlu hâle getirilmiş ve okullarda siyasi ve dinî propaganda yaymak için dualar ve etkinlikler gibi bir dizi dinî uygulamalar getirilmiştir. 1979'daki bir diğer büyük reform, öğrencilere İslam kültürünü aşılaktan sorumlu olan "Eğitim İşleri" (Omure Tarbiyati), (Fars Haber Ajansı, 2014), adlı yeni bir organın oluşturulmasıydı. Şii otoriteler, her kuruma bir siyasi "memur" atayarak, öğretmenleri ve öğrencileri kontrol etmeye başladı.

Şii bir okul sisteminin yaratılması, kurucusu Ayetullah Humeyni de dâhil olmak üzere Devrim'in en önde gelen figürleri tarafından desteklendi. Humeyni kehanet söylemiyle Şii eğitimi yüceltti ve yeni nesil için bir kurtuluş olarak İslami bir okulun oluşumunu destekledi. Ona göre, "*Ahlaki standartları yükseltmenin ve zihni arındırmanın eğitimden daha önemli olduğu kanıtlanmıştır, öğretmenler ahlaklı ve arındırıcı olmalıdır*" (Humeyni, 1982, cilt 14, s. 112).

1987'de İran Parlamentosu, İran'ın eğitim sisteminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilen "Eğitim Bakanlığının Hedefleri ve Sorumlulukları" yasasını kabul etti. Bu yeni yasa, eğitim sisteminin temel hedeflerini ve sorumluluklarını belirlemekte olup, okullar için öncelikle dinî değerlere dayalı bir ideolojik çerçeveyi vurgulamıştır. Şii İslam devleti, bu yasada dini otorite ve kutsal düzenin temsilcisi olarak sunulmuştur ve dinin koruyucusu olarak kabul edilmiştir. Okulun en "kutsal" misyonu, yeni Müslüman bireyi, erdemli, vicdanlı ve İslam toplumuna hizmet eden bir mümin olarak yetiştirmektir. Bu yaklaşım, İran'daki eğitim sisteminin dinî ve ideolojik bir temel üzerine inşa edildiğini ve eğitimin, Şii İslam devletinin değerlerini ve ideallerini yaymak için bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir.

"Eğitim Bakanlığının Hedefleri ve Sorumlulukları" yasası, eğitim ve okul faaliyetlerinde etik ve dinî gelişime öncelik vermektedir. Yasaya göre, İslami eğitimde "arınma eğitimden önce gelir" ilkesine vurgu yapılmaktadır. İlgili yasa, eğitim sisteminin ayrıntılarının incelendiği bölümde, intibak yasasının ilk maddesinde "Şii İslam'ın ilke ve kanunlarının öğretilmesi yoluyla dinî ve manevi temellerin teşvik edilmesi ve güçlendirilmesi" üzerinde durmaktadır. Ayrıca, 1987 yasasının ikinci maddesi, eğitim sistemi için 14 ana hedefi özetlemekte olup, bunlardan dokuz tanesi doğrudan dini, ideolojik, etik ve politik konuları ele almaktadır. Aynı madde, öğrencilerin siyasi olarak şekillendirilmesinde ve İslam Devrimi'ne bağlılıklarının sağlanmasında eğitim sisteminin oynadığı rolü vurgulamaktadır. Yasada ayrıca, İslam Devrimi'nin değerlerine bağlı kalacak ve ahlaki İslami erdemleri yansıtan bir öğretim kadrosunun oluşturulması gerekliliği de vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, İran'daki eğitim sisteminin, İslami ideoloji ve değerlerin öğretilmesi ve benimsenmesi üzerine odaklandığını ve öğrencilerin siyasi ve ideolojik yönden şekillendirilmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Okulun müfredatındaki en önemli değişiklik, İslami öğretilerin yenilenen önemi ve akademik bilgiye verilen dinî bakış açısıdır. Örneğin, 1970'lerde müfredattan atılan Arapça (Kur'an'ın dili olarak) yeniden gündeme gelmiştir. Kur'an-ı Kerim öğretimi ve din derslerine ayrılan sürenin artırılması da bir diğer önemli değişiklik olmuştur. Devletin kendi yönetiminde oynadığı baskın, belirleyici rol, eğitim sisteminde hızlı kontrol ve değişiklikleri garanti etmiştir. Temel ideolojik reformlar sivil toplumdan, ailelerden veya öğretmenlerden herhangi bir büyük direnişle karşılaşmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, yeni programlar ve ders kitapları geliştirme ve hazırlama görevini üstlenmiştir.

İran'da İslam Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra eğitim sisteminin temelini oluşturan yasa, öğrencilerin "din eğitimi" ve "arınması"na eğitimden daha fazla öncelik veren bir müfredatı zorunlu kılmaktadır. Bu yaklaşıma göre, "din eğitimi" ve "arınma", Şii

İslam kültürü ve gelenekleri çerçevesinde gerçekleşmelidir. İran'ın müfredatı, dinî ve siyasi gündemlerini gerçekleştirmenin yanı sıra bu hedefi gerçekleştirme sorumluluğunu da taşımaktadır. 1979 Devrimi'nden sonra İran ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların çoğu, müfredatta azınlıklara yönelik ayrımcılığı gözler önüne sermektedir. Gerçekten de eğitim sisteminin Şii bir çerçeveye bürünmesi, dinî azınlıkların görmezden gelinmesine otomatik olarak yol açmaktadır. Bu durum, İran'daki eğitim sisteminin dini ve ideolojik yönelimlerinin, azınlıkların haklarını ihlal etme eğiliminde olduğunu ve eğitimin Şii İslam perspektifinden diğer inançlara veya kültürlere bakışını yansıttığını göstermektedir.

İran ders kitaplarının temel özelliklerinden biri, dünyayı dinî bir perspektiften ele almak ve sosyal ile bireysel deneyimleri Şii-İslam bakış açısıyla anlamlandırmaktır. Şiilik, zamana ve mekâna bağlı olmayan, ebedî itibara sahip, tam teşekküllü evrensel, sosyal ve manevi bir plan olarak nitelendirilir. Bu kitaplar, eğitim sistemi ve siyasi rejim için ikili bir meşruiyet biçimi arayışındadır. Birinci boyutta, bu söylem "ilahi" ve "kutsal" özüne işaret ederken, ikinci boyutta ise İslami söylemin güvenilirliği ve işlevselliğiyle ilgili çağdaş kaygılar vurgulanır. Bu yaklaşım, İran'daki eğitim sisteminin ve toplumsal yapının temelini oluşturan Şii İslam ideolojisinin, ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Eğitim, öğrencilere dini ve ideolojik değerlerin benimsenmesi ve toplumun mevcut siyasi rejimine bağlılık duygusunun pekiştirilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu durum, İran'da eğitimin ideolojik bir araç olarak işlev gördüğünü ve toplumun Şii İslam ideolojisine uyum sağlaması için şekillendirildiğini göstermektedir.

İran'ın eğitim sistemindeki özgün bir özellik, dinin ders kitaplarıyla sınırlı olmayarak tüm müfredatı kapsamasıdır. Din, İslam tarihi, etik ilkeler, dinî uygulamalar, din ve İslam düşüncesi gibi konular sadece din kitaplarında veya Kur'an'da sunulmamaktadır. Aksine, sosyal bilgiler, tarih, Farsça ve fen bilimleri gibi ders kitaplarında da din, Şii ve siyasi-ideolojik konular ya doğrudan ya da metaforlar kullanılarak ele alınır. Bu durum, İran'da

eğitimin dini ve ideolojik bir çerçevede şekillendiğini ve tüm derslerin Şii İslam perspektifinden ele alındığını göstermektedir.

Özellikle sosyal bilgiler, tarih ve Farsça gibi derslerde dinî ve siyasi konuların yer alması, öğrencilere sadece akademik bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda Şii İslam ideolojisinin temel kavramlarını da öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu da İran eğitim sisteminin, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel bir indoktrinasyon aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Dolayısıyla, İran'da eğitim, öğrencilere sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda toplumun resmî ideolojisine ve Şii İslam kültürüne uyum sağlamaları için bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu da İran'da eğitim sisteminin, devletin ve toplumun resmî ideolojisini pekiştiren ve sürdüren bir mekanizma olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Daha önce ifade edildiği üzere İran Anayasası ve birçok yasa İran toplumunun çok kültürlüğünü kabul etmektedir. Diğer yandan ise farklı kanunlarda ve belgelerde tek kültürlü ve dinli bir İran vurgusu açık bir şekilde görülmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, İran Eğitim Sistemini düzenleyen en önemli belgelerden biri de 1987 yılında kabul edilen eğitim kanunudur. Bu kanunun birinci bölümünde Millî Eğitim Bakanlığının temel amaçları iki madde hâlinde detaylandırılmıştır. Birinci maddede, İslam dininin ve Hak Caferi mezhebinin akla, Kur'an'a dayalı ilke ve öğretilerinin açıklanması ve öğretilmesi yoluyla öğrencilerin dinî ve manevi temellerinin sağlamlaştırılması ve güçlendirilmesi esas alınmaktadır. (Ghavanin, 2023), İkinci bölüm, 14 maddede İslam Cumhuriyeti'ndeki eğitimin hedeflerini ele almaktadır; bunların arasında “ahlaki erdemin gelişimi ve öğrencilerin Yüce İslam'ın öğretilerine dayalı olarak yetiştirilmesi”, “dini bağlılık ruhunun yaratılması ve velayet-i fakih ilkesine dayanan siyasi görüşün geliştirilmesi” yer almaktadır. Bu kanunun üçüncü bölümünde, İslami eğitim sisteminde arınma eğitime göre önceliğinden bahsedilmiştir. Bu yasadan 25 yıl sonra İran eğitim sisteminin stratejik gelişim senedi 2013

yılında onaylanmış ve 2014 yılında kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. Tartışılan belgede de belirtildiği gibi, eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin velayet-i fakih otoritesine itaat etmeleri ve “Şii inancının değer sistemine” “itaat” ederek Mehdi Hükûmetinin kurulmasına “beklenti oluşturma” politikasına hizmet etmeleridir. Belgenin çeşitli yerlerinde “Hayat Tayyabe”nin Şiiler açısından yeri ve önemi defalarca dile getirilmektedir.

İran eğitim yasası ve diğer belgeler incelendiğinde İran eğitim sisteminin temel amacı açık bir şekilde tanımlandığı görülmektedir. Eğitim sisteminin velayet-i fakih otoritesine itaat eden Şia inancını benimsemiş öğrenciler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Tüm müfredat içinde din eğitime ayrılan süre de bu amacı gerçekleştirmek üzere eğitim sisteminin ne kadar ciddi bir şekilde tasarlanmış olduğunu göstermektedir. Din dersi ve Kur'an-ı Kerim tüm müfredat içindeki yerine bakıldığında toplam öğretim süresinin yaklaşık yüzde 15'ini oluşturduğu ifade edilebilir. Bulgular kısmında daha ayrıntılı bir şekilde tartışılacağı üzere, din derslerinin oranına ilaveten içeriği de bakıldığı zaman bahsedilen amaçları gerçekleştirmek için ne kadar yoğun bir çaba içinde olduğu söylenebilir. Açıkçası eğitim sisteminin kurucu amaçları ve din derslerinin müfredat içindeki yeri ve din derslerinin bu amaçlara göre hazırlanmış içerikleri dikkate alındığında Şiiliğin temel amaç olarak sunulduğu gözlemlenmektedir. Dahası, Şiiliğin eğitim sistemindeki bu kurucu rolü dikkate alındığında çok kültürlülüğün gerçekleşmesi imkânsız bir amaç olduğu ve Şiiliğin farklı din ve mezhepten gelen öğrencilere dayatıldığı söylenebilir.

### **3.5. Şii Mezhebi ve “Biz”in İnşası**

1979 yılından bu yana, İran'da ulus inşası çabaları, farklı etnik, dini ve cinsiyet kimliklerine sahip vatandaşların katılımını sağlama yolunda ilerlemiştir. Ancak, zaman zaman etnik ve diğer şikâyetler, çatışmalara ve ayrılıkçı hareketlere neden olmuştur. Bu süreçte, Şiilik İran devleti için bir meşruiyet ve tutarlılık kaynağı olarak yaygın bir şekilde

benimsenmiş ve ilan edilmiştir. Günümüzde, İran siyasetinde merkezi bir role sahip olan Şiilik, her hükümet için önemli bir unsur olarak kalmaya devam etmektedir. Ordu ve seçim yoluyla işbaşına gelen hükümetler, kendi kurallarını ve politikalarını meşrulaştırmak için Şii inancını kullanmaktadır. Bu durum, 2013 yılında tanımlanan ulusal eğitim politikası gibi belgelerde açıkça ifade edilmiştir. Söz konusu belge, Şii ve İran ideolojisinin, İran Devleti'nin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sisteminin sağlam bir Şii temele dayanmadan ayakta kalamayacağı ve ilerleyemeyeceği konusunda net bir mesaj iletmektedir. Bu da, İran'da Şii ideolojisinin devlet politikasında ve toplumsal yapıda ne kadar önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. (İran millî ders programı, 2013, s. 14).

Devrimden sonra, ulus inşasının tek ortak noktası İslam olan çok çeşitli etnik gruplar arasında bir birlik sağlamayı gerektirdi. Bu nedenle İran'da İslam her zaman ulusun birleştirici ideolojisi olarak kullanılmıştır. 1979 Devrimi sonrası İran İslam'ın ulus inşası için kullanımını daha da güçlendirdi. Bu tarihsel arka planla, resmî müfredat, İranlılar ile ötekiler arasındaki sınırı oluşturan başlıca işaret olarak dini (Şiiliği) kullanmaktadır. İrani kimliğini, ulusu bağlayacak şekilde Müslüman kimliğiyle özdeşleştirir. Farsça müfredatı, tüm öğrenciler için zorunlu bir ders olan Farsça öğretimi ile ulaşılabilecek aşağıdaki hedefleri belirler: Müslüman toplumunun değerlerini öğrenmek ve bu değerleri pratik hayatta ifade etmek. Öğrenciler ulusal kültürümüzün temelini İslam olduğunu bilmelidir. Ortak dil olarak Farsçanın gelişmesini sağlamak ve ona olan eğilimi güçlendirmek (İran millî ders programı, 2013, s. 12-18). Farsça müfredat, öğretmenlerin öğrencileri sosyalleştirmedeki önemli rolünü kabul eder ve öğretmenlerin davranışlarını düzenlemek için yol gösterici ilkeler belirler. Bu ilkeler, tüm öğretmenlerin Müslüman olmalarını gerektirir. Öğretmenlerin davranışları İslam'a, İran'a ve ulusal değerlere sevgi ve saygı ifade edecek şekilde olmalıdır (İran millî ders programı, 2013, s. 14).

Farsça müfredatı, öğrencilerin kendilerini Şii ulusun üyeleri olarak görmelerini ve geliştirmelerini gerektirir. Öğrencilerde Şii ümmetine mensup oldukları konusunda farkındalık yaratmak temel hedeflerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenciler İslami geleneklere uygun olarak doğru, dürüst, vatansever, insanlığın hizmetkârları ve cenbaz mücahitleri [kutsal savaşçılar hayat veren] olmalıdırlar (İran millî ders programı, 2013, s. 30).

İslami kimliğin İrani kimliğiyle ezici birlikteliği din ve ulusal kimlik arasında gerilimler ve çelişkiler yaratmaktadır çünkü dinî kimlik ulusal sınırları aşar ve ulusal kimlik belirli bir coğrafi yerle özdeşleşmeyi gerektirir (Miller, 1995). Dahası, uluslar “sınırlıdır” çünkü sınırlarının ötesinde başka uluslar vardır (Anderson, 1991). Egemen seçkinler, İran’ın İslami boyutunu her ne sebeple vurgularlarsa vurgulasınlar, İran’ın pan-İslami (Şii) bir devletten ziyade bir ulus-devlet olma çabaları gerçeği kalmaktadır. Şii ümmeti bölgesel olarak çeşitli bölgelere dağıldığından sorun İran sınırları dışında yaşayan Şiilerin tanımlanmasında ortaya çıkmaktadır. Bu Şiiler, milliyet söz konusu olduğunda “yabancı” olsalar da İranlıları yalnızca Şii olarak tanımlayarak “içeriden” olurlar. Bu iki konum, yani insanların ortak özellikler ve ulusal özlemlerle birbirine bağlandığı ve İran’ın coğrafi olmayan bir ağırlık merkezine (ümmet) sahip olduğu, sınırları iyi tanımlanmış bir ulus devlet olarak İran çelişkili ve uyumsuzdur. Bir kolektiviteye ait olma talepleri, sosyalleşme yoluyla paylaşılan eğilimlerin, tutumların ve davranışların içselleştirilmesini gerektirir. Kısacası İran milli ders programı İran’ı Şii bir devlet olarak temsil etmektedir. İranlılar Şiiler ile eş anlamlı olarak tasvir edilmekte; bu nedenle yurtseverlik sonuç olarak Şii etnisiteye kadar uzanmaktadır. Bütün ders kitabı kahramanları Şiilerdir ve Şii olarak tanıtılmakta ve övülmektedir. Bunun yanında ise diğer etnik kimlikleri ya bahsedilmemekte ya da marjinalleştirilmektedir.

### 3.5.1. Şiileştirilmiş İran Eğitim Sistemi

İslam Devrimi, ülkenin daha önce az çok laik bir sistemle yönetildiği bir dönemden radikal bir kırılma noktasına yol açmıştır. Devrimin ardından, yeni kurulan Şii yönetim, büyük kurumları -özellikle yargı ve eğitim sistemlerini- reforme ederek Şii bir devletin kurulmasına odaklanmıştır. Devrimin ilk aşamasında belirgin olan söylem, birkaç bileşeni içermektedir: Şii kültürünün teşvik edilmesi, Batı kültürünün etkisini kontrol altına almak ve dinî bütünleşme ve sosyalleşme yoluyla Şii bir toplumun istenen değerlerine dayalı yeni bir Şii Müslüman birey yaratmak. Devlet tarafından dayatılan bu Şiileştirme süreci, ekonomik refahı, içeriden kalkınmayı ve bilimsel-teknik bağımsızlığı sağlamak için gerekli kültürel ve siyasi bir çerçeve olarak görülmektedir. Bu yeni yaklaşımlar, İran'ın modern eğitim sisteminin temel eğilimlerinde bir değişiklik olduğunu ve 19. yüzyılda yürürlüğe giren geleneksel ve dinî kurumların düşüşünün tersine döndüğünü göstermektedir. Bu durum, ders kitaplarının içeriği ve yaklaşımında da belirgin bir değişimi yansıtmaktadır.

1979 Devrimi'nin ardından Şii İslamcıların iktidara gelmesi, İran'daki laik okullar için önemli bir dönüm noktası oluşturdu. Yeni kurulan İslam Cumhuriyeti, eğitim sisteminin hızla İslamileştirilmesi gerektiğini vurguladı. Bu süreç, devrim yıllarında çeşitli reformlar aracılığıyla aşamalı olarak gerçekleşti ve günümüzde eğitim sisteminin Şiileştirilmesi olarak adlandırılmaktadır. İran'daki eğitim sisteminin Şiileştirilmesi, laik ve seküler eğitim anlayışının yerini İslami değerler ve öğretilerle doldurmayı amaçlamaktadır. Bu, müfredatın, ders kitaplarının ve öğretmen eğitiminin İslami perspektiften yeniden düzenlenmesini ve İslam'a dayalı değerlerin vurgulanmasını içerir. Ayrıca, okullarda İslam dininin daha fazla vurgulanması ve dinî eğitimin artırılması da bu sürecin bir parçasıdır. Şiileştirme politikası, devrim sonrası İran toplumunu ve eğitim sistemini daha fazla İslami kimliğe sahip hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreç, İslam Cumhuriyeti'nin ideolojik temellerini güçlendirerek, İran'da İslami bir toplumun inşasına yönelik bir çaba olarak kabul edilir. İran

Kültür Devrimi (1980 ve 1982), ideolojik ve dinî reformların hızlanmasında belirleyici bir rol oynadığı için anılması gerekir. Birçok araştırmacıya göre her ne kadar Şiilik açısından İran İslam Devrimi bir dönüm noktası olsa da Pehlevi döneminin etnik unsurlara bakışı devrimden sonra aynı kaldı ve özellikle de hem dinî ve hem etnik açıdan azınlık olanlar için durum daha da zorlaştırıldı (İran İnsan Hakları Belgeleme Merkezi, 2019).

İslam devrimi sonrası İslamlaşmaya yönelik ilk adımlar siyasi ve ideolojik olmuştur. İslam Devrimi'ne karşı çıkan öğretmenler işten atılmış, kız çocuklarına yönelik baş örtüsü ile ilgili bazı kısıtlamalar zorunlu hâle getirilmiş ve okullarda siyasi ve dinî propaganda yaymak için dualar ve etkinlikler gibi bir dizi dinî uygulama getirilmiştir. 1979'daki bir diğer büyük reform öğrencilere İslam kültürünü aşlamaktan sorumlu olan “Eğitim İşleri” (Omure Tarbiyati) (Fars Haber Ajansı, 2014) adlı yeni bir organın oluşturulmasıydı. Şii otoriteler, her kuruma bir siyasi “memur” atayarak, öğretmenleri ve öğrencileri kontrol etmeyi hedeflemiştir.

İran'da eğitim sisteminin dini ve ideolojik boyutunu yansıtan bir diğer önemli özellik, bilimsel ders kitaplarında dahi dinî konuların yer almasıdır. Örneğin, matematik gibi bilimsel ders kitaplarında derslerde ve alıştırmalarda toplama gibi konularda dini öğelerden örnekler verilerek sunulduğu görülmektedir. Bu durum, İran'da eğitimin sadece akademik bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda toplumun resmî ideolojisinin ve Şii İslam kültürünün aktarılması için bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Bu tür örnekler, İran'da eğitim sisteminin, dini ve ideolojik değerlerin akademik müfredatın her alanına entegre edilmesi yoluyla toplumun resmî ideolojisi ve kültürünün güçlendirilmesine yönelik bir strateji izlediğini göstermektedir. Bu da eğitimin sadece bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda devletin resmî ideolojisine bağlılık duygusunu pekiştirmek ve kültürel kimliğini sürdürmek için de bir araç olarak kullanıldığını yansıtmaktadır.

İran eğitim sisteminde Sosyal Bilgiler ders kitapları, dinî konuların ve İslami bakış açılarının tartışılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu ders kitapları, öğrencilere sosyal bilgi ve dinî öğretiler sunarak, İslami bir eğilimle bir dizi sosyal ve siyasi konuyu ele almaktadır. Özellikle aile, sosyal gruplar, sosyalleşme gibi sosyal konuların yanı sıra çeşitli siyasi sistemler gibi siyasi konular da ders kitaplarında geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrencilere İran toplumunun ve İslam'ın sosyal yapısını anlamaları için bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, İslami değerlerin ve öğretilerin günlük yaşamın her yönüne nasıl entegre edildiğini ve toplumsal ilişkilerde nasıl yansıtıldığını öğrencilere sunar. Ayrıca, siyasi konuların tartışılmasıyla öğrencilere İran'ın siyasi yapısı ve süreçleri hakkında da bilgi verilir. Bu ders kitapları, öğrencilere hem sosyal bilgi hem de dinî bilgiyi entegre bir şekilde aktarmaktadır.

Örneğin 3. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sunulan öykülerde, bir ailenin İran'daki şehirleri ziyaret etme deneyimleri aktararak, dinî anıtların ve türbelerin ziyaret edilmesi gibi konular vurgulanmaktadır. Bu tür anlatımlar, İran'daki dinî mirasın ve kültürel öneminin öne çıkarılmasına katkıda bulunmaktadır. Benzer şekilde, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında İslam'ın doğuşu, ilahi peygamberlerin hayatları, camilerin toplum içindeki rolü gibi temel dinî konular detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Din Bilgileri ders kitapları, özellikle aile yapısı, sosyal grupların rolü ve iktidar rejimlerinin dinî bakış açısıyla incelenmesine odaklanarak İran toplumunun dinî boyutunu derinlemesine ele almaktadır. Bu kitaplar, İran toplumunda dinî değerlerin ve normların sosyal ve siyasi yaşam üzerindeki etkilerini vurgulayarak öğrencilere Şii ekseninde bir değer kalıbı sunmaktadır. Bu durum, İran'daki eğitim sisteminin sadece akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda Şii inancının ve değerlerinin aktarılmasını ve devletin resmî ideolojisine bağlılığın güçlendirilmesini sağlayan bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

### 3.6. Eğitim Sosyolojisinde Teorik Yaklaşımlar

#### 3.6.1. İşlevselci Yaklaşım

İşlevselcilik, temelde toplumların birbiriyle bağlantılı, dengeli, ve sıkı bir şekilde entegre olmuş bütünler olduğu görüşüne dayanır. Bu yaklaşım, toplumun istikrarının korunmasına katkı sağlayan özel işlevleri olan parçalardan oluştuğunu öne sürer. Ayrıca, toplumun bir arada tutulmasını ve düzenin sürdürülmesini sağlayan unsurların, toplum üyeleri arasında kabul edilen ve ortak olarak paylaşılan temel değerler olduğunu iddia eder (Şavran, 2011, s. 3).

Eğitim, çağdaş toplumda iki önemli işlevi yerine getiren bir öneme sahiptir. (Tezcan, 1993, s. 10), İlk olarak, eğitim, bireyler arasındaki yetenek farklarını belirleyerek, en yetenekli ve azimli olanların en üst düzey ve zorlu pozisyonlara yükselmesini sağlama amacıyla etkin ve mantıklı bir araç haline gelmiştir. Bu yaklaşım, Davis ve Moore'un tabakalaşma teorisinin özünü oluşturur. Bu sayede okullar, bireylerin aile kökeni yerine çaba ve yeteneklerinin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun gerçekleşmesine yardımcı olurlar. İkinci olarak, okullar giderek daha fazla bilgiye gereksinim duyulan bir ekonomik gelişme bağlamında, yetişkin rollerini yerine getirmek için gerekli bilişsel beceri ve normları öğretirler. İşlevsel yaklaşım, hükümet politikalarından propaganda söylemlerine kadar geniş bir yelpazede kendini gösterir. İşlevselcilerin ortak özelliği, toplumu dengeli bir sistem olarak ele almalarıdır.

İşlevsel teori, eğitim sistemlerinin nasıl çalıştığını ve eğitimin toplumlarda hangi amaca hizmet ettiğini anlamamıza yardımcı olur. Bugünkü önemi ve tarihsel önemi nedeniyle bu çalışmanın konusu eğitim olunca işlevsel teoriye yer ayırmamız önem taşımaktadır. Bu teori, toplumda bir kurum olarak eğitimin, diğer sosyal kurumlarla birlikte toplumun düzgün işleyişini kolaylaştırmak için faaliyet gösterdiği varsayımı ile başlar.

Okullar ve toplumdaki diğer kurumlar arasında bir ilişki vardır ve kurumlar toplumun işleyişini sürdürmek için birlikte çalışırlar. Her kurum örneğin eğitim, aile, siyasi ve ekonomik sistemler, sağlık ve din birlikte çalışan bir sosyal sistem oluşturmak için çalışır. Vücudun birden çok kısmı bizi sağlıklı ve aktif tutmak için birlikte çalıştığından, her bir kurum tüm toplumun işleyişi ve hayatta kalması için gerekli bazı görevlere katkıda bulunur. Bu nedenle, işlevselci teoride, okullar tüm sistemdeki işlevleri veya amaçları bakımından analiz edilir. Sistemdeki parçalar arasındaki karşılıklı bağımlılık derecesi, bu parçalar arasındaki entegrasyon derecesi ile ilgilidir. Tüm parçalar birbirini tamamlar ve düzgün çalışan, stabil bir sistemin iyi entegre olduğu varsayılmaktadır. Üyeler arasında paylaşılan değerler veya fikir birliği, sistemin dengede kalmasına yardımcı olduğu için sistemin önemli bileşenleridir (Ballantine, 2008, s. 9).

Durkheim eğitimi çocukların zihinlerinde toplumun varoluşunu mümkün kılan bir araç olarak ele almaktadır. Bundan dolayı da her toplumun kendisine özgü, siyasi ve dinî kurumlar gibi eğitim sisteminin olduğunu belirtir. Eğitimi, genç nesillerin toplumsallaşması süreci içinde politik toplumun ve çevresinin çocuktan beklediği bazı fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içinde harekete geçirmek ve geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Toplumsallaşma süreçleri içinde eğitim yolu ile çocuğa toplumun temel değerleri ve gelenekleri aktarılır. Bu şekilde topluma uyumlu ve faydalı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Durkheim (2016) *Ahlak Eğitimi* kitabında ulus devletleşme ile dinî ahlaktan laik bir ahlaka doğru geçilen bir süreçte ahlak eğitiminin temel bir rolünün olduğunu belirtir. Bu temel rol ise çocuğu çeşitli yükümlülöklere alıştırmak ve belirli erdemleri çocuğun bünyesinde teker teker oluşturmaktır. Ahlak eğitimi ile ahlaki yaşamın temel hususlarının çocuğun bünyesinde geliştirilmesi ve yeni bir ahlaki öznenin inşa edilmesi hedeflenmektedir. Parsons da eğitimi benzer bir çerçevede, öğrencilerin gelecekteki yetişkin rollerini başarılı bir şekilde sergilemeleri için gereken kapasite ve

taahhütlerini içselleştirme işlevinin yerine getirildiği bir kurum olarak tanımlar. Okullar sosyalleşmenin gerçekleştiği, yetişkin rollerinin öğrenildiği, en önemli kurumlardır. Durkeim ve Parsons gibi toplumsal düzen ve uyumun önemini vurgulayan sosyoloji ekolleri eğitimin çocuğun toplumsal değerleri öğrenme ve benimseme sürecindeki işlevlerinin kritik olduğunu vurgulanmaktadır (Çelik, 2022, s. 18-19).

Durkheim'a göre (Ballantine, 2008, s. 9) toplumda eğitimin önemli bir rolü, sosyal uyum için gerekli ortak bir ahlaki kod sağlayarak yaratıcılığı ortaya çıkarmaktadır. Durkheim'ın eğitim alanındaki başlıca çalışmaları *Ahlaki Eğitim* (1962), *Eğitim Düşüncesinin Gelişimi* (1977) ve *Eğitim ve Toplum* (1956) koleksiyonlarında yayınlanmıştır ve bu çalışmalarda, alana yön veren bir eğitim tanımı ortaya koymuştur. Durkheim'ın görüşlerine genel bir bakışta, eğitimin toplum içinde uyumlu hale getirilmesi gereken çocukları ve gençleri şekillendirmek için ana bir araç olduğu görülmektedir. Durkheim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş bir eğitim sisteminin her toplumun devamlılığını sürdürebilmesi için kritik bir öneme sahip olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda, eğitimin genç nesillere aktaracağı temel unsurlar arasında ahlak, değerler ve diğer sosyal normlar yer almaktadır.

Durkheim'a göre, eğitim sadece bireylerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda toplum içinde uyumlu ve işlevsel bireylerin yetiştirilmesine de önemli ölçüde katkı sağlar. Toplumun ortak değerlerinin ve sosyal normlarının, genç nesillere eğitim yoluyla aktarılması, toplumun birlik ve uyumunu sağlayarak toplumsal düzenin devamlılığını sağlar. Bu nedenle, eğitim sistemi, toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilmelidir.

Durkheim'a göre eğitimin temel amacı, bireyleri toplumun kültürel ve sosyal normlarıyla uyumlu hale getirmektir. Bu bağlamda, eğitim sistemi, toplumun değerlerini ve ahlaki ilkelerini genç nesillere aktararak toplumun devamlılığını sağlar. Dolayısıyla, eğitim

kurumları, bireylerin sadece akademik bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda toplumun normlarına ve değerlerine uygun davranışlar sergilemelerine de odaklanmalıdır. Bu, Durkheim'ın eğitim anlayışının temelini oluşturan önemli bir prensiptir ve toplumsal uyumun ve devamlılığın sağlanmasında kritik bir rol oynar (Ergün, 1994, s. 4).

*Ahlak Eğitimi'nde* (1962), Durkheim, okulların işlevi ve toplumla ilişkileri hakkındaki görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Ona göre, ahlaki değerler sosyal düzenin temelini oluşturur ve toplum, en genç üyelerine değerler ve ahlaki düzen duygusu aşılamaya yardımcı olan eğitim kurumları aracılığıyla sürdürülür. Durkheim, sınıfları "küçük toplumlar" veya sosyal sistemin ahlaki düzenini yansıtan sosyalleşme araçları olarak değerlendirmiştir. Okul, ailenin duygusal ahlakı ile toplumun titiz ahlakı arasında bir aracı görevi görür. Ona göre, disiplin sınıfın ahlakıdır ve onsuz sınıf disiplinsiz bir grup hâline gelebilir. Çocuklar, sosyal varlıklarını öğrendikleri ve başkalarıyla temas yoluyla uygun sosyal değerler geliştirdikleri için, okullar sosyal becerileri ve daha büyük toplumun "kurallarını" öğrenmek için önemli bir eğitim alanıdır. İşlevselciler ayrıca bilgi ve davranışların aktarılmasının okullarda temel bir işlev olduğunu ve toplumdaki düzeni sağlamak ve gerekli pozisyonları doldurmak için gerekli olduğunu savunurlar. Durkheim'ı takiben, sosyologlar toplumun hayatta kalması için gerekli olan ahlaki ve mesleki eğitim, disiplin ve değerlerin aktarımını öngörürler. Bu nedenle, okullar, eğitimin daha büyük topluma sağladığı işlevleri yerine getirmede çok önemli bir rol oynar. Okullar, sadece akademik bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumun sosyal ve ahlaki değerlerinin aktarımında ve toplumsal düzenin sürdürülmesinde kritik bir işlevi yerine getirirler. Bu nedenle, eğitim kurumları, toplumsal normların ve değerlerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir role sahiptirler ve toplumun devamlılığını sağlamak için gereklidirler. (Ballantine, 2008, s. 9-10).

Durkheim'ın bu görüşleri, eğitimin toplumsal işlevlerini vurgulamakta ve okulların sadece bilişsel gelişime değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve sosyal değerlerin aktarımına da odaklanması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle, okulların küçük toplumlar olarak işlev görmesi ve çocukların sosyal becerilerini geliştirerek toplumsal kuralları öğrenmelerine olanak tanınması, Durkheim'ın eğitimde sosyalleşmenin önemini vurgulayan bir perspektif sunmaktadır. Bu görüşler, eğitimin bireylerin toplumsal entegrasyonunu ve toplumun devamlılığını sağlamada kritik bir rol oynadığını vurgular.

Durkheim, eğitimi bir sosyal kurum olarak kabul eder ve toplumun işlevsel bir parçası olarak görür. Ona göre eğitim, farklı toplumların özelliklerine bağlı olarak değişen bir süreçtir ve bu süreç, yetişkinlerin genç nesillere bedensel, ahlaki ve zihinsel açıdan belirli bir seviyeye getirilmesini amaçlar. Durkheim'ın eğitim anlayışı genel olarak, genç kuşakları toplumla bütünleştirme amacını taşır ve eğitimin her toplumun kendi sürdürülebilirliği için belirlediği ahlaki değerler ve sosyal normları genç nesillere aktarma işlevini üstlendiğini vurgular (Ergün, 1994, s. 4).

Bu perspektif, eğitimin sadece bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal uyumu ve toplumsal entegrasyonu sağlayan kritik bir rol oynadığını öne sürer. Durkheim'ın eğitim anlayışı, genç nesillerin toplumun normlarına ve değerlerine uyum sağlamalarını ve böylece toplumun devamlılığını sağlamalarını önemser. Eğitimin, toplumun işleyişine ve istikrarına katkıda bulunduğu ve toplumsal düzenin sürdürülmesine yardımcı olduğu düşüncesi, Durkheim'ın sosyolojik yaklaşımının temel bir özelliğidir. Bu bakış açısı, eğitimin toplumsal işlevlerini anlamada önemli bir çerçeve sağlar ve eğitimin bireylerin toplumla bütünleşmesinde oynadığı kritik rolü vurgular.

Durkheim değerler ve beceriler hakkındaki bu istikrarlı görüş ile ortaya çıkan sanayi toplumlarını değiştirmek için neyin gerekli olduğu arasındaki olası çatışmayı dikkate almamıştır. Ayrıca, eğitimin özel çıkar gruplarından bağımsız olarak devletin kontrolü

altında olması gerektiğini; bununla birlikte, bildiğimiz gibi, devletlerin çoğu ilgi alanlarından etkilenir ve toplumdaki değişime tabidir (Ballantine, 2008, s. 10).

İşlevselci kuramın en etkili isimlerinden biri olan T. Parsons, genellikle geniş toplumsal sistemlere odaklansa da "The School Class as a Social System" adlı çalışmasında okulu bir toplumsal sistem olarak ele alır. Bu çalışması, okulu bir sınıf olarak inceleyerek uyum modelini sınıfa uygular ve böylece eğitim alanına katkıda bulunur. Okuldaki aktörler öğrenciler ve öğretmenlerdir ve okul sınıfı, bu aktörler arasındaki etkileşim süreçlerini içerir. Okul örgütündeki sınıfın iki temel işleve sahip olduğunu vurgular: Birincisi, "toplumsallaşma" olarak adlandırılan işlevdir ve bireylerin gelecekteki rol performansları için gerekli uyum ve yeteneklerin gelişmesini sağlar. Bu, bireylerin toplumsal normlara uyum sağlama sürecini içerir. İkincisi ise "seçme" işlevidir ve öğrencileri farklı meslek alanlarına yönlendirme görevini üstlenir. Örneğin, hangi öğrencinin üniversiteye gitmeye uygun olduğunu belirleme gibi bir işleve sahiptir. Bu seçim süreci, öğrencilerin başarılarına dayalı olarak yapılır ve çağdaş, teknolojik toplumlarda eğitim ve ekonomik entegrasyonun temelini oluşturur (Tezcan, 1991, s. 15).

Talcott Parsons'ın bu çalışması, okulu bir toplumsal sistem olarak ele alarak, eğitim alanının toplumsal işlevlerini ve okul sınıfının önemini vurgular. Ayrıca, işlevselci kuramın toplumsal sistemleri nasıl analiz ettiğini ve toplumun işleyişini anlamada nasıl bir yaklaşım benimsediğini gösterir. Bu yaklaşım, toplumsal yapıyı ve eğitim sisteminin rolünü daha iyi anlamamıza katkıda bulunur.

### **3.6.2. Çatışmacı Kuram ve Eğitim**

Çatışma teorisi, temelini Karl Marx'ın çalışmalarından almaktadır. Marx, sınıf çatışmasının kapitalist ekonomik sistemin devrilmesine ve daha adil bir toplumsal düzenin kurulmasına kadar devam edeceğini savunmuştur. Ona göre, bu çatışma, toplumun

temelindeki sınıf ayrımlarından kaynaklanır ve eşitsizlikleri sürdürmek için ekonomik güç sahipleri tarafından desteklenir. Marx, eğitim kurumlarının da bu eşitsizlikleri koruyan ve pekiştiren bir rol oynadığını öne sürer. Marx'ın perspektifine göre, okullar zenginlerin çıkarlarına hizmet eden bir ideolojiyi öğretir ve öğrencilere "yanlış bilinç" duygusunu aşılar. Bu ideoloji, tüm bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğunu ve başarıyı kişisel çabaya dayandıran bir meritokrasi sistemini içerir. Ancak Marx'a göre, bu sistem aslında sınıf farklılıklarını saklamakta ve kapitalist sistemin meşruiyetini sağlamaktadır. Öğrenciler, bu ideolojiyi benimserler ve başarısızlıklarını kendi yeteneksizlikleri veya çabaları eksikliği gibi kişisel nedenlere bağlarlar. Bu da onların toplumdaki düşük konumlarını ve kaderlerini içselleştirmelerine yol açar. Sonuç olarak, öğrenciler "yanlış bilinci" kabul ederler ve kapitalistlerin zenginlik ve gücünü meşrulaştırırlar. Bu çatışmacı bakış açısı, eğitim sisteminin sınıf ve güç ilişkilerini nasıl pekiştirdiğini ve eşitsizlikleri nasıl sürdürdüğünü vurgular. Marx'ın analizi, eğitimin toplumsal yapıyı ve güç dengelerini nasıl şekillendirdiğini anlamak için önemli bir çerçeve sunar ve eğitim politikalarının sosyal adalet ve eşitlik açısından nasıl ele alınması gerektiğine dair derinlemesine düşünmeyi teşvik eder. (Ballantine, 2008, s. 12).

Eğitimin ekonomi ve siyasetle olan ilişkisi, çatışmacı yaklaşımla işlevci görüşlerden farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu perspektif, eğitimin çağdaş toplumda oynadığı rolü eleştirel bir şekilde değerlendirir. Çatışmacı görüşleri savunanlar Klasik Marksizm, Yeni Marksist yaklaşımlar ve Marksizm dışı çatışmacılar gibi farklı akımların eğitimle ilgili düşüncelerini içerir. Çatışmacılara göre eğitimin başlıca amacı, sadece mesleki yetenekleri öğretmek değil, aynı zamanda mevcut düzeni desteklemek için uygun değerleri aşılmasıdır (Tezcan, 1991, s. 17).

Çatışma teorisyenleri, okulların ideolojik ve politik olarak tarafsız oldukları ve okulların meritokrasiye dayalı olarak faaliyet gösterdiği ve her çocuğun kendi yeteneğini en

üst düzeye çıkarabildiği işlevselci varsayımlara meydan okurlar. Çatışma teorisyenleri, eşitsizliğin, kişinin liyakat yerine sosyal sistemdeki konumuna dayandığını ve bunun da bazı çocukların avantajına ve diğerlerinin dezavantajlarına tamamlandığını iddia etmişlerdir. Çatışma teorisinin, eğitim sistemlerinin eşitsizliğin korunmasında oynadığı rolün farklı açıklamalarını içeren çeşitli dalları vardır. Son teoriler etnik köken, ırk ve cinsiyet meselelerini birleştirmekte ve geleneksel Marksist sınıfa, ekonomik meselelere politika ve kültürü de katmaktadır. Çatışma teorisinin kökenleri Marx (1971) ve sonraki yazılarında yer almaktadır (Ballantine, 2008, s. 12).

Klasik Marksist kuramada, eğitim Marx ve Engels tarafından ele alınmıştır. Sovyetler Birliği'nde 1958 Okul Reformu sonrasında, ortaokul ve liselerde genel eğitim ile mesleki ve teknik eğitim arasında bir sentez oluşturulmaya çalışılmıştır. Marx'a göre insan çok yönlü bir varlıktır ve kendini tam anlamıyla gerçekleştirmesi tüm yönleriyle gelişmesiyle mümkün olur. Ancak kapitalist sistemler bu bütünsel gelişimi engeller çünkü teori ile pratik arasındaki ayrımı sürdürerek işçi sınıfının egemen sınıf ile ayrılmasını sürdürür.

Marksist perspektife göre, bu ayrımın sona erdiği ve insanların tüm yönlerinin geliştirildiği bir ortam yalnızca yeni bir toplum düzeni olan sosyalist veya komünist sisteme özgü olacaktır. Bu yeni düzende eğitimin niteliği değişecek ve egemen sınıfın etkisinden kurtulacaktır. Her çocuk için kamusal ve ücretsiz eğitim önerilirken, çocukların ekonomik olarak sömürülmesine karşı çıkmıştır. Özellikle fabrikalarda çocuk emeği kullanımına son verilmesi savunulmuştur. Marx ve Engels'e göre, eğitimi maddi üretimle birleştirmek, onların temel argümanlarından biridir (Tezcan, 1991, s. 19).

Marx ve Engels'ın eğitime verilen açık olmayan ilgisi ve ayrıca işçiler arasında sınıf bilincinin geliştirilmesinde eğitimin rolüne baktığımızda Marx'ın eğitim konusundaki perspektiflerini genel olarak iki bileşende incelenmesi söz konusu olmaktadır. İlk bileşen,

Marx ve Engels'ın kapitalist toplumun genel yorumları içinde eğitim kurumuna nasıl baktıklarını ve toplumun sosyalist dönüşümünü sağlama hedeflerini göstermeyi amaçlamaktadır. Marksizm'in eğitime bakış açısının bir başka bileşeni Sovyetler Birliği'nin komünist devleti ve bugünkü komünist Çin Halk Cumhuriyeti devletinin uygulamasıdır. Her iki ulus-devlette de eğitim, sınıfsız bir toplumu başlatmanın ve sürdürmenin bir aracı hâline gelmiştir. Her iki devlette de eğitim hükûmet tarafından finanse edilmektedir. Bu tür eğitim uygulamalarında eğitim, belirli terimler değil belki evrensel terimlerle ele alınmaktadır. Komünist ve sosyalist devletlerde yol gösterici eğitim sloganı: “Devlet tarafından herkes için eğitim” ve kapitalist devletlerde ise eğitim, bazı düzenleyici mevzuat tarafından yönlendirilen özel bir girişimdir ve devlet herkes için eğitim sağlama sorumluluğunu almaz (Bowles ve Gintis, 2002).

Yeni Marksist görüşlere sahip S. Bowles ve H. Gintis, L. Althusser'in çalışmalarıyla desteklenen bir perspektife sahiptir. Bu görüşe göre, okullar baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmektedir ve sınıf eşitsizliklerini pekiştirirler. Althusser'e göre eğitim sistemi, üst yapıya aittir ve nihayetinde alt yapı tarafından şekillendirilir. Bu nedenle eğitim, üretim ilişkilerine yansır ve kapitalist egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eder. Egemen sınıfın hayatta kalması ve refah içinde olması için işgücünün yeniden üretilmesi gereklidir ve eğitim sistemi işte bu işlevi yerine getirir.

Eğitimin rolü sadece kapitalist sistemi meşrulaştıran ideolojiyi iletmekle kalmaz, aynı zamanda toplum içindeki temel gruplar için gerekli tutum ve davranışları yeniden üretir. Eğitim sistemi, devletin ideolojik araçlarından biridir ve bu araçlar insanları ikna etme konusunda önemli bir rol oynarlar. Bu araçlar arasında eğitim, din, siyaset, aile, refah kurumları, iletişim araçları ve hukuk gibi unsurlar yer alır. Yani Althusser'e göre okullar egemen sınıfın ideolojisinin yayılmasında önemli bir rol oynarlar ve toplumsallaştırma işlevini yerine getirirler.

1960'ların öncesinde, özellikle yapısal işlevselcilik döneminde, eğitim sosyologları, aydınlanmacı geleneğin eğitime attığı olumlu önemi vurgulayarak, eğitimin toplumsal eşitsizliği nasıl aşabileceği konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak 1960'ların başından itibaren, özellikle Illich, Bourdieu, Bernstein, Bowles ve Gintis gibi sosyologların çalışmaları eğitim yoluyla eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiğine odaklanarak eğitim sosyolojisine yeni bir perspektif kazandırmıştır. Bu yaklaşım "yeni" eğitim sosyolojisi olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşıma dâhil edilebilecek çalışmalar, eşitsizliğin okullaşma süreçlerinin çeşitli pratiklerle nasıl yeniden üretildiğini incelemekte ve öğrenci başarısı ile çevresel, sosyal, kültürel, ekonomik ve etnik faktörler arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Çelik, 2012, s. 9).

Genel olarak çatışmacılar, okulların toplumu yönlendirmek yerine egemen seçkinlerin kitleler üzerindeki kontrolünü pekiştiren bir araç olarak işlediğini düşünmektedirler. Çatışmacılara göre, *“fırsat eşitliği kavramı, ayrıcalıklı grupların kendi konumlarını korumak için uydurdukları bir taktiktir ve bu taktikle eğitimde başarısız olanlar suçu kendilerinde bulur, zekâ eksikliğine veya tembelliğe atfederler”* (Tezcan, 1991, s. 31). Marksizmin eğitim sosyolojisine yaklaşımındaki merkezî unsurların çoğu, hem işlevselci eğitim kuramlarında hem de yeni eğitim sosyolojisinde tekrarlanan temaları içermektedir. Eğitimciler arasındaki Marksist yaklaşımların mevcut tutumları, bu paradigmanın eğitim gelenekçiliğinin devam eden gücü için bir açıklama sunduğu kadar, ilerlemeci eğitime karşı mevcut tepkiyi yansıtır olarak görülebilir.

### **3.6.3. Weber'in Eğitim Sosyolojisine Katkıları**

Max Weber'in (1864-1920) sosyolojik yaklaşımı, Karl Marx'ın sınıf çatışması teorisine eleştirel bir yaklaşım getirirken, toplumsal eşitsizlikleri ve çatışmaları farklı bir bakış açısıyla ele alır. Marx'ın sınıf odaklı perspektifine karşı, Weber toplumsal

eşitsizliklerin kaynağını ve çatışmaların doğasını daha geniş bir şekilde ele almıştır. Weber, toplumdaki eşitsizliklerin sadece ekonomik sınıflar arasındaki çatışmaya dayanmadığını öne sürmüştür. Onun analizine göre, statü (prestij), güç (başkalarını kontrol etme yeteneği) ve sınıf (ekonomik ilişkiler) gibi farklı dağılımlar da toplumsal eşitsizlikleri ve potansiyel çatışmaları etkiler. Bu nedenle, Weber'in bakış açısı, toplumun farklı gruplarının arasındaki çatışmanın kaynaklarını daha geniş bir perspektiften ele alır. Weber, toplumda çatışmanın sürekli bir olasılık olduğunu savunurken, Marx gibi sınıf çatışmasını mutlak bir kaçınılmazlık olarak görmemiştir. Onun yerine, gruplar arasındaki güç ilişkilerine ve toplumdaki eşitsizlik yapılarına odaklanmıştır. Özellikle, statü farklılıklarının ve güç ilişkilerinin toplumda eşitsizlikleri ve potansiyel çatışmaları nasıl şekillendirdiğini vurgulamıştır. Weber'in perspektifi, sosyal eşitsizlikleri anlamak için ekonomik faktörlerin ötesine geçerek, toplumun farklı alanlarındaki güç dinamiklerini ve statü farklılıklarını dikkate alır. Bu, sosyal çatışmaların ve eşitsizliklerin daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu kabul etme eğilimindedir ve sosyal değişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışır (Ballantine, 2008, s. 12).

Güç ilişkileri ve toplumdaki bireylerin ve grupların çatışan çıkarları eğitim sistemlerini etkiler, çünkü okulları şekillendiren toplumdaki baskın grupların çıkarları ve amaçlarıdır. Weber (1961), yüksek statüdeki konumlar için bir ön koşul olarak eğitim bilgilerinin tiranlığından bahseder. Bu tema, Weber'in geleneğini izleyen başka bir çatışma teorisini olan Randall Collins (1979) tarafından tartışılmaktadır. Collins, "kimlik bilgisine" veya daha avantajlı bireylerin statülerini daha da ileriye taşımak için kullandıkları daha üst düzey pozisyonlar için artan gereksinimlere odaklanmaktadır (Collins, 1979). Eğitim niteliklerinin, iş sayısından daha hızlı bir şekilde artması, "kimlik bilgisi enflasyonuna" yol açmıştır, ancak okul müfredatının öğrettiği şey çoğu iş için gerekli değildir. Okul içinde Weber'e göre statü kültürünün okul deneyimi ile güçlendirildiğine inandığı "içeriden" ve

okulda başarının önünde engellerle karşılaşan “dışarıdan” kişiler vardır. Fakir ve azınlık öğrencilerinin durumunu açıklamak için bu fikirleri bugün okul sistemlerine uyguladığımız için Weber’in çatışma teorisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Güç ilişkileri ve toplumdaki çatışan çıkarlar, eğitim sistemlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar, çünkü okulların amaçları ve içeriği, toplumun baskın gruplarının çıkarları ve hedefleri doğrultusunda belirlenir. Max Weber (1961), yüksek statüdeki konumlar için eğitim bilgilerinin gerekli olduğunu ve bu bilgilerin bir tür tiranlık oluşturduğunu savunmuştur. Bu temayı, Weber'in izinden giden ve çatışma teorisi çerçevesinde eğitim sistemini analiz eden Randall Collins (1979) de tartışmıştır. Collins, "kimlik bilgisine" odaklanarak, daha avantajlı bireylerin statülerini daha da yükseltmek için kullandıkları daha üst düzey pozisyonlar için artan gereksinimlere vurgu yapmaktadır. Eğitim niteliklerinin hızla artması, Collins'e göre "kimlik bilgisi enflasyonuna" yol açmıştır, yani daha fazla eğitim gereksinimi duyulmasına rağmen, okul müfredatının öğrettiği şeyler çoğu iş için gerekli olmayabilir. Weber'e göre, okul deneyimi, statü kültürünün güçlendirildiği bir ortam olarak işlev görmektedir. Bu, içeriden gelen ve okul başarısı için engellerle karşılaşan dışarıdan gelen bireyler arasında bir ayrımı vurgular. Fakir ve azınlık öğrencilerinin eğitim deneyimlerini açıklamak için bu fikirler günümüzde okul sistemlerine uygulandığında, Weber'in çatışma teorisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin toplum içindeki güç ilişkilerini ve çatışan çıkarları nasıl yansıttığı ve yeniden ürettiği konusundaki çatışma teorisi analizi, eğitim politikalarının ve uygulamalarının eleştirilmesi ve dönüştürülmesi için önemli bir araç sağlar. Weber'in teorisi, toplumdaki zenginlik, güç ve statü için mücadele eden çatışma, tahakküm ve statü grupları ile ilgilenir. Eğitim bireyler ve toplum tarafından istenen amaçlara ulaşmak için kullanılır. Endüstri öncesi zamanlarda eğitim, insanları bir yaşam tarzına ve toplumdaki belirli bir “ortama” uymaları için eğiten farklılaştırıcı bir kurumun temel amacına hizmet etmiştir. Ancak

sanayileşme ile birlikte, yeni baskılar toplumun yukarı hareket eden üyelerinin ekonomik sistemde daha üst sıralarda yer alması için eğitim ile karşı karşıya kalmıştı ve eğitim kurumları, insanların toplumdaki yeni roller için eğitilmesinde giderek daha önemli hâle gelmiştir (Ballantine, 2008, s. 12-13).

Max Weber'e göre, eğitim bireylerin ve grupların gelecekte toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından kritik bir role sahiptir. Ona göre, eğitimin temel görevi, bireyleri ve grupları, gelecekte toplumsal yapı içinde ulaşacakları konuma hazırlamaktır. Bu nedenle, eğitim süreci, bireyleri ve grupları, gelecekte bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde alacakları konuma hazırlama çabalarını içerir. Weber'in eğitim sosyolojisi alanındaki tipoloji yaklaşımı, eğitimdeki bu hazırlık sürecini anlamada önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Weber'in tipolojisi, eğitimin bireylere ve gruplara nasıl fırsatlar sağladığına, hangi sosyal tabakalara erişim imkânı tanıdığına ve gelecekte hangi statüyü kazanabileceklerine dair bir çerçeve sunar. Buna göre, eğitim süreci, bireylerin ve grupların sosyal hareketlilik potansiyelini belirler ve gelecekte alacakları konumu etkileyen faktörleri şekillendirir. Weber'in bu yaklaşımı, eğitim sisteminin işleyişini ve eğitim politikalarının toplumsal yapıya olan etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Ayrıca, eğitimde eşitsizlikleri ve fırsat eşitliği sorunlarını değerlendirmek ve eleştirmek için kullanılabilecek bir temel oluşturur. Bu bağlamda, Weber'in eğitim sosyolojisine katkıları, eğitim sistemlerini daha adil ve eşitlikçi hale getirmek için yapılan çabaları yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Semboller, insan etkileşimlerini çerçevelemek için kullanılan kavramlar veya fikirlerdir. Bu semboller, genellikle kelimeler veya jestlerle ifade edilir ve gerçekliği tanımlarlar. Ayrıca, semboller benlik duygusunu şekillendirir ve bizi çevreleyen sosyal hiyerarşileri etkiler. Örneğin, çocuklar arasında popülerlik gibi kavramlar önemli sembollerdir ve sosyal gerçekliğin bir parçası olarak algılanır. Popülerlik, özellikle ortaokul

yıllarında birçok çocuk için önemli bir konudur ve genellikle görünürlük ve tanınabilirlikle ilişkilendirilir. Ancak popülerlik aynı zamanda sembolik bir güç hiyerarşisi oluşturur. Örneğin, bir çocuğun popülerlik kazanması, okuldaki bir spor yarışmasında başarılı olması, fiziksel çekiciliği veya liderlik pozisyonunu almasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak, popülerlik pozisyonları sınırlı olduğundan, rekabet yaratılır ve bazı bireyler "kaybedenler" olarak kabul edilirken, diğerleri "kazananlar" olarak kabul edilir. Benzer şekilde, akademik gruplamada semboller önemli bir rol oynar. Örneğin, öğretmenler veya yöneticiler farklı seviyelerdeki öğrenciler arasında İngilizce, matematik veya fen gibi derslerde okuma grupları oluşturabilirler. Bu gruplamalar, öğrencilerin sosyal statülerini tanımlar ve kimin "parlak", "kooperatif", "sorunlu" veya "iyi" olduğunu belirtir. Semboller ayrıca deneyimlerin "iyi" veya "kötü" olduğunu tanımlar ve öğrencilerin bu deneyimlere dayalı olarak "iyi" veya "kötü" olduklarını öğrenmelerini sağlar. Bu şekilde, semboller sosyal gerçekliğimizi yaratır ve insanların kendilerini ve başkalarını değerlendirmesine yardımcı olur. Bu bağlamda, sembollerin önemi, sosyal ilişkilerin ve toplumsal yapıların nasıl şekillendiğini anlamada kritik bir role sahiptir. Semboller, bireylerin toplumdaki yerini belirlemeye yardımcı olurken, aynı zamanda sosyal eşitsizliklerin ve hiyerarşilerin korunmasına da katkıda bulunabilir. (Ballantine, 2008, s. 6-7).

Sembolik etkileşim teorisinin kökenleri G. H. Mead ve C. H. Cooley'nin okulda veya yaşamın diğer alanlarında sosyal etkileşim yoluyla kendiliğin gelişimi üzerine yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. "Aynı kültürü paylaşan bireylerin ortak sosyalleşme deneyimleri ve beklentileri nedeniyle birçok sosyal durumu benzer şekilde yorumlamaları ve tanımlamaları muhtemeldir" (Ballantine, 2008, s. 6).

Sembolik etkileşim teorisi, eğitim kurumlarını bireyin benliğinin gelişimi ve rollerin öğrenilmesini etkileyen bir toplumsal alan olarak değerlendirir. Bu teoriye göre, okullardaki etkileşimler ve deneyimler, bireylerin kimliklerini ve sosyal rollerini şekillendirir ve onlara

toplumsal etiketler atar. Örneğin, bir öğretmen sınav notlarına dayanarak öğrencileri "zeki" ve "zeki olmayan" olarak sınıflandırabilir. Bu sınıflandırmalar, öğrenciler tarafından içselleştirilir ve onların davranışlarını etkiler. Öğrenciler, kendilerine atfedilen toplumsal etiketlere uygun davranma eğilimindedirler. Zeki olarak kabul edilen öğrenciler, bu tanımın gerektirdiği şekilde davranmaya çalışacaklardır. Öte yandan, "zeki olmayan" olarak nitelendirilen öğrenciler, kendilerini bu etiketle uyumlu olacak şekilde davranmaya yönlendirebilirler. Bu durum, öğrencilerin başarı beklentilerini ve öz-yeterlik algılarını etkileyebilir. Örneğin, zeki olarak kabul edilen öğrenciler, daha fazla akademik başarı elde etme eğiliminde olabilirken, zeki olmayan olarak etiketlenen öğrenciler, öğrenme konusunda daha az özgüvenli olabilirler. Bu etiketleme ve davranışlara ilişkin beklentiler, öğrencilerin gelecekteki başarıları üzerinde de etkili olabilir. Örneğin, öğrencilerin kendilerini başarılı veya başarısız olarak tanımlamaları, ilerideki iş hayatlarını etkileyebilir. Zira işverenler, genellikle çalışanların akademik başarılarına ve yeteneklerine önem verirler. Dolayısıyla, okullardaki sembolik etiketleme ve davranış beklentileri, öğrencilerin gelecekteki iş hayatlarını etkileyebilir ve onların sosyal ve ekonomik açıdan sınırlı bir rol üstlenmelerine neden olabilir. Bu bağlamda, sembolik etkileşim teorisi, eğitim sisteminin bireylerin benlik kavramını şekillendirmedeki önemini ve sosyal rollerini öğrenmedeki etkisini vurgular. Bu teori, eğitim kurumlarının sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal kimliklerini ve gelecek beklentilerini şekillendirmede kritik bir rol oynadığını öne sürer (Bozkurt, 2010, s. 259).

Etiketleme süreci, okulun sınırlarının dışında da uzun süreli etkiler yaratır. Örneğin, zekâsı yeterli olmadığı düşünülen öğrenciler, ileride iş hayatında daha az talepkar pozisyonlara yönelebilirler ve akademik yeteneklerini geliştirmek için çaba göstermeyebilirler. Bu durum, kendilerini yüksek sorumluluk gerektiren işlerin veya liderlik pozisyonlarının dışında tutabilir. Sembolik etkileşim teorisi, işlevselci ve çatışmacı

teorilerden farklı olarak sınıf içi etkileşime odaklanır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bu etkileşim, toplumsal ve ekonomik faktörlerden etkilenir. Örneğin, düşük gelirli gruplardan gelen öğrenciler arasında şiddet olayları daha sık görülebilir. Bu öğrencileri değerlendiren bazı orta sınıf öğretmenler, onların normal sınıflarda başarılı olamayacaklarına inanabilirler. Ancak, bu öğrencilerin birçoğu, diğerleri kadar başarılı olabilirler. Ayrıca, toplumsal cinsiyet faktörü de bu etkileşimi etkileyebilir. (Bozkurt, 2010, s. 260).

Öğrencilerin okula getirdikleri sembollerdeki eşitsizlik, sosyal ve ekonomik farklılıkların okul deneyimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Özellikle, istenen kıyafetler veya diğer statü sembolleri gibi görsel ve sosyal imaj unsurlarının önemi, aileler arasında yaşanan ekonomik farklılıkların ortaya çıkmasına neden olur. Bu durum, ailelerin maddi imkânlarına bağlı olarak çocuklarının sosyal deneyimlerinde ve okul başarısında önemli bir eşitsizlik yaratır. Örneğin, ekonomik olarak kısıtlı ailelerden gelen çocuklar, istenen kıyafetleri satın alamayabilir veya çocuklarını spor etkinliklerine veya kamplara gönderemeyebilirler. Bu durum, bu çocukların okulda "kaybedenler" olarak kabul edilmelerine ve sosyal olarak dışlanmalarına neden olabilir. Diğer yandan, ekonomik olarak daha avantajlı ailelerden gelen öğrenciler, istedikleri sembolik kaynaklara daha kolay erişebilirler ve bu sayede "kazananlar" olarak kabul edilirler. Bu durum, onlara okul içinde ve dışında özel ayrıcalıklar sunulmasına yol açabilir. Sembollerdeki bu eşitsizlik, öğrenciler arasında sosyal hiyerarşinin oluşmasına ve ayrıcalıklı grupların liderlik becerilerini geliştirmesine katkıda bulunur. Ekonomik olarak avantajlı olan öğrenciler, genellikle daha yüksek sınıfa dayalı dil kalıpları ve sosyal deneyimlere erişebilirler. Bu durum, onların liderlik pozisyonlarını güçlendirebilir ve kendilerini daha güçlü ve özgüvenli hissetmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda, okula getirilen sembollerdeki eşitsizlik, sosyal ve ekonomik farklılıkların okul deneyimleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu durum, eğitim

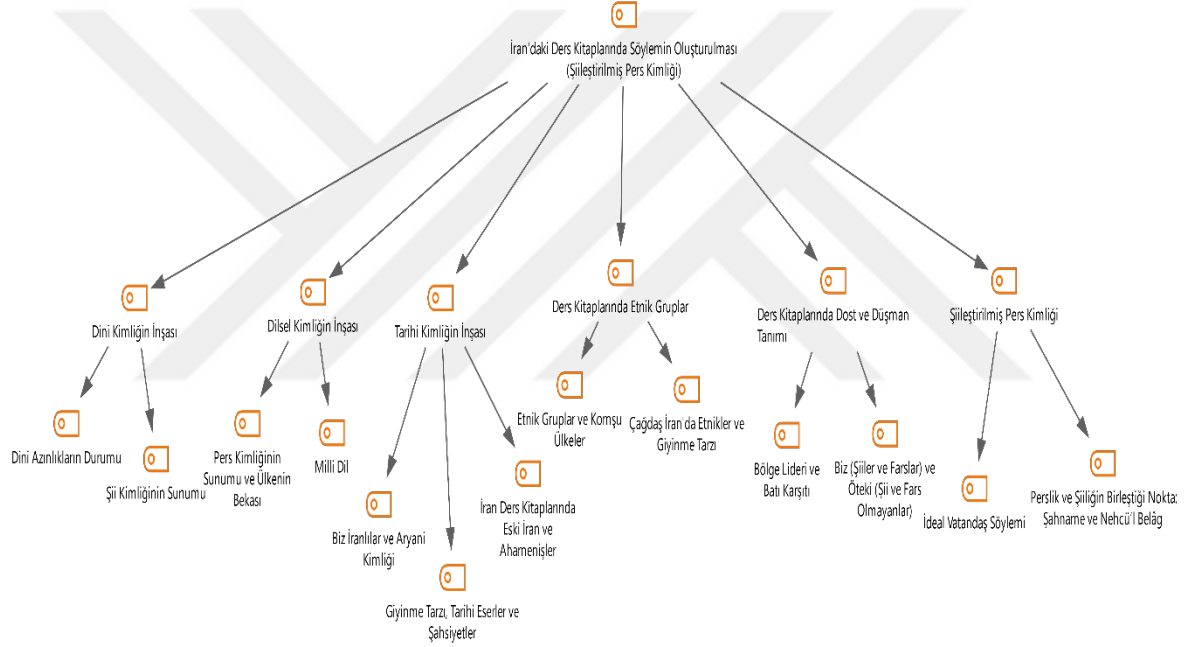
sistemindeki adaletsizlikleri ve fırsat eşitsizliklerini vurgulayarak, sosyal hareketlilik ve toplumsal adalet konularında dikkat çekilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, okulların sosyal ve ekonomik farklılıkları azaltmak için çeşitli politika ve uygulamalar geliştirmesi önemlidir. (Ballantine, 2008, s. 7).

Öğrenciler, okula geldiklerinde çevrelerindeki sosyal yapıyı anlamak için bir dizi sembol ve norma bakarlar. Bu semboller ve normlar, davranışlarını şekillendirir ve öğrencilere "yerlerini" ve toplumdaki konumlarını anlama fırsatı verir. Ortak normlar, davranışları yönlendirmek ve toplumsal düzeni korumak için gelişir. Öğrenciler, etkileşim yoluyla kendi bireysel deneyimlerini, sosyal sınıf ve statü temelinde diğerlerinden nasıl farklı olduklarını öğrenirler. Etkileşim teorisi, insanların çoğunlukla kabul ettiği normların ve toplumsal yapıların sorgulanmasını ve incelenmesini vurgular. Bu teoriye göre, "verili" olarak kabul edilen şeylerin arkasındaki sosyal süreçler ve etkileşimler incelenir. Örneğin, bir öğrencinin neden okuyamadığı sorusu, öğrencinin gerçekliğinin sosyal olarak inşa edilmiş olduğunu ve bu inşanın öğretmenler, okul yöneticileri, ebeveynler ve diğerleri arasındaki etkileşimlerin bir ürünü olduğunu gösterir. Etkileşim teorileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki etkileşimlerini inceler ve makro düzeydeki teorilerin eleştirisini yapar. Yapısal işlevselcilik ve çatışma teorilerinin odaklandığı makro düzeydeki kuvvetlere tepki olarak, etkileşim teorileri, günlük etkileşimlerin ve sosyal ilişkilerin nasıl şekillendiğini araştırır. Bu teoriler, sıradan etkileşimlerin arkasındaki güç dinamiklerini anlamaya çalışır ve insanların toplum içinde nasıl etiketlendiğini ve izlendiğini sorgular. Sonuç olarak, etkileşim teorileri, günlük etkileşimlerin ve sosyal ilişkilerin arkasındaki karmaşık süreçleri ve dinamikleri anlamak için önemli bir araç sağlar. Bu teoriler, toplumun daha büyük yapısının ve işlevlerinin ötesine geçerek, bireylerin günlük yaşamlarındaki deneyimlerini anlamaya odaklanır ve bu deneyimlerin toplumsal yapıyı nasıl şekillendirdiğini açıklamaya çalışır. (Ballantine, 2008, s. 7). Genel olarak, işlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar, eğitim

sistemlerini ve kurumlarını büyük resme odaklanarak ele alırken, etkileşimci yaklaşım ise günlük yaşam düzeyindeki okullardaki olayları daha detaylı bir şekilde inceleyerek neyin yaşandığını analiz eder. İşlevselci yaklaşım, eğitim sistemlerini toplumsal düzenin sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan kurumlar olarak görür ve bu sistemlerin bireylerin toplumsal entegrasyonunu ve uyumunu sağladığını savunur. Bu yaklaşım, okulların toplumun işleyişine katkıda bulunan işlevleri üzerine odaklanır ve toplumun istikrarını sağlamak için eğitimin önemini vurgular. Öte yandan, çatışmacı yaklaşım eğitim sistemlerini, toplumsal çatışma ve eşitsizliklerin yeniden üretildiği alanlar olarak ele alır. Bu yaklaşım, eğitim kurumlarının sınıf farklılıklarını ve güç ilişkilerini pekiştirdiğini ve toplumsal değişimin önündeki engellerden biri olduğunu savunur. Çatışmacılar, eğitimin sisteminin mevcut toplumsal düzeni korumak için tasarlandığını ve alt sınıfların haklarını ve çıkarlarını korumak yerine mevcut güç yapılarını pekiştirdiğini iddia ederler. Diğer yandan, etkileşimci yaklaşım, eğitim sistemlerini bireylerin günlük etkileşimlerini ve deneyimlerini anlamak için bir araç olarak kullanır. Bu yaklaşım, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini, sınıf içi ilişkileri ve okul kültürünü inceleyerek eğitim sisteminin nasıl işlediğini anlamaya çalışır. Etkileşimciler, bireylerin eğitim deneyimlerinin nasıl şekillendiğini ve bu deneyimlerin toplumsal yapılarla nasıl etkileşime girdiğini araştırır. Sonuç olarak, işlevselci, çatışmacı ve etkileşimci yaklaşımlar, eğitim sistemlerini farklı perspektiflerden ele alır ve bu sistemlerin işleyişini anlamak için farklı analitik araçlar sunar. Bu yaklaşımların birbirini tamamlayıcı olduğu ve eğitimdeki karmaşık ilişkilerin anlaşılmasına katkıda bulunduğu kabul edilmektedir. (Çelik, 2012, s. 10).

#### 4. BULGULAR ve TARTIŞMA

İlk okul ve orta okul olmak üzere bu araştırmaya dâhil edilen 55 ders kitabı araştırmacı tarafından araştırma soruları bağlamında incelenmiştir ve ilgili bilgiler dışarıya aktararak bir metin hâline getirilmiştir. Bu bilgilere yazılı metinler dışında fotoğraflar da dahil edilmiştir. İkinci aşamada bir metin hâline getirilen dokümanlardan kodlar, kategoriler ve temalara ulaşılarak çalışmada yer alan kavramlar esasında elde edilen verilerden atıf yapılarak değerlendirilmiştir.



Şekil 1. İran'daki ders kitaplarında söylemin oluşturulması (Şiileştirilmiş Pers kimliği)

##### 4.1. Dini Kimliğin İnşası

Ders kitaplarında sunulan İslami kimlik kavramı, İranlıların kendi ulusal sınırlarının ötesinde, daha geniş bir insan topluluğuna aidiyetlerini ifade etmektedir. Bu kimlik, diğer ideolojiler gibi Şiilik de dahil olmak üzere, sınırlarını sadece bir ülkenin coğrafi sınırlarıyla belirlemeyen, uluslararası bir geçerlilik ve kapsam iddiasında bulunur. Bu bağlamda, Şii İslam doktrini, İran'ın coğrafi sınırlarını aşan ve tüm dünya Müslümanlarını kapsayan

"ümme" kavramıyla vurgulanır. İslami kimlik, bireylerin ve toplumların sadece ulusal kimliklerle değil, aynı zamanda dinî kimlikleriyle de ilişkilendirilmesi gerektiğini öne sürer, bu da onları geniş bir İslam topluluğunun bir parçası olarak görmeyi teşvik eder. Bu yaklaşım, İran'ın ulusal sınırlarını aşarak, tüm Müslümanların birlik ve dayanışma içinde olması gerektiği fikrini vurgular, böylece ulusal ve dini kimlikler arasında bir denge kurmayı amaçlar. *"İran'ın Müslüman halkı, sadece İran milletinin bir parçası olmakla kalmayıp aynı zamanda geniş İslam topluluğunun da bir mensubudur. Bu bağlamda, İranlı Müslümanlar, sadece ulusal kimlikleriyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda İslam'ın evrensel değerlerine ve mücadelelerine de katkıda bulunan birer aktör olarak kendilerini görürler. Dolayısıyla, İranlı Müslümanlar, diğer Müslüman topluluklarla olan ilişkilerini güçlendirmeli ve İslam dünyasının genel refahı ve kalkınması için çaba sarf etmelidirler. Bu, İran'ın sadece ulusal çıkarlarına odaklanmak yerine küresel İslam topluluğunun ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurma ve bu doğrultuda hareket etme gerekliliğini vurgular. Bu şekilde, İranlı Müslümanlar, sadece kendi ülkelerinin değil, aynı zamanda İslam dünyasının da refahına katkıda bulunacak bir rol üstlenmiş olurlar."* (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 132).

#### 4.1.1. Şii Kimliğinin Sunumu

İran ders kitaplarında İranî ve Şii kimliği üzerindeki vurgunun nedeni, İran İslam Devrimi'nden sonra İran'da uygulanan politikalar ve eğitim reformlarıdır. İslam Devrimi sonrası İran'da, İslami bir cumhuriyet ilan edilmiş ve ülkede İslami-Şii kuralların ve değerlerin egemenliği benimsenmiştir. Bu bağlamda, İran'da eğitim sistemi, Şii temelli değerlerin etrafında yeniden yapılandırılmıştır. Ancak, bu politika aynı zamanda dinî azınlıkları görmezden gelme ve onları dışlama riskini de taşımaktadır. İslam Devrimi sonrası dönemde, özellikle Bahailer gibi diğer dinî gruplar, eğitim ve diğer alanlarda ayrımcılıkla

karşılaşmışlardır. Bu durum, genel olarak ülkede homojen bir Şii kimliği oluşturma çabalarının bir sonucu olarak okunabilir.

Bu bağlamda, İran ders kitaplarındaki vurguların, devrim sonrası politika ve eğitim reformlarından kaynaklandığı ve bu vurguların genellikle Şii İslam ve Pers milliyetçiliği üzerine odaklandığı söylenebilir. Ancak, bu politikaların dinî ve etnik azınlıkları ihmal ettiği ve ötekileştirdiği de bir gerçektir. Bu durum, ülkedeki toplumsal çeşitliliğin ve farklılıkların kabul edilmesi ve bu çeşitliliğe saygı gösterilmesi açısından eleştiriye yol açmıştır.

#### **4.1.1.1. Şiilik ve Hakiki İslam**

Totaliter ve ideolojik sistemler, düşüncelerini çağdaş dünyaya uyarlarken sürekli olarak tarihi kendi lehlerine yorumlamaya çalışmaktadırlar. Ders kitapları belki de bu alandaki en büyük arenadır. İran okullarındaki ders kitapları dinî öğretiler ile doludur. Tüm metinler bir şekilde Şiicilik ve Şii İslam Cumhuriyeti hükûmeti ile ilgilidir. İmamlar ve dinî şahsiyetlerin hayatları ve dinî olaylar mevcut rejimin tarihî değerleri kendi lehine yeniden yazması için kullanılmaktadır. Bu kitaplarda tarih Şii ekseninde ilerler ve “hakikat” Şiilere ait bir ‘şey’ hâline gelir. Onlar “hakikat” vaizleridir; geriye kalanlar ise “kafir” ve “batıl” olarak gösterilmektedir.

6. sınıfta çocuklar artık ortaokula başladıkları için televizyon kanallarında, camilerde, topluluklarda (Kerbela olayları ve son dönemlerde Fatimiyye günleri), Şiilik ekseninde yürütülen zorunlu din derslerinde Sünni-Şii mezheplerinin nerede ayrıştığını öğrenmektedirler. Ancak her ikisinin de Müslümanlığın birer yorumu olduğu değil, Şiilik penceresinden kimin haklı ve kimin haksız olduğu öğretilmektedir. Bu konulara en çok 6. sınıf sonrasındaki Din Bilgileri ders kitaplarında atıfta bulunması bu araştırmada bariz şekilde ortaya çıkarılmıştır. Nitekim “6. Sınıf Din Bilgileri” ders kitabında ilk olarak hilafet konusu tartışmaya açılmaktadır. Kitapta hilafetin Ali’nin ve oğullarının hakkı olduğundan

bahsedilmektedir ve bunun yanı sıra diğer halifelerin hilafetinin Ali tarafından kabul edilmesinin İslam'ı korumak için olduğundan bahsedilir. Bu bilgiler TV programları ve toplumda Şii imamlara atfedilen kutsallık düşüncesiyle pekiştirilerek bir ayrışmaya ve toplumun kutuplaşmasına yol açmaktadır. Aynı şekilde Hz. Muhammed'in ilahi emirle hilafet görevini Hz. Ali ve onun oğulları ve torunlarına devretmesinden bahsedilmektedir. Hilafetin Allah tarafından bizzat Ali'ye verilmesinden 9. Sınıf Din Bilgileri ders kitabında bahsedilmektedir. Bu da öğrencilerde başka halifelerin Allah'ın emrine karşı geldikleri anlamında bir düşüncenin oluşmasına yol açmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi din konusunda ders kitaplarında kimin haklı ve kimin haksız olduğu bu cümleler ile ima edilmektedir. Ayrıca bu konu İran'daki rejim tarafından velayet-i fakih anlayışına da bir hak kazandırmaya çalışmaktadır. Örneğin ders kitaplarında sıkça “veliyyü'l-emr müslimin” lakabı İran lideri için kullanılır ve bir nevi hilafetin Şii çemberinde devamını göstermektedir.

Din bilgileri ders kitabının içeriği öğrencilere dinin Şiilikten ibaret olmasını empoze etmektedir. Nitekim başka dinî azınlıklar için kendi isimlerine özel ders kitapları mevcuttur. Ders kitaplarında Hz. Ali ve başka Şii imamlardan övgüyle bahsedilir ve hilafetin Ali'nin hakkı olduğunu, farklı kitaplarda yazılmaktadır. Ehlibeytin gûnahtan uzak olduğu ve dünyada en iyi insanlar olduğundan bahsedilmekte ve Peygamber sonrası toplumu yönetme görevine en layıkların Hz. Ali ve oğullarının olduğundan, imamların Allah tarafından tayin edildiğinden bahsedilmektedir. Nitekim *“İslam Peygamberi, haleflerini ve önderleri defalarca halka tanıtmıştır: Bunu, onun bir hadisinden okuyoruz: “Benden sonra halefim Ali, ondan sonra iki torunum Hasan ve Hüseyin'dir. Sonra Hüseyin'in dokuz çocuğu sırasıyla onun halefidir. Onlardan sonuncusu insanların gözüne görünmeyen Mehdi'dir.”* (6. Sınıf Din Bilgileri, s. 36).

Ders kitaplarında Ali'nin Arap olduğundan bahsedilmemektedir ve onun savaştığı savaşıya Arap savaşçı denilmektedir (Din Bilgileri, 7, s. 74). Bu Arap kelimesinden uzak

durmak ve bu kelimenin yazılmaması olguları Kur'an'ın dili meselesinde de karşımıza çıkmaktadır. Hz. Ömer zamanında Sasanilerin devrilmesi, İranlıların Müslüman olması ve İran Şiiliğinde Hz. Ali'nin Hz. Ömer dönemindeki valilerin ettiği zulümlere son vermesi anlayışı Şii-Pers kimliğinin birlikteliğinin temel taşıdır.

Ders kitapları, siyasi-dinî bir ajandayla şekillendirilmektedir ve bu sebeple müfredatın bir bölümü, İslami hükûmeti Şii bakış açısından meşrulaştırmayı amaçlar. İran İslam Cumhuriyeti, ilahi bir rejim olarak kabul edilir ve eğitim materyalleri bu ideolojiyi desteklemek için tasarlanmıştır (8. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 26), 12. İmam'ın yokluğunda İslami kanun ve emirleri yerine getirmekle görevlidir. Bu anlayışa göre İslam Cumhuriyeti, İslam Peygamberi'nin ve Şii imamların geleneklerine dayanarak var olmuş “kutsal” bir rejimdir. İlahi bir hükûmette, halkı temsil eden bir kişi veya grup, onları Allah'ın kanun ve emirlerine göre yönetir. “Velayet-i fakih” teorisi son imamin yokluğunda onun yeryüzündeki temsilcisi olarak hareket eden bir kişinin liderliğinde peygamberlerin ve imamların yönetiminin devam ettiğini iddia eder.

Farsça ders kitaplarında, çeşitli derslerde şehitlik kavramı üzerine detaylı tartışmalar sunulmaktadır. Bu tartışmalar, dinî veya siyasi inançlar uğruna ölümün anlamını ve önemini vurgulamaktadır. Özellikle, İslam Devrimi Muhafızları ve Besic (paramiliter grup) askerleri ile subayları da dahil olmak üzere, geçmişte etkili olan dinî figürlerin biyografileri veya otobiyografileri üzerinde durulmaktadır. Bu figürler arasında, Şii dünyasında önemli bir yere sahip olan 1., 2., 3. ve 8. İmamlar, Sümeyye (İslam'ın ilk kadın şehidi), Ayetullah Modarres, Mostafa Humeyni, Mohammad-Ali Rajaei, Mohammad-Javad Tondgouyan (1980-88 İran-Irak Savaşı sırasında İran Petrol Bakanı) gibi isimler yer almaktadır. Bu ders kitapları, öğrencilere tarihleri boyunca dinî veya siyasi inançları uğruna mücadele eden kişilerin önemini ve onların idealleri uğruna verdikleri fedakârlıkları anlatarak, millî ve dini kimliklerin şekillenmesindeki rolü üzerinde durmaktadır.

Şehitlik sevgisi ve kutsanması, İslami ve Şii şahsiyetler arasında mağduriyet kültürünün doğrudan teşvik edilmesine yol açmıştır. Onlar, kendilerini "Hakk'ın" temsilcileri olarak görerek, dinî inançları uğruna kendilerine karşı silahlanan zalimlerin her zaman kusursuz kurbanları olarak resmedilmişlerdir. Bu kültür ve psikolojinin sembolik bir temsili, Şiiilerin tarihsel ve kolektif hafızalarında özellikle övülen ve önemli bir yer edinmiş olan 3. İmam'a dayanmaktadır. Bu "mağduriyet" psikolojisinin örnekleri, tüm ders kitaplarında, özellikle tanınmış şahsiyetler tanıtıldığında karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, İslami eğitim materyallerindeki vurgu, mağduriyet ve direnişin kutsanmasıyla, öğrencilere tarihsel bir bakış açısı sunmakta ve dinî kimliklerini güçlendirme amacını taşımaktadır. Bu anlatıya göre “8. Şii İmamı İmam Rıza'nın döneminde, zalim Mamun adında bir tiran, Müslüman toplumun yönetimini zorla ele geçirmiştir. İmam Rıza, Mamun'un zulmüne ve baskısına karşı çıktığı için zehirlenerek şehit edilmiştir.” (3. Sınıf Dini Bilgileri, s. 57)

Ders kitapları, genellikle kendi kültürel değerleri ve standartlarına uygun olumlu rol modelleri sunarak, öğrencilere istenen davranış ve kişilik örneklerini sunar. Bu rol modelleri genellikle geçmişe veya tarihe dayanır ve bazen dinî kökenlere sahip olabilirler, ancak bazı durumlarda dinî kökenler gerekmebilir; bu rol modelleri, ahlaki erdemler ve davranışlar üzerinde odaklanarak geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterebilir. Bu değer sistemiyle birlikte, ders kitapları modern çağın gereksinimlerine cevap vermek üzere yeni konuları da ele almaktadır. Bu yeni konular arasında, özellikle çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği gibi küresel öneme sahip konular yer almaktadır. Ders kitapları, özellikle sivil toplum kuruluşları tarafından uluslararası düzeyde yürütülen çevre koruma çalışmalarına dikkat çekerek, öğrencilerin çevre bilinci ve duyarlılığı konusunda bilinçlenmelerine katkıda bulunur. Tükenebilir doğal kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ve enerjinin verimli bir şekilde kullanılması gibi konular, geleneksel ahlaki bakış açısıyla ele alınır ve bu konular, çevreye

yönelik yeni ve önemli bir yaklaşımın bir parçası olarak sunulur. Bu çerçevede, ders kitapları öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çevre sorunlarına karşı farkındalık oluşturarak, onları geleceğin bilinçli ve sorumlu vatandaşları olarak yetiştirmeyi amaçlar.

Bilgi üretimi, çeşitli kurumsal ve uygulamaya dayalı faktörlerden etkilenir ve bu etkiler, ders kitabı üretiminde belirleyici pedagojik yaklaşımların şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Ders kitaplarının oluşturulmasında kullanılan pedagojik yaklaşımlar, genellikle mevcut eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının bir yansımasıdır ve bu sistemlerin ideolojik, kültürel ve sosyal arka planlarını yansıtabilir. Dolayısıyla, ders kitaplarının içeriği ve tasarımı, eğitim kurumlarının ve uygulamalarının özelliklerine ve önceliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Örneğin, belirli bir ülkedeki eğitim sisteminin ulusal müfredat gereksinimleri, ders kitaplarının belirli konulara vurgu yapmasını veya belirli değerleri öne çıkarmasını sağlayabilir. Ayrıca, eğitimcilerin ve yazarların pedagojik yaklaşımları, öğrenme teorileri, bilişsel gelişim kuramları ve öğretim stratejileri gibi faktörlerden etkilenebilir. Bu bağlamda, bilgi üretimi ve ders kitabı üretimi arasındaki ilişki karşılıklıdır; bilgi üretimi, ders kitaplarının içeriğini ve pedagojik yaklaşımlarını etkilerken, ders kitaplarının üretimi de bilgi aktarımının ve öğrenme süreçlerinin biçimlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, ders kitaplarının oluşturulmasında kullanılan pedagojik yaklaşımlar, bilgi üretimi sürecinin bir sonucu olarak çeşitli kurumsal ve uygulamaya dayalı etkileri yansıtır (Foucault, 1983). Çeşitli sınıf seviyelerindeki okul ders kitapları, yalnızca bilginin yayılmasını sağlayan pedagojik öğretim materyalleri değil, aynı zamanda ulusötesi metinler ve devletin yasal beyanları ile kesişmektedir. Ulusal ve küresel güç ilişkileri, resmi bilginin hangi türlerinin dışlanıp veya dahil edileceğini belirleyen çelişkili yönergeler ve politika mülahazalarından etkilenir. Bu etkileşim, bilgi üretimi ve yayılması sürecinde ulusal ve küresel grupların ve organların doğrudan veya dolaylı kontrolünü meşrulaştırarak

toplumsal tahakküm pratiklerine neden olur. Ders kitapları, okullarda ve öğretimde önemli ve merkezi bir rol oynayarak neyin ne zaman öğretileceğini dikte eder. Bu kitaplar, bilginin somut bir formu olarak sunulur ve toplumsal normlar, değerler ve ideolojilerin aktarılmasında etkili araçlar olarak kabul edilir. Bu nedenle, ders kitapları, resmi bilgiye erişimi kontrol etme ve belirli bir toplumsal düzeni koruma çabalarının bir parçası olarak işlev görür. Dolayısıyla, ulusal ve küresel güç dinamikleri, ders kitaplarının içeriğini ve sunumunu etkiler ve bu da öğrencilere hangi bilgilerin önemli olduğunu ve hangi değerlerin vurgulanması gerektiğini öğretir. Bu bağlamda, ders kitapları, resmi bilginin topluma yayılmasında ve toplumsal tahakkümün pekiştirilmesinde önemli bir rol oynar. Okulların işleyişine yönelik bir yönetim tarzı yaklaşımı aynı zamanda öğretmenlerin ulusal olarak belirlenen ve eğitim ve ders kitabı yayıncılığında uluslararası yeniliklerden etkilenen müfredata bağlı kalmasını gerektirdiğinden okul ders kitaplarının bu işlevi önem kazanmaktadır. İşte bu bağlamda devrimci-reformcu bir Şii devleti üzerine “anlam” yükledikleri net olarak ders kitaplarında görünmektedir.

Nitekim ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda bu kitaplarda Hamenei'nin istediği gibi dinî kimlik (Şiicilik), ön plana çıkmaktadır. Ghasemi (2008), *Lise Ders Kitaplarında Kolektif Kimliğin Sunumu* adlı araştırmasında dinî kimliğe ders kitaplarında daha çok yer verildiğini ve bunun da öğrencileri etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

#### **4.1.1.2. İmamlar Üzerinden Şii Kimliğinin Sunumu ve Mezhepsel Simgeler**

İran'da Şii kimliğinin sunumu genellikle İslam peygamberi Muhammed'in soyundan gelen imamlar aracılığıyla yapılır. Şii İslam inancına göre imamlar, peygamberin yerine geçen ve dini liderlikte özel bir rol oynayan kutsal liderlerdir. İmamlar peygamberin seçtiği ve rehberlik görevini devralan kusursuz ve günahsız kişiler olarak kabul edilirler. Şii müslümanlar imamların sadece dini liderler değil, aynı zamanda toplumun rehberleri

olduğuna inanırlar. İmamların rehberlik yetkisi, Şiiilikte bir toplumun dini ve ahlaki yönlendirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmada incelenen ders kitaplarında birçok konu ile ilgili olarak Şii imamlara atıfta bulunmaktadır. Bütün ders kitaplarında ve hatta Sünniler İçin Din Bilgileri adı ile Sünni öğrencilere hazırlanan ders kitaplarında da Şii İmamlar ile onların sözlerinden ve verdikleri nasihatlerden bahsedilmektedir. Ayrıca İslam âlemini yönetmek ve onlara yol göstermek için Hz. Muhammed'den sonra Şii imamlar en doğru ve yetkin kişiler olarak sunulmaktadır. Bir nevi ders kitaplarında İslam ve Müslümanlık Şii imamlar üzerinden sunulmaktadır.

Ders kitaplarında, İmamların hayatları, öğretileri, liderlik rolleri ve önemli olaylar hakkında bilgiler sunulmaktadır. 1979 Devrimi sırasında Humeyni'ye imam lakabı verilmesi de Şii İmamların İran toplumunda büyük bir yer alacağının işareti olarak görülebilir. Kitaplarda Hz. Muhammed ve Kur'an hakkında denilen her bir söz Şii imamlara aittir. Ayrıca Hz. Muhammed'in Kur'an hakkında Ali ve Fatıma'ya hitaben dedikleri de örnek gösterilmiştir (4. Sınıf Kur'an, s. 47). Kitaplarda Hz. Muhammed'in kendinden sonra İslam âlemine liderlik etmek için Şii imamları tayin ettiği vurgulanmaktadır:

*“Hayatı boyunca Müslümanları lider ve imamsız bırakmayan Allah Resulü'nün, onları ebediyen terk etmesi gerektiğinde, büyük İslam milletini lidersiz bırakması ve kendilerine bir halef tayin edip getirmemesi mümkün müdür? Resûl-i Ekrem'in vefatından sonra insanlara hidayet görevi imamlara verildi. İlahî emirleri yerine getirmek ve insanları hak dine yönlendirmek için çok çaba sarf ettiler.”* (8. Sınıf Din Bilgileri, s. 41).

Hız. Ali Tanrı tarafından Kur'an'ın yazılması ve ezberlemesi için seçilmiştir ve kendisi bunu dile getirmiştir. Bu ders kitaplarında yer alan anlatıya göre Hz. Muhammed, Kur'an'ın sırlarını Ali'ye öğretmiş ve İslam âlemi Ali ve başka Şii imamları vasıtası ile Kur'an'ın yol gösterici özelliğinden yararlanmışlardır (8. Sınıf Din Bilgileri, s. 37). Şii

inancına göre en son İmam Hz. Mehdi'dir ve hâlâ yaşamakta olan bu İmam dünyayı kötülükten kurtarmak için ortaya çıkacaktır:

*“Toplumu yönetmek için zalimlerle savaşta İmamlar için durum her geçen gün daha da zorlaşıyordu. Mehdi'den önce üç imam genç yaşta şehit edildikten sonra Allah'ın emri ile Mehdi toplumun imamların varlıklarını anlamaya layık olduğu uygun bir durum yaratana kadar kayıp olarak yaşamına devam etmektedir.”* (9. Sınıf Din Bilgileri, s. 55).



**Şekil 2.** Hz. Ali'nin vasi tayin edilmesi (8. Sınıf Din Bilgileri Ders Kitabı, 43. Sayfa)

Şekil 2'de de görüldüğü üzere ders kitaplarında, Hz Muhammed, Ali bin Ebu Tâlib'i kendisine halef olarak seçtiğini ilân ettiği “Gadîr-i Hum”dan bahsedilmektedir.

Peygamber'in yerine İmam Ali'nin seçimi bizzat Allah tarafından yapılmıştır ve Cebrail de Allah'ın Peygamberi'ni bilgilendirmiştir (8. Sınıf Din Bilgileri, s. 46). İran Şii isimlerin yaygın olduğu bir ülkedir ve kişilerin ismine göre hangi dine veya mezhebe ait olduğu bilinebilir. Ders kitaplarında genellikle isimler Şii imamlarının adlarıdır. Hatta Sünniler için ve dinî azınlıklar için hazırlanan ders kitaplarında da birçok yerde Şii isimler

kullanılmaktadır. Özellikle Şii İmamlar ve onların torunları ve çocuklarının doğum günlerinde okullardaki törenlerde, doğum günü olan İmam'la aynı isimde olan öğrencilere ödül verilmektedir. Bu bazen İran TV kanallarında bile yapılmaktadır (Shahid\_rajaei okulunun programı, 2023).

Şiilik, özellikle İmam Hüseyin'in Kerbela'da şehit edildiği (şekil 3), olaya geniş bir vurgu yapar. Bu olay, zulme karşı direnişin sembolüdür ve Şiiler için büyük bir trajedi olarak kabul edilir. İmam Hüseyin'in fedakarlığı, Şii kimliğinin dayandığı adalet ve direniş değerlerini güçlendirir.



Şekil 3. Aşura günü (5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, 95. Sayfa)

Ders kitaplarında gezmek için “İmamların türbelerinin ziyaret edilmesi” Firdevsî'nin kabri ile birlikte önerilmektedir ve ayrıca bunun ne kadar zevkli bir etkinlik olduğundan bahsedilmektedir (6. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 70). İslami bayramlar olarak ilk vahiy (Eide Mebes) ve Berat Kandili ile aynı günde olan Nimeye Şaban (12. Şii İmam'ının doğum günü) bayramlarının tanıtımı ders kitaplarında yer almıştır. Berat Kandili, Nimeye Şaban'dan daha

eski bir tarihe sahiptir. Ancak Şiiilerde daha sonra ortaya çıkan bu Bayram ders kitaplarında çok fazla vurgulanmıştır ve Farsça 3. sınıfta bu bayramla ilgili de bir ders vardır.

İslam alemindeki Kurban ve Ramazan bayramları gibi Sünni ve Şii arasındaki ortak bayramlar bile İran’da bir gün geç olarak kutlanmaktadır ve Ramazan Bayramı’nı başka Sünni ülkelerle eş zamanlı kutlayan Sünniler de ağır baskılara maruz kalmaktadırlar. Örnek olarak 2011 yılında İran’daki Sünnilerin, Sünni alemi ile aynı günde Ramazan Bayramı’nı kutlamaları ve Ramazan Bayramı’nda toplu namaz kılmaları polis tarafından engellenmiştir.

*“Sünni Müslümanların Ramazan Bayramı namazı için toplandıkları evler, hükûmet güçleri tarafından kapatıldı ve orada bulunan kişilerin kimlikleri de zaptedildi”* (BBC Farsi, 2011).

Bazı Sünni alimler İran’ın büyük şehirlerinde Sünnilere yönelik Ramazan Bayramı ve Cuma namazlarının yasaklanmasından duydukları hoşnutsuzluğu dile getirerek, *“Velayet-i fakihe inanmamalarına rağmen, Ramazan Bayramı’nın ilanı sırasında Ali Hameneyi’nin hükmüne uymaya zorlandıklarını ve baskıya maruz kaldıklarını”* (DW, 2015) söylemektedirler.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında da tarihî ve gezilecek mekânlar Şii imamların türbeleridir. Öğrencilere bütün Şii imamların nerede defnedildiği bilgisi aktarılsa da Sünni halifeler hakkında hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Özellikle bu kitaplarda bulunan resimlerde de Şii inancına dair emareler yer almaktadır.

İncelenen bütün ders kitaplarında Şii imamların kafalarını nur bürümüşdür ancak Sünni halifeler için böyle durum yoktur (4. Sınıf Kur’an, s. 47). Ders kitaplarında, Şii İmamların portreleri sık sık kullanılır. Bu portreler imamların önemini ve kutsallığını öğrencilere empoze etmeye çalışır. Bu simgeler, İmamların hayatları, öğretileri ve liderlik rolleri hakkında bilgi vererek öğrencilerin Şii kimliğini bir hayat tarzı olarak vurgulamaktadır. İmam Ali, Şii inancında önemli bir figürdür ve Ali ibn Ebu Talib’in sancak bayrağı Şii kimliğinin sembolik bir ifadesidir. Ders kitaplarında bu bayrak, İmam Ali’nin liderliğini ve Şii İslam’ın değerlerini temsil etmek amacıyla ve hem de diğer halifelere göre

Hız. Muhammed sonrası hilafate en çok hak sahibi olduğunu göstermeye yönelik bir vurgudur.

İmam Hüseyin'in aşure bayrağı, Muharrem ayında gerçekleştirilen aşure matem etkinliklerinde kullanılan bir simgedir. Bu bayraklar özellikle din bilgileri ders kitaplarında sıkca kullanılan bir simgedir. İmam Hüseyin'in Kerbela'da şehit edilmesini anmak için kullanılan bu bayrak, Şii kimliği ve onun haklı olduğu ve "acı hayatını" anlatmaktadır. İran'ın Meşhed şehrinde bulunan İmam Rıza Türbesi, Şii toplumunda büyük bir öneme sahiptir. Ders kitaplarında bu türbe, Şii inancının kutsal mekânlarından biri olarak sunulmaktadır ve öğrencilere Şii İslam'ın dinî merkezlerine olan önemini sunmaktadır.

Ballantine (2008), Semboller, insanların etkileşimlerini anlamlandırmak ve çerçevelemek için kullandıkları temel kavramlar veya fikirlerdir. Bu semboller, sadece kelimelerle ifade edilmez, aynı zamanda jestler, simgeler, renkler ve diğer görsel veya işitsel öğeler aracılığıyla da ifade edilebilirler. Semboller, gerçekliği tanımlamak, yorumlamak ve anlamlandırmak için kullanılan araçlardır ve bireyin algısal deneyimini, benlik duygusunu ve toplumsal kimliğini şekillendirirler. Ayrıca, sosyal hiyerarşileri ve ilişkileri de etkilerler. Bu semboller, sadece bireyin içsel dünyasını değil, aynı zamanda onu çevreleyen sosyal dünyayı da etkiler. Örneğin, belirli bir sembolün sosyal olarak kabul edilen anlamı, bir toplumda o sembolle ilişkilendirilen değerleri ve normları yansıtır. Dolayısıyla, semboller, bireyler arasındaki iletişimi ve etkileşimi yönlendirirken, aynı zamanda sosyal normların ve kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynarlar. Özellikle çocuklar, sosyal çevreleriyle etkileşime geçerken bu semboller aracılığıyla dünyayı anlamaya başlarlar. Oyunlar, hikayeler, ritüeller ve diğer çocuk etkinlikleri, çocuklara sosyal normları, değerleri ve davranışları öğrenme ve içselleştirme fırsatı sunar. Bu süreç, çocukların kişisel ve sosyal gelişimini şekillendirirken, aynı zamanda toplumsal normların ve kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlar.

Ders kitaplarında İmamların Şii kimliği üzerinde sembolik bir önemi olduğu vurgulanabilir. Bu semboller, Şii toplumunun dinî inançlarını, değerlerini ve kimliğini yansıtabilir ve İran ders kitaplarında İmamlar üzerinden Şii kimliğinin sunumu, toplumsal belleğin şekillenmesi ve Şii toplumunun tarih ve kimlik algısı üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Bu ayrıca toplumsal yapının ve ideolojilerin nasıl etkileşim içinde olduğunu ve toplumun ideolojik inanç sistemleriyle şekillendiğini göstermektedir. İran ders kitaplarında İmamların Şii kimliği üzerindeki vurgusu, toplumun ideolojik değerlerini ve inançlarını aktarmak için kullanılan bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak sembollerin gücü sadece kelimelerle değil aynı zamanda jestler ve diğer ifade biçimleri aracılığıyla da ortaya çıkar. Bu semboller, bireylerin dünyayı algılamasını, anlamlandırmasını ve sosyal gerçekliklerini oluşturmasını şekillendirir. Çocuklar, bu sembollerle etkileşime girerek, kendi benlik duygularını oluştururken aynı zamanda çevreleriyle olan etkileşimlerini de deneyimler. Bu süreç, bireylerin toplumsal bağlamda aktif ve bilinçli bir şekilde var olmalarına olanak tanır.

#### **4.1.1.3. Velayet-i Fakih ve Şii Kimliği**

Velayet-i fakih din hukuku uzmanı olan fakihin vesayet ve yönetim yetkisi anlamına gelir. Karaman (2022) bu durumu şöyle açıklamaktadır: “*Şii siyasal düşüncesinde dinî ve siyasi otorite İslam Peygamberi’nin damadı Ali’nin soyundan gelen imamlara aittir. Ancak 12. İmam Mehdi’nin gizlendiği ve ileride belirsiz bir zamanda geri döneceğine inanılmaktadır. İmam Mehdi’nin gizli olduğu süre içerisinde dinî ve siyasal liderliğin kime ait olacağı sorunu uzun yıllar Şii siyasal düşüncesindeki tartışma konularından birisi olmuştur.*”

Velayat-i fakih Şii fıkında Masum İmam’ın yokluğunda meşru siyasi sistemi belirten bir teoridir. İran İslam Cumhuriyeti’nin sistemi bu teoriye dayanmaktadır. Yargı

hakkı, şeriat meselelerinde fetva verilmesi, şeriat fonlarının toplanması ve Hasbaya işlerinin ele alınması dâhil olmak üzere fakihlerin sınırlı vesayeti İmami fikhında uzun süredir tartışılmaktadır ve otorite kurumu ile yakından ilgilidir.

Ancak “Humeyni 1970’lerde *Velâyet-i Fakih ya Hükûmet-i İslamî* isimli kitabıyla sistemleştirdiği “velayet-i fakih” teorisiyle siyasal otoritenin İmamların manevi varisleri olan din âlimlerinin elinde olması gerektiğini ileri sürmüştür. İmami Şiilerde imamete inanmak inanç esaslarından biridir. Bu, imamlık makamının da peygamberlik gibi ilahi bir takdir ve tensip olduğuna inanmak demektir.”

Toplum içinde ve özellikle ders kitaplarında velayet-i fakih söylemi, hem Batılı hem de Müslüman ve kâfir devletlere karşı oluşturulan "ideal vatandaş" tanımının merkezi ve belirleyici bir unsuru olarak öne çıkar. Bu ideale göre, ideal vatandaş, bilgili ve cesur bir dinî fakih olarak nitelendirilen liderin otoritesini kabul eder, onu takip eder ve sosyal bir kurum olarak ailenin kutsallığını korumak için Allah'ın iradesini ve ilahi kanunlarını uygulayarak anayasayı destekler. İslam Cumhuriyeti liderlerinin belirlediği ahlaki sınırlamalara uymayı reddedenler, velayet-i fakih'in meşruiyetini sorguladıkları için İran vatandaşı veya İslam toplumu üyesi olarak kabul edilmezler. İran'ın ders kitapları, Batı'yı İran'ın ötekisi ve ideal İran vatandaşının düşmanı olarak tanımlayarak bu söylemi pekiştirir.

*“İmamet eksenli velayet-i fakih anlayışı İran Anayasası’nın 5. Madde’sinde düzenlenmiştir. Buna göre İmam Mehdi’nin kayıp olduğu süre boyunca İran İslam Cumhuriyeti’nde iş ve ümmetin velayeti (devlet ve halkın idaresi), halkın çoğunluğunun tanıdığı, takdir ettiği, adil, takva sahibi, cesur, tedbirli ve yönetici bir fakihe (müçtehit derecesinde bir fıkıh alimine) ait olacaktır.”* (Karaman, 2022)

Fakihlerin Kur’an’dan ve masumların hadislerinden alınan fetvalarını kabul etmek, aslında imamların sözlerini kabul etmek, fakihlerin fetvalarına karşı çıkmak da masumların

hadislerine karşı çıkmaktır. Bu nedenle fakihler Hz. Mehdi'nin vekili ve halefi olarak kabul edilirler (9. Sınıf Din Bilgileri, s. 58).

Masum İmam yani gûnahtan uzak olan şahıstır ve Şiilere göre imamet ve velayet, Allah'ın İslam Peygamberi'nin nübüvvetinin devamında bulunan birtakım özel kişilere verdiği konumdur. Ders kitaplarında en son İmam Hz. Mehdi'nin kayıp olarak nitelendirildiği durumdan sonra bu görevi Şii alimlerin üstlendiği ve en son da bu görevin İran lideri Hameneyi'nin üstlendiği yazılmaktadır. Ancak Hamaneyi'nin velayeti mutlak olarak kayıp sonrası alimlerden farklı olarak çok geniş yetkilere sahiptir ve sadece dinî bir içerik taşımamaktadır. Fakihlerin Kur'an'dan ve masumların hadislerinden alınan fetvalarını kabul etmek aslında imamların sözlerini kabul etmek; fakihlerin fetvalarına karşı çıkmak da masumların hadislerine karşı çıkmaktır. Bu nedenle fakihler Hz. Mehdi'nin vekili ve halefi olarak kabul edilirler (9. Sınıf Din Bilgileri, s. 58).

Velayet-i Fakih, İran'ın devlet yapısının temelini oluşturur ve toplumsal düzenin İslam perspektifinden nasıl şekillenmesi gerektiğini belirler. Aynı zamanda, "ideal vatandaş" tanımı da Siyasal Şii söyleminin bir parçasını oluşturabilir. İslam devletinin ideali olarak belirtilen bu vatandaş, dinî otoritenin liderliğini kabul eden, onu takip eden ve toplumsal kurallara uyarak Allah'ın iradesini ve ilahi kanunları uygulayan bir profil sunar.

#### **4.1.2. Dini Azınlıkların Durumu: “Biz Kimiz?”**

İran'da ders kitapları hakkında yapılan bağımsız araştırmaların büyük bir kısmı, eğitim materyallerinin tek kimlik felsefesiyle Şii ve Pers inancı, ilkeleri çerçevesinde sunulması konusuna hemfikirdir. Akademik programlarda tüm öğrenciler için dinî konular (Din Bilgileri ve Kur'an-ı Kerim) zorunludur. Aynı zamanda tanınan azınlıkların (Sünniler, Hristiyanlar, Yahudiler ve Zerdüşter) kendi dinî eğitim kitapları bulunmaktadır. Ancak eğitim programı ve eğitim faaliyetlerinde dinî konular sadece dinî kitaplarla sınırlı değildir.

Tarih, sosyal bilgiler, Farsça, düşünce ve yaşam tarzı, Arapça (lisede) gibi diğer ders kitaplarının büyük bir kısmı din, dindarlık ve Şii inancı ile ilgili dinî içeriklere sahiptir. Şii olmayan öğrenciler, doğrudan Şii dini ve teokrasinin propagandası ile ilgili din dersi dışındaki kitaplardaki materyalleri öğrenmeye zorlanırlar. Örneğin “Sünniler için Dini Bilgiler (8-11. S) kitabı Sünniler için olmasına rağmen ilk üç Şii İmamından daha fazla örnekler verilmektedir. Ayrıca başka Şiiilerin ikinci imamı olan Hz. Hasan da halife olarak Sünniler için ders kitaplarında sunulmaktadır. Nitekim Sünni halifelerin aksine Şii imamların nur yüzlü olması da onların kutsal şahıslar olmasını öğrencilere dolaylı bir biçimde empoze etmektedir. Din bilgileri ders kitapları dışında başka kitaplar Şii inancını sunmaktadır ancak bu kitapların hiçbirisinde Sünniler hakkında bir şeyden bahsedilmemektedir.

Okul müfredatının dışında gerçekleşen faaliyetler, sadece ders saatlerinde değil, aynı zamanda sabah törenlerinden kültürel veya politik etkinliklere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. İran'daki okullarda her yıl düzenlenen yüzden fazla dinî tören, Fecr günleri (devrimin gerçekleştiği günler), peygamberlerin, imamların, eşlerinin ve çocuklarının doğum ve ölüm tarihlerine kadar uzanır. Bunlar, İslam'ın önemli figürlerinin hayatlarını ve öğretilerini anma ve kutlama amacını taşır. Bu müfredat dışı etkinlikler, öğrencilere kültürel ve dini mirası anlama ve değerlendirme fırsatı sunar. Ancak, bazıları bu tür etkinliklerin, özellikle de politik figürlerin anılmasıyla, propaganda veya ideolojik eğilimlerin yayılması için bir araç olarak kullanıldığını iddia edebilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dini inançlarını güçlendirmek ve milli kimliklerini şekillendirmek için bir araç olarak da görülebilir. Müfredat dışı faaliyetler, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel açıdan da gelişmelerine katkıda bulunabilir. Ancak, bu tür etkinliklerin içeriği ve amacı, toplumun farklı kesimleri arasında tartışmalara neden olabilir ve çeşitli görüşlerin yanı sıra eleştirilere de maruz kalabilir.

İran'daki eğitim sisteminin genel olarak dini bir perspektife dayandığını ve bu sistemin öğrencilere sadece dini inançları dayatmakla kalmayıp aynı zamanda diğer inançları ve azınlıkları göz ardı ettiğini vurgulamaktadır. Bu durum, İran'daki eğitim sisteminin dini ve ideolojik bir yaklaşıma dayandığını gösterir ve bu, özellikle azınlık gruplar ve farklı inançlara sahip öğrenciler için bir zorluk oluşturabilir. Okullarda düzenlenen müfredat dışı dini törenler ve etkinlikler dinin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Dinî kimlik, sınırlar oluşturarak ötekileştirebileceği gibi, aynı zamanda birlik ve dayanışma duygusu yaratarak çeşitliliği kucaklayabilir. Dinî kimlik, gruplar arasındaki çatışmaların açıklanması veya meşrulaştırılması için kullanılabilir, özellikle mezhepsel ayrılıklar veya doktriner farklılıklar söz konusu olduğunda...

Werner'e (2009, s. 233) göre de dinî kimlik, sınırlar oluşturarak ötekileştirebileceği gibi, aynı zamanda birlik ve dayanışma duygusu yaratarak çeşitliliği kucaklayabilir. Dinî kimlik, gruplar arasındaki çatışmaların açıklanması veya meşrulaştırılması için kullanılabilir. Özellikle mezhepsel ayrılıklar veya doktriner farklılıklar söz konusu olduğunda bu durum daha çok ortaya çıkabilir. Bu araştırmada da ders kitaplarında dini kimlik ile ilgili sınırların Şii kimliği çerçevesinde oluşturulduğunu ve diğer dini gruplara çok az yer verildiği ve dışlandığını görmekteyiz. Panahi ve Maroufi (2016), Fars edebiyatı kitaplarında dinî vurgunun, millî kimlik unsurlarına yapılan vurguyla aynı düzeyde olmadığını ve en yüksek düzeyde vurgunun Şii İslam kültürü ve dinî miras unsurlarına yapıldığını tespit etmiştir.

#### **4.1.2.1. Azınlık Grup Olarak Sünniler**

İran eğitim sisteminde dinî kimliklerin nasıl ele alınacağına dair genel bir bakışla, ders kitaplarının söyleminde üç dini azınlık grubunun varlığından bahsetmek mümkündür.

Bu üç gruptan birincisi, nüfus (yaklaşık bir buçuk milyon öğrenci) ve dinî-tarihsel ve kültürel özellikler açısından diğer dinî azınlıklardan çok farklı bir duruma sahip olan çok büyük bir Sünni azınlığını içermektedir. Eğitim söyleminde Şiiler ve Sünnilerin birliğinin gerekliliği vurgulansa veya farklılıklar çok büyük olmasa da pratikte Şii inançları açısından tüm tarihî, sosyal ve dinî konular ele alınmaktadır. Sonuç olarak Sünni bir öğrenci, dininin temellerini Sünnilere yönelik özel din derslerinde öğrenmesine rağmen başka ders kitaplarında ve diğer etkinliklerde Şii inancıyla ilgili birçok konu ve materyalle karşılaşır. Örneğin, Sünni din kitaplarında dört halifeden Peygamber'in halefleri olarak bahsedilirken, sosyal bilgiler, yaşam tarzı veya Farsça gibi kitaplar öğrencilere İslam tarihi ve bu dinin ilk zamanlarının dinî şahsiyetleri hakkında farklı bir anlatım sunmaktadır. Bunların büyük bir kısmı Sünnilerin öğretileriyle bağdaşmamaktadır. Farsça veya sosyal bilgiler gibi dinî içeriğe sahip olmaması gereken kitaplarda ise Şii imamların yaşam tarihlerinin, anlatımlarının, sözlerinin ve görüşlerinin Şii veya Müslüman olmayan öğrencilere zorunlu olarak empoze edilmekte olduğu söylenebilir. Öğrencilere seçme veya reddetme hakkı tanınmamaktadır. Ders kitaplarında tekrarlanan bir örnek on ikinci imamın ortaya çıkışı ve Şii dünya hükûmetinin oluşumudur ki Sünnilerin inançlarına doğrudan zıt bir meseledir. Örneğin “9. Sınıf Sosyal Bilgiler” kitabında (s. 141) “İslam hakimiyetinin başında peygamber ve halefleri olan masum imamlar vardır. Onların yokluğunda bile, İslam'ın emirlerini bilen, tecrübeli ve salih insanlar onların yollarına devam ederler” ifadesi yer almaktadır.

Şiilerle Sünnilerin mevcut bağlarını korumaya ve geliştirmeye davet etmek olan bir söylemin yanısıra bir dizi tarihsel olay ve dinî mesele gündeme getirilmektedir ki bu da doğrudan iki mezhep arasındaki çekişme noktalarıyla ilgilidir. Ders kitaplarının çözemediği önemli bir çelişki, Şiiliğin varlık sebebini Sünniliğe muhalefet olarak belirlemesidir. İslam Peygamberi'nin vefatından sonra başlayan dönemde, bu iki mezhep arasında tarihsel olarak

belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Şiilik ve Sünnilik, İslam'ın erken dönemlerinden itibaren farklı yollar izlemiş ve bu farklılıklar zamanla derinleşmiştir. İran'daki koşulları daha da karmaşık hale getiren faktör, siyasi gücün Şii liderlerin elinde olmasıdır. Bu durum, Şii öğretinin ve ideolojisinin devlet politikası olarak kabul edilmesine ve korunmasına yol açmıştır. Bu politika, pratikte Şii İslam'ın diğer mezheplere üstünlüğünü sağlama ve yayma amacı gütmektedir. Sonuç olarak, İran'da Şii üstünlüğünü korumaya yönelik politikalar, Şiilik ile diğer İslam mezhepleri arasında eşitsiz bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, İran'daki dini ve siyasi yapıyı derinlemesine etkilemiştir. Şii liderliğinin ve ideolojisinin devlet tarafından benimsenmesi, diğer İslam mezheplerine karşı tutumun şekillenmesinde belirleyici bir faktör olmuştur. Bu durum, İran'da dini ve siyasi alanda yaşanan çatışmaların ve gerilimlerin temel nedenlerinden birini oluştururken, aynı zamanda İran'ın iç ve dış politikasını da etkilemiştir. Bu çelişki ve eşitsizlik, İran'daki eğitim sisteminin değişen yönlerini anlamak ve değerlendirmek için önemli bir bağlam sağlar. Ders kitaplarında bu tür çatışmaların ve ideolojik farklılıkların ele alınması, öğrencilerin tarih, din ve siyaset gibi konularda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çatışmaların toplumun genel yapısına ve dinamiklerine nasıl yansıdığını ve nasıl etkilediğini anlamak, İran'daki eğitim politikalarının ve müfredatının geliştirilmesi ve uygulanması açısından da önemli ola bilir.

İran'daki din dışı ders kitaplarında, özellikle Farsça, Tarih ve Sosyal Bilgiler gibi alanlarda sıkça karşılaşılan Şii eğilimli dinî konular, ülkedeki Şii ve Sünni topluluklar arasındaki ilişkilerin karmaşıklığını artırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin Şii İslam kültürü ve inançları hakkında bilgi edinirken, Sünni İslam topluluğuna mensup öğrencilerin kendi inanç ve geleneklerinin daha az temsil edildiği hissine kapılmasına neden olabilir. Ders kitaplarında genellikle "Müslüman" veya "Müslümanlar" terimlerinin kullanılması, Şii ve Sünni ayrımını belirginleştirmekten ziyade genel bir İslamî kimlik altında birleşmeyi

vurgular. Ancak, içerikler genellikle Şii İslam doktrinleri, tarihî olaylar ve kültürel pratikler açısından Şii eğilimler taşır. Bu durum, Sünni öğrencilerin kendi inançları hakkında eğitilirken, diğer ders kitaplarında karşılaştıkları içeriklerin Şii inanç ve geleneklerine dayalı olmasından dolayı dengesiz bir algı oluşmasına neden olabilir. Ancak, ders kitaplarındaki bu ikiliğin sürekli pekiştirilmesi, farklı inanç ve geleneklere sahip öğrenciler arasında bölünmeyi derinleştirebilir. Özellikle, Sünni Din Bilgileri ders kitaplarında Peygamber'in halefi olarak dört halifeden bahsedilirken, diğer kitaplar bu tarihin farklı bir anlatımını sunulmaktadır ki, bu da Sünni öğretilerin tam tersidir. Benzer şekilde, önemli tarihî Şii şahsiyetler ve onların hayatları sık sık vurgulanırken, Sünni şahsiyetlerin benzer konularda ele alınmaması dengesizlik hissi yaratabilir. Din dışı ders kitaplarında, İslam'ın başlangıcından itibaren başlıca dindar Sünni şahsiyetler tarafsız, hatta bazen olumsuz bir şekilde sunulurken, bu durum Sünni öğrenciler arasında anlaşmazlıklara ve ayrılıklara yol açabilir. Bu nedenle, eğitim sistemi, tüm öğrencilerin inanç ve kültürel kimliklerine adil ve dengeli bir şekilde yaklaşarak toplumsal uyumu ve anlayışı güçlendirmelidir.

*“Osman'ın saltanatı, hükümet görevlilerinin haksız kazanç elde etmesi ve usulsüz davranışlarıyla gölgelenmişti. Bu durum, Irak ve Mısır gibi uzak bölgelerden gelen bir grup insanın, Osman'ın tayin ettiği yöneticilere karşı şikayetlerini dile getirmek üzere Medine'ye gelmesine neden oldu. Osman, bu hoşnutsuzluğun giderek artmasıyla endişelenmiş ve durumu kontrol altına almak için İmam Ali'den yardım istemeye karar vermişti. Bu çağrı, Osman'ın iktidarının sarsılmaya başladığının ve toplumda derin bir rahatsızlığın belirtisiydi”* (7. Sınıf Din Bilgileri). Bu örnekte, İran'daki eğitim müfredatının Sünni halife Hz. Osman'ın yönetim tarzına yönelik açık bir eleştiriye sahip olduğu görülmektedir. Ancak, Hz. Ali ve onun oğulları hakkında benzer eleştiriler bulunmamakta ve ders kitaplarında onlar masum ve kusursuz olarak tasvir edilmektedir.

Ders kitapları Hz. Ali ve diğer Şii imamlara olumlu bir tonla değinirken, hilafetin Ali'nin hakkı olduğunu ve diğer halifelerin hilafetini İslam'ın zarar görmemesi için kabul ettiği şeklinde ifadelere yer verir. Ehlibeyt'e dair günah işlemedikleri ve dünyadaki en erdemli bireyler oldukları vurgulanır. Aynı şekilde Peygamber sonrası toplumu yönetme görevinin en uygun şekilde Hz. Ali ve onun oğulları tarafından yerine getirildiğine ve imamların Allah tarafından atandığına dair görüşlere de yer verilir. Örneğin:

*"İslam Peygamberi, haleflerini ve liderlerini birçok kez halka tanıtmıştır. Bir hadiste şöyle belirtilir: 'Benden sonra halefim Ali, ondan sonra iki torunum Hasan ve Hüseyin gelir. Ardından Hüseyin'in dokuz çocuğu sırayla onun halefidir. En sonuncusu Mehdi olup halkın gözleri önünde gizlenmiştir.'"* (6. Sınıf Din Bilgileri, s. 36).

İran İslam Cumhuriyeti'nin verdiği istatistiklere, İranlıların yüzde 90'ından fazlasının Şii ve geri kalan yüzde 10'unun farklı dinlerden olduğunu göstermektedir. Ancak Zahidan'ın Cuma İmamı Molevi Abdülhamit bunun aksine şöyle demektedir: *"İstatistiklerimize göre Sünni nüfus İran'ın toplam nüfusunun yüzde 20'sini oluşturuyor. Sünni vatandaşlar çoğunlukla ülkenin sınırlarında yaşıyorlar ve başkentte Sünnilerin sayısı bir milyondan fazladır."* (Adyan-İran, 2021). İki ifade arasındaki terslik, toplum içindeki dini gruplar arasındaki dinamikleri ve güç mücadelelerini yansıtmaktadır ve İran'daki din grupları arasındaki nüfus dağılımı konusunda her ne kadar resmi istatistikler verilse de bu istatistiklerin azınlıklar tarafından sorgulanmasını yansıtmaktadır. Humeyni'nin dediğine göre İran'da bütün Sünni ve Şiiler kardeştir ve eşit haklara sahiplerdir (7. Sınıf Sünniler için Din Bilgileri, s. 7) ancak İran'da en kalabalık dini azınlığa sahip olan Sünnilerin başkent Tahran'da bir tane bile camileri yoktur (Adyan-iran, 2021).

Din Bilgileri adı ile okutulan kitap Şii'lere yönelik olmasına rağmen daha kapsayıcı bir isim seçerek, adeta tüm İslam'ı kapsayan bir içerik sunacağını ima etmektedir. Ancak içeriği incelendiğinde, kitap sadece Şii İslam'a odaklanmaktadır. Bu durum, kitabın adının

verdiği genel izlenimi yanıltıcı hale getirmektedir. Kitabın adıyla verilen mesaj, tüm dinlere ve inançlara eşit bir şekilde yaklaşıldığı ve farklı mezheplerin temsil edildiği algısını oluştururken, gerçekte sadece bir mezhebe odaklanan bir içerik sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle farklı inançlara sahip öğrencilerin ve ailelerin yanıltıcı bulabileceği bir durumdur. Ayrıca, bu tür bir sunum, öğrenciler arasında ayrımcılık ve dışlanma hissiyatına neden olabilir. Dolayısıyla, kitabın adıyla içeriği arasındaki bu çelişki, eğitim materyallerinin seçiminde ve hazırlanmasında daha dikkatli ve kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini vurgular. Sünniler için din bilgileri kitabı Sünniler için olmasına rağmen iki Şii imamından başka halifelerden daha fazla bahsetmekte ve Sünni Halifeler yerine Hz. Ali'nin oğlu İmam Hasan'ı da Halife olarak tanıtmaktadır (8. Sınıf Sünniler için Din Bilgileri).



Şekil 4. Hz. Ebû Bekir (Sünniler için Din Bilgileri Ders Kitabı)

Şiiler için hazırlanmış ancak genel olarak okutulan din bilgileri dersinde güncel olaylar hakkında bahsedilmekte ancak Sünniler için sadece Hz. Muhammed ve Şii imamlar döneminden bahsedilmektedir. Ayrıca Şii imamların kafalarında ışıqla görülmektedir.

Ancak Şekil 4'te olduğu gibi Sünni halifeler için hiçbir ders kitabında böyle bir durum yoktur.

Şekil 5'te ise görüldüğü gibi Şii imamlardan olan İmam Sadık Sünni halifeler aksine ve diğer Şii imamlarda olduğu gibi kafası sarı bir ışıkla sarılmış durumdadır.



Şekil 5. Şii İmamlardan İmam Sadık (8. Sınıf Din Bilgileri Ders Kitabı)

Dinî azınlıklar ve Sünniler için hazırlanan kitaplarda Şii imamlardan sıklıkla bahsedilmektedir. Diğer halifeler ara sıra Sünniler için olan kitaplarda yer bulabilmektedir ve bu kitapların sayfa sayısı Şii'lere ayrılan yerin beşte biri kadardır. İran'da eğitim sistemi genellikle Şii İslam'ın prensiplerine dayalı olarak şekillendirilmektedir. Şii İslam'da halifelik konusu farklı bir anlam taşımaktadır. Şii İslam'a göre halifelik, imamların doğrudan soyundan gelen liderlere aittir ve ilk halife olarak Hz. Ali'yi kabul ederler. Bu nedenle, İran'daki ders kitaplarında halifelik konusu daha çok Şii İslam'ın bakış açısıyla ele alınabilir. Şii İslam'da halifelik genellikle Hz. Ali ve ondan sonra gelen imamların liderliğini vurgular.

Bu ders kitaplarında genellikle Şii imamların hayatı, liderlik rolleri ve önemli olaylar anlatılırken Sünni halifelerden genellikle bahsedilmemektedir.

Genel olarak ders kitaplarında Şii ve Sünni kavramlarının kullanılmasından kaçınılmaktadır ve bunu yerine Müslüman veya Müslümanlar ve hatt ümmet kavramlarından bahsedilir. Ancak Şii inancına ve Şii imamlara yönelik müfredatta yer alan anlatımla Müslüman kavramının hangi mezhebe yönelik kullanıldığını göstermektedir.

İran'daki eğitim sisteminin mezhepsel ayrımları nasıl pekiştirdiğini ve özellikle Sünni Müslümanların bu sistem içinde nasıl bir konumda olduğu ders kitaplarında görünmektedir. İran'daki eğitim sisteminin mezhepsel ayrımların derinleştirdiğini ve özellikle Sünni öğrencilere adil bir eğitim verilmediğini ders kitaplarında görmek mümkündür. Devletin resmi politikasının sıkı bir dinî denetim üzerine kurulması ve özellikle din dışı ders kitaplarında Şii eğilimli konuların bulunması öğrencilerin mezhepsel karmaşıklığı daha da derinleşmektedir.

Havas Beigi (2019. s. 313-323) İran ilkokul Farsça kitaplarında milli ve dini kimliğin boyutlarını İrani-İslami açıdan incelemiştir. Bu araştırmada da dini azınlıkların görmezden gelindiği görülmektedir. Bu araştırmada yer alan bulgulara göre dini (Şii) kimliğe İrani kimliğinden daha fazla yer verilmiştir. Bulgularda tarihi yerler, isimler, hikayeler ve de sadece Şii inancına ait bilgilerin ve yerlerin sunulması ön plandadır. Yani incelenen ders kitaplarında tarihi mekanlardan veya hikayelerden bahsedilirken dini azınlıklara yer verilmediği gibi Havas Beiginin de araştırma kodlarında dini azınlıklar ve özellikle Sünnilerin yer almadığı gözükmemektedir. Sonuç olarak İran'daki eğitim sisteminin mezhepsel ayrımları derinleştirdiğini ve Sünni Müslümanları adil bir şekilde ele almadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenciler arasında gerilimlere ve ayrılıklara yol açmakta ve toplum içinde birlik ve beraberlik oluşturmakta zorluklar yaratmaktadır.

#### 4.1.2.2. Dini Azınlıklar

Dinî azınlıkların varlığını resmen kabul eden ders kitapları, Sünniler, Yahudiler, Zerdüşter ve Hristiyanlar gibi belirli dinî azınlıklara yer vererek çeşitli inanç ve kültürlere saygı duyduğunu gösterir. Ancak, Hristiyan, Yahudi ve Zerdüşter öğrenciler genellikle genel din bilgileri ders kitapları yerine kendi inançlarına uygun özel ders kitaplarını tercih ederler. Bununla birlikte, ders kitaplarının bu tür azınlıkları tanıması, çeşitli dinî, kültürel ve etnik kimliklere ve sosyal gruplara açık bir yaklaşımı yansıtmaz. Temel sorun, bu farklılıkların bireylerin doğduğu kimlik biçimlerine sıkışıp kalmasıdır. Bu sistem, bireyleri doğdukları anda etiketlemekte ve belirli kimliklerle özdeşleştirerek çeşitliliği sınırlamaktadır. Dolayısıyla, eğitim sistemi, öğrencilere doğdukları kimliklerinin ötesinde farklı inanç, kültür ve kimliklerin keşfedilmesi ve anlaşılması için bir ortam sağlamalıdır. Bu, toplumsal çeşitliliği kutlayan ve öğrencilerin farklılıklarıyla gurur duymalarını teşvik eden bir yaklaşımı içermelidir. Ancak gayrimüslim azınlıkların resmi olarak tanınmasına rağmen İran devleti toplumunun genel kimlik yapısının "Müslüman halk", "İslam-İran" veya "İran-İslam" odaklı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum ders kitaplarının din konusunu genellikle bu Müslüman kimlik perspektifinden ele almasına ve bu nedenle gayrimüslim azınlıkların deneyimlerini yeterince yansıtmamasına yol açmaktadır.

İran anayasasında tanınan ikinci azınlık grubu olan Zerdüşter, Hristiyanlar ve Yahudiler gibi gayrimüslim azınlıklar, Sünnilerden sonra yasal olarak kabul edilen bir başka önemli topluluktur. Bu azınlık grupları, kendi din eğitimlerini almakla birlikte, İslami ve Şii kavramları öğrenmek veya kendi dinleriyle uyumlu olmayan etkinliklere katılmak gibi diğer alanlarda da İslami etki altında kalmaktadır. Ancak, resmi olarak tanınmalarına rağmen, İran toplumunun ana kimliğini oluşturan "Müslüman halk", İslam-İran veya İran-İslam kimliğinin bir parçası olarak kabul edilir. Bu durum, ders kitaplarının din konusunu kimlik perspektifinden ele almasından kaynaklanan çelişkilerden sadece bir örnektir. Bu, ders

kitaplarının, dinî azınlıkları ve onların kimliklerini nasıl tanımladığı ve temsil ettiği konusunda ortaya çıkan karmaşıklıkları yansıtır.

Örneğin:

*“Ülkenin belirli bölgelerinde, bazı aileler sel veya deprem gibi doğal afetlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu tür acil durumlarda, Müslüman toplum, mağdurlara yardım etme ve destek olma konusunda öncü bir rol üstlenmektedir. Bu, toplumun dayanışma ve yardımlaşma ruhunu yansıtan ve acil durumlarda toplumsal dayanışmanın gücünü vurgulayan önemli bir örnektir.”* (6. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 50)

*“İslam toplumunun özünde, fertler arasında birlik ve dayanışma esastır. Karar alma süreçlerinde, bireyler arasında istişare önemli bir yer tutar ve farklı düşünce ve fikirlerin paylaşılmasıyla toplumun birlik ve beraberliği pekiştirilir. Bu uygulama, toplum içinde güvenin ve dayanışmanın artmasına katkı sağlar, böylece toplumun sosyal ve manevi değerleri güçlenir.”* (5. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 150).

Ders kitapları İran'da yaşayan gayrimüslim azınlıkların din eğitimi ve toplumsal kimlikleriyle ilgili deneyimlerini Müslüman çoğunluğun perspektifinden ele alarak, sunmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarında İslam toplumunun birlik ve dayanışma ilkeleri vurgulanırken bu birlik genellikle Müslümanlar arası dayanışmaya odaklanmaktadır ve gayrimüslim azınlıkların bu dayanışma içinde nasıl konumlandırıldığına dair bir eksiklik ders kitaplarında görünmektedir.

#### **4.1.2.3. Azınlık Olarak Tanınmayan Dini Gruplar**

Diğer iki gruptan farklı olan grup hükûmet tarafından tanınmayan ve hatta düşmanca davranılan azınlıkları ve grupları içerir. Ders kitaplarında Bahai dinine yönelik olumsuz algılar ve düşmanlık bariz bir şekilde belirginleşmektedir. Bahailer, toplumun diğer gruplarından farklı olan ve sıklıkla hükûmet tarafından tanınmayan ya da düşmanca

davranılan azınlıklar arasında yer almaktadır. Özellikle İran'da, Bahailerin hükümet tarafından tanınmaması ve hatta düşmanlıkla karşılanması yaygın bir durumdur. Ders kitaplarında Bahailerin dinlerinin "sahte" olarak nitelendirildiği ve hatta Bahailerin düşmanlarının aleti olduğu suçlamalarına yer verilmektedir. Örneğin, ortaokulun 3. sınıf tarih kitabında, 2013 eğitim yılında verilen "Sömürgeci Mezhepleştirme" adlı derste Bahailer ve kökenleri hakkında olumsuz bir anlatım bulunmaktadır. Metinde, İngiliz ve Rus hükümetlerinin, İran'daki Müslüman birliğinden korktukları ve bu nedenle insanları bölmeye ve birliği bozmaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yeni sahte dinlerin desteklendiği ve Bahai inancının da bu sahte dinler arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Ders kitaplarındaki bu tür ifadeler, Bahai topluluğunu aşağılayıcı bir şekilde nitelendirerek, onları toplumun dışına itmekte ve ötekileştirmektedir. Bu durum, Bahailerin toplum içindeki itibarını zedelerken, genç nesillerin zihinlerinde olumsuz bir algı oluşturarak ayrımcılığı ve düşmanlığı pekiştirebilir. Bu nedenle, ders kitaplarında Bahai inancı gibi farklı dinlere yönelik objektif ve tarafsız bir yaklaşımın benimsenmesi önem arz etmektedir.

Bahai öğrenciler veya İslam Cumhuriyeti tarafından tanınmayan diğer dini inançlara sahip bireyler, sıklıkla dinî kimliklerini korumak için zorlu bir dengeleme eylemiyle karşı karşıya kalırlar. Toplumun baskıcı normları ve resmi kurumların ayrımcı uygulamaları, bu insanların açıkça inançlarını ifade etmelerini riskli hale getirir. Özellikle dini yönetimlerin etkisinde, Bahai veya diğer azınlık inançlara mensup bireyler, dini inançlarının resmi tanınmasını bekleyemezler ve çeşitli ayrımcı yasalardan etkilenirler. Bu nedenle, bu bireyler genellikle kendi inançlarını gizlemeye mecbur hissederler ve dikkatli davranırlar. Dinî kimliklerini korumak için gizlilik zorunda kalan Bahai öğrenciler veya diğer azınlık inançlara sahip bireyler, toplumun dışlama ve ayrımcılık risklerinden kaçınmak için sık sık gerçek kimliklerini gizlerler. Bu durum, bu bireylerin eğitim ve sosyal yaşamda eşit fırsatlar elde etmelerini engelleyebilir ve psikolojik olarak da olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla,

toplumun her kesiminin özgürce inançlarını ifade edebileceği ve kabul görebileceği bir ortamın oluşturulması büyük önem taşır (Radio farda 2019). Din özgürlüğünün çok sınırlı olduğu bir hükûmette eğitim sisteminin çeşitli bölümlerine girmek için zorunlu din beyanı engizisyon şeklini alır. Bu baskıcı ikilem Bahai inancının ve diğer resmî olmayan dinlerin takipçilerinin kurbanı olduğu kalıcı bir kurumsal ve sembolik şiddet biçimidir. Hükûmetin pratikte Bahailer gibi azınlıklara muamelesi İran'da bir tür resmî ve acımasız dinî apartheid ile uğraşıldığı anlamına gelmektedir. Bahai öğrencilerinin eğitim ortamlarında sürekli hakaret ve aşağılamalara karşı kendilerini savunma hakları dahi yoktur (BBC Farsi, 2018).

Kültür Devrimi Yüksek Konseyi'nin 1880 tarihli kararına göre, Bahailerin üniversitelerde eğitim alma hakkı yoktur ve bir öğrencinin Bahai inancına mensup olduğunun tespiti durumunda bireylerin üniversiteden ihraç edilmesi gerekmektedir. Bu durum Bahai inancına sahip bireylerin üniversite eğitimi sırasında veya giriş aşamasında maruz kaldığı bir kısıtlama olarak öne çıkmaktadır (iranbahaipersecution, 2003).

Bahai inancına mensup bireyler, İran'da, uzun bir süredir ayrımcılık ve zulme maruz kalmaktadırlar. İslam Cumhuriyeti'nin iktidara gelmesinden sonra, Bahailer, hükümet tarafından resmi olarak tanınmamış ve İslam dini dışındaki inançlarının bir sonucu olarak ayrımcılığa uğramışlardır. Örnek olarak 1980 yıllarında birçok Bahai inançlarına göre idam edilmiştir.

İran'da Bahailere yönelik ayrımcılık çeşitli şekillerde kendini gösterir:

Eğitim Kısıtlamaları: Bahailere yönelik ayrımcılığın en belirgin şeklini eğitimde göre biliriz. Bahailer üniversitelerde eğitim alma hakkı tanınmaz. Üniversite öncesi eğitim süreçlerinde ise Bahai olduğu eğitim müdürlüğü tarafından tespit edilen Bahai öğrenciler okuldan ihraç edilmektedirler (iranhumanrights, 2021).

İş ve Sosyal Haklarda Kısıtlamalar: Bahailere, kamu sektöründe çalışma ve bazı meslekleri icra etme konusunda da kısıtlamalar getirilmiştir. Ayrıca, diğer vatandaşlarla eşit haklara sahip olamazlar.

Din Özgürlüğü Kısıtlamaları: İran'da genel olarak din özgürlüğü sınırlıdır, ancak Bahailere karşı bu kısıtlamalar daha belirgin ve ağır olabilir. Toplulukları, ibadet yerlerine, toplantılarına ve yayınlarına yönelik baskılara maruz kalabilirler.

Toplumsal Dışlanma: Bahailik mensupları, toplum içinde dışlanabilir ve hatta aile üyeleri tarafından reddedilebilirler. İslam devleti tarafından tanımlanan resmi din dışındaki her türlü inanç, toplumsal ve hukuksal açıdan riskli olabilir.

Bu nedenlerle Bahailik mensupları İran'da sistemik bir ayrımcılığa maruz kalırlar. Uluslararası insan hakları kuruluşları ve topluluklar, bu durumu eleştirerek Bahai inancına sahip bireylerin haklarına saygı gösterilmesini talep etmektedirler. Ancak, İran hükümeti halen bu ayrımcılığın devam etmesine neden olan politikalarını sürdürmektedir.

#### **4.1.2.4. Dinî Muhaliflerin Dışlanması ve Nefret Söylemi**

Çoğu zaman ders kitaplarında belli gruplar için “sapkın”, “basiretsiz”, “kâfir”, “münafık”, “müşrik” gibi kelimelere hiçbir örfi, objektif ve hukuki dayanağı olmayan sözler atfedilmektedir. Dinî muhalifleri bu şekilde etiketlemek köktendinci ve deolojik bir yaklaşımın izdüşümüdür. Bu olgular zamana, siyasi ve dinî olaylara göre farklı yorumlanabilir. Yani dinî veya siyasi farklılıklar nedeniyle her zaman insanlara “dar görüşlü”, “sapkın”, “velayet-i fakih düşmanı”, “münafık” veya “müşrik” denilebilir.

Eğitim müfredatında, örnekleri çoğu ders kitabında kolayca bulunabilen Şiiliğe dayanan apaçık bir resmî ideoloji vardır. İran’a, dünyaya, tarih ve topluma, kültür ve yaşam tarzına sadece Şii inancı ilkelerinin merceğinden bakılır ve başka din ve inançların bu dünya

görüşünde yeri yoktur. İran'ın çok çeşitli bir toplum olmasına rağmen eğitim sadece Şii ve Fars çerçevesinde sunulmaktadır.

İran hükûmetinin de imzacılarından biri olduğu Uluslararası Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 14. ilkesi çocukların düşünce ve dinî inanç özgürlüklerine saygı gösterilmesini istemekle kalmamakta aynı zamanda tüm hükûmetleri onlar üzerinde belirli bir ideolojiyi dayatmaktan kaçınmasını gerektirmektedir. İran'ın eğitim politikaları bu dünya sözleşmesinin tam tersi yönde seyretmektedir. Eğitim sisteminin dine bu tür otoriter ve zorlayıcı muamelesi, öğrencilerin dinî inançlarını hiçe sayması ve bir dizi dinî düzenleme ve görenekler dayatması sembolik şiddetin açık bir örneğidir.

Böylece eğitim sistemi, rolü ideolojik bir eğitime ve gençlerin bir tür beyin yıkamasına dayalı olarak öğrencileri asimile etmek ve onları Şii dinî hükûmetinin itaatkâr takipçileri olan bir öğrenme kurumu hâline gelir. Böyle bir sistemde açık ve ayrımcı olmayan eğitimden ve toplumun kimlik çeşitliliğine saygıdan, dinî inanç ve dindarlık biçimlerinde seçme hakkı ve özgürlükten bahsetmek mümkün değildir.

Otoriter sosyalleşme süreçleri okulda ve okul dışında çeşitli şiddet ve dinî aşağılama biçimlerinin kurbanı olan genç neslin kimliksizleşmesine ve yabancılaşmasına yol açabilir. Böyle bir durumda, birçok sosyolojik araştırmanın da gösterdiği gibi, gençlerin büyük bir bölümü, içsel bir istek duymadan, rol yaparak resmî normlara uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Bir grup da dayatılan devlet dinine karşı çeşitli yollardan direnişe yönelmekte ve ayrımcılıkla dolu bir eğitim sisteminde zorlu ve gergin yaşamının zorluklarını yaşamaktadır. Ayrımcılığın kurumsal bir biçim aldığı bu tür otoriter eğitimin bir başka patolojik zorlaması da genç neslin başkalarıyla bir arada yaşama ve farklı kimliklere saygı duyma kültür ve değerlerini öğrenmesinin engellenmesidir.

Bu bağlamda, din bilgileri kitapları genellikle toplumun dönüşümünü din ve dinî hareketler açısından analiz eder. Kitaplar, tarihsel olayları dinî perspektiften ele alır ve bu

olayların din ile olan ilişkisini, kutsal hakikatlerle ilahi düzenin düşmanları arasındaki sürekli mücadele bağlamında değerlendirir. Peygamberler, imamlar ve din adamları, tarihsel olaylarda etkin bir şekilde rol alarak her şeye kadir bir mevcudiyet olarak kabul edilir ve batılın karşısında mücadelede mutlak ve ebedî hakikatin temsilcileri olarak görülürler. Din bilgileri kitapları, tarihî olayların dinî boyutlarını vurgulayarak öğrencilere dinin toplumsal dönüşüme olan etkisini anlatır. Bu kitaplar genellikle dinî liderlerin ve peygamberlerin, toplumun yönlendirilmesi ve dönüştürülmesinde oynadıkları rolü vurgularlar. Aynı zamanda, dinî öğretilerin toplumsal adalet, ahlaki değerler ve insan hakları gibi kavramlar üzerindeki etkileri de vurgulanır. Din bilgileri kitapları, öğrencilere tarihsel olayları dinî bir bakış açısıyla değerlendirme ve anlama becerisi kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, kitaplar dinî liderlerin ve dinî hareketlerin toplumsal dönüşüme olan etkisini öne çıkarırken, dinî inançların toplumun değerlerine ve yaşam tarzına olan etkilerini de vurgularlar. Bu şekilde, Şii inancı çerçevesinde öğrencilere dinin toplumsal hayatta oynadığı önemli rolü anlama ve değerlendirme becerisini de aktarmaya çalışır.

Savaş, çatışma ve şehitlik gibi temalar, din bilgileri ders kitaplarında sıkça işlenen konulardır. Bu temaların içinde özellikle feda olmak kavramı, vatan veya dinî inançlar uğruna şehitlik gibi yüksek değerlerle ilişkilendirilir. İslam tarihinde, şehitlik kavramı büyük bir öneme sahiptir ve İslam'ın başlangıcından günümüze kadar şehitlere olan övgüler dini metinlerde sıkça yer alır. Bu metinlerde şehitler kutsal ve dinî bir eylem olarak değerlendirilir ve örnek alınır. Ancak, ders kitaplarında bu övgüler genellikle Peygamber sonrası dönemdeki imamlar için geçerlidir. Özellikle İslam'ın erken dönemlerinde yaşanan çatışmalar ve savaşlar sırasında hayatını kaybeden imamların şehitlikleri vurgulanırken, Hz. Ömer ve Hz. Osman gibi sahabe liderlerinin şehadetlerine dair aynı övgülerin bulunmadığı görülür. Bu durum, ders kitaplarında belirli dini figürlere ve liderlere ayrıcalıklı bir değer atfedilmesine ve onların şehitliklerinin öne çıkarılmasına işaret eder. Şehitlik kavramı, ders

kitaplarında genellikle öğrencilere vatanseverlik, fedakârlık ve dinî inançların önemi konusunda birer örnek teşkil eder. Ancak, bu kavramın belirli dini figürlere odaklanması ve diğerlerinin göz ardı edilmesi, dini metinlerin ve öğretilerin seçici bir şekilde aktarılması ve yorumlanmasına işaret edebilir. Bu durum, ders kitaplarının ideolojik bir bakış açısını yansıttığını ve öğrencilere belirli bir dinî görüşün dayatıldığını düşündürülebilir.

Din bilgileri ders kitapları dışında Farsça ve sosyal bilgiler ders kitapları Şii bir bakış açısıyla sosyal ve politik konuları ele alarak, özellikle aile, sosyal gruplar ve siyasi sistemler gibi temel unsurları kapsar. Bu yaklaşım, ders içeriğinde dinî inançların bilimsel ve dünyevi bilgilerle bütünleştirilmesine dayanır. Örneğin, dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında peygamberlerin hayatları, İslam'ın doğuşu, Hz. Muhammed'in yaşamı, Hz. Fatime'nin yaşamı ve İslam toplumunda sorumluluk gibi dinî temalar, bilimsel ve dünyevi konularla iç içe sunulur. Bu, kutsal olanla dünyevi olan arasında bir bağlantı kurarak, farklı bilgi alanlarının birliğine ve entegrasyonuna olan inancı yansıtır. Müfredatın bu şekilde tasarlanmasıyla, öğrencilere dini değerlerin günlük yaşamla nasıl ilişkilendirilebileceği ve dinî inançların evrensel bilgiyle nasıl uyumlu hale getirilebileceği öğretilir. Bu, öğrencilerin hem dini hem de dünyevi bilgiyi anlamalarını ve entegre etmelerini sağlayarak bütünsel bir eğitim yaklaşımını destekler.

İran, birçok etnik, kültürel, dilsel ve dinî azınlığı barındıran bir ülkedir. Ders kitaplarının incelenmesi, üç farklı kimlik kategorisi olan Şii, İrani ve azınlıklar (dinî ve etnik) arasında farklı statülerin varlığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu üç kimlik, İran toplumunda bir arada var olmakla birlikte, ders kitaplarında aynı düzeyde değerlendirilmemektedir.

Şiilik, diğer ideolojiler gibi kendisini sadece bir ülkenin coğrafi sınırlarıyla sınırlamaz; aksine, evrensel bir inanç sistemine sahip olduğuna inanır. İran'ın ders kitaplarında vurgulanan "İslam toplumu" (ümme) kavramı, Şii bakış açısına göre dünyadaki tüm Müslümanları kapsar ve bu kavram İran sınırlarını aşarak uluslararası bir boyut kazanır.

Bu anlayış, On İki İmam'ın varlığına dayanan ve Şii hükûmetinin evrensel bir şekilde tecelli etmesini öngören bir vizyonu içerir. Bu nedenle, ders kitaplarında Şii yayılcılığının bir parçası olarak, evrensel bir Şii hükûmetinin kurulması fikri sıklıkla vurgulanır.

Ancak, ders kitaplarında Şii İslam'ın üstünlüğü ve evrensel geçerliliği vurgulanırken, İranî kimliğin ve diğer azınlık gruplarının kimliklerinin önemi azaltılabilir. Bu durum, ders kitaplarının İran'ın resmî ideolojisi olan Şii İslam'ın propagandasını yapma eğiliminde olduğunu ve azınlıkların ve farklı kimliklerin görmezden gelindiğini düşündürebilir. Bu, İran toplumunda etnik ve dini çeşitliliğin kabul edilmesi ve kutlanması yerine, tek tip bir ideolojinin dayatıldığı izlenimini verir.

İslami kimlik, İranlıların bir uluslararası topluluğun parçası olduğu fikrine dayanarak, tarih boyunca uzanır. Diğer ideolojiler gibi, İslamcılık da kendisini sadece bir ülkenin coğrafi sınırlarıyla sınırlamaz. İslamcılığın uluslararası erişimi ve evrensel güvenilirliğine olan inancı, İran'ın sınırlarını aşan ve dünya çapındaki tüm Müslümanları kapsayan kavramlara, örneğin "İslam Cemaati" veya "ümme" gibi terimlere yansır. Bu inanç temeli, İslami bir enternasyonalizme dayanmaktadır ve İslami kimliğin evrensel ve uluslararası bir boyut kazanmasını sağlar. Örneğin, İran'ın 4. sınıf sosyal bilgiler kitabında ve 7. sınıf İslam kültürü ve din bilgileri kitabında, bu kavramlar genellikle aşağıdaki gibi ifade edilir:

*“İran Müslümanları, sadece kendi ülkelerinin vatandaşları olmanın ötesinde, İslam dünyasının bir parçasıdır ve bu nedenle diğer ülkelerdeki Müslümanlarla olan bağlarını güçlendirmek ve İslam kardeşliğini desteklemek önemlidir. Bu, hem İran'ın içindeki toplumsal dokunun güçlendirilmesine katkıda bulunacak hem de küresel İslam topluluğunun birliğini sağlayacaktır.”* (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 132).

*“Kur'an-ı Kerim'in prensipleri, dil veya coğrafi sınırlar gözetmeksizin tüm Müslümanları tek bir ümmet olarak kabul eder. Coğrafi ve etnik farklılıklar, İslam*

*topluluğunun birlik ve beraberliğine zarar vermez; çünkü İslam, insanların arasındaki tüm ayrımları ortadan kaldırır. Bir İslam toprağının işgali, sadece o beldeye yönelik değil, tüm İslam topluluğuna yapılmış bir saldırı olarak kabul edilir. Bu nedenle, işgal altındaki bir ülkeyi kurtarmak, bütün Müslümanların ortak sorumluluğudur ve bu görevi yerine getirmek için tüm güçleriyle hareket etmelidirler.” (7. Sınıf İslam Kültürü ve Din Bilgileri, s. 63 ve 67).*

Bu anlatı, reel politikanın İran'ın dini bağlılığı ve ulusal çıkarları arasında bir denge kurma sürecini yansıtır. Örneğin, Karabağ olayında, İran'ın Müslüman olan Azerbaycan yerine Hristiyan olan Ermenistan'ı desteklemesi, dini bağlılık ile jeopolitik ve stratejik çıkarlar arasındaki gerilimi gösterir. Önde gelen bir Şii din adamının ifadeleri, İran'ın politik tercihlerine ilişkin eleştirileri yansıtırken, Ermenistan Başbakanı'nın İran'a yönelik minnettarlığı, iki ülke arasındaki ilişkilerin karmaşıklığını gösterir. Bu durum, İran'ın dini retoriğiyle ulusal çıkarları arasında denge sağlama çabasının bir yansıması olarak yorumlanabilir. İran, dini referansları kullanarak bölgedeki dini hassasiyetlere saygı gösterirken, aynı zamanda jeopolitik ve stratejik önceliklerini gözetmektedir. Bu durum, İran'ın dış politikasında pragmatizmin ve çıkar odaklı yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir. (SDE, 2021).

Evrensel İslami kimlik kavramı, dünya genelindeki Müslüman topluluklarını bir araya getirme amacı taşır ve bu kavram, dini ve kültürel bir birlik duygusunu yansıtmak üzere sıklıkla kullanılır. Ancak, bu terimlerin kullanımı genellikle siyasi bir içerik taşımaz ve İslam'ın çeşitli mezhepleri arasındaki farklılıkları ihmal eder. "Biz Müslümanlar", "dünya Müslümanları", "İslam toprakları", "İslam alimi" gibi ifadelerin sıkça kullanılmasıyla birlikte, bunların İslam'ın Şii yorumuna atıfta bulunduğu özellikle belirtilmemektedir. Ders kitaplarında, ulusal kimlik ve İslami kimlik arasında sıkı bir bağlantı kurulur ve genellikle bu iki kimlik arasında bir çatışma veya çelişki gözetilmez. Bunun yerine, ulusal kimliğin

İslami kimlikle uyumlu olduğu vurgulanır ve örnekler genellikle bu iki kimliğin bir arada var olabileceğini gösterir. Bu, öğrencilere hem ulusal kimliklerini hem de İslami kimliklerini bir arada benimsemeleri gerektiği mesajını iletmektedir.

*“Gıyabında o (12. İmam) Şiilerin ve mazlumların umududur. Onun yeniden ortaya çıkması umuduyla, evrensel İslami hükûmetin kurulması için zemin hazırlanması gerekmektedir. İmam Zaman (12. İmam), Müslümanların ve dünya mazlumlarının umut deposudur.” (7. Sınıf İslam Kültürü ve Din Bilgileri, s. 77)*

*“İran toplumu, uzun bir tarih boyunca bir arada yaşamış ve ortak bir geçmişi paylaşmıştır. Binlerce yıl boyunca çeşitli etnik gruplar ve dini inançlar, bu coğrafyada bir araya gelerek zengin bir kültürel mozaigi oluşturmuşlardır. Bu uzun tarih boyunca, İran halkı, dinleri ve vatanları için birlikte mücadele etmiş ve ortak bir kimlik ve dayanışma duygusu geliştirmiştir.” (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 129)*

*“İran İslam Devrimi, İran halkının tarih boyunca yaşadığı zorlukları aşma ve ortak ideallere ulaşma amacı doğrultusunda bir dönüm noktası oluşturmuştur. Bu devrim, İran toplumunun tarihi boyunca biriktirdiği ızdıraplardan kurtulma arzusuyla şekillenmiş, ortak bir hedefe doğru birleşme ve dayanışma ruhuyla damgalanmıştır. İran halkı, İslam Devrimi sürecinde, toplumsal ve siyasi değişimlerle birlikte ulusal bir kimlik ve İslam ülkesi İran'ın ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir araya gelmiştir. Bu devrim, İran halkının milli ve dini kimliklerinin güçlü bir birlikteliği olarak kabul edilmiş, birlik ve dayanışmanın sembolü haline gelmiştir. Bu süreç, İran toplumunun içsel bir dönüşümünü işaret ederek, geçmişin zorluklarını aşma ve geleceğe daha güçlü bir şekilde ilerleme iradesini yansıtmaktadır.” (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 130).*

*“Toplumlarda bağımsızlık ve milli gurur, temel değerler olarak kabul edilir ve bireylerin ülkelerini savunma konusunda kararlılıkla hareket etmelerine yol açar. Bu bireyler, ülkelerinin egemenliğini korumak ve dış müdahalelere karşı direnmek için her türlü*

*fedakarlığı yapmaya hazır bir tutum sergilerler. Aynı zamanda, ülkenin bağımsızlığını tehdit eden her türlü girişime karşı direniş gösterirler ve milli çıkarlara zarar verebilecek davranışlara karşı hassasiyet gösterirler. Bu bağlamda, dış tehditlere karşı birlik ve dayanışma içinde hareket ederler ve ulusal egemenliği koruma konusunda kararlı bir tutum sergilerler. Bu tutum, bireylerin vatanseverlik duygularını besler ve toplumun güçlü bir şekilde bir arada durmasını sağlar, böylece ülkenin bağımsızlığını ve refahını güvence altına alır.” (9. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 10).*

Başat olmayan etnik kimlikler İslami ve ulusal kimliklerle birlikte anılsa da karşılaştırmalı olarak çok az ilgi görmektedir. Ancak müfredat bunun tam tersini söylemektedir.

*“Resmi olarak tanınan dini azınlıklar, İran'da dini eğitim alma imkanına sahiptirler. Ayrıca, İran'ın çeşitli eyaletlerinde yerel coğrafyaya odaklanan kitaplar da mevcuttur. Diğer gelişmiş ülkelerde, örneğin İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde, dini azınlıklar genellikle parlamentoda temsil edilmemekte ve bu nedenle siyasi açıdan seslerini duyurmakta zorlanmaktadırlar. Ancak, İran gibi geniş ve özgür bir ülkede, Ermeniler, Süryaniler, Yahudiler ve Zerdüştler gibi tüm dini azınlıklar, haklarını savunmak amacıyla Meclis'te temsilciler bulundurma hakkına sahiptirler. Bu temsilcilikler, dini azınlıkların toplum içinde daha aktif bir rol oynamalarına ve haklarının korunmasına katkıda bulunur.” (8. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 55).*

Bu üç kimlik arasındaki ilişki, İran toplumunun derinlemesine karmaşık ve çeşitli yapısını yansıtmaktadır. Şii İslam kimliği, genellikle tutarsız bir biçimde sunulur ve öğrencilerin bu kimliğin gerçek dünyadaki önemine dair somut örneklerle karşılaşmaları nadirdir. "İslam ümmeti" ve "Müslümanların evrensel hükümeti" gibi kavramlar, genellikle siyasi-dini bir ideal olarak sunulur ve günlük hayatta nasıl uygulanacağına dair net bir açıklama içermezler. Diğer yandan, ulusal kimlik daha belirgin ve güçlü bir varlığa sahiptir

ve öğrenciler için somut örneklerle desteklenir. İranlılar ve Müslümanlar arasındaki kimlik, aslında bu iki kimliğin kesişiminden oluşur ve bu durum, hangi kimliğin önceliğe sahip olduğu konusundaki belirsizliği açıklar. Ayrıca, bu kimlik oluşumunda Şii kimliğin ulusal kimlikten daha az önemli hâle geldiği gözlemlenir ki bu durum, tarihsel olarak milliyetçi bir eğilime bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, bu yaklaşım derslerde eleştirilmekte ve tartışılmaktadır, çünkü İran'ın dini ve ulusal kimlikleri arasındaki ilişki karmaşıktır ve sürekli olarak değişmektedir. Bu çatışmalı ve belirsiz kimlik yapıları, İran toplumunun kültürel, dini ve siyasi yapısının anlaşılmasında merkezi bir rol oynamaktadır.

Bir devletin resmi olarak bir din çerçevesinde tanımlandığı durumlarda, toplumun dinî inançlara göre bölünmesi kaçınılmaz hâle gelir. Bu, resmi kurumların ve hükûmet politikalarının yapısal gerçekliğinin kesin bir yansımasıdır. Dinî kimliğe yönelik tutum, devletin resmi ideolojisinin ve politikalarının belirlediği bir çerçevede şekillenir. İran'da, resmi olarak Şii İslam'ın egemen olduğu bir rejim olduğundan, İslam'ın Şii yorumu ülkenin resmi dinî kimliğini oluşturur. Bu durum, İran toplumunun çeşitli dinî inançlar üzerindeki etkisini ve toplumsal dinamiklerini belirler. Dinî azınlıkların varlığına gelince, İran'daki ders kitapları genellikle sadece belirli grupları resmi olarak tanır ve kabul eder. Ancak, bu tanınma genellikle tarihî bir perspektiften yapılır ve azınlıkların toplumsal ve kültürel varlığını resmen tanımakla sınırlı kalır. Bununla birlikte, dinî azınlıkların tarihsel varlığını kabul etmek, devletin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu kabul etmesi anlamına gelir ve toplumun çeşitliliğini resmen tanır. Bu durum, İran'daki dinî azınlıkların yaşadığı sosyal ve siyasi gerçeklikleri göz önünde bulundurarak ders kitaplarının içeriğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar.

Azınlıkların tanınması, İran eğitim sisteminde iki belirgin şekilde kendini gösterir. İlk olarak, Farsça ve sosyal bilgiler gibi din dışı konulara dair bazı materyallerde bu azınlıkların İran içindeki varlığına dair dağınık ve sınırlı bilgiler sunulur. Ancak, bu bilgiler

genellikle yetersiz ve yüzeysel kalmaktadır. İkincisi, dinî olmayan ders kitaplarında azınlıklara ait örneklerin görsel olarak temsil edilmesi oldukça sınırlıdır. Örneğin, bir kilisenin fotoğrafı gibi azınlıklara ait görsellerin bulunması nadirdir. Bu durum, azınlıkların İran toplumundaki varlığının ve katkılarının görsel olarak yansıtılmadığını ve ders kitaplarında temsil edilmediğini göstermektedir. Bu da eğitim sisteminin, azınlıkların kültürel ve toplumsal önemini tanımayarak onları görmezden geldiğini ve bu durumun azınlıkların toplumsal entegrasyonunu ve kabulünü engellediğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim materyallerinde azınlıkların varlığına daha fazla yer verilmesi ve onların kültürel çeşitliliğin bir parçası olarak kabul edilmesi önemlidir. Bu, toplumsal hoşgörüyü ve anlayışı artırarak toplumsal uyumu teşvik edebilir. Dinî ve etnik azınlıklara yönelik nefret söylemine gelince bu söylem bir tek ders kitaplarında yer alan yorumlardan ibaret değildir. Şii imamların da başka dinî azınlıklara yönelik aşağılayıcı ve nefret söylemi yer almaktadır. Örneğin 9. Sınıf din bilgileri ders kitabında İmam Sadık’a atfedilen Yahudilere yönelik söyledikleri sözler yer almaktadır.

Şii imamlara atfedilen kutsallık Sünni halifeler için tam tersi durumdadır. Örneğin Şii imamların kafasının etrafında ışıık (nur yüzlü) görseller varken (8. Sınıf Din Bilgileri, s. 35), Sünni halifeler için böyle bir durum yoktur ve halifelerden bahsedilirken Şii İmamlara hak kazandırmak ve hilafetin İmamların hakkı olduğu vurgulanarak Sünni halifelere hak ihlalcisi anlamı yüklenmektedir.

Azınlıklar hakkında İran Anayasası'nın 13. Maddesi'nde şöyle denilmektedir: *“Zerdüş, Yahudi ve Hristiyan İranlılar, dinlerini kanunların sınırları içinde yaşamakta özgür olan ve kişisel durumlarda ve dinî öğretilerde dinlerine göre hareket eden bilinen tek dinî azınlıklardır.”*

Şii kimliği ise İran'ın resmî dinidir ve İran toplumunun büyük bir kısmı Şii Müslüman'dır. Ders kitaplarında Şii İslam'ın tarihi, öğretileri ve İran İslam Devrimi'nin

önemi ele alınır. Şii kimliği, İran toplumunda millî birlik ve dayanışmanın bir sembolü olarak da kullanılır. Ancak, bu vurgu diğer dinî azınlıkların tarih ve kültürlerinin ihmal edilmesine veya dışlanmasına neden olmaktadır.

İran ders kitaplarında dinî azınlıklar (Kalimi, Hristiyan ve Zerdüşt) için din bilgileri ikinci sınıftan itibaren müfredatta yer almaktadır ve bazı kitapların girişinde Hümeyni'nin şu sözü yer almaktadır: *“İslam, dinî azınlıklara saygı duyar. İslam, ülkemizdeki dinî azınlıklara saygı duyar. Bu ülke hepimizin!”* (6. Sınıf Azınlıklar İçin Din Bilgileri).

Dinî azınlıklar (Kalimi, Hristiyan ve Zerdüşt) için din bilgileri ders kitapları incelendikten sonra bu dinlere ait hiçbir şey bulunmamakla beraber insanın yaradılışı ve ona peygamberlerin gönderilmesi, insanların yalan ve iftiradan, içkiden uzak durması ve Tanrı'nın merhamet ve büyüklüğünden bahsedilmektedir. Dinî azınlıklar hakkında ve onların peygamberleri hakkında hiçbir bilgi sunulmamıştır. Ayrıca kullanılan bazı çocuk isimleri dinî azınlıkların kullandığı isimler yerine Şii'lere özel isimlerdir.

Azınlıklardan bahsedilmemesinin yanı sıra dinî azınlıkları Şii İmam Sadık'a dayanarak aşağılamaktadır: Örneğin 9. Sınıf din bilgisi kitabında İmam Sadık'tan mülhem şu ifadeler aktarılmaktadır: *“Alimlerinin dünya ve haram malı toplamakta açıkça günahkâr ve açgözlü olduklarını görüp de yine bu âlimlere tabi olduklarını gören kimseler, Allah'ın kötü âlimlerine uydukları için Kuran'ın'da azarladığı bazı Yahudiler gibidir. Dinlerini koruyan, nefislerinin hevâlarına aykırı davranan ve Allah'ın emrine itaat eden fakihlere tâbi olmak insanlara farzdır”* (9. Sınıf Din Bilgileri, s. 57). Burada bazı Yahudilerden söz edilmektedir ancak bu bazılarının kimler olduğu açıklanmamaktadır.

İran'da dini azınlıklar, özellikle Bahai'ler, Sünniler, Zerdüştlar ve diğer Müslüman olmayan gruplar çeşitli düzeylerde nefret söylemi ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, resmi ideoloji ve bazı dini liderlerin açıklamaları, medya, eğitim

sistemleri ve yasal düzenlemeler aracılığıyla yayılan toplumsal bir atmosferle birleşerek daha da karmaşık hale gelmektedir.

İran İslam Cumhuriyeti'nin resmi ideolojisi Şii İslam'ı temel alsa da diğer dinlere ve mezheplere karşı olumsuz bir tavır içermektedir. Bu ideoloji, dini azınlıkları "düşmanlar" olarak nitelendirebilir. İran'daki eğitim sistemi, öğrencilere belirli dini azınlıklar hakkında olumsuz önyargılar aşılayan müfredatlar içermektedir. Ders kitapları Bahai'leri veya diğer azınlıkları "sahte" veya "düşman" olarak tanımlamaktadır; bu durum da genç nesillerde önyargıların oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Mesela Sünni halifelerin konumunun diğer Şii halifelere göre daha düşük sunulması da öğrencilerde önyargıların oluşmasına sebep olmaktadır. Nefret söylemi ve ayrımcılık içeren programlar veya makaleler de kamuoyunu etkileyebilir ve toplum içinde dini azınlıklara karşı negatif bir bakış açısı oluşturmaktadır. Bazı dini vaizler, vaazlarında veya açıklamalarında dini azınlıkları hedef alabilir ve onları "sapkın" veya "tehlikeli" olarak tanımlayabilir. Bu tür açıklamalar, toplum içinde nefreti körüklemekte ve dini azınlıklara yönelik ayrımcılığı meşrulaştırmaktadır. 2019'da bir vaiz İran'ın 5. Devlet kanalında canlı yayında Sünni halifelere ve Hz Aişe'ye yönelik aşağılayıcı cümleler kurmuştur ve orada bulunanlar da hiçbir tepki vermemişlerdir (BBC, 2019).

Bu faktörler bir araya geldiğinde, İran'da dini azınlıklara karşı nefret söylemi ve ayrımcılık, toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, insan hakları ihlallerine ve dini azınlıkların toplum içinde marjinalleşmesine neden olmaktadır. Dini kimliğin inşa sürecinde Şii boyutuna din bilgileri ve Kur'an-ı Kerim derslerinde aşına olunmasının yanı sıra din dersi dışındaki ders kitapları olan Farsça ve sosyal bilgiler kitaplarında da Şiilik sıkça göze çarpmaktadır. Arnott'un deyişine dayanarak ders kitaplarının ideolojik bombardımanından yola çıkarak bu süreç Farsça kitaplarda ve sosyal bilgiler ders kitaplarında da uygulanmıştır. Böylece İslami giyim, dinî ifadeler, İslami isimler gibi temalar kitapların çoğu sayfasında defalarca tekrarlanmıştır.

Dinî ve etnik azınlıklar ile ilgili konular İran’da ders kitaplarında farklı boyutlarda farklı şekillerde sunulmaktadır. Din bilgileri ders kitaplarında bazı örneklerde dinî azınlıklar yer alırken sosyal bilgiler, tarih ve kızlar için yaşam tarzı ders kitaplarında dinî azınlıklardan bahsedilmemektedir. Benzer bir şekilde etnik azınlıklar da kızlar için yaşam tarzı ders kitapları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almamaktadır.

Nitekim başka bir araştırmada da bu araştırma ile azınlıklara az yer verildiğini ve Şii kimliğinin ön planda olduğu sonucunu görmekteyiz. Seyedkhani (2020), *İlkokul Farsça Ders Kitaplarında Dinî Kimliğin Sunumu* adlı araştırmasında, İslami (Şii), kimliğin ders kitaplarında ön planda olduğunu ve ulusal kimlikten daha çok üzerine vurgu yapıldığı ve azınlıklara daha az yer verildiği sonucunu ortaya koymuştur.

## **4.2. Dilsel Kimliğin İnşası**

İran’da, farklı etnik gruplara mensup bireyler bulunmaktadır ve bu gruplar genellikle farklı ana dilleri konuşmaktadır. Önemli etnik gruplardan bazıları Farslar, Türkler, Kürtler, Araplar ve Beluçlardır. Ancak, İran’da resmi dil Farsça’dır ve eğitim sistemi Farsça üzerine odaklanmıştır. İran Anayasası, etnik azınlıklara kültürel haklar tanımaktadır. Ancak, bu haklar uygulama aşamasına girmemiştir.

### **4.2.1. Pers Kimliğinin Sunumu ve Ülkenin Bekası**

İran’daki ders kitapları genellikle İrani veya Fars kimliği üzerinde belirli vurgular yapmaktadır. Bu vurgular genellikle tarihi, kültürel ve dil bağlamında İran’ın zengin mirası ve geçmişi üzerine odaklanmaktadır. İran ders kitaplarında Fars dili, İran’ın birlik ve beka nedeni olarak sunulmaktadır ve ayrıca bu dili bilenlerin eski İran’la da bağ kurmasını sağlayan bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim Farsça 3. sınıfta “*Farsça bizim için*

*çok önemlidir ve bizim millî dilimizdir ve ülkenin korunması için büyük önem taşımaktadır”* şeklinde yazılmaktadır.

İran'da Farsça dışındaki dillerde eğitim verilmesine yönelik talepler uzun yıllardır Fars olmayan topluluklar ve uzmanlar tarafından dile getirilmektedir. Bu istekler cumhurbaşkanlığı seçim kampanyalarını da etkilemiştir. 2013'te Hasan Ruhani 10 maddelik açıklamasında cumhurbaşkanı olması halinde İran'daki etnik azınlıkların ana dillerinde eğitim görmelerine izin vereceğinin garantisini vermiştir (DW, 2013). Ancak İran hükümeti bu tür eğitimi bir güvenlik tehdidi olarak algılamış ve bu isteklerde bulunanları suçlu olarak nitelendirmiştir. Bu konuda faaliyet gösteren aktivistler zaman zaman tutuklanmıştır (radiozamane, 2021).

İran ders kitaplarında İrani (Pers) kimliği, genellikle İran'ın tarihinden, edebiyatından, sanatından ve geleneklerinden örnekler verilerek sunulabilir. Bu tarih ve gelenekler genellikle Ahameniş İmparatorluğu ve Sasani İmparatorluğu çerçevesinde sunulmaktadır. Farsça, İran'da resmî dildir ve bu dil dışında başka etniklerin dilleri okullarda okutulmamaktadır. Anayasa'nın 15. Maddesi'nde etnik grupların dillerinin Farsçanın yanında okullarda okutulmasının serbest olduğu yazılsa da ancak bu konu hâlâ tartışmaların odağındadır. Bir dilde eğitim vermek için devletin katkısı zaruridir. Ancak, İran'da devlet bu konuda hiçbir adım atmamış ve hatta dil öğretimini amaçlayan özel kuruluşların faaliyetlerini yasaklamıştır. Bu yasaklamalar aydınlar tarafından evlerde ve derneklerde kurulan dil kurslarını da içermektedir (Ramazani, 2015, s. 144). İran lideri Hameneyi defalarca Farsça öğretiminin önemini vurgulayarak bu dilin gelecekte dünyada bir bilimsel dil hâline gelmesini ve bilim insanlarının bu dilin kaynaklarından yararlanmak için Farsçayı öğrenmelerinin gerekeceğinden bahsetmektedir (farsi.khamenei.ir, 2014).

*“Müslüman Arapların işgal ettiği ülkeler gittikleri her yerde o ülkelerin dillerini değiştirmişler; Mısır dilini değiştirdi, Filistin dilini değiştirdi, Şamat dilini değiştirdi, dilleri*

*Arapça oldu, [ama] İran dilini değiştirmede, Farsça kaldı; İran'da bu garip bir şeydir. Bu ülkemize ait bir özelliktir. Burada da aynı şey oldu, ancak İran kimliği ona karşı kendini korudu.” (farsi.khamenei.ir, 2014)*

Hamenevi'nin bahsettiği konu ders kitaplarında da dile getirilmiştir. *“İranlılar İslam sonrası Farsça konuşmaya devam ettiler ve bu yüzden büyük Fars şairlerimiz vardır. İslam medeniyetinde her milletten daha çok İranlıların payı vardır. İranlıların İslam'a olan hizmetleri Fars dili vasıtasıyla olmuştur” (7. Sınıf Farsça, s. 108).*

İran'da Türklere Azeri (Farsçanın bir lehçesi) denilmektedir. *“Türkler Moğolların İran'ı işgal etmesinden sonra dilleri değiştirilmiş Farslardır.” (Yarshater, 2023)* Buna bakmayarak Hamenevi İranlıların saldırganların dillerini değişmesi onların bir özelliğidir demiştir. Kürtler ve Beluçlar gibi başka etnik grupların dilleri de Farsçanın bir lehçesi olarak sunulmaktadır.

Ders kitaplarında Farsçanın neden sevildiği öğrencilere sorulmaktadır. Böyle bir sorunun sorulması bu dilin sevilmesinin gerektiğini empoze etmeye çalışmak içindir. Verilen cevaplar ise şu şekildedir:

*“Fars dilini neden seviyorum? Cevabım, Farsçanın beni yalnızca dünyanın Farsça konuşanları ve çağdaş İranlılar ve vatandaşlara bağlayıp onlarla empati kurmamı ve onlarla konuşmamı sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda geçmişle de uyum içinde olmamı sağlıyor.”*

*“Fars dilinin yardımıyla yüzyıllardır yaşamış bilim adamlarının ve bilgelerin sözlerini takip edebiliyorum.”*

*“Evet, Farsçayı seviyorum; çünkü bu dili bildiğim için İranlıların duygu ve düşüncelerini, dünü ve bugününü anlayabiliyorum.”*

*“Bana annelerin gece yarısı çocuklarına söyledikleri ninnileri söyleme yeteneği ve fırsatı veren Farsçadır.”*

*“Farsça bir ömür boyu kulağımda söylenen ve gönlüme neşe saçıyan hoş bir müziktir. Bu dil ülkemin sınırlarını aşarak beni Çin, Hindistan, Pakistan, Tacikistan ve Afganistan halklarıyla birleştiriyor. Farsçanın olduğu her yerde, oranı vatanım gibi hissediyorum”* (7. Sınıf Farsça, s. 138).

Farsçayı neden sevdiklerini öğrencilere sorulduktan sonra onlara bu dilin nasıl korunması ve Farsçayı ve bu alfabeyi nelerin tehdit ettiğini öğrencilere sorulmaktadır ve öğrencilerden bu konuda bir araştırma yapmaları ve yazmaları istenir.

*“Fars dilini korumak ve yaşatmak için ne yapılmalı? Sizce Fars dilini ve alfabesini neler tehdit ediyor?”* (7. Sınıf Farsça, s. 139)

Başka etnik unsurların dillerinin önemi söylemsel olarak vurgulansa da Farsçanın daha önemli olduğu ders kitaplarında yer almaktadır. İran hâkimiyeti Farsçanın İran’daki birlik ve bütünlüğün korunmasında ve ülkenin bekasındaki en önemli unsur olduğunu defalarca söylemektedir. Ders kitaplarında başka etniklerin dillerinin de öneminden bahsetse de İran Meclisi’nin Eğitim ve Öğretim Komisyonu’nun başkan yardımcısı *“başka etniklerin dillerinin okullarda okutulmasının millî güvenliğe aykırı olduğunu”* (İrna: 2021) söylemektedir.

*“İran’da başka etniklerin dilleri bizim için önemlidir ancak Farsça bizim için çok önemlidir ve bizim millî dilimizdir ve ülkenin korunması için büyük önem taşımaktadır”* (3. Sınıf Farsça, s. 102).

Tarih boyunca Farsçanın Fars olmayan hükümetlerde de canlı kalmasının sebebi bu dilin güçlü ve edebî bir dil olduğundan kaynaklandığını ve bu hükümetleri güçlü bir dil olduğu için kendine doğru çektiği dile getirmektedirler. Nitekim ders kitaplarında da *“Moğollar ve Timurlar İran’a saldırdıktan sonra İranlılar onları İrani ve İslami kültüründe erittiler”* şeklinde bahsedilmektedir (Farsça 9, s. 124). *“Türklerin hâkimiyeti sırasında*

*özellikle Selçuklular hâkimiyetinde Fars dili ve edebiyatı değerlendirilmiş ve bu imparatorluğun geniş topraklarında yayılmıştır” (5. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 123).*

Fars dilinin başka ülkelerde de yaygın olduğu ders kitaplarında bahsedilen bir konudur. *“Afganistan gibi bir ülkede Fars dili yaygındır ve Afganistan ve Pakistan’da insanlar Fars dili ve edebiyatına ilgi duyarlar” (5. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 50).*

İran’da Farsçanın önemi ve tarih boyunca çeşitli etnik hâkimiyetler altında nasıl varlığını sürdürdüğüne dair ders kitaplarında genel bir bakış sunulmaktadır. Farsça’nın İran’ın millî dili olarak vurgulanması dilin birleştirici bir unsur olarak nasıl kullanıldığını göstermektedir. Ancak milliyetçilik ve dil politikaları diğer etnik grupların dillerinin de önemli olduğunu belirtse de Farsça’nın öne çıkarılması eleştirilebilir. Bu durum farklı etnik grupların kültürlerinin ve dillerinin eşit temsil edilip edilmediği konusunda sorular ortaya çıkarabilir. Farsça’nın tarih boyunca çeşitli hâkimiyet altında nasıl varlığını sürdürdüğüne dair bir sav bulunmaktadır. Ancak bu savı destekleyen ifadeler dilin güçlü ve edebî olmasıyla açıklanmaktadır. Ancak diğer etnik grupların dil ve kültürlerinin nasıl etkilendiğini ve asimile olduğunu sorgulanabilir.

#### **4.2.2. Millî Dil**

İran’da eğitim sistemini anlamak için öncelikle ülkedeki dil politikalarına bir bakış atmak önemlidir. İran’da, resmi dil Farsçadır ve Farsça eğitimi, İslam Cumhuriyeti’nin ideolojik çerçevesi içinde şekillenir. İran’da devlet tarafından belirlenen müfredat, İslam prensiplerine dayanır ve Farsça dilinde öğretilir. Uzun’a (2018, s. 1297) göre: *“Bir milleti diğer milletlerden ayıran hususiyetler arasında yer alan inanç, anane ve tüm kültürel değerlerin oluşması ve aktarılmasında dil vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Dil, bir milletin varlığını ve kimliğini belirleyen önemli bir unsurdur. Bir milletin dilinde ifade bulan kültürel miras ve tarih, milletin birliğini ve sürekliliğini sağlayan temel unsurlardan biridir. Dil,*

*bireyler arasında bir iletişim aracı olarak işlev görür ve ortak bir anlayış zemini oluşturarak toplumun birlik ve beraberliğini güçlendirir. Ortak bir dili paylaşmak, insanların birbirlerini daha iyi anlamasını ve toplumun birbirine daha sıkı bağlı hissetmesini sağlar. Dil, bir milletin ortak değerlerini ve ideallerini ifade etme yoludur. Bir milletin dilinde ifade bulan değerler ve fikirler, toplumun ortak geçmişinden gelen bir mirası temsil eder ve bu miras, milletin bir bütün olarak bir arada durmasını ve ortak gelecek idealine yönelik çabalarını güçlendirir. Dil, millî bir topluluğun bir araya gelmesini ve birlikte hareket etmesini sağlar, bu da toplumun devlet olma niteliğini güçlendirir ve korur. Bu nedenle, dilin millî birliği ve toplumsal dayanışmayı pekiştiren önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bir milletin dili, kültürel kimliğinin bir parçasıdır ve milletin birliğini ve bütünlüğünü korumasına yardımcı olur. Dolayısıyla, dilin önemi sadece iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir milletin varlığını ve birliğini temsil etmesi bakımından da büyüktür.”*

İran ders kitaplarında millî dilin etnik grupların birlik ve beraberlik unsuru olduğu yazılmaktadır. Ancak İran’da yakın dönem siyasi ve toplumsal olaylara bakıldığında Farsçanın etnik grupların birlik unsuru değil de belki bu gruplara karşı baskıcı ve aşağılayıcı bir rol oynamaktadır.

*“Millî kimliğin en önemli unsurlarından biri de dil ve alfabedir. Farsça İranlıların ortak medeniyetidir ve İran etnik gruplarının birlik faktörüdür. Hatta Farsça İslam’ın ikinci dili olarak bilinmektedir” (5. Sınıf Farsça, s. 124).*

Başka bir yerde bu dayanışma rolü Fars dilinin millî marş ve bayrağa benzetmesi ile sunulmaktadır:

*“Millî marş her ülkenin resmî dilinde yazılır. Farsça da millî marş gibi biz İranlıların dayanışması demektir. Fars dili, bayrağımız gibi, ülkenin her yerindeki tüm etnik grupları ve insanları birbirine bağlar ve birliğimize ve sevgili İran’ımızın gücüne neden oluyor.*

*Diğer yerel diller Farsçanın yanında bizim entelektüel gelişimimize katkıda bulunurlar” (5. Sınıf Farsça, s. 51).*

Smith, milli kimliği açıklarken Batılı ve Batılı olmayan iki temel modelden bahsetmektedir. Batılı modelde, bir topluluğun milli kimlik kazanabilmesi için üyelerinin belli bir coğrafi bölgede yaşamaları gerekir ve bu toprak milli kimliğin bir parçasıdır. Bu modelde, halk arasında hukuki eşitlik, ortak değerler ve gelenekler bulunmalıdır. Batılı olmayan modelde ise soy coğrafyanın önündedir. Dil, din ve gelenekler gibi kültürel unsurlar bu modelde özellikle vurgulanır (Smith, 1994, s. 24-27). Smith’in Batılı olmayan modeline uygun bir biçimde İran ders kitaplarında milli kimliğin en önemli unsurlarından biri dil ve alfabe olarak belirlenir ve ülkenin ortak değeri olarak öğrencilere okutulur.

Bu araştırma kapsamında Sünniler için din bilgileri ders kitaplarının nasıl okutulması gerektiği hakkında Kürt etnisitesinden olan bir İran vatandaşı öğretmenle konuşulmuştur. Din meselesi dışında dil konusunda şöyle bir anekdot aktarmıştır:

*“Öğretmen olduğum köyde öğrencilere ‘nezm’ (Arapça kökenli ve Farsçada düzen anlamına gelmektedir ve Kirmanşah’ta konuşulan Kürtçede ise kısa anlamına gelmektedir), kelimesi ile Farsça cümle kurmalarını söyledim. Öğrencilerden birisi şöyle bir cümle kurdu. ‘Bizim bahçemizin duvarı nezmdir’, ben de ‘bu yanlıştır,’ dedim. Çocuk yemin etmeye başladı ve ‘gerçeği söylüyorum köyde herkes bizim duvarın nezm olduğunu biliyor,’ dedi. Ben de, ‘bu nezm ile o nezm farklı’ dedim ve Farsçada nezmin farklı bir anlamının olduğunu ve onun cümlesinin Farsçaya göre yanlış olduğunu söyledim. Öğrenci bana dedi ki ‘Öğretmenim demek ki bizim nezmimiz yanlıştır.’”.*

Bu hikâye parçalanmış ve bastırılmış benliğin okullarda yeniden üretiminin en basit göstergesidir. Basit olarak bir ortaokul öğrencisinin zihninde bunu doğurmaktadır. “Ben kendi dilimde eğitim alırsam ülke çöker” anlayışı empoze edilmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşıma göre Farsçanın korunması bu ülkeyi düşmanlardan korur. Rejim tarafından Fars

olmayan unsurlar üzerinde “benim dilim ülkenin bekası ve birliğini tehlikeye atmaktadır” düşüncesi yerleştirilmek istenmektedir. İran eski Eğitim Bakanı Mohammed Bothai Farsça eğitimin önemini vurgularken başka etnik grupların dillerini Fars dilini tehlikeye attığını dile getirmiştir:

*“Fars dili ülkedeki birliğin nedenidir. Ne yazık ki, iki dilli bölgelerde Farsça son derece tehlikeydedir. Yerel dili konuştukları bazı bölgelerde okullarda yerel dilde de eğitim görüyorlar ki bu tamamen yanlıştır, çünkü Farsça eğitim bizim için çok önemlidir”* (Alef, 2018).

Nitekim 3. sınıf Farsça kitabında da *“başka etniklerin dilleri bizim için önemlidir ancak Farsça bizim için çok önemlidir ve bizim millî dilimizdir ve ülkenin korunması için çok önem taşımaktadır”* şeklinde bir ifade ve birçok kitapta da bunun benzeri ifadeler yer almaktadır.

#### **4.3. Tarihi Kimliğin İnşası**

Ders kitapları eğitimin en önemli bileşenidir. Bu açıdan ders kitaplarında ülkenin resmî söylemi ve özellikle çok etnikli toplumlarda bir millî unsurun inşasında önemli bir yere sahiptir. Nitekim İran İslam Cumhuriyeti’nin izlediği eğitim siyaseti etnik ve dinî gruplar arasında nasıl bir iz bıraktığı ve toplumsal ilişkiyi nasıl kurduğunu araştırmak önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretimin gelecek kuşakların kimlik inşası sürecinde ve toplumsal dayanışmanın yaratılmasında geniş bir yelpazeye sahip olduğu açık olarak bilinmektedir. Özellikle İran gibi merkezîyetçi bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde ortak bir şekilde bütün öğrencilere sunulan ders kitaplarının kimlik inşası sürecindeki önemi açıktır.

İran’da eğitim sistemi, tarih boyunca İran’ın zengin kültürel ve tarihi mirasını vurgular. Eğitim müfredatı, öğrencilere ülkenin tarihî geçmişi, medeniyetleri ve önemli dönemleri hakkında bilgi sunmayı amaçlar. Bu çerçevede, Fars etniğini temsil eden

Ahameniş İmparatorluğu gibi Eski İran uygarlıkları da genellikle ders kitaplarında önemli bir yer tutar.

#### **4.3.1. İran Ders Kitaplarında Eski İran ve Ahamenişler**

Ahameniş İmparatorluğu, M.Ö. 6. yüzyılda Pers lideri I. Kiros tarafından kurulmuş ve Pers İmparatorluğu'nun temellerini atmıştır. Daha sonra oğlu II. Kiros ve torunu Darius gibi liderlerin yönetiminde büyüyen bu imparatorluk, dünya tarihindeki en büyük imparatorluklardan biri olarak anlatılır. Bu dönem, İran'ın antik tarihinde önemli bir evre olarak sunulmaktadır ve genellikle İran'ın büyük medeniyetlerden biri olarak vurgulanır. Eski İran, ders kitaplarında “zamanında en gelişmiş imparatorluk” olarak sunulmaktadır. Modern döneme ait olan birçok kavram ve eylemin 2500 yıl önce eski İran'da yapıldığı ders kitaplarında övgüyle anlatılmaktadır ve Ahameniş egemenliğinden birinci dünya imparatorluğu olduğundan (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 119) bahsedilmektedir.

Pers milliyetçiliği, İran toplumunun büyük bir kısmının tarihî ve kültürel kimliğini oluşturan Pers İmparatorluğu'nun mirası olarak sunulur. Ders kitaplarında Pers İmparatorluğu'nun tarihî ve kültürünün önemi, İran mimarisi ve sanatı gibi konular ele alınır. Şekil 6.'da İran ders kitaplarında önemli yer tutan “Kiros”un Mezarı Pasargad yer almaktadır. Ancak Pers milliyetçiliği vurgusu diğer etnik ve dinî azınlıkların tarih ve kültürlerinin ihmal edilmesine neden olmaktadır. İran ders kitaplarında Pers milliyetçiliği ve Şii kimliği vurgusu İran toplumunun kimliğine ilişkin farklı unsurları bir araya getirerek bir sentez yaratır. Bu sentezde İran'ın millî tarihi ve kültürel mirası Pers İmparatorluğu'nun mirası olarak ön plana çıkarken İslami kimlik de Şii İslam'ın özgün yorumu ve İran İslam Devrimi'nin bir sonucu olarak vurgulanır.

*“Darius döneminde 2500 sene bundan önce şehir planlama, insan hakları ve emek hakkı ilk olarak Ahameniş İmparatorluğu’nda uygulanmıştır” (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 51).*



**Şekil 6.** Kiros'un mezarı (4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı, Sayfa 51)

Şahname, Firdevsi'nin eski İran mitolojisi temelli manzum destanıdır. Ders kitaplarında şiir kitabı olmasına rağmen önemli bir tarihî kaynak olduğu da yazılmaktadır: *“Şahname, tarihçilerin eski İran halkının durumunu anlamak için kullandıkları kaynaklardan biridir” (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 136).*

Şahname, tarih öncesi zamanlardan başlayıp Sasani İmparatorluğu sonuna dek tüm eski İran krallarını inceler. Şahname Araplar, kadınlar ve Türklere yönelik aşağılamalar ile doludur. Ancak ders kitaplarında; “Firdevsi Şahname’yi yazarak bizim konuştuğumuz dil Farsçanın günümüzde canlı kalmasını sağladı” (2. Sınıf Farsça, s. 72) diye bahsedilmektedir ve ayrıca öğrencilere “Neden İran halkı Firdevsi’yi seviyor?” diye sormaktadır.

Yukarıda da bahsettiğim gibi modern döneme ait olan birçok kavram Ahamenişler tarafından 2500 yıl önce uygulamaya geçmiştir. Eyalet sisteminin Ahamenişler tarafından ilk olarak uygulandığı da bu övgü ile bahsedilen konulardan biridir “*Görünüşe göre İranlılar, toprağın farklı parçalara bölünmesini ilk icat edenler arasındaydı. Örneğin Darius, ülkeyi her birine eyalet adı verilen 23 parçaya böldü*” (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 126).

Ders kitaplarında eski dönemlerde İranlı olmanın bir ayrıcalık olduğunu ve Ahameniş ordusunda yer almanın Pers gençlerinin büyük arzusu olduğunu yazmaktadır.

“*Darius’un büyük girişimlerinden biri, sıradan orduya ek olarak sonsuz bir ordu oluşturmastıydı. Ölümsüz ordunun üye sayısı on binlerceydi ve on kişilik gruplara ayrıldı. Bu birlik ebedî veya kalıcı olarak adlandırıldı, çünkü bir kişi öldüğünde, yedekte bulunan başka bir savaşçı onun yerini alacak ve sayıları azalmayacaktı. O zamanlar ‘Ölümsüz Birlik’te hizmet etmek Pers gençliğinin en büyük arzusuydu*” (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 128).

Dil konusuna gelince şimdiki Farsçanın eski İran’ın dili ile aynı olduğundan bahsedilmektedir: “*Bugünkü resmî dilimiz, eski İran’ın önceki dilleriyle benzerlikler taşıyan Dari Farsçasıdır*” (Sosyal Bilgiler 7, s. 150). Müslümanlar o günkü geniş toprakları fethedince bu toprakların ilim ve teknolojileri kendilerine verildi. İran ve Yunanistan gibi diğer milletlerin ilmî eserlerini kullanmak üzere Farsçadan (Pehlevi) ve Yunancadan Arapçaya çevirmişlerdir (6. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 51).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında İran, Medler, Persler ve Partlar olmak üzere üç kavimden oluşan Aryanların yurdu olarak tanıtılmakta ve Pars kabilesi yüceltilmektedir. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ondan bahsedilmektedir. İran’a yerleşen diğer gruplardan ise bahsedilmemesi dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında Aryan

halklarının coğrafi kökeni İran haritasında bir okla işaretlenmiştir. Ancak eskiden ve şimdi İran’da yaşayan başka etnik guruplar ihmal edilmiştir.

Ders kitaplarında İran'ın coğrafi kökeninin sadece Aryan halklarıyla ilişkilendirilmesi, İran'ın gerçek etnik ve kültürel çeşitliliğini yansıtmada eksiklikler yaratır. Bu nedenle, ders kitaplarında daha kapsamlı bir tarih sunumu yapılması ve İran'ın tarihini ve kültürünü oluşturan tüm etnik grupların ve kültürel mirasların dikkate alınması önemlidir. Bu, öğrencilere daha adil ve dengeli bir tarih anlayışı sunarak farklılıklara saygı duyma ve hoşgörüyü teşvik etme açısından da önemlidir.

#### **4.3.2. Giyinme Tarzı, Tarihî Eserler ve Şahsiyetler**

Antik çağlarda farklı dönemlerin insanların kıyafetlerinde çeşitlilik ve farklılıklar vardır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında Ahemeniş erkek kıyafetleri, Partlar döneminde kadın gömlekleri ve erkek kıyafetleri, Nadiri şapkaları (şapka Nadiri şapkası değil ve yanlışlıkla Nadiri şapkası olarak belirtilmiştir), Safevi döneminde erkek kıyafetleri ve Kaçar Dönemi’nde kadın kıyafetleri gibi farklı dönemlerdeki kıyafetler bir açıklama olmadan sadece tasvir edilmektedir.

Sonuç olarak, Antik Perslerden Kaçarlar'a kadar uzanan İran tarihinde giyim tarzları, o dönemlerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını yansıtan önemli bir unsurdur. Giyim, sadece bir moda ögesi olmanın ötesinde, bir toplumun değerlerini, statüsünü ve kimliğini yansıtan güçlü bir semboldür. Bu nedenle, farklı dönemlerdeki giyim tarzlarının incelenmesi, tarih ve kültür araştırmalarında önemli bir yer tutar.

## پوشاک ایرانیان در گذشته



در دوره‌های مختلف تاریخی، پوشاک مردم تغییراتی کرده است. البته در زمان‌های گذشته نیز گروه‌های مختلف اجتماعی مانند شاهزادگان، روحانیون، نظامیان و ... لباس‌های مخصوص به خود می‌پوشیدند.

این عکس‌ها چند نمونه لباس را در دوران‌های مختلف تاریخی نشان می‌دهد. برخی از جلوه‌های لباس‌ها طی زمان همچنان ثابت مانده، و برخی از آنها تغییراتی کرده‌اند.

برای مثال اگر در تصاویر دوره‌های مختلف تاریخی دقت کنیم، می‌بینیم که مردان همواره سرپوش داشته‌اند و این سرپوش تاج، انواع کلاه، عمامه، دستار و مانند آن بوده است.

Şekil 7. Eski dönemlerde İran halkının kıyafeti (6. Sınıf Din Bilgiler ders kitabı)

Şekil 7’de ders kitaplarında Türk hanedanlardan bahsedilmektedir ancak hangisinin Türk olduğu belirtilmemektedir. Bu şekilde olduğu gibi, Safeviler, Afşarlar ve Kaçarların Türk olduğuna işaret edilmemiştir.

Ahameniş döneminde erkek kıyafetleri, Safevi döneminde erkek kıyafetleri, Kürt erkek kıyafetleri ve Beluç erkek kıyafeti resimleri bu ders kitabında paylaşılmaktadır. Ders kitaplarında hiçbir yerde Safevilerin Türk olduğuna değinilmemiştir ve bunun için Safevi dönemi kıyafetinin Türk kıyafeti sayılması da herhâlde öğrenciler tarafından ön görülmemektedir. Ancak Ahamenişlerin Fars olduğu ders kitaplarında yer almaktadır ve bu resimlerde gösterilen kıyafetlerde Türkler kenarda tutulmuştur.

“Ahameniş dönemine ait taş yazıtlar eski Farsça, İlamî ve Babil dillerinde yazılmıştır” (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 4).



گردشگران در حال بازدید از معبد چغازنبیل که از دوره‌ی تمدن ایلام بهجا مانده است. (استان خوزستان)

Şekil 8. Çoğa Zenbil Tapınağı (4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı, Sayfa 39)

*“Samaniler ve Saffariler gibi bazı İran hükûmetleri Fars diline büyük önem vermiş, şairleri ve bilim adamlarını teşvik etmişlerdir”* (Sosyal Bilgiler, 5. sınıf).

*“İki dönem Türk kökenli hükûmetler, özellikle Selçuklular, Fars dili ve edebiyatına çok önem verdiler ve bu dil geniş topraklarında yaygınlaştı ve hükûmet mektuplarının ve kararnamelerinin Farsça yazılmasına karar verildi”* (5. Sınıf Sosyal Bilgiler).

Eski eserler açısından, Hegmetane tarihî tepe alanı, Hegmetane müzesi, Gencname, Kiros'un mezarı, Cemşid tahtı, Ahameniş sikkesi, Ahameniş altın kabı, Part adamın heykeli, Taqbostan, Bistonun Ateş tapınağı ve taş kitabesi, Tuğrul kulesi, Reşthar Büyük Camisi, Save Büyük Camisi, Netenz Büyük Camisi, Goherşad Cami, Şeyh Lütfullah Cami, İmam Cami, Kervansaray kalıntıları, Şeref Kervansarayı, Ali Qapu Sarayı, Çömlekler, madeni paralar, heykeller, Bend Emir, Nakşi Cihan Meydanı ve Çemistan Kubbesi, tarihî yerler ve eserler olarak ders kitplerinde üzerinde durulan konulardır. Burada bütün tarihî yerler ve eserler Tuğrul kulesi dışında (O da Fars olduğu bilinen Res Şehrinde yer almaktadır), Türk hanedanları tarafından yapılsa da onların Türk olduğu vurgulanmamakla beraber hâkim etnik grubun söylemini barındıran içeriklere sahiptir. Bunun yanı sıra Fars olmayan başka etnik grupların yaşadığı bölgelerden bir eser tanıtılmamaktadır.

4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında antik bölgelere seyahat adı altında verilen derste, şekil 8’de görüldüğü gibi sadece Pers imparatorlukları olarak bilinen Ahameniş ve Sasani imparatorluklarına ait tarihi eserler ve mekanlar tanıtılmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında tanıtılan edebî ve siyasi şahsiyetlerin birçoğu Fars oldukları savunulan kişilerden ibarettir ve başka etnik gruplara ait olarak bilinen, Türk Şair Şehriyar dışında ve o da Farsça ders kitabında, diğer şahsiyetlere yer verilmemektedir. Şehriyar’ın da Şiilerin ilk İmamı Hz. Ali için söylediği şiir öne çıkartılarak bir nevi Şiiliğin ön plana çıkarıldığı görünmektedir.

#### **4.3.3. Biz İranlılar ve Aryani Kimliği**

Aryan terimi, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında Anglo-Alman bilgin Max Müller tarafından Hint-Avrupa teriminin aksine dilleri sınıflandırmak için popüler hâle getirildi. Müller’in araştırmasının ırksal bir yönü yoktu ancak ondan sonraki araştırmacılar terime ırksal kullanımlar eklediler. Aryan kimliği, İran’da önemli bir kavramdır ve genellikle İranlıların tarihî ve kültürel kimliğinde vurgulanır. İran’da eğitim sistemi genellikle "Aryan" terimini etnik bir kimlikten ziyade dil, kültür ve tarih bağlamında kullanmaktadır. Bu bağlamda İranlılar Farsça konuşan, Zerdüştlük, İslam ve diğer dinlerden gelen çeşitli kültürel unsurları içeren geniş bir etnik ve kültürel grup olarak kabul edilir. Schmitt (1987, s. 684) göre:

*“Aryan, antik Hint-Avrupa dil ailesine bağlı Hint-İran dilleri konuşmuş halkların kendilerini tanımlamak ve bölgedeki diğer halklardan ayırt etmek için kullanmış oldukları bir terimdir. Vedik döneminde Hindistan’ın Āryāvarta olarak adlandırılan bölgesine yerleşmiş, Hint-Aryan dilleri koluna dahil diller konuşan Hint-Aryan etnik grubu ve bu bölgeyi tanımlamak için günümüzde kullanılan bir ifadedir. Bu topluluklar yüzyıllarca bölge toplumları üzerinde aristokratik bir sınıf olarak hüküm sürmüşlerdir. Etnik olarak yakın*

*topluluklardan olan Antik İran halkları, Avesta’da kendilerini tanımlamak için bu etnik tanımı kullandılar. Günümüzde İran adının Aryan sözcüğünden türediği ileri sürülür.”*

İran gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinde ders kitapları önemli bir yer tutar. Ders kitaplarının içeriğinde Aryan halkı üç halk şeklinde ele alınmıştır: Medler, Persler ve Partlar. Pers halkı daha açık bir şekilde övülmüştür. Burada dikkat çeken nokta İran sınırları içinde yaşayan çeşitli etnik grupların da var olmalarıdır ve Aryan ırkından olmadıkları için göz ardı edilememeleri durumudur.

Yeni asırda, eğitim sisteminde çok kültürlü eğitim için İran’da yaşayan farklı etnik grupları ele alma ve tanıtırma konusunda mantıklı ve kabul edilebilir önlemlerin alınması gerekmektedir. Etnik gruplar arasına sınırlar çizme ve duvarlar koyma politikası, İran’ın çok kültürlü toplumunun mevcut gerçeklerinden uzak görünmektedir. Yani etnik grupların ve dinî azınlıkların ders kitaplarında anlatılmaması onların yok olması veya asimile olmasına neden olmayacaktır. Bu nedenle gerçeği kabul etmek ve öğrencilerin çok kültürlü farkındalıklarını artırmalarını sağlamak için uygun önlemleri almak daha doğru olacaktır.

Nitekim bu gruplar ana dilinde eğitimi yıllardır dile getirmektedirler ve Farsça dışında ana dilinde eğitim için bir altyapı hazırlanmaksızın yapılan en küçük girişimler de engellenmektedir. Öte yandan ders kitaplarında İran’daki etnik grupların coğrafi konumlarının çizilmesi öğrencilerin İran coğrafyasında yaşayan etnik gruplarının coğrafi konumlarını tanımalarına ve farklılıkları öğrenmelerine yardımcı olabilir. İran’ın farklı şehirleri arasında sadece Hemedan, Şiraz, Kirmanşah ve İsfahan olmak üzere dört şehrin coğrafi konumu dikkate alınmıştır. İran’da farklı etnik grupların yaşadığı diğer şehirler uygun yollarla öğrencilere tanıtılarak bu alandaki coğrafi bilgiler de öğrencilere aktarılabilir. Burada önemli olan nokta sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde (Pakistan, Afganistan, Irak vb.) ülkelerin tam olarak tanıtılması ancak İran’daki etnik gruplarının tanıtılmasının göz

ardı edilmesidir. Yani öğrenciler kendileri hakkında bir bilgi bile edinmeden komşularını tanımaktadırlar.

*“Vatan sizin yuvanızdır ve ben bu evin tüm üyelerinin birlik ve beraberliğinin temsilcisiyim. İran’ın her yerinde ve dünyanın her köşesinde nüfus cüzdanınız ve bilgi belgeniz İranlıların millî dilidir, yani Farsçadır.”* (4. Sınıf Farsça, s. 34)

*“Bizim İran’ımızın tarihî ve kültürel anıtları bizi uzak ve yakın geçmişe götürür ve bu topraklardaki babalarımızın ve annelerimizin hayatını tanıtır”* (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 80).

Ders kitapları İran’ı tanıtırken 11 fotoğraftan 10 tanesinde Farsların yaşadığı şehirlerin fotoğrafı gösterilmektedir. Türk şehirlere ait bir fotoğraf var diğer etnik gruplara ait bir şey olmaması göze çarpmaktadır (2. Sınıf Farsça, s. 80)

Kitaplar İran’ı anlatırken bu ismin Aryanlardan alındığını ve İran’ın anlamının Aryanların ülkesi anlamına geldiğini ve Aryan’ın da soylu ve asil olduğunu yazmaktadır. Ayrıca İran’dan bahsederken Biz İranlılar Aryan’ız denilmektedir.

#### **4.4. Ders Kitaplarında Etnik Gruplar**

İran’da farklı etnik grupların farklı dil ve lehçelere sahip olması nedeniyle dil konusu İran’da ihmalin ötesinde yok sayılmıştır. Bu durum kültürün en önemli bileşenlerinden biri olan dilin yok olmasına yol açabilmektedir. Özellikle İran’da sayıları az olan etnik gruplar yok olma tehdidi altındadırlar. İran’da dil sorunu siyasi bir sorundur ve çözümü yöneticilerin eğitim sistemini anadilde eğitim etrafında genişletme yönündeki siyasi kararlarına bağlıdır; aksi hâlde kültürel bir çatışma yaratacaktır. İran’da etnik gruplarının her birinin kendi diline sahip olduğu gerçeğini anlamak ve kültürel bileşenleri korumak için, onları tanıtmak ve sahip çıkmak Fars dili için bir tehdit sayılmamaktadır.

İran’da ders kitaplarında farklı dillerden bahsedilmediği gibi, dinî azınlıklardan da bahsedilmemektedir. Hükûmetlerin toplumdaki kültürel çeşitlilikle başa çıkmada iki tür politikası vardır. İlki kültürel, etnik ve dinî farklılıkların ortadan kaldırılması ve toplumu tek tipleştirme çabalarına dayanan asimilasyon politikasıdır. İkincisi ise bir toplumda farklılıklara saygı duymayı ve kültürel çoğulculuğu kabul etmeyi ifade eden çok kültürlülük politikasıdır. Gelişmiş ülkeler olarak İsviçre, Kanada, Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde ve gelişmekte olan bir toplum olarak Hindistan gibi ülkelerde çokkültürlülük politikasının uygulanma tarihi bu politikaların etnik-kültürel grupların ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısını göstermektedir. Kanada’da ağırlıklı olarak Quebec’in Fransızca konuşan azınlıklarına odaklanan çok kültürlü politikanın uygulanması 1970’ten bu yana çeşitlilik duygusunun yoğunluğunu büyük ölçüde azaltmış ve ulusal aidiyeti güçlendirmiştir. Bu bağlamda çok kültürlülük politikası Kanada ulusal vatandaşının kimliğinin çoğulcu bir tanımına dayalı olarak ilerletilmiş ve hükûmet tarafından güvence altına alınan kültürel ve etnik farklılıkların korunmasına yönelik yasal ve kurumsal çerçeve ile Kanada toplumunda bütünleşme duygusunun güçlendirilmesine temel teşkil etmiştir. Amerika’daki çok kültürlü politika, azınlıkları, kadınları ve marjinal grupları desteklemek için pozitif eylem politikalarının uygulanmasına dayanmaktadır. Avustralya toplumunda çok kültürlü politikanın üç boyutu vardır: kültürel kimliğin desteklenmesi, sosyal adalet ve ekonomik verimlilik. Bu, Avustralya toplumunda, kültürel çeşitliliğin sonuçlarını bireyin ve genel olarak toplumun çıkarlarına göre yönetmeye yönelik bir politikanın kabul edildiği anlamına gelir. Ancak etnik gruplar ve dinler arasında din, etnisite ve dil çatışmalarına sahne olabilecek Hindistan gibi çok etnisiteli ve gelişmekte olan bir ülke, etnik ve kültürel çeşitlilikle ilgili konularda çok kültürlü modeli izlemesiyle dikkat çekmektedir.

Ancak İran toplumunda kültürel ve etnik gruplarla ilişkilerde benimsenen politika asimilasyon politikasıdır ve bu politika etnik grupların kültürel direniş oluşturmaları nedeniyle

bugüne kadar başarılı olamamış ve tam olarak uygulanamamıştır. Sosyal medyada sivil faaliyet gösteren özellikle Türk, Arap, Beluç ve Kürtler bölücü olarak tanımlanmaktadırlar. Fars ve Şii olmayanlar ne olduklarını anlattıkları zaman ülke bağımsızlarını tehlikeye atan düşmanlar olarak tanımlanmaktadırlar.

İran'daki etnik grupların İrani ve Fars kimliğinin gerisinde kalmasının başlıca nedeni asimilasyon politikalarının hız kazanmasıdır. Bu politikaların gündelik hayata daha fazla etki etmesi diğer etnik gruplarda kimlik bilincinin yok olmasına neden olmaktadır. Ayrıca başat kültürün unsurları medya ve eğitim aracılığıyla diğer etnik gruplara dayatılmaktadır. Etnik gruplar kendilerini "öteki" gruplardan farklı olarak gördükleri için kimliklerini tanımlarken genellikle toplumun başka gruplarını referans almaktadırlar. Bu zaman içinde "biz onlara karşı" şeklinde bir üstünlük veya aşağılık mücadelesine dönüşebilir ki bu durum ırkçılığa yol açabilir (Ramazani, 2015, s. 44).

#### **4.4.1. Çağdaş İran'da Etnikler ve Giyinme Tarzı**

İran'da günümüzdeki etnik ve kültürel çeşitlilik, ülkenin tarih boyunca farklı topluluklara ev sahipliği yapmasından kaynaklanmaktadır. Bu çeşitlilik, İran'ın coğrafi konumu ve tarih boyunca çeşitli göç dalgalarının etkisiyle şekillenmiştir. Günümüzde İran'da yaşayan Azerbaycan Türkleri, Kaşkay Türkleri, Araplar, Kürtler, Türkmenler ve Beluçlar gibi farklı etnik gruplar, kendi benzersiz kültürel kimlikleri ve giyim tarzlarıyla tanınmaktadır.

Bu nedenle, ders kitaplarında bu etnik grupların ve onların kültürel miraslarının daha kapsamlı bir şekilde ele alınması önemlidir. Bu, öğrencilere daha geniş bir perspektif sunarak kültürel çeşitliliği kavramalarına yardımcı ola bilir.



در کرانه‌ی دریای خزر، زنان قاسم‌آبادی، دامن‌های بلند می‌پوشند که تا روی کفش می‌افتد و با نوارهای رنگی تزیین شده است. پهنای دامن گاه بیش از ده متر است.



لباس مرد کرد



مجسمه‌ای با لباس محلی در موزه‌ی مردم‌شناسی



لباس مرد بلوچ

لباس محلی مردم ترکمن

## لباس‌های محلی

در کشور پهناور ما اقوام مختلفی مانند فارس، ترک، لر، گیلک، کرد، بلوچ و... زندگی می‌کنند. هر یک از این اقوام لباس‌های مخصوص به خود دارند. لباس‌های محلی اقوام ایرانی بسیار زیبا است. البته این لباس‌ها در گذشته بیشتر مورد استفاده قرار می‌گرفته است به‌طوری که در قدیم هر کس از روی شکل لباس فرد دیگر می‌توانست حدس بزند که او اهل کدام منطقه‌ی ایران است. امروزه لباس‌های محلی اغلب در مراسم یا جشن‌های خاص پوشیده می‌شوند. این عکس‌ها، چند نمونه از لباس‌های محلی اقوام مختلف را نشان می‌دهد. اگر روزی سری به یک «موزه‌ی مردم‌شناسی» بزنید در آنجا می‌توانید انواع لباس‌های محلی را مشاهده کنید.

Şekil 9. Etnik Grupların Kıyafeti (6. sınıf Dini Bilgiler ders kitabı)

Şekil 9'da Mazeni, Kürt, Beluç, Türkmen kıyafetleri ve aynı kitapta Arapların kıyafetleri yer almaktadır ve Türklere ait kıyafetlerden bahsedilmemiştir. Giyim tarihi genel olarak insan uygarlık ve kültür tarihinin bir parçasıdır.

İran'ın farklı bölgelerinde yaşayan ve her biri üstün etnik özelliklere sahip olan ve bölgenin ekolojisi dahil olmak üzere çeşitli faktörlere tabi olan farklı insan grupları ilk bakışta etnik köken, yaşam alanı, dil, din, meslek ve diğer kültürel özellikler gibi özel giysiler giyerler. Bu sembol yüklü kıyafetler de öğrencilerin zihninde farklılıkları

çağrıştırıyor. Ders kitaplarında etnik grupların kıyafetleri gerektiği gibi tanıtılmamıştır. Eski İran halkının kıyafetlerinden örnekler verilmiş, ülkenin farklı etnik ve bölgelerinin kıyafetleri hakkında sadece resim olarak tanıtılmıştır ve ayrıntılı bir bilgi sunulmamıştır. Örtünmenin farklı tarihî dönemlerde ve antik çağlardan günümüze gelişile ilgili olarak Medler, Ahamenişler, Partlar, Sasaniler, Selçuklular, Timurlular, Safeviler ve Kaçarlardan söz edilmiştir. Ancak burada bunların hangisinin Türk hanedanları olduğundan bahsedilmemiştir.

Eski çağlardan günümüzde farklı etnik köken ve grupların kıyafetlerinin bilimsel ve organize bir şekilde tanıtılması öğrencilere bu konu hakkında değerli bilgiler sağlayabilir; böylece öğrenciler etnik kıyafet türleri hakkında kültürel bir anlayışa ulaşabilirler. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitabında etnik gruplar hakkında şöyle bahsedilmektedir: “*Geniş ülkemizde Farşlar, Türkler, Lorlar, Gilekler, Kürtler, Beluçlar vb. farklı etnik gruplar yaşamaktadır. Bu grupların her birinin kendi kıyafetleri vardır*”. Ancak bu genel bilgi dışında bir bilgi sunulmamıştır.

Farklı bölge ve milliyetlerin kadınlarının giyim tarzını gösteren fotoğraflarda şekil 10’da da görüldüğü gibi, Türkler, Araplar ve Beluçlar yer almamaktadır. Kürtlerin nadir olarak adlarının geçtiği tek yer ise burasıdır (7. Sınıf Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı, s. 19).

Nitekim kitaplarda belirli etnik grupların giyim tarzlarının gösterilmemesi veya sınırlı bir şekilde gösterilmesi, bu grupların varlığının ve kültürel katkılarının görmezden gelindiği veya göz ardı edildiği izlenimini verebilir. Bu, öğrencilerde yanlış bir tarih anlayışı veya toplumsal çeşitliliğe karşı duyarsızlık oluşturabilir.

انواع پوشش و حجاب اقوام مختلف زنان ایرانی



Şekil 10. Etnik grupların giyim tarzı (7. sınıf Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı dersi)

İran'da Cengiz ve Timur Türk isimleri olarak bilinmektedir ve bu isimde olan çocuklar. Ders kitaplarında okulda arkadaşlarını tehdit ediyorlar ve kaba davranışları vardır. Bu İran toplumunda Türklerin kaba olduğu göstermeye çalışılan bir örnektir. (7. Sınıf Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı, s. 55)

İran topraklarında Fars olmayan etnik gruplara ait kadim ve tarihî birçok eser ve medeniyet kalıntıları sayılabilir ancak ders kitaplarında bunlara fazla yer verilmemiştir ve daha çok Persler ve Şiileri anımsatan eserlere yer verimiştir.

İran’da Farslar dışındaki başka etnik grupların dil ve kültürlerine yerel denilmektedir. Milli olan “Fars” dili ve kültürüdür ve bir de “yerel/mahalli” olan vardır; o da başka etnik unsurların dili ve kültürüdür. Anayasada da bu yerel kelimesi etnik gruplar ile ilgili maddelerde geçmektedir. Yerel kelimesi tek başına bir aşağılama unsuru değildir. Ancak Fars dili ve kültürü de bulunduğu coğrafyada yerel olarak ele alınmalıdır. Nitekim ders kitaplarında da bu yerel kelimesi Farslar dışındaki başka etnik gruplar için kullanılmaktadır.

*“İran’daki etnik, dilsel, ritüel ve kültürel çeşitlilik nedeniyle yerel sesler de her bölgenin coğrafyasına, etnik kökenine, diline ve kültürüne göre çeşitlilik gösterir; örneğin sesler; Kürtçe, Baluchi, Lori, Azeri, Bakhtiari, Qashqai, Gilaki, Horasani, Türkmen, Kermani ve Bushehri.”* (9. Sınıf Sanat ve Kültür, s. 163).

Ders kitaplarında etnik grupların saf dışı bırakılması sıkça görülen bir şeydir. Bu bazen Araplar, bazen Türkler, bazen Kürtler ve Fars olmayan başka etnik grupları kapsamaktadır:

İran rejiminin ders kitaplarında Arap kelimesini ve özellikle Arap dilini kullanmaktan çekindiği söylenebilir. Bir yerde Farsça’nın öneminden ve bu dilin İslam alemine hizmetlerinden bahsedilirken (Farsça öğrenirseniz Kur’an’ın dilini de rahatça öğrenirsiniz) Kur’an’ın dilinin Arapça olduğuna dahi değinilmemiştir (Kur’an, 1, s. 1).

Şekil 11’de *Ey İran* isimli bir şiirde ve İran haritasının üzerinde Türkler dışında başka milliyetler yer almaktadır (1. Sınıf Farsça, s. 47).

## ای ایران

زیبا ، زیبا ، زیبایی  
ای ایران  
میهنِ خوبِ مایی  
ای ایران  
هم کوه و جنگل داری  
هم صحرا  
هم باغ و بستان داری  
هم دریا  
من یک دنیا خلقت را  
دارم دوست  
خاک خوب و پاکت را  
دارم دوست

اسدالله شهبانی



Şekil 11. Ey İran şiiri ve İran'daki etnik gruplar (1. Sınıf Farsça, Sayfa 47)

Sosyal bilgiler ders kitaplarında eski İranlıların diline bir gönderme yapılmakta ve günümüzde hâkim dil olarak sadece Farsçadan bahsedilmektedir. İran'da, Türkçe, Türkmence, Beluçi, Kürtçe, Arapça gibi ihmal edilmiş çeşitli diller var.

Celal Al-i Ahmad, *Entelektüellerin Hizmeti ve İhaneti* adlı kitabında şöyle diyor: “Çağımızda çok dilli milletlerin az olmadığı ve aynı zamanda bir coğrafyada ulusal birliğin, din, tarih, örf ve âdetler, azınlıkların durumu ve daha pek çok faktörün etkili olduğu gerçeğinden hareketle başka etkenler de işin içine giriyor. Bunun için Azerbaycan halkını

Türkçe kullanmakta özgür ve bağımsız bırakmaktan korkmamalıyız” (Al-i Ahmed, 1979, s. 151).

Kur'an-ı Kerim'de Rum Suresi 22. Ayet'te insanlar arasındaki dil farklılıklarından bahsedilmektedir. “Göğün ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da O'nun (varlığının ve kudretinin) delillerindendir. Şüphesiz bunda anlamak isteyenler için elbette ibretler vardır.”

#### 4.4.2. Komşu Ülkeler ve Etnik Gruplar

İran'ın etnik çeşitliliğine dair genel yaklaşımı, oldukça dikkatli ve ihtiyatlı bir şekilde sürdürülüyor. Etnik kimliklere ilişkin kaygılar açık bir şekilde ifade edilir ve zaman zaman belirli azınlıklar arasında ayrılıkçı eğilimlerin artma potansiyeli veya yabancı hükümetlerin müdahalesi gibi endişeler dile getirilir. İran'da yaşayan önemli etnik azınlıklar genellikle sınır bölgelerinde yer alır ve bu azınlıkların nüfusu, birkaç ülkenin topraklarına yayılarak hassas bir jeopolitik sorun ortaya çıkarır. Etnik çeşitlilik, İran'ın coğrafi yapısına ve tarihsel geçmişine dayalı olarak karmaşık türde şekillenmiştir. Bu azınlıkların varlığı, zaman zaman ülke içindeki siyasi dinamikleri etkileyebilir ve bu da İran hükümetinin bu etnik gruplarla ilişkilerini dikkatli bir şekilde yönetmesini gerektirir. Ayrıca, sınır bölgelerinde yer alan bu azınlıkların nüfusunun, komşu ülkelerle ilişkileri ve bölgesel istikrara olan etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. İran'ın etnik azınlıklara yönelik politikaları, ulusal birliği koruma amacı taşıırken aynı zamanda etnik çeşitliliği dengeli bir şekilde yönetme çabalarını da yansıtmalıdır. Bu çerçevede, etnik azınlıkların kültürel ve dil haklarını tanımak, onların toplumsal entegrasyonunu teşvik etmek ve sınırların ötesindeki etnik bağlantıları gözetmek önemlidir. Bu, hem iç hem de dış politikada istikrar ve uyumun sağlanması için gereklidir.

*“Batıda ve doğuda sınır bölgelerine yakın şerefli insanlar, çölün çalışkan insanları, cesur kavimler, tarihin bütün zorlu imtihanlarından başı dik olarak çıkan bu toprakları, her*

*zamanki gibi verimli ve hür kılmak, Müslüman ve İranlı olmanın verdiği bağlarla, vatanlarını parlak bir geleceğe taşımak için hep birlikte ve birlik içinde çalışmaktadır.”* (8. sınıf Farsça, s. 91).

İran'ın Kuzey ve Kuzey Batısında çoğunlukla Türkler (Azerbaycan Türkleri ve Türkmenler) yaşamaktadır ve bu bölgede İran Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan ile ortak sınıra sahiptir. Batıda Kürtler yaşamaktadır ve bu bölgede ise İran Irak ile ortak sınırı vardır. Güneyde genellikle Araplar yaşamaktadır ve bu bölgede ise İran 6 Arap ülkesi ile aynı sınırı paylaşmaktadır. Beluçların yoğun olarak yaşadığı Doğuda ise Pakistan ve Afganistan ile ortak sınırı paylaşmaktadır. Bu yüzden bu bölgelerde her hangi bir ayaklanma bu komşu ülkeler ile bağlantılı gösterilebilir ve ders kitaplarında Batı ülkelerinin sürekli bu ayaklanmalardan yana olduğu ancak sınırda yaşayan bu etnik grupların İran'ı sevdikleri ve ülkeleri ile güçlü bağlarının olduğunu yazmaktadır.

Ders kitaplarında başka azınlıklar için mahalli (yerli), kavramı kullanılmaktadır veya kavim kelimesini sık sık görebilmekteyiz. Mahalli ve kavim kavramları azınlıklar açısından aşağılayıcı kavramlar olarak bilinmektedir. Mahalli (küçük çaplı ve bize muhtaç) ve kavim (bizden olan ancak tarihî olaylar sonucunda başka milletler tarafından asimile edilen) anlamını verdiği için azınlıklar açısından aşağılayıcı bulunmaktadır. Nitekim ulusal bir kimliğin sunumunda diğer grupları aşağılayarak kendine katma yöntemi İran'ın uyguladığı yöntemdir.

Vafai ve Sobhani Nejad (2015), tarafından “ders kitaplarının içeriğinde azınlıkların dilini koruma hakkına saygı” gibi bileşenler; “ders kitaplarının içeriğinde etnik dillerin öğretimine özen gösterilmesi” çok kültürlü eğitimin bileşenleri olarak önerilmiş; Rahmani, Faqih, Hosseini Mehr ve Sarmadi (2016), “Çeşitli etnik kökenlere ait ortak ve uygun atasözlerinin kullanılması” ve “etnik dillere dikkat edilmesinin” altını çiziyorlar. Ayrıca İran İslam Cumhuriyeti Anayasası'nın 15. Madde'si, Örgün ve genel eğitim felsefesi senedinin,

çeşitlilik ve çoğulculuk ilkesine ilişkin kararı; Kültür Devrimi Yüksek Kurulu 288, 495 ve 644'cü kararı, Beşinci Kalkınma Programı'nın 19. Madde'sinde kitaplarda etnik ve yerel dillere dikkat edilmesi, Kültür Devrimi Yüksek Kurulu'nun 644. Kararı, Beşinci Kalkınma Programı'nın 11. Madde'sinde "etnik dillerinin kitaplarda yer alması" vurgulanmıştır.

#### **4.5. Ders Kitaplarında Dost ve Düşman Tanımı**

Ders kitapları, İran'ın bölgedeki rolünü İslami hareketlerin savunucusu, Filistinlilerin haklarının koruyucusu ve diğer İslam ülkeleri için bir model olarak tanımlayarak resmeder. Bu bakış açısıyla, İslam Cumhuriyeti, bölgede liderlik rolü üstlenen ve rehberlik eden bir güç olarak gösterilir. Kitaplar, bölgedeki Müslümanları bir araya getirme ve İslam topluluğunun bir parçası olarak birleşme çağrısı yapar. Bu birleşme, bölgenin güçlenmesini ve İslam'ın birlik içinde daha etkili bir şekilde temsil edilmesini hedefler. Aynı zamanda, kitaplar Batı'nın politik, kültürel ve ekonomik etkisini sınırlamanın önemini vurgular. Bu şekilde, İran'ın bölgedeki stratejik ve ideolojik hedeflerine destek olmak için ders kitapları bir araç olarak kullanılır.

##### **4.5.1. Biz (Şiiler ve Farslar) ve Öteki (Şii ve Fars Olmayanlar)**

İran toplumunda "biz" ve "öteki" kavramları genellikle dini ve etnik kimliklere dayalı olarak algılanabilir. Şiiler ve Farslar, ülkenin çoğunluğunu oluşturduğu için (İran'ın sunduğu resmi verilere göre) genellikle bu gruplar "biz" olarak tanımlanabilir. Ancak, bu genellemeler her zaman geçerli değildir, çünkü İran toplumu karmaşık bir yapıya sahiptir ve bireyler ve gruplar arasında büyük farklılıklar bulunabilir.

İran'da "öteki" kavramı genellikle dini ya da etnik azınlıkları ifade eder. Örneğin, Sünni Müslümanlar ya da etnik azınlıklar, "öteki" olarak algılanabilir. Ancak, bu da genel bir kavramdır ve bireyler arasında bu konuda farklı düşünceler olabilir.

Özellikle Fars dilinin, İran ulusunun birliği ve bütünlüğündeki rolüne dair ders kitaplarında çeşitli görüşlere yer verilmiş. Dil, toplumsal bir bağlamda birliği güçlendirebileceği gibi, aynı zamanda ötekileştirmeye de neden olabilir.

Etnik azınlıkların eğitiminde resmi dilin kullanımı ve okullarda etnik grupların kendi dillerinin öğretilmesi konusu, genellikle önemli tartışmalara konu olmaktadır. Bu konudaki tutum, özellikle ders kitaplarında, örneğin 8. sınıf Farsça ders kitabında açıkça ifade edilmiştir. Etnik azınlıkların dillerinin resmi eğitimde kullanılması, onların kültürel kimliklerini korumalarına ve geliştirmelerine olanak tanıyabilirken, aynı zamanda ulusal birlik ve bütünlüğü sağlama amacıyla resmi dilin önemine vurgu yapar. Bu durum, eğitim politikalarında ve müfredatında çeşitli dengelemelerin ve uzlaşmaların gerekliliğini ortaya koyar. Bu nedenle, etnik azınlıkların dillerinin resmi eğitimde kullanılması konusunda yapılan tartışmalar, toplumun dilsel ve kültürel çeşitliliğini dikkate alan kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemi oluşturma çabalarını yansıtır:

*“Büyük güçlerin ülkemizi her zaman kışkandıkları, açgözlü bakışlar attıkları, ayrılıkçı eğilimleri ve etnik çeşitliliği çokça kullandıkları ve çeşitli ülkeler arasında nifak tohumları ekmek için ellerindeki her yolu kullandıkları gerçeği göz önüne alındığında İran etnik gruplarının amaçlarına daha kolay ulaşabilmeleri için, tüm İran etnik gruplarının çok sevdiği ortak dili olan Fars dilini, gücünü ve canlılığını korumak ve kollamak akıllıca değil mi?”*

#### 4.5.2. Bölge Lideri ve Batı Karşısı

Ders kitapları, İran'ın Batı ile ilişkilerine dair geniş bir perspektif sunarak, Batı'yı eleştiren çeşitli temaları işler. Bu temalar arasında, Batı'nın İran'ın siyasi bağımsızlığına yönelik tehdit algısı, İran'ın mevcut İslam rejimine ve İslamcı hareketlere karşı Batı'nın düşmanlık politikaları, Avrupa'nın Orta Doğu'daki İslam ülkelerine yönelik sömürgeci geçmişi ve Batı ile İslam dünyası arasındaki medeniyetler arası çatışma gibi konular bulunur.

Birincisi, ders kitaplarında Batı, özellikle Avrupa ve Amerika, genellikle İran'ın siyasi bağımsızlığına karşı bir tehdit olarak resmedilir. Batı'nın İran'ın egemenliğine yönelik müdahalelerini vurgulayan örneklerle, Batı'nın İran'ın iç işlerine karıştığı ve İran'ın bağımsızlığını tehlikeye attığı iddia edilir.

İkincisi, Batı'nın İran'ın mevcut İslam rejimine ve İslamcı hareketlere karşı düşmanlık politikaları vurgulanır. Kitaplarda, Batı'nın İslam Cumhuriyeti'ne karşı çeşitli yaptırımlar uyguladığı, İran'ın İslamcı ideolojisine ve dini liderlerine karşı komplolar düzenlediği ve İslamcı hareketlere destek verdiği iddia edilir.

Üçüncüsü, Avrupalıların Orta Doğu'daki İslam ülkelerine yönelik sömürgeci geçmişi ve bu ülkelerin kaynaklarını sömürdüğü iddia edilir. Batı'nın Orta Doğu'ya yönelik emperyalist politikalarının, bölgedeki istikrarsızlığın ve çatışmaların temel nedenlerinden biri olduğu vurgulanır.

Son olarak, ders kitapları Batı ile İslam dünyası arasında medeniyetler arası bir çatışmanın varlığına işaret eder. Batı'nın modernleşme sürecinin, İslam dünyasını kültürel olarak etkilediği ve İslam kültürünün tehdit altında olduğu savunulur. Bu bağlamda, İran'ın İslami kimliğinin korunması ve Batı'nın kültürel etkilerine karşı direnme çağrısı yapılır. Bu temalar, İran'ın dış politikasını ve ulusal kimliğini şekillendiren ideolojik ve tarihsel faktörlerin bir yansımasıdır.

Ders kitaplarında İsrail-Filistin çatışması genellikle İsrail'i İslam ülkeleri ve Müslümanlar için bir düşman olarak tanımlayan ve İsrail'in ABD ve diğer Batı ülkelerinin bir ajanı olduğunu öne süren bir perspektifle ele alınır. İsrail'in, "Kutsal Toprakları İşgal Eden Rejim" olarak nitelendirilmesi ve topraklarının "İşgal Altındaki Filistin" olarak adlandırılması gibi ifadeler, İsrail-Filistin çatışmasının İslam ülkeleri için en önemli endişe olduğunu vurgular. Kitaplar, Müslümanların birleşip Filistin'i özgür kılacağı, Kutsal Toprakları İslam düşmanlarının elinden kurtaracağı ve bu şekilde İslam dünyasının onurunu yeniden tesis edeceği umudunu dile getirir. Bu bağlamda, Filistin'in özgürlüğü ve Kudüs'ün İslam'ın kutsal şehri olarak korunması, Müslümanların birlik ve dayanışma içinde hareket etmelerinin önemini vurgular. Bu temalar, İslam dünyasının İsrail-Filistin çatışmasına yönelik duyarlılığını ve bu konuda aktif bir rol oynama çağrısını yansıtır.

Hamenei, öğretmenler ve eğitim kadrosuyla yaptığı toplantıda öğrencilere ve onların taleplerine atıfta bulunarak, bu neslin İran-İslam kimliğine sahip çıkması, güçlü ve derin inançlara sahip olması, kendinden emin ve özgüven sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Hamenei Doğu'nun ve Batı'nın eskimiş medeniyetlerinin karşısında büyük bir medeniyetin oluşturulması ve derslerden alakasız konuların çıkarılması gerektiğinin söyledikten sonra Eğitim Bakanı iki seneye kadar Hamenei'nin bu emrinin yerine getirileceğini bildirmiştir (Tasnım, 2022).

İran'ın ders kitaplarında İsrail, İslam dünyası ve Müslümanlar için "düşman" olarak portre edilirken, ABD ve Batı ülkeleri ise İsrail'in "ajanı" olarak algılanır. İsrail, sıklıkla "mutlak kötülük" olarak tanımlanır ve İran'ın çeşitli siyasi sorunları ve krizleriyle ilişkilendirilir. Bu düşmanlık, tarihsel bir kökene sahip olan İslamcı hareketlerin İsrail'e karşı düşmanca duruşundan kaynaklanmaktadır. Ders kitaplarında sık sık, İranlı politik liderlerin 1960'lardan itibaren İsrail'e karşı tutumlarına dair alıntılara yer verilir. Örneğin, Humeyni'nin 1960'lardaki kriz sırasındaki tavrı ve Muhammed Rıza Pehlevi'nin yönetimiyle

yaşanan anlaşmazlıkların artması gibi tarihi olaylar vurgulanır. Ayrıca, kitaplarda İsrail'in İran'ın dini ve kültürel kimliğine yönelik tehditlerine dair ifadeler bulunur. Örneğin, "İsrail bu ülkede alimlerin olmasını istemez. İsrail bu ülkede Kuran'ın olmasını istemez. İsrail bu ülkede dini alim olmasını istemez. İsrail bu ülkede İslami kurallar olmasını istemez" gibi ifadelerle, İsrail'in İran'ın dini ve kültürel yapısını hedef aldığı vurgulanır. Ayrıca, İsrail'in İran'ın ekonomik ve toplumsal yapısını zayıflatmaya yönelik planlarına dair endişeler ifade edilir (9. Sosyal bilgiler, s. 168-169). Ayrıca Sosyal Bilgiler, Dini Bilgiler ve Farsça kitaplarında İsrail konusu ve ona yönelik sert eleştiriler çeşitli biçimlerde sunulmaktadır.

İran ve bölge ülkeleri arasındaki ilişkilere dair ders kitaplarında ortaya konan yaklaşım, bölgedeki tüm ülkelerin ortak bir İslami kimlik ve medeniyet paylaştığına odaklanır. Bu perspektif, bölge ülkelerinin Batı'ya karşı güçlenmek ve dayanışma içinde olmak için birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular. Ancak, kitaplar aynı zamanda İslam Cumhuriyeti'nin anti-Batı duruşuyla uyumlu olmayan bölge ülkelerini de eleştirir. Özellikle, bölgedeki Batı müttefikleri olarak hareket eden ve İran'ın anti-Batı politikalarıyla çelişen ülkeler hedef alınır. Bu ülkeler, ders kitaplarında, bölgedeki Müslümanlar ile İsrail'i destekleyen Batı ülkeleri arasındaki çatışmanın en önemli sorun olduğu şeklinde tanımlanır. Bu eleştirel bakış açısıyla, ders kitapları İran'ın ve bölge ülkelerinin çıkarlarını korumak ve Batı'nın bölge üzerindeki etkisini sınırlamak için birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular. Böylelikle, İran'ın dış politikasının temel yönlerinden biri olan bölge ilişkileri ve Batı ile olan gerilimler ders kitaplarında öğrencilere detaylı bir şekilde aktarılır.

İran'ın komşularıyla ilişkilerine dair, ders kitaplarında genellikle dostça bir yaklaşım sergilendiği ifade edilir. Ancak, Rusya ve Irak özel olarak vurgulanır ve bu ülkelerle olan ilişkilerde belirli zorluklar ve tarihî gerilimler üzerinde durulur. Özellikle Rusya'nın, İran'ın iç işlerine tarih boyunca müdahale ettiği vurgulanır (9. Sosyal bilgiler, s. 88). Bu müdahaleler, özellikle İran'ın komünist partisi Tude ile ilişkilendirilir. Kitaplarda, Rusya'nın

İran'ın iç meselelerine dışarıdan müdahalesinin tarihî bir gerçeklik olduğu belirtilir. Irak'a gelince, ders kitapları genellikle Saddam Hüseyin'in Batı veya "süper güçler"e olan bağımlılığını vurgular. Bu bağımlılığın, sekiz yıl süren savaşın devam etmesine neden olduğu belirtilir. Bu durum, Irak'ın dış politikasının etkisi altında olması ve bu politikanın, İran'la olan ilişkileri şekillendirmede önemli bir rol oynamış olabileceği düşüncesini yansıtır.

Son iki yüzyıl boyunca İran'ın tarihi, ders kitaplarında Batı ile olan siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerine ayrılan bir bölümle öne çıkar. Bu konunun kapsamlı bir şekilde ele alınması, günümüzdeki İran'ın durumu göz önüne alındığında, Batı ile ilişkilerin tarihî, jeopolitik ve kültürel boyutlarının önemini vurgular. Batı terimi, özellikle Avrupa, Amerika ve Rusya gibi bölgeler, ders kitaplarında düzenli olarak üç farklı perspektiften eleştirilir ve incelenir.

Batı'ya yönelik ilk eleştiri, Avrupa ülkeleri ve ABD'nin İran'la olan tarihi müdahalelerine odaklanır. Ders kitapları, Batı'nın İran'a olan sürekli olumsuz ve yıkıcı rolünü 18. yüzyılın sonundan 1979'a kadar olan dönemde detaylı ve eleştirel bir şekilde vurgular. Batı, İran'ın siyasi bağımsızlığına yönelik milliyetçi bir bakış açısıyla "düşman" olarak ve Şii İslamcı hareketlerini zayıflatmak için bir "ajan" olarak sunulur. Pehlevi Hanedanlığı dönemi (1925-1979), İran'ın Batı'ya olan siyasi, ekonomik ve kültürel bağımlılığı ve Batı'nın İran üzerinde doğrudan etkisinin yoğun olduğu bir dönemdir. Ders kitapları, tarihsel bir bakış açısıyla Batı'nın eleştirisini çeşitli dönemlere yayarak, İran'ın Batı ile ilişkilerinin karmaşıklığını ve değişen dinamiklerini vurgular. İran'ın Batı ile ilişkilerinin başlangıcından itibaren, özellikle 18. yüzyılın başlarından itibaren İngiltere, Fransa ve Rusya gibi ülkelerin "sömürgeci politikaları" eleştirilere konu olmuştur. Ancak, 1953 Darbesi'nden itibaren ABD'nin İran'a müdahaleleri öne çıkmıştır ve ABD, kitaplarda en büyük "müdahale eden" güç olarak öne çıkar. Ders kitapları, toplumdaki duyguları yansıtarak, Amerikan karşıtı bir üslup benimser ve Amerika'nın İran üzerindeki etkisini sorgular. "İslam

Devrimi'nin zaferinden sonra, özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi düşmanlarımız, İran'a karşı düşmanca eylemlerini sürdürmüştür. Bu süreçte, Amerika'nın İran'a yönelik komplo politikaları devam etmiştir" (5. Sınıf, Sosyal Bilgiler, s. 132).

Batı'ya yönelik eleştirel tutumun ikinci boyutu, 1979 Devrimi'nin zaferi ve İslam Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından ABD ve Avrupa ülkelerinin izlediği politikalarla ilgilidir. İran'ın siyasi krizlerinin birçoğu, Batı'nın - özellikle Amerika'nın - kışkırtmaları ve müdahaleleri nedeniyle yaşanmıştır. Batı, genellikle İslam rejimine karşı komplolar düzenlemekle suçlanır ve İran'ın içişlerine karışmakla itham edilir. Bu dönemde, Batı'nın İslam Devrimi ve İslamcı hareketler karşısında düşman olarak algılanması yaygındır. İslam Devrimi'nin temel hedeflerinden biri, Batı'nın hegemonyasına karşı koymak ve bölgesel bağımsızlığını sağlamaktır. Dolayısıyla, İslam Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra Batı'ya karşı duyulan güvensizlik ve eleştirel tavır, İran'ın iç ve dış politikasının belirleyici bir unsuru haline gelmiştir. "İran'ın İslam Devrimi, süper güçlerin İran üzerindeki kontrol ve etkisine son vermiş ve İslam'ın gücünü diğer Müslüman ülkelerde fark ettirmiştir. Özellikle İslam coğrafyasında, İslam Devrimi'nin başarısı Batı'nın çıkarlarını tehlikeye sokmuş ve bölgede bir dönüşüm başlatmıştır. Ancak, bu dönemde baskıcı ve zorlayıcı hükümetlerin, İslam Devrimi'nin getirdiği yeni paradigmayı tehdit olarak gördükleri ve bu nedenle İran'a karşı komplolar düzenledikleri bilinmektedir. Bu durum, İslam Devrimi'nin zaferinden sonra da devam etmiştir ve İran'ın bölgesel etkisinin artmasıyla birlikte daha da belirgin hale gelmiştir. Bu bağlamda, İran'ın İslam Devrimi, hem bölgesel hem de küresel düzeyde jeopolitik dengeleri etkileyen önemli bir dönemeç olarak kabul edilmektedir." (9. Sınıf, Sosyal Bilgiler, s. 90).

İran ders kitapları, İran Devrimi'nin ideolojisini Batı'nın çıkarlarına ve kültürüne karşı bir meydan okuma olarak net bir şekilde tanımlar. İslam Cumhuriyeti, sürekli olarak Batı'nın "komploları" ile karşı karşıya kalan bir ülke olarak algılanır. Bu bağlamda, 1979

Devrimi, İran'ın Batı ile karşılaşmasının kaçınılmazlığını ifade eden kapsamlı bir anti-Batı duruşunun bir parçasıdır. İran ders kitapları, İslam Devrimi'nin getirdiği ideolojik ve politik değişimlerin Batı'nın hegemonyasına karşı bir direniş olduğunu vurgular. Bu perspektiften bakıldığında, İran'ın Batı ile olan mücadelesi, sadece siyasi bir çatışma değil, aynı zamanda kültürel ve ideolojik bir çatışma olarak da görülür. Bu durum, İran'ın Batı karşısındaki direncini ve bağımsızlığını koruma çabalarını yansıtırken, Batı'nın İran'a yönelik politikalarının ve müdahalelerinin eleştirel bir değerlendirmesini sunar.

Batı'ya yönelik eleştirel bakışın üçüncü boyutu, Avrupa ülkelerinin sömürge tarihi ve Batılı ülkelerin dünya genelinde, özellikle de İslami Orta Doğu ülkeleriyle olan adaletsiz ilişkilerine odaklanır. İran ders kitapları, mevcut dünya düzenini "adaletsiz" olarak değerlendirir ve bölge İslam ülkeleri ile gelişmekte olan ülkelerin çıkarlarını Batılı ülkelerin çıkarlarına karşı konumlandırır. Bu perspektif, Batı'nın tarihsel ve güncel olarak İslam dünyasına yönelik politikalarını ve ekonomik ilişkilerini eleştirmekte, sömürgecilik ve hegemonya girişimlerini sorgulamaktadır. İran ders kitapları, Batı'nın bölge ülkeleri üzerindeki etkisini ve müdahalelerini bir tür emperyalist çaba olarak görerek, Batı'nın egemenlik ve kontrol arayışlarını eleştirir ve İslam ülkelerinin kendi bağımsızlıklarını ve çıkarlarını korumak için birlik olmaları gerektiğini vurgular. Bu bakış açısı, Batı'nın İslam dünyasına yönelik politikalarının ve sömürgeci geçmişinin eleştirel bir değerlendirmesini sunar, aynı zamanda İran'ın kendi milli çıkarlarını savunma çabalarını öne çıkarır.

Bölgenin dinamiklerini anlamak için iki temel gerçeği göz önünde bulundurmak önemlidir. İlk olarak, bölge ülkelerinin İslam kimliği ve İslam medeniyetine olan sıkı bağlılığı sık sık vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında bu, varsayılan bir "doğal" ittifak biçimi olarak sunulur ve bölgedeki Müslümanlar arasında güç potansiyeli taşıyan bir genel bağlantı olarak ele alınır. Ancak, gerçekte, ders kitapları, Müslüman topluluklarının sorunlarını coğrafi olarak geniş bir alana yayılmış olmalarından kaynaklanan bir birlik eksikliğiyle

ilişkilendirir. Müslümanların birliğinin eksikliği, Batı'nın etkisinin genişlemesine olanak tanırken, aynı zamanda bölgenin iç dinamiklerini ve çatışmalarını da etkiler. Bu durum, İslam toplumlarının çeşitli politik, ekonomik ve sosyal faktörlerden kaynaklanan karmaşık dinamiklerini anlamak için daha derinlemesine bir analize ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Ders kitaplarında sık sık belirtilen ancak genellikle detayları hakkında az bilgi verilen bir konu, kapsamlı ve küresel bir İslami hükûmetin oluşturulma olasılığıdır. Özellikle dini bilgiler kitaplarında, bu siyasi projeye yapılan atıflar sıkça karşımıza çıkar; ancak projenin somut detaylarına nadiren yer verilir. İslami hükûmete yapılan bu atıfların bir kısmı, Şii İslam geleneğinde önemli bir yere sahip olan 12. İmam'ın geri dönüşüne olan inançla bağlantılıdır. Bu çerçevede, İran'ın Şii düşüncesine dayanan ve İslami birliği arzulayan siyasi bir proje üzerine odaklanır. Ancak, bu projenin nasıl hayata geçirileceği ve nasıl bir yapıya sahip olacağı hakkında net bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum, İslam toplumlarının farklı düşünce ve görüşleri arasındaki çeşitliliği ve karmaşıklığı göstermektedir.

*“Coğrafi sınırların Müslümanlar arasındaki kardeşliği ve ortak sorumlulukları engelleyebileceği düşünülemez. Zengin kaynaklara ve yüksek gelire sahip bir ülke, diğer İslam ülkelerindeki yoksulları, açları ve işsizleri görmezden gelemaz. Özgür ve gelişmiş bir İslam ülkesi, sömürge altındaki ve zulüm gören diğer Müslüman topluluklara kayıtsız kalamaz. Müslümanlar, tüm Müslümanların karşı karşıya olduğu küfür ve küresel zulme karşı samimi bir şekilde bir araya gelmeli ve dayanışma içinde olmalıdır. Bu durumda, İslam ve Müslüman düşmanları başarısız olacak ve asla İslam coğrafyasının bir bölümünü işgal edemeyecek, Müslümanların varlıklarını gasp edemeyecek ve onların değerlerini yok edemeyeceklerdir.” (7. Sınıf, Din Bilgileri, s. 64).*

Schnapper (2005, s. 137)'in de dediği gibi kendi zorluklarını dış düşmanın üzerine yüklemek, bir grup içinde birliği güçlendiren bir faktördür. İran Ders kitaplarında

devrimden önce Batı ülkelerinin İran'ı bir nevi kuşattığını ve devrimden sonra da bu özgür olmayı isteyen İran halkını ambargolar ile güçsüz duruma düşürülmeye çalışıldığı savunmaktadır.

Ders kitapları, ABD ve Avrupa'nın İran'a uyguladığı ambargoları İran'ı Batı tarafından zayıf düşürmek için bir yöntem olduğu savunulmaktadır. *“İslam devrimi düşmanlarının İran İslam Cumhuriyeti halkına daha fazla baskı uygulamak için aldıkları bir diğer önlem de ülkemize yönelik ekonomik yaptırımlardır. Amerika, devrimin zaferinden hemen sonra ilk kez İran'a ekonomik yaptırımlar uyguladı. Öyle ki İran halkı hayati önem taşıyan bazı ilaçlardan bile mahrum kaldı. Ayrıca Amerika, İngiltere ve onların müttefikleri gibi kibirli ve zalim güçler, İran İslam Cumhuriyeti'ne karşı askeri savaşı kazanmanın mümkün olmadığını ve kazanamayacaklarını anladıktan sonra İran'a karşı yumuşak bir savaş başlattılar.”* (9. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 109-110).

#### **4.6. Şiileştirilmiş Pers Kimliği**

İran'da eğitim sistemi, ülkenin tarihî, kültürel ve dini bağlamını öğrencilere aktarmayı amaçlar. İslam Cumhuriyeti'nin İran'ı yöneten ideolojisi, Şiilik mezhebinin önemli bir unsuru olarak vurgulanır. Bu nedenle, İran'daki ders kitaplarında genellikle İrani-Şii kimliği üzerinde durulur.

İran'ın eğitim müfredatında, İranî kimliğin ve Şii İslam'ın entegrasyonu sıkça vurgulanmaktadır. Bu entegrasyon süreci, ülkenin zengin tarihî, kültürel ve dini unsurlarının birleştirilmesini amaçlamaktadır. İran hükümeti, İran halkını İranlılık ve Şii Müslümanlık gibi çift kimliklerle tanımlama yolunda bir birlik arayışı içindedir. Toplumda ve medyada yaygın olarak sunulan iki temel kimlik bulunmaktadır: Şii ve İranî kimlik. Ancak, bu kimlikler arasındaki entegrasyon süreci bazı azınlık grupları için zorluklar içermektedir. Azınlık gruplar, kendi dini ve kültürel törenlerini gerçekleştirmekte zorluklar yaşamakta ve

gerçekleştirdikten sonra hükümetin yoğun baskısına maruz kalmaktadırlar. Bu durum, İran'daki etnik ve dini çeşitliliğin yönetimi konusunda devam eden meydan okumalara işaret etmektedir.

Eğitim sisteminde kimlik inşasına ve özellikle İranî ve İslami kimliğin inşasına verilen önem, 20 yıllık gelişim senedinde eğitim hakkında yer alan maddede görülmektedir. Bu senette eğitimle ilgili yer alan ifade de bunu göstermektedir. Bu senede göre: “eğitim ve öğretim millî kimliğin inşası ve önemine İranî İslami değerlere, İranî İslami medeniyete, Fars dili ve edebiyatına, İslam Devrimi değerlerine ve vatanseverliğe” vurgu yaparak devam etmelidir (İran millî ders programı, 2013, s.18). Devrimden sonra İran İslam Cumhuriyeti, devrim değerlerine uygun bireylerin yetiştirilmesi için eğitim yoluyla İranî İslami kimliğini inşa etmeye çalışmıştır. 2013 yılında hazırlanan 20 yıllık gelişim senedinin eğitimle ilgili bölümünde yer alan ifadeler bu değerlerin yeniden inşa sürecinin bir göstergesidir. Bu maddedeki söz edilen ifadelere baktığımızda kastedilen husus homojen bir toplumun yeniden inşasıdır. Devrimin değerleri lider Hamenei'ye göre ([farsi.khamenei](#), 2013), “millî ve İslami kimliğin inşası ve konsolide edilmesidir”.

#### **4.6.1. Perslik ve Şiiliğin Birleştiği Nokta: Şahname ve Nehcü'l Belâga**

Eski İran ve İran tarihinden bahsedilirken Şahname ve oradaki efsaneler İran tarihçileri tarafından bir tarih kitabı gibi değerlendirilir ve Şahname'de yer alan efsanelere dayanılarak İran'ın büyüklüğü sembolize edilir. Ayrıca Şiilik için aynı değer Nehcü'l Belâgaya verilmektedir ve bu kitabın bir ahlak ve nasihat kitabı yerine Şiiliğin göstergesi olarak sunulması İran toplumu için aşikârdır. Bu iki kitabın yan yana olması İran-Şii kimliği veya başka adıyla Şuubiyeciliğin sunumu ve ders kitaplarında inşasıdır.



Şekil 12. Şahname öyküleri (1. Sınıf Farsça, Sayfa 75)

İran ders kitaplarında Pers milliyetçiliği ve Şii kimliği vurgusunun bir sonucu olarak, İran toplumunun kimliği genellikle millî ve dinsel kimliklerin birleşiminden oluşan bir sentez olarak sunulur. Bu sentez, İran’da toplumun bazı kesimleri tarafından benimsense de bu vurgu diğer etnik ve dinî azınlıkların tarih ve kültürlerinin ihmal edilmesine veya dışlanmasına neden olabileceği gibi, İran’ın zaman zaman komşuları ile ilişkilerinde de sorunlara neden olabilir.

Şekil 12’de İlkokul 1. Sınıf Farsça kitabında Şahname öyküleri annesi tarafından çocuğa okutulmaktadır. Şahname Pers kimliğinin inşasında önemli bir role sahip olmuştur ve ayrıca kadın düşmanı bir eser olarak bilinmektedir.

Ancak, İran’da siyasi ve ideolojik etkiler de ders kitaplarının içeriğini etkilemektedir. İran’da İslam Devrimi sonrası dönemde ders kitaplarında Şii kültürü ve İslam Devrimi ideolojisi İrani (Pers) kimliği ile yan yana sunulmaktadır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi

Firdevsi Şahname'si ve Nehcü'l Belâga'nın aynı rafta bulunması bu iki kimliğin iç içe olarak sunulmasının bir göstergesidir.

Şekil 13'de de görüldüğü üzere kitaplar arasında Firdevsi Şahnamesi (Farsçılığın göstergesi) ve Nehcü'l Belâga (Şiiiliğin göstergesi), yer almaktadır (1. Sınıf Farsça, s. 5).



Şekil 13. Kitaplarda yer alan Şahname ve Nehcü'l Belâga (1. Sınıf Farsça, Sayfa 5)

Sasani hükûmetinin Hz. Ömer döneminde devrilmesi bu düşüncenin ana söylemini oluşturmaktadır. Sünni bir halifenin 450 yıllık bir imparatorluğu devirmesi ve onun kurduğu düzeni yok etmesi Perslerin, Araplar ve Sünnilere karşı saf tutmada önde gelmesinin tarihsel nedenlerinden biridir.

Bunun için bu iki kitabın yan yana durması Şii-Pers kimliğinin birlikte varoluşu ve birbirlerini inşa etmesini göstermektedir ve bundan doğan Şuubiye düşüncesi bir nevi İslam'ı İranize etmek demektir.

Ders kitaplarında da nadiren rastladığımız Arap kelimesi gerekli olan yerlerde de kullanılmamaktadır. “Farsça öğrenirseniz Kur’an’ın dilini de rahatça öğrenirsiniz”, Kur’an’ın dilinin Arapça olduğuna değinilmemiştir (1. Sınıf Kur’an, s. 1).

Farsça İran ders kitaplarında İslam’ın ikinci dili olarak yazılmaktadır. Ancak yine birinci dilin Arapça olduğuna değinilmemektedir ve ayrıca “İslami medeniyet döneminde Farsça yazılan eserler Avrupalılar için yol gösterici idi” diye bahsedilmektedir (9. Sınıf Farsça, s. 79).

İrani ve Şii kimliğinin pekiştiği diğer nokta, Şiiilerin kutsal saydığı türbelerdir. Tarihî ve turizm mekânları bir toplumun kimlik inşasının yanı sıra turizmin gelişmesinde ve ekonomik fayda sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitaplarında da İran’ın turistik yerlerinden bahsedilirken İmamlar ve onların torunlarının türbeleri önerilmektedir (7. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 95).

Farsça ders kitabında Fars diline ve edebiyatına hizmet etmiş İran’ın büyük âlimlerinden birinin hayatını ve karakterini İslam medeniyeti ışığında araştırın (7. Sınıf Farsça, s. 111) yazmış. Araştırılan ders kitaplarında Farsça İslam’ın ikinci dili olarak yazılmıştır. Bunun için Farsçanın İslam üzerinde etkisi ve yayılmasında rolüne bakıldığında Şii İslam’a hizmet ettiği görülmektedir.

Ders kitaplarında ABD ve Avrupa tarafından İran’a uygulanan ambargolar İslam’ın ilk yıllarında Hz. Muhammed’e karşı kâfirlerin uyguladığı şekilde sunulmaktadır ve sonunda Hz. Muhammed’in bu savaşı kazandığı gibi İran’ın da kazanacağı vurgulanmaktadır. “Bu ambargo savaşında biz İran-İslam kimliğinin güçlendirmeliyiz” (9. Sınıf Sanat ve Kültür, s. 109).

Sonuç olarak, İran ders kitaplarında İran ve Şii kimliği önemli bir yer tutarken, diğer etnik ve dinî azınlıkların tarihleri ve kültürel mirasından bahsedilmemiştir. Bu durum, İran’da yaşayan farklı etnik ve dinî gruplara hükûmetin ayrımcılık siyasetinden

kaynaklanmaktadır. Nitekim ders kitaplarında İran çok etnikli ve çok dinli bir toplum yerine Pers ve Şii bir toplum olarak öğrencilere sunulmaktadır.

Şii İmamlar üzerinden Şii kimliğinin sunumu ve Pers kimliği üzerinden İranî kimliğinin sunumu normal olarak görünse de burada “biz” kelimesi bu ders kitaplarını okuyan tüm öğrencileri kapsamaktadır. Yani öteki duruma düşmemek için öğrenci kendini bu “biz”in içinde görmesi gerekmektedir. Biz aynı inanca ve düşünceye sahip olursak “biz” oluruz ve bunu dışındakiler ötekilerdir.

Kendini resmî olarak Şiilik çerçevesinde tanımlayan ve geleneksel olarak seküler bir temele dayanmayan bir hükûmette, bireylerin dinî inanç ve görüşlere göre sınıflandırılması kaçınılmaz bir durumdur. İran’daki resmî kurumların yapısal gerçekliğinin doğru bir yansıması olarak, dinî kimlik konuları eğitim müfredatında yer bulur. Genel bir bakışla, dinî kimlik, eğitim müfredatında son derece önemli bir yere sahiptir ve dinî azınlıklarla ilgili içerikler, devletin resmî politikasına uygun bir şekilde ele alınır.

Maroufi ve Panahi Tavana (2014), Fars edebiyatı kitaplarında dinî vurgunun, millî kimlik unsurlarına yapılan vurguyla aynı düzeyde olmadığını ve en yüksek düzeyde vurgunun sırasıyla kültürel ve dinî miras unsurlarına yapıldığını tespit etmiştir. Sadeghi ve Moradkhani (2014) yaptıkları araştırmada bu metinlerdeki merkezî gösterenin din olduğunu ancak her biri dinî söylem içerisinde özel bir şekilde ifade edilen bu metinlerde başka kimlik kaynakları ve unsurlarının da görülebildiğini tespit etmişlerdir. Noshadi (2007), ayrıca Farsça kitaplarda kimliğin siyasi ve dinî boyutları gibi bazı yönlerinin nispeten uygun bir şekilde ele alındığını tespit etmiştir. Jadidi Mohammad Abadi (2015) İranî ve İslami kimlik unsurların ders kitaplarında yeterince yer alırken sanat ve bayrak meselesi ise gözardı edilmiştir. Hamenei’nin de ders kitaplarında kimlik konusunda sürekli vurguladığı gibi (Mehr 2023), müfredatta İranlıların ulusal kimliğinin, İran-İslam kimliği arasında yer aldığını belirtmek gerekir. Ders kitaplarının yazarları, egemen sistemin amaçları

doğrultusunda çalışan eğitim sistemlerinin amaçlarına göre, Farsçanın Şii boyutunu öğrencilerin zihinlerinde daha renkli tutacak şekilde kitaplar düzenlemektedir. Şii-Fars kimliğinin okullarda yeniden üretilmesinin en başından itibaren bir dikkat meselesi olduğunu ve ders kitabı yazma sisteminin politikalarının bir parçası olduğunu göstermektedir.

#### 4.6.2. İdeal Vatandaş Söylemi

İran ders kitaplarının yapısı, öğrencilerin ideal bir vatandaş modeli oluşturmada son derece etkili bir ideolojik ve hegemonik araç olarak işlev görür. Dünya, bu kitaplarda, "iyi" ve "kötü" güçlerin ışığında kavramsallaştırılan ideal bir yurttaşın imgeleri ve temsilleriyle inşa edilir. Belirli millî ve dinî öğeler, genellikle ataerkil ve tek bir etnik kökene dayandırılarak anlatılırken, Şii, Fars ve farklı cinsiyet kimliklerine sahip olanlar sıklıkla göz ardı edilir veya sınırlı bir şekilde temsil edilir. İran tarihindeki önemli dönemlerde bu gruplar, genellikle sadece katılımcılar veya bir akıma destekçiler olarak sunulur.

Genel olarak, ders kitaplarının kimlikle ilgili sunumu, İranlı ve ulusun bir parçası olarak kabul edilmenin sadece bir Fars olarak doğmayı gerektirmediğini, ancak öğrencilerin (Fars olmayan kökenlere sahip olanların) kendilerini İranlı olarak tanımlamaları ve baskın kültür, dinî inançlar ve Farsça diline aşina olmaları gerektiğini vurgular. İran'daki okul ders kitapları, Pers mitini ırksal bir bakış açısıyla meşrulaştırarak, Ari ırkı söylemini, Şiileştirilmiş Pers Kimliği söylemi ve mazlumların savunucusu olarak sunar. Örneğin, İran ders kitaplarında "İranlılar" ve "Fars dili" kavramları sık sık bir arada kullanılır.

Şii olmayan (Sünni) veya Müslüman olmayan öğrenciler, Şii benmerkezcilik söylemine maruz kalarak, Fars edebiyatı ve sosyal bilgiler gibi din dışı kitaplarda Şii dini öğretileri öğrenmeye zorlanırlar. Bu kitapların okuyucularının kafasında ve ilk etapta

öğrencilerde ortaya çıkan soru, biz İranlı değil miyiz? Eğer öyleyse bu ülkenin neresindeyiz ve bu ülkenin ders kitaplarında neden kültürümüz, dilimiz ve dinimiz yer almıyor?

Günümüz İran toplumu baskın bir Şii-Fars söylemine sahiptir. Kimliğin tarih boyunca güçlünün taleplerinden etkilendiğini ve toplumun söylem koşullarına göre inşa edildiğini söyleyen Foucault'ya göre aynı durum İran için de geçerlidir. Ders kitaplarını hazırlayanlar hâkim sistemin amaçları doğrultusunda işleyen eğitim sistemlerinin amaçlarına göre, kitaplar yazmaktadır. Foucault'ya göre iktidar bilgiye nüfuz ettiğinde onu istediği yöne çeker, bilgi ve iktidar egemen söylemi güçlendirir. Bu da göstermektedir ki, okullarda Şii-Fars kimliğinin yeniden üretimi en başta dikkat meselesidir ve sistemin ders kitabı yazma politikalarının bir parçasıdır.

Toplumsal alanda ve okul ortamında dinî ve etnik azınlıklara yönelik olumsuz tutum ve davranışları dönüştürmek, azınlıklara yönelik daha hoşgörülü yaklaşıma sahip olmak ve azınlıkların katılımı ile toplumsal birlikteliği sağlamak için daha yoğun ve etkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu anlamda çocuklara temel değerler aktaran ders kitaplarında etnik ve dinî azınlıklara nasıl bir yaklaşımın olduğu önem arz etmektedir. Ders kitapları, ideoloji ve iktidar arasındaki ilişkileri analiz eden çalışmalarda, ders kitaplarında sunulanların resmî yaklaşımı analiz etmede kilit role sahip olduğu ve ders kitaplarının toplumsal barışı, huzuru ve birlikteliği inşa etmede önemli bir araç olabileceği ama aynı anda da çatışmalara, gerginliklere ve toplumsal huzursuzluk ve sorunlara neden olabileceği vurgulanmaktadır.

İran'ın uluslararası ilişkileri, ders kitaplarının dünya düzenine ve bölgesel uluslararası ilişkilerin koşullarına yönelik vizyonunu anlamada temel bir referans noktasıdır. Bu kitaplar, dünya düzenini iki ana kategoriye ayırarak ele alır. İlk kategori, zengin ve güçlü ülkelerden oluşurken, ikinci kategori ise uluslararası alanda haksızlığa uğradığını iddia eden ve kendilerini mazlum gören ülkeleri içerir. Zengin ve güçlü ülkeler, genellikle dünya

hâkimiyeti ve hegemonyası peşinde koşan, sömürgeci ya da sömürgeci olma eğiliminde olan ve uluslararası sahnedeki baskının ana kaynağı olan gelişmiş ülkelerin hükûmetlerini kapsar. Diğer yandan, mazlum gördükleri ülkeler genellikle gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelerdir.

Ders kitapları, bu kategorilendirme üzerinden, zengin ve güçlü ülkelerin baskıcı politikalarına maruz kalan ve tehdit edilen bir "ezilen" ülke olarak İran'ı tanımlar. Bu anlayış, zengin ülkelerin, ikinci kategorideki ülkelerin kalkınmasına ve bağımsızlığına karşı çıkan sömürgeci amaçlara ve kâr odaklı girişimlere sahip olduğunu vurgular. Bu çerçevede, dünya tarihindeki hizalanmalar ve eğilimler, bu iki zıt kutbun mücadeleleri aracılığıyla belirlenir.

Ayrıca, ders kitapları İslam ülkeleri ve İslam olmayan ülkeler arasında bir ayrım yaparak dünya düzenini tanımlar. Bu yaklaşıma göre dünya, temelde "İslami sayılan ülkeler" ve "İslami olmayan ülkeler" olmak üzere iki kampa bölünmüştür. Bu ikinci kategorizasyon, tarihsel ve jeopolitik bağlamda sık sık tekrarlanır ve siyasi analizin merkezine yerleştirilir. Bu bağlamda, ders kitapları İran'ı, kültürel ve jeopolitik olarak Batı medeniyetinden ve diğer ülkelere farklı bir İslam ülkeleri ailesinin bir parçası olarak görür.

İslami-Şii kimliğin yanı sıra ders kitaplarında da birçok konuda tek ve birlik içinde bir İranî kimliği vurgulanmaktadır. Müfredat, ulusal kimlik ile bu kimliğin İslami boyutu arasında kalıcı bir bağ kurmaya çalışmakta ve pek çok örnekte bu iki kimlik birlikte sunulmaktadır.

*“İran halkının ortak bir tarihi geçmişi, binlerce yıl boyunca var olan zengin ve çeşitli kültürel, dini ve tarihi mirası içermektedir. Bu miras, İran halkının uzun süredir bir arada yaşayarak, dinlerini ve vatanlarını savunarak birlikte geçirdiği asırlar boyunca şekillenmiştir. İslam Devrimi, İran'ın toplumsal ve siyasi yapısında köklü bir değişiklik olarak görülmekte olup, bu değişimin arkasında, İran halkının ortak geçmişten gelen deneyimlerinden ve sıkıntılardan kurtulma arzusu ve ortak hedeflere ulaşma isteği*

yatmaktadır. Devrim, İran halkının birlik ve dayanışma içinde hareket ederek, toplumsal ve siyasi dönüşüm sürecine liderlik ettiği bir dönüm noktası olarak kabul edilir.” (4. Sınıf Sosyal Bilgiler, s. 130).

Çalışmanın bulgularına göre, Fars ve Şii kimliği tüm kitaplarda temsil edilmektedir. Bu kimliklerin geniş olarak temsili azınlık grupların yok sayıldığını göstermektedir. İranî kimliğinin sunumunda, dil, marş ve ulusal bayrak meselesinden bahsedilir ve Fars dilinin İranlıları bir arada tutan unsur olarak sunulması ve toplumdaki diğer etniklerin ve dillerin göz ardı edildiğini göstermektedir. Ulusal marş ve İran bayrağı, bir derste, iki İranî sembol olarak tanıtılmaktadır ve İran bayrağının görüntüleri ders kitaplarının çeşitli sayfalarına yansıtılarak onun İslami boyutuna ve İslam Devrimi ve Şii'nin söylemine işaret edilir. *“Bayrağın ortasındaki kelime nedir diye babama sorduğumda, bir çiçek şeklinde görülen Allah kelimesi olduğunu ve ayrıca onun şehitlerin kanının bir işareti olan lale gülü olduğunu söyledi.”* (Farsça 2. Sınıf, s. 87).

Kültürel boyut bağlamında, diğer etnik grupların kimliklerini tanıtan kategorinin bazı görsellerde temsil edildiği ve bu görsellerde Azerbaycan Türklerinin yerinin boş olduğunu görebiliriz. Burada belirtmekte fayda var ki, özel giysili kadın ve erkek resimleri ile ilgili olarak hangi etnik gruba mensup olduklarını belirten herhangi bir yazı bulunmamakta ve bu kategoride sadece resimlerin kimlik gösterme aracı olduğu, bazı yerlerde ise bu resimler, her etnik grubun coğrafi bölgelerdeki yoğunluğuna göre resimdeki İran haritasında yer almıştır. Bu kaynaklarda bazı etnikler birkaç derste az da olsa ele alınsa da bu etnikler hakkında yazılı bir metin veya resim açıklaması yoktur.

Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara göre etnik ve dinî azınlıklar genellikle müfredatta adı geçmektedir. Burada iki mesele vardır; birincisi bahsetmek ve diğeri bahsetmemek veya az bahsetmek. Etnik azınlıklar konusu ders kitaplarında en az yerin verildiği konulardır. Ana dilinde eğitimin olmaması da buna eklendiğinde etnik grupların

yok sayıldığını görebiliriz. Ancak dinî azınlıklar az da olsa ders kitaplarında konu olarak ele alınmaktadır ve resmî olarak tanınan azınlıklar hatta kendi dinleri ve mezhepleri adıyla din bilgileri ders kitapları vardır. Sonuç olarak, ayrımcılık biçimlerinin sınıflandırılması, bu konunun tüm yönlerini tam olarak ifade etmekte yetersiz kalabilir, özellikle de nitel açıdan ve insanlar üzerindeki etkileri açısından. Ancak, dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, çeşitli sosyal gruplara yönelik bu ayrımcılık biçimlerinin eşzamanlı olarak var olmasıdır. Bazı bireyler, aynı anda birden fazla ayrımcılığa maruz kaldıklarında çok yönlü bir ayrımcılıkla karşılaşabilirler. Örneğin, bir Sünni Türkmen veya Beluç, dinî ve etnik bir azınlık olarak aynı anda iki tür ayrımcılığa maruz kalabilir. Benzer şekilde, bir Bahai Türk kadını, cinsiyet, etnik köken ve din açısından aynı anda üç tür ayrımcılığa maruz kalabilir. Bu nedenle, ayrımcılıkla mücadelede, bu çoklu ve çeşitli ayrımcılık biçimlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Ders kitaplarının dili genellikle şiddet içeriklidir ve bu şiddet biçimleri, ayrımcı bir bakış açısından ve kültürden kaynaklanmaktadır. Kurumsallaşmış şiddet, bir kişinin kadın, Bahai, kâfir veya Sünni olduğu için diğerleriyle eşit haklardan mahrum bırakılması ve dolayısıyla eleştirilmesi, yargılanması ve azarlanması durumunda kendini gösterir. Sembolik şiddet ise belirli bireylerin aşağılanması veya görmezden gelinmesi ve ders kitaplarının anlatmadığı şeyler tarafından mağdur edilmesi durumunda ortaya çıkar.

Bu tür şiddet biçimleri, ders kitaplarının toplumsal normları ve değerleri nasıl şekillendirdiğini yansıtır. Belirli grupların diğerlerine üstünlük sağlaması veya haklarını gasp etmesi, ders kitaplarının toplumda ayrımcı bir atmosfer yaratmasına neden olabilir. Bu durum, özellikle genç nesiller üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir ve toplumsal eşitsizlikleri pekiştirebilir.

Ders kitaplarında yer alan bu tür şiddet biçimlerinin ele alınması ve dengelenmesi önemlidir. Eğitim materyalleri, toplumsal hoşgörüyü teşvik etmeli, farklılıklara saygı

duymalı ve ayrımcılığı reddetmelidir. Bu şekilde, gelecek kuşaklar daha adil, eşitlikçi ve hoşgörölü bir toplumda yetişebilirler.

Ders kitaplarında ideal birey, dindar ve İran hükûmetine inanan ve İslami kanunlara uyan bir Şii'dir. Bu "ideal" birey her yerde bulunur ve idealize edilmiş kişilikler (dinî veya siyasi kişilikler, şehitler, din adamları vb.) biçiminde ortaya çıkar. Bu konuların dışında kalan bireyler öteki ve bazen düşman ve bölücüdür.

Eğitim sistemi, nesillerin ve kimliklerin buluşma yeridir ve gençleri hayata hazırlar, geleceğin toplumunu inşa eder. Çocukların sosyalleşme ve özdeşleşme süreçlerinin önemli bir kısmı örgün eğitim ve akademik deneyimlerde yapılır ve tartışılır. Bu dönemin edinilen bilgileri, pratik deneyimleri ve karşılıklı ve kolektif eylemleri, kimlik ve kişiliklerinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Herhangi bir ülkenin eğitim programının araştırmasında ortaya çıkan soru şu olabilir: Vatandaşlık, eşitlik ve ulusal bir topluma kolektif aidiyet gibi kavramlar hangi değerler ve ortak kimliğin belirtileri temelinde oluşturulur, etnik ve dinî çeşitlilik eğitime nasıl yansıtılır?

Bu sorular günümüz dünyasında temel ve önemlidir çünkü öğrenciler arasında eşitlik ilkesinin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin etnik ve dinî kimliklerinin ele alınması da dahil olmak üzere eğitim sisteminde çeşitli ayrımcılık biçimlerinin oluşmasına neden olan zeminlerin azaltılmasına çalışılması çok önemlidir. Tüm genç kuşağa ait olan eğitim, okul ve üniversite içinde ayırım gözetmeksizin gerçek eğitim koşullarının ve akademik hayatın sağlanabilmesi için farklı öğrenci gruplarının inançlarına, sosyal, kültürel ve dinî özelliklerine saygı gösterilmelidir.

Geleceğin vatandaşlarının yetiştirildiği eğitim sistemlerinin veya kurumlarının en büyük sorunu, "ötekinin" konumu ve eğitim alanlarında bir arada var olmalarıdır. Ötekiye saygı duyma veya ötekini tanıma kavramı, kişinin diğerlerinden farklı din, kültür, cinsiyet, dil, aksan, ırk, ten veya vücut rengi nedeniyle ayrımcılığa uğramama hakkına sahip

olmasıdır. Ötekiliğin kabulü ve farklı olana saygı, farklı olma hakkının tanınması, yasal ve pratik saygıya sahip olunması, ayırım gözetmeksizin eğitimin şekillendirilmesi ve kendisinden farklı olana karşı kabul ve saygı kültürünün öğrenilmesi için temel sembolik yapıdır.

Bugünkü İran'da devlet, Şii İslam mezhebini kullanarak, Türkler ve Farslar arasında bir birlik oluşturma çabasındadır. Türkler ve şii olan başka etnik gruplar ise, bu birlik duygusunu artık mezhep değil, dil üzerinden kurmaya odaklanmıştır. Mezhebe dayalı birlik algısı, sadece devlet tarafından uygulanan bir stratejidir. Fars kökenli insanlar da Türkler gibi, bu birliği dil bağlamında tanımlarlar. İran'da yaşayan diğer etnik gruplar da, başka etnikleri genellikle "ötekiler" olarak görürler (Ramazani, 2015, s. 49).

İran ders kitaplarında sürekli düşmanlardan bahsedilir. İrani ve onun Fars şairlerini öven bir şiir ve herkesin onun bekasını sarsmak için elinden geleni yaptığını anlatmaktadır (Farsça, 3. Sınıf, s. 95).

Safeviler döneminde törenler ve kutlamalar görkemli bir şekilde yapılırdı. O dönemde Nevruz ve diğer eski bayramların yanı sıra Kurban, Fitir ve Kadir gibi İslami bayramlar da kutlanırdı. İmam Hüseyin'in yas töreni ülke genelinde oruç, emzirme ve taziye şeklinde geniş çapta yapıldı. Halkın empati ve dayanışmasının artmasında bu kutlamaların ve ritüellerin kurulmasının önemli bir etkisi olmuştur (Farsça 9. Sınıf, s. 66). Farsça dersi bütün etnik ve dinî azınlıkların okuduğu bir kitaptır. Bu bahsedilen dinî bayramlar bazı dinî gruplar tarafından kutlanmamaktadır ve bu dayanışmanın oluşturduğu "biz" in içinde yer almayacaklar.

Sizce İran ulusunun birlik ve bütünlüğünde Fars dilinin rolü nedir? (Farsça 6, s. 35). İran ders kitaplarında Fars dilinin "biz" İranlıların dili olduğu ve ülkenin bütünlüğüne ve birliğine hizmet ettiği yazılmaktadır. "Biz"i oluşturanın Farsça olduğunu öğrencilere

sunulması ve bunun hakkında soru sormaları Fars olmayanları ya bu bizin içine girmek için kendi dilini dışlaması gerekecektir veya otomatik olarak ötekileştirilecektir.

Yumuşak savaşın bir başka yöntemi, karamsarlık yaratmak ve çatışma yaratmak ve nihayetinde bir toplumun birlik ve bütünlüğünü yok etmek için bir veya daha fazla ülkede anlaşmazlık yaratmaktır. Örneğin, Şiiiler ve Sünniler arasındaki farklılıkları kışkırtmak veya Müslümanlar ve diğer ilahi dinler arasında karamsarlık yaratmak ve farklı etnik kökenler arasında etnik farklılıkları yükseltmek, İran ulusunun birliğini ve bütünlüğünü baltalamak için yapılıyor (9. Sınıf Savunma Hazırlığı, s. 73).

Farsçanın “biz”i oluşturduğu savunulan ders kitaplarında bu bizi düşmanların, Şii ve Sünniler arasında ve etnik gruplar arasında ihtilaf yaratmak ile yok etmek istediklerini vurgulamaktadırlar. Dış güçlerin bir zafiyeti kullanmaması için o zafiyetin giderilmesi gerekmektedir. Şii ve Fars egemenliği altında olan İran İslam Cumhuriyeti bu azınlıkların hak ve hukuklarını tanısa bu farklılıkları kimse kullanamaz. Ancak Sünniler üzerinde olan baskılar ve Farsça dışında başka dillerin okutulmasını millî güvenlik için tehdit olarak gören bir hakimiyet en temel ötekileştirmeyi kendisi yapmaktadır (farsi.alarabiya. 2021).

*“Mehdi'nin gelişi inancı biz Şiiilerin en etkili inançlarından biridir. Şiiiler tarih boyunca her türlü zorlukla karşılaşmışlardır; ancak onları büyük bir güç olarak ayakta durmaya, hareket etmeye ve çabalamaya teşvik eden şey, coşku dolu parlak bir gelecek umudu olmuştur”* (9. Sınıf Din Bilgileri, s. 47).

Şii İmamlar üzerinden Şii kimliğinin sunumu normal olarak görünse de burada “biz” kelimesi bu ders kitaplarını okuyan tüm öğrencilere kapsamaktadır. Yani öteki duruma düşmemek için öğrenci kendini bu “biz”in içinde görmesi gerekmektedir. Biz aynı inanca sahip olursak “biz” oluruz.

İran gibi çok kimlikli bir ülkede ders kitaplarında ulusal ve dinî kimlik genel olarak Fars diline ve Şiiiliğe dayalı olarak sunulmaktadır. Çok dilli bir ülkede ulusal kimliği sadece

dile özgü kılmak ve dinî kimliği sadece bir mezhebi yücelterek sürekli ona atıfta bulunmak mantıklı görünmemektedir. Günümüzde Şii ideolojisiyle yazılan kitaplarda Şii ve Sünni ilişkisi gibi tarihi konuları tarafsız bir anlatımla sunmak oldukça zordur. Ders kitaplarında Şii ve Sünnilerin birliğinin gerekliliği vurgulanmakta ya da farklılıkların çok büyük olmadığı dile getirilmekte, ancak bu yazılanlara rağmen tüm tarihi, sosyal ve dini konular Şii gelenek ve inançları perspektifinden okunmaktadır. Örneğin (9. Sınıf Din Bilgileri, s, 88), böyle bir ifade kullanılmıştır; “Şia ve Sünniler, Hz. Peygamber'den sonraki halifelik ve bazı fikhî konularda farklı görüşlere sahip olsalar da, ikisi de Müslümandır, aynı dine, aynı Peygambere sahiptirler ve aynı kibleye doğru namaz kılarlar. Onların dini ve ilahi kitabı Kur'an'dır, birlik ve kardeşlik içindedirler ve İslam ülkesinin büyüklüğü, ilerlemesi ve İslam'ın küfre karşı zaferi için birbirleriyle işbirliği yaparlar.”

Ancak bu iki kimliğin sunumu ve birleşmesi ders kitaplarında da görünmektedir. Örneğin ders kitaplarında Şiilik ve İranî kimliği ile ilgili cümlelerde “biz” kelimesi kullanılmaktadır. “Bizim İranımızın tarihi ve kültürel anıtları bizi uzak ve yakın geçmişe götürür ve bu topraklardaki babalarımızın ve annelerimizin hayatını tanıtır” (7. Sınıf Sosyal Bilgiler. S: 80). Başka bir ders kitabında ise “Mehdi'nin gelişi ve zuhuru inancı biz Şiilerin en etkili inançlarından biridir. Şiiler tarih boyunca her türlü zorlukla karşılaşmışlardır; Ancak onları büyük bir güç olarak ayakta durmaya, hareket etmeye ve çabalamaya teşvik eden şey, coşku dolu parlak bir gelecek umudu olmuştur (9. Sınıf Din Bilgileri, S: 47).

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre, İran ders kitapları dünyayı dini ve ideolojik bir bakış açısıyla ele almaktadır. Dünya tarihini ve insanların dini ve tek millet perspektifinden görme eğilimi, önyargı ve dışlama eğilimlerine yol açabilir. Bu söylem, bazılarını "biz" olarak tanınırken, karşıt olanları dışlar. Dolayısıyla, bu basitleştirici bakış açısı, ayrımcılığa dayalı davranışlar ve yorum mekanizmaları üretebilir. İran müfredatındaki

"biz" ve "öteki" ayrımı, toplumda kutuplaşmaya neden olabilir ve yapısal bir ayrımcılık biçimini destekleyebilir.

Etnik ve dini gruplar, kendi kültürel kimliklerini oluşturan özelliklere odaklanarak, genellikle ırk, dil, din, milliyet ve kültürel farklılıkları içeren unsurları benimserler. Bu gruplar, kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklere vurgu yaparak kimliklerini tanımlar ve farklılıklarını savunur. Bu özelliklere dikkat etmemek, onların kimliklerini görmezden gelmek anlamına gelir (Isajiw, 1993, s. 411). Isajiw'ın da dediği gibi İran ders kitaplarında azınlıklar inkar edilmemektedir ancak Fars ve Şii kimliğine yapılan vurgu ve dini ve etnik azınlıklara yer verilmemesi onları görmezden gelme anlamına gelmektedir. Varlıkları inkar edilmemektedir ama ne oldukları da anlatılmamaktadır.

İran, etnik, kültürel, dil ve dini açılarından oldukça çeşitlilik gösteren bir ülkedir. İran'ın ders kitapları, bu çeşitliliği tanımlarken genellikle üç farklı kimlik türünü vurgular: İslami kimlik, ulusal kimlik ve yerel kimlikler. Bu kimlikler, genellikle bir arada var olurken, her biri farklı bir statü ve öneme sahiptir.

İslami kimlik, İran toplumunun geniş bir kesiminde ortak bir bağ oluşturur ve İslam'ın kültürel ve dini unsurlarına dayanır. Ulusal kimlik ise, İran'ın bir ulus olarak tanımlanmasını ve İran vatandaşlarının ortak tarih, dil ve kültür mirasını vurgular. Yerel kimlikler ise, farklı etnik grupların, bölgelerin ve toplulukların kendilerine özgü kültürel ve dilsel kimliklerini ifade eder.

Bu üç kimlik türü arasında bazen gergin ilişkiler yaşanabilir. Örneğin, ulusal kimlik İslami kimliğin önüne geçebilir ve yerel kimlikler ulusal kimlikle çatışabilir. Ancak, bazı durumlarda bu kimlikler birbirini tamamlayabilir ve bir arada var olabilir.

Sonuçlara dayanarak, Şiilik kategorisinin temsili incelenen kitaplarda bu kavramın kilit nokta olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarını hazırlayanların bu kitapları hâkimiyetin söylemi esasında hazırlandığını göstermektedir. İslami-Şii boyutun en önemli

meselesi: İmamlar, örtünme, İslami giyim, ilahi değerler, dinî âlimler, dine uygun davranışlar, dinî ayinler, dinî uygulamalar, velayet-i fakih, günah, cennet ve cehennem ve dinî görevler vs. olarak bu kitaplarda sunulmaktadır.

Ders kitaplarında kimlik konusundan bahsedilirken daha çok İrani kimliğine atıf yapılmaktadır ve İran gibi çok kimlikli ve çok kültürlü bir toplumun ders kitaplarında kimlik farklılığına daha az atıf yapılmamaktadır. Bazı etnik ve dinî azınlıkların isimleri de ders kitaplarında söz konusu olmamaktadır. Özellikle Türklerin, Kürtlerin ve Arapların tarihi hakkında ders kitaplarında bir bilgi sunulmamaktadır ve genellikle Farslar hakkında bilgiler yer almaktadır. Özellikle sosyal bilgiler ve Farsça ders kitaplarında genel olarak eski İran ve özellikle Farslar hakkında geniş bilgiler yer almaktadır.

Ancak İran'daki ders kitaplarında başarılı bir birey İrani olarak tanıtılmaktadır ve onun etnik kökenine öğrencilerde ulusal kimliğe aidiyet adına bile vurgu yapılmamaktadır. Toplumsal anlamda önemli çalışmalar yürüten başarılı azınlıklara yönelik bilgiler de verilmemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin azınlıklar ile daha iyi bir ilişki kurabilmesi için de azınlıkların kültürleri, yaşam biçimleri ve topluma yönelik katkıları hakkında daha fazla bilgiler verilmelidir.

Buna ilaveten dinî ve etnik azınlıklardan bahsederken onların sınır koruyucu rollerine vurgu yapılması bu insanlara kaçakçı ve o bölgedeki yaşayanların kaçak mal ellerinde bulundurdukları TV mizah programlarında sunulmaktadır. Özellikle Beluçistan bölgesi bu konuda sürekli kaçakçılık ile anılan bir bölgedir. Hatta ders kitaplarında İran toplumunu oluşturan unsurlar olan Türkler, Araplar, Türkmenler ve Kürtler ile ilgili yeterli bilgiler verilmemektedir. Özellikle Araplara ve Arap kelimesine karşı bir tutum Kur'an'ın dilinden bahsedilirken bile Arap kelimesi kullanılmamaktadır.

Dinî azınlıklara gelince, resmî olarak tanınan dinler (Kalimi, Hristiyan ve Zerdüş) için din bilgileri ders kitaplarında hiçbir materyal yoktur ve bu kitaplarda da Şii imamlardan

bahsedilmektedir. Dinî azınlıklar için din bilgileri sadece bu azınlıklara okutulmaktadır ve başka öğrenciler (Kalimi, Hristiyan ve Zerdüşt) olmayanlar için bu azınlıklar hakkında hiçbir bilgi verilmemektedir ve birçok yerde de Sünnilere yapıldığı gibi bu derslerin öğretmenleri de Şii öğretmenlerden oluşmaktadır.

Benzer araştırmalar İran'ın içinde ve dışında çalışılmıştır. Ancak İran'ın içindeki çalışmalar siyasi nedenlerden ötürü özellikle de mezhep konusunu derin bir şekilde incelememiş ve mezhebi birleştirici bir unsur olarak sunmaya çalışmışlardır. Mohammadi (2011), Tebriz'de yaşayan Türklerin Farsçayı bilmeleri millî kimliğin korunmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır ancak mezhep konusuna yer verilmemiştir. Fazli (2009), ders kitaplarında azınlıkların hukuklarına yer verilmediği sonucuna varmıştır.

Yurt dışındaki çalışmalarda ise İrani kimliği, eski İran medeniyeti ile eş değer tutularak buna ders kitaplarında az yer verildiği ispatlanmaya çalışılmış ve Türkler, Araplar, Kürtler ve başka etnik gruplar göz ardı edilmiştir. Bu araştırma da ihmal edilen ve literatürde var olan bu boşluğu doldurmak amacıyla bu konuları incelemeye almıştır. Bu açıdan diğer araştırmalara göre farklılık taşımaktadır.

## 5. SONUÇ

İran toplumu farklı dillerden, dinlerden ve etnik gruplardan oluşan çok kültürlü bir toplumdur. İran nüfusunun önemli çoğunluğu Şii Müslümanlardan oluşmasına rağmen, Sünni Müslümanlar da İran'da önemli bir orandadır. Buna ilaveten, İran'da Bahailik, Sabilik, Zerdüştlük, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi dinleri benimseyen toplumsal kesimler de vardır. Zerdüştlük, Yahudiler ve Hristiyanlar azınlık dini olarak resmi olarak tanınmakta ve korunmaktadır. Buna ilaveten, İran'ın resmi dili Farsça olmasına rağmen anayasada Farsçaya ilaveten, diğer yerel dillerde Türkçe, Kürtçe, Beluçça gibi çeşitli dillerin de kullanmaları ve okullarda öğretilmesi uygulanmasa da yasal olarak garanti altına alınmıştır. Buna ilaveten, İran da Türkler, Kürtler, Beluçlar, Lurlar gibi farklı etnik gruplar vardır. Tüm bu gruplar da resmi olarak İran kavimleri adı altında tanınmaktadır. İran'ın bu çok dilli, çok etnili ve çok dinli yapısı Anayasal olarak tanınmıştır. Anayasal olarak tanımlanan bu çok kültürlü ortam aslında eğitim sisteminde de bir anayasal hak olarak tanınmış durumdadır. Buna ilaveten, Sünniler için din bilgileri dersi gibi dersler de mevcuttur. Ancak eğitim sistemini düzenleyen temel kanunlar açık bir şekilde dini öğretimi ve Şiiliğin öğretilmesini ve bu dini anlayışın tüm öğrenciler tarafından benimsenmesini vurgulamaktadır. Açıkçası eğitim sistemini düzenleyen kanunlar bir yanı ile çok kültürlüğe açık iken eğitimin amacı, temel hedef ve öğrencilerden beklenen temel çıktılar dikkate alındığında çok kültürlü bir yapının ortaya çıktığını söylemek güçtür. Eğitim sistemi açık ve net bir şekilde Şiiliği benimseyen, hayat ilkesi olarak bu inancı kabul eden kişilerin oluşmasını istemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı ders kitaplarındaki sunulan İrani kimliğin temel oluşturucu unsurlarının ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Buna göre ders kitaplarında ideal olarak tanımlanan bir İranlı bireyin sahip olması gereken temel özelliklerin ne olduğu, makbul vatandaşın sınırlarının nasıl tanımlandığını, dışlanan, ötekileştirilen ve düşmanlaştırılan özelliklerin nasıl tanımlandığı gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun içinde ilk

ve ortaokulda daha erken yaştan zihinleri şekillenmeye başlayan çocukların hangi temel ilke ve değerlerle sosyalleştiği gösterilmiştir. Bu çerçevede ilkokul ve ortaokulda kullanılan 55 ders kitabı analize tabi tutulmuş ve ders kitaplarında İran ulusal kimliğinin dini, etnik ve dilsel boyutlarının nasıl analiz edildiği incelenmiştir.

Devletler, eğitim sistemini ulus kimliği yaratmak için önemli bir araç olarak görerek kullanmaktadırlar. Okullar biz ve öteki imajı ile birlikte milliyetçi söylemin yeniden üretildiği yerlerdi. Milliyetçiliğin dolaylı ve açık bir şekilde politika için bir kaynak olarak kullanılabileceği bir alan olarak eğitimin özellikle önemli olduğu bilinir. Pek çok ülke için eğitim tanımı gereği, ulusal kimliğin inşası için bir alandır. Bununla birlikte, eğitim sistemi tarafından aktarılan değerler, egemen siyasi kültürü yansıtır; bu nedenle, daha az demokratik bir rejime veya daha az uzun süreli bir demokratik geleneğe sahip ülkelerde eğitimin etkisinin daha küçük olması beklenebilir (Sarukhani, 2003, s. 114). Gellner sanayi toplumu ile eğitimin yaygınlaştığını ve kitlesel okullaşmasının devletler tarafından benimsendiğini belirtir. Sanayi toplumunun ihtiyaç duyduğu becerileri sunacak ve ayrıca, modern devlete sadık bir toplumun inşası için kitlesel eğitimin önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır (Gellner, 1997). Benzer şekilde Hobsbawm'da okulların ve eğitim sisteminin milliyetçi hareketlerin gelişmesi ve ulus devletlerin kendi vatandaşlarını inşa etmesinde okulların oynadığı kritik rolden bahsetmektedir (Hobsbawm, 1983, 2006). Hobsbawm, eğitim sisteminin icat edilmiş gelenekleri inşa etme, yaygınlaştırma ve pekiştirmede önemli roller oynadığını vurgulamıştır (Hobsbawm, 1983, s. 1). Anderson'da bezer bir şekilde eğitim sistemi, okullar ve ders kitapları ile hayali topluluğa sadık, bu topluluğu hayal eden kitlenin ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Anderson, 2006, s. 122). Kısacası, ulus devletlerin kurulması, sadık ulusal vatandaşları yetiştirilmesinde eğitim sisteminin, okulların ve ders kitaplarının önemli rollerinin olduğunu birçok araştırmacı vurgulamıştır (Hermet, 1997; Smith, 2009)

Modern eğitim sistemleri ve okullaşma, ulus inşasının en önemli unsurları olarak kabul edilir. Birçok okul sistemi ve onların (ulusal) müfredatı dünya çapında yeniden düzenlenmiştir (Clinton, 1987; Apple, 2003, 1999). Birçok toplumda, devletler ulusal kimliği belirleme ve şekillendirme görevini üstlenirler ve bu hedefi gerçekleştirmek için eğitim politikalarını yürütürler. Bu bağlamda, okul ders kitapları, ulusal kimliğin oluşumunu ve farklı toplumsal gruplar arasındaki ilişkilerin biçimlenmesini etkileyen en etkili araçlardan biridir. Ders kitaplarının içeriği, bir toplumun tarihini, kültürünü, değerlerini ve ideallerini yansıtarak, ulusal kimliğin inşasına katkıda bulunur. Eğitim materyalleri, genellikle milli tarih, kahramanlar, kritik olaylar ve toplumsal değerler gibi ulusal kimliği şekillendiren unsurları vurgular. Bu içerikler, genç nesillerin ulusal kimliği algılamasına ve benimsemesine katkıda bulunur. Ayrıca, ders kitaplarında yer alan dil, semboller ve imgeler de ulusal kimliğin temsili ve güçlendirilmesinde önemli rol oynar. Ancak, ders kitaplarının ulusal kimlik oluşumunda oynadığı rolün yanı sıra, bu materyallerin içeriği ve sunumu da çeşitli toplumsal gruplar arasında gerilimlere neden olabilir. Özellikle etnik, dini veya kültürel azınlıkların temsil edilme şekli ve ulusal kimlikle uyumsuzlukları, toplumsal huzursuzluğa yol açabilir. Ders kitapları ulusal kimliğin oluşturulmasında önemli bir rol oynar ve toplumun birlik ve bütünlüğünün sağlanmasında kilit bir araçtır. Ancak, bu materyallerin içeriği ve sunumu dengeli ve kapsayıcı olmalıdır, böylece çeşitli toplumsal grupların kimlikleri ve deneyimleri uygun şekilde temsil edilir ve toplumsal uyum ve hoşgörü teşvik edilir (Kalmus, 2004; Nasser, 2008).

Ders kitaplarının içeriğinin nasıl hazırlandığı toplumsal sorunların tanımlanması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde önemli bir husustur. Çünkü okullarda verilen eğitim, bireylerin düşünce tarzlarını, tutumlarını ve sonuç olarak davranışlarını şekillendirebilir. Ancak buradaki kritik husus, ders kitapları sadece olumlu bir bağlamda toplumsal sorunları

tanımlama ve onların çözüm önerilerini getirme konusunda rol oynamaz aynı zamanda toplumsal gerginlikleri artırabilir ve gruplar arası düşmanlığı şiddetlendirebilir. Bir başka ifadeyle eğitim ve özellikle ders kitapları, toplumun bütünleşmesine ve toplumsal düzenin kurulmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda "ötekini" ve dışlanan grupları inşa eder, makbul olmayan grupları sıklıkla şeytanlaştırır ya da tamamen görmezden gelir (Çelik, 2022).

Ders kitaplarındaki kimlik ve azınlıklar olgusunun analizini yaparken, sadece kimlik ve azınlıkları ele alan dokümanları bulmak yeterli değildir. Bu dokümanların nasıl bir söylem kullanıldığı ortaya koyulmalı ve bu işin hangi bağlamda nasıl ve niçin sunulduğu analiz edilmelidir. Çünkü kimlik olguları anlatılırken ya da dinî ve etnik azınlıklarla ilgili bir metin, görsel ya da ders başında ve sonunda sorular yöneltilirken, etnik ve dinî azınlıklar ile ilgili hangi boyutların öne çıkarıldığı, hangi boyutların ihmal edildiği, etnik ve dinî azınlıklar ile ilgili sunulan metinlerin hangi bağlamlarda sunulduğu ortaya konulmalıdır.

Ders kitaplarının bir toplumu yansıtan en önemli belgedir. İran gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinde ders kitapları önemli bir yer tutar. İran'da eğitim sistemi merkezî bir yapıya sahiptir ve ders kitapları tüm ülkede aynı şekilde öğretilir. Eğitim sistemi, İran İslam Cumhuriyeti'nin ideolojisine ve değerlerine dayanır ve bu değerler, ders kitaplarında da yer almaktadır. Bu açıdan ders kitaplarında ülkenin resmî söylemi ve özellikle çok etnikli toplumlarda bir millî unsurun inşasında önemli bir yere sahiptir. Nitekim İran İslam Cumhuriyeti'nin izlediği eğitim siyaseti etnik ve dinî gruplar arasında nasıl bir iz bıraktığı ve toplumsal ilişkiyi nasıl kurduğunu araştırmak önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretimin gelecek kuşakların kimlik inşası sürecinde ve toplumsal dayanışmanın yaratılmasında geniş bir yelpazeye sahip olduğu açık olarak bilinmektedir. Özellikle İran gibi merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde ortak bir şekilde bütün öğrencilere sunulan ders kitaplarının kimlik inşa sürecindeki önemi açıktır. Eğitim sisteminde kimlik inşasına ve

özellikle İrani ve İslami kimliğin inşasına verilen önem, 20 yıllık Eğitim İlerleme Belgesinin eğitim hakkında yer alan maddelerinde görülmektedir. Bu belgede eğitimle ilgili yer alan ifade de bunu göstermektedir. Bu belgeye göre, eğitim ve öğretim millî kimliğin inşası ve önemine İrani İslami değerlere, İrani İslami medeniyete, Fars dili ve edebiyatına, İslam Devrimi değerlerine ve vatanseverliğe” vurgu yaparak devam etmelidir (İran Millî Ders Programı, 2013, s.18). Devrimden sonra İran İslam Cumhuriyeti, devrim değerlerine uygun bireylerin yetiştirilmesi için eğitim yoluyla İrani İslami kimliğini inşa etmeye çalışmıştır. Dini lider Hamenei de “millî ve İslami kimliğin inşası ve konsolide edilmesini” en önemli amaç olarak tanımlamıştır ([farsi.khamenei](http://farsi.khamenei), 2013).

İran ders kitapları incelendiğinde ders kitaplarının İran ulusal kimliği için sunduğu en ideal kimliğin Şiileştirilmiş Pers kimliği olduğu görülmektedir. Makbul İran vatandaşlarının sahip olması beklenen bu Şiileştirilmiş Pers kimliği dilsel, dini, etnik, tarihi ve dost-düşman olarak tanımlanan bazı temel öğelerden oluşmaktadır.

Şiileştirilmiş Pers kimliğinin en önemli bileşeni Şiiliktir. Daha önce ifade edildiği üzere İran’da diğer dinlere hukuki olarak bir anlan bırakılmaktadır. Ancak uygulamada ve ders kitaplarında Şiiliğin en temel öğreti olduğu görülmektedir. Zaten İran eğitim müfredatının yaklaşık yedide birini din ve Kuran dersleri oluşturmaktadır. Bu derslere ilaveten diğer derslerde de Şiiliğin temel öğeleri görülmektedir. Ders kitaplarında imamlar, örtünme, İslami giyim, ilahi değerler, dinî âlimler, dine uygun davranışlar, dinî ayinler, dinî uygulamalar, velayet-i fakih, günah, cennet ve cehennem ve dinî görevler gibi çeşitli kavramlar ve öğeler yoğun bir şekilde ele alınmaktadır. Şiiliğin vurgusu sadece Dini Bilgiler ve Kur’an-ı Kerim derslerinde değil, Farsça kitaplarda ve Sosyal Bilgiler derslerinde de görülmektedir.

Dini bilgiler ders kitaplarında resmi olarak tanınan dinler olan Kalimilik, Hristiyanlık ve Zerdüştlük ile ilgili olarak dini bilgiler kitaplarında bilgiler yoktur. Başka bir ifade ile

ders kitaplarında dini azınlıklara dair bilgiler verilmemektedir. Buna ilaveten bu azınlık gruplarına ait dini bilgiler derslere dair ders kitapları yoktur ve bu dersler genellikle Şii öğretmenler tarafından öğretilmektedir. Benzer bir şekilde Sünniler için dini bilgiler kitaplarında Sünnilik ayrıntılı bir şekilde anlatılmamakta ve genellikle Şii öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Bu uygulamaların temel nedeni ise İran İslam Devrimi sonrasında Şii İslam anlayışına göre bir yönetim benimsemesidir. Bundan dolayı da ders kitaplarında genellikle Şii İslam'ın öğretileri ve tarihi anlatılırken, Sünni İslam'ın öğretileri ve tarihi genellikle yalnızca kısa bir şekilde bahsedilir.

İran Ders kitaplarının sunduğu ideal birey, dindar ve İran hükûmetine inanan ve İslami kanunlara uyan bir Şii olarak tasvir edilmektedir. Bu “ideal” birey ders kitaplarında sıklıkla sunulur ve idealize edilmiş önemli figürler (dinî veya siyasi kişilikler, şehitler, din adamları vb.) biçiminde gösterilmektedir. Ders kitaplarının muhakemesine göre, insanlar hesap gününde kimlikleri değil yaptıklarından dolayı ilahi yargıya tabi olacaklar. Ders kitaplarına göre bu eşitsizlik bu dünyada da geçerlidir. Üstünlük imana göre belirlenmektedir. Müfredata göre, iman olarak üst mertebede yer alanlar ise Şiilerdir.

Şiileştirilmiş Pers kimliğinin bir diğer en önemli bileşeni Farsça'dır. Ders kitapları Farsça'nın çok özel bir dil olduğunu, İran kimliğini oluşturan, ülkedeki birliğin en önemli sağlayıcısı olarak tanımlamaktadır. Farsçanın korunması ile ülkenin korunması eşanlamlı olarak tanımlanmaktadır. Bazı ders kitapları bu durumu açık bir şekilde tanımlamaktadır. Örneğin 3. sınıf Farsça ders kitabı başka etnik grupların dillerinin önemli olduğunu belirtir. Ancak Farsça'nın İran toplumu için çok önemli olduğunu çünkü Farsça'nın 'biz'in millî dili olduğu ve ülkenin korunması için çok kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı, Farsça'nın vurgusu oldukça fazladır. Hatta Anayasal olarak farklı dillerin varlığı tanınmış olmasına rağmen, diğer dillere ders kitaplarında yer verilmemektedir. Bu konuda en somut örnek ise Kuran'ın dilinin Arapça olduğu dahi açık bir şekilde telaffuz

edilmemektedir. Fars kökenli olmayan İranlı şairlerin sadece Şiilik ve imamlarla ilgili Farsça yazılmış şiirlerinden örnekler verilmektedir. Örneğin, Türkiye’de edebiyat ders kitaplarında yer verilen Şehriyar’ın Farsça yazdığı şiirlerden örnekler verilip Türk kökenli bir şair olduğu vurgulanmaktadır. Kısacası Farsça’nın İran’ın en özgün kılan bir özelliği olduğu, İran’ın bekası için Farsçanın çok önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Farklı etnik unsurların varlığı hem yasal olarak kabul edilmekte hem de bunların varlığı ders kitaplarında vurgulanmaktadır. Ancak, bu noktada iki husus ders kitaplarında vurgulanmaktadır. İlk olarak etnik kimliklerin öne çıktığı İrani kimliğin ötesine gittiği noktada ayrılıkçı hareketlerin ortaya çıkması ya da yabancı devletin bu ayrılıkçı hareketleri desteklemesinden bahsetmektedir. Ama diğer yandan da ders kitapları, Fars olmayan başka etnik grupların kültürel ve dilsel çeşitliliğini, İran’ın uzun tarihi boyunca ulusal birliğine zarar vermemiş olan “doğal” gerçeklerinin bir parçası olarak sunar. İlaveten, bu farklı etnik grupların İranlı ve Müslüman kimliği ile birlikte İran’ı ve yaşadıkları yerleri daha müreffeh ve hür kılmak için birlikte çalıştığını vurgulamaktadır.

İran ders kitaplarının etnik gruplara yaklaşımı karmaşıktır ve ikili bir karakter taşır. Öncelikle, bazı azınlıklar söz konusu olduğunda, ders kitapları tek tip kültürel anlatıyı reddeder ve kültürel çeşitliliği vurgular. Ancak, farklı etnik gruplara vurgu yapmak, bu grupların kültürlerinin resmen tanındığı anlamına gelmez. Başka bir deyişle, İran ders kitapları genel olarak, çeşitli etnik kültürlerin, dillerin ve geleneklerin varlığından bahseder. Ancak, farklı etnik gruplara ilişkin meseleler ele alınırken, bu anlatı içinde Şiileştirilmiş Pers kimliği merkezde tutulur ve bu kimliğe entegre olmanın önemine vurgu yapılır. Etnik grup hareketlerinin büyümesi, genellikle bu Şiileştirilmiş Pers kimliğine uyum sağlama çabası olarak ele alınır.

Bununla birlikte, Türkler, Araplar, Türkmenler ve Kürtler gibi etnik gruplara dair bilgiler oldukça sınırlıdır ve bu gruplar genellikle Şiileştirilmiş Pers kimliğine uyum sağladıkları

sürece kabul edilirler. Dolayısıyla, İran ders kitapları, etnik çeşitliliği kabul etse de, bu çeşitliliği Şiileştirilmiş Pers kimliği çerçevesinde sınırlar ve diğer etnik grupların varlığını bu kimlik altında eritme eğilimindedir. Bu durum, çeşitli etnik grupların kimliklerini ve kültürel miraslarını koruma ve tanıma konusundaki zorlukları yansıtmaktadır.

Bu anlatıda farklı etnik gruplar, kendi özgünlükleri ile değil, ulusal ve Şiilik kimlik bağları merkezinde ele alınmaktadır. Şii olan etnik gruplar bir şekilde Şiileştirilmiş Pers kimliği bağlamında yer alınmakta ve makbul addedilmektedir. Ama bu etnik gruplar daha önce ifade edildiği üzere kendi özgün kültürleri bağlamında ele alınmadığından dolayı tam olarak kendi kimliklerini ders kitaplarında görememektedir. Ancak Şii olmayan Sünni Türkler, Sünni Türkmenler, Sünni Kürtler ve Sünni Beluçiler ise bir yandan tehdit olarak ele alınmakta, diğer taraftan da Şiileştirilmiş Pers kimliğinin bir parçası olarak kabul edilmemektedir. Bundan dolayı iki katlı bir ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bu Şii olmayan ve Şiileştirilmiş Pers kimliğinin bir parçası olamayan bu gruplar “öteki” ya da “düşman” olarak tanımlanmakta ve ders kitaplarında bu gruplara yönelik aşağılayıcı ifadeler veya tehdit edici bir dil kullanılmaktadır.

Şiileştirilmiş Pers kimliğinin bir diğer önemli oluşturunusu ise düşmanlaştırılan ve şeytanlaştırılan ülkelerdir. Ders kitapları genel olarak Batılı devletleri özellikle de İsrail ve Amerika Birleşik Devletlerini en önemli düşman olarak tanımlamaktadır. Bu ülkelere yönelik kurulan tehdit ve düşman söylemi Şiileştirilmiş Pers kimliğinin en temel bileşenidir. Bu ülkelerin İran için büyük bir tehdit olduğu, İran devletini yıkmak ve bölmek istediği, İran’ın gelişmesini engellemek istediği sıklıkla vurgulanmaktadır.

Ders kitaplarında İran tarihinin nasıl sunulduğu, ders kitaplarındaki makbul kimliğin tanımında önemli bir husustur. Tarihi anlatılar daha açık ve ayrıntılı olarak lise düzeyindeki tarih kitaplarında ele alınmaktadır. Bu çalışma ilköğretim ve ortaokul ders kitaplarına odaklandığından dolayı lise tarih ders kitapları çalışma kapsamının dışında kalmıştır. Ancak

ortaokul sosyal bilgiler kitaplarında zaman zaman tarihi anlatılara yer vermektedir. Ders kitaplarının İran tarihine nasıl yer verdiğine bakıldığında, ders kitaplarının eski Pers tarihine ve Ahameniş tarihine yer verdiği görülmektedir. Ders kitapları eski Pers ve Ahameniş döneminde yapılan tarihi, mimari ve sanat eserleri gibi hususlara yer verirken İran'da yaklaşık bin yıl hüküm sürmüş Türk hanedanlıkları dönemine ise yok denilecek kadar az yer vermektedir. Dahası bu dönemde yapılan eserlere de ders kitaplarında yer verilmemektedir. Buna ilaveten farklı etnik grupların da tarihine dair bir anlatı görülmemektedir. Özellikle Türklerin, Kürtlerin ve Arapların tarihi hakkında ders kitaplarında bir bilgi sunulmamaktadır ve genellikle Farslar hakkında bilgiler yer almaktadır. Özellikle sosyal bilgiler ve Farsça ders kitaplarında genel olarak eski İran ve özellikle Farslar hakkında geniş bilgiler yer almaktadır. Hatta burada dikkat çeken husus ders kitapları öğrencilere gezilecek turistik yerleri tanımlarken bu yerler ve eserler Şiiliğin önemli isimlerinin türbeleri ve Ahameniş hanedanlığı döneminde yapılan eserlerdir. Başka bir ifade ile İran topraklarında Fars olmayan etnik gruplara ait kadim ve tarihî birçok eser ve medeniyet kalıntıları sayılabilir ancak ders kitaplarında bunlara hemen hiç yer verilmemiştir ve daha çok Persler ve Şiileri anımsatan eserlere yer verilmiştir. Daha öz bir ifade ile Şiileştirilmiş Pers kimliğinin içinde bir tarihi anlatı olarak eski Pers ve Aryan devletlere atıf yapılırken Türklerin hâkim olduğu dönemlere ise yer verilmemektedir.

İran, dünyanın en büyük Şii Müslüman nüfusuna sahiptir ve ülkede Şii inancına göre yönetilen bir devlet sistemi vardır. Bu nedenle, İran'daki ders kitapları İslami-Şii İran Cumhuriyeti'nin değerlerine uygun olarak hazırlanmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere bu değerlerin öğrencilere benimsetilmesi eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olarak sunulmuştur. İran eğitim sistemi, İslam Devriminin ideolojisine uygun olarak, öğrencilere İran'ın Aryan tarihi ve kültürü ile Farsça ve Şii İslami merkeze alan bir şekilde ders kitapları hazırlanmıştır. Şiileştirilmiş Pers kimliği olarak tanımladığımız bu yaklaşım

ders kitaplarının en merkezi anlatısını oluşturmaktadır. Ders kitapları bu anlayış çerçevesinde İran’da anayasal olarak farklı dil, din ve etnik grupları tanımlamasına rağmen, bu farklı gruplara ders kitaplarında oldukça sınırlı ve eksik bir şekilde yer vermektedir. Ders kitaplarında Şiileştirilmiş Pers kimliğinin öne çıkarılması, farklı dilsel, dinî ve etnik gruplara yönelik görmezden gelme, ihmal etme ya da olumsuz ve ayrımcı tutumlar ara sıra tesadüfen sunulan bir şey değildir. Tersine, bu anlatı, sürekli, tutarlı ve sistematik bir şekilde sunulmaktadır. Perslik, Aryanlık ve Şiilik, sistematik bir şekilde bir üstünlük olarak sunulmaktadır. Diğer taraftan ise çeşitli dilsel, etnik ve dinî azınlıkların mensuplarına dair anlatı ya ihmal edilmekte ya da yeterince sunulmamaktadır. Farklı grupları dışlama ve ötekileştirme ders kitaplarında belirli dil, kod ve değerleri sürekli sistematik bir şekilde tekrarlayarak ayrışması doğal ve meşru göstermektedir. Ders kitapları, belirli dini, etnik ve dilsel grupları, necis (temiz olmayan), kafir (dinsiz), münafık, sapkın, aldanmış, düşman, kültürsüz, gibi terimler ile tanımlayarak bu kimliklerin sınırlarını çizmektedir. Bu makbul olmayan kesimler ise genellikle Şii ve Pers olmayanlardır. Ancak farklı dilsel ve etnik gruplar Şiiliği ve Persliği benimsediği takdirde makbul olarak kabul edilmeye başlamaktadır.

İran içinde ve dışında İran ders kitaplarındaki kimlik meseleleri ile ilgili yapılan çalışmalarda Şiicilik ile İrani (Pers) kimliği arasındaki bağı ortaya koyulmadığı görülmektedir. Özellikle İran içinde yapılan araştırmaların birçoğunda dinî kimlikle ilgili araştırmaların sayısı çok azdır ve bu çalışmalar dinî azınlıklar konusunu ele almamıştır. Etnik meselelere gelince Fars olmayan etnik grupların ders kitaplarında iyi derecede temsil edilmediği bazı araştırmalarda mevcuttur. Örnek olarak, Ebrahimi (2015), *Ortaokul Ders Kitaplarında Millî Kimliğin Yansıması* konulu çalışmasında ortaokul 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında İran’daki azınlıklara yer verilmediğini göz önüne sermiştir. Ancak aynı araştırmalarda başat grubun kültürünün de kitaplarda iyi derecede yansıtılmadığı sonucu

elde edilmiştir. Farsçaya hâkim olamayan araştırmacılar tarafında eleştirel söylem analizi ile yapılan çalışmalar ise İran ders kitaplarındaki kimlik meselesini, sorunları ve eksiklikleri tanımlamakta eksiklikleri vardır. Jadidi Mohammad Abadi (2015) Farsça ve sosyal bilgiler ders kitaplarında, millî marş, resmî takvim, etnik köken, millî edebiyat ve İran mitolojisi, tarihî ve ulusal yerler ve İran sanatına İslami kimliğe göre daha az yer verildiği sonucuna varmıştır. Bir diğer araştırmada (Havas Beigi, 2019), İran milli kimliğinde dini (Şii) kimliğine nazaren az yer verildiğini ve Fazel Yazdi, Mohammadi ve Mir Elami (2016), ders kitaplarının milli kimlik sunumunda yetersiz kaldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde doğrudan İran ders kitaplarına Şiileştirilmiş Pers kimliğinin inceleyen bir çalışma görülmemektedir. Başka bir ifade ile İran rejiminin en önemli resmi anlatısını sunan ders kitaplarında Şiileştirilmiş Pers kimliğinin nasıl sunulduğunu gösteren hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırma literatürdeki bu eksikliği tamamlamayı hedeflemekte ve bu çerçevede İran ders kitaplarında Şiileştirilmiş Pers kimliğinin nasıl sunulduğunu göstermeye çalışmıştır. Nitekim diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışma hem Şii ve hem de Pers kimliğinin “Şiileştirilmiş Pers kimliği” çerçevesinde ders kitaplarında sunulduğunu ve Fars ve Şii olmayan diğer etnik ve dini grupların farklılıklarının sunulmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak İran ders kitaplarının belirli bir ilke ve politikayı sistematik bir şekilde takip ettiğini göstermektedir. Bu en belirgin anlatı ise Şiileştirilmiş Pers kimliğidir. Bu kimliğin dışında kalanlar ötekileştirilmekte, dışlanmakta ve aşağılanmaktadır. Diğer yandan bu kimliğe sahip olanlar ile Şiileştirilmiş Pers kimliğini benimseyen gruplar ise bu İran toplumun ana parçası olarak sunulmaktadır. Ancak bu kimliğin dışında kalan özellikle Sunni Türk, Türkmen ve Beluçlar gibi gruplar ise Şiileştirilmiş Pers kimliğinin bir parçası olamamaktadır. Bundan dolayı da dışlanmak ve ötekileştirilmekle beraber farklılıkları sunulmamaktadır.

## 6. KAYNAKÇA

- Abington-Pitter, A. (2015). Where did we go wrong? Eight characteristics of multicultural schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 99-103.
- Abrahamian, E. (1993). *Khomeinism: Essays on the Islamic Republic*. Berkeley: University of California Press.
- Acar, M.; Demir, Ö. (2005). *Sosyal bilgiler sözlüğü*, Adres Yayınları, Ankara.
- Adyan-İran. (2022, 6 15). <https://adyan-iran.com/1400/02/30/%d8%a7%d9%87%d9%84-%d8%b3%d9%86%d8%aa/> adresinden alındı.
- Adyan-İran. (2023, 12 7). <https://adyan-iran.com/1400/11/25> adresinden alındı.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilgiler Dergisi*. Sayı 70.
- Alef. (2024, 2 1). <https://www.alef.ir/news/3980231005.html> adresinden alındı.
- Anadolu Ajans. (2023, 8 30). <https://www.aa.com.tr/fa /2402884> adresinden alındı.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Second edition. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar, *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, Bahar-2016 Cilt:15 Sayı:57 (412-428).
- Asgharzadeh, A. (2007). *Iran and the challenge of diversity. Islamic fundamentalism, aryanist racism, and democratic struggles*, Palgrave Macmillan, New York.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, London: Sage, 45–62.

- Ballantine, J. H. ve Spade, J. Z. (2008). *Schools and Society: A sociological approach to education*. (Edited by) J. H. Ballantine, J.Z. Spade: 3<sup>rd</sup> Ed. Pine Forge Pres.
- Bank, J. (2010). "Center for multicultural education." Available at: [http://www. Faculty](http://www.Faculty).
- Banks, J. (2012). Diversity, group identity, and citizenship education in an expanding the epistemological terrain: Increasing equity and diversity within the American educational research associatio.
- Barrett, M. & Davis, C. (2008). Applying social identity and selfcategorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 72–110). Hoboken: Wiley.
- Barrett, M. (2010). National and ethnic identities and differences today, Athens Dialogues E-Journal.
- Baş, T., Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayınları.
- Batan, M. (2011). *İran İslâm Cumhuriyeti ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk İmajı*, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Bavelas J. B.; Kenwood, C. (2000). *Discourse analysis. Handbook of interpersonal* (3<sup>rd</sup> ed.pp. 102-129).
- BBC. (2023, 5 15). <https://www.bbc.com/persian/iran-features-44998024> adresinden alındı.
- BBC. (2023, 8 30). [https://www.bbc.com/persian/iran/2011/08/110831\\_144\\_fit-prayers\\_tehran](https://www.bbc.com/persian/iran/2011/08/110831_144_fit-prayers_tehran) adresinden alındı.
- BBC. (2023, 11 1). <https://www.bbc.com/persian/iran-48414010> adresinden alındı.
- BBC. (2024, 11 1). <https://www.bbc.com> adresinden alındı.
- Beit-Hallahmi, B. (1991). "Religion and identity: concepts, data, questions". *Social Science Information*, 30(1), 81-95.
- Bilgin, N. (1996). *İnsan ilişkileri ve kimlik*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*, Aşina Kitaplar, İzmir.

- Billig, M. (1995). Banal nationalism. London: Sage Publication.
- Bit.ly. (2022, 4 11). <https://bit.ly/3xp6mP5> adresinden alındı.
- Bit.ly. (2022, 4 11). <https://bit.ly/3xN0P6z> adresinden alındı .
- Blank, T., & Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany: Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political Psychology*, 24(2), 289–312.
- Boroujerdi, M. (2000). Sınırların ötesinde irani kimliği ve kültürü, Moasseseye Motaleate Melii Tamadon İrani.
- (بروجردی، مهرداد). (۱۳۷۹). فرهنگ و هویت ایرانی در فراسوی مرزها. ویراستار: مریم ضنیع اجلال، درآمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی. تهران: مؤسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.)
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In *Contemporary research in the sociology of education*, ed. J. Eggleston, 32–46. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1976). Systems of education and systems of thought. In *Schooling and capitalism. A sociological reader*, ed. R. Dale, G. Esland, and M. MacDonald, 192–200. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9: 27–40.
- Bowles, S.; Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1, (Jan., 2002), pp. 1-18.
- Bozkurt, V. (2010). *Sosyolojiye giriş*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Carrington, B. & Short, G. (1998). Adolescent discourse on national identity – voices of care and justice? *Educational Studies*, 24(2), 133–154.
- Collins, Randall. 1979. *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Çayır, K. (2014). *Ders kitaplarında insan hakları 3. Projesi*, Tarih Vakfı - G.M. Matbaacılık, İstanbul.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk Milli Eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Ankara.
- Çelik, Z. (2022). *Misafir kalmak, Türkiye’de Ders Kitaplarında Göç ve Göçmenler*, Gav Perspektif, Ankara.
- Davari, A. R. (2000). *Batı hakkında*, Hermes Yayınları, Tahran.
- (داوری اردکانی، رضا. (۱۳۷۹). در باره غرب، چاپ هرمس، تهران.)
- Diñel, B.; Savur, H. (2019). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Doğan Yalçın, G. (2011). *Eleştirel söylem analizi çerçevesinde Avrupa Birliği’nde kültürlerarası diyalog*, Yayınlanmamış doktora tezi.
- DomNwachukwu, C. S. (2005). Standards-based planning and teaching in a multicultural classroom. *Multicultural Education*, 13(1), 40.
- Doran, B. (2006). *Sosyal kimlik: Yaklaşımlar ve teoriler*. Jahad Daneshgahi. Tahran.
- (دوران، بهزاد. (۱۳۸۵). هویت اجتماعی: رویکردها و نظریه ها. تهران، ایران: مراکز جهاد دانشگاهی.)
- DW. (2023, 8 30). <https://www.dw.com/fa-ir/18602860> adresinden alındı.
- DW. (2023, 11 1). <https://www.dw.com/fa-ir/> adresinden alındı.
- DW. (2024, 1 11). <https://www.dw.com/fa-ir/> adresinden alındı.

Ebrahimi, T. (2015). Ortaokul 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında milli kimliğin yansımasının içerik analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Shahid Bahonar Üniversitesi, Kerman.

(ابراهیمی، طاهره. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتابهای درسی پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه براساس مولفه های ملی هویت، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر، کرمان.)

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Eitaa. (2024, 11 1). [https://eitaa.com/shahid\\_rajai\\_chalus?before=572](https://eitaa.com/shahid_rajai_chalus?before=572) adresinden alındı.

Elliott, R. (1996). Discourse analysis: exploring action, function and conflict in social texts. *Marketing Intelligence & Planning*. 14, 6, 65.

Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.

Erikson, E. H. (1968). Identity: youth and crisis. New York: Norton

Fairclough, N. (2001a). "Critical discourse analysis as a method in social scientific research". *Methods of Critical Discourse Analysis*. Eds. Ruth Wodak, Michael Meyer. London: Sage, 32-62.

Fars Haber Ajansı. (2023, 10 18). <https://www.farsnews.ir/news/13931209000247> adresinden alındı.

Farsi Alarabiya. (2024, 1 10). <https://farsi.alarabiya.net/iran/2021/05/13> adresinden alındı.

Farsi Khamenei. (2022, 6 20). <https://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1314>: adresinden alındı.

Farsi Khamenei. (2023, 8 25). <https://farsi.khamenei.ir/news-content?id=22421> adresinden alındı.

Fazel Yazdi, Zahra, Mohammadi, Elaheh, Mir Elami, Sadat. (2016). 2014-2015 ilkököl 3., 4., 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinin ulusal kimliğe yer verme düzeyinin analizi.

(فاضل یزدی، زهرا، محمدی، الهه و میرعلمی، سادات. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره سوم،

چهارم، پنجم و ششم ابتدایی ۹۴-۹۵ براساس میزان توجه به هویت ملی، اولین همایش بین المللی افق های نوین

در علوم انسانی.)

- Fazli, A. (2009). İran ders kitaplarında çok kültürlüğün yansımalarının içerik analizi- 2008-2009 lise ders kitapları, Shahid Chamran Üniversitesi, Ahvaz.
- فضلی، آمنه. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتب درسی آموزش عمومی و متوسطه ایران برحسب میزان توجه به مقوله کثرتگرایی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز).
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99–110.
- Foucault, M. (1983) *The subject and power: afterward* to H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds) Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics (pp. 208-264). Chicago: University of Chicago Press.
- Freedman, Sara E. (1988). Teaching, gender, and curriculum. In L.E. Beyer & M.W. Apple (Eds.), *The Curriculum: problems, politics and possibilities* (pp. 204 - 218). New York: State University of New York.
- Gedik, E. (2021). Eğitim ve toplumsal cinsiyet, *Sosyoloji Dergisi*, s. 206-2018.
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve ulusçuluk*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ghaderi, M. (2011). Eleştirel eğitim ve öğretim teorisi: Modernite ve geç kapitalizm müfredatının eleştirisi. Tahran: Akademisyen.
- (قادرى، مصطفى. (۱۳۸۶). نظريه انتقادى تعليم و تربيت: نقد برنامه درسي مدرنيته و سرمايه دارى متأخر. تهران: دانش پژوه).
- Ghaderi, M. (2016). Fars olmayan bölgelerde ilkokul öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar, *Eğitim öğretim dergisi*, 133. Sayı. s. (95-114).
- (قادرى، مصطفى. (۱۳۹۵). تجربه زیستی معلمان دوره ابتدایی درمورد چالشهای تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه، فصلنامه تعليم و تربيت. شماره ۱۳۳، صفحه (۹۵-۱۱۴).
- Ghasemi, V. (2008), *Kuran ve din bilgileri kitapları hariç lise ders kitaplarında kolektif kimlik sunumu* (Yerel, Etnik, Dini, Ulusal Ve Ulusötesi), Yüksek Lisans Tezi, Allameh Tabatabai Üniversitesi.

- (قاسمی، وحید. (۱۳۸۷)، بازنمایی انواع هویت جمعی (محلی، قومی، دینی، ملی و فراملی) در کتب دوره ی دبیرستان-به جز کتب قرآن و تعلیمات دینی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.)
- Ghavanin. (2023, 07 12). <http://www.ghavanin.ir/detail.asp?id=13713> adresinden alındı.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. (Haz., Cemal Güzel), Ayraç Yayınları, Ankara.
- Giddens, A. (2017). *Sosyoloji*. (Haz., Menuçehr Seburı). Ney Yayınları, Tahrán.
- (گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۶). جامع شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.)
- Giroux, H. A. (1999). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, Maryland: Bowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Gooya, Z. (1991). İran'da ortaöğretim müfredatının gelişimi ve oluşumu, *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Sayı 1. S 59-95.
- (گویا، زهرا. (۱۳۷۸). سیر تحول و شکل گیری برنامه درسی آموزش متوسطه در ایران، نشریه: تعلیم و تربیت، شماره: ۱، صفحات: ۵۹-۹۵.)
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*, Hoare, Q and Nowell Smith, G (eds.), New York: International Publishers.
- Greenhow, C. & Robelia, B. & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38, 246–259
- Gülersoy, A. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. c. 2. s. 1: 8-26.
- Hall, S. (1996). The west and the rest: Discourse and power. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson, (Eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies* (pp. 185 - 227). Oxford: Blackwell Publishers.
- Hamshahri Online. (2024, 2 25). <https://www.hamshahrionline.ir/news/642210> adresinden alındı.

Havas Beigi, F. (2019). Farsça ilköğretim ders kitaplarında İranlılık ve İslamcılığın ulusal kimlik bileşenlerinin temsili. 8. sınıf müfredatında üç ayda bir yayınlanan teori ve uygulama dergisi.

(هواس بیگی، فاطمه. (۱۳۹۹). بازنمایی مولفه‌های هویت ملی بعد ایرانیت و اسلامیت در کتابهای درسی فارسی دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال هشتم.)

Hermet, G. (1997). Avrupa'da milliyetçilik ve milliyetçilik tarihi, Avrupa Enstitüsü.

Hobsbawm, E. (1962). The Age of revolution, ABACUS edition published in 1977, by Sphere Books Ltd, first published.

Hobsbawm, E. (2006). 1780'den günümüze milletler ve milliyetçilik, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hobsbawm, E. & Terence, R. (1983). edited by, The invention of traditions, Published by Press Syndicate of the University of Cambridge.

Humeyni, Ruhollah. (1368), Bilim ve nefesi temizlemek, Humeyni'nin Eserlerinin Düzenlenmesi ve Yayınlanması Enstitüsü. Tahran.

(خمینی، روح الله. (۱۳۶۸)، علم و تهذیب نفس، موسسه تنظیم و نشر آثار خمینی. تهران.)

Isajiw, W. W. (1993). "Definition and dimensions of ethnicity: A Theoretical framework, challenges of measuring an ethnic world, science, politics and reality: Proceedings of the joint Canada-United states, conference on the measurement of ethnicity, Statistics Canada and U.S Bureau of The Census, Government Printing Office, Washington D.C.

İranbahaipersecution. (2023, 5 15). <https://iranbahaipersecution.bic.org/fa/archive/mmnwyt-thsyt-afrad-bhayy-dr-danshgahha> adresinden alındı.

İranhrdc. (2024, 2 1). <https://iranhrdc.org/fa> adresinden alındı.

İranintl. (2022, 6 11). <https://www.iranintl.com/202205156682> adresinden alındı.

Jadidi Mohammad Abadi, A. (2015). İlkokul altıncı sınıfa Farsça ve sosyal bilgiler ders kitaplarının, onaylanmış standartlara dayalı olarak ulusal kimliğe dikkat açısından içerik analizi, *Uzaktan ve Okulda Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 11.

(جدیدی محمدآبادی، اکبر . (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب، مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره ۱۱).

Javani, H. (2002). Dini kimlik ve dini kimlikler. *Eslam Pazhoi Dergisi*, Sayı 1.

(جوآنی، حجت الله. (۱۳۸۱). هویت دینی یا هویت های دینی ، مجله ی اسلام پژوهی ، شماره یک).

Jenkins, Keith. (1991). *Re-thinking history*. New York: Routledge.

Kachouyan, H. (2007). İran kimlik söylemlerinin evrimi. Ney Yayınları. Tahran.

(کچویان، حسین. (۱۳۸۲). تطورات گفتمانهای هویتی ایران، نشر نی، تهران).

Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other?: methodological problems of research on socialization through educational media, *Journal of Curriculum Studies*, 36(4): 469-485.

Kaplan, A, & Flum, H. (2009). Special issue: Motivation and identity. *Educational Psychologist*, 44(2).

Karaman, H. (2022, 6 5). <https://www.hayrettinkaraman.net/kitap/meseleler/0652.htm> adresinden alındı.

Karpat, K. (2016). Osmanlı'dan günümüze Ortadoğu'da millet, milliyet, milliyetçilik, Timaş Yayınları.

Kendirci, G. (2006). İran'daki ilköğretim ders kitaplarında din ve yurttaşlık, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi Journal Of Social Sciences Institute*. SUSBİD 2020: 170- 189 SAYI: 15 ISSN: 2147-8406.

Kurt, A. (2012). *Din sosyolojisi*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

- Lamm, Z. (1976). *Conflicting theories of instruction: Conceptual dimensions*. New York: McCutchan Publishing Corporation.
- Louis, A. (2010). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları, *İthaki Yayınları*, c. 57. 155-178.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology: postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. Lewes: The Falmer Press.
- Macgilchrist, F. (2017b). Die medialen subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In H. Allert, C. Richter & M. Asmussen (Eds.), *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (pp. 145-168). Bielefeld: transcript.
- Meek, M. (2001). *Children's literature and national identity*. Stoke on trent: Trentham Books.
- Mehr Haber Ajansı . (2023, 9 19). <https://www.mehrnews.com/news/5768840> adresinden alındı.
- Meller, A. ve Jeff (2015). *Çağdaş kültürel teorilere giriş*, Çev: Camal Muhammedi. Qoqnus yayınları, Tahran.
- (میلر، اندرو و جف. (۱۳۹۴). درآمدی بر نظریه ها ای فرهنگی معاصر، ترجمه جمال محمدی، چاپ پنجم، تهران: انتشارات ققنوس).
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Prof. Dr. Selahattin Turan) 3. Baskı, Nobel Yayınları.
- Miller, D. (1995). *On nationality*. Oxford: Clarendon.
- Miller, D. R. (1963). The study of social relationships: situation, identity, and social interaction. *Psychology; a study of science*, 5, 639-737.
- Mills, S. (1995). *Feminist stylistics*. London: Routledge.
- Mirzaïy Varzaneh, M. (2008). *Kolektif kimliğin lise ders kitaplarında sunulması* (Etnik, Dini, Milli ve Ulusal Kimlik), Yayınlanmamış Y-Lisans Tezi, AllamehTabatabayi Üniversitesi, Tahran.

(میرزایی ورزنه، مصطفی). (۱۳۸۷). بازنمایی انواع هویت جمعی (قومی، دینی، ملی و فراملی) در کتب درسی دوران دبیرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

Mohammadi, A. (2011). Milli dilin öğretilmesindeki şovinizm düşüncesi- Tebriz'de Farsça öğretimi örneği, Peyam Noor Tabriz Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tabriz.

(محمدی، علی). (۱۳۹۰). شوونیسم زبانی در یادگیری زبان ملی: بررسی موردی آموزش زبان فارسی در شهر تبریز، دانشگاه پیام نور تبریز.

Mojtahedzadeh, P. (1998). 21. Yüzyılın arifesinde İran-i kimliği. Etelaate Eghtesadi Siyasi. Sayı 129-130.

(مجتهدزاده، پیروز). (۱۳۷۷). هویت ایرانی در آستانه سده بیست و یکم، اطلاعات سیاسی اقتصادی، شماره 129 – 130.

Naraghi E. (1992). 7. Yüzyıldan 20. Yüzyıla İran'da eğitim ve sosyal değişimler. Paris: MSH.

(نراقی، احسان). (۱۳۷۱). آموزش و تحولات اجتماعی ایران از قرن هفتم تا بیستم. پاریس. ام اس اچ).

Nasr, S. H. (2001). Küreselleşme karşısında İran kimliği. Baztab Andishe Dergisi, Sayı 32. (نصر، سیدحسین). (۱۳۸۱). هویت ایرانی در مواجهه با جهانی شدن، مجله بازتاب اندیشه، شماره ۳۲.

Nasser, R. (2004). Exclusion and the making of Jordanian national identity: an analysis of school textbooks, Nationalism and Ethnic Politics, 10(2): 221-249.

Neuman. W. L (2010), Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar 2.Cilt (Çeviren, Sedef Özge), Yayınodası, İstanbul.

Nino, T. (2012). Curriculum development in multicultural education. Journal of Education, 1(2):95-98, 2012 ISSN: 2298-0245.

Noshadi, M &Shamahiri, B. (2006). Ortaokul Farsça, tarih ve toplum bilimleri ders kitaplarında milli kimliğin yansıması, Fasl Nameye Motaleate Barnameye Darsi, 2. Yıl 6. Sayı, Tahrân.

(نوشادی، محمودرضا وشمشیری، بابک. (۱۳۸۶). بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ششم، تهران.)

Özkırımlı, U. (1999). Milliyetçilik kuramları. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Panahi. T, S ve Maroufi, Y. (2016), Fars edebiyatı kitaplarında kültürel kimlik bileşenlerinin konumu (içerik analizi), Müfredat Planlama Araştırması Dergisi, Sayı 23.

(پناهی توانا، صادق و معروفی، یحیی. (۱۳۹۵)، جایگاه مولفه های هویت فرهنگی در کتاب های ادبیات فارسی (تحلیل محتوا)، نشریه: پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۲۳.)

Parkay, F. W. (2005). Hardcastle Stanford, Beverly, Vaillancourt, John P. & Stephens, Heather C. Becoming a Teacher. (2nd ed.) Toronto: Pearson Education Canada Inc.

Persian Iran Human Rights. (2023, 11 1). <https://persian.iranhumanrights.org/1399/04/bahai-student-expelled/> adresinden alındı.

Pinar, W. F. (1993). Notes on understanding curriculum as a racial text. In: C. McCarthy and W. Crichlow (eds.) Race, Identity and Representation in Education. New York: Routledge. Pp 60-67.

Pike, G. & Selby, D. (1988). Global teacher, global learner. London: Hodder and Stoughton.

Punch, K., F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar. ( Çev: D.Bayrak, H.B.Arslan, Z. Akyüz ). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Qadri, M. (2006). Eleştirel eğitim ve öğretim teorisi: Modernite müfredatının ve geç kapitalizmin eleştirisi, Daniş Pejuh Yayınları, Tahran.

Rabbani, J. (2004). Müfredat ve kimlik oluşumu, Meşhed Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Psikoloji Dergisi, Cilt IV, Sayı 1.

(ربانی، جعفر. (۱۳۸۲). برنامه های درسی و شکل گیری هویت، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه مشهد، جلد چهارم، شماره اول.)

Radio Farda. (2023, 5 15). <https://www.radiofarda.com/a/iran-discrimination-towards-bahai-students/30205935.html> adresinden alındı.

Radio Zamanah. (2023, 11 2). <https://www.radiozamanah.com/707287/>: Erişim Tarihi: 02.11.2023. adresinden alındı.

Rahmani, Ozra Ve Diğerleri. (2015), İlkokul müfredatında planlama için çok kültürlü eğitim bileşenlerinin doğrulanması, Üç Aylık Bilimsel Araştırma ve Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşım Dergisi, 7. Yıl, Sayı 4.

(رحمانی، عزرا و دیگران. (۱۳۹۵)، اعتبار سنجی مولفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۴.

Ramazani, İ. (2015). İran'da Türk milliyetçiliği duruşu Traxtor İsyanı: Doğu Kütüphanesi Yayınevi, İstanbul.

Renan, E. (1882). Ulus nedir. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Ruhel-Amini, M. (1999). Çalıştay: İran kültürü, fırsatlar ve zorluklar, Faslname Motaleat Melli. Sayı 4.

(روح الامینی، محمود و دیگران. (۱۳۷۹). میزگرد فرهنگ و هویت ایرانی، فرصت‌ها و چالش‌ها، فصلنامه مطالعات ملی. شماره ۴).

Sadeghi, A.A ve Moradkhani, H. (2013). Farsça ilköğretim kitaplarında kimliğin söylemsel inşası, Kültürel ve Toplumsal Çalışmalar Üç Aylık Dergisi. Sayı 4.)

(صادقی، علی اشرف و مرادخانی، همایون. (۱۳۹۳). برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، فصلنامه جامعه پژوهی فرهنگی. شماره ۴.

Sağiroğlu, A. Z. (2014). Türkiye’de etnisite, din ve önyargı: Üniversite öğrencileri örneği. Selçuk Ün. Yayımlanmamış doktora tezi.

Said, E. W. (1978). Orientalism. New York: Vintage Books.

Sak, R. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi | E-ISSN: 2636-8846 | 2021 | Cilt 4 | Sayı 1 | Sayfa 227-250.

Sariolghalam, M. (2003). Milli kimliği anlamanın metodolojisi – İran milli kimliği örneği, Tamaddone İrani Yayınları, Tahran.

- (سريع القلم، محمود). (۱۳۸۳). متدولوژی فهم هویت ملی ایران، نشر تمدن ایرانی، تهران.)
- Sencer M., Sencer Y. (1978). Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim, Todaie Yayını, Ankara.
- Schmitt, R. (1987). "Aryans", Encyclopedia Iranica, vol. 2, New York: Routledge & Kegan Paul, ss. 684-687. <https://iranicaonline.org/articles/aryans>: Erişim Tarihi: 25.06.2022.
- Schnapper, D. (2005). Öteki ile ilişki, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SDE. (2023, 8 30). <https://www.sde.org.tr/kafkasya/pasinyan-iranin-1990li-yillarda-ermenistana-verdigi-destek-unutulmayacak-haberi-24213> adresinden alındı.
- Seifullah. S. (1999). İran'ın ders kitaplarında ve eğitiminde kadınların rolü, Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 1. Tahrân.
- (سيف اللهی، سيف الله). (۱۳۸۷). نقش زن در کتابهای درسی و آموزش و پرورش ایران، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره اول، بهار ۸۷.)
- Selznick, G. J., & Steinberg, S. (1969). The tenacity of prejudice. Anti-Semitism in contemporary America. New York: Harper and Row.
- Seyedkhani, M Ve Diğerleri. (2020). İlköğretim dönemi Farsça ders kitaplarında milli kimlik bileşenlerinin İranlılık ve İslamcılık açısından temsili, Müfredatta Teori ve Pratik Dergisi, S. 16.)
- (صیدخانی، مریم و دیگران). (۱۳۹۹). بازنمایی مولفه های هویت ملی بُعد ایرانیت و اسلامیت در کتابهای درسی فارسی («بخوانیم» و «بنویسیم») دوره ی آموزش ابتدایی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۶.)
- Shadman, F. (1995), Batı medeniyetinin fethi, Gam Nou, Tahrân.
- (شادمان، فخرالدین). (۱۳۷۴). تسخیر تمدن فرنگی، گام نو، تهران.)
- Sharafi, M. (1995). Gençlik ve kimlik krizi, Sourosh Yayınları, Tahrân.
- (شرفی، محمدرضا). (۱۳۸۰). جوان و بحران هویت. تهران: انتشارات سروش.)
- Shorturl. (2022, 6 5). [shorturl.at/stQXZ](https://shorturl.at/stQXZ) adresinden alındı.
- Smith, D. A. (1991). National identity. London: Penguin

- Smith, D. A. (1994). Milli kimlik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, D. A. (2009). Ethno-simbolism and nationalism. A cultural approach, Routledge.
- Sözen, E. (1999). Söylem, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Şavran, G. T. (2011). Modern sosyoloji tarihi, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2304, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1301. Eskişehir.
- Tamer, Y.(2010). Basic changes in the Iranian education system before and after Islamic Revolution / İslam Devrimi öncesi ve sonrası İran Eğitim sisteminde temel değişimler. Yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tasnim. (2022, 6 1). [shorturl.at/eisF9](https://shorturl.at/eisF9) adresinden alındı.
- Tezcan, M. (1991). Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 170. Ankara.
- Vafai, R & Sobhaninejad M. (2015), Çok kültürlü eğitim bileşenlerinin ders kitaplarının içeriğine göre analizi, Müfredatta Teori ve Uygulama Yayınları (Eğitim Bakanlığı), Üçüncü Yıl, Bahar ve Yaz 2015, Sayı 5).
- (وفایی، رضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۹۴)، مؤلفه های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی، دو سال نامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال سوم، بهار و تابستان ۱۳۹۴، شماره ۵).
- Van Dijk, T. (1993). Discourse & society, SAGE London. Newbury Park and New Delhi, vol. 4(2): 249-283.
- Van Dijk, A. Teun (2015) "Critical discourse analysis", The handbook of discourse analysis, Second Edition. Edited by Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton, and Deborah Schiffrin, John Wiley & Sons, Inc. Published.
- Vaziri, M. (1993). Iran as imagined nation: the construction of national identity. New York: Paragon House.
- Wallerstein, İ. (1991). Race, nation, class. Ambiguous identities. London: Verso. Erişim:[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/496602/mod\\_resource/content/1/wallerstein-class.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/496602/mod_resource/content/1/wallerstein-class.pdf)

- Werner, P. (2009). Religious identity, handbook of identities. London: Sage, pp. 231-257.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001). Critical discourse analysis, SAGE Onlin Publications Ltd.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. In: K. Woodward (ed.) Identity and Difference. London: Sage Publications. Pp. 8-50
- Yarshater, E. (2023). Azerbaycanlılar ve İran Türkleri gerçekten Türk mü?, [https://www.radiofarda.com/a/fl0\\_yarshater\\_iranica\\_chief\\_editor\\_answers\\_questions/2237561.html](https://www.radiofarda.com/a/fl0_yarshater_iranica_chief_editor_answers_questions/2237561.html), Erişim Tarihi, 20.06.2022.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayınları, Genişletilmiş 10. Baskı, Ankara
- Yousefi, A. (2001). Etnik ilişkiler ve İran'daki etnik grupların ulusal kimliği üzerindeki etkisi, Faslname Motaleat Melli. Sayı 8.
- (یوسفی، علی). (۱۳۸۰). روابط بین قومی و تاثیر آن بر هویت ملی اقوام در ایران، فصلنامه مطالعات ملی، شماره ۸، سال دوم).
- Zahed, S. (2005). İranlıların milli kimliği, Rahbor Yas Dergisi. Y 1. Sayı.4.
- (زاهد، سعید). (۱۳۸۴). هویت ملی ایرانیان، مجله راهبرد یاس، سال اول شماره چهارم).
- Zavalloni, M. (1972). Social identity: Perspectives and prospects. Social Science Information, 12, 65-91.
- Zimmer, O. (2003). Boundary mechanisms and symbolic resources: towards a process oriented approach to national identity, Nations and Nationalism, 9(2): 173-193.

## **EKLER**

### **EK 1:**

İncelenen Ders Kitapları

#### ***İLKOKUL***

##### *1. sınıf*

Kur'an ve Farsça.

##### *2. sınıf*

Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri ve Azınlıklar için Din Bilgileri,

##### *3. sınıf:*

Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler,

##### *4. sınıf:*

Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler.

##### *5. sınıf:*

Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri ve Sosyal Bilgiler.

##### *6. sınıf:*

Kur'an, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri, Sosyal Bilgiler ve Düşünme ve Araştırma.

#### ***ORTAOKUL***

##### *7. sınıf:*

Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri, Sosyal Bilgiler, Yaşam Tarzı ve Kız Öğrenciler için Yaşam Tarzı,

*8 sınıf:*

Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri, Sosyal Bilgiler, Erkek ğrenciler için Yaşam Tarzı ve Kız ğrenciler için Yaşam Tarzı.

*9. sınıf:*

Sanat ve Kültür, Farsça, Din Bilgileri, Sünniler için Din Bilgileri, Azınlıklar için Din Bilgileri, Sosyal Bilgiler ve Savunma Hazırlığı.

NOT: Bu araştırmada toplam 55 ders kitabı incelenmiştir. Peymha ve ya Hedyehaye Asemani (İlahi Mesajlar) adlı ders kitapları “Din Bilgileri” olarak çevrilmiştir.