

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

BİR ORTAÖĞRETİM OKULUNDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ
ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

DOKTORA TEZİ

EREN AĞIN

ANKARA, ŞUBAT, 2019



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

BİR ORTAÖĞRETİM OKULUNDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ
ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

DOKTORA TEZİ

EREN AĞIN

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HASAN HÜSEYİN AKSOY

ANKARA, ŞUBAT, 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

.....
Eren A. E. N.'ın hazırladığı
Bir Ortaokulda Okulundaki Disiplin Uygulamalarının Etkin Bir
başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim
Dalı/ Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi

Y. Kepenekçi

Üye

(Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

Üye

Prof. Dr. Tansu Arik

T. Arik

Üye

Prof. Dr. Adnan Güneş

A. Güneş

Üye

Doç. Dr. Nihan Demirkasımoglu

N. Demirkasımoglu

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 14/12/2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Eren Ağın

ÖZET

BİR ORTAÖĞRETİM OKULUNDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

Ağın, Eren

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

Şubat 2019, xv + 239 Sayfa

Bu araştırmada Ankara ilindeki bir ortaöğretim kurumunda öğretmen, okul yönetici ve öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayanarak, ortaöğretimde öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminde bir örnek olay çalışmasıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayanarak katılımcıların görüşleri ayrıntılandırılmaya, benzer ve değişik bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Disiplin anlayış ve uygulamaları konusunda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yirmi branş öğretmeni, dört rehber öğretmen, beş okul yöneticisi ve yirmi öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeciler belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak öğretmenler için farklı branşların ve cinsiyetlerin temsiliyetine; öğrenciler için farklı sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerin temsiliyetine dikkat edilmiştir. Görüşme formunda okulda disiplinin işleyişine; disiplinin meşrulaştırılmasını sağlayan yapılara, süreçlere; öğrencilerin farklılıklarının disiplindeki yerine; toplumsal çevrenin ve okul mekânının disiplin sürecindeki etkisine; disiplinin yazılı olmayan ritüeller, semboller, törenlerle bağına ilişkin soruların cevapları aranmıştır. Öğrenciler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik dört farklı kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek ana ve alt kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesini Pierre Bourdieu'nun habitus, sermaye formları, sembolik şiddet, yeniden üretim ve Michel Foucault'nun disiplin, tabiiyet kavramları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğrenciler disiplini hiyerarşik formların, ahlak normlarının, çevreye uyumun, toplumsal kuralların yeniden üretilmesi, korunması ve sürdürülmesi gereken bir yapı ve pratikler bütünü olarak tanımlamakta ve gerekçelendirmektedir. Sınıf ve okul mekânında öğretmen ve öğrenciler ritüel, sembol ve davranışları eyleyerek

onları meşru ve doğal bir mekanizmaya dönüştürmekte ve kurumsal hiyerarşiyi pekiştiren disiplinci pratiklerin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Aile ve çevre, okuldaki disiplin pratiklerinin uygulanmasında ve pekiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, Disiplin, Habitus, Yeniden-Üretim, Tabiiyet.



SUMMARY

A CRITICAL ANALYSIS OF DISCIPLINARY PRACTICES AT ONE OF THE SECONDARY SCHOOLS

Ağın, Eren

Doctorate, Department of Educational Administration and Policy

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

February 2019, xv + 239 Pages

This study aims to provide a critical analysis of disciplinary practices at one of the secondary schools in Ankara by using the case study approach as a qualitative research method. The opinions of the participants were collected using a semi-structured interview form and examined to identify similarities and differences about discipline and its practices. As part of the fieldwork, the researcher conducted interviews with twenty teachers, four school counselors, five school administrators, and twenty students to attain an in-depth knowledge of their conception of discipline. Purposeful sampling technique was used to determine the participants in order to ensure the representation of different branches and genders for teachers and class levels and genders for students. The interview form includes questions about the functioning of discipline mechanism in school; structures and processes to validate discipline; the relationship between disciplinary practices and student characteristics such as ethnicity, gender, social class; the effects of social environment and school space on disciplinary processes; and the relationship between discipline mechanism and unwritten rituals, symbols, ceremonies. A personal information form was also used for students, branch teachers, school counselors, and school administrators. The results of the interviews were evaluated by content analysis and categorized into main and sub-themes. The theoretical framework of this study is based on Pierre Bourdieu's concepts of habitus, the forms of capital, symbolic violence and reproduction and Michel Foucault's analysis of discipline and subjection. It was found that teachers and students define and justify the discipline as a form of hierarchy, the representation of moral norms, a way of adapting to the environment, and a set of social rules that should be reproduced, protected and maintained. It was also observed that teachers and students transform unwritten forms of rituals, symbols, and behaviors into a legitimate structure through different forms of

practice, thereby contributing to the reproduction of disciplinary practices that reinforce institutional hierarchy. In addition, it was observed that family and school environment are significant components in the consolidation and application of disciplinary practices in school.

Keywords: Secondary Education, Discipline, Habitus, Reproduction, Subjection.



ÖNSÖZ

Bu araştırma eğitim bilimleri alanında anaakımı temsil eden sınıf ve okul yönetimi çalışmalarından eğitim hukukuna uzanan bir dizi imtiyazı, tabiiyet ilişkilerini ve ayrımcılığı sorgulamaktadır. Disiplin sadece okullarda var olan mevzuatın ötesinde mikro ve makro iktidar ilişkilerince belirlenmektedir. Eğitimde disiplin uygulamaları sadece öğrenciyi baskılayan, dışlayan, cezalandıran değil, bireyselleştiren, nesneleştirdikçe özneleştiren, yararlı ve verimli kılmak konusunda öğrencinin bedeni biçimlendiren, iktidar ve tabiiyet ilişkilerine dahil eden bir dizi sistemdir. Bu yüzden eğitim sahasında yapılacak araştırmalar sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, feminizm, ekonomi, antropoloji gibi disiplinlerarası çalışmaları kapsamalıdır. 21. yüzyılda daha demokratik, insan haklarına saygılı ve çoğulcu bir eğitimin inşasında disiplinci pratiklerin eleştirisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma sınıf ve okul mekânının kendi dinamikleriyle disiplini ele alsa da toplumsal ve çevresel yapının sınıfsal, cinsel ve ırksal farklılıklarını da gözönünde bulundurmaktadır.

Doktora tezimin tamamlanmasına yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a; tez jürimde yer alarak önerilerini sunan Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Tansu Açıık, Prof. Dr. Adnan Gümüş ve Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu'na; tezin yazılmasında değerli katkıları ve destekleri olan Prof. Dr. Işıl L. Ünal ve Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a; bu tezin yazılmasına imkân sağlayan başta sevgili eşim olmak üzere ailem ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
 BÖLÜM I	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	14
1.3. Önem	15
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Tanımlar	16
 BÖLÜM II	 19
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	19
2.1. Eğitimde Disiplin Kavramı	19
2.2. Ortaöğretimde Disiplinin Yasal Dayanakları ve İşleyişi	20
2.2.1. Ortaöğretimdeki Ödül ve Disiplin Mevzuatı	20
2.2.2. Ortaöğretimdeki Ödül ve Disiplin Yaptırımlarının İşleyişi	22
2.2.2.1. Onur Genel Kurulu, Onur Kurulu ve Ödül Yaptırımını	23
2.2.2.2. Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu ve Disiplin Cezası Yaptırımını ...	23
2.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin	25
2.3.1. Disiplin Yaklaşımları	25
2.3.1.1. İntikamcı Disiplin Yaklaşımı	26
2.3.1.2. Cezalandırıcı (Müdahaleci) Disiplin Yaklaşımı	26
2.3.1.3. Önleyici (Engelleyici) Disiplin Yaklaşımı	26
2.3.1.4. Düzeltici (İyileştirici) Disiplin Yaklaşımı	27

2.3.1.5. Destekleyici (Yapıcı) Disiplin Yaklaşımı	27
2.3.2. Disiplin Modelleri	27
2.3.2.1. Güvengen Disiplin (Canter) Modeli	28
2.3.2.2. Gerçeklik Terapisi Disiplin (Glasser) Modeli	28
2.3.2.3. Önleyici Disiplin (Kounin) Modeli	29
2.3.2.4. Davranışçı Disiplin (Skinner) Modeli	29
2.3.2.5. Ussal Sonuçlar Disiplin (Dreikurs) Modeli	29
2.3.2.6. Etkili İletişim Odaklı Disiplin (Ginnot) Modeli	30
2.3.2.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Disiplin (Gordon) Modeli.....	30
2.3.2.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Disiplin Modeli.....	31
2.3.2.9. Olumlu Disiplin (Jones) Modeli	31
2.3.2.10. Fritz Redl ve William Wattengerg Disiplin Modeli	31
2.4. Eleştirel Pedagoji'nin Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı.....	32
2.5. Pierre Bourdieu'nun Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı.....	46
2.5.1. Habitus	49
2.5.2. Alan ve Sermaye Formları	50
2.5.3. Sembolik Şiddet ve Yeniden Üretim.....	52
2.6. Michel Foucault'nun Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı	58
2.6.1. Disiplin ve İktidar İlişkisi: Panoptikon ve Özneleşme.....	58
2.6.2. Disiplin ve Eğitim İlişkisi: Mekân, Zaman ve Faaliyetlerin Denetimi	60
2.6.3. Disiplin ve İyi Terbiye Etmenin Araçları.....	63
2.7. İlgili Araştırmalar	64
BÖLÜM III.....	69
3. YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	72
3.4. Verilerin Toplanması	73
3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	75
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	76

BÖLÜM IV	77
4. BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1. Kurumsal Disiplin Anlayışı ve İçerdiği İlişkisellikler	77
4.1.1. Disiplinin Tanımlanması	77
4.1.2. Disiplinin Gerekçelendirilmesi	81
4.1.3. Disiplin İle İlişkilenme	86
4.2. Sınıfın (Derslik) Kurumsal Habitusu	92
4.2.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisi	92
4.2.2. Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Semboller	98
4.2.3. Sınıftaki (Derslikteki) İlişkiler ve Disiplin	103
4.2.3.1. Öğrenci ile Öğretmen İlişkileri	104
4.2.3.2. Öğrenciler Arası İlişkiler	109
4.2.3.3. Meslektaş İlişkileri	110
4.3. Okulun Kurumsal Habitusu	112
4.3.1. Disiplin Sorunları ve Uygulamaları	113
4.3.2. Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisi	120
4.3.3. Disiplin Uygulamalarının Mekân İle İlişkisi	127
4.3.4. Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri ve Disiplin Mevzuatıyla İlişkisi	136
4.3.5. Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları	153
4.4. Okul Çevresinin Kurumsal Habitusu	160
4.4.1. Okulun Çevre İle İlişkisi	160
4.4.2. Okulun Aile Disiplini İle İlişkisi	167
BÖLÜM V	175
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	175
5.1. Sonuçlar	175
5.1.1. Kurumsal Disiplin Anlayışı ve İçerdiği İlişkiselliklere İlişkin Sonuçlar	175
5.1.1.1. Disiplinin Tanımlanması	175
5.1.1.2. Disiplinin Gerekçelendirilmesi	175
5.1.1.3. Disiplin İle İlişkilenme	176
5.1.2. Sınıf (Derslik) Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar	176

5.1.2.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisi.....	176
5.1.2.2. Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Semboller.....	177
5.1.2.3. Sınıftaki (Derslikteki) İlişkiler ve Disiplin.....	177
5.1.2.3.1. Öğrenci ile öğretmen ilişkileri.	177
5.1.2.3.2. Öğrenciler arası ilişkiler.....	178
5.1.2.3.3. Meslektaş ilişkileri.	178
5.1.3. Okulun Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar	179
5.1.3.1. Disiplin Sorunları ve Uygulamaları.....	179
5.1.3.2. Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisi	180
5.1.3.3. Disiplin Uygulamalarının Mekân İle İlişkisi	180
5.1.3.4. Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri ve Disiplin Mevzuatıyla İlişkisi	181
5.1.3.5. Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları.....	182
5.1.4. Okul Çevresinin Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar	182
5.1.4.1. Okulun Çevre İle İlişkisi.....	182
5.1.4.2. Okulun Aile Disiplini İle İlişkisi	183
5.2. Öneriler	184
5.2.1. Uygulama Önerileri.....	184
5.2.2. Araştırma Önerileri	185
KAYNAKLAR.....	187
EKLER	197
EK A. KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER	197
EK B.1 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	203
EK B.2 BRANŞ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU	206
EK B.3 REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	209
EK B.4 OKUL YÖNETİCİSİ (İDARECİ) GÖRÜŞME FORMU	212
EK C. UZMAN GÖRÜŞÜ ALINAN ÖĞRETİM ÜYELERİ.....	215
EK D. RESMİ İZİN BELGESİ.....	216
EK E. MEB ORTAÖĞRETİM KURUMLAR YÖNETMELİĞİNDE ÖDÜL VE DİSİPLİNE İLİŞKİN KISIMLAR.....	217

EK F. MEB KILIK VE KIYAFETE DAİR YÖNETMELİK	236
EK G. GÜNEŞ ANADOLU LİSESİ DİSİPLİN CEZALARININ YILLARA GÖRE DAĞILIMI (2010 – 2015)	238
ÖZGEÇMİŞ.....	239



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Güneş Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Dağılımı	71
Çizelge 2. Güneş Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Görev ve Cinsiyet Dağılımı.....	71
Çizelge 3. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı	73
Çizelge 4. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev ve Cinsiyet Dağılımı	74
Çizelge 5. Öğrencilerin Disiplini Tanımlaması.....	78
Çizelge 6. Öğretmenlerin Disiplini Tanımlaması.....	79
Çizelge 7. Öğrencilerin Disiplini Gerekçeleştirilmesi.....	82
Çizelge 8. Öğretmenlerin Disiplini Gerekçeleştirilmesi	83
Çizelge 9. Öğrencilerin Disiplin İle İlişkilenmesi	86
Çizelge 10. Öğretmenlerin Disiplin İle İlişkilenmesi.....	88
Çizelge 11. Öğrencilerin Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisine Dair Görüşleri	93
Çizelge 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisine Dair Görüşleri	95
Çizelge 13. Öğrencilerin Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Sembollere Dair Görüşleri.....	98
Çizelge 14. Öğretmenlerin Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Sembollere Dair Görüşleri.....	101
Çizelge 15. Öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Dair Görüşleri.....	105
Çizelge 16. Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Dair Görüşleri.....	106
Çizelge 17. Öğrencilerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Dair Görüşleri	114
Çizelge 18. Öğretmenlerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Dair Görüşleri	116
Çizelge 19. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri.....	120
Çizelge 20. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri.....	122

Çizelge 21. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Dair Görüşleri.....	128
Çizelge 22. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Dair Görüşleri.....	132
Çizelge 23. Öğrencilerin Okuldaki Karar Mercileri, Disiplin Mevzuatı ve Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları İle İlişkisine Dair Görüşleri.....	137
Çizelge 24. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri, Disiplin Mevzuatı ve Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları İle İlişkisine Dair Görüşleri.....	140
Çizelge 25. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Çevre ve Aile ile İlişkisine Dair Görüşleri.....	161
Çizelge 26. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Çevre ve Aile ile İlişkisine Dair Görüşleri.....	164

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçlar ifade edilmiş, araştırmanın önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Disiplin, günümüzde eğitim faaliyetlerinin temel yaklaşımlarından biri hâline gelmiştir. Bazı eğitim paradigmlarında eğitim denilince disiplin anlaşılmaktadır. Eğitimin, kısaca “istendik davranışlar kazandırma süreci” olarak tarif edilmesi de eğitimin kendisinin hegemonik bir anlayışla ele alındığının bir göstergesidir. Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında karşılaşılan birçok sorunun çözümlenebilmesi için uygun bir disiplin yaklaşımının belirlenmesi zorunlu görülmüştür. Eğitimde egemen olan disiplin anlayışı, çeşitli yasa ve yönetmeliklerle düzenlenmekte ve okullarda hayata geçirilmektedir. Okullardaki güvenlikle ve düzensizlikle ilgili sorunların çözümünde, mevcut disiplin kurallarının uygulanması en iyi yol olarak görülmektedir. Zaman içinde eğitime yüklenen anlam kadar disipline yüklenen anlam da değişse de modern eğitim sürecinde disiplini sağlamak amacı ile gerçekleştirilen uygulamalar bireyin (öğrencinin) özerkliğine ve bedenine karşı bir müdahale olarak gerçekleşmektedir (Foucault, 2006). Çünkü kapitalist toplumda eğitim, bireyin özgürleşme sürecini gerçekleştirmesi için sunulan olanaklardan çok onun yurttaş ve emek gücü olarak yetiştirilmesidir.

Eğitimde disiplin sorunu, modern toplumda eğitime yüklenen anlam ve işlev temelinde biçimlenmiştir ve eğitimsel amaçlara ulaşmak üzere süreci kontrol etmek için kullanılmıştır. Modern toplumun “iyi yurttaş”larını yetiştirmek, toplumsal kurallara uyan ve sisteme bağlı bireyler yetiştirmek olarak anlaşıldığından, eğitimde benimsenen disiplin yaklaşımı önemli olmuştur. Bu nedenle bugün demokratik bir toplumda eğitimin amacı, içeriği ve uygulama anlayışı sorunsallaştırılmaktadır. Eğitimde disipline yüklenen anlam ve önemi anlayabilmek için moderniteyle ortaya çıkan ulus-devletin inşa sürecini analiz etmek önemlidir. Ulus-devletler kuruluşlarını tamamlarken homojen bir toplum yaratma arzusunda olmuşlardır. Bu homojen toplum tahayyülü, homojen

yurttaşlıkla şekillenmiştir. Bu yurttaş, özgür ve özerk aklını kullanan bir yurttaş değil, devlete itaat eden, devletin bekasını koruyan ve kollayan “makbul vatandaş”tır (İnal, 2004; Üstel, 2004). Ulus-devletin güçlenmesiyle birlikte kültürel-etnik bir topluluğun parçası olarak yurttaşlığa yapılan vurgu belirginleşmiş ve yurttaş, “millî yurttaş” olmuştur. Endoktrine edilmeye çalışılan vatandaşlık ve vatanseverlik anlayışı, toprağa yönelik bir sadakat duygusunun ötesinde rejimin belli başlı kurum ve değerlerine yönelik bir sadakati de içermektedir. Füsun Üstel’e göre (2004, 127) yurttaşlığın toplumla bütünleşmesinde en önemli yapılardan biri de okuldur ve bunu şu ifadelerle açıklar:

Cumhuriyet seçkinleri için ‘okul’, öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahipti. Öte yandan ‘okul’, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak bilginin, ulusal değerlerin ve özellikle de ulusal kimliğin belkemiği olan Türkçenin aktarımında temel bir öneme sahipti. Son olarak ‘okul’, inşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek avantajını sunuyordu.

Türk modernleşmesi bir “medenileş(tir)me” projesi (vazife-i temdin) olarak tasarlanmış ve bütün etnik ve dinî aidiyetler tek bir ulus, “türdeş bir toplum” ülküsünde asimile edilmek istenmiştir (Toprak, 2010). Türk modernleşmesinin burjuva-demokrat değil, asker-bürokrat zümre tarafından yukarıdan aşağıya, merkezden çevreye doğru işleyen gerilimli yapısı, modernleşme pratiğinin milliyetçi, hiyerarşik ve otoriter gelişimini gözler önüne sermektedir (Zürcher, 2009; Zürcher, 2010; Mardin, 2010; Keyder, 2010; Georgeon, 2016). Modernleşme sürecinde homojen toplumun inşasını gerçekleştirebilmek için en önemli araçlardan biri eğitimidir. Eğitime yüklenen anlam devletin ideolojik yeniden üretimi olarak gerçekleşmiştir (Althusser, 2006; Althusser 2008). Türk millî eğitim ideolojisinin, bir anlamda, yurttaşların “beşikten mezara kadar” itaatkâr bir tutum ve davranış içinde olması için var gücüyle çaba gösterdiği söylenebilir (Kaplan, 2009). Eğitim, devletin tek merkezden idare edilmesini meşrulaştırmayı sağlayan bir işlevi de yerine getirmiştir. Okullar modernleşme ile geleneksel toplumdaki kilise, medrese vb. dinî mekânların yerine geçmiş, devletine sadık ve tek tip yurttaşlar yetiştirmesini sağlamıştır. Bundan dolayı Türk modernleşmesi bir anlamda eğitim modernleşmesi olarak da okunabilir. Türk modernleşme projesinin etkin öznesi olan devlet, üst yapı devrimlerini yukarıdan aşağıya doğru topluma benimsetmek için, toplumu “eğitme” ve bir ulusal kimlik yaratma amacıyla olmuştur. Devlet-toplum ilişkisinde önceliğin ve üstünlüğün devlete ait olmasıyla bağlantılı olarak bir “öğretmen

devlet” algısının ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Özsoy, 2009). Eğitimde modernleşmenin merkezî devlet eliyle yapıldığı bu nedenle Türk modernleşmesinin bireylerin, yurttaşların, aktif öznelerin ortak iradeleri ve çabaları üzerinden şekillenen bir süreç olarak nitelendirilemez. Bu modernleşme deneyiminin seçkinci ve baskıcı pratikleri ise eğitim alanına doğrudan etki etmiştir (İnal, 2004).

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın ortalarına kadar bütün dünyada ulusçuluk akımlarının güçlü bir etkiye sebep olduğu görülmektedir. Ulusçuluk, ulusların bir ürünü değil, tam tersine, ulusları meydana çıkaran ulusçuluğun kendisidir (Gellner, 2008, 138). Bu yüzden birçok ulusu yaratan ve o ulusun devletini oluşturan ulusçuluk fikridir. Ulusçuluk fikri, Türk modernleşmesinde aydınlanmacı rasyonel akıldan etkilenmişse de kendisine zıt düşecek bir şekilde evrensel-olmayan norm ve fikirlere de yönelmiştir (Açıkel, 2009). Bu çelişkili tutum modernleşmenin ulusçuluk fikriyle beraber gelişmesiyle ilgilidir. Erken cumhuriyet döneminde ulusçuluk, millîlik/millîleştirme olarak da ifade edilmiştir. Ulusçuluk bireylerin anlam dünyalarını şekillendiren başat özdeşleşme ve içselleştirme referanslarını yeniden yaratan başat ideolojik önkabul hâline gelmekle kalmamış, aynı zamanda siyasal toplumsallaşmanın da temel yörüngesi hâline gelmiştir (Açıkel, 2009). Böylelikle ulus-devlet toprak üzerinde elde ettiği gücü, bürokratik aygıtıyla birlikte toplumun üzerinde hegemonya kurarak inşa etmiştir. Bu topyekûn hegemonyanın inşası ve yeniden üretimi, “millî pedagojinin” devreye girmesiyle mümkün olmuştur.

Ulus-devletin milletin geleceğinin “teminatı” olarak gördüğü çocuklar, küçük yaştan itibaren sosyo-kültürel motiflerin yanı sıra, çeşitli dozlarda milliyetçi endoktrinasyon araçlarının etkisi ve disiplini altında büyütülmüştür. Çekirdek aile formundaki orta sınıf temelli “millî aileler”, çocuklarını okullara yönlendirirken ya da yönlendirme ile mükellef kılınırken, okullar da öğrencileri ekseriyetle ulusal pazarlara, ordulara ve diğer “yurttaşlık vazifelerine” hazırlamıştır (Öztañ, 2011, 5).

Okul, toplumsallaşma ve bütünleşme sürecini yaratması bakımından devletin minör bir aygıtıdır. Bu durum Türk modernleşmesinin korporatist ve paternalist yapısı ulusçuluk akımının hegemonik karakteriyle bağlantılıdır (Parla, 2013). Türk modernleşmesi diğer modernleşen uluslardan farklı olarak burjuva-demokrat karakter yerine burjuva-bürokrat bir yapıda gelişmiştir (Açıkel, 2009). Cumhuriyetin kurucu fikirlerini oluşturan Ziya Gökalp, Emile Durkheim’ın sosyolojisinden etkilenerek ulusçuluğun yeni bir yorumunu yaparken akla değil, içtimaî olan ruha (kolektif vicdan) gönderme yapmaktadır. Bireyin, hars (millî kültür) içinde eriyerek toplumsallaşacağı bir tasavvurdan söz etmektedir. Hars içinde eriyen, itaatkârlaşan bir bireyden

bahsetmektedir. Bu yüzden uluslaşmak, kendine ulus-devletin gözüyle bakmak; fikren, vicdanen ve bedenlen itaatkârlaşmış özneler olarak toplumsallaşmak demektir (Açıkel, 2009). Toplumsallaşmayı gerçekleştirebilmesi için okulun, disiplini ve denetimi yeniden üreten bir mekân olarak kurgulanmasına ihtiyaç vardır. Okulun disipline edici işlevi Türk modernleşmesinin tarihsel seyri içinde evrilmiştir. Bu bağlamda genel eğitimin ideolojik amaçlarından birisi olarak ön plana çıkan bireyin terbiyesi hususunu, mektepleri birer terbiye ve disiplin aracı olarak gören ve kökeni askerî reformlara ve idarenin merkezileştirilmesine uzanan bir anlayış geleneğinin ürünü olarak düşünmek mümkündür (Somel, 2010). Hatta erken cumhuriyetin döneminde yazılan metinlerde eğitim yerine daha çok “terbiye” terimi kullanılması rastlantı değildir. Millî terbiyenin “ödevi çocuğa içinde yaşayacağı cemiyetin dinî, ahlakî, bedii ve felsefî değerlerini vermektir; yani ona milletin vicdanını kazandırmaktır” (Köksal, 1997). Bu millî vicdan ve terbiye, Ziya Gökalp’in kuramsal temellerini attığı “toplum içinde uzlaşma düşüncesini getiren, sınıflar mücadelesini şemasını reddeden” bir millî eğitim paradigmasını açıklamaktadır (Georgeon, 2016, 100).

Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemi pedagoglarının büyük bir çoğunluğuna göre zihin ve beden, eğitimde ulaşılması gereken hedefler bakımından birbirlerinden ayrı olarak ele alınmamalıydı; zihnin ve bedenin gelişmesi birbirine paralel ve uyum içinde olmalıydı (Akın, 2004). Cumhuriyet ile birlikte eğitim sisteminde yeni ulusun, yeni yurttaşları sadece zihnen değil, bedenlen de millî terbiye ve şuurdan payını almalıdırlar. Cumhuriyet ideolojisine göre Türk milletinin bir medeniyeti olduğuna göre tek tip de yurttaş olmak zorundadır (Üstel, 2004). 5 Mayıs 1925’te Muallimler Birliği’nde konuşan İsmet İnönü için millî eğitim yani “millî terbiyenin umumi hedefi” yekpare milliyet içinde yabancı harsların hep erimesidir (Yıldız, 2010). Müslümanlık ve Türklük kurucu kimlik olarak ekonomiden eğitime kadar birçok alanı doğal kabul edilen imtiyazlarla donatmıştır (Ünlü, 2018; Koraltürk, 2011; Onaran, 2017). Bu nedenle eğitim, siyasal, kültürel ve fiziksel olarak elimine edilememiş farklı etnik ve dinsel unsurların dönüştürülmesinde, var olanların yokmuş gibi gösterilerek toplumsal hafızadan silinmesinde kullanılan yegâne araca dönüşmektedir. Bir adım daha ileri gidilerek, “ulusal çıkar”, “dış ve iç tehlike” saikiyle bir devlet içindeki farklılıklar olumsuz, tehlikeli düşman kategorisine yerleştirilmiştir (Çapar, 2006). Eğitimin, cumhuriyet ideologlarınca militarist bir söylemle “irfan ordusu” olarak nitelendirilmesi, ordunun devletin kurucu gücü olduğunu ifşa etmesinin yanı sıra eğitimin disipline edici yapısını da göstermesi bakımından da önemlidir. Türk modernleşmesi bağlamında

eğitimde disiplin yaklaşımı bedensel ve zihinsel olarak yurttaşların bir asker gibi itaakâr ve verimli yetiştirilmesi öngörülmüştür (Ateş, 2012). İnsanı asker olacak şekilde itaakâr kılıp şartlandırmak, sadece ölmeye ve öldürmeye hazır ve istekli olmasını sağlamak anlamına gelmez; bu aynı zamanda o kişinin denetimini de ele geçirmek demektir (Bröckling, 2001). Türk Devleti'nin resmi tarih yazımında gerçekleştirilen yeni tezlerin toplum katında meşruiyet kazanması, tanınması ve yayılması için eğitim kurumları devreye sokulmuş ve eğitim, modern Türk devletinin kendini yeni bir miras, gelenek, yapı ve örgütlenmeyle tanıtabileceği bir araç olmuştur (İnal, 2004, 26).

Eğitimi ve eğitim modernleşmesini kendine özgü tarihsel bağlamının yanında kapitalizm, ideoloji ve iktidar ilişkileri açısından sorunsallaştıran çalışmalar vardır. Bu bağlamda eğitimin felsefi, kültürel ve sosyolojik çalışmalarla değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde disiplin, iktidar ve tabiiyet ilişkilerini ele alan önemli kuramcılardan birisi Michel Foucault'dur. Foucault'ya göre (2006), 18. yüzyıldan itibaren hükümlanlıktan farklı bir iktidar tipi ortaya çıkmıştır. Bu yeni iktidar tipi, modern iktidar olarak da nitelendirilebilecek disiplinci iktidardır. Michel Foucault disiplinci iktidarı bireyleri belirli mekânlara sabitleyen, onlara normlar dayatan bunu yaparken sadece baskı ve rızayı değil yararı ve verimi de ön plana alan bir iktidar olarak tanımlamaktadır (Foucault, 2006). Bu disiplinci iktidar, “disiplin toplumu” oluşturmaktadır ve 20. yüzyıl bu toplumların altın çağı olarak görülmektedir. Disiplin toplumları büyük kapatılma-kuşatma ortamlarının düzenlenmesini incelemektedir. Disiplin toplumlarında birey sürekli olarak, her biri kendi yasalarına sahip olan bir kapalı ortamdan diğerine geçmektedir: Önce aile, sonra okul (“artık evinde değilsin”), sonra kışla (“artık okulda değilsin”), sonra fabrika, bazen hastane ve muhtemelen en önde gelen kapatılma-kuşatma ortamı olan hapisane (Deleuze, 2006). Bu toplumlarda disiplinci teknikler, bedenin işe yarar kabiliyetlerini terbiye ederek geliştirmek ve işe yaramaz özelliklerini törpüleyerek, onu bir makine gibi rasyonel ve verimli bir şekilde işler hâle getirme süreçlerini içermektedirler (Akın, 2004). Çünkü beden ancak bir makine gibi tasavvur edildiğinde disipline edilebilmektedir. Makine imgesi her yerde, her zaman ve her şeyde aynı şekilde uygulanabilir mekanik yasalar varsayımına dayanan homojenleştirilebilir bir dünya öngörmektedir (Köse, 2011). Ulus-devletin hem yeni bir yurttaş yaratımında hem de emek gücünü disipline etmesinde bu makine imgesi geçerlidir.

Geç Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet dönemine uzanan tarihsel süreçte disiplinci teknikler modernleşmenin temel paradigmasını oluşturmaktadır. Foucault'nun bahsettiği

disiplinci teknikler bir bütün olarak “anatomo-politika”dır. Anatomo-politika, bedenin terbiyesi, yeteneklerin artırılması, güçlerin ortaya çıkarılması, yararlılığıyla itaatkârlığın koşturması, etkili ve ekonomik sistemlerin bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Foucault, 2007b; Foucault, 2004). Bedenin itaatkârlığının ve verimliliğinin ekonomik sistemle bütünleşmesi modern kapitalizmin doğasını ortaya koymaktadır. Bu nedenle emek gücünün disipline edilebilmesi, modern kapitalizmde emeğin “yeniden üretimi”ne (Althusser, 2006; Althusser, 2008) yol açmaktadır. Emek gücünün disipline edilerek verimli kılınması kapitalizmin işlerliğini sağlamaktadır. Kapitalist üretim biçimi gereği bedenin sahip olduğu güçlerin emek gücüne dönüştürülmesi ve üretim gücü olarak kullanılması; ama aynı zamanda itaatkâr ve uysal kılınması, tabi kılınması gerekmektedir (Keskin, 2011).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra disiplin toplumu krize girmiştir. Bu kriz aslında yeni bir iktidar rejimini imlemektedir. Artık disiplin toplumundan denetim toplumuna geçiş yaşanmaktadır (Deleuze, 2006). Michel Foucault bu düzenleyici-denetleyici işlevi ön plana çıkan iktidar rejimine “biyo-politika” adını vermektedir. Biyo-politika, disiplinin (anatomo-politika) yaptığı gibi bireyin bedenine bağlanmamaktadır (Foucault, 1992). Biyo-politika, bireyi kesinlikle ayrıntı düzeyinde ele almaz, tersine global mekanizmalarla, global denge, düzenlilik durumları elde edilecek biçimde hareket eder; kısaca, yaşamı, tür-insanın biyolojik süreçlerini ele alır ve bunlar üzerinde bir disiplin değil, bir ayarlama/düzenleme sağlamak söz konusudur (Foucault, 2004). Foucault’nun biyo-politika kavramı, anatomo-politikanın kapatma ve baskılama süreçlerinin dışında işlemektedir. Biyo-politika, “sınırlar çizerek ya da belirli bir mekâna hapsederek değil, her şeyden çok ve öncelikle dolaşımı mümkün kılarak, onu sağlama olarak” (Foucault, 2007a) işlemektedir. Foucault’nun biyo-iktidar olarak tanımladığı bu yeni rejim, bastıran, kapatan, yok eden eski iktidar biçimlerinin aksine, hastalıkları iyileştirmeyi ve insanları yaşatmayı amaç edinen bir güçtür. Buna göre çağdaş devlet sağlıklı, verimli, norma tabi bedenler ve nüfuslar üreten bir ilişkiler ve söylemler düzeni olarak ortaya çıkmaktadır (Güney, 2007). Modern yönetimselliğin (biyo-iktidarın) yaşamla ilgili sorunları tıbbileştiren ve kriminalize eden yapısına geçilmiştir. Biyo-iktidarın bilimsel zirvesi tıptır. Tıp, tıbbileştirme olarak işlemektedir. Tıbbileştirme aynı zamanda her şeyi norma tabi kılmaktır. Norma dayalı bir toplum çok daha başka bir gözetleme ve kontrol sistemine tabidir. Bitip tükenmeyen görünürlük, bireylerin sürekli sınıflandırılması, hiyerarşikleştirme, nitelendirme, sınırların oluşturulması, teşhis koyma ile var olmaktadır. Norm, bireyleri ayırmanın ölçütü hâlini almaktadır (Foucault, 2007c).

Norma tabi olan beden, birey, toplum hem disipline edilmekte hem de denetim altına alınmaktadır. Biyo-iktidar ele aldığı nüfusun normalleştirilmesini sağlarken norma tabi bireyler yetiştirmek istemektedir. Toplumun refahını ve sağlığını düzenleyen biyoiktidar hastalıklı, sapkın, anormal, farklı olanların ortadan kaldırılmasına ve ırkın biyolojik ve toplumsal anlamda temizlenip arındırılmasına yol açmıştır (Güney, 2007). Irkın temizlenmesi, saflaştırılması türdeş bir toplum yaratmak isteyen bütün modern devletler tarafından uygulanmıştır. Erken Cumhuriyet dönemi de öjeni düşüncesinden payını almıştır (Alemdaroğlu, 2005). Irkçılık, modern devlet okullarında yaygın bir şekilde icra edilmekte ve yeniden üretilmektedir. Özellikle azınlık gruplara ve düşüncelere karşı ırkçılığın gizli müfredatı sürekli işler durumdadır. Günümüz toplumlarında biyoiktidar, anatomo-politikanın disiplinci tekniklerini (kapatma, baskı vb.) de uygulamaktadır.

Foucault'nun eğitim yaklaşımında modern iktidarın iki vehçesini oluşturan disiplinci iktidardan biyo-politikaya geçişin izleri doğrudan görülmektedir. Eğitimdeki mikro-disiplin mekanizmaları, makro-disiplin mekanizmalarına eklemlenerek biyo-politikanın işleyişini ve devamlılığını sağlamaktadır. Okul mekânında mekân, zaman ve faaliyetlerin denetimi disiplin edici iki büyük düzenlemedir. Mekânın denetimi, dağıtımlar sanatı olarak da isimlendirilmektedir. Mekânın denetiminde çitleme, çerçeveleme, işlevsel yerleşimlere dönüştürme ve mertebelendirme olarak adlandırılan disiplin tekniklerine başvurulmaktadır (Foucault, 2006, 217-232). Bu disiplin teknikleriyle mekân en ufak parçalarına ayrılarak ve sınıflandırılarak (okulun duvarlarından sınıftaki sıralara, koridorlardan okul bahçesine kadar) bireyler üzerindeki gözetleme ve denetleme yoğunlaştırılmaktadır.

Zamanın denetimi ise mekân içerisinde faaliyetlerin denetimine imkân sağlamaktadır. Zamanın denetiminde bireyin beden-nesne ile beden-faaliyet arasındaki yarar ve verim ön plandadır. Zamanın iyi kullanılmasına olanak veren bedenin iyi kullanımında, hiçbir şey aylak ve yararsız olarak kalmamalıdır; her şey istenilen hareketin desteği olmaya davet edilmelidir (Foucault, 2006, 230). Okuldaki teneffüsler, zil sesi, öğretmenlerin emirleri ve beden hareketleri öğrencilerin zamanı iyi kullanmaları açısından önem kazanmaktadır. Foucault bu disiplin tekniklerinin yanı sıra hiyerarşik gözetleme, normalleştirici yaptırım (yargı) ve sınav (sınama) iyi terbiye etmenin araçları olarak eğitimde disiplinci iktidarı kurmaktadır (Foucault, 2006). Burada hiyerarşik gözetleme mekân, zaman ve faaliyetlerin denetimini; normalleştirici yaptırım cezalandırma ve ödüllendirmeyi inşa etmektedir. Sınav ise hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yaptırımı birleştiren bir mekanizmadır. Sınav bireyselliği belgeleyip

derecelendirerek onları bir vakaya dönüştürmektedir (Foucault, 2006). Bu açıdan sınav, öğrenciyi notlandırarak tasnif eden ve böylelikle bir bilgi ağına dahil ederek onun gözetlenmesine ve denetlenmesine olanak sağlayan başka disiplinci uygulamaların bir aracı olmaktadır. Foucault'nun eğitim yaklaşımında disiplin sadece bireyleri baskı ve boyun eğdirmeye değil, onlardan verimli ve yararlı bedenler imal etmeye yarayan bir mekanizmadır. Okul mekânında disiplin farklı disiplinci teknik ve araçları kullanılarak sağlanmaktadır.

Pierre Bourdieu ise kurumsal bir oluşum olarak eğitim ve kurumsal temsilin sağlandığı okulun barındırdığı karmaşık yapı ve sistemleri inceleyen ve onu çevreleyen toplumsal yapılar ile ilişkisini kuran ve derinleştiren çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bourdieu çalışmalarında birey ve toplum ilişkisini öznellik ve nesnellik arasındaki düalist kutuplaşmanın ötesinde incelemeye, yanlış ikilikleri sorunsallaştırmaya ve onlardan kaçınmaya çalışmaktadır. Bunun içinde yeni bir formül, model önerisinde bulunmaktadır. Bu önerinin temel özellikleri ise “toplumsal eylem, yapı ve bilgi anlayışının” kutuplaştırıcı ve düalist yaklaşımlara karşı olarak yapılandırılması, “aynı anda disiplinci, teorik ve metodolojik bölünmelerin her iki yanında da yer alan” bir pozisyonun benimsenmesidir (Wacquant, 2014, 57). Bu formülün bir diğer özelliğini ise Wacquant (2014), Bourdieu'nun toplum tasavvuru ile ilişkilendirir ki bu tasavvur “acılarla dolu,” farklılıkların yarattığı rekabet ve mücadele üzerine kurulu bir toplum kavrayışıdır. Craig Calhoun (2014) ise Bourdieu sosyolojisinin “yapıya odaklanan bir sosyolojiye karşı eyleme odaklanan bir sosyoloji” örneğini sunmadığını, bu ayrımın sorunlarını belirtirken “genetik yapısalcılık” adını verdiği bir yaklaşıma yöneldiğini belirtmektedir. Böylelikle Bourdieu “yapısal analizin entelektüel kaynaklarını kullanan, ancak yapılara onların eylemle üretilme ve yeniden-üretilme biçimleri temelinde yaklaşan bir sosyoloji” formunu benimsemektedir. Bu form, Bourdieu sosyolojisinde çeşitli yöntem önerileri ve ikilikler arasındaki çatışmaları, mesafeleri aşmayı sağlayacak bazı kavram setleri ile kendini göstermektedir. Bu kavramlar bu çalışmanın içeriğinde de detaylı olarak analiz edilecek olan habitus, sermaye formları, yeniden-üretim, sembolik şiddet ve alan kavramlarıdır.

Pierre Bourdieu bu kavramların tartışmasını sosyal yaşamı bir oyun düzeneğine benzeterek gerçekleştirmektedir. Mücadele ve rekabetin belirleyici olduğu bu oyun düzeneğinde aktörler oyunun parçası olarak pratiklerine, doğaçlamalara da başvururlar. Bu pratikler oyunu belirleyen kuralların dışına çıkabilen aktörler aracılığı ile belirlenmektedir. Böylece “bir oyun anlayışına, oyunun nasıl oynanması

gerektiği anlayışına” sahip olmayı da gerektiren pratikler aktörlerin yaşamlarının temel birer parçası olmaktadır (Calhoun, 2014, 79). Bourdieu için bu noktada toplumsallık vurgusu önemlidir. Toplumsallıktan kast ettiği oyunun takibi, rakibi izleme, izleme sonucu bir sonraki adımını belirleme gibi performansları barındıran bir stratejiler kümesi ve bunu belirleyen bir kavrama sürecidir. Bourdieu pratiklerin sürekliliğinin oluşması ile bu kavramanın gerçekleştiğini belirtmektedir ve bu süreklilik sonucu ortaya çıkan pratikler bütünü de habitus olarak tanımlamaktadır. Latince’de *habitus* kavramının anlamı alışkanlık olarak belirtilmektedir. Bourdieu sosyolojisinde ise habitus algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemidir (Wacquant, 2014, 61). Böylelikle habitus kendi dışındaki koşullar ile de temas hâlinde olan, o koşullara nüfuz eden ve o koşullardan etkilenen yapıları barındırmaktadır.

Habitus ile ilişkili bir diğer önemli kavram *alan* (field) kavramıdır. Bourdieu alan kavramını şu şekilde açıklamaktadır: “yapılaşmış bir konumlar uzayı, kendi özel belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanı” belirli kaynaklar ve paylar (ya da hisseler) etrafında şekillenen mücadele ve manevraları barındıran bir sosyal arena olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1990; Jenkins, 1992; Calhoun, 2014; Kluttz ve Fligstein, 2016). Bourdieu’nun aktörleri alan içerisinde varlık gösterebilmek için çeşitli eğilimlere sahip olmakta ve pratik etmektedirler. Alan, mücadele ve rekabetin olduğu bir uzaydır. Mücadele biçimleri ve mücadelenin aktörleri ise sahip oldukları sermaye formları ile ilişkili olarak alanda eğilimler göstermekte ve alanın sahip olduğu oyunun kuralları ile talep ettiği ve aktörleri tarafından geliştirilen stratejileri doğrultusunda hareket etmektedirler.

Bourdieu’nun (1986) bahsettiği ve alandaki mücadeleyi belirleyen sermaye formları üç biçimde alan içerisinde yer almaktadır: Ekonomik sermaye, sosyal sermaye ve kültürel sermaye (bedensellesmiş, nesnellesmiş ve kurumsallaşmış). Ekonomik sermaye ekonomik kaynaklara ya da varlıklara sahipliği (para, mal varlığı, mülk vb.) tanımlamaktadır (Bourdieu, 1986). Sosyal sermaye ise karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, mülkiyet ilişkilerinin üreticisi ve kalıcılığını sağlayan bir sermaye formudur (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye, Bourdieu tarafından üç hâlde tanımlanmaktadır: Bedensellesmiş hâli, nesnellesmiş hâli ve kurumsallaşmış hâli. Bedensellesmiş hâlde bulunan kültürel sermaye, çocukluktan itibaren edinilen, birincil habitusun oluşumunda etkili olan, pasif bir şekilde aileden miras alınan sermaye formudur. Örneğin, bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıkları bu bağlamda

değerlendirilmektedir. Bir diğer form olan nesnelleşmiş sermaye ise kültürel kazanım sağlayacak belirli mülkiyet formlarının edinimini kapsamaktadır. Örneğin kitaplara, sanat eserlerine, müzik CD'lerine vb. sahip olmak gibi. Kurumsallaşmış kültürel sermaye formu ise aktörlerin kurumsal aidiyetleri ile ilişkili olarak sahip oldukları imtiyazlar, bilgi sermayesi, ilişkiler ve olanaklar ağının tümünü kapsamaktadır. Kurumsal yapılara aidiyetin sağladığı belirli imtiyazlar ve avantajlar ekonomik sermayeye dönüşüm potansiyeli barındırmaktadır. Pierre Bourdieu bunlara ek olarak bir de sembolik sermaye formundan bahsetmektedir. Sembolik sermaye aktörlerin sahip olduğu onur, saygınlık ve tanınma üzerinden toplumsal konumunun, pratiklerinin belirlenmesinde etkili olan sermaye formudur. Sermaye formları arasındaki ilişkiyi ise birbirlerine dönüşümlerinin imkânı üzerinden nitelemektedir. Bourdieu, bu dönüşümü bir yeniden-üretim süreci olarak tanımlamakta ve böylelikle sermayenin kuşaktan kuşağa aktarılabilir olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir diğer dönüşüm vurgusu ise Bourdieu'nun belirli bir formdaki sermayenin, örneğin sembolik sermaye ekonomik sermayeye, dönüşümü üzerinedir (Calhoun, 2014).

Sonuç olarak dönüşüm süreçleri yeniden üretim yapılarının belirleyici bileşenleridirler. Habitus ve sermaye formlarının bu araştırma süresince bir kurumsal yapı olarak okul ile nasıl ilişkilendiği, yeniden üretim süreçlerinin şekillenmesindeki pozisyonlarının okul içi pratikler üzerinden detaylı bir tartışması yapılmaktadır. Bu tartışmanın diğer önemli kavramları ise sembolik şiddet ve yeniden-üretimdir. Bourdieu'nun çalışmalarında sembolik şiddet, anlam ve sembollerden oluşan sistemlerin toplumsal grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatması olarak tanımlamaktadır. Bu silikleştirilmiş dayatım toplumsal güç ilişkilerini silikleştiren meşruluk mekanizmasının yapısal olarak inşa edilmesi ile ilişkilidir. Böylelikle yapılaşmış meşruluk kendini ürettiğinde ve kabul gördüğünde, kültürel yapı kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklemeler ve yeniden üretim mekanizması ile daimi bir varlık tesis etmektedir. Yeniden üretim ise bu meşru yapının, Bourdieu'nun ifadesi ile *kültürel keyfiyetin* sermayeleşmiş formlara dönüşümünü ve aktarımını gerçekleştirmektedir. Bu aktarım süreci eğitim sistemi ve onun yerleşik kavramları ve eylem setleri olarak işaret ettiği “pedagojik eylem”, “pedagojik otorite”, “pedagojik mesai”, “tedrisi otorite” ve “tedrisi mesai” aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu araştırmada bu kavramların ve ilişkili pratiklerin okul içerisinde nasıl varlıklar tesis ettiği ve kendilerini nasıl yeniden ürettikleri ile tartışmalar detaylı olarak gerçekleştirilecektir.

Eleştirel pedagojinin kurucusu addedilen Brezilyalı eğitim bilimci Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabında teorik çerçevesini çizdiği problem tanımlayıcı eğitim modeli ezilenlere yönelik hümanist ve özgürleştirici bir eğitim sistemidir. Freire'nin düşünsel temellerini hümanist Marksizm, varoluşçuluk ve radikal Hristiyan teolojisi oluşturmaktadır. Freire'ye göre (2008, 49) bilgi ancak ve ancak, buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla peşinden koşmalarıyla meydana gelmektedir. Eğitim süreci bir praksistir: Eylem ve düşüncenin birlikteliğidir. Praksis içinde insanlar kendilerini keşfetme ve yeniden yaratma imkânı bulmaktadırlar. Bu keşif süreci diyalog ve eleştirel bilinçlilik (*conscientizaçao*) ile anlamlandırılmaktadır. Freire göre (2008, 67) birlikte öğrenme ve eyleme görevine girmiş insanların yüzleşmesi olarak diyalog, taraflar (veya taraflardan biri) alçakgönüllükten yoksun ise kopmaktadır. Diyalog tek taraflı ve biçimli olamaz, karşılıklı olarak insanların birbirleriyle yüzleşmesi ve iletişime geçmesine yönelik bir eylemdir. Diyalog aracılığıyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkmakta ve yeni bir terim doğmaktadır: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrencidir (Freire, 2008, 57). Eleştirel bilinçlilik olarak *conscientizaçao* ise toplumsal yaşamda ezilenlerin kendilerini anlamlandırma ve dönüştürme çabalarına denk düşmektedir. Bu üç kavramı içeren problem tanımlayıcı eğitim ise, yaratıcılığa dayanmakta, gerçek düşünceyi ve gerçeklik üzerinde eylemde bulunmayı teşvik etmekte; böylece de insanın, sadece sorgulayıcı ve yaratıcı dönüşüme katıldığı zaman özgün bir varlık olduğunu teslim etmektedir (Freire, 2008, 61). Problem tanımlayıcı eğitimde egemenlik ve baskı altına alınmış insanların, ezilenlerin praksis içinde insanlaşması süreci gerçekleşmektedir. Freire'nin (2008, 61) diyalogcu eğitim yaklaşımı yaratılışı önleyen ve (tamamen yok edememesine rağmen) dünyadan koparmak suretiyle bilincin amaçlılığını evcilleştiren; böylece de insanların tam insan olma şeklindeki ontolojik ve tarihsel yetisini yadsıyan bankacı eğitim modeline karşıdır. Bankacı eğitim modeli yani yığmacı eğitim özgürleştirici değildir ve ezilenlerin itaakârlığına ve yabancılaşmasına katkıda bulunmaktadır (Spring, 1997, 58).

Paulo Freire sonrası önemli eleştirel pedagoglardan biri Michael Apple'dır. Apple, sosyal ve kültürel yeniden üretimci kuramlardan etkilenmiş fakat, neo-Marksist bir yorumla sınıfla birlikte ırk ve cinsiyeti de eleştirel pedagojinin güdemine taşımıştır. Apple'a göre (2006), okullar kapitalist toplumun ihtiyaç duyduğu kültür metalarını ortaya koyan temel üretim araçlarından birisi olarak işlev görmektedir. Fakat, okulda her zaman yeniden üretim süreci başarılı bir şekilde işlemeyebilmektedir. İşçi sınıfı

çocukları okuldaki uygulamalara karşı direniş ve uyumsuzluklar göstermektedir. Bilginin öğrenci tarafından yeniden yorumlanması, en iyi ihtimalle bilginin kısmen kabul edilmesi ve çoğu zaman da okulların planlanan veya planlanmayan anlamların doğrudan reddedilmesi kuvvetle muhtemeldir (Apple, 2006). Apple, çalışmalarında önemli bir yer tutan gizli müfredatı “okulu kazdıkça altından okulun çıkması” olarak nitelendirmektedir (Giroux, 2014, 78). Egemen değer ve normların öğrenciye örtük bir biçimde aktarılması gizli müfredatı oluşturmaktadır. Eğitimdeki gizli ve örtük güç ilişkilerini açıklamak için kullanışlı bir kavramdır. Çünkü eğitim alanı sınıfsal, bürokratik, kültürel yapılarla o kadar yapılandırılmıştır ki örtük anlamlarda ve eylemliliklerde egemen ideoloji yeniden üretilmektedir. Gizli müfredat öğrenci ve öğretmen üzerinde baskıdan daha çok rızanın üretilmesini sağlayan hegemonik bir aygıttır. Apple, öğretmenlik mesleğinin piyasalaşmayla birlikte metalaşma süreçleri tarafından ele geçirildiğini belirtmektedir. Öğretmenler, mesleklerinden koparılıp vasıfsızlaştırılırken aslında yeniden vasıflılaştırılmakta, basit bir işletmeciyeye dönüşmektedir (Apple, 2006).

Freire sonrası eleştirel pedagoğlardan biri de Henry Giroux’dur. Giroux neoliberalizmin yarattığı tahribat kadar gizli müfredat, eleştirel okur-yazarlık, dil ve kültür ile eleştirel pedagojiyi ilişkilendirmektedir. Eleştirel pedagojiyi kültürel ve sosyal yeniden üretimci kuramların ötesine taşımaya çalışmaktadır. Okullardaki toplumsal ve sınıfsal eşitsizliklere rağmen okulu bir direniş ve mücadele alanı olarak görmektedir. Dilin hem egemenlikle hem de özgürleşme ile paradoksal bir ilişkisi olduğunu açıklamaktadır. Giroux’ya göre (1998, 41-53), eleştirel okur-yazarlık öğretmenlerin (sınıfta ürettikleri) anlamları ve yaşantıları incelemeli, öğretmenlerin eleştirel ve dönüştürücü bir rol oynamalarının önünü açmalıdır.

Peter McLaren ise eleştirel pedagojiyi klasik Marksist kuramla ilişkilendirmektedir. McLaren, Freire’nin hümanist Marksist eleştirel pedagojisinden etkilenmiştir. Latin Amerika’daki devrim deneyimleri eleştirel pedagojisini oluşturmada önemli bir yer tutmaktadır (McLaren, 2006). McLaren’a göre (2011, 277) okullar sürekli olarak sınıf ayrımı ile oluşan katmanlarla ilgilenen bilgi endüstrisini akılcı temeller üzerine oturtmaya çalışma; eşitsizlik, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığını çoğaltma; demokratik ve sosyal ilişkileri rekabetçilik ve kültürel etnomerkezcilik vurgusuyla parçalama yönünde faaliyet göstermektedir. Fakat, okullarda öğretmenler ve öğrenciler pasif bir izleyici konumunda değildir, eşitsizlikleri dönüştürücü ve sorgulayıcı bir pratiğe sahiptirler. Eleştirel pedagoğlar insan özgürleşmesini amaç edinmişlerdir. Madunlaştırılmış,

egemenlik altına alınmış yoksullar, siyahlar, Hispanikler, eşcinseller ve kadınların yaşam deneyimleriyle yaratılacak bir eleştirel pedagojinin imkânı hem teorik hem pratik olarak sorgulanmaktadır.

Sosyoloji ve kültürel çalışmalar alanlarındaki çalışmaları ile bilinen sosyal bilimci Paul Willis ise yeniden üretim biçimlerinin okul içerisinde hangi oluşumlar üzerinden gerçekleştirildiğine dair detaylı bir analiz içeren *İşçiliği Öğrenmek: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (2016) adlı etnografik çalışmasında incelemektedir. Çalışmada egemen kültürel yapının ve dünyaların alt sınıfa ait olan “informel kültürel üretim” pratikleri aracılığı ile nasıl ilişkilendiği, üretildiği ve yeniden inşa edildiğini İngiltere’de Hammertown adlı kentte yaşayan işçi sınıfı mensubu, beyaz, on iki erkek çocuğun gündelik yaşamları üzerinden incelemektedir. Willis’in çalışmasında ortaya çıkan, bu işçi sınıfı mensubu gençler (ya da *hergeleler*) kendilerini sömüren ve değersizleştiren egemen sistemin içine kendi direniş biçimleri aracılığı ile kendilerini yerleştirmekte, böylelikle okul karşıtı kültür olarak kodlanan informel kültürleri aracılığı ile “kurumsal bilgi ve meziyetlerin” dışlama unsuru olarak varlığını idame etmesinde aktif rol üstlenmektedirler.

Disiplinin okullarda işleyişinde meşrulaştırma süreçleri de önemli bir yer tutmaktadır. Disiplini meşrulaştıran süreçler, yasalar, yönetmelikler kadar öğretmen, okul yöneticisi, aile ve çevrenin tutum ve davranış tarzlarına da içkindir. Öğretmenlerin derslerdeki öğrencilere yönelik davranışları disiplinde belirleyici olmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin okula geliş-gidişlerine, okuldaki hâl ve hareketlerine, siyasî, kültürel, dinî aidiyetlerine yönelik çeşitli disiplinci tutum ve davranışlar sergilemektedir. Aile ve çevre okuldaki baskıcı pratikleri pekiştirmekte ve yeniden üretmektedir. Türkiye eğitim sisteminde modernleşme süreci boyunca disiplin, öğrencilerin belli bir ideolojik saikle hareket etmeleri yönünde telkin ve yaptırımlarla işlemektedir. Okuldaki disiplin uygulamaları, öğrencilerin hem zihinsel hem bedensel bir homojenite sağlanması esasına dayanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013; Özdemir, 2014). Bu süreçte öğrenci davranışları belirli normlara tabidir. Bu normların dışında kalan öğrenciler, disiplin ve ödül yönetmeliğine göre çeşitli cezalarla karşı karşıya kalmaktadır (MEB, 2013; Özdemir, 2014). Ayrıca okul mekânındaki çeşitli semboller, törenler, ritüeller öğrencilerin beden ve zihnen disipline edilmesine yol açmaktadır. Anaakım eğitim bilimleri literatüründe okul ve sınıf içinde disiplin kavramı ve uygulamaları, öğrenci davranışlarının yönetimi ve denetimine dair disiplin yaklaşım ve modelleri ile açıklanmaktadır (Kayabaşı, 2012; Şişman, 2012; Tertemiz, 2012; Yiğit,

2012). Psikoloji alanından türeyen disiplin modelleri daha çok öğrencinin tutum ve davranışlarının kontrol edilmesine yöneliktir. Bütün bu disiplinci mekanizmalar, okul ve sınıf içinde ayrımcılık içeren uygulamalara yol açabilmektedir. Eğitim kurumlarında disiplinci pratikler aracılığıyla ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasî görüş, etnik köken, mülkiyet ve çeşitli statüler yönünden eşitlik ilkesi ihlal edilebilmektedir (Kaya, 2009; Eğitim Reformu Girişimi, 2011; Gündem Çocuk Derneği, 2014; Çayır, 2014; Karan, 2015; Kaya, 2015; Şirin, Duymaz ve Yıldız, 2016).

Bu çalışmanın problemi Türkiye’de modernleşme ve iktidar ilişkileri bağlamında ortaöğretimde disiplin uygulamalarının tek tip (homojen) yurttaşlar yetiştirilmesinde ve öğrencilerin bedenlerinin ve zihinlerinin denetim altına alınmasındaki rolüdür.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayanarak ortaöğretimde disiplin uygulamalarının öğrencilerin bedenlerine ve zihinlerine yönelik denetim biçimlerinin eleştirel bir çözümlemesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için Ankara ilindeki bir ortaöğretim kurumundaki öğrencilere yönelik disiplin yaklaşımlarının eleştirel çözümlemesi yapılmaktadır.

Araştırmada eğitimdeki disiplin uygulamalarının/yaklaşımının okul mekânında nasıl hayata geçirildiği incelenmiştir. Eğitimdeki hâkim disiplin yaklaşımını çözümlemek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okulda disiplin nasıl tanımlanmakta ve uygulanmaktadır?
- 2- Okulda disiplinin meşrulaştırılmasını sağlayan yapılar ve aktörler nelerdir?
- 3- Sınıf ve okul mekânı disiplin uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
- 4- Okuldaki disiplin uygulamalarını pekiştiren ritüeller ve semboller nelerdir?
- 5- Öğrencilerin sınıf, cinsiyet, siyasî, etnik, dinî farklılıkları disiplin sürecine nasıl katılmaktadır?
- 6- Aile ve toplumsal çevrenin okuldaki disiplin uygulamalarına etkisi nasıl gerçekleşmektedir?

1.3. Önem

Bireylerin yaşamlarının önemli bir bölümü eğitimle şekillenmektedir. Eğitim, bireyin var oluşunda ve yaşamında için iz bırakan bir süreçtir. Fakat, eğitimin bütün bu süreçler boyunca nasıl işlediği yeterince incelenmemiştir. Eğitimin niteliğini belirleyen kriterlerden biri de bireylerin bedenlerine, özerkliklerine dolayısıyla farklılıklarına ilişkin duyarlılığa sahip olunmasıdır. Eğitimde disiplini çözümlemek amacıyla modern yurttaşlık idealinin altında yatan teorik zemin analiz edilmelidir. Bu bağlamda özerkliklerini koruyan, özgürce düşünen ve yaşayan bireylerin yetiştirilememesinin nedenleri anlaşılmaya çalışılmalıdır.

Eğitimde disiplin konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunluğu disiplini bir önkabul olarak almıştır (Eripek, 1980; Çelik, 1983; Çetin, 1989; Ağır, 1991; Uysal, 1991; Altıntop, 2006; Taşkın, 2014). Okuldaki disiplin cezalarına, disiplin uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlara ve bunların çözüm yollarına odaklanmıştır (Eripek, 1980; Çetin, 1989; Ağır, 1991; Uysal, 1991; Altıntop, 2006; Taşkın, 2014). Türkiye’de eğitim bilimleri alanyazınında eğitimde disiplin yaklaşımının kendisini sorunsallaştıran çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmalarda disiplin uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ele alınırken bir özne-birey olarak öğrencilerin görüşleri değil, disiplini okulda icra eden yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Bu çalışma ile alan yazındaki eksikliğin giderilmesine bir katkı ve eğitimde disiplinin sorunsallaştırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile eğitimde hâkim olan disiplin anlayışının modernleşme süreciyle ilişkili olarak daha derinlikli olarak araştırılması, aynı zamanda da disiplin kavramını sorgulamayı amaçlayacak araştırmalar için bir örnek oluşturması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinin bir merkez ilçesindeki kamuya ait bir ortaöğretim kurumunda görevli yöneticiler, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Disiplin: Disiplin, bireylerin bedenlerini ve zihinlerini denetime ve baskıya tabi tutan, bedenin güçlerini yararlı ve itaatkâr kılan bir dizi yöntemdir (Foucault, 2006).

Alan: Alan kavramı “yapılaşmış bir konumlar uzayı, kendi özel belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanı” olarak tanımlanır. *Alan* belirli kaynaklar ve paylar (ya da hisseler) etrafında şekillenen mücadele ve manevraları içerir ve aktörler sermaye formları ile ilişkili olarak bu süreçlerin parçası olurlar (Calhoun, 2014, 63).

Habitus: Habitus kavramı “algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi” dir (Wacquant, 2014, 61).

Sermaye Formları: Üç farklı sermaye formu bulunmaktadır: Ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye. Ekonomik sermayeyi ekonomik kaynakların ya da varlıkların sahipliği; sosyal sermaye ise ekonomik sermaye ile de ilişki hâlinde olan, karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, kalıcı hâle gelişi ile mülkiyet ilişkilerinin üretimi ve devamı sağlar; kültürel sermaye ise üç ayrı hâlde bulunur: bedenselleşmiş hâli, nesnelleşmiş hâli ve kurumsallaşmış hâli. Bedenselleşmiş hâli, bilginin bilinçli olarak edinilen ve pasif bir şekilde miras alınan, kültür ve gelenek ile kurulan ilişkisellik aracılığı ile var olan hâlidir. Nesnelleşmiş sermaye ise mülkiyet formlarının edinimi kapsar, örneğin sanat eserlerine, kitaplara, resimlere, bilim eserlerine sahip olmak bu sermayenin parçasıdır. Kurumsallaşmış kültürel sermaye formu, bireyin kurumsal aidiyetleri üzerinden belirlenen, aynı zamanda ait olunan kurumsal yapının bireyin kültürel sermayesini ve onunla ilişkili bilgi ve niteliklerini tanıması üzerinden şekillenen sermaye formudur (Bourdieu, 1986).

Sembolik Şiddet: Sembolik şiddet, sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatmasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2014).

Yeniden Üretim: Marksist yazında klasik anlamıyla yeniden üretim, bir üretim tarzının ve o üretim tarzına özgü toplumsal ilişki biçimlerinin varlığının devamını sağlayan koşulların ve mekanizmaların tamamını (okul, aile, din gibi kurumlar ile bunların işleyişini kolaylaştıran ideolojiler) ifade etmektedir. Eğitimde iki türlü yeniden-üretim vardır: 1) Sosyal yeniden üretim: Kapitalizmin sınıf yapısının yeniden üretimi 2) Kültürel yeniden üretim: Sınıf kültürünün ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretimi (Sayılan, 2017, 135)

Ayrımcılık: Eşitlik ilkesinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasî görüş, etnik köken, mülkiyet ve çeşitli statüler yönünden ihlal edilmesidir.



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümle ilgili literatür ve mevzuat taranarak anaakım eğitim bilimleri alanında disiplinin tanımı, ortaöğretim mevzuatında disiplinin yasal dayanakları ve işleyişi, sınıf yönetimi ile disiplin yaklaşım ve modellerinin ilişkisi, eleştirel pedagojinin eğitim ve disiplin eleştirisi temelinde analiz edilmektedir.

2.1. Eğitimde Disiplin Kavramı

Disiplin, Latince kökenli bir sözcüktür. Latince *disciplina*: ıraklık, öğrencilik, edep; *discipulus*: edep öğrenen, öğrenci; *discere*: öğrenmek, edeplenmek; *decere*: edebe uymak anlamındadır. Latince kökenli bu sözcüğün Türkçedeki yaygın kullanımı Fransızca kaynaklıdır. Fransızcada *discipline* sözcüğünün birinci anlamı eğitim, terbiye, edep; ikinci anlamı öğrenim dalıdır (Nişanyan Sözlük, 2017). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında disiplin kavramı Fransızcadan geçen birinci anlamıyla eğitmek, terbiye etmek, edeplendirmek manasında kullanılmıştır. Disiplinin ikinci anlamı farklı bilim dallarını ayırt etmek amaçlı kullanılmaktadır. Disiplinin farklı tanımları mevcut olsa da Türkçede yasa ve kurallara uyma, düzen ve ilkelere uygun davranma olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun *Eğitim Terimleri Sözlüğü*’ne (1974) göre: “1. Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu. 2. Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü” olarak ele alınmaktadır.

Disiplin, eğitim bilimlerindeki yaygın tanımlamada istenmeyen davranışların önlenmesi ve iyileştirilmesi anlamına gelmektedir (Jones ve Jones, 1990). Disiplinin okul ve sınıf içindeki boyutları düşünülerek yapılan bu tanımlama, disiplinsiz addedilen davranışların öğrenme ortamında düzeltilmesini ve yasaklanmasını içermektedir. Okulda disiplin uygulamalarının iki geleneksel amacı vardır; öğrenci davranışlarını düzeltmek ya da yönetmek ve kişisel disiplini geliştirmektir (Ünsal, 2011, 234). Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir (Celep, 2004, 170). Bu yüzden okul

gibi kamusal alanlarda ya da bir topluluk içinde aşırı ve kontrolsüz davranışlar gösteren birey ya da grupların doğru yönlendirilmesinde disiplin gereklidir. İnsanlararası ilişkilerde daha seviyeli ve etkili bir iletişim kurabilmenin yolu disiplin ve uyumun önplana çıkarılmasıyla sağlanmaktadır.

Anaokul eğitiminde disiplin, öğrenciye istendik davranışların kazandırılmasına ve normal dışı addedilen davranışların azaltılmasına yönelik uygulamalardır. Disiplin, öğrenciye yönelik işleyen birtakım kurallar ve yaptırımlar düzenidir. Disiplin, öğrencinin hem gündelik yaşamını düzenlemesini hem de gelecekteki yaşamına yön veren bir sisteme dahil olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda bedensel ve zihinsel olarak öğrencinin güçlerinin yönetimini de kapsamaktadır.

2.2. Ortaöğretimde Disiplinin Yasal Dayanakları ve İşleyişi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullardaki disiplini sağlamak amacıyla çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretimdeki disiplin mevzuatını belirleyen iki yönetmelik vardır: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik'tir.

2.2.1. Ortaöğretimdeki Ödül ve Disiplin Mevzuatı

Disiplin yaptırımları bağlamında temel metin 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'dir. Ortaöğretimdeki ödül ve disiplin alanındaki yaptırımlar, 19.01.2007 tarihli ve 26408 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği iptal edilmiş (Madde 225), 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin "Onuncu Kısım: Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler" başlığı altında düzenlenmiştir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin kılık ve kıyafetlerine ilişkin yaptırımı, 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Onbirinci Kısım, "Birinci Bölüm: Çeşitli Hükümler" başlığı altında Kılık ve Kıyafet arabaşlıklı "Okullarda; 26/11/2012 tarihli ve 2012/3959 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik hükümlerine uyulur." ibareli Madde 208'de düzenlenmiştir (MEB, 2012; MEB, 2013).

07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin disiplin yaptırımları ile ilgili kısmı, Onuncu Kısım'dadır. Onuncu Kısım, on bir bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölüm: “Öğrenci Davranışları ve Öğrencilerin Korunması” başlıklıdır. Bu bölümde öğrencilerin aile, toplum, vatan sevgisini özümsemeleri, toplum değerleri ile uyumlu olmaları, genel ahlak ve adaba uygun davranmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda insan hakları ve demokrasi bilinci, ırk-dil-din-renk-cinsiyet ayrımcılık karşıtlığı önemsenmektedir. İkinci Bölüm: “Ödül” başlıklıdır. Ödül bölümünde örnek davranış ve başarıların ödüllendirilmesine, iftihar ve onur belgelerinin niteliklerine yer verilmektedir. Üçüncü Bölüm: “Disiplin” başlıklıdır. Disiplin bölümünde kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, örgün eğitim dışına çıkarma cezalarını gerektiren davranış ve fiillere yer verilmektedir. Dördüncü Bölüm: “Uygulama ile İlgili Esaslar ve Ceza Takdirinde Dikkat Edilecek Hususlar” başlıklıdır. Bu bölümde ceza verme süreci, disiplin cezaları ile ilgili onay, itiraz ve tebliğ, cezaların işlenmesi ve uygulanmasına yer verilmektedir.

Beşinci Bölüm'de ise “Kurullar, Düzenlenecek Belgeler ve Bilgi Toplama” başlıklıdır. Bu bölümde ödül ve disipline ilişkin iş ve işlemleri yürüten kurullara, bu kurulların kararlarına, düzenlenecek belgelere yer verilmektedir. Altıncı Bölüm: “Onur Genel Kurulu ve Onur Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri” başlıklıdır. Bu bölümde onur genel kurulunun ve onur kurulunun oluşturulmasına, onur kurulu başkanının seçimine, onur kurulunun görevlerine, onur kurulunun kararlarının yazımına yer verilmektedir. Yedinci Bölüm ise “Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri” içermektedir. Bu bölümde okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kuruluşuna, kurul üyeliklerine, okul öğrenci ödül ve disiplin kurul başkanının seçimine, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun görevlerine, öğrencilerin ifade alma ve delillerin toplanması sürecine, öğrencilerin kurula çağırılma ve savunmalarının alınması sürecine, kararların yazımına, müdürün karara itirazına ve kararın ilçe öğrenci disiplin kuruluna gönderilme sürecine yer verilmektedir. Sekizinci Bölüm: “İlçe Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri” başlıklıdır. Bu bölümde ilçe öğrenci disiplin kurulunun kuruluşuna ve görevlerine yer verilmektedir. Dokuzuncu Bölüm: “İl Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri” başlıklıdır. Bu bölümde İl Öğrenci Disiplin Kurulu'nun kuruluşuna ve görevlerine yer verilmektedir. Onuncu Bölüm: “Öğrenci Üst Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri” başlıklıdır. Bu bölümde öğrenci üst disiplin kurulunun kuruluşuna, öğrenci üst disiplin kurulunun görevlerine yer verilmektedir.

Onbirinci Bölüm: “Disiplin Kurullarının Çalışma Usulleri” başlıklıdır. Bu bölümde ilçe öğrenci disiplin kurulu, il öğrenci disiplin kurulu ve öğrenci üst disiplin kurulu çalışmalarına, karar sürelerine ve usul işlemlerine yer verilmektedir (MEB, 2013).

Öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının yasal dayanaklarından biri de kılık ve kıyafete ilişkindir. 26/11/2012 tarihli ve 2012/3959 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik (MEB, 2012), Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin Onbirinci Kısım, “Birinci Bölüm: Çeşitli Hükümler” başlığı altında, Madde 208’de Kılık ve Kıyafet arabaşlığında da yer almaktadır (MEB, 2013). Kılık ve Kıyafete Dair Yönetmeliğine göre: Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde kılık ve kıyafet serbesttir. Öğrenciler, okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanmamalıdır. Öğrenciler öğrenim gördükleri okulun arması ve rozeti dışında nişan, arma, sembol, rozet ve benzeri takılar takmamalıdır. İnsan sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve mevsim şartlarına uygun olmayan kıyafetler giymemelidir. Yırtık veya delikli kıyafetler ile şeffaf kıyafetler giymemelidir. Vücut hatlarını belli eden sort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giymemelidir. Okullarda yüzü açık bulmalıdır; siyasî sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka, çanta ve benzeri materyalleri kullanmamalıdır. Saç boyama, vücuda dövme ve makyaj yapmamalı, pirsing takmamalı, bıyık ve sakal bırakmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda okul içinde öğrencinin başı açık olmalıdır. Kılık ve kıyafet konusunda aykırı hareket eden ortaöğretim öğrencilerine Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre disiplin yaptırımlarından kınama cezası uygulanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013).

2.2.2. Ortaöğretimdeki Ödül ve Disiplin Yaptırımlarının İşleyişi

Ortaöğretimdeki ödül ve disipline ilişkin iş ve işlemleri onur genel kurulu, onur kurulu, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, ilçe öğrenci disiplin kurulu, il öğrenci disiplin kurulu, öğrenci üst disiplin kurulu tarafından yürütülmektedir. Okul içinde ödül ve disiplin işlerinde etkili olan kurullar ise onur genel kurulu, onur kurulu ve okul öğrenci ödül ve disiplin kuruludur. Onur genel kurulu ve onur kurulu ödül yaptırımlarını, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu disiplin cezası yaptırımlarını uygulamaktadır.

2.2.2.1. Onur Genel Kurulu, Onur Kurulu ve Ödül Yaptırımı

Sınıf rehber öğretmenleri tarafından onur genel kuruluna okuldaki her sınıfın bütün şubelerinden birer öğrenci seçilmektedir. Onur genel kurulunun amacı okulda öğrenciliğe yakışmayan davranışları tespit etmek ve düzeltilmesi için önlemler almak ve okul yönetimine bildirmektir. Onur genel kurulu her dönemde en az iki kez toplanmaktadır. Onur genel kurulu, her sınıf seviyesinden bir öğrenciyi onur kuruluna seçmektedir. Onur kuruluna seçilen üyelerden son sınıf öğrencisi onur kurulu ikinci başkanı olmaktadır. Onur kurulu başkanı ise, öğretmenler kurulunca seçilen bir branş öğretmenidir. Onur kurulu ayda en az bir kez toplanarak okuldaki disipliniyle ilgili görüşleri ve kararları, okul ödül ve disiplin kuruluna bildirmek üzere okul müdürüne iletmektedir. Onur belgesi verilmesi istenen öğrenciler, okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna önerilmektedir. Onur kurulu, okuldaki ödül ve disiplin işleriyle ilgili okul yönetimi, sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik servisi ile işbirliği yapmaktadırlar. Onur kurulu aldığı kararları, onur kurulu karar defterine yazmaktadır (MEB, 2013).

Okulda öğrencilerin örnek davranışları ve başarılarının niteliklerine göre teşekkür belgesi, takdir belgesi, onur belgesi ve üstün başarı belgesi verilmektedir. Teşekkür (70 – 84, 99 puan aralığı) ve takdir (85-100 puan aralığı) derslerindeki dönem puanlarındaki başarıları göre verilmektedir. Öğrenimi boyunca en az üç öğretim yılının bütün döneminde takdir belgesi alan öğrenciler üstün başarı belgesi ile ödüllendirilmektedir. Üstün başarı belgesi almaya hak kazanan öğrencilere okulun iftihar listesinde yer verilmektedir. Onur belgesi ise okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunca puan şartı olmadan örnek davranışları olan öğrencilere, onur kurulunun uygun görüşü doğrultusunda verilmektedir. Bir öğretim yılı içinde iki veya daha fazla onur belgesi alan öğrenciler, onur listesinde yer verilmektedir (MEB, 2013).

2.2.2.2. Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu ve Disiplin Cezası Yaptırımı

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu müdür yardımcısı, öğretmenler kurulunca seçilen iki öğretmen, onur kurulu ikinci başkanı olan bir öğrenci ve okul aile-birliğinin kendi üyeleri arasında seçeceği bir öğrenci velisinden oluşmaktadır. Bu ödül ve disiplin kurulunun görevi: 1- Okulda düzen ve disiplinin sağlanmasıyla ilgili görüşmeleri yapmak ve kararlar almaktır. 2- Disipline aykırı davranışların nedenleri tespit etmek ve bu davranışın ortadan kaldırılması için çalışmaktır. 3- Millî ve insanî bakımdan iyi davranışların ödüllendirilmesini sağlamak, dönem başlarında toplanarak disiplin

yönünden okulun genel durumunu gözden geçirmektir. 4- Disiplin olaylarını ders yılı ve dönem sonunda bir rapor hâlinde okul yönetimine sunmaktır. 5- Okul müdürünün havale ettiği disiplin olaylarını incelemek ve karara bağlanması sağlamaktadır (MEB, 2013).

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun işleyişi ise şu şekildedir: Bir disiplin olayı meydana geldiğinde rehberlik servisi öğrencinin kişilik ve sosyal durumuna ilişkin raporu okul müdürüne yollamaktadır. Okul müdürü bu raporu incelemekte ve okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna iletmektedir. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu en geç on iş gününde konuyu karara bağlamaktadır. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı, disiplin kuruluna sevk edilen öğrencinin öncelikle yazılı ifadesini almaktadır. Olayın cereyan etme şekline göre başka öğrencilerin, tanıkların ifadesine başvurulmaktadır. Olayla ilgili tüm bilgi ve belgeler bir rapor hâlinde okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sunulmaktadır. Okul öğrenci ve disiplin kurulu toplanmakta ve kurula çağrılan öğrencilerin yazılı veya sözlü olarak savunmaları alınmakta, sözlü savunmaları tutanağa yazılmaktadır. Savunma sonrası verilen karar, okul öğrenci ve disiplin kurulu karar defterine yazılmaktadır. Cezanın takdirinde esas alınan hususlar özetlenmekte, dayanan yönetmelik maddeleri belirtilmekte ve karar bütün üyelerce imzalanmaktadır (MEB, 2013).

Öğrencilere disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerin niteliklerine göre cezalar verilmektedir. Cezalarında takdirinde öğrencinin üstün yararı, kişisel özellikleri ve ailevi durumu vb. şartlar göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrenci daha önce ceza almamış, derslerinde başarılı ve davranışlarında olumlu bir öğrenciyse rehberlik servisinin görüşü de alınarak bir alt ceza uygulanabilmektedir. Disiplin yaptırımları sırasıyla kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, örgün eğitim dışına çıkarma cezalarıdır. Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası okul müdürünün, okul değiştirme cezası ilçe öğrenci disiplin kurulunun, örgün eğitim dışına çıkarma cezası il öğrenci disiplin kurulunun onayından sonra uygulanmaktadır. Disiplin cezasına neden olan bir fiil veya davranışın bir öğretim yılı içerisinde tekrarında bir derece ağır ceza uygulanmaktadır. Her ders yılı başında öğrencilerin davranış puanı 100'dür. Kınama cezası alan öğrencilerden 10 puan, okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası alan öğrencilerden 20 puan, okul değiştirme cezası alan öğrencilerden 40 puan, örgün eğitim dışına çıkarma cezası alan öğrencilerden 80 puan düşürülmektedir. Ceza alan ve davranış puanı indirilmiş olan ancak davranışları olumlu yönde değişen, iyi hâlleri görülen ve olumsuz davranışları tekrarlamayan öğrencilerin durumları, okul

öğrenci ödül ve disiplin kurulunca daha sonraki dönem/dönemlerde, son sınıf öğrencileri ise ders yılı sonunda değerlendirilmektedir. Cezalarının kaldırılması ve davranış puanlarının iadesi öngörülen öğrencilerin durumları, öğretmenler kurulunca karara bağlanmaktadır (MEB, 2013).

2.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetimi, sınıfta düzenin sağlanmasına yönelik kuralların verimli ve etkili eğitim ve öğretim için kullanılmasıdır. Sınıf yönetimi, pozitif bir öğrenme ortamının oluşmasını amaçlamaktadır. Sınıf yönetiminin etkili bir biçimde işleyebilmesi açısından disipline ihtiyaç vardır. Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, eğitim programları ve çevresel etkenler sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf ortamında, öğretmenin kişiliği ve tutumu, sınıf iklimini belirlese de, öğrencinin aileden devraldığı miras ve öğretmenlerle karşılıklı etkileşimleri önemlidir (Külahoğlu, 2003). Sınıf yönetimindeki bu çoklu değişkenler sınıfta belli kurallar ve düzenin oluşturulmasına, disiplinin varlığının zorunlu hâle gelmesine yol açmaktadır. Günümüzdeki sınıf yönetimindeki disiplin uygulamaları, cezalandırıcı değil, özdenetimi sağlamaya dönüktür. Yeni disiplin anlayışları öğrencinin davranışlarına ve davranışlarının sonuçlarına katlanmasını öğretmek amaçlıdır. Cezanın getirdiği kısa süreli davranış değişikliğinden uzun süreli ve kalıcı davranış değişikliğini önemsemektedir. Sınıf yönetiminin işleyişinde disiplin yaklaşımları ve modelleri etkilidir. Eğitsel ortamlarda etkinliklerin tümü öğrencinin yalnızca bilgi ve becerisini artırmaya yönelik değil, aynı zamanda tüm kişiliğinin gelişmesine yönelik olmalıdır. Öğrenci bu ortamlarda pek çok konuda tutum ve davranış geliştirirken bir yandan da kendi kendisini disipline etmesini de öğrenmektedir (Küçükahmet, 2003, 159). Sınıf ve okul ortamında disiplinin sağlanmasına yönelik kural ve ilkelerin arkaplanında çeşitli disiplin yaklaşım ve modelleri yatmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller, daha çok psikoloji biliminin geliştirdiği kuramlardan oluşmaktadır.

2.3.1. Disiplin Yaklaşımları

Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ve disiplinin amacına yönelik disiplin yaklaşımları geliştirilmiştir. Disiplin yaklaşımları farklı felsefi ve psikolojik kuramlar eşliğinde dört ana başlık altında ele alınmaktadır.

2.3.1.1. İntikamcı Disiplin Yaklaşımı

İntikamcı disiplin, ilkel toplulukların dinî anlayışlarının etkisinde gelişmiştir. İnsanların bireysel olarak birbirlerinden intikam almalarına dayanmaktadır. Sosyal bir ilişkiselliğe dayanmayan bir disiplin anlayışıdır. İntikamcı disiplin anlayışı kolaycı bir şekilde sorunun nedenlerini araştırmamakta, bireysel intikama göre hareket etmektedir. İntikamcı disiplin yaklaşımında bazı öğretmenlerin disiplin sorunlarını kişilik sorunu hâline getirerek öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmektedirler (Tosun, 2002, 123). İstenmeyen öğrenci davranışı öğretmen tarafından kişisel olarak algılanıp intikamcı ceza uygulamaları kullanılmaktadır. Günümüzde eğitim bilimlerinde modern disiplin yaklaşım ve modellerinin gelişmesiyle intikamcı disiplin kullanılmamaktadır.

2.3.1.2. Cezalandırıcı (Müdahaleci) Disiplin Yaklaşımı

Cezalandırıcı yaklaşım geleneksel ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmen, öğrencilerin kontrolünü sağlayan yegâne unsurdur. Öğretmen öğrencilere sormadan kuralları belirlemekte, öğrencilerin kurallara uyması için onları zorlamaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları öğretmenler tarafından cezalandırılmaktadır. Cezalar, öğretmen tarafından önceden belirlenmektedir. Cezalandırıcı disiplin anlayışı, okulda kullanılması açısından geleneksel ve eski bir yaklaşım olmasına rağmen, bazı önerileri dikkate alınarak diğer yaklaşımlarla birlikte kullanıldığında istenilen davranış değişikliğinin elde edilebileceği düşünülmektedir (Saritaş, 2000).

2.3.1.3. Önleyici (Engelleyici) Disiplin Yaklaşımı

Önleyici disiplin yaklaşımına göre istenmeyen ve olumsuz davranışlar henüz ortaya çıkmadan önce engellenmelidir. Böylelikle istenmeyen davranışın yol açacağı sorunlar, en başından bertaraf edilmektedir. Bu yaklaşımda amaç cezalandırma değil, güven kazanmadır. Öğrencilere sorumluluk yüklemektedir. Sosyal bilinçlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilere istedik ve olumlu davranışlar kazandırmak bu yaklaşımın temel prensiplerindendir. Disiplin konusu açık ve net olarak öğrencilere ifade edilmektedir. Öğrenci, davranışlarının sonucundan sorumlu olduğunun bilincindedir (İlgar, 2000). Önleyici disiplin yaklaşımına göre öğrencinin kendi sorumluluğunun bilincinde olarak demokratik bir birey olarak yetişmesi öngörülmektedir.

2.3.1.4. Düzeltici (İyileştirici) Disiplin Yaklaşımı

Düzeltici disiplin yaklaşımı, istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesine yöneliktir. Düzeltici disiplin yaklaşımı istenilmeyen davranışın nedenlerini, esas problemi tespit etmekte, bunun neden yanlış olduğunu öğrenciye göstermekte ve yanlış davranışı düzeltici bir tepkide bulunmaktadır. Geleneksel, cezalandırıcı yöntemdeki gibi istenilmeyen bir davranışla karşılaşıldığında katı kurallar uygulanmamakta ve ağır cezalar verilmemekte, daha çok sorunun kaynağı tespit edilmekte ve o kaynağa ilişkin tepkide bulunmaktadır. Bu yüzden düzeltici disiplin cezalandırmayı önplana koymamaktadır. Öğrencileri baskı altına almak amacıyla uygulanan tahakkümcü bir yaklaşım değildir. Düzeltici disiplin kuramı, istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciyi bilgilendirerek istenmeyen davranışları caydırmayı amaçlamaktadır. Etkin bir rehberlik ve danışmanlık yoluyla bu kuram okulda etkili bir biçimde uygulanabilmektedir (Sarıtaş, 2000, 57).

2.3.1.5. Destekleyici (Yapıcı) Disiplin Yaklaşımı

Destekleyici disiplin yaklaşımı, öğrenciye davranışlarını olumlu yönde geliştirmesi bakımından destek olunmasını amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli bir disiplin yaklaşımıdır. Öğrenciler sorunlar karşısında öğretmenleri tarafından desteklenerek ve cesaretlendirilerek o sorunu çözmesi sağlanmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin sorunlarına yüksek derecede duyarlıdır. Yapıcı disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını ifade etmelerine ve çözüme deneyimlerine saygı duymakta ve önemsemektedir. Öğretmen, öğrencilerinin istenilmeyen bir davranışını gördüklerinde onları yargılayıcı bir tutum takınmamaktadır. Öğrencinin toplumda değerli ve saygın birey olduğu hissettirilmektedir. Öğrencilerin severek ve isteyerek kurallara ve yasalara uyma davranışı göstermesi amaçlanmaktadır. Yapıcı disiplin anlayışı öğrenciyi hiçbir şekilde cezalandırmamakta, olumsuz davranışın olumlu bir davranışa dönüşmesini sağlamaktadır. Destekleyici disiplin yaklaşımı ceza değil, rehberlik temellidir (Ergişi, 2014).

2.3.2. Disiplin Modelleri

Sınıf yönetiminde sınıf-içinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlara yönelik birçok model geliştirilmiştir. Bu modeller daha çok psikoloji bilimi temellidir. Psikologlar, öğrenci davranışlarını yönetmede etkili yöntemler ileri sürmüşlerdir. Fakat her

öğretmenin sınıf içinde ders işleme ve istenmeyen davranışları söndürme becerisi farklıdır. Disiplin modellerinin bilimsel temellerinin bilinmesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkin ve verimli olmaları açısından önemlidir.

2.3.2.1. *Güvengen Disiplin (Canter) Modeli*

Güvengen disiplin, 1976 yılında Marlene Canter ve Lee Canter tarafından geliştirilmiştir. Etkili disiplin olarak da adlandırılmaktadır. Güvengen disiplin modeli, öğrencilerin hepsine benzer biçimde davranma, aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıları bekleme kıstasına dayanmaktadır (Çelik, 2003). Öğretmenin sınıfta açık ve net bir hâkimiyete sahip olması gerekir. Öğretmen sınıf içindeki otoritesiyle öğrencilerine eşit davranmalı, onlara güven aşılamalıdır. Öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra ödül verilmeli, olumsuz davranışlar ödüllendirilmemelidir. Öğrencilere sorumluluk kazandırılmalı ve istedik davranışlara uyması sağlanmalıdır. Öğretmenin başlıca görevleri, öğrenme ortamını, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek şekilde düzenlemek ve istenen davranışın oluşmasını gerçekleştirmektir (Şişman, 2012, 29).

2.3.2.2. *Gerçeklik Terapisi Disiplin (Glasser) Modeli*

Gerçeklik Terapisi, Amerikalı bilim adamı William Glasser tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin toplumsal hayattaki ihtiyaçlarını gidermeleri için onlara rehberlik edilmelidir. İyi bir disiplin, gerçek terapi olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin rolü onların iyi seçim yapabilmelerine yardımcı olmaktır (Tertemiz, 2012). Glasser modeline göre, öğrenciler mantıklı kişilerdir, yaptıkları davranışların sorumluluklarını üstlendikleri gibi bu davranışlarını da kontrol edebilmektedirler. Bu davranışların olumlu olabilmesi için sınıf içinde belli kural ve ilkelere uyulmalıdır. Geleneksel sınıf ortamından uzaklaşarak, öğrencilerin birlikte çalıştıkları küçük öğrenme grupları oluşturularak öğrencilerin daha etkili ve istekli bir öğrenme ikliminde yer alması sağlanmalıdır (Şişman, 2012). Öğretmenin kendi öğrencileriyle zaman zaman toplantılar yapmakta, bu toplantılarda öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları tartışarak öğrencilerin eğitim yaşamlarını iyileştirmeye çalışmaktadır (Aydın, 2011).

2.3.2.3. Önleyici Disiplin (Kounin) Modeli

Kounin disiplin modeli, 1970 yılında Jacob S. Kounin tarafından geliştirilmiştir. Kounin modeli dalga etkisi ya da önleyici disiplin olarak da bilinmektedir. Kounin modelinde öğrenciler sınıfta sert bir şekilde cezalandırılmamalıdır. Sınıfta istenmeyen bir davranışın tekrarlanmaması için dalgalı etkilere başvurulmaktadır. Öğretmen istenmeyen davranışı ve bunu yapan öğrenciyi belirlemeli, istenmeyen davranış yerine istendik davranışı önplana çıkarmalıdır (Tertemiz, 2012). Etkili bir disiplinin sağlanabilmesi için öğretmenler, sınıfta yaşananları bilmeli, öğrencilerle iletişim hâlinde olmalı, istenmeyen davranıştan önce uygun hedef belirlenmeli, grup odağı sorumluluk almaya teşvik edilmeli ve sıkıcı olmayan öğrenme programları geliştirilmelidir (Kounin, 1977; Aktaran: Şişman, 2012, 28).

2.3.2.4. Davranışçı Disiplin (Skinner) Modeli

Davranışçı disiplin modeli, Frederic Skinner tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen öğrencilerde davranış değişikliği yaratmalıdır. Davranış değişikliği iki yolla oluşmaktadır: Birincisi öğrenciyi gözlemleme, ödül verme ve davranışın tekrar edilmesidir. İkincisi ise öğrenciyi gözlemleme, görmezden gelme ya da cezalandırma, doğru davranışı ödüllendirme, yanlış davranışın azaltılmasıdır (Şişman, 2012). Bu davranış değişikliği ödül ve ceza uygulamalarıyla sağlanmaktadır. Ödüllendirilen davranış pekiştirilecek, ödüllendirilmeyen davranış ise sönümlenecektir. Öğrenci davranışları sadece denetim altına almaya çalışarak öğrenmeyi aktif hâle getirme günümüzde sorgulanmaktadır. Bilişsel açıdan da duyguların önüne geçerek zihinsel etkinlikleri en aza indirmek, sorun çözme becerilerini dışlamak, zihinsel gelişime zarar vermektedir (Celep, 2004, 181). Bu disiplin modelinde istenmeyen öğrenci davranışları çevresel nedenlerden kaynaklandığı ve disiplin suçunu gerektiren davranışlar başka olumlu davranış örnekleri olmadığından öğrenildiği belirtilmektedir (Çiftçi, 2008).

2.3.2.5. Ussal Sonuçlar Disiplin (Dreikurs) Modeli

Ussal sonuçlar disiplin modeli, R. Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Bu model, mantıksal sonuçlar ya da sosyal disiplin adıyla da bilinmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının altında yatan nedenler bir “gruba aidiyet” ve “kabul edilme” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal disiplinde dikkat, güç mücadelesi, intikam, tanınma, kabul edilme başat kavramlardır. Öğrencilerin doğru seçimler yapmalarında

öğretmenler yardımcı olur ve onların sorumluluk duygularına önem vermektedir. Sosyal disiplin modeli için öğrencilerin ait olma, güç elde etme, eğlenme ve özgürlük gibi temel duygularını karşılayan bir öğretim programı hazırlanmalı ve öğrencilerin başarıları için doğru davranışı seçmelerine imkân yaratılmalıdır (Şişman, 2012). Bu yaklaşım çocukların ait olma, eşitlik ve karşılıklı saygı duygularını geliştirmelerini engelleyen herhangi bir disiplin modeline karşı olmayı içermektedir (Edwards, 1997; Aktaran: Celep, 2004, 194).

2.3.2.6. Etkili İletişim Odaklı Disiplin (Ginnot) Modeli

Etkili iletişim odaklı disiplin kuramı Hiam Ginnot tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen bir rol modelidir. Öğrencilerin öğretmenlerinin beklentilerini karşılayacak davranışları gösterebilmeleri, öğretmenlerinin etkili bir model olmasıyla alakalıdır (Yılman, 2006). Öğretmen, sınıfta iyi ve etkili bir iletişim kurmalıdır. Empatiye sınıfta önem verilmeli, öğrenciler arasında işbirliği teşvik edilmelidir. Öğrencilere esnek davranılmalı ve yargılayıcı tutumdan kaçınılmalıdır. Ginott modeline göre ruhsal sıkıntıları olan öğrencilerin öğrenmeleri zayıftır, bundan dolayı duygularına uyumlu iletişim kurmak gerekmektedir (Şişman, 2012). Öğretmen öğrencilerinin kişisel farklılıkların farkında olmalı, onları derse katmaya çalışmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini dikkatle dinlemeli, onlara çeşitli lakaplar takmamalıdır.

2.3.2.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Disiplin (Gordon) Modeli

Bu model, öğretmen merkezli model ya da Thomas Gordon modeli olarak da adlandırılmaktadır. Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model, öğretmen ve öğrenci arasında doğru ilişkiler kurulmasını amaçlamaktadır. Öğretmenler esnek, anlayışlı ve rehber olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerle birlikte sorunların çözüm yollarını aramalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarına açık bir iletişimle karşılık vermelidir (Tertemiz, 2015). Çünkü öğretmenlerin doğru ve etkili iletişimleri istenmeyen öğrenci davranışlarını sönmümlendirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmenler “ben” diliyle yaşanan sorun hakkında neler hissettiğini öğrencilere aktarmalı ve onlardan ne istediğini açık ve net bir şekilde ifade etmelidir (Şişman, 2012). Etkili öğretmenlik eğitimi modeli ödül ve cezadan çok öğrencinin özdisiplinini, otokontrolünü geliştirmeye dönüktür.

2.3.2.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Disiplin Modeli

Sorumluluğa dayalı model, birden çok psikolog ve eğitimcinin görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli, insancıl psikolog Abraham Maslow ve Mortimer Adler, bilişsel gelişimci E. Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlberg ve Jean Piaget'in fikirlerinden ortaya çıkmıştır. Sorumluluğa dayalı model ayrıca Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini de içermektedir (Celep, 2004, 246). Bu modele göre her çocuğa özgü gelişim aşamaları mevcuttur. Öğretmenler sorumlu bir rol model olarak öğrencilere de sorumluluk bilincini aşılamaktadır. Öğretmenler her öğrencinin sevgi, ahlak ve güven gibi duygulara sahip olması gerektiğini bilmelidir. Sorumluluğa ve yetkiye sahip öğretmenler çocuk gelişimi aşamalarını, ilkelerini bilmekte ve bu ilkeleri doğru bir şekilde uygularsa öğrencilerin sorumlu davranış kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Kızılkaya, 2006). Çocuklar sorumluluk aldıklarında, kendi öğrenmeleri ve disiplinleri için sorumlu tutulduklarında, kendilerine olgun ve etkin olarak katılımda bulacakları bir gelecek hazırlamaktadırlar (Celep, 2004, 249).

2.3.2.9. Olumlu Disiplin (Jones) Modeli

Olumlu Disiplin Modeli, sınıf yönetimi modeli olarak da adlandırılmaktadır. Bu model, psikolog Frederick H. Jones tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, destekleyici bir sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve beden dilinin iyi kullanılmasıyla ortadan kaldırılabileceği belirtilmektedir (Şişman, 2012, 33). Öğretmen vücudunun dili ve duruşu, sesi, gözleri, elleri ve mimikleriyle sınıfa hâkim olduğunu hissettirmelidir. Beden dilinin etkin kullanımı sınıf disiplinini sağlamaktadır. Öğrencilerin derse dikkatini yoğunlaştırmasında öğretmenin vücut dilinin ve sesinin önemi büyüktür. Okulun ilk gününde öğretmen sınıf kontrolünü eline almalı, yaramazlığı erken fark etmeli, vücut dilini kullanmalı, problemin yakınında olmalı, iyi davranışları teşvik etmeli ve bireysel yardımı etkili kullanılmalıdır (Tertemiz, 2012).

2.3.2.10. Fritz Redl ve William Wattenberg Disiplin Modeli

Bu model Fritz Redl ve William Wattenberg tarafından geliştirilmiştir. Sınıf içi davranışlarda sosyal ve psikolojik etkenlere dikkat çekmişlerdir. Sınıfta istenmeyen davranışlardan yayılma riski olan davranış aciliyetle sönümlendirilmelidir. Beden dili

kullanılarak istenmeyen davranışın yayılma riski kontrol altına alınmaktadır. Eğer bu istenilmeyen davranışın yayılma riski yoksa, görmezden gelerek davranışın sonlandırılması beklenmektedir. Sınıfta istenmeyen bir öğrenci davranışı meydana geldiğinde öğretmen, sınıf içi etkinliklere ayrılan zamanın fazla ya da yetersiz olup olmadığını, etkinliğin öğrenci seviyesine uygun ya da ilginç olup olmadığını kontrol etmelidir (Kızılkaya, 2006). Redl ve Wattengerg modeline göre insanların grup içindeki davranışlarıyla bireysel davranışları arasında farklılıklar mevcuttur. Gruplar, bireysel davranışları yönlendirmede psikolojik baskı kurabilmektedir. Bu yüzden öğretmenin grup dinamiğinde yeterli olması iyi bir sınıf yönetimi açısından önemlidir (Şişman, 2012).

2.4. Eleştirel Pedagoji'nin Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı

Eğitim siyasî, kültürel ve ekonomik krizlerin etkisinde değişen ve dönüşen bir yapıya sahiptir. 1970'lerde başlayan ve 1980'lerle ivmesini artıran neoliberalizm kamu alanında büyük bir krize yol açmıştır. Neoliberalizm küresel finans sisteminin ekonomik yapılar kadar eğitim, sağlık, kültür, demokrasi gibi sosyal ve siyasal yapıları da kendi yasalarına uyumlu kılmasıdır. Neoliberalleşme süreci var olan kurumsal çerçeve ve iktidar mekanizmaları ile yetinmeyerek kendini üretecek yeni alanlar açmakta beceriklidir ve 'yaratıcı yıkım' olarak örgütlenmesini emek süreçleri, sosyal ilişkiler, refah koşulları, teknolojik birleşimler/oluşumlar, yaşam ve düşünce biçimleri, üreme pratikleri, toprağa bağlılık ve kalbin alışkanlıkları üzerinden de gerçekleştirmektedir (Harvey, 2005, 2-3). Neoliberal politikalarla birlikte vatandaşlık formları tüketim mantığına indirgenerek, pazar sistemi sadece ekonomiyi değil, sosyal hayatın bütün yapılarını etkilemektedir (Giroux, 2008). Bu durum bilginin metalaşmasına ve eğitimin bir ticari hizmete dönüşmesine yol açmıştır. Eğitim alanındaki piyasalaşma politikaları okulları, öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve öğretim programlarını etkileyen bir süreci de içine almaktadır. Kamu hizmeti olarak eğitime yönelik neoliberal politikalar, eğitim alanında eleştirel çalışmalar yapan akademisyenleri, aktivistleri ve toplumsal hareketleri kuramsal ve pratik bir düşünme çabasında birleşmeye mecbur kılmaktadır. Eleştirel pedagoji, Marksizm ve Eleştirel Teori'den hareketle kuramını ve tartışma güzergâhını yaratmış olsa da günümüzde neoliberalizmin dayattığı özelleştirme ve tahakküm politikalarına karşı eğitim alanında bir "direniş kuramı" geliştirmeye çalışmaktadır (Giroux, 2014).

Eleştirel pedagojinin kökleri Marksizm'e ve büyük ölçüde Marksizm'in ve aydınlanma düşüncesinin eleştirisini yapan Eleştirel Teori'ye dayanmaktadır. Karl Marx, Friedrich Engels ve Vladimir İlyiç Lenin'in fikirleri Marksizmin ana kuramsal çerçevesini ve ideolojisini inşa ederken Georg Lukács, Antonio Gramsci, Ernst Bloch, Nicos Poulantzas, Louis Althusser çağdaş Marksizm'in yapı taşlarını oluşturmaktadır. Eleştirel Teori ise ortodoks/reel Marksizm'in ve kültür endüstrisinin eleştirisini içeren felsefi bir akımdır. Eleştirel Teori'nin kurucuları Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Eric Fromm ve bu gruba dışarıdan eklenen Walter Benjamin'dir. Frankfurt Okulu diye de anılan Eleştirel Teori, faşizm ve Nazizm'in yükselişine ve ortodoks Marksizm'e karşı Batı Marksizmi'nin temelini oluşturmuştur. Frankfurt Okulu, eleştirel düşüncenin kendini özgürleştirme ve sosyal değişim için verilen mücadelenin kurucu özelliklerinde yattığını savunarak eleştirel düşüncenin önemi vurgulamış; nesnel görünüşler dünyasına nüfuz etme ve onların sıklıkla gizlediği arka planda kalan sosyal ilişkileri ortaya çıkarma çabasını merkezi değerlerinden biri hâline getirmiştir (Giroux, 2014, 38).

Eleştirel Teori, pozitivizmi ve aklın araçsallaşmasını eleştirmiştir. Bu minvalde aydınlanma düşüncesinin akla verdiği değer zamanla nasıl da tersine, karşıtına dönüştüğünü açıklamaya girişmişlerdir. Akıl krizi, toplum daha rasyonalize edildiği zaman meydana gelmiş; akıl, sosyal uyum arayışında eleştirel yetisini kaybetmiş ve var olan toplumun aracı hâline gelerek tam karşıtına, akıl dışılığı evrilmiştir (Giroux, 2014, 42). Adorno ve Horkheimer'a göre (1995, 19) aydınlanma, gelişen düşünme'nin en geniş anlamında, başlangıçtan bu yana insanlardan korkuyu kaldırmak ve onları kendilerinin efendisi durumuna getirmek amacını gütmüştür. Dünyanın gizlerinden, mitlerinden arındırılmasını temsil eden aydınlanma düşüncesi, aklın biçimlenmesine de yol açmıştır. Adalet, eşitlik, mutluluk, hoşgörü geçmiş yüzyıllarda aklın doğasında var olduğu ya da gücünü akıldan aldığı varsayılan kavramlar, düşünsel köklerinden kopmuşlardır (Horkheimer, 2010, 69). Aydınlanmanın yani aklın karşıtına dönüştüğü, pragmatizmin (köklerindeki pozitivizmin) egemenliğinin ve insanın doğa üzerindeki hükümlüğünün tescillendiği bu süreç "akıl tutulması" olarak da nitelendirilmiştir (Horkheimer, 2010).

Aydınlanma düşüncesinin pozitivizmle olan bağı neticesinde eğitim alanı ve kurumları da tahakküm ilişkileri içinde şekillenmiştir. Modern kapitalizm, ekonomik, kültürel ve sosyal alanları sömürü biçimlerine eklemleyerek toplumsal sınıfların eğitimle yeniden üretimini sağlamıştır. Eleştirel kuramcılar, toplumun yoksul kesimleri

açısından madun grupların tarihsel ve kültürel pratikleri ve bu pratiklerin okullarda belli baskı ve direniş ilişkilerine yol açma biçimleri üzerine odaklanmışlardır (Aronowitz ve Giroux, 1991, 88; Aktaran: İnal, 2009, 3). Eleştirel pedagoglar eğitim alanında özgürleşme, diyalog, praksis ve eleştirel düşünme pratiklerinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Eleştirel Pedagojinin kurucusu Brezilyalı eğitimci ve düşünür Paulo Freire sayılmaktadır. Paulo Freire'nin düşüncelerinden ve deneyimlerinden etkilenecek eğitim kuramlarını oluşturan Michael W. Apple, Henry A. Giroux ve Peter McLaren eleştirel pedagojinin önde gelen teorisyenleri arasındadır. Eleştirel pedagojiye tarihsel seyir içinde ideoloji, devlet, iktidar, hegemonya, tabiiyet, dil, ideoloji, sınıf, ırk, cinsiyet ve yeniden üretim çalışmalarıyla katkıda bulunan Antonio Gramsci, William Godwin, Francisco Ferrer, Louis Althusser, Paul Goldman, A.S. Neill, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Paul Willis, Stanley Aronowitz, Basil Bernstein, Ivan Illich, Michel Foucault, Jacques Ranciere, Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'dur.

Brezilyalı eğitimci ve düşünür Paulo Freire'nin çalışmaları ise eleştirel pedagojinin temel kuramsal ve pratik yapısını oluşturmuştur. Freire'nin geliştirdiği temel kavram seti, okuldaki disiplin yapıları ve barındırdığı pratiklerin tarihselliğini ortaya koymaktadır. Freire'nin eleştirdiği eğitim sistemi olan “bankacı eğitim modeli”, okuldaki disiplin mekanizmasını bir temsilidir. Freire'nin eleştirel pedagojisinin felsefi temelleri varoluşçuluk (Jean-Paul Sartre, Karl Jaspers), radikal hristiyan teolojisi ve hümanist Marksizm'e (Erich Fromm) dayanmaktadır. Bu üç düşünce akımını sentezleyerek kavramları yeniden kullanıma sokmuştur. Paulo Freire, eleştirel pedagojinin temel kitabı olan *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni 1968 yılında tamamlamış, 1971 yılında kitap İngilizceye çevrilmiştir. *Ezilenlerin Pedagojisi*, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde *ezilen* ve *ezenler* arasındaki ilişki özgürleşme mücadelesi içinde açıklanmaktadır. Ezilenlerin mücadelesi bir şans değil, bir mücadele, arayış içinde olmak zorundadır. Özgürlük süreklilik ve sorumlulukla kazanılacak bir şeydir. Baskının esaretinden kurtulmak için onun içinden ayağa kalkmak ve ona karşı çıkmak gerekmektedir. Bu ancak praksis ile yani dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak ile yapılmaktadır (Freire, 2008, 29). Ezilen insanlar hem düşünmeli hem de eylemde bulunmalıdır. Bu ikisi birbirinin itici gücü olmalıdır. Ezilenler kendi özgürlüklerini ararken aslında ezenleri de, kendilerini de özgürleştirmektedir. Öğretmen ve öğrenciler (önderler ve halk), gerçeklik karşısında ortak-amaçlıdır ve her ikisi de sadece bu gerçekliği deşifre etme ve böylelikle gerçekliğin eleştirel bilgisini edinme görevinde değil, bu bilgiyi yeniden yaratma

görevinde de öznelardır (Freire, 2008, 47). Bu anlamda eğitim işbirliği içinde yapılan özgürleşme için bir keşif, diyalog sürecidir. Öncelikle ezilenlerin kendilerini ve onları ezenleri keşfetmeleri özgürleşmeleri için ilk amaçlardan biri olmalıdır. Kitabın ikinci bölümü bankacı eğitim ile problem tanımlayıcı eğitim modeli arasındaki çelişkileri ele almaktadır. Bankacı eğitim modelinde eğitim bir tasarruf yatırımı modeline indirgenmiştir. Öğretmenler bir yatırımcıyken, öğrenciler yatırım nesneleri olarak görülmektedir. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarmakta ve öğrenciler sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapmaktadırlar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu “bankacı” eğitim modelidir (Freire, 2008, 49). Bilgiyi öğrenciye dayatarak, tekrarlatarak, ezberleterek öğretmeye çalışan bankacı eğitim öğrenciyi nesneleştirmekte, güçsüzleştirmektedir. Bankacı eğitim modeli ezenlerin kurallarını şu davranış ve uygulamalarla hayata geçirmektedir:

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasındadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidirler (Freire, 2008, 50).

Bankacı eğitim modelinde öğrencilere, öğretmenin emirlerine, bilgilerine, davranışlarına itaat aşılınmaktadır. Öğrenciye çok fazla bilgi yüklenerek öğrencinin dünyayı eleştirel bir bilinçle yorumlamasına imkân verilmemektedir. Banka memuru gibi çalışan öğretmen, öğrencilerin zihnine bilgileri sürekli istiflemektedir. Öğretmen sınıf içerisindeki mesleki otoritesiyle öğrencileri disipline ederek öğrencilerin egemen normlarla çatışmalarını engellemekte ve öğrencileri okula uyumlulaştırmaktadır. Problem tanımlayıcı eğitimde insanlar kendilerini içinde buldukları ve kendilerindeki dünyada var olma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirmektedirler; dünyayı sadece durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç içindeki, dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlamaya başlamaktadırlar (Freire, 2008, 60). Öğrenciler ve öğretmenler dünya ve kendi gerçeklikleri üzerine düşünürler, bu düşünme sürecini de

eylemleriyle birleştirmektedirler. Problem tanımlayıcı eğitim insanlaşma sürecini yaratan bir eğitimidir. Egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etme tezinden yola çıkan problem tanımlayıcı eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin öznelere olmalarını sağlamaktadır (Freire, 2008, 63). Eğitim insanların ezilme koşullarını ortadan kaldırabilecek bir eleştirel bilinç kazanmalarını sağlamalıdır. Üçüncü bölümde ise insanlaşma sürecinde diyalog, praxis ve eleştirel bilinçlilik (*conscientizaçao*) kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramlar, eleştirel pedagojinin anahtar kelimelidir. Birlikte öğrenme ve eyleme görevine girmiş insanların yüzleşmesi olarak diyalog, taraflar (veya taraflardan biri) alçakgönüllülükten yoksun ise kopmaktadır (Freire, 2008, 67). Diyalog, eğitimde eleştirel düşüncenin gelişmesi için kaçınılmazdır. Öğretmenlerin görevi öğrencilere kendi fikirlerini aşlamak değil, diyalog kurmaktır. Freire pedagojisinde praxis ise, hayvan ile insanı ayıran ölçüttür. Çünkü yalnızca insanlar praksistirler; düşünce ve eylem gibi, gerçekliği hakiki anlamda dönüştüren, bilgi ve yaratmanın kaynağı olan praxisi var etmektedirler (Freire, 2008, 78). Eğitimin özündeki amaç öğrenenlerde topluma ilişkin eleştirel bir anlayış ve toplumu dönüştürme yönündeki kendi kapasitelerinin ayırıcılığında oluş, eleştirel bilinçlilik (*conscientizaçao*) ya da bu bilincin gelişmesine aracı olmaktır (Ayhan, 1995, 200).

Freire yetişkinler için orijinal bir okuma-yazma eğitimi geliştirmiştir. Ezilenler için okuma-yazma kendilerini keşfetmeleri, dünyayı okumaları ve anlamaları için elzemdir. Freire, yerel halkın kendi sorunlarını keşfetmelerini sağlayacak bir sorun tanımlama yaklaşımıyla okuma-yazma eğitimini oluşturmuştur. Bu yöntem, hem dilbilimsel hem toplumsal bir eğitim yaklaşımıdır. Ezilenlerin dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve bunları nasıl sözel bir şekilde ifade ettikleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle ezilenlerin belirledikleri sözcükler ve konular eğitimin başat yönünü oluşturmaktadır. Halkın belirlediği üretken konular ve üretken sözcüklerle çeşitli kodlamalar (fotoğraf, resim vb.) yapılmaktadır. Bu kodlamalar, yöre insanı için bilindik durumları temsil etmekle birlikte, bölgesel ve ulusal sorunların çözümlenmesi için de yeni bakış açılarına yol açmalıdır. Gruplar okumayı ve yazmayı öğrenmeye başlarken bu bakış açılarının tartışılması eş zamanlı olarak katılanları daha eleştirel bir bilince doğru yönlendirmektedir (Ayhan, 1995, 203). Bunlara ek olarak öğretmenler için çalışma izlenceleri hazırlanmakta, okuma-yazma için araç-gereçler üretilmektedir. Kodlanan konular ve sözcükler, öğrenenlerle birlikte kod çözümüne tabi tutulmakta ve yeniden kodlanma evresine geçilmektedir. Okuma-yazma bilmeyenler okur-yazarlık eğitimiyle

hem sözcükleri hem dünyayı okumayı öğrenmektedir. Dördüncü bölümde ise diyalogculuk ve diyalog karşıtı eylemin kuramsal yapısı açıklanmaktadır. Diyalogcu kurama göre halka gerçekten adanmış olmak, onun ezildiği gerçekliği dönüştürmeyi gerektirmektedir. Bunun için dönüştürme sürecinde temel rolü halka vermekten vazgeçemeyecek olan bir dönüştürücü eylem kuramına ihtiyaç vardır (Freire, 2008, 103).

Diyalogcu kültürel kuram işbirliği, özgürleşme için birlik, örgütlenme, kültürel sentez kavramlarını kullanmaktadır. Dünyayı dönüştürmek ve adlandırmak için bir araya gelen insanlar işbirliği yapmaktadır. Özgürleşme için birliği yaratabilmek için öncelikle ezilenler kendilerini ezenlerin dünyasına bağlayan büyü ve mitlerden oluşan göbek bağıni kesmelidirler. Ezilenlerin birliğini sağlamakta kullanılan yöntemler, ezilenlerin toplumsal yapı içindeki tarihsel ve varoluşsal tecrübelerine bağlı olmaktadır (Freire, 2008, 150). Diyalogcu eylem kuramında örgütlenme için otorite kadar özgürlük de gereklidir. İnsanların gerçekliği dönüştürmek için otorite ve özgürlüğe birlikte ihtiyaç duyduğu bir dünya tasavvuru önplandadır. Kültürel sentez, kültürel istilaya karşı geliştirilmiş bir kavramdır. Halk ve önderler arasında gerçekleşen bu süreçte dayatma yoktur. Kültürel sentez, birinin dünyaya bakışının ötekinkini tarafından istilasını *reddeder*, fakat her birinin ötekine verdiği inkâr edilemez desteği olumlamaktır (Freire, 2008, 157).

Diyalog karşıtı eylem kuram, boyun eğdirme (fetih), böl ve yönet, manipülasyon, kültürel istila kavramlarından mürekkeptir. Boyun eğdirme arzusu (daha doğrusu boyun eğdirme zorunluluğu) diyalog karşıtı eylemde her an hazır ve nazırdır. Bu yüzden ezenler, insanların dünyayı düşünebilme niteliğini yok etmeye çalışmaktadır (Freire, 2008, 116). Ezenlerin iktidarlarını sağlamlaştırmak için ezilenleri bölmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde birlik içinde olan ezilenler iktidarın stratejilerini ve egemenlik mücadelesini alt etme becerisi gösterebilmektedir. Egemenler kendilerini insandışılaştırdıkları ve böldükleri insanların kurtarıcısı olarak sunmaya çalışmaktadırlar (Freire, 2008, 122). Egemenliğin korunması ve sınıflar arası anlaşmanın sağlanması manipülasyon sayesinde gerçekleşmektedir. Halkın, “ulusal kapitalizmi” savunmak adına ulusal burjuvaziye desteğini sağlamak kadar bireylere burjuva kişisel hırsını aşılama da ezenlerin manipülasyon yöntemleridir (Freire, 2008, 124-126). Kültürel istila ise diğer taktikler gibi doğrudan boyun eğdirmeye yaramaktadır. Kültürel istilacılar istila ettikleri gruba, dünyaya kendi bakışlarını dayatmakta ve ifade imkânlarını felce uğratarak istila edilenlerin yaratıcılığına ket

vurmaktadırlar (Freire, 2008, 128). Bu durum egemenlik ilişkilerinin hem amacı hem sonucu olmaktadır. Egemenlik ilişkileri, aile ve okul arasında devam eden bir süreçte evrilmektedir. Öğrenciler tıpkı evdeki gibi okulda doyum sağlamak için kendilerine yukarıdan dayatılan kuralları benimsemek zorunda olduklarını kısa sürede keşfetmekte bu kurallardan biri olan düşünmemeyi seçmektedirler (Freire, 2008, 131). Bütün bu otoriter, sömürgeci ve baskıcı sistemle mücadele eden problem tanımlayıcı eğitim modeline aynı zamanda diyalogcu eylem kuramı da denilmektedir. Diyalog aracılığıyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri şeklindeki ifadeler ortadan kalkmakta ve bunun yerine öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci şeklinde yeni terimler ortaya çıkmaktadır. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalog içinde kendisine de öğretilen biridir (Yılmaz, 2016, 310).

Freire'nin eğitim yaklaşımı insanın özgürleşmesine, yeniden insanlaşmasına, kendini bir özne olarak yaratmasına olanak tanıyan bir eğitim anlayışıdır. Tarafsız bir eğitim sürecinin olmadığını belirten Freire, aynı zamanda Latin Amerika (Brezilya, Bolivya, Şili ve Peru) çoğu Portekizlilerin Afrika sömürgelerindeki (Guinea-Bissau, Sao Tome, Principe Cumhuriyetleri, Tanzanya, Mozambik, Angola ve Papua-New Guinea) tecrübelerinden de yararlanarak kolonyalizm eleştirisini de eğitim alanına taşımıştır. Sömürge ülkelerdeki insanların öncelikle kendi ulusal dillerini öğrenmeleri gerektiğinin altını çizmiş, bütün bu sömürge karşıtı mücadeleyi özgürleşme ve kendini olumlama mücadelesi olarak görmüştür (Freire, 2008, 168-178). Buradaki özgürleşmeyi sadece sömürgecilerden kurtulma olarak değil, zihinsel bir özgürleşme olarak da temellendirmiştir. Freire'nin problem tanımlayıcı eğitim sistemi teorik ve pratik çerçevesi bakımından ırk, dil, sınıf farklılıklarına ve kolonyalizme karşı gelişen bir pedagoji yaklaşımıdır.

Freire'nin diyalogcu pedagoji yaklaşımı ile ilişkilenen ve dünya çapında eleştirel pedagojinin tartışılmasına imkân sağlayan tanınmış Amerikalı (ve Kanadalı) akademisyenler Michael W. Apple, Henry A. Giroux ve Peter McLaren'dir. Apple, Giroux ve McLaren çalışmalarında neoliberalizmin kamusal alanda yarattığı tahribata, özel olarak da eğitim alanında yaşanan ticarileşme sürecini sorunsallaştırmaktadırlar. Neoliberal yapılanma süresince piyasa kurallarının eğitim alanını ele geçirmesiyle eğitim-öğretim alanının karakterizasyonu müfredat değişiklikleri, öğretmen emeğinin piyasa koşullarına uyumu ve bu yapısal değişim süreçlerini destekleyecek ilişkiler ağı ile donatılmaktadır. Yoksullaştırma, iş güvencesinin ve hakların kaybı, "hızlı kapitalizm"ın en alttakilere dayatmaya çalıştığı biçimiyle ırka ve toplumsal cinsiyete

dayalı ayrımlar ve daha birçok şeyi uygulayabilmek için, neoliberallerin savunduğu küçük devleti tamamlayacak olan aslında daha güçlü (Apple, 2004, 71), baskıcı ve anti-demokratik bir devletin varlığıdır.

Eleştirel pedagojinin önemli araştırmacılarından Apple çalışmalarında eğitimde gizli müfredat, yeniden-üretim, sınıf-ırk-cinsiyet ilişkileri, emek süreçleri, iktidar mekanizmaları ve piyasalaşma (ticarileşme) pratiklerine odaklanmıştır. Kendi özelinde kurumsal ve kültürel örgütlenmesi bulunan eğitim alanının eleştirel bir kavrayışının, toplumsal yapılar ile kurduğu ilişkileri sorunsallaştırarak ve ideolojik, siyasî, ekonomik, kültürel alanlar ile rabitasının derinlikli bir analizini yapmaktan geçtiğini belirtebiliriz. Apple'a göre (2006, 57) devlet aygıtı olarak okullar, *sermaye birikimi* (hiyerarşik olarak örgütlenmiş bir öğrenci grubunu ayıklar, seçer ve onaylar) ve *meşruiyet* (eksik bir liyakat ideolojisi sağlar ve böylece eşitsizliğin yeniden yaratılması için gerekli ideolojik biçimlere meşruiyet sağlar) için gerekli koşulların yaratılmasında önemli roller üstlenmektedir. Apple'a göre okullar eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumu değildir (Apple, 2006, 56). Okuldaki öğrenciler hem yeniden üretim biçimlerini desteklemekte hem de buna karşı direniş göstermektedirler.

Gizli müfredat kavramının çalışmalarında önemli bir yer tuttuğu Apple, okulda egemen ve meşru norm ve değerlerin örtük bir şekilde yani gizli müfredat aracılığı ile öğrencilere aktarıldığını belirtmektedir. Gizli müfredat diğer birçok disiplinci teknik gibi okulun gündelik yaşamında hegemonyayı tesis etmekte ve sınıfsal ilişkilerin ekonomik ve kültürel yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Böylelikle kültürel keyfiyetin aktarımı ve içselleştirilmesi sürecinde önemli bir aktöre dönüşmektedir. Apple'a göre (2006, 161) okullar kafa ve kol emeği arasındaki ayrımın tekrar yaratıldığı; ırk, cinsiyet ve sınıf arasındaki bölünmelerin yeniden üretildiği alanlardır fakat okullar bu yeniden üretim süreçleri ile yetinmeyip kendini üretecek yeni alanlar açma becerisine sahip kurumsal donanımları da barındırmaktadırlar. Apple çalışmalarında sosyal ve kültürel yeniden üretim kuramlarının önemini belirtmek ile beraber okuldaki ilişkilerin kültürel ve sosyal yeniden üretime indirgenemeyeceğini, okulun işlevselci bir rol ile donatılamayacağını, direniş ve eylemlilik pozisyon ve alanlarının da görülmesi gerektiğinin vurgusunu yapmaktadır. Okul içindeki iktidar ilişkileri bir şekilde hem öğrenciler hem öğretmenler arasında direniş stratejilerini ve örgütlenmelerini de açığa çıkarmaktadır.

Apple'a göre (2006, 191) eğitimde piyasalaşma süreciyle öğretmenler müfredat becerilerini ve pedagojik becerilerini büyük yayınevlerine kaptırdıkça bu becerilerin yerini de öğrencilerin daha iyi kontrol edilmesine dair teknikler almaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrenci ilişkilerini standartlaşan prosedürlere indirgeyerek öğretmeni sadece işletmeciyeye dönüştürmektedir (Apple, 2006). Öğretmenler meslektaşlarından ve de mesleklerinin asli özelliklerinden kopmuş bireyler olmaktadır. Öğrencilerin faaliyetleri giderek belirlendikçe kurallar, süreçler ve standart sonuçlar da materyallerin kendisiyle hem bütünleştikçe hem de rasyonelleştirildikçe, öğretmenler vasıfsızlaştırılmakta, yeniden vasıflılaştırılmakta ve anonimleştirilmektedir (Apple, 2006, 200). Apple'ın teknik denetim mantığı ve metalaşma adını verdiği bu süreçler neoliberal politikalarla ilişkilidir. Apple, neoliberalizmi sadece ekonomik değil siyasî, kültürel bir süreç olarak da ele almaktadır. Bu nedenle okuldaki piyasalaşma süreçleri okuldaki farklı sınıfsal, cinsel ve kültürel çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Apple'a göre (2017) okullar ve eğitim kurumları ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, yetenek, din gibi iktidar odaklarını ve tanınma siyasetlerini içerisinde barındırmaktadır. Apple'ın çalışmaları ABD eğitim sisteminden dışlanan beyaz yoksullar, siyahlar (Afro-Amerikalılar), Latino/Latinalar, Hispanikler, eşcinseller ve kadınları kapsamaktadır.

Freire'nin eleştirel pedagoji yaklaşımından ilhamla kapitalist eğitim sisteminin yarattığı eşitsizliklere odaklanan akademisyenlerden Giroux ve McLaren ise, Apple gibi sınıf, ırk ve cinsiyet ilişkilerinin eğitim alanının dönüştürülmesinde hegemonik bir yer tuttuğunu belirtmektedirler. Giroux araştırmalarında kültürel çalışmalara birçok versiyonda eksik kalan eleştirel bir pedagoji anlayışı getirmiş ve eleştirel pedagoji ile kültürel çalışmaları daha demokratik bir kültür ve yurttaşlık geliştirme yolunda ilişkilendirme girişiminde bulunmuştur (Kellner, 2013, 43). Giroux için kamusal alanlar olarak okullar önemli mücadele alanlarıdır. Okullar öğrencilerin iktidara hesap sorabilen eleştirel yurttaşlar olmalarını ve yoğun bir diyalog ve çarpışma nesnesinin bilgisi için gerekli olan yetenekleri, bilgi birikimini ve değerleri telkin eden bir demokratik kamusal alan olma potansiyeline sahiptir (Giroux, 2008, 60). Okullar basit bir yeniden üretim mekanizmasıyla açıklanamayacak kadar karmaşık mücadele ve direniş biçimlerini içermektedir. Bu nedenle Giroux (2014, 129), kültürel yeniden üretim kuramcıları Pierre Bourdieu ve Basil Bernstein'ı yeniden üretim döngüsünün kırılmasının mümkün görünmediği bir tahakküm çeşitlemesine teslim olmasından dolayı eleştirmektedir. Okullarda gerçekleşen direniş ve tahakküm karşıtı mücadeleler ile sosyal aktörleri önemli bulmaktadır.

Giroux'ya göre (2009, 15) eleştirel pedagojide öğrencilere eleştirel düşünme yollarının öğretilmesiyle onların nesneleşmeden eylem sahibi öznelere hâline gelmesi, toplumda kökleşmiş mitler ve pratiklerin sorgulanması, dünyaya yön verebilecek ve sorumluluk üstlenebilecek öğrencilerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Okullar sosyal, kültürel ve ekonomik kurumlar olarak toplumsal normların ve kontrolün gerçekleştiği kurumlardır. Bu normlar ise gizli müfredatlar aracılığıyla okulda yayılmakta ve içselleştirilmektedir. Bu süreçlerde ise öğrenciler ve öğretmenlerden içinde çalışıp faaliyet gösterdikleri dünyanın sözcüleri değil, edilgen tüketicileri ya da bilgi aktarıcıları olmaları beklenmektedir. Bu pedagojik ilişkiler içinde incelenmemiş bir bilgi ve sosyal ilişki ağında insanın güçsüzlüğünü somutlaştırıp meşrulaştıran bir dizi mesaj ve normdan ibaret gizli bir müfredat oluşmuştur (Giroux, 2014, 201-211). Bu açıdan eğitimdeki iktidar ilişkilerinin yoğun ve farklı düzeneklerle işlediğini gösteren kanıtlardan birisi gizli müfredatın işleyişidir.

Giroux eğitimin yapısal dönüşümünü açıklarken araştırmalarında neoliberalizm eleştirisi büyük bir yer tutmaktadır. Neoliberalizm bütün kültürel ufku, pazar kimliklerini üretmek ve sosyal pratikleri ezmek adına kuşatmaktadır (Giroux, 2007). Eğitimin piyasalaşmasıyla birlikte demokrasi ve yurttaşlık bilinci zayıflamakta ve sınıf, ırk cinsiyet eşitsizlikleri artmasına rağmen bu yapısal sorunlar görmezden gelinmektedir. Giroux, Freire gibi toplumsal sınıfların bilinçlenmesinde dil ve okur-yazarlık ilişkisine dikkati çekmektedir. Dilin sadece soyut, teknik, gramatik bir yapı olmadığını iktidar ilişkileriyle belirlendiğini ifade etmektedir. Bu noktada dil hem bir egemenlik hem bir olanaklılık alanıdır (Giroux, 1998, 43-44). Dilin iktidar ve ideolojiyle olan iç içeliğini ayırt etmek ve mücadele yöntemleri geliştirmek eleştirel pedagojinin amaçlarındandır. Giroux (2014,142), okulların sadece öğretime ilişkin alanlar olduğu düşüncesini reddetmekte ve böylece kültür düşüncesini politize ederek mücadele ve rekabet gibi yer değiştiren alanlar dahilinde okul kültürünü analiz etmektedir. Böylelikle ideoloji, kültür ve müfredat ilişkisini yeniden formüle edecek bir “direniş kuramı” ortaya koymaktadır.

McLaren ise, klasik Marksist kuram ile eleştirel pedagoji arasındaki rabıtayı kurmakta ve hümanist Marksist bir çizgide çalışmalar yapmaktadır. McLaren'in *Okullarda Yaşam* (2011) kitabı okul saha günlükleri ile eleştirel pedagojinin ana hatlarını ve kavramlarının tartışmalarını birleştirdiği bir çalışmasıdır. McLaren'e göre (2011, 280) okullaşma, içinde her zaman seçkin zümrelerin belirli ırk, sınıf ve cinsiyet sürüşmeleri temeli üzerine kurulu asimetrik güç ilişkilerinin yer aldığı, kültürel ve

tarihsel bir süreç olarak çözümlenmesi gereken birçok yapı ve ilişkisellikleri içermektedir. McLaren okulda önemli bir aktör olan öğretmenlerin var olan ideolojik ve kurumsal düzenlemelere hizmet ettikleri fikrini eleştirmektedir. Ona göre, okuldaki öğretmenler ve öğrenciler pasif birer aktör konumunda değildirler.

McLaren çalışmalarında eğitim, kapitalizm ve iktidar ilişkilerini anlamlandırmak için sınıf, kültür, hegemonya, ideoloji, söylem/bilgi, gizli müfredat gibi eleştirel pedagojinin ana kavramlarını derinlemesine incelemektedir. Ona göre, eleştirel pedagoji çalışmaları sınıf, cinsiyet, ırk formasyonlarının mikro-politikası çevresinde yer alan mücadelelerin özgüllüğünü kabul etmelidir. Irkçılık, cinsiyetçilik ve homofobiyle yüzleşmemiş bir sınıf mücadelesine dayanan bir eleştirel pedagoji, sermayenin yıkıcı üretkenliğini elimine edememektedir (McLaren, 2006, 152). Bu yıkıcı üretkenlik eğitimin ticarileşmesiyle marjinalleştirilen ve madunlaştırılan grupların eğitim haklarından mahrum kalmalarına yol açmaktadır. McLaren'a göre (2011, 370) eleştirel eğitimcinin genel amacı öğrencilere yaptıkları yorumların arkasındaki güçleri göstermek ve deneyimlerinin ideolojik doğasını sorgulamaya açmak ve aynı zamanda öğrencilerin toplum, kültür ve daha geniş kapitalist sosyal sömürü ilişkileri arasındaki bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenler, öğrencileri eleştirel bireyler olarak algılamakta, bilginin nasıl üretilip dağıtıldığını sorgulamakta, diyalog kurmakta ve bilgiyi anlamlı, eleştirel ve son derece özgürlükçü bir yapıya büründürmektedirler (McLaren, 2011, 374). Çünkü egemen veya resmi ideolojinin başarı ölçütleri doğrultusunda belirlenen güç, statü ve prestij yalnızca eğitimsel amaçları değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci davranışını da biçimlendirmektedir (Gutek, 2006, 182-183). McLaren öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerini önemsemekte, eleştirel pedagojinin açtığı kuramsal çerçeveye bu tekil deneyimleri ve yapısal formları ilişkilendirmektedir.

Sosyoloji ve kültürel çalışmalar alanlarındaki çalışmaları ile bilinen sosyal bilimci Paul Willis, eleştirel pedagoji alanına toplumsal tabakalaşmanın üretim biçimleri ve farklı formlarına yönelik yapmış olduğu saha çalışmaları (etnografik) ve tartışmalar ile katkıda bulunmuştur. Willis, orijinalini 1978 yılında yayımladığı ve Türkçeye *İşçiliği Öğrenmek: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (2016) adıyla çevrilen etnografik çalışmasında kültürel yapı ve dünyaların alt sınıfa ait olan 'informel kültürel üretim' pratikleri aracılığı ile nasıl üretildiği ve inşa edildiğini işçi çocuklarının gündelik yaşamları üzerinden incelemektedir. Çalışmasında ekonomik anlamda dezavantajlı işçi sınıfı gençlerinin kendi sınıfsal pozisyonlarını üretme pratiklerinin incelerken Willis, bu

süreçleri anlamlandırmak için gençlerin kültürel referans çerçevelerini ve gündelik yaşam pratikleri, davranışları ve performanslarının dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Willis, *İşçiliği Öğrenmek: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (2016) adlı etnografik çalışmasında örnek bir vaka ile beş ayrı karşılaştırmalı çalışmanın sahasını içermektedir. Çalışmasının katılımcıları Hammertown adlı kentte yaşayan ve *Hammertown Boys* olarak adlandırılan işçi sınıfı mensubu on iki erkek çocuğundan oluşmaktadır. Willis'in araştırmasının gerçekleştiği ortaöğretim okulu sadece erkek öğrencilerden oluşmaktadır ve çalışma on iki erkek öğrencinin okuldaki son dönemleri ile çalışma yaşamındaki altı aylık süreci kapsamaktadır. Çalışmasının Hammertown'da bir okulda gerçekleşmesinin önemli bir nedeni ise okulun bulunduğu bölge itibarı ile işçi sınıfının yaşam koşulları ile iç içe geçmişliğidir. Etnografinin merkezinde bu okul yer almakla birlikte Willis (2016, 21) beş ayrı karşılaştırmalı örnek vakaları da aynı şekilde saha çalışmasına dahil etmiştir:

Hammertown Boys'ta hergelelerle aynı yıl okumuş olup kurallara uyan öğrenciler, ii) Hammertown'a yakın bir yerde karma eğitim veren ve halk arasında daha 'arızalı' olarak bilinen modern bir ortaöğretim okulunda, işçi sınıfından gelen ve kurallara uyan öğrenciler, iii) Hammertown'da sadece erkeklere açık bir gramer okulunda, kurallara uymayan ve işçi sınıfı mensubu olan öğrenciler, iv) Hammertown'ın bir parçası olduğu bitişik kentin (conurbation) ortasındaki çok amaçlı bir okulda, gene kurallara uymayan ve işçi sınıfı mensubu olan öğrenciler, v) Aynı bitişik kentin en lüks yerleşim yerindeki prestijli bir gramer okulunda, farklı sınıflardan gelip kurallara uymayan erkek öğrenciler.

Willis (2016, 17) bu incelemeler doğrultusunda çalışmasının iddiasını da şu şekilde özetlemektedir:

...İşçi sınıfı gençlerinin emek güçlerini bedensel işlere vakfetmelerinin sağlanmasında kendi kültürleri bu anlamda en etkin rolü oynamaktadır. Diyebiliriz ki bu gençlerin Batı kapitalizminde alt roller üstlenmeleri kendilerine dönük bu lanetleme hâliyle ilişkilidir. Ancak paradoksal bir biçimde bu lanetleme, gerçekten öğrenme, onaylama, benimseme ve bir direniş biçimi olarak deneyimlenir.

Willis'in bu yeniden üretim süreçlerini açıklarken bazı kavram setlerine başvurur. Okul içinde gözlemlediği pratikler ile ilişkili olarak, bunlardan önemli birisi *informel alan* yapılanmasıdır. Willis okulu formel yapıların bütünlüklü hâli olarak ifade eder, okul binası, pedagojik uygulamaları, öğretmenler, okul idaresi, mevzuat vb. donanım ile okul formel bir inşadır. Diğer yandan okul karşıtı olarak konumlandığı kültür ise informal alandır, "formel alanın taleplerinin reddedildiği" ve kendi kültürel referans kodları ile pratiklerinin olduğu alan olarak var olmaktadır (Willis, 2016, 47). Informel

alan işçi sınıfı gençlerinin kendilerini kurumun formel alanının dışında tuttukları, kendi kültürel referans çerçevelerini oluşturdukları, kendi öznelliklerini ve direniş biçimlerini yarattıkları alanlar olarak deneyimlenmektedir.

Direniş, gençlerin gündelik yaşamlarında içkin bir biçimde hissettikleri ‘farklılık hissi’ ile emek gücü içerisinde sahip oldukları seçeneklere yönelik farkındalıkları ve bedenlerini emek gücüne bu farkındalık üzerinden sunmaları şeklinde kendini dolaşıma sokmaktadır. Bu sunma biçimi onlar için özgürleşmeyi, tercihi, aşkınlığı temsil etmektedir (Willis, 2016, 192-193). Willis, böylelikle bu gençlerin kendilerini sömüren ve değersizleştiren egemen sistemin içine kendilerini yerleştirdiklerini, “kurumsal bilgi ve meziyetlerin” dışlama unsuru olarak varlığını idame etmesinde aktif rol üstlendiklerini ifade etmekte ve okul karşıtı kültür olarak konumlanan informal kültür ve gençlerin bu kültüre özgü öznellikleri kültürel ve sosyal yeniden üretimin yapısal bileşenleri olarak korunaklı ve devamlılık arz eden alanları hâline gelmektedirler. Örneğin, okul karşıtı kültür bireysel bölünmenin karşısında konumlanırken kendi yarattığı informal kültür içerisinde cinsiyetler arası bölünme üzerinden kendini var etmekte, böylelikle cinsiyetçiliği yeniden üretmektedir. Bu bölünme biçimi zihinsel üretim ile bedensel üretim karşıtlığındaki ataerkil ve erkeklik söylemlerinden beslenmektedir. Böylelikle kadın ve erkek kimlikleri üzerinden dizayn edilen emek gücü kendi içinde iş tanzimini de gerçekleştirmekte ve Willis’in işaret ettiği “sınırlama” yani nüfuz etmeye çalışan kültüre direnen yapı da aktif hâle gelmektedir. Bu bölünme hâli ise okul karşıtı kültürün kapitalist kültürün nüfuz etme kiplerinin devamlılığını sağlaması olarak tezahür etmektedir. Burada Willis’in vurgu yaptığı önemli bir nokta vardır. Hergeleler (on iki genç, kitabın Türkçe çevirisinde “hergele” olarak geçmektedir) kapitalist sistemin kendilerine uygun gördüğü yetersizlik, vasıfsızlık, işe yaramazlık hâllerine karşı çıkmak ve kabullenmemekle beraber, bu karşı duruş emek güçlerini güç, iktidar simgesi olarak değerlendirdikleri bedensel emek süreçlerine sunuş şeklinde olmaktadır. Böylelikle sınıfsal konumlarını pekiştirmekte ve sınıfsal ayrımı da idame ettirmektedirler.

Çalışmada cinsiyetçilik ile beraber bir diğer bölünme biçimi ise emek gücü ve ırkçılık arasındadır. Willis (2016) araştırmanın katılımcıları olan beyaz işçi sınıfı erkeklerinin kendilerinden daha ağır bir şekilde sömürülen bir alt sınıfın ortaya çıkmasına katkı sunduklarını belirtmektedir. Böylelikle ırkçılık işçi sınıfını da kendi içinde bölmektedir. Saha çalışmasında Willis (2016, 252) bu pratikleri şöyle gözlemlediğini ifade etmektedir:

Göçmen ve farklı bir ırka mensup gruplar en kötü ve en zorlu işleri yaptıklarından normalde onların potansiyel olarak daha erkeksi ve çetin olmaları gerekmektedir. Ancak başka bir toplumsal grubun erkeklik iddiası taşıması beyaz işçi sınıfı tarafından kabul edilemeyeceğinden, göçmenlerin yaptıkları bu daha zorlu işler erkeklik ölçeğinin dışında kalacak bir şekilde “pis”, “iğrenç”, “toplumdışı” kategorileri üzerinden yeniden sınıflandırılır... Çok hafif ya da zihinsel işler “hanım evlatlığı” olarak damgalanırken buna karşılık en ağır ve en sert işler erkeklere özgü işler olarak düşünülmez. Bu işler göçmen emeği ile ilişkilendirilerek pis ve kabul edilemez olarak damgalanır.

Willis’in etnografik çalışması yeniden üretim biçimlerinin okul içerisinde yapılan formel ve informal kültür ve ağlar aracılığı ile nasıl örgütlendiğinin incelikli bir tartışmasını yapmaktadır. Bu tartışma, beyaz işçi sınıfı erkeklerinin sınıfsal pozisyonlarını oluşturdıkları informal alan ve ağlar aracılığı ve kapitalizme meydan okuyuş biçimleri üzerinden nasıl ürettiklerinin cinsiyetçilik, ırkçılık, kültürel nüfuz etme ve reddetme yapılarını tartışan, kurumsal formel alanlar ile informal alan arasındaki geçişlerin, bu geçişleri kolaylaştırıcı formel ve informal ağların ve yeniden üretimi sağlayan paslaşmaların da profilini çıkarmaktadır. Çalışmasının son bölümünde Willis (2016, 296-297) belirli ilkelerin altının çizilmesi vurgusunu yinelemektedir:

- Kültürel seviyenin en bariz ve dışsal olan, muhtemelen de kişisel olarak küçük düşürücü unsurlarının bir yabancılaşma yaratmasına izin vermek yerine bu kültürel seviyeyi kendi göreceli birliği üzerinden kabul etmek.
- Kesin bir şekilde ayıplanması gereken tutum ve davranışların olası ya da gizli kalmış anlamlarını tanımlamak.
- Naif bir şekilde kültürel formların egemen formlardan üstünlüğünü ya da bu formları birbirine eşitlemek gerektiğini savunmak yerine, kültürel seviyeyle ne gibi yeniden üretim fonksiyonlarının gerçekleştirilebileceğini anlamaya çalışmak.
- Kültürel formlardan yeni şeyler öğrenip *nüfuz etme* biçimleriyle *sınırlamalarını* (özellikle egemen ideolojik etkilerle ilişkili bir şekilde) birbirinden ayırmaya çalışmak. Nüfuz etme biçimlerinin topluma dair sistematik analizlere nasıl erişebileceğini keşfetmek.
- Kültürel süreçleri muamma hâline getirmek ya da güçlendirmek yerine bunları ifşa etmek.
- Kültürel seviyedeki eyleme dair yapısal sınırları tanımlamak ve eğer yapısal bir değişim isteniyorsa, diğer insanlar kadar içinde bulunulan bölgenin lehine olacak bir şekilde siyasî örgütlenmeye gitmek.

Eleştirel pedagoji farklı teorik yaklaşımları ve kuramcıları içermekle birlikte kuramsal temelini özgürlükçü Marksizm (Eleştirel Kuram) üzerinden yapılandırmaktadır. Eleştirel pedagoji aynı zamanda hümanist Marksizmi, sosyal ve kültürel yeniden üretim kuramlarını, iktidar-tahakküm eleştirisini ve direniş kuramlarını da içine alan ve eleştiren eklektik bir yapıdır. Eleştirel pedagoglar eğitimin ve bu alana özgü üretim biçimleri ve ilişkiselliklerin, iktidar, devlet, ideoloji ve

kapitalizm ilişkileri içinde nasıl belirlendiğini ve dönüştürüldüğünü tartışmaktadırlar. Eleştirel pedagojiye göre okullar, sınıf, ırk, cinsiyet, dil gibi farklı toplumsal yapıları barındıran ve yeniden üreten bir kurum olarak iktidar ilişkileriyle, ideolojik yapılar ve pratikler ile iç içedir. Eleştirel pedagojinin nihai hedefi insan özgürleşmesini sağlamaktadır. Bu yüzden eğitim alanındaki her türlü tahakküm, sömürü ve tabiiyet ilişkilerini analiz etmekte, teori ile pratiğin birleştiği özgürleştirici bir diyalogu ve praksisi (eylemlilik) olumlamaktadır.

2.5. Pierre Bourdieu'nun Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı

Pierre Bourdieu'nun (1930-2002) çalışmaları, Jean-Paul Sartre'ın öncülüğündeki varoluşçuluk tartışmaları ile Claude Lévi-Strauss ve yapısalcılık tartışmalarının toplum ve birey arasında kurduğu ilişkiselliği sorunsallaştıran yaklaşımdır. Birey ve toplum ilişkisini öznellik ve nesnellik arasındaki kutuplaşmanın ötesine taşıyan; pratiği, yaşam tarzı ve statüsü ile toplumsal sınıflandırmayı önemseyen bir formül Bourdieu'nun çalışmalarında yer tutmaktadır. Bu formülün bileşenleri ise belirli kavramlardır: Habitus, alan (*field*), sermaye formları gibi (Jenkins, 1992). Loïc Wacquant (2014, 57) ise Bourdieu'nun entelektüel konumlanışını açıklarken dört yaklaşıma dayandırır kendisini. Birincisi, Bourdieu'nun “toplumsal eylem, yapı ve bilgi anlayışının” düalizme karşı oluşudur (Örneğin öznelci-nesnelci yaklaşım, mikro-makro karşıtlıklar vb). İkinci vurgusu ise Bourdieu'nun bilimsel düşünce ve pratiğinin sentetikliği üzerinedir. Bunun anlamı Bourdieu düşünce ve pratiğinin “aynı anda disiplinler, teorik ve metodolojik bölünmelerin her iki yanında da yer alması”dır. Wacquant üçüncü olarak Bourdieu'nun toplum tasavvuru üzerine yorum yapmaktadır. Bu tasavvur “acılarla dolu” olan bir toplumu içermekte, rekabetin ve mücadelenin belirleyiciliği her türlü farklılığı bir özgünlük, çoğulculuk alanı olarak kavramaktan öte rekabetin ve mücadelenin ana yakıtı olarak belirlemektedir. Wacquant (2014), ana metaforun “yeniden-üretim” değil mücadele olduğuna vurgu yapmaktadır. Son yaklaşım ise Bourdieu'nun felsefi antropolojisinin *çıkar* değil, *tanıma* kavramına (ve yanlış-tanıma bir tamamlayıcı olarak) dayandığıdır. Wacquant (2014, 58) bunu şu şekilde açıklamaktadır:

Çalışmaları yaygın olarak yanlış okunsa da, Bourdieu'nunki, bireylerin bilinçli bir gelir, statü veya güç artırma stratejileri içinde olduklarını savunan faydacı bir toplumsal eylem teorisi değildir. Bourdieu, Blaise Pascal'la aynı çizgide, davranışın temel kaynağının bizzat toplumun sağlayabileceği itibar arzusu olduğuna inanır.

Craig Calhoun (2014) da Wacquant'ın vurgusunun bir benzerini yapmakta ve Bourdieu'nun yanlış ikilikleri sorunsallaştırmak ve kaçınmak için gösterdiği çabanın altını çizmektedir. Teori ve pratik karşıtlığı üzerinden bunun tartışmasını gerçekleştirirken Bourdieu sosyolojisinin “yapıya odaklanan bir sosyolojiye karşı eyleme odaklanan bir sosyoloji” örneğini sunmadığını, bu ayrımı aşmaya çalışırken “genetik yapısalcılık” a yöneldiğini, böylelikle “yapısal analizin entelektüel kaynaklarını kullanan, ancak yapıları onların eylemle üretilme ve yeniden-üretilme biçimleri temelinde yaklaşan bir sosyoloji” formunu geliştirmeye çalıştığını belirtmektedir. Nesnelcilik ve öznelcilik tartışmalarını da içine alan bir teori-pratik yapılanmasında, Bourdieu tartışmasını nesnel ve öznel olguların imkân ve imkânsızlıklarına vurgu yaparak sürdürür. Örneğin, nesnelci yaklaşımda eylem, dış güçlerin etkisi sonucu şekillenen bir yapı(lar) bütünü iken, bunun kısıtlılığı Bourdieu'ya göre şurada yatmaktadır: “toplumsal yapının her birimizin içinde olma derecesidir... toplumsal yapıları dikkate alarak şeyleri nasıl yapılacağı konusunda pratik bir hâkimiyete sahip oluruz... eylemlerimizi üretme biçimimiz toplumsal yapılara uygundur ve yapıları yeniden üretir, çünkü etkili olarak hareket etmemizi mümkün kılan şey budur” (Calhoun, 2014, 98).

Calhoun (2014), Bourdieu'nun “toplumsal yapının aktörün içinde bulunmasına” yaptığı vurgunun nesnel ve öznel sosyoloji için aynı anda bir eleştiri barındırdığını belirtir. Öznelcilerin hatası ise Bourdieu için “toplumsal aktörlere iradecilik yüklemeleri” ve “toplumsal hayatı gerçekte olduğundan daha az yapılanmış, daha fazla olumsal tarzda” sunmalarıdır. Örneğin şu argüman, Calhoun'a göre (2014, 99), Bourdieu'nun bu ikiliğe vurgusunu özetler niteliktedir: “Gerçeklik hakkında nasıl düşündüğümüz onun bizim için ne anlama geldiğini biçimlendirir, ancak onun hakkında nasıl düşündüğümüz, basitçe bir irade sorunu değil, kültür içinde ve deneyimlerimizle öğrendiğimiz şeylerin sonucudur.”

Bourdieu'nun sosyolojisinde öznelcilik ve nesnelcilik düalizmini aşmanın bir ısrarı vardır. Bourdieu öznelci ve nesnelci yaklaşımların barındırdığı diyalektik yapının kısıtlamalarına vurgu yapmakta ve aktörün konumlanışının salt toplumsal yapılar ya da bireysel temsiller ile açıklanamayacağını belirtmektedir (Wacquant, 2014). Dolayısıyla Bourdieu'nun çalışmalarında sosyolojik nesnenin inşasına yönelik bir metoda olan ihtiyacın vurgusu vardır. Wacquant (2014, 59), Bourdieu'nun bu inşaya dair belirlediği üç temel ilkedен bahsetmektedir: 1. Metodolojik çok tanrıcılık yani “gözlem ve doğrulama sürecini eldeki soruna en uygun biçimde uygulamak ve farklı yöntemlerle

elde edilen sonuçlarla sürekli yüzleşmek”; 2. Araştırma sürecinin her aşamasında gerçekleştirilen bütün işlemlere yönelik “eşit epistemik dikkatin gösterilmesi”; 3. Metodolojik düşünümSELLİKTİR, yani yöntemin her adımında tekrardan sorgulanmasıdır. Yöntem önerisinin yanında Bourdieu, ikilikler arasındaki çatışmaları aşmanın imkânını sağlayacak bazı kavram setlerini de önermektedir, bunlar habitus, sermaye ve alan kavramlarıdır.

Bourdieu’nun sosyolojisinde sosyal pratikler için teorik bir model inşa etme amacı yer almaktadır. Sosyal pratiğin kuramsallaştırılmasında Bourdieu’nun temel eleştirisi toplumsal araştırmaların epistemolojik pozisyonlarına yöneliktir. Daha açık ifade etmek gerekirse Bourdieu, toplumsal araştırmalarda ‘katılımcının nesnelleştirilmesini’ ve ‘nesnelleştirmenin nesnelleştirilmesini’ temel kavramlarını ortaya atmaktadır. Bütün bu tartışmaların merkezindeki ana kavram ise pratik (practice) kavramıdır. Bu kavramın ayırt edici özellikleri Bourdieu tarafından şu vurguları içermektedir:

1. Bourdieu için pratik, mekân ve zaman içinde yer alır. Zamanın ve mekânın dışında anlaşılamayacağını düşündüğü pratik, nesnel bir olgu olarak zamanın dışında algılanamaz.
2. Pratik tamamıyla bilinç düzeyinde yapılanmaz, organize olmaz. Bu tesadüfi olarak ortaya çıktığını söylemez bizlere, ama bir pratik kendisinden öncekinin takibini gerçekleştirmek ile ortaya çıkabilir. Buradaki vurgu Bourdieu’nun iki kavramı ile kavranabilir: pratik algı ya da pratik mantık. Pratik algı/mantığın iki boyutu vardır, ilki sosyal dünyanın bir gerekliliği olarak aktörlerin kendi mevcut içinde bulundukları durumlar ile yüzleşmemeleri, bu koşulların ayrılmaz birer parçası olmayı devam ettirmeleridir. Bu devam onları sosyal gerçekleri anlamaktan alıkoymaktadır. İkincisi ise akışkanlığı ve belirsizliğidir, yani sosyal yaşamın kurallar, tarifler, normatif yapılar dışında da bir akışı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu aşamada Bourdieu sosyal yaşamı açıklamakta oyun metaforuna başvurmuştur. Oyunların kuralları vardır, oyuncuların gerçekleştirip-gerçekleştiremedikleri, tıpkı sosyal yaşamda olduğu gibi. Oyunlar öğretilmesi ya da deneyiminin pratik edilmesi ile öğrenilir, yani sosyal yeterlilik-ehliyet gerektirir. Bourdieu bu noktada öğrenme sürecinden daha fazla pratik edilmesine vurgu yapmaktadır.
3. Bourdieu’nun kavrayışında pratik, bilinçli bir tasarım dışında gerçekleşirken, tamamıyla amaçsız değildir. Bu noktada Bourdieu’da yapısalcılığın reddi ‘kurallardan stratejilere’ yönelmesi ile açıklanabilir. Bourdieu’da stratejiler, aktörlerin hedefleri ve çıkarları olduğu gerçeğini kabul ederek, kendi pratiklerinin kaynağını, sosyal bilimcilerin oluşturdukları analitik modellerden ziyade, kendi gerçeklik deneyimleriyle ilişkilendirmek için tasarlandı (Jenkins, 1992, 42-45).

Bourdieu kurallardan stratejilere yönelik yaptığı vurguda birbiriyle yakından ilişkili bazı ikilemlerden uzaklaşmaya çabalamaktadır. Bunun için öncelikli olarak, sosyal etkileşimi karakterize eden özgürlük ve kısıtlama karşıtlığını sorunsallaştırmaktadır. İkinci olarak, pratik bir süreçler üzerinden gerçekleşmektedir. Bu durumu, öğrenme

aşamaları ile iç içe geçmiş çocukluk ile başlayan, tamamen bilinçli ya da bilinçsiz olarak nitelendiremeyecek, aktörlerin yapılması doğru olanı bildikleri–bildiklerini bilmeden süreçlerin ürünüdür (Jenkins, 1992, 42-45). Bu noktada strateji kavramını biraz detaylandırmakta fayda vardır. Bourdieu sosyal yaşamı bir oyun düzeneği ile açıklamaktadır. Bu düzenek bir oyun kurgusuna sahiptir, mücadele ve rekabetin içkin olduğu oyunda, aktörler oyunun parçası olarak doğaçlamalara da başvurmaktadırlar. Böylelikle oyunu belirleyen kuralların dışına çıkılabilen, “bir oyun anlayışına, oyunun nasıl oynanması gerektiği anlayışına” sahip olmayı da gerektiren pratikler aktörlerin yaşamlarının parçası olmaktadır. Bourdieu bu bilgi ve anlayışın toplumsallığına vurgu yapar, oyunun takibi, rakibi izleme, izleme sonucu bir sonraki atağını belirleme gibi performansların her biri birer stratejidir.

Bourdieu için iyi bir stratejiyi oyunun kuralları kadar “kişinin rakibinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirebilmesini de belirler yani bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu, bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesine” bağlıdır (Calhoun, 2014, 79). Bourdieu bu kavramanın pratiklerin sürekliliği ile oluşan bir yapı olarak habitus ile gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

2.5.1. *Habitus*

Habitus kavramına yönelik Bourdieu’nun sosyal pratiğe yaptığı vurgu devam etmekte ama sosyal pratiklerin sadece bireysel davranışlar sonucu şekillenmediğini de ifade etmektedir. Bu noktada Bourdieu, ne bireysel davranışların sosyal pratikleri şekillendirdiğini ne de birey-üstü yapıların bu pratikleri belirlediğini savunmaktadır. Habitus bireyselin ve kolektivitinin başarısıdır (Calhoun, 2014). Bourdieu’nun başvurduğu habitus kavramı bu iki uç arasında açıklayıcı bir köprü rolü üstlenmektedir. Latince’de *habitus* kavramının anlamı alışkanlık ile ilgili olan, tipik durumlar, bedene ait durum ya da görüntüler olarak ifade edilmektedir. Calhoun (2014, 104) ise habitus için “yapılaşmış doğaçlamayı mümkün kılan somut duyarlılık” ifadelerini kullanmaktadır. Alışkanlıkların büyük önem teşkil ettiği habitus kavramında, bilinçli olarak öğrenilmiş kural ve ilkelerden ziyade, alışkanlıklar kendiliğinden, dikkatsizce, kaygısızca pratik edilmekte ve bu durum Bourdieu tarafından yatkınlıklar/eğilimler (dispositions) olarak açıklanmaktadır (Jenkins, 1992, 45-52). Habitus ise “algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi” dir (Wacquant, 2014, 61).

Yatkınlıklar/eğilimler (dispositions) Bourdieu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: 1. örgütleyici bir eylemin sonucu, yapıya yakınlaştıran çıktılar bütünü, 2. oluş biçimi ya da alışkanlık/alışlagelmişlik hâli, 3. meyil, yatkınlık (Jenkins, 1992, 45-47). Bourdieu bu tanımlamaları yaparken şu noktaya tekrar tekrar vurgu yapmaktadır: Gündelik hayatın pratikleri bilinçdışı olarak şekillenebilmektedir ama aynı zamanda bilincin de bu süreçlere dahil edilmesi gerekmektedir. Örneğin Bourdieu için konuşma eylemi bilinçli ve bilinçdışı gerçekleşebilecek bir eylemdir. Eylemi gerçekleştiren aktör, eylemin gerçekleştiği hâlinin ötesinde ve daha komplike anlamlar barındırdığını bilmemektedir. Bu nokta ise bizi bilinçdışı olarak gerçekleşen, eğilimler/yatkınlıklar olarak ifade edilen pratikler bütününe götürmektedir. Habitus, pratik (practice) ve eğilim/yatkınlık (disposition) arasındaki bağı şu şekilde formüle edebiliriz:

Habitus içindeki aktörleri belirli pratikleri sergilemeleri için ikna eder, yönlendirir, pratiklerin oluşumu için temel teşkil eder. Pratikler bir taraftan habitusun içinde ve habitus ile eğilimlerin karşılaşmalarında üretilirler, diğer yandan habitusun sosyal alanın içerdiği sınırlılıklar, talepler ve fırsatlara dair uygunluk barındırdığı ve aktörlerine hareket alanı sağladığı durumlarda üretilirler (Jenkins, 1992, 48).

Böylelikle habitus kendi dışındaki koşullar ile de temas hâlinde olan, o koşullara nüfuz eden ve o koşullardan etkilenen yapıları barındırmaktadır. Bourdieu bunu şu şekilde ifade eder: “Habitus dışı dair olanın (reality) içselleştirilmesi, içe dair olanın ise dışsallaştırılmasıdır” (Jenkins, 1992, 49). Böylelikle habitusun nesnel (objective) ve öznel (subjective) koşullar ile ilişkileneğinde, kendisini üreten koşullara nesnel olarak uyumlulaştırılmaktadır. Tarihsellik barındıran bu ilişkilene de bireysel ve kolektif pratikler ile ilişki hâlinindedir.

2.5.2. Alan ve Sermaye Formları

Bourdieu’nun pratik, eğilim/yatkınlık ve habitus kavramları ile ilişki hâlindeki bir diğer önemli kavramı ise alan (field) kavramıdır. Bourdieu bu kavramı, “yapılaşmış bir konumlar uzayı, kendi özel belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanı” belirli kaynaklar ve paylar (ya da hisseler) etrafında şekillenen mücadele ve manevraları barındıran bir sosyal arena olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1990; Jenkins 1992; Calhoun, 2014; Kluttz ve Fligstein, 2016). Aktörler ise alan içerisinde varlık gösterebilmek için bu belirlenimlerin yönlendirmesinde eğilimlere sahip olmakta ve pratik etmektedirler. Örneğin, müzisyen olmak isteyen birinin, o alana dair gerekli

sanatsal sermayeyi edinmek ve o alanın belirlenimleri, kuralları, stratejileri doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir.

Bourdieu bir mücadele alanı olarak tanımladığı alan (field) için oyun metaforuna başvurmuştur. Oyun metaforunda, farklı oyunların farklılaşmış kuralları ve stratejileri barındırdığını ifade ederken, bu farklılığı aynı zamanda farklı alanların varlığını ifade etmek için kullanmaktadır. Bourdieu, alanlarda farklı oyunların varlığının söz konusu olduğunun ve bu oyunlar ya da alanlar arasında geçişin imkânının da altını çizmektedir. Bu metafora göre aktörler alan içerisinde birbirlerine göre göreceli belirli pozisyonları işgal etmektedirler. Alanlar ise belirli otonom yapıları barındırırlar ve böylelikle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu farkı kuran unsurlar aynı zamanda alanı işgal eden aktörlerin farklılaşmaları ile de ilişkilidir, dolayısı ile farklılaşmış alanlarda farklı kaynaklara, statülere sahip aktörler birbirleri ile “oyunun kuralları” doğrultusunda ilişkilenebilir ve mücadele etmektedirler (Kluttz ve Fligstein, 2016). Alanlar arasında bu geçişlerin belirlenimleri ise aktörlerin sahip oldukları sermaye donanımları ile ilişkilidir. Aktörler, alanda işgal ettikleri pozisyonlar ve sermayelere erişim olanakları doğrultusunda birbirleri ile tahakküm, itaat ya da eşitlik (homoloji) ilişkileri kurmaktadır (Jenkins, 1992, 52-56). Bourdieu için alanda aktörlerin belirlenimlerini sağlayan önemli bir kaynak olan sermaye üç temel formda bulunur: ekonomik, sosyal, kültürel sermayedir. Dördüncü sermaye formu ise sembolik sermayedir.

Bourdieu (1986) *Sermaye Formları* (The Forms of Capital) adlı çalışmada, ekonomik sermayeyi ekonomik kaynakların ya da varlıkların sahipliği (para, mal varlığı, mülk vb.) olarak tanımlar. Sosyal sermaye ise ekonomik sermaye ile de ilişki hâlinde olan, karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, kalıcı hâle gelişi ile mülkiyet ilişkilerinin üretimi ve devamı için potansiyel kaynaklardır. Bir diğer sermaye formu ise kültürel sermaye formudur ve toplumsal yapının belirlenimleri sonucunda bu sermaye yapısının farklı formlara girebildiğini belirtmektedir. Bourdieu bu sermaye formunu örneğin dinî sermaye, bürokratik sermaye, politik sermaye vb. olarak belirtmektedir (Göker, 2015).

Bourdieu (1986) kültürel sermayeyi üç ayrı yapı üzerinden formüle etmektedir: Bedenselleşmiş hâli, nesnelleşmiş hâli ve kurumsallaşmış hâli. Bu yapılardan bedenselleşmiş hâli, bilginin bilinçli olarak edinilen ve pasif bir şekilde miras alınan, kültür ve gelenek ile kurulan ilişkisellik aracılığı ile var olan hâlidir. Bu form, çocukluktan itibaren edinilen ve birincil habitusu şekillendiren ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri derinleştirmede en önemli sermaye formu olarak nitelendirilir. Örneğin,

bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıkları, başvurduğu iletişim araçları birer bedenselleşmiş sermaye biçimidir. Bir mülkiyet edinimi kapsamı olmayan bedenselleşmiş sermaye formu devredilebilir nitelikte değildir, zaman içerisinde edinilen, bireyin habitusunu ve o habitusu çevreleyen yapıları belirleyen bedenselleşmiş sermayedir. Nesnelleşmiş sermaye ise mülkiyet formlarının edinimi kapsamaktadır. Örneğin sanat eserlerine, kitaplara, resimlere, bilim eserlerine sahip olmak. Bu tür varlıklara sahip olmak üzerinden edinilen kültürel sermaye aynı zamanda ekonomik sermayeye aktarılabilir. (Calhoun, 2014).

Bourdieu (1986) kişinin nesnelleşmiş kültürel sermaye olarak sahip oldukları ile kurduğu ilişkinin tarihselliğine vurgu yapmaktadır. Örneğin bir sanat eserine sahip olmak sadece nesnelleşmiş kültürel sermayeyi kendi başına belirleyici değildir, eser ile nasıl ilişkiye geçtiğinin tarihselliği kültürel sermayenin niteliğini de belirlemektedir. Bourdieu üçüncü sermaye formu olarak kurumsallaşmış kültürel sermaye, bireyin kurumsal aidiyetleri üzerinden belirlenen, aynı zamanda ait olunan kurumsal yapının bireyin kültürel sermayesini ve onunla ilişkili bilgi ve niteliklerini tanıması üzerinden şekillenen sermaye formudur. Ait olunan kurumsal yapı bireye belirli avantajları ve imtiyazları sağlamaktadır. Kurumsal aidiyetin tanınması kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümünü de tesis etmektedir. Bu üç sermaye formuna ek olarak Pierre Bourdieu sembolik sermaye formunu da tartışmaya açmaktadır. Sembolik sermaye, bireyin sahip olduğu onur, saygınlık ve tanınma üzerinden toplumsal konumunun belirlenmesi ve bununla ilişkili olarak da kaynaklara erişiminin düzenlenmesinde belirleyici olan bir sermaye formudur. Son olarak Bourdieu bir sermaye formunun bir başka sermaye formuna dönüşebileceğini belirtir ki bunun iki anlamı vardır: 1. Dönüştürme süreci bir yeniden-üretim sürecidir ve böylelikle sermaye kuşaktan kuşağa aktarılmış olur, 2. Belirli formda bir sermayenin, örneğin ünlü bir müzisyen olmaya özgü bir sermayenin (sembolik, kültürel vb.) ekonomik sermaye dönüşebilmesidir (Calhoun, 2014).

2.5.3. Sembolik Şiddet ve Yeniden Üretim

Bourdieu'nun çalışmalarında *sembolik şiddet* (symbolic violence), sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatmasıdır. Bu meşruluk aynı zamanda dayatmanın başarılı olmasına olanak tanıyan güç ilişkilerini de silikleştirmektedir. Bu meşruluk süreci kabul gördüğünde, kültürel yapı kendi gücünü bu güç ilişkilerine eklemler ve sistematik bir şekilde *yeniden üretim*

(reproduction) mekanizmasına katkıda bulunmaktadır. Bu noktada şu soru sorulabilir: Bu süreçte hangi yapılar rol üstlenmektedirler? Bu yapıların detaylı analizine Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (2015) adlı çalışmalarında yer vermektedir. Bourdieu, sembolik şiddetin uygulanmasındaki temel dayanağı *pedagojik eylem* (pedagogic action) olarak tanımlar ve üç formda bulunduğunu ifade eder: 1. Yaygın eğitim, toplumsal düzlemdeki yetkin üyeler arasındaki etkileşim sonucu oluşan, 2. Aile eğitimi ve 3. Kurumsallaşmış eğitim (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bu denklemde pedagojik kurumların sembolik gücü, güç ilişkileri ağındaki pozisyonunun bir işlevi olarak düşünülebilmektedir. Pedagojik eylem ise kültürü barındırdığı tüm keyfiliği ile yeniden üretirken kendi işleyişini tesis eden güç ilişkilerini de üretmektedir.

Bourdieu ve Passeron'a göre bir diğer önemli bileşen ise *pedagojik otoritenin* (pedagogic authority) varlığıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Pedagojik otorite, pedagojik eylemin gerekli bir unsuru ve koşuludur. Pedagojik otoritenin meşru pozisyonu ve eylemliliği, pedagojik eylemin işleyişini mümkün kılmaktadır. Bourdieu bu noktada yekpare bir pedagojik eylemden bahsetmez, farklı gruplar veya toplumsal sınıflarda bu eylemin farklılaşmasına vurgu yapmaktadır. Bu farklılığı *pedagojik değerler sistemi* (pedagogic ethos) olarak adlandırmaktadır ve şöyle tanımlamaktadır: Aile eğitiminin veya eğitimin maddi değerinin tanınması sonucunda ortaya çıkan pedagojiye yönelik eğilimler/yatkınlıklardır (dispositions) (Jenkins, 1992, 66-67). Pedagojik eylemin gerçekleşmesinin bir diğer bileşeni *pedagojik emektir* (pedagogic work). Pedagojik emek uzun süreli telkin süreçlerini kapsar ki bu uzun süreçler sonunda kalıcı idman (training) yapılarını oluşur, diğer bir ifade ile habitus yapılanmaktadır. Pedagojik emek süreçlerinin gerçekleşmesi ve sürekliliği, habitusa dair nesnel hakikatlerin belirsizleşmesine ve *kültürel keyfiyet* (cultural arbitrariness) -ya da “tarihsel şeyler olarak kullanılan kültürel keyfiyetlerin eğitim piyasasındaki ekonomik ve sembolik kıymet kazanması, onları kültürel sermayeye dönüştürmesi”- ilkelerinin içselleşmesine neden olmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014, 17). Böylelikle bu hâli ile pedagojik emek, düzeni sağlama işlevine sahip olmaktadır. Pedagojik emek süreçleri belirli karşılıklılık sözleşmelerini de barındırmaktadır. Bu sözleşmeler otonom bir eğitim sisteminin yaratılmasında etkin rol üstlenen kurumsallaşmanın yapısal süreçleri ile pedagojik çalışmayı tekelleştirenler (örneğin öğretmenler) arasında kurulmaktadır. Pedagojik çalışmanın tekelleşmesinde yer alan aktörler ve kurumlar (okullar), pedagojik emek sürecinin rutin ve standart bir yapıya bürünmesi ile ortaya çıkan okul kültüründe

belirli değerleri yeniden üretmektedirler. Bu değerler eğitim piyasasının belirlediği değerlerdir dolayısı ile piyasanın koşullarının da yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır (Jenkins, 1992, 68-69). Bu noktada *yeniden üretim* kavramı önemli olmaktadır.

Bourdieu ve Passeron ilk olarak 1964 yılında basılan *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (2014) adlı çalışmalarında Fransız öğrencilerini ve onların kültürel alan ile kurdukları ilişkiyi incelemektedir. Saha çalışmalarında Lille ve Paris'te yer alan Sanat Fakültesi öğrencilerine anket uygularken temel olarak şu soruyu sormaktadırlar: Kültürel ayrıcalığın üretimi ve yeniden üretilmesi süreçleri nasıl gerçekleşmektedir? Bu çalışmada yeniden üretim ve yapısal sembolik şiddetin formlarına dair incelemeler bulunmaktadır. Bourdieu ve Passeron'un *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (2014) adlı çalışması, belirli disiplin formları ve uygulamalarının gerçekleştiği, eğitime karşı tutumların belirli olduğu aile kurumunu bir pedagojik kurum olarak ele almaktadır. Ailenin bir eğitim kurumuna dönüştüğü bu yapıda, eşitsizliklerin yaratımı ve yeniden üretimi aile düzeyinde başlamaktadır. Böylelikle imtiyazın üretimi ve yeniden üretimi de bu yapısal formu korumanın kurucu bir unsuru olmaktadır. Bu çalışma yapısal eleştirisini şu noktadan temellendirmektedir: İmtiyaz formlarının tahsisi onu yok sayar görünümündeki yapısal işleyişte gizlidir, bu işleyiş herkesin eşit bir düzlemde olduğunu iddia eder (fırsat eşitliği ilkesi), oysaki kültürel birikime dayalı farklılıklar mevcuttur. İmtiyaz, liyakata dönüşür ve bu formda dolaşıma sokulur, böylelikle bazı aktörler farklı imtiyaz formları ile dahil oldukları toplumsal düzlemde kazanımlarını elde etmek için çeşitli mücadele formlarına dahil olurlar ya da bazı aktörlerin kazanımları meşru miraslarıdır, dolayısı ile aynı çaba ve mücadele süreçlerinin parçası olmalarına gerek yoktur ve meritokratik kazanımları ile yaşamlarını sürdürürler (Bourdieu ve Passeron, 2014). Bu imtiyazlık pozisyonlarını üreten sermaye formları ve onların yapısal mekanizmalar ile ilişkisi ise sistemin kendi meşruiyetini oluşturduğu kanallardır.

Bourdieu ve Passeron'un eğitimde yeniden üretim tartışmalarını derinleştirdiği bir diğer çalışması ise ilk olarak 1970 yılında basılmış olan *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* kitabıdır (Jenkins, 1992; Bourdieu ve Passeron, 2015). Çalışma sembolik şiddete ilişkin teorik bir tartışmayı, düzenin muhafazası ve eğitimin üstlendiği rolü derinlikli bir analiz ile incelemektedir. Bourdieu ve Passeron kitabın ilk bölümünde yeniden üretim süreçlerinin kavramsal inşasını gerçekleştirmektedir. Çalışma *kültürel keyfiyet* kavramının nasıl sermayeleşmiş formlara dönüştüğünü ve aktarımının gerçekleştiğini, eğitim sisteminin yerleşik

kavramları olarak işaret ettiği “pedagojik eylem”, “pedagojik otorite”, “pedagojik mesai”, “tedrisi otorite” ve “tedrisi mesai” kavramlarının eğitim sistemi içerisindeki ilişkiselliklerini incelemektedir.

Bourdieu ve Passeron’un (2015) bahsetmiş olduğu *pedagojik eylem* kavramı, kültürel keyfiyetlerin içselleşmesi ve sermaye formlarına dönüşme süreçlerinin parçasıdır. Bourdieu ve Passeron’a göre yaygın eğitim mekanizması, aile eğitimi mekanizması ve kurumsal eğitim mekanizmalarında yer alan pedagojik eylem “kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir” (Bourdieu ve Passeron, 2014, 35). Pedagojik eylemi sembolik şiddet olarak tanımlayan Bourdieu ve Passeron, bu şiddetin pedagojik bir iletişim üzerinden tesis edildiğini, bu iletişimin toplumsal formasyonda yer alan güç ilişkilerini içerdiğini ve hâkim grup ve sınıfların nesnel çıkarlarına uygun düşen nitelikte olduğunu belirtmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2015). Pedagojik eylemin bir diğer özelliği ise belirli formlarda sınırlamalar içermesi, yani dışlama edimi ile birlikte neyin yeniden üretilmesi gerektiğini belirlemesidir. Böylelikle dayatılan kültürün keyfiyet derecesi ile dayatma gücünün nesnel keyfiyet derecesi de belirlenmektedir. Bourdieu ve Passeron (2015) mevcut pedagojik eylem pratiklerinin dışında yer alan pedagojik eylem modellerinin dahi bu egemen kültürel kodları üretmeye meyilli olduklarından, kültürel keyfiyeti üreten mekanizmalar bütününe katkı sağladıklarından bahsetmektedirler.

Bourdieu ve Passeron’un *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (2015) kitabında pedagojik eylemi tamamlayan ilişki hâlinde olan pedagojik alana ait başka kavramlar da yer almaktadır. Bu bağlamda bir diğer önemli kavram ise *pedagojik otorite*dir. Pedagojik otorite şöyle tanımlanmaktadır:

Bir iletişim ilişkisi içerisinde gerçekleşen ve hususi yani pedagojik etkisini sadece ve sadece, zihne kazınan içeriğin keyfiyeti hiçbir zaman tüm yalın çıplaklığında/gerçekliğinde görünmedikçe üretilebilen bir kültürel keyfiyet dayatması olarak pedagojik eylem, tatbik olma şartı olarak pedagojik otoriteyi ve bu otoriteyi tatbik eden kurumun göreceli özerkliğini zorunlu olarak içerir (Bourdieu ve Passeron, 2015, 41).

Pedagojik otorite, kendisini kuran ve gizleyen iktidarı güçlendirmekte, bu noktada güç ilişkileri de, pedagojik eyleme özgün dayatma biçimini belirlemekte ve pedagojik eylem ile pedagojik otorite arasındaki ilişkiyi de karmaşık kılmaktadır. Bu noktada pedagojik otoritenin belirlenimi nasıl olur? Çalışma pedagojik otoritenin pratikleri için “aktardıkları şeyi aktarmaya layık, dolayısıyla da bu şeyin alınılanmasını dayatmaya ve

toplumsal açıdan onaylanmış ve teminat altına alınmış yaptırımlar vasıtasıyla zihinlere kazınmasını da denetim altında tutmaya yetkili olarak tayin edilirler” ifadeleri yer almaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015, 51). Böylelikle pedagojik otoriteden faydalanmak ancak ve ancak kültürel keyfiyeti dayattığı sürece ve sembolik şiddet araçlarını kullanması ile mümkündür. Bu kullanım ne kadar doğrudan gerçekleşirse, yani “ne kadar doğrudan yeniden üretiyorsa meşruiyetini o kadar az vurgulamak ve gerekçelendirmek zorundadır” kendisini (Bourdieu ve Passeron, 2015, 60). Pedagojik eylem sürecinin diğer bileşeni ise pedagojik alıcılardır, “aktarılan bilginin meşruiyetini ve pedagojik vericilerin pedagojik otoritesini ikrara, dolayısı ile de aktarılan mesajı almaya ve içselleştirmeye meyillidirler” (Bourdieu ve Passeron, 2015, 52). Bu içselleştirme sürecini ifade eden kavram ise *pedagojik mesai*dir. Bourdieu ve Passeron (2015, 63) kavramın tanımını şu şekilde yapmaktadırlar:

Pedagojik otoriteyi, yani bir grup veya sınıfın dayattığı kültürel keyfiyetin ilkelerinin bir pedagojik merci tarafından yeniden üretilmesine yönelik bir otorite devrini varsayan bir dayatım olarak pedagojik eylem, kalıcı bir şekillendirmeye yol açabilecek kadar uzun sürmesi, yani pedagojik eylemin sonlanmasından sonra bile kendini ve devamında da içselleştirilmiş keyfiyetin ilkelerini pratikte devam ettirebilecek bir habitusu (bir kültürel keyfiyetin ilkelerinin içselleştirilmesinin ürünü olarak bir habitusu) doğurabilecek kadar uzun sürmesi gereken bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesai içerir.

Bourdieu ve Passeron (2015, 65), pedagojik mesainin ürettiği habitusun kalıcılık derecesi “zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri kalıcı biçimde doğurabilme maharetine” ve “ürettiği habitusu başka bağlamlar derecesine yani zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri en fazla sayıda ve farklı alanlarda doğurabilme maharetine göre” belirlendiğini belirtmektedirler. *Pedagojik mesai* ile *pedagojik eylem* arasındaki ilişki bir öncesi olan ya da olmayan pedagojik mesai üzerinden belirlenmektedir. Öncesi olmayan bir pedagojik mesainin (Birincil pedagoik mesai) ortaya çıkaracağı pedagojik eylem, bireyin hayatındaki diğer her türlü habitusun esasını teşkil edecek olan birincil habitusu üretmektedir. Bu noktada ortaya şu soru çıkmaktadır o hâlde: İkincil pedagojik mesainin habitusun şekillenmesinde konumu nedir? Bourdieu ve Passeron (2015, 74-75) bunu şu ilkelere dayandırarak tartışmaktadırlar:

- a. Birincil pedagojik mesai dışındaki her pedagojik mesainin (ikincil pedagojik mesai) özgül üretkenlik derecesi, zihinlere nakşetmeye meylettği habitusu (yani dayatılan kültürel keyfiyeti) önceki pedagojik mesailer tarafından ve soyağacı takip edilirse eğer birincil pedagojik mesai (yani kökendeki kültürel keyfiyet) tarafından zihinlere nakşedilmiş habitustan ayıran mesafeye göre değişkenlik gösterir.

- b. Verili bir zihne kazıma biçimi, 1) bir habitusun diğeri yerine ikame edilmesini hedefleyen zihne kazıma biçimi (dönüşme-dönüştürme) ve 2) basitçe ve sadece birincil habitusu tasdik etmeyi hedefleyen zihne kazıma biçimi (bakım ve güçlendirme) arasında işgal ettiği yer tarafından nitelenir.

Burada farklı habitusların oluşum koşulları pedagojik mesai sürecinin özgül üretkenlik derecesi ve bu derece ile ilişkili pedagojik eylem formları ile bağlantılıdır: Dönüşüm habituslar arasındaki mesafeye ve pedagojik mesailerin bu mesafedeki konumlanmaları ile pedagojik eylemlerin hangi formlarda dahil olmaları ile ilgilidir. Bourdieu ve Passeron (2015, 75) dönüşüm için, “radikal bir dönüşümü (metanoia) hedefleyen ikincil pedagojik mesailerin ayırt edici özelliklerinin temeli ‘eski adamı’ öldürmek ve *ex nihilo* (hiçlikten) yeni habitusu doğurmak için, tatbik oluşlarının toplumsal koşullarını tanzim etmek zorunda kalmalarıdır” ifadelerini kullanmaktadır. Bu yapılanma ise belirli kurumsal koşullara ve araçlara ihtiyaç duymaktadır. Kurumsallaşmış bir yapı olarak eğitim sistemi bu işleve sahiptir ve Bourdieu ve Passeron bu işlevi şöyle ifade etmektedir:

...mevcudiyeti ve sürekliliği (kurumun kendi kendini yeniden üretmesi) gerek asli işlevi olan zihne kazıma işlevinin tatbiki gerekse de kendisinin üreticisi olmadığı (kültürel yeniden üretim) ve yeniden üretiminin grup veya sınıflar arasındaki ilişkilerinin yeniden üretimine katkı sağladığı (toplumsal yeniden üretim) bir kültürel keyfiyeti yeniden üretme işlevinin yerine getirilmesi için gerekli kurumsal koşulları kuruma özgü araçlarla üretmek ve yeniden üretmek zorunda[dır] (Bourdieu ve Passeron, 2015, 87).

Eğitim sisteminin sürekliliği içerisinde, kültürel keyfiyetin yeniden üretimi yetiştirilmiş bir eyleyenler zümresine ihtiyaç duymaktadır. Bourdieu, tedrisi mesaiyi eyleyen bu zümre için de homojenleştirilmiş bir tedrisi sürecin gerekliliğine vurgu yapmakta ve şu şekilde ifade etmektedir:

...heterojen ve heterodoks tedrisi mesaiyeri tatbik etmekten hem alıkoyabilecek hem de muaf tutabilecek kurumsal şartları, yani meşru alımlayıcıların ahlakî ve entelektüel bütünlüğünü yeniden üretme işleviyle uyuşmayan her pratiği açık bir yasak olmaksızın dışlamaya en müsait koşulları temin ve garanti etmeye meyleder... (Bourdieu ve Passeron, 2015, 90).

Tüm bu koşullar altında pratik edilen pedagojik eylem ise kaideleştirilmiş, sistematikleştirilmiş, homojenleştirilmiş bir tedrisi mesajı iletmekte ve yeniden üretmektedir. Bourdieu ve Passeron bunu *rutinleştirilmiş kültür* (routinized culture) olarak tanımlamaktadır. Böylelikle okul içerisinde eylemsel olarak belirli bir otoritenin varlığı ve mesaisi ile okul kültürü ya da kurumsal habitusu oluşmaktadır.

2.6. Michel Foucault'nun Eğitim ve Disiplin Yaklaşımı

Michel Foucault'nun (1926-1984) çalışmaları insan bilimlerinden siyasete, felsefeden edebiyata, psikolojiden feminizme birçok disiplinin yerleşik bilgi ve kabullerini değiştirmiştir. Çalışmalarında modernizmin birey üzerindeki tahakküm biçimlerine odaklanmış, özne, bilgi, söylem, hakikat ve iktidar ilişkilerini açıklamaya çalışmıştır. Foucault entelektüel yaşamında daha çok Friedrich Nietzsche ve Martin Heidegger'in fikirlerinden etkilenmiş, Sigmund Freud ve Karl Marx'ın düşüncelerine ise eleştiriler sunmuştur. Foucault'nun yirminci yüzyılda hümanizme, iktidar tartışmalarına ve Marksizme getirdiği yorumlar entelektüel ve akademik hayatı büyük ölçüde etkilemiş ve onun dönüşümüne katkı sunmuştur.

2.6.1. Disiplin ve İktidar İlişkisi: Panoptikon ve Özneleşme

Foucault'nun modern iktidarın yapısını anlamaya yönelik çalışmalarında disiplin kavramı önemli bir yere sahiptir. Disiplin, iktidar ve iktidar ilişkilerinin karmaşık yapısı ile açıklanmaktadır. Foucault'nun disiplin tanımında iktidar “bedene işlemlerinin özenli denetimine izin veren, onun güçlerinin sürekli olarak tabi kılınmasını sağlayan ve onlara bir itaatkârlık-yarar oranını dayatan yöntemler” olarak yer almaktadır (Foucault, 2006, 210). Bu kapsamda iktidar bir kurum, yapı, sahip olduğumuz bir güç olarak kavranamaz, daha ziyade belirli bir toplumdaki karmaşık, stratejik bir durumdur (Foucault, 2000). Modern iktidar hükümdarlık biçiminden farklı olarak baskılayarak, biat ettirerek ve cezalandırarak işlemez. Modern iktidarın işleyişi bireyleri baskılamaktan çok terbiye etme ve denetim altında tutmaya odaklanmıştır. İktidar artık bir kişinin, kralın, hükümdarın tekelinde yer almamaktadır. İktidar bir ağ biçiminde işlemekte ve bu ağda bireyler dolaşıma girmektedir. Bireyler iktidara boyun eğmek ve onu uygulamak durumunda kalmaktadır. Fakat, bireyler hiçbir zaman iktidarın atıl ve onaylayıcı hedefleri olarak da kalmazlar, her zaman iktidarın bir aracısı konumundadır (Foucault, 2005, 107-108). Bireyler o iktidarı kendi içinde taşımakta ve sürdürmektedir. İktidarın bireyin dışında konumlanan bir kurum, yapı, işleyişi yoktur. Disiplin ne bir kurumla ne de bir aygıtla özdeşleştirilmektedir. Disiplin bir iktidar tipi, iktidarı icra etmenin bir tarzıdır. Bu yüzden çeşitli aletler, teknikler, usuller, uygulama düzeyleri, hedefler bütünüdür. Disiplin bir iktidar fiziği, anatomisi, teknolojisidir (Foucault, 2006, 316).

Modern iktidar, kapitalizmin tarihsel ve ekonomik koşullarına uyumlu ve üretici bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin, öznelere yaratılması kapitalist modernlikte hem emek gücüyle hem de yurttaşlıkla doğrudan alakalıdır. Bu amaçlara uygun olarak da disiplin bağımlı ve idmanlı bedenler, “itaatkâr” bedenler imal etmektedir (Foucault, 2006, 211). Bu süreçlerde disiplin bireyleri terbiye ederken en yararlı oldukları yerlere de yerleştirmektedir. Kışlalar, atölyeler, okullar ve hapishaneler, bireyi kuşatmayı, kim olduğunu, ne yaptığını, onunla ne yapılabileceğini, onu nereye yerleştirmek gerektiğini bilmeyi sağlayan disiplin edici makinelerdir (Foucault, 2005, 213-214). Bu disiplin edici makineler, disiplinci iktidarın anlamını ve işleyişini açıklamaktadır. Modern iktidar toplumsal yaşamda kontrol edemediği bireyleri (aylak, eşcinsel, deli, serseri vb.) toplumdan ayırıştırarak ve belirli bir mekâna kapatarak gözetim altında tutmaktadır. Bu *panoptikon* adı verilen bir iktidar biçimidir. Panoptikon’da bireyler çeşitli kapatılma kurumlarında (hapishaneler, tımarhaneler, bakımevleri, okullar, kışlalar vb.) sürekli disiplin, gözetim ve denetim altında tutulmaktadır. Bu baskın kuşatıcılık karşısında bireyler bir süre sonra kendilerini denetleyen bir iktidar, göz, bakış olmamasına rağmen kendilerini denetleniyormuş gibi hissetmektedirler. Panoptikon’un asıl amacı kendi kendilerini denetleyen, disipline eden, yararlı ve uyumlu bireyler yaratmaktır. Foucault’ya göre (2000, 237) toplumda panoptikonun işleyiş tarzı şu şekildedir:

Panoptisizm, toplumumuzun karakteristik özelliklerinden biridir. Kişisel ve sürekli gözetim biçimi altında, denetim, cezalandırma ve ödüllendirme biçimi altında ve ıslah biçimi altında yani bireylerin bazı kurallara göre dönüştürülmesi ve şekillendirilmesi biçimi altında, bireylere uygulanan bir iktidar biçimidir bu. Panoptizmin bu üçlü yanı gözetleme, denetim ve ıslah toplumumuzda var olan iktidar ilişkilerinin temel ve karakteristik bir boyutu gibi durmaktadır.

Panoptikon toplumunda bireyler çeşitli kapatılma kurumlarında gözetime ve denetime tabi tutularak disipline edilmektedir. Bu disipline edilme aynı zamanda bir normalleştirme sürecidir. Bireyler çeşitli normlara uyumlu kılınarak toplumun geneline yayılan bir disiplinci iktidar sistemi oluşturulmaktadır. Disipline edilen bireyler iyi, normal, akıllı yani ‘makbul’ olarak nitelendirilirken disipline edilemeyenler kötü, anormal, deli olarak adlandırılmaktadır. İktidar bireyleri kategorize ederek, bireyselliğiyle belirleyerek, kimliğine bağlayarak, ona hem kendisinin hem başkalarının onda tanımak zorunda olduğu bir iktidar yasası dayatarak doğrudan gündelik hayata müdahale etmektedir (Foucault, 2005a, 63).

Disiplinci iktidar bireyin bedenine müdahale edebilmek, onu uyuma ve norma tabi kılabilmek için adlandırma, sınıflandırma, ayırıştırma, gözetim altında tutma, denetleme

ve cezalandırma gibi disiplin teknolojilerini devreye sokmaktadır. Bu yüzden okullar öğrencilerin, hapishaneler suçluların, akıl hastaneleri delilerin, ordular askerlerin normlara uyum sağlamasına yönelik kapatılma kurumları olarak varlık göstermektedirler. İktidarın normlarına tabi olan bireyler özneleşirken aynı zamanda da nesneleşmektedir. Bu süreçte özneleşme, baskı kadar rızayı da içeren bir dizi tabiiyet ilişkisini barındırmaktadır.

Özne sözcüğünün iki anlamı vardır: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan özne ve vicdan ya da özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış özne. Sözcüğün her iki anlamı da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar biçimi telkin edilir (Foucault, 2005a, 63).

Disiplinci iktidar normalleştirme süreçleri ile bireyleri çeşitli biçimlerde kategorize edip kendisi için güvenilebilir, yönlendirilebilir ve disipline edilebilir kılmaktadır. İnsanların bir bilgi nesnesine dönüşmesinde, bireysel ve toplumsal hakikatlerin bir envanterinin oluşturulmasında insan bilimlerinden ekonomi, hukuk, psikiyatri, biyoloji, ekonomi kadar pedagojinin de büyük payı vardır.

Foucaultcu anlamda okullar, bir kapatılma kurumu olarak öğrencileri hem baskı altına almakta hem de onların rızasını alarak boyun eğdirmektedir. Okulda öğrenciler disipline edilirken beden güçlerinden yararlanılmakta ve ideolojik uyumlulaştırma süreçleri de dizayn edilmiş pedagojik eylem, pedagojik otorite, pedagojik mesai yapıları ile devreye sokulmaktadır.

2.6.2. Disiplin ve Eğitim İlişkisi: Mekân, Zaman ve Faaliyetlerin Denetimi

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* (2006, 207-253) adlı kitabında “itaatkâr bedenler” başlığı altında mekân, zaman ve faaliyetlerin denetimi konularını ele almaktadır. Foucault’ya göre (2006), modern iktidarın normalleştirici aygıtı olarak okul, disiplini farklı tekniklere başvurarak inşa etmektedir. Okuldaki disiplinin işleyişi mekân, zaman ve faaliyetler bakımından düzenlemeler gerektirmektedir. Modern okul uzamın sınırlandırılması ve bölümlere ayrılması, insanların ve bedenlerinin bu uzamda dağıtılması, birim zamanda yapacağı faaliyetlerin belirlenmesi ve denetlenmesi ve ast ve üstler arasındaki çeşitli hiyerarşik ilişkiler üzerinden işlemektedir (Yeğenoğlu, 2006, 46).

Okul içerisinde disiplinin sağlanması için bir eylemin mekân içinde sistematik bir şekilde dağıtılmasına ihtiyaç vardır. Disiplin, “dağıtımlar sanatını” icra etmek için bireylerin etrafına *çit* kurmaktadır ve bu *çitleme* pratiği mekânın denetimini ele

geçirmek içindir. Okulun, hapishanenin, fabrikanın duvarları bireylerin mekân içerisinde dağıtılmasına, organize edilmesine yöneliktir. Çitleme mekânın alanını belirleyen bir işleyiş biçimidir. *Çerçeveleme* ise disiplinin işleyişinde mekânın örgütlenmesidir. Mevcutları ve namevcutları belirlemek, kişilerin nerede ve nasıl bulunacaklarını bilmek, yararlı iletişimler kurmak, diğerlerine son vermek, herkesin hâl ve gidişini her ana gözetim altında tutabilmek, nitelikleri ve liyakatleri ölçebilmek söz konusudur (Foucault, 2006, 217). *İşlevsel yerleşimler* tekniği ise disiplin edici mekânların sadece gözetim ve denetime değil, yararlı bir mekâna dönüştürülmesine katkıda bulunmaktadır. Okul mekânı *mertebe*ye göre de düzenlenmiştir. Sınıfta öğrenci sıraları, koridorlar, avlular; herkese her ödev ve her sınama için atfedilen merteye; öğrencinin haftadan haftaya, aydan aya, yıldan yıla elde ettiği merteye; sınıfların yaş sırasına göre birbirleri ardına hizaya sokulmaları; öğretilen konuların, ele alınan soruların artan bir güçlük düzeni içinde birbirlerini izlemeleridir (Foucault, 2006, 222).

Dağıtımlar sanatı olarak okul mekânının düzenlenişi disiplinci iktidarın gözetleyen, hiyerarşikleştirilen, cezalandıran ve ödüllendiren yapısıyla uyumlu hâle gelmektedir. Öğretmen, öğrencileri bakışları altında tasnifleyerek okul mekânında adeta bir *canlı tablolar* oluşturur:

Disiplinler “hücreleri”, “yerleri” ve “sıraları” örgütlerken, karmaşık mekânlar imal etmektedirler; bunlar hem mimari hem işlevsel hem hiyerarşıktirler. Bunlar sabitleştirmeyi sağlayan ve dolaşıma olanak veren mekânlardır; bireysel parçaları ayırmakta ve işlemsel bağlantılar kurmaktadır; yerleri belirlemekte ve değerleri işaret etmektedirler; bireylerin itaatini garanti altına almaktadırlar, ama aynı zamanda en iyi zaman ve hareket ekonomisini de garantilemektedirler (Foucault, 2006, 224).

Mekânın düzenlenmesi iktidarın bireyler üzerindeki tahakkümünü belirlediği kadar bireylerin niteliklerini kazanmalarına ve kitlelerin yönetimine de olanak tanımaktadır. Bu düzenleme ile mimarinin ideolojik katmanları disiplinin hücresel örgütlenmesiyle pekişmektedir. Okul mekânındaki koridorlar, sınıflar, sıralar, kürsüler, okulun bahçesi ve duvarı ile öğretmenlerin, öğrencilerin, müdür yardımcılarının, hademelerin bu mekân içindeki konumları (hiyerarşileri) mekânın disiplinci tekniklerini (dağıtımlar sanatını) meydana getirmektedir. Okul bir yandan kapılarını belirli sıfatlara haiz olmayanlara kapatırken bir yandan öğrencileri dış dünyadan duvarları vasıtasıyla ayırmaktadır ve bu duvar okulun homojen bir mekân, bir iç dünya yaratmasını sağlamaktadır (Yeğenoğlu, 2006, 51).

Disiplinin mekânın düzenlenmesinin yanında bir diğer ana ögesi faaliyetin denetimidir. Belirli bir uzam içerisinde bireylerin günlük etkinliklerinin ve bu

etkinlikler için tanzim edilmiş zamanın denetimidir. Zamanın kullanımının manastır, kilise, dinsel tarikatlardan gelen eski bir *mirası* vardır. İlkokullarda zamanın bölümlere ayrılması giderek sıradan bir iş hâline gelmiştir; faaliyetler hemen karşılık verilmesi gereken emirler tarafından kuşatılmıştır (Foucault, 2006, 227). Okullarda öğrencilere hangi etkinlikleri ne zaman yapacakları önceden telkin edilmektedir. Bu miras okullarda, fabrikalarda, hapisanelerde programlanmış etkinliklerin zamanında ve verimli yapılmasını sağlamaktadır. *Eylemin zamansal yoğunlaşması* ise bireyin beden hareketlerinin sürelendirilmesi, belirli aralıklara göre tanzim ve böylelikle disipline edilmesidir. Böylelikle zaman bir denetleme unsuru olarak, bedeni ele geçirmekte ve disiplinci iktidarın etkisini giderek birey üzerinde derinleşmektedir.

Eylem unsurlarına bölünmüştür; beden, kol ve bacakların, eklemlerin konumu tanımlanmıştır; her harekete bir yön, bir genişlik, bir süre tahsis edilmiştir; bunların birbirlerini izleme düzeni hükme bağlanmıştır (Foucault, 2006, 229).

Zamansal yoğunlaşmaya bağlı olarak *beden ile jestin uyumu* sağlam bir disiplinin anahtarıdır. Zamanın iyi kullanılmasına olanak veren bedenin iyi kullanımında, hiçbir şey aylak veya yararsız kalmamalıdır. Her şey istenilen hareketin desteği olmalıdır. Disiplinli bir beden en küçük hareketin işlemsel bağlamını meydana getirmektedir (Foucault, 2006, 230). *Beden-nesne eklemlenmesi* bedensel unsurlar (göz, dirsek, parmak vb.) ile nesnelerin (kalem, silah, namlu vb.) bütüncül bir koordinasyonunu ifade etmektedir. İktidar, bedenle kullandığı nesne arasındaki temasın tüm yüzeyine sızmış bulunmaktadır, onları birbirlerine bağlamaktadır. Bir beden-silah, beden-alet, beden-makine bütünü oluşturmaktadır (Foucault, 2006, 231). Beden ile nesnenin bu mükemmel uyumu *bedenin aletsel şifrelenmesi* olarak tanımlanmaktadır.

Zamanın iyi ve verimli kullanılması disiplinin ekonomisidir. Disiplinci iktidar için yararlı ve üretici bedenler zamanı iyi ve doğru kullanan ve tanzim edenlerdir. Öğrencilerin okul mekânında zil seslerine, teneffüs sürelerine, öğretmenlerin emirlerine (işaretlerine, ritimlerine) uyumlu davranışlar geliştirmesi zamanın disiplinli kullanımı ve bu kullanıma uyumluluk açısından değerlendirilmektedir. Okul mekânında öğrencinin hareketleri programlanmakta ve diziler hâlinde bölümlenerek bedeni disipline edilmektedir (Temir, 2013, 46). Sonuç olarak disiplin mekânsal dağıtımlar açısından hücrelidir, faaliyetlerin şifrelenmesi bakımından organik, zamanın birikimli hâle getirilmesi sayesinde oluşumsaldır, güçlerin birleştirilmesi sayesinde ise birleştiricidir. Aynı zamanda disiplin dört farklı teknik kullanmaktadır: *tablolar* inşa

etmekte, *manevraları* hükme bağlamakta, *icraatlar* dayatmakta ve *taktikler* düzenlemektedir (Foucault, 2006, 250).

2.6.3. Disiplin ve İyi Terbiye Etmenin Araçları

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* (2006, 255-287) adlı kitabının disiplini ele aldığı üçüncü bölümünde iyi terbiye etmenin araçlarını *hiyerarşik gözetleme*, *normalleştirici yargı* ve *sınav* olarak üç ana başlık hâlinde incelemektedir. Bu araçlar, disiplinci iktidarın birey üzerinde baskı ve rıza sağlamanın dışında bireyin iyi ve yararlı olmasının koşullarını oluşturmaktadır. *Hiyerarşik gözetleme* aracı olarak okul mekânı, zamanı ve faaliyetlerini denetimi sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Disipline yönelik kurumlar, adeta bir hâl ve gidiş mikroskobu olarak işleyen bir mekânizma salgılamışlardır; bunların gerçekleştirdikleri ince ve analitik bölmeler, insanların etrafında bir gözlem, kayıt ve terbiye aygıtı oluşturmuşlardır (Foucault, 2006, 260). Bu bağlamda okul mekânının bizzat kendisi terbiye etmenin aracına dönüşmektedir. Öğretmenin panoptikon içerisinde öğrenciler hakkında kendi yargısını öğrenciye dayatarak onu bir öznelliğe bağlamaktadır. Bu dayatmanın tehlikesini artıran ise okuldaki gözetleme, sınıflandırma ve denetleme mekânizmasının sürekli yürürlükte olmasıdır (Asan, 2013). *Normalleştirici yargı* ise, cezalandırma ve ödüllendirme aşamasında daha çok devreye girmektedir. Cezalandırma daha ön planda olup ıslah edicilik, idmanlılık, düzelticilik gibi kavramlarla birlikte ele alınmaktadır. Ödüllendirme ise cezalandırmanın tersi olarak işlemektedir. Normalleştirici yargı ödüllendirme ve cezalandırma yolu ile mertebelenilmeye olanak tanırken hiyerarşilere tabi olmanın da önünü açmaktadır. Normalleştirmenin iktidarı türdeşmeyi (homojenliği) dayatmakta, ama farklılıkların ölçülmesi, düzeylerin belirlenmesi, özelliklerin sabitlenmesi ve farklılıkların birbirlerine eklemlenerek yararlı hâle getirilmesini sağlayarak da bireyselleştirmektedir (Foucault, 2006, 274). Hiyerarşik gözetim ile normalleştirici yargının ortaklaştığı nokta sınavlardır. Sınıflandırma, değerlendirme ve cezalandırmayı işleten bir mekanizma olarak sınav, bireyler arasında hiyerarşilerin yapılanmasını, normalleştirmeyi ve homojenleştirmeyi olumlarken aynı zamanda bireyselliği de belgelemektedir. Bireyleri bir gözetim altına yerleştirmekte, onları aynı zamanda yazı şebekesinin içine koymakta, bu bireyleri onları yakalayan ve saptayan belgelerin tüm kalınlığı içine bağlamaktadır (Foucault, 2006, 280). Böylelikle, sınav tarihsel seyri içerisinde önce sözlü sonra yazılı olarak derecelendirme tekniğini (notlandırma) kullanarak bireyi bir vakaya, bilgiye dönüştürmektedir. Bu nedenle sınav kendiyile

birlikte belli bir iktidar icraatını belli bir bilgi oluşumu tarzına bağlayan koskoca bir mekanizmayı taşımaktadır (Foucault, 2006, 277).

Sonuç olarak Foucault'nun eğitime yaklaşımı kendine özgü geliştirdiği modern iktidar kuramının ayrılmaz bir parçasıdır. Disiplinci iktidarın birey üzerindeki tahakküm biçimleri, kapatılma kurumlarının işleyişi, özneleşme-nesneleşme süreçleri, normalleştirme-gözetim-denetim mekanizmaları eğitimi var eden ve şekillendiren yapı ve niteliklerdir. Foucault'nun eğitime yaklaşımı mikro ve makro iktidar ilişkilerini birbirine bağlayan bir sistematigi içermektedir. Eğitimde mikro-disiplin mekanizmaları okul mekânında zaman ve mekânın denetiminden, makro-disiplin mekanizmaları olarak iş gücünün verimi ve yurttaşlığın yaratımını ele alan nüfus-devlet-kapitalizm ilişkilerine bağlanmaktadır. Okul tıpkı hapisane, ordu, hastahane, tımarhane, fabrika gibi bireylere belli normları dayatarak onları bireyselleştirmekte ve devlet için yararlı, itaatkâr ve güvenli bir yurttaş hâline getirmektedir. Bu çalışma okul kurumu kapsamında örgütlenmiş mikro disiplin mekanizmaları ve bu mekanizmaların makro yapılar ile temasına yönelik analiz ve değerlendirmelere yer vermektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Meşeci tarafından 2007 yılında hazırlanan “Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma” adlı doktora çalışmasında okuldaki ritüellerin anlamı, önemi ve kaynakları analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve tarama modelinde belge incelemesi yapılmaktadır. Birleştirici ritüeller olarak törenler; ayırıştırıcı ritüeller olarak jest, mimik, sembol, kıyafet, sıra ve kürsü gibi ders materyalleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ritüeller ulus-devletlerin kuruluş aşamasında düzeni kurmak ve sağlamlaştırmak açısından önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’deki laik eğitim sisteminde ritüeller dinî geleneklerle yakından ilişkilidir. Ritüeller devletin politikalarını yansıtmakta ve rejimde meydana gelen değişikliklerden etkilenmektedir.

Asan tarafından 2013 yılında hazırlanan “Türk Eğitiminde İktidar-Eğitim İlişkileri ve İnsan Yetiştirme Politikalarının Michel Foucault'nun Panoptikon Metaforuna Göre İncelenmesi (1795-1946)” adlı doktora çalışmasında okulda uygulanan disiplin anlayışı ve eğitimin işlevleri Michel Foucault'nun iktidar-bilgi analizi ile incelenmiştir. Disiplin uygulamaları aracılığıyla gözetimin oluşumu ve itaat ve rızanın yeniden üretimine odaklanılmıştır. Kuramsal analitik modelde olan bu çalışmada Türk eğitim tarihinin Osmanlı’dan Cumhuriyet’e disiplin anlayışının yetiştirilmek istenen insan modeli ve

gözetim ağının bir tablosu ortaya koyulmuştur. Osmanlı dönemindeki eğitim sistemi askeri, kültürel ve ekonomik amaçları bünyesinde barındıran bir maarif sistemiyken cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve disiplin anlayışı “kendini ifade edebilen ve hakkını arayabilen cumhuriyet vatandaşı”nı yaratma esasına evrilmiştir. Bu dönem “iyileştirici ve ıslah edici disiplin” pratikleriyle şekillendirilmiştir.

Temir tarafından 2013 yılında hazırlanan “Michel Foucault’nun Disipliner İktidar Bağlamında Gizli Müfredat ve Disiplin Üzerine Bir Araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında disiplinci iktidar teknikleri ile okullarda bireyselliğin nasıl üretildiği incelenmiştir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezindeki Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi’ne devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden örneklem seçilerek anket uygulanmıştır. Bu veriler yüzde ve frekans analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada Michel Foucault’nun iktidar ve disiplinci iktidar kavramı çerçevesinde okuldaki disiplin uygulamaları analiz edilmiştir. Okullardaki gizli müfredat bağlamında disiplinci tekniklerden gözetleme-denetleme, normalleştirici yaptırımlar (ödül ve ceza) ve sınavın öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin disiplini ve disiplinci iktidar tekniklerini içselleştirdikleri görülmüştür.

Deniz tarafından 2014 yılında hazırlanan “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerin Analizi” adlı yüksek lisans çalışmasında Ankara ili Mamak İlçesinde bir Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi’ndeki kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşası incelenmektedir. Nitel araştırmanın tarama modelinde ve betimsel bir çalışmadır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin okuldaki resmi söylemler ve gizli müfredat yoluyla toplumsal cinsiyet rol ve kimlikleri oluşturulmakta, pekiştirilmekte ve yeniden üretilmektedir. Bütün bu süreçlere ideoloji, kültür ve hegemonya kavramları eşlik etmektedir. Öğrencilerin okul yaşantıları ile gündelik yaşantıları toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulması ve yeniden üretiminde önemli rol üstlenmektedir. Öğrenciler her zaman hegemonyaya ve baskın kültüre boyun eğmemekte okulda çeşitli direniş ve mücadele biçimlerine aktif olarak katılmaktadır.

Asan tarafından 2013 yılında hazırlanan “Türk Eğitiminde İktidar-Eğitim İlişkileri ve İnsan Yetiştirme Politikalarının Michel Foucault’nun Panoptikon Metaforuna Göre İncelenmesi (1795-1946)” adlı doktora çalışmasında okulda uygulanan disiplin anlayışı ve eğitimin işlevleri Michel Foucault’nun iktidar-bilgi analizi ile incelenmiştir. Disiplin

uygulamaları aracılığıyla gözetimin oluşumu ve itaat ve rızanın yeniden üretimine odaklanılmıştır. Kuramsal analitik modelde olan bu çalışmada Türk eğitim tarihinin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e disiplin anlayışının yetiştirilmek istenen insan modeli ve gözetim ağının bir tablosu ortaya koyulmuştur. Osmanlı dönemindeki eğitim sistemi askeri, kültürel ve ekonomik amaçları bünyesinde barındıran bir maarif sistemiyken cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve disiplin anlayışı “kendini ifade edebilen ve hakkını arayabilen cumhuriyet vatandaşı”nı yaratma esasına evrilmiştir. Bu dönem “iyileştirici ve ıslah edici disiplin” pratikleriyle şekillendirilmiştir.

Alğan tarafından 2014 yılında hazırlanan “Ortaöğretim Okullarında Uygulanan Ritüellere İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında Ankara ili Mamak ilçesinde bir Anadolu Lisesi'nde gerçekleşen ritüellerin -öğrenci görüşlerine dayanan- eleştirel bir çözümlemesi yapılmıştır. Okullarda gerçekleşen ritüellerin (törenler vb.) öğrencinin okul içi ve dışındaki hayatına, davranışlarına ve düşüncelerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ritüellerin uygulanabilmesi için gerekli ideolojik ve kültürel araçlar, ayrıştırıcı ve birleştirici ritüellerin varlığı, dersler ile ritüeller arasındaki bağlantılar ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve öğrencilerle görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında ritüeller, egemen kültürün taşıyıcısı olarak öğrencileri biçimlendirmektedir. Öğrenciler devletin resmi kültürünü ve ideolojisini içselleştirdiklerinden bu sembollere karşı vefa duygusu taşımaktadır. Öğrenciler ritüellerin ruhuna uygun olarak davranışlarını düzenlemekte ve kendilerini kontrol etmektedirler. Okul törenlerinde öğrencilerin kılık ve kıyafetleri, davranışları, konuşmaları ritüellere uygun olmak zorundadır. Öğrenciler öğretmen ve okul yöneticileri karşısında söz ve davranışlarına dikkat etmektedirler. Okuldaki ritüeller öğrenciler üzerinde hegemonyanın tesis edilmesine yol açmaktadır. Törenlerdeki Türklük ve Türk olmaya dair vurgular, değerler kültürel hegemonyanın yansımasıdır. Bu araştırmanın nihai sonucu, devletin resmi ideolojisi okullarda ritüeller aracılığıyla yeniden üretilmektedir.

Taşkın tarafından 2014 yılında hazırlanan “Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında Ankara ilindeki genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak okuldaki disiplin düzenleme ve uygulamalarını çocukların temel hak ve özgürlükleri açısından incelemiştir. Çalışma nitel araştırma yönteminde,

maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda Ankara ilinin dokuz merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler görüşme formları aracılığıyla yapılmış, toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenciler özel hayatın gizliliğine inanırken, öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin bu haklarının belirli sınırları olduğunu vurgulamaktadır. Disiplin uygulamalarının özel hayatın gizliliğine etkisi bakımından görüşler, katılımcı gruplarına göre farklılaşmaktadır. Düşünce ve ifade özgürlüğünü öğrenciler söz söyleme hakkı olarak algılarken öğretmen ve okul yöneticileri öğrencilerin bu haklarının sınırı olduğunu vurgulamaktadır. Düşünce ve ifade özgürlüğü ile disiplin ilişkisi bakımından görüşler yapılan eylemin amacı ve katılımcı gruba göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler dernek, toplantı ve gösteri yürüyüşü özgürlüğüne ilişkin herhangi bir sınır ifade etmezken, öğretmenler bu özgürlüğe ilişkin sınır koymaktadır. Dernek, toplantı ve gösteri yürüyüşü özgürlüğüne ilişkin görüşler eylemin amacı ve katılımcı gruba göre farklılaşmaktadır. Disiplin uygulamalarının belirtilen temel hak ve özgürlükleri etkilememesi için katılımcılar rehberlik hizmetinden yararlanılması, okul içinde yaptırım uygulanması ve ceza yerine ödül verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir ortaöğretim kurumunda, benimsenen disiplin anlayışının nasıl hayata nasıl geçirildiği, kendi doğal işleyişi içinde ve öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşimler temelinde ve öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak analiz edilmesi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch, 2005, 183).

Bu araştırma bir örnek olay (durum) çalışmasıdır. Örnek olay (durum) çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, 23; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006, 277). Bu araştırmada okuldaki disiplin uygulamalarının hangi dinamiklerle belirlendiğini, değiştiğini ve sürecin nasıl işlediğini anlayabilmek üzere okul bileşenlerinin görüş, gözlem ve deneyimleriyle ilgili anlatılarından yola çıkılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada “amaçlı örnekleme tekniği” (purposeful sampling) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme için seçtiğiniz ölçüt doğrudan çalışmanızın amacını yansıtır ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk eder (Merriam, 2015, 77). Bu bağlamda disiplin anlayış ve uygulamaları konusunda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla 20 branş öğretmeni, 4 rehber öğretmen, 5 okul yöneticisi ve 20 öğrenci ile

derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların belirlenme sürecinde rehber öğretmenlerle işbirliğine gidilmiştir. Bu işbirliği neticesinde öğretmenler için farklı branşların ve cinsiyetlerin temsiliyetine; öğrenciler için farklı sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerin temsiliyetine dikkat edilmiştir. Okuldaki disiplin kurulunun işleminde önemli rol oynaması hasebiyle okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin tümüyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların farklı özellikleri ve görüşleri benzeşmeye başladıktan sonra yeterli çeşitlilik ve veri sağlandığı düşünülerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

Bu araştırmada, güncel bir olgu olan disiplinin, Ankara ilinden seçilen bir lisedeki kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde gerçekleştiği biçimiyle analiz edilmesi ve sürecin bütüncül bir yorumu (Punch, 2005) amaçlanmaktadır. Bu amaçla, araştırmayı gerçekleştirilmek üzere, Ankara'nın merkez ilçelerinden birinde yer alan, köklü bir ortaöğretim kurumu (Genel Lise - Anadolu Lisesi) seçilmiştir. Böylelikle araştırmanın yerleşik bir disiplin anlayışı olan, kendine özgü bir kültüre, geleneğe sahip olan bir okulda gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Seçilen lise, bulunduğu semt de dikkate alınırsa sosyo-ekonomik bakımdan alt-orta ve orta düzeyi kapsayan bir okuldur. Öğrenci profilinin sınıfsal, kültürel ve sosyal açıdan heterojen yapısı okul seçiminde dikkate alınmıştır.

Araştırma, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler ile yapılan derinlemesine görüşmelerden oluştuğundan, görüşme yapılan kişilerin, okulun adı ile okulun bulunduğu ilçenin gerçek adı kullanılmamıştır. Araştırmanın gerçekleştiği merkez ilçenin adı “Güneş” ilçesi, bu ilçeden adını alan okulun adı ise “Güneş Anadolu Lisesi” olarak kodlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların adları birinci olarak katılımcı türüne (Öğrenci ise: Ö, Branş ise: B, Rehber Öğretmen ise: R, Okul Yöneticisi ise: OY), ikinci olarak katılımcının cinsiyetine (Erkek ise: E, Kadın ise: K) ve üçüncü olarak görüşme sırasına göre (1, 2, 3...) bitişik yazılarak kodlanmıştır (EK A.). Kodlamaya örnek verecek olursak Öğrenci, Erkek, 1. sıradaki katılımcı ise ÖE1 şeklinde; Branş Öğretmeni, Kadın, 2. sıradaki katılımcı ise BK2 şeklinde; Rehber Öğretmen, Kadın, 3. sıradaki katılımcı ise RK3 şeklinde; Okul Yöneticisi, Erkek, 2. sıradaki katılımcı ise OYE2 şeklinde kodlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın aldığı karar doğrultusunda Güneş Anadolu Lisesi, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Genel Lise türünden Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmüştür. Bu araştırmanın yapıldığı 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Güneş Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin büyük bölümü hâlen Genel Lise'ye

devam etmektedir. Okulda toplam öğrenci sayısı 1560'tır. Öğrencilerin, 881'i kız, 679'u erkektir (Çizelge 1).

Çizelge 1

Güneş Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Dağılımı

Okul Türü		Genel Lise		Anadolu Lisesi		Toplam
Sınıf	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
9.	-	-	117	87	117	87
10.	16	43	195	145	211	188
11.	295	173	-	-	295	173
12.	258	231	-	-	258	231
Toplam	569	447	312	232	881	679

Çizelge 1'de belirtildiği gibi 6 şubeden oluşan 9. sınıfların tamamı Anadolu Lisesi'dir. 9. sınıfta 117'i kız, 87'si erkek toplam 204 öğrenci öğrenim görmektedir. 12 şubeden oluşan 10. sınıflardan 2 şube Genel Lise'dir, 10 şube ise Anadolu Lisesi'dir. 10 Sınıfta 211'i kız, 188'i erkek toplam 399 öğrenci öğrenim görmektedir. 15 şubeden oluşan 11. sınıfların tamamı Genel Lise'dir. 11 sınıfta 295'i kız, 173'ü erkek toplam 468 öğrenci öğrenim görmektedir. 14 şubeden oluşan 12 sınıfların tamamı Genel Lise'dir. 12. sınıfta 258'i kız, 231'i erkek toplam 489 öğrenci öğrenim görmektedir.

Çizelge 2

Güneş Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Görev ve Cinsiyet Dağılımı

Görev / Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
Branş Öğretmeni	55	36	91
Rehber Öğretmen	3	1	4
Okul Yöneticisi	2	3	5
Toplam	60	40	100

Çizelge 2'de belirtildiği gibi Güneş Anadolu Lisesi'nin toplam 100 öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin 60'ı kadın, 40'ı erkektir. Okulda 55'i kadın, 36'sı erkek toplam 91 branş öğretmeni; 2'si kadın, 3'ü erkek toplam 5 okul yöneticisi; 3'ü kadın, 1'i erkek toplam 4 rehber öğretmen görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu araştırmada, okuldaki disiplin anlayışını ve uygulamalarını ortaya koyabilmek üzere öğrenciler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilgili derinlemesine görüşmelerle elde edilecek veriler analiz edilmiştir. Okul ve çevresine ilişkin betimleyici bilgiler ve gözlemler, okul ile ilgili eğitim istatistikleri yardımcı kaynaklardır.

Nitel veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki görünür birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi ve bunları bütüncül bir biçimde anlamayı olanaklı kılan bir veri toplama tekniği (Kümbetoğlu, 2005, 72) olduğu için tercih edilmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilgili olmak üzere dört adet kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır (EK B.1; EK B.2; EK B.3; EK B.4). Kişisel bilgiler formunun öğrencilerle ilgili olanı yaş, ailenin gelir düzeyi, ana/baba eğitim düzeyi ve mesleği, kardeş sayısı, konut durumu vb. bilgileri; branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilgili olanı mezun olunan kurum, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, kıdem, aile geliri vb. bilgileri toplamaya yöneliktir. Öğrenciler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileriyle gerçekleştirilecek görüşmelerde kullanmak üzere dört yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir (EK B.1; EK B.2; EK B.3; EK B.4). Görüşme formunda okulda ve sınıfta disiplinin işleyişine; disiplinin meşrulaştırılmasını sağlayan yapılara, süreçlere; öğrencilerin farklılıklarının (sınıf, etnisite, cinsiyet vb.) disiplinindeki yerine; disiplinin yazılı olmayan ritüeller, semboller, törenlerle bağına; ailenin, çevrenin ve okul mekânının disiplin sürecindeki etkisine ilişkin soruların cevapları aranmıştır. Görüşme formları hazırlandıktan sonra alanla ilgili uzmanların görüşlerine başvurulmuştur (EK C.). Uzman görüşleri tez danışmanı ile birlikte değerlendirilerek formlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formlarının sahada işlerliğini ve anlaşılabilirliğini denemek amacıyla üç öğrenci, üç branş öğretmeni, bir rehber öğretmen ve bir okul yöneticisi ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde formlardaki eksiklikler giderilmiş, uygulama için formlara son hâli verilmiştir. Araştırma izni için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne ve daha sonra Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, resmi izin alındıktan sonra verilerin toplanmasına başlanmıştır (EK D.).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, örnek olay (durum) çalışması olarak planlandığından, araştırmanın yapılacağı okula ilişkin ayrıntılı bilgi (okulla ilgili istatistikler vb.) toplanılmış disiplin açısından okul kültürü betimlenmeye çalışılmıştır (EK G.). Ayrıca, disiplin konusundaki mevzuat, okuldaki rehberlik raporları, şube öğretmen kurulu kararları vb. belge ve dokümanlardan yararlanılmıştır (EK E.; EK F.). Araştırmanın veri toplama süreci 30.03.2015 ile 29.04.2015 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler, okulun rehber öğretmen odasında, bilgisayar odasında, öğretmenler odasında ve ders olmayan sınıflarda yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde rehber öğretmenlerle işbirliğine gidilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi bir saat civarındadır. Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Çizelge 3

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

Sınıf / Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
9. Sınıf	2	2	4
10. Sınıf	1	2	3
11. Sınıf	5	2	7
12. Sınıf	3	3	6
Toplam	11	9	20

Çizelge 3'te belirtildiği gibi görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde farklı sınıf, şube ve cinsiyetten öğrenciler seçilmiştir. Araştırmada toplam 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılar cinsiyet dağılımı açısından yakın sayıda (11 kız, 9 erkek) yer almıştır. 11. ve 12. sınıflardan daha fazla öğrenciyle görüşülmesinin nedeni bu öğrencilerin okul kültürünü ve disiplinini daha fazla içselleştirmiş olmalarıdır. 9. sınıflardan 2'si kız, 2'si erkek toplam 4 öğrenci; 10. sınıflardan 1'i kız, 2'si erkek toplam 3 öğrenci; 11. sınıflardan 5'i kız, 2'si erkek toplam 7 öğrenci; 12. sınıflardan 3'ü kız, 3'ü erkek toplam 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler rehberlik odası veya bilgisayar odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında ses kayıt cihazının kullanılacağı ve görüşme kaydının gizli tutulacağı katılımcılara iletilmiş, katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. 49 katılımcı ile yaklaşık 49 saatlik görüşme yapılmış, bu görüşmelerin deşifresi 880 sayfalık yazılı metin hâlinde düzenlenmiştir. Öğrenciler genelde görüşmeye olumlu ve istekli

yaklaşmış rahat bir şekilde soruları cevaplamışlardır. Görüşme sırasında farklı etnik, sınıf, dinî aidiyetleri olan öğrencilerin bazen duygulandıkları bazen öfkelerini dışavurdukları durumlar olmuştur. Farklı aidiyetleri olan bu öğrenciler, görüşmelerin başlarında güvensiz ve daha kapalı bir şekilde sorulara yanıt verirken, görüşme ilerledikçe daha açık, net ve kararlı yanıtlar vermeye başlamışlardır. Görüşmeler sırasında kılavuz formdaki sorular takip edilse de öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve farklılıklarına göre yeni sorular sorulmuş ya da kılavuz formdaki sorular yeniden formüle edilmiştir.

Çizelge 4

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev ve Cinsiyet Dağılımı

Görev / Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
Branş Öğretmeni	7	13	20
Rehber Öğretmen	3	1	4
Okul Yöneticisi	2	3	5
Toplam	12	17	29

Öğretmen görüşmelerinin belirlenmesinde rehber öğretmenlerin yardımı olmuştur. Okuldaki disiplin mekanizmalarında aktif yer almalarından dolayı okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin tamamıyla görüşme yapılmıştır. Çizelge 4'te belirtildiği gibi toplam 29 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Branş öğretmenleri'nin 7'si kadın, 13'ü erkek toplam 20 kişi; rehber öğretmenlerin 3'ü kadın, 1'i erkek toplam 4 katılımcı; okul yöneticileri'nden 2'si kadın, 3'ü erkek toplam 5 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Branş öğretmenlerinin seçiminde farklı branş ve cinsiyete sahip öğretmenlerin temsiliyetine özen gösterilmiştir. Cinsiyet dağılımı konusunda eşit sayıda öğretmen görüşmesi yapılamamasında kadın öğretmenlerin isteksizlikleri ve zaman sıkıntıları neden olmuştur. Öğretmenler görüşme konusunda öğrencilere göre daha çekingen davranmışlardır. Disiplin konusunda çok sert ve tavizsiz olduğu bilinen bir öğretmen görüşme yapmayı önce kabul etmiş, daha sonra reddetmiştir. Branş öğretmenleriyle görüşmeler rehberlik servisinde, bilgisayar odasında, spor odasında, öğretmenler odasında ya da ders olmayan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) ve rehber öğretmenlerle kendi odalarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik araştırmanın gerçeklikle ilişkisini yansıtır ve inandırıcılığını belirler. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006, 255). Nitel araştırmalarda geçerlik, dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki şekilde ele alınır. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006, 255). Bu araştırmada geçerlik stratejileri açısından örneklemin çeşitlendirilmesi için katılımcılar, amaçlı örnekleme tekniğine göre seçilmiş, örneklem ve süreç detaylandırılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara ilgili kurumlardan alınan izin belgesi ibraz edilmiş ve araştırmaya dair gerekli bilgi verilmiş, ses kaydı için izin alınmış, katılımcıların görüşlerine müdahale edilmemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayanarak bazı ek sorularla katılımcıların görüşleri ayrıntılandırılmaya, benzer ve değişik bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların, kuramsal çerçeveye tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Güvenirlik ise araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Diğer söyleşiyle, eğer çalışma yeniden yapılırsa aynı sonuçlar ortaya çıkarılabilir mi sorusuna cevap aranır (Merriam, 2015, 211). İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 259). İçerik analizinde güvenirlik kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenirliğiyle ilgilidir. Kodlayıcının güvenirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006, 16). Bu araştırmanın güvenirlik açısından kontrolü akademik çalışmalar yapan birbirinden bağımsız iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş, kategoriler uzmanlarca yeniden kodlanmıştır. Farklı uzmanlar tarafından yapılan kodlama sonuçları şu formülle karşılaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 278; Aktaran: Taşkın, 2014, 152):

$$\text{Uyuşum Yüzdesi (Güvenirlik): } \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Kodlamaların güvenilirlik derecesi birinci uzman tarafından % 83,33 oranında, ikinci uzman tarafından % 70 oranında (Dr. Yasemin Tezgiden Cakcak ve Dr. Ali İlker Kurt) tespit edilmiştir. Güvenirlik derecesinin araştırma için %70 ve üzeri olması yeterlidir (Houten ve Hall, 1983, 27; Aktaran: Taşkın, 2014, 152). İki uzmanın kodlamaları sonucunda araştırmanın veri toplama, kodlamada ve çözümleme sürecinin güvenilirlik düzeyinin uygun, kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüşmeler, gerekli izin alınarak, ses kayıt cihazı kullanılarak (katılımcıların onayı alınarak) gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından bu verilerin çözümlenebilmesi için öncelikle bu ses dosyaları bilgisayarda yazılı hâle getirilmiştir. Yazılı hâle getirilen bu veriler araştırmacı tarafından belirlenen kodlara göre kodlanmıştır. Katılımcılardan yapılan alıntılar içeriği değiştirilmeden imlaya ve noktalamaya dikkat edilerek düzenlenmiştir. Araştırmacının anlamın belirginleşmesi ve bazı bilgilerin gizli tutulması hususunda müdahale etmek zorunda kaldığı yerler köşeli parantez içinde gösterilmiştir. Yay ayraç içinde üç nokta kullanılan yerler görüşmelerin öncesi ile sonrası arasındaki kesintiyi göstermek amaçlıdır.

Yazılı hâle getirilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 227). Görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenirken belli ana kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ana kategoriler: “Kurumsal Disiplin Anlayışı ve İçerdiği İlişkisellikler”, “Sınıfın (Derslik) Kurumsal Habitusu”, “Okulun Kurumsal Habitusu”, “Okul Çevresinin Kurumsal Habitusu” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriler araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan bir ortaöğretim kurumundaki disiplin anlayış ve uygulamalarının yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğrenciler, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığı ile ve ilgili alanyazın çerçevesinde analizi paylaşılmaktadır. Kurumsal disiplin anlayışı ve bu anlayış üzerinden yapılan ilişkisel analizler detaylandırıldığı bu bölüm görüşmecilerin disiplin tanımlamalarını, disiplini gerekçelendirme anlatılarını ve disiplin ile kurdukları ilişkiye dair görüşmeler süresince elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumunu içermektedir.

4.1. Kurumsal Disiplin Anlayışı ve İçerdiği İlişkiselilikler

Araştırmanın bu bölümünde okul bileşenlerinin disiplin yapı ve pratiklerine yaklaşımı, kavramsal tanımlaması, gerekçelendirilmesi ve üretmekte olduğu ilişkiselilikler üzerinden incelenmektedir. Bu bağlamda okul içinde öğrenci, branş öğretmenleri, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplini tanımlama biçimleri, disiplini gerekçelendirme durumları ve disiplin ile ilişkilendirirken benimsedikleri roller tespit edilmiş ve kurumsal disiplin oluşum sürecinin detayları betimlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Disiplinin Tanımlanması

Katılımcıların disiplini nasıl tanımladıkları onların disiplinle kurdukları ilişkiyi de açıklamakta önemli rol üstlenmektedir. Disiplin okul içinde farklı aktörlerin görüşlerinin yanı sıra millî eğitim politikalarının da bir sonucu olarak yeniden tanımlanmaktadır. Disiplinin tanımı mevcut mevzuatın dışına taşan, okulun kurumsal habitusunu oluşturan pratiklerle şekillenmektedir. Bu şekillenmeyi anlamlandırmak için aktörlerin disipline dair tanımlarına başvurulacaktır. Örneğin, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu disiplini düzen, ahlak, kurallar ve otorite kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır ve disiplinin kurumsal işlevine dikkat çekmektedir (Çizelge 5).

Çizelge 5

Öğrencilerin Disiplini Tanımlaması

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Belli bir düzen ve düzenin sağlanması	ÖE1, ÖK5, ÖK10, ÖE8	4
Bireysel özerklik ve özgürlüğün baskılanması	ÖE7, ÖK2, ÖE4	3
Kurallar ve otoritenin varlığı	ÖK11, ÖK3, ÖK6, ÖE6, ÖK1, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2	12
Ahlak (terbiye) ve ahlak dışı davranışların cezalandırılması	ÖE3, ÖK9	2

Öğrencilerin disiplini tanımlayışlarında kurum lehine, var olan pratikleri sürdürmek ve muhafaza etmek yararına bir pozisyon aldıkları gözlenmektedir. Bazı öğrenciler ise disiplini olumsuz bir anlamda kullanmaktadır. Bu öğrenciler disiplini bireysel özerkliğe ve özgürlüğe karşı bir baskı mekanizması olarak görmekte ve toplumsal kurallar ve ahlakın öğrenciler üzerindeki yaptırımlarına işaret etmektedirler. Öğrencilerin disiplin kavramına dair tanımları ve görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖE2: Disiplin bir kurumda olması gereken, yürümesi için, bazı şeylerin yürümesi için olması gereken kuralların toplamı bence.

ÖE3: Disiplin yanlış davranışlarda bulunan, ahlak dışı, işte uygun olmayan davranışlarda bulunan kişilerin cezalandırılması. (...) Ahlak dışı davranış mesela hocalara karşı saygısızlık örneğin, hocalara ağır ithamlarda bulunmak mesela olabilir.

ÖK6: Disiplin bir kural çerçevesinde, disiplin neredeyse, hani okul olabilir, bir işyeri olabilir. O kurallara orada olan insanların uyması gerektiğini düşünüyorum. Disiplini de hani o şekilde tanıyorum. O kurallara, o kurallar çerçevesinde olması gerektiğini düşünüyorum.

ÖE7: Bir öğrencinin tamamıyla okul[daki] şartlarla, kurallarla baskı altına alınıp sadece okulu fabrika niteliğinde gösteren bir kurum. (...) Bu, toplum ahlakıyla alakalı bir şey. Bu toplum ahlakını, kendilerince belirledikleri toplum ahlakını insanlara yansıtmaya çalışmak, insanları da bu şey altında, çerçeve altında toplayıp düzenin içinde tutmaya çalışmak.

ÖE8: Disiplin insanları sıraya koyabilmek, yola getirebilmek için yapılan bir düzen şeklidir.

ÖK11: Mesela ben burada Türkçe okumak istemiyorum. Mesela, ne bileyim, böyle giyinmek istemiyorum bu okulda. Bu okula sabahın köründe gelmek istemiyorum. Tabii yapmak istediğim şeyler doğrultusunda bunların olması gerekiyor. Ama bunlar böyle olmamalı. Hani bir şeyler dayatılarak ya da işte burada öğretmenlerin bize uyguladığı tavır mesela. O da disiplin güya ama

disiplin değil. Benim kişiliğimi, benim düşüncelerimi ezip geçiyorsa, buna değer vermiyorsa, saygı göstermiyorsa bu disiplin değildir. Öyle.

Okuldaki diğer önemli aktörler olan branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin disiplini nasıl tanımladıkları eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgi vermektedir. Bu aktörlerin disiplin kavramının tanımına yönelik yapmış oldukları açıklamalar, eğitimin tanımı ve içeriğinin disiplinin tanımından bağımsız olmadığına vurgu yapmaktadır (Çizelge 6).

Çizelge 6

Öğretmenlerin Disiplini Tanımlaması

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Belli bir düzen ve düzenin sağlanması	OYE1, BE11, RK3	3
Kurallar ve çevreye uyum	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, BE6, BK3, BE1, BK6, BE2, BE9, BK5, BK7, BK11, BE10, BE3, BE12, RK3, RK2, RE1	19
Saygı, sevgi ve değerler	BE8, BE4	2
Kontrol ve istendik davranışlar geliştirme	BK1, BE13, BK2, BK4, RK1	5
Plan ve programlı olma	BE7	1
Hiyerarşik yapı	BE5	1

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin tamamı disiplini tanımlarken “düzen”, “kurallar”, “çevreye uyum”, “istendik davranışlar” ve “kontrol” kavramlarını önplana çıkarmışlardır. Öğretmen katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

OYE3: Disiplin bir kurumdaki uygulanması gereken kuralların bütünüdür. Bu kurallar, ben okulda şöyle tarif ediyorum bunları; bir vicdani kurallar var, bir de resmi kurallar var. Biz burada disiplin kurallarını uygularken her yakaladığımıza ceza verelim veya hemen yakaladık bunu cezalandıralım değil, önce o hatayı düzeltmeye çalışıyoruz. Bizden kaynaklanan bir şey var mı, bizim ihmal ettiğimiz bir şey var mı ona bakıyoruz. (...) Üst üste çok tekrarlanıyorsa o zaman resmi yollardan bunu çözüyoruz.

OYK2: Disiplinli olmak... Yaptığımız işin kuralları bellidir zaten. Bu kuralların içerisinde hareket edip planlı, programlı, kurallara uygun, kaidelere uygun çalışmak diye nitelendirebilirim disiplinli olmayı.

OYE1: Disiplin, bir yerdeki düzen... O düzenin, o yerdeki bütün paydaşlarıyla devam etmesi... Disiplin bu. Okuldaki disiplinden bahsedersek herkesin işini, görevini yerine getirmesi ve kimsenin kimseyi bu anlamda engellememesi, rahatsız etmemesidir.

RK3: Disiplin toplumda düzeni sağlamak için oluşturulan kurallardır.

BK6: Disiplini bir kurallar bütünü olarak tanımlıyorum. İşlerin yürümesi için yolunda gitmesi için, toplum yaşamında standardı yakalamak için olması gereken bir şey olarak tanımlıyorum. İçinde despotluğun olmadığı bir disiplin doğru bir disiplindir diye düşünüyorum. Ödülün ağırlıklı olduğu bir yöntem daha doğrudur diye düşünüyorum disiplinde.

BE13: Öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için bir araç olarak görüyorum.

BE9: Ben şöyle örnek vererek açıklayayım. Disiplinli bir öğrenci denilince ben şunu biliyorum: Mevcut okulda, sınıfta başkalarının haklarını gasp edici eylemlerde bulunmayan, diğerlerinin de hukukunu dikkat ve göz önüne alarak hareket eden insan. (...) Disiplin denilince dediğim gibi yani, başkalarının haklarını... Disiplinli insan karşısındaki hukukunu da dikkate alarak hareket eden insandır ya da derslerde disiplin nedir: disiplinli öğrenci her şeyi zamanında, yerinde yapabilen öğrencidir. O zaman disiplinli öğrenci de bir işin zamanına, yerine dikkat eden öğrencidir.

BK1: Bireyde başlayan bir oto-kontrol, daha sonra toplum ile birlikte toplumun oto-kontrolü diye algılıyorum. Ve özgürlüklere saygı diye algılıyorum açıkçası. Herkesin kendi çerçevesinde özgürce yaşaması, diğerinin haklarına tecavüz etmemesi, bunun için, eğer böyle bir durum varsa gerekli tedbirlerin uygulanması.

BE5: Hiyerarşik yapıdır disiplin. Disipline etme mutlaka hiyerarşik bir yapıyı içeriyor.

BE10: Disiplin deyince ilk aklıma gelen, özellikle lise çağında, ortaöğretim çağında olduğumuz için, öğrencilerin devlet tarafından, idare mekanizması olan devlet tarafından liseler için takdir edilmiş olan, ortaöğretim için takdir edilmiş kurallara uygun bir şekilde hayatlarını devam ettirmesi. Bu kuralların dışında aykırı işlemler yapmaması ve yaptığı işlemlerin bu kuralları gerçekten zedeleyecek aykırılıkta olmaması. Çünkü bu insanlar neticede ergen. Ergen oldukları için illa ki aykırılıklara kaçabiliyorlar ama nasıl tatlı sert olmaktan bahsediyorsak, onlar da tatlı aykırı olabilirler.

Bir kavram ve onunla ilişki hâlindeki yapı ve pratikleri anlamlandırmanın bir yolu da o kavrama dair tanımlamalara yönelmektir. Disiplini bir kavram olarak nasıl tanımlıyorsunuz sorusu, kavramı çevreleyen ve inşa eden yapılar ile eylemler bütünü de ortaya çıkarmak için kilit bir soru olarak değerlendirilebilir. Görüşmeler esnasında disipline ilişkin yapılan tanımlamalarda belirli kavram ve eylem tanımlamalarının ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun disiplini tanımlarken “düzen”, “kurallar” ve “kontrol” kavramlarına başvurduğunu ve bu tanımlamalar etrafında ortaklaştığını belirtebilmektedir.

Öğrenci ile öğretmenlerin disiplini tanımlarken benzer kavramları kullanmaları, eğitim alanında hâkim olan belirgin bir disiplin anlayışına işaret etmektedir. Disiplinin tanımı üzerinden öğrenci ve öğretmenlerin bir uzlaşma mekanizmasının parçası oldukları belirtilebilmektedir. Bu uzlaşma ya da ortaklaşma zemininin zorla (*coercion*) bireyleri kontrol etmeye öncelik vermeyen, daha ziyade yapıların ve kişilerin kapasitelerini yerine getirdiği bağlamlar üzerinden yapılandığı gözlemlenmektedir. Örneğin öğrencilerin okulda disiplini uygulayan öğretmenlerle aynı görüşleri paylaşmaları, benzer kavramları kullanmaları bu uzlaşma zeminini betimlemekte ve işlevselliğine yönelik değerlendirmeler içermektedir. Buna ilaveten, iki grup da disiplini tanımlarken disipline edilen aktörleri öğrenciler olarak varsayma eğilimindedir. Ancak disiplini tanımlarken, disiplinin sadece kurumsal işlevine dikkat çeken öğrencilere kıyasla, öğretmenler makro düzeyde bir yaklaşım ile disiplinin daha çok işlevselliğini ve gerekliliğini de vurgulamaktadır, böylelikle yeniden üretim sürecinde okulun rolünün işlevselci bir paradigmadan okunmasını da düşünsel olarak üretmekte ve pekiştirmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler disiplini tanımlarken disiplinin sadece okuldaki işleviyle sınırlı kalmayıp toplumsal işlevine de vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenlerden bazıları disiplinin bireyler arası ilişkilerdeki sağaltıcı rolü üzerinde durmaktadır. Bu rol düzenleyici bir rol olarak betimlenirken aynı zamanda bireyin kendi kendini disipline edişine yönelik bir eylemliliği de barındırmaktadır. Ayrıca tanımlamalarda eğitimin egemen manada toplumsal işlevinin öğrenciyi kuşatan ahlakî ve baskıcı yapıları barındırdığına yönelik görüşler de yer almaktadır. Katılımcılar disiplini toplumsal kuralların, hiyerarşinin, ahlak normlarının, çevreye uyumun, istenilen davranışların yeniden üretilmesini sağlayan bir yapı ve pratikler bütünü olarak da tanımlamaktadır.

4.1.2. Disiplinin Gerekçelendirilmesi

Disiplinin gerekçelendirilmesi disiplin uygulamalarına yöneliktir. Bu bağlamda, disiplin uygulamalarının meşruiyeti disiplinin tanım, işlev ve pratiklerini de belirleyen bir mübadele ilişkisi içermektedir. Disipline yönelik tanımlamaların yer aldığı bir önceki bölümde de bu ilişkiye yönelik göndermeler bulunmaktadır. Görüşmeler esnasında disiplinin gerekçelendirilmesine yönelik sorulara verilen yanıtlarda disiplin gerekçelendirilirken disiplinin tanımında kullanılan benzer kavramlara başvurulduğu gözlenmektedir. Örneğin disiplinin tanımında yer alan “düzen”, “kurallar”, “kontrol” kavramları disiplin ve pratiklerinin gerekçelendirilmesinde de yer almaktadır. Diğer

yandan, “başarı”, “verimlilik” gibi ayırt edici kavramlar gerekçelendirme esnasında başvuru alan yeni kavram setleridir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu disiplini gerekçelendirirken “düzen”, “kurallar”, “kontrol” kavramlarına başvurmaktadır (Çizelge 7).

Çizelge 7

Öğrencilerin Disiplini Gerekçelendirmesi

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	ÖK11, ÖK3, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2	10
Bireysel özerklik ve özgürlüğün baskılanması	ÖE7, ÖK1	2
Kontrol ve istedik davranışlar geliştirme	ÖE3, ÖE1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE4, ÖE8	8

Disiplini gerekçelendirirken öğrenciler kullandıkları kavramları, toplumsal yapıların devamını sağlaması manasında önelemekte ve bireysel özgürlük ve otonomiye yönelik bir gerekçelendirmede bulunmamaktadır. Diğer dikkat çeken bir nokta ise disiplin süreçlerinin hangi temel aktörler tarafından belirleneceğine ve öğrencilerin nasıl bir rol üstleneceğine ilişkin öğrenciler görüşmelerde açıkça görüş belirtmemişlerdir. Bazı öğrenciler disiplini gerekçelendirmeyi hizaya getirmek, insanların haklarının ve özgürlüklerinin ihlal edilmesinden kaynaklanan ihtiyaç manasında kullanarak disiplini eleştirmektedir. Öğrencilerin disiplini gerekçelendirme biçimlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖE6: Disiplin aslında bir kurum veya toplum için geçerli değil. Aynı zamanda insan için de geçerli. İnsan hayatında bir plan belirlediği zaman aynı zamanda kendine bir disiplin de koyuyor. Ben bu kurallar çerçevesinde işte kendimi geliştireceğim. Bu planlar çerçevesinde ilerleyeceğim, dediği zaman işte bu da aynı zaman da bir disiplindir. İnsan, disiplinli insan bence hayatta başarılı olan insandır.

ÖK5: Çünkü hepimiz başımıza buyruk hareket edersek sonuçları hiç güzel olmuyor. Toplumda bir düzen olmaz. Düzenin sağlanması için. (...) Devletin ihtiyaç duyduğunu düşünüyorum ben. (...) Şimdi ben de aslında bir yönetici olsam insanlar, belli bir grubu yöneteceğim için, herkes başına buyruk hareket ederse ben hepsini bir arada tutamam. Onların da amacı aslında bir düzen olması.

ÖE8: Çünkü insanların bir yola girmesi lazım. Mesela disiplin olmazsa herkes baştan çıkar. Baştan çıkan insanlar da böyle ilkel yaratıklar hâline dönüşürler. (...) Çünkü geri kalan hep insanlar bizdik tarihte. (...) Türkler, Müslümanlar.

Müslüman bir Türk olarak ilkeliliğin aslında bizim damarlarımızda gezmediğini insanların bilmesi lazım.

ÖK8: Çünkü hani biz burada bir aile gibi olmaya çalışıyoruz. Sen aile fertleri, evde nasıl olabilirsin ol ama, hani buradaki insanlarla nasıl konuşacağını, nelere uyacağını bilmen gerekiyor. O yüzden de bir disiplin ara bağı olması lazım.

ÖK11: Eğer biraz toplum düzgün olsa belki farklı olur. Belki disipline bile ihtiyaç duyulmazdı. İnsanlar, herkes kendi yapması gerektiğini yapsaydı, kimsenin haklarını ihlal etmeseydi, özgürlüklerine karışmasaydı, giyinişine, konuşmasına, belki disipline bile ihtiyaç duyulmazdı.

ÖK1: Hizaya getirmek için bir insanı, karşısındaki bir insanı. (...) Neden? Çünkü bir insana sürekli bir şeyi direterek yaptırılmazsın. Söyleyerek de sözlü kurallı yaptırılmazsın, onun zaten içinden gelerek yapması gerekiyor.

Okul içindeki diğer aktörler olan branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri görüşmeler esnasında disiplini gerekçelendirirken “düzen”, “kurallar”, “başarı”, “verimlilik” ve “kontrol” kavramlarına başvurmaktadırlar (Çizelge 8). Disiplinin gerekçelendirilmesine eleştirel yaklaşan BE11 ve BE13 kodlu öğretmenlerden ise kapitalist iş yaşamında verimlilik ve uygun işgücü için disipline ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Eleştirel pedagoji literatüründe kapitalizm, eğitimi iş gücünün yeniden üretimi olarak kavramakta, burjuva kişisel hırsların içselleştirilmesini (başarı, hız, çalışkanlık vb.) sermayenin kârlılık ve verimlilik hesaplarını doğrulaması bakımından önemli ve anlamlı bulmaktadır (Freire, 2008; Apple, 2006; McLaren, 2011).

Çizelge 8

Öğretmenlerin Disiplini Gerekçelendirmesi

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	OYE3, OYE2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BK3, BK6, BE2, BE7, BK7, BE5, BE10, BE3, RK1, RK3, RK2	17
Kapitalizmin ihtiyacı ve işgücü	BE11, BE13	2
Kontrol ve istendik davranışlar geliştirme	OYK2, BK1, BK4, RE1	4
Başarı ve verimlilik	OYE1, BE6, BE1, BE4, BE9, BK5, BK2, BE12	8

Disiplinin gerekçelendirilmesindeki farklılaşma, disiplinin tanımından farklı olarak, gerekçelendirmede “düzenin” yanında “başarı”, başat bir kavram olarak yerini almakta ve “başarının” kurucu ögesi olarak disiplin konumlandırılmaktadır. Öğretmenlerin

disiplini gerekçelendirmede kullandıkları kavramları ve biçimlerini görüşmelerden alıntılarla şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖYE1: Benim kendi fikrimce, başarıyı direkt etkileyen faktörlerden biridir disiplin. Öğrenciyi ele alalım; disiplinli bir şekilde okulumuza devam etmezsek, derslerimize düzenli bir şekilde çalışmazsak “disiplin” belki rahatsız edici bir ifade olabilir; bunu düzen anlamında kullanıyorum: düzenli çalışma, okula düzenli devam etme, derslerini düzenli takip etme. Bunlar başarıyı direkt etkileyen faktörlerdir. Eğer düzeni kaybedersek, başarı da olumsuz yönde mutlaka etkilenecektir.

OYK1: Özgürlüklerin, herkesin özgürlük alanının bir diğerinin özgürlük alanı ile kesişmemesi için (...) disiplinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu kuralların gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü elde etmek istediğimiz davranış değişikliğini öğrenciye verebilmenin yolu özgürlük sınırlarını ona iyi anlatabilmek. O yüzden [disiplinin] gerekli olduğunu düşünüyorum.

BE1: Disiplin olmasaydı bana göre kargaşa olurdu. Başarı olmazdı. Şu anki eğitim sisteminin en büyük handikaplarından bir tanesi disiplinin sağlanamaması bence.

BE9: Hayat boyu insanlar başarı istiyorsa, bir ülke kalkınmak istiyorsa disiplinin olması lazım. Herkes disiplinli [olmalı]. Bir iş yaparken o işin gerekleri neyse onu yapmak gerekir. Şimdi biz çekirdekten çocuklara ne iş yapıyorsan o işte insanların haklarını da gözetme ahlakını o kişiye edindirirsek, yarın o hangi makama, mevkiye gelirse o aynı edinilen disiplin ahlakına göre davranacak[tır] ve biz kalkınacağız. Disiplinli insan başarılı olur, hangi işe el atarsa atsın. Başarı bozukluk zaten insan doğasında yok. Disiplini İslâm bazında ele alırsak, başta Allah nezdinde disiplini: İnsanı disipline etmek için ilk insandan bugüne kitap göndermiş. Kitap nedir biliyor musun? İnsanların hayatını disipline edendir, kısıtlayan değil. Aslında disiplin tek kelimeyle sistem ve düzen demek. Disiplinli insan düzenli insan demektir. O zaman düzenli insanlar başarılarla imza atarlar. Öyleyse biz disiplini bu yaşlarda çocuklara empoze edeceğiz ki disiplinli ve kalkınan bir ülke olsun, dünya olsun. Ben inandıklarımı söylüyorum.

BK1: “İnsan, insanın kurdudur” da ondan. (...) İnsanın olduğu yerde disiplinin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü insanın özünde biraz önce bahsettiğim o Thomas Hobbes’un, ben çok beğenirim, o sözünü. İnsanın özünde ne yazık ki o “id” var ya menfaatler çatıştığı anda, egosuna yenik düştüğü anda karşı tarafa saldırıyor ne yazık ki. Bu yüzden disiplinin olması gerektiğini düşünüyorum. (...) Büyük balık küçük balığı yedi. Bedensel güç girebilirdi devreye şiddet. Zamana göre, şartlara göre değişebilir bu. Kimin de bedensel güç olur kimin de ekonomik güç olur. Kimin de şöhret olur. Artık klişeler ne ise, güçlü olan güçsüz olanı ezerdi.

BK6: En gerekli olan kısmı bir şeylerin daha yolunda yürütmesi için, aksamaması için özellikle de toplum yaşamı, toplu yaşam daha doğrusu. Toplum yaşamından ziyade toplu yaşam. Herkesin belli bir standartta haksızlığa uğramadan, ayrımcılığa uğramadan, çifte standart olmadan bir yaşam sürmesi için gereklidir.

BE13: Herhâlde iş dünyası açısından işveren açısından bakarsak istediği ürünü elde etmek için çalışanlarının daha böyle şey verimli, daha düzenli daha her şeyi yerli yerinde yapması şeklinde düşünebilirim.

BE10: Çünkü toplum bir canlı organizma gibi, bir vücut gibi. Vücudumuzda nasıl, sakallarımız uzuyor, tıraş yapıyoruz değil mi? Tırnaklarımız uzuyor, kesiyoruz. Saçlarımız uzuyor, berbere gidiyoruz. Dolayısıyla disiplinde, toplumu da bir insan olarak görürsek eğer, insan vücudu olarak değerlendirirsek uzayan yerlerin, aykırı yerlerin, dış görünüşümüze zarar veren yerlerin temizlenmesi, törpülenmesi lazım. Dolayısıyla disiplin bunu koruyan bir mekanizma, bu uzayan yerleri kısaltan, onlara şekil veren bir mekanizma diye düşünüyorum.

BE12: Buna şöyle cevap vereyim, mesela askerlikte disiplin şart. Disiplin olmazsa askerlerden oluşan ordunun vereceği mücadele karşısında alacağı zafer meçhul. Disiplin gerçekten. (...) Kesinlikle olması gereken bir faktör. (...) Herhangi bir başarıya ulaşmak için disiplinin şart olduğunu düşünüyorum.

RK3: Toplumsal düzeni sağlamak. Ondan sonra hep şey geliyor aklıma herkesin belli bir kurallara [uyması]. Daha doğrusu toplumsal karmaşayı önlemek için daha çok [disiplin] sağlanır.

RK2: İşte bu [disiplin] okullarda olabilir, mesela askeri birlikler aklıma geliyor. İşte belli çalışılan kurumlarda olabilir. Hatta bazen mesela aile de bir kurum. Ailede bile belli disiplin kuralları vardır.

RE1: Kendini otorite figürü kabul eden işte okuldaki yönetici, idareci, öğretmen veya sistemin kendisi diyeyim bir bütün olarak sonuçta kontrol altında yaptığı iş[te] denetim sağlamak ister. Hatta biz Türk toplumu olarak biraz dışarıdan denetimli bir gelişimsel özellik gösteriyoruz. İçsel denetimi kazanmak biraz daha zahmetli olduğu için böyle bir [disiplin] mekanizma geliştirmiş bence okullar.

Görüşmeler sonucunda disiplinin gerekçelendirilmesi bazı toplumsal ve kurumsal yapılar ile kavram setleri üzerinden betimlenmektedir. Öğretmenler bu yapıları ordu, askerlik kurumu, iş dünyası, aile, okul olarak belirtirlerken ilişkilendirdikleri kavramları ise “başarı”, “düzen”, “verimlilik”, “kontrol” olarak ifade etmektedirler. Bu görüşmeler esnasında, disiplin mekanizmasının eğitim alanında kendine yer buluşu ile ilişkili olarak başarı ve düzen kavramları anahtar bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla disipline dair tanımlarda ve gerekçelendirmelerde kullanılan bazı kavramların devamlılığının oluşu dikkat çekmektedir. Bu kavramların karakterizasyonu belirli kurumsal ve iktidar yapıları üzerinden örgütlenmekle beraber (aile, ordu, iş dünyası vb.) kendini üretecek yeni alanlar açma becerisine de sahip görünmektedir. Örneğin toprağa bağlılık, aile ve vatan sevgisi, yaşam ve düşünce biçimleri, emek süreçleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Sonuç olarak, disiplinin tanımı ve gerekçelendirilmesi arasında güçlü bir ilişki mevcuttur ve eğitim alanındaki düzenleyici etkisi makro ve mikro düzeydeki toplumsal yapı ve pratikler ile ilişki hâlinindedir.

4.1.3. Disiplin İle İlişkilenme

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların disiplin tanımları, disiplin uygulamalarını gerekçelendirme söylemleri ile birlikte disiplin ile ilişkilenme biçimlerine dair bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. İlişkilenme biçimlerinin incelenmesi, katılımcıların tanımlama ve gerekçelendirme süreçlerinde başvurdukları temel kavram setleri ve pratiklerinin devamlılık ilkesince nasıl konumlandığı ve korunduğunu anlamlandırmada önem taşımaktadır. Aynı zamanda, bu formlar arasında devamlılığın tespitini yapıyor olmak disiplin ve pratiklerinin yeniden üretim koşullarına yönelik de bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır. Bu kapsamda okuldaki aktörlerin disiplinle ilişkilenme biçimleri disiplin pratiklerine nasıl ve ne ölçüde katıldıklarını göstermektedir. Örneğin, katılımcıların kişisel ve mesleki algı ve tutumları disiplinle kurdukları ilişkiden bağımsız değildir ve çeşitli formlarda da disiplin yaklaşımlarının kurucu öğeleri olarak yerlerini almaktadırlar. Görüşmelerde disiplinin tanımı ve gerekçelendirilmesi ile okul içinde benimsenen roller arasında eğitim ve öğretim süreçlerini de etkileyen doğrudan bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır. Disiplin ile hoşnut bir ilişki kuran ve okuldaki disiplin pratiklerine uyum sağlayan katılımcıların büyük bir kısmı disipline edilen özneler olarak sadece öğrencileri görme eğilimindedirler ve kendilerini bu yapısal formların dışında konumlandırmaktadırlar. Bu kısımda disiplin ile ilişkilenmeyi tanımlayan kavramlar ve pratikler olarak kurallar, düzen, kontrol, öğrenciye rol model olmak ve başarı öne çıkmaktadır. Katılımcıların disiplinle ilişkilendirdikleri kavramlarda çoğunlukla olumlayıcı bir içeriğe rastlanmakta ve öğretmenler tarafından bu içeriğin uygulayıcı ve denetleyici aktörleri olarak aile ve okul kurumunun tanımlandığı görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin büyük çoğunluğu egemen disiplin anlayışını “kontrol”, “kurallar”, “düzen” kavramlarıyla ifade etmekte ve disiplinle uyumlu bir ilişki kurduklarına dair açıklamalarında yer vermektedirler (Çizelge 9).

Çizelge 9

Öğrencilerin Disiplin İle İlişkilenmesi

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK7, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	13
Bireysel özerklik ve özgürlüğün baskılanması	OE7, ÖK1	2
Kontrol ve istendik davranışlar geliştirme	ÖK2, ÖE5, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖE4	6

Disiplini sadece kurumsal bağlamda ele almayıp disiplinin sosyal ve toplumsal uzantılarına da değinen (örneğin aile kurumunu örnek göstererek) ve bu bağlamlar aracılığıyla disiplini meşrulaştıran öğrencilerde disiplinin daha çok içselleştirildiği gözlenmektedir. Bazı öğrenciler ise bireysel özerkliğin ve özgürlüğün baskılanması bağlamında kılık ve kıyafetlerin ve davranışların kısıtlanmasına karşı çıkmakta ve disiplini eleştirmektedir. Öğrencilerin disiplinle ilişkilenme biçimleri şu ifadeler ile örneklendirilebilir:

ÖE7: Disiplin olmasaydı pek farklı şeyler olacağını düşünmüyorum. Sonuçta disiplin olmasaydı bile aileler var. Bu sadece küçük bir şey değil ki bu çok geniş bir alan. Çocukken başlıyorsun zaten aile tarafından disipline edilmeye. Ondan sonra kendi yolunu çizmeye başlıyorsun, kendi düşüncelerini geliştiriyorsun. Ve disipline o saatten sonra gerek olduğunu düşünmüyorum ben.

ÖK3: Sınıf içinde disiplinli olmak gerekiyor. Çünkü o ortamda hepimiz bir aradayız. Farklılıklar ister istemez oluyor tabii ki ama bir ortamda o ortamın kuralları varsa herkes o kurallara, o disipline uymak zorunda.

ÖE3: Bence [disipline gerek] var. Çünkü disiplin asıl olarak öğrencilerin dikkat etmesi gereken şey. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şey disiplin. Mesela öğrenciler disiplinsiz olursa okul da disiplinsiz olur. Ve okul da başka, dışarıdaki bir insanın gözüyle kötü görünür, düşünceler olumsuzlaşır. Öğrenci disiplin kavramı bence bu konuda benzer.

ÖK6: Öğrenci, yönetici mesela müdürümüz disiplinli olmalı ki öğrenci de ona şey yapmalı (...) Uymalı hem de ona göre davranmalı. Başındaki kişinin disiplinli olduğunu bilmeli, ona göre hareket etmeli. Burada çıkıp da birisi bir anda kavgaya, gürültü çıkartmamalı. Çok olan bir şey.

ÖK5: [Disiplin olmazsa] tüm düzen bozulur. Ben başıma buyruk hareket edersem ne olur hocam? Ne öğretmene bir saygım olur ne idarecilere ne burada çalışanlara.

ÖK1: İnsan başı boş olurdu ama, mesela daha özgür olurdu. (...) Özgürlüğün kısıtlanıyor. (...) Evet, mesela kılık-kıyafetimiz, davranışlarımız, dersteki olan tutumumuz ile disiplin arasında bir ilişki kuruyorum. (...) Bana olumsuz geliyor.

ÖK8: Toplumun yozlaşmaması için veya ne bileyim, mesela benim küçük yeğenlerim var. Onların hâl ve hareketlerini düzenlemek için bazen bir otorite sahibi olmak gerekir. (...) Devlet ihtiyaç duyar. Yasalar... (...) İnsanların, toplumun yozlaşmaması ve raydan çıkmaması [için]. (...) Ailemin üzerimdeki, özellikle annemin üzerimdeki, benim üzerimdeki disiplini işe yarıyor. (...) Annem baskı şey yapmaz. Sadece öğüt verir. Bu da bana göre en güzel disiplin.

Görüşmeler esnasında branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri disiplin ile ilişkilenmelerini açıklarken “kurallar”, “başarı”, “düzen”, “kontrol”, “rol model olma” kavramlarına başvurmuşlardır (Çizelge 10). Bu kavramlarla kurulan

ilişkinin niteliği ise katılımcıların kurum içi pozisyon ve rollerine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu disiplini içselleştirip olumlu bir içerik ve bağlamlarda kullanırken, rehber öğretmenleri ise disiplini öğrenci ile kurulan ilişkiyi zedelediği için eleştirmekte ve disiplinin bu aşındırıcı etkisini belirterek eleştirel bir pozisyon almaktadırlar. Aynı zamanda rehber öğretmenlerin, branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinden farklı olarak disiplin ve pratiklerinin uygulayıcısı ve denetleyicisi olma rolünü benimsemedikleri dikkat çekmektedir. Rol model ya da örnek alma süreçlerinin deneyimlenmesi ve içselleştirilmesinde dikey bir hiyerarşinin devamlılığı söz konusudur.

Çizelge 10

Öğretmenlerin Disiplin İle İlişkilenmesi

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	OYE3, OYK2, OYE1, BK3, BE2, BE7, BE9, BK5, BK2, BK4, BE10, BE3	12
Kontrol ve oto-kontrol	BE8, BE6, BE13, BK1, BK7, RK1, RK3, RK2, RE1	9
Başarı	OYE2, BE1, BE4, BE9, BE12	5
Rol model olma	OYK1, BK6	2
Bireysel özerklik ve özgürlüğün baskılanması	BE11, BE5	2

Kurumun işleyişinde yöneticilerin disiplin uygulamalarının, öğretmenler tarafından rol model olarak benimsendiği okul yöneticileri tarafından ifade edilmektedir. Öğretmenler de öğrenciler tarafından kendilerini rol model alınacak kişiler olarak göstermektedir. Böylelikle okul içindeki aktörler, statüleri ve eylemlilikleri çerçevesinde katılaşmakta ve bu kurumsal alan içerisinde işgal ettikleri pozisyon ve rollerinin devamlılığını sağlayan eğilimleri (*dispositions*) deneyimlemeye ve üretmeye devam etmektedirler. Örneğin rol model olmak üzerinden bu eğilimler başarı ve düzen arasındaki ilişkiyi istikrarlı bir ilişki olarak yapılandırmakta ve idame etmektedirler. Bazı branş öğretmenleri ise öğrencilere verecekleri ilk şeyin, otoriter bir biçimde pratik edilebilen disiplinden ziyade özgür, sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim olduğunu belirterek benimsenen egemen rol model olmayı eleştirmekte ve örtük bir disiplin

yaklaşımını da formüle etmektedirler. Öğretmenlerin disiplinle ilişkilendirme biçimlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

OYE3: Yöneticiliğe yüklenen bazı şeyler var. Yönetici dendiği zaman okulda disiplini, sağlayan kişi veya diyorlar ki bu okuldaki her şey okul müdüründen sorulur. Mesela halterde dünya dördüncüsü olan öğrencimizin başarısı da bize atfediliyor, burada dışarıda bir olay olmuş. Diyelim ki cumartesi pazar günü bir olay olmuş. Soruyorlar “Sen hangi okulda okuyorsun?” [Güneş Anadolu Lisesi’nde]. Oradaki olayı da size yüklüyorlar. İyiliği de size kötülüğü de size yüklüyorlar. O yüzden yöneticiye yüklenen bir misyon mu, vizyon mu artık... Yönetici ise disiplini sağlayacak, temizliği yaptıracak, güvenliği sağlayacak. Bunların hepsi bize yüklenen şeyler.

OYE2: Tabii öğretmen mesela nedir? Öğretmen öğrenci üzerinde disiplini uygulamaya çalışır. Disipline bir çalışma yapar başarıya ulaşması için. Biz hem öğrenci hem öğretmen üzerinde bir çalışma yaparız ki hem daha disiplinli olsun. İşte öğrenciler başarıya daha çabuk ulaşsın, daha iyi eğitim görsün, öğretmenler arasında ayırım olmasın eşit olması lazım.

OYK2: Yönetici olduğunuz zaman kurumun bütün işleyişinden sorumlu bir fertsinizdir. Dolayısıyla sizin disiplinli olmanız bütün kurumun işleyişini etkiler. Ben kendi kurumun için söyleyeyim: Burası bir okul o hâlde yöneticinin disiplini olması, öğretmenlerin de disiplinli olması, öğrencilerin de, hizmetlilerin de disiplini olması sonucunu ortaya çıkartır.

OYK1: Evet [disiplinle ilişki] kuruyorum. Şöyle bir ilişki kuruyorum: Aslında yöneticilik bence alt paydaşları disipline etmek için değil de daha çok model olup, çünkü ben baş nereye ayaklar oraya diyenlere inananlardanım. Kendisinin birtakım davranışlarıyla örnek olup bu davranışları daha çok özendirici olabilmesini düşünüyorum. Kişinin kendi davranışlarını düzelterek paydaşlarına yararlı olabileceğine inanıyorum ama herkes farklı bir çevreden gelmiş. Yönetici dediğiniz kişi öğretmene örnek olacak, öğretmen öğrenciye örnek olacak, öğrenci de gördüklerinden öğretmenin disiplinli davranışlarından veya yöneticinin davranışlarından model alarak kendini düzeltecek. Ama tabii disiplini ceza olarak düşünerek bunları söylemiyorum. Disiplini kurallar bütünü olarak düşünüp söylüyorum.

BE6: Öğretmen olmak zaten belli bir yaşam disiplinini almış, belli bir yaşam disiplinini karşısındakine verebilecek ve bunun içinde öncelikle örnek olabilecek, kendisi örnek alınabilecek kişidir bence. Onun ötesinde pek fazla gerekli olduğunu da düşünmüyorum.

BK3: Ben biraz otoriter duruyorum öğrencilerimin gözünde ama ben öğrencilerime hiçbir zaman kural şart koymam onlarla gereken konuşmaları yaparım. Derim ki bakın birbirimize saygı, sevgi çerçevesinde davranırsak her şey çok güzel yolunda gider ve onlar da buna gerçekten benimle olan kısımda uyuyorlar hiç sıkıntı yaşamıyorum. Ama hani öğretmenlik yaparım asarım keserim olarak kullanıyor mu? Evet, kullanılıyor. Okulda sınıfta otoriteyi sağlamak adına ama ben bunun tam tersini düşünüyorum. Öğrenciyle daha tatlı daha güzel ilişkiler kurarak bu kurallar aslında söylenmeden de o saygının gerektirdiği şeyler yürütülebiliyor.

BE13: Öğretmenlikle disiplin arasında çok az, yani ben dediğim gibi normal bir şey öğretmen değilim. O yüzden genelde şey bakılır; öğretmensin disiplinli olacaksın, saygılı olacaksın, bunları öğreneceksin ya da sen öğretmensin

öğretiyorsundur çocuklarına deyip bu şekilde sana yaklaşıyorlar ama ben bir öğretmenin çocuklarına öğrencilerine vermesi gereken ilk şeyin disiplin olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenle disiplin arasındaki ilişki bana göre çok zayıf. (...) Özgür, sevgi, saygı, sevgiye dayalı özgür bir iletişim olmalı bence.

BE4: Disiplin olmadan başarı olmaz. Disiplin başarının ilk şartıdır. Öğretmenlik de meslek dalları arasında hata payı en az olması gereken meslektir. Dolayısıyla başarıya ulaşmak zorundadır öğretmen. Başarıya ulaşmadığı zaman sağlıklı devam sürdürülebilir olmaz o iş. Disiplin bunun ilk şartıdır.

BE9: Tabii tabii. Öğretmen derken bu çocuklar zaten sana emanet edilmiş. Bu yaşadığın coğrafyanın, mekânın ve zamanın çocukları sana emanet edilmiş. Hangi ders, hangi branş olursa olsun önce disiplin lazım. Öğretmene başarılı olmak istiyorsa ve o öğrenciler ona ilerde teşekkür edecekse, iyi ki varmış dedirtebilmek için desinler diye değil, o öğrenciye onu aşılayacaksın. Ben kendi dersimde disiplinli olmazsam çocuk ondan hiçbir şey anlamaz. Hazırlanmaz, çalışmaz, ders araç gerecini getirmez ve böylece başıboş, keşmekeş bir nesil yetişir.

BK1: Öğretmen eşittir disiplin edici diye düşünmüyorum. Eşittir demiyorum. Biraz önce bahsettiğim gibi otokontrolü öğreten kişidir diye düşünüyorum. (...) Evet, evet. Kişinin kendi egolarını kontrol etmesi “id”ini kontrol etmesi, diğer insanlara saygı duymayı öğrenmesi ve bunu idare etmesi kontrolünü yapabilmesi. Bunu öğreten kişi öğretmen. Uygulayıcıdan daha çok öğretici olması gerektiğini düşünüyorum. Disiplinin neden gerekli olduğunu, olmazsa neler olabileceğini, bunun nasıl sağlanabileceğini, disiplininde sınırları aşılsa en başa dönebileceğimizi, zamana ve şartlara göre disiplin kurallarının değişebileceğini, ama her şeyin başında öğrenmenin geldiğini öğreten kişi olarak düşünüyorum.

BE11: Toplumun bize yüklediği misyon ve çalıştığımız kurum itibarıyla, tabii ki bize bu misyon yüklenmiş, öğrencileri kurallar çerçevesinde disipline etme misyonu zaten verilmiş, beraber yapılıyor zaten bunlar. Öğretmen içeri girip “rahat!, hazır ol!, günaydın!” demesi bile bir disiplin. (...) [Otoriter bir yerden] Bir otorite karşı tarafa “rahat, hazır ol, kalk ayağa!” (...) Hayır, benimsemiyorum ama bunlar başından beri sürekli bu öğretilmiş, bu diretilmiş bu topluma. Ayağa kalk deyince ayağa kalkamayan bireyler yetiştiği için artık insanlar buna ihtiyaç duyar hâle gelmiş. İşin kötü yanı da bu. Hâlbuki ilkokul birinci sınıftan beri bu yaşanmamış olsaydı bugün okullardaki “zil” kavramı bile olmazdı. Hocalar derse gidiniz, diyene kadar öğrenciler derse gitmiyor.

BE5: Çünkü var olduğumuz sistem bir aşağıdan yukarıya çocukları zaten kendi özgüvenlerini yeterince geliştirmemiş, onların birey olarak toplum içerisinde var olabilmelerini yeterince geliştirememiş bir yapıda olduğundan disiplin kavramını burada ele almazsak, özellikle okuldaki öğrenciler arasında bir davranış bozukluğu ya da işleyişin, iş ve işlerin yürümemesi biçiminde bir sonuçla karşılaşılabilir. Böyle sonuçlar doğabilir. Tabii bu da hem öğrencilere hem öğretmenlere hem de toplumun belli kesimlerine zarar verebilir. Bu anlamda [disiplini] önemsemek gerekir var olduğumuz sistem içerisinde.

BE10: Kesinlikle [disiplinle ilişki] kuruyorum. Disiplin demeyelim de yeni o kelimeyi kullanacağım, düzen kelimesi. Çünkü biraz önce söyleyecektim yarım kaldı. Dünyanın en önemli işini yapıyoruz. Siyasette de, askeriyede de, polislikte de, toplumsal herhangi bir kurumda da, dünyanın en önemli işi nedir? İnsan eğitmek, insan yetiştirmek. Siyaset de insan yetiştiren bir kurum, askeriye de öyle. Dolayısıyla siz dünyanın en önemli işini yaparken düzensiz, intizamsız,

disiplinsiz, kuralsız olur mu bu iş? Rastgele bir plan olmadan. Derse bile girerken günlük planlar ile giriyoruz. Günlük plan da bir disiplin değil midir zaten? Ben kafama göre gireyim o zaman, bugün şu konuyu anlatmak istiyorum diyeyim, onu anlatayım. Olmaz böyle bir şey.

RK1: Yok tabii ki [rehber öğretmen olarak disiplinle] tamamen zıt kutuplardayız. (...) Biz öğrenciyi anlamaya çalışma noktasındayız, biz sadece olumsuz davranış üzerinden gidiyoruz. Bu davranış neden sergilenmiş, davranış üzerinden ve altında yatan sebepler bizim için önemli olan. Onun ortaya çıkış sürecinin eğer engellerseniz o davranışı ortadan kaldırabilirsiniz. (...) Olumlu anlamda bir ilişki kuramıyorum evet. Bizim disiplin kuruluna gidecek öğrenciyle hatta ön görüşmesini yapıyor olmamız o ön görüşme bile çocuklarla bizim aramızdaki ilişkiyi zedeleyici bir noktada oluyor. Ama biz bunu önceden anlattığımız için hani o süreci olumlu hâle çevirebiliyoruz ama o ön görüşme bile, disiplin kurulu önce rehber öğretmenle görüşür. Öğrenci [için] hoş bir imaj değil o aslında. Çocuğa onu anlatmak zorunda kalıyoruz her defasında. Sanki onun cezasını biz kesiyormuşuz gibi bir imaj oluşursa bizim aramızdaki ilişki zedeleniyor. O zaman çocuk bana net bir şekilde ya da güven duygusu içerisinde bütün her şeyi gerçekleri söyleyemeyebilir.

RK3: Evet, [disiplinin] bir parçası olmak istemiyorum. Tamam ceza şeyini biz vermiyoruz ama disiplin için rehberlik servisine gelinmesi bununla ilgili bir konu için bizi karaladığını ve örttüğünü düşünüyorum. Rehberlik servisindeki kişilerin disiplin ile ilgili görüşmeleri değil eğer disiplin cezası diyeyim alındıysa ondan sonra o çocuğu önleyici bir şeyler. Ne yaşadın ne hissettin o boyutuyla bizim çocuğa yardımcı olmamız gerekiyor. Ön görüşmeyi yapmamız çocuk için de bizim içinde rehberlik servisi adına da kötü bir görüntü oluşuyor. Gelince yargılayıcı bir dille konuşmuyoruz ama yargılayıcı bir dille konuşmasan bile çocuk zaten odaya “disiplin cezası alacağım ben” diye geldiği için buraya gelenler evet disiplin için geliyorlar. İmajını sen ne kadar konuşmaya çalışsan da senin imajını başka bir öğrenci evet bilmiyor mesela. Oraya gelen [öğrenciler] nasıl bir görüşme içinde olduğumuzu [biliyor]. Rehberlik disiplin kuruluna bakıyor “disiplinle ilgileniyor” diyor.

Bu görüşmeler sonucunda öğrenciler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ağırlıklı olarak disiplin ile ilişkilendirirken “düzen”, “kurallar”, “başarı”, “kontrol”, “rol-model olma” kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu kavramlara başvururken, istikrarlı toplumsal alanlar yaratmanın gerekliliğine vurgu yapılmakta ve bu alanlardaki ortaklıklar ve birlikte yaşamanın koşullarını sağlayacak olan disiplin ve pratiklerinin önemi vurgulanmaktadır. Diğer bir ifadeyle disiplinin gerekçelendiği zemin, toplumsal istikrar zemininden bağımsız olmamakla birlikte, okul bu yapısal söylemlerin ve eğilimlerinin yeniden üretilmesinde kilit rol üstlenmektedir.

Öğrenciler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri disiplinle ilişkilendirmelerinde egemen disiplin kavramlarını kullanarak eğitim-öğretim alanında rol model alma pratiklerini de belirlemektedirler. Branş öğretmenleri okul yöneticilerini, öğrenciler de öğretmenleri hiyerarşik olarak rol model kabul etmektedirler. Özellikle branş

öğretmenleri ve okul yöneticileri için başarı, disiplinle ilişkilene açısından anahtar bir kavramdır. Bazı öğretmenler disiplinin sistemik bir sorun olarak ele alırken otoriter ve disiplinci anlayış içerisinde yer almayı istememektedirler. Özellikle rehber öğretmenler, disiplinin ve cezalandırmanın bir parçası olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin disiplin pratiklerine aldıkları mesafenin kurum içi pozisyonlarına bağlı olarak değişmesi dikkat çekicidir. Disiplinle ilişkilene açısından özellikle rehber öğretmenler eleştirel bir tutum alırken öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu egemen disiplin anlayışını önemsemektedir. Kurum içi pozisyonlara bağlı olarak kimin disipline edildiği, kimin disiplin uyguladığı, kimin disiplinci süreçleri denetlediğine yönelik yaklaşımlar farklılaşmaktadır. Katılımcıların disiplinin yapısal kaynaklarına ilişkin açıklamalar yapmadıkları ve örnekler sunmadıkları görülmektedir. Disiplinle uyumlu bir ilişki kuran öğrenciler disipline edilme rolünü benimsemiş görünmektedir. Disiplinin denetçisi ve uygulayıcı aktörü olarak kendilerini gören okul yöneticileri ve branş öğretmenlerinin çoğu disiplinin gerekliliğine inanır görünmektedir. Katılımcıların disiplinle ilişkilene biçimlerinde disiplinin “başarı” kavramıyla gerekçelendirdiği açık bir şekilde görülmektedir. Benzer bir şekilde katılımcıların disiplini tanımladıkları kısımda da disiplin çoğunlukla normatif kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu kurallar bütününe yönelik eleştirel bir pozisyon alınması ise sıklıkla rastlanılan bir pratik olmamaktadır.

4.2. Sınıfın (Derslik) Kurumsal Habitusu

Eğitimi bir “alan” olarak değerlendirirsek sınıfı (derslik) da çeşitli sermaye formlarını ve simgesel şiddeti içinde barındıran bir “habitus” (kurumsal habitus formu) olarak ele alabiliriz. Bu bağlamda sınıfın habitusu, sınıfta pratik edilen eğilimleri, yaşanan çatışmaları, uzlaşmaları, rıza ve hegemonya ilişkilerini barındıran ve yeniden-üreten yapıların ve pratiklerin bütünüdür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, sınıf mekânının düzenleniş biçimi, sınıfta süregelen ritüeller ve semboller, sınıf içindeki öğrenci ile öğretmen ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmenler arası ilişkiler (meslektaş ilişkileri) sınıfın (derslik) kurumsal habitusunu oluşturmaktadır.

4.2.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisi

Eğitim bilimlerinde sınıf yönetimi, anaakım yaklaşımlarda, sınıfta düzenin sağlanmasına yönelik kuralların verimli ve etkili eğitim ve öğretim için kullanılmasıdır.

Sınıf yönetiminin etkili bir biçimde işleyebilmesi açısından disiplin mekanizmasına ve araçlarına ihtiyaç vardır. Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile, eğitim programları ve çevresel etkenler sınıf yönetimini etkileyen ve şekillendiren faktörlerdir. Sınıf ortamında, öğretmenin kişiliği ve tutumu, sınıf kültürünün oluşumunda belirleyici bir rol üstlenmekle beraber, öğrencinin aileden devraldığı kültürel ve sosyal miras ve öğretmenlerle karşılıklı etkileşimleri de bu kültürün belirleyici unsurudur (Külahoğlu, 2003).

Öğrenciler sınıf yönetiminin önemli bir parçası olan farklı disiplin model ve uygulamalarının önemli aktörleridirler. Öğrencilerin sınıf içerisinde karşılaştıkları çeşitli pratikler, davranışlar ve tutumların disipline edici özellikleri bulunmaktadır. Örneğin öğretmenlerin seslerini yükselterek, bağırarak, iğneleyici ifadelerle başvurarak başka bir deyişle sözel şiddeti aktif bir biçimde kullanarak sınıf yönetimi ve disiplini sağlamaktadır (Çizelge 11).

Çizelge 11

Öğrencilerin Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Düzen ve kurallar oluşturma	ÖE3, ÖE1, ÖK5, ÖK1, ÖK4, ÖK10, ÖE8	7
Fiziksel şiddet uygulama	ÖE5, ÖK7, ÖE2	3
Sözel şiddet uygulama	ÖK11, ÖK3, ÖE7, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÇE2	16
Otorite kurma	ÖK6, ÖK2, ÖE9	3

Öğrencilerin sınıf içi oturma planlarında keyfi düzenlemeler yaparak öğretmenlerin disiplini tesis ettikleri gözlenmektedir. Bununla ilişkili olarak anaakım disiplin kuramlarında ifadesini bulan öğrencilere sorumluluk verme ve bir birey olarak görme ilkesi sınıf içerisindeki uygulamalarda yer almıyor gözükmektedir. Buna karşın bazı öğrencilerin, öğretmenlerin bu tutumlarını benimsedikleri ve disiplinin sağlanabilmesi için gerekli gördükleri fark edilmektedir. Örneğin baskın karakterli olmayan, iğnelemeyen ve bağırmayan öğretmenlerin, öğrenciler tarafından tanınmadığı ve disiplini sağlamak için yetersiz görüldüğü görüşmelerde yer almaktadır. Öğrencilere not verme üzerinden veya aileleri devreye sokma tehdidiyle öğrencileri disipline etmeye çalışan öğretmenlere de görüşmelerde değinilmektedir. İlaveten fiziksel şiddetin gözlenebilir olmadığı durumlarda bile fiziksel şiddeti ima ederek öğrencileri tehdit eden

ve disipline etmeye çalışan öğretmenlerden bahsedilmektedir. Öğrencilere yönelik direkt, açık ve fiziki olmayan hegemonik ilişki biçimleri Apple (2006), McLaren (2011) ve Giroux'nun (2014) “gizli müfredat” olarak adlandırdığı egemen norm ve değerlerin örtük bir biçimde aktarılmasına tekabül etmektedir. Bazı öğrenciler ise öğretmenlerin, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan pratikleri benimseyerek dersi öğrenci için ilgi çekici kılarak ve öğrenciyle etkin bir iletişim kurarak disiplini sağladıklarını belirtmektedirler. Sınıf içerisinde disiplin uygulamalarına dair öğrencilerin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖE7: Değişiyor her öğretmene [göre]. Kimisi kız [öğrenci] ile erkeği [yan yana] oturtmuyor, istemiyor bu şekilde oturmayı. (...) Hoca kendi prensipleri olduğunu söyledi. Kızla erkeğin [yan yana oturmasının] o sınıf[ta] ahlakî bir doğruluk olduğunu düşünmediğini söyledi bize. Daha doğrusu bu şekilde bir tabirde bulundu. Kimi hoca da bu şekilde değil de ne bileyim daha çok dersi umursamayan öğrencileri öne al[mayı ister]. Öne alıp da dersin düzenini sağlamaya çalışıyor. Gerçekten bir işe yaraması için bunu yapıyorsa bu bence daha mantıklı ama.

ÖK11: [Öğretmenler] bağıyorlar, çağırıyorlar. (...) Bence baskın karakterli hocalar daha da şey oluyor. Bizim mesela bir öğretmenimiz var. Oturuyor yerinde ama bir bağıyor, “susun” diyor, “dersi dinleyin” diyor. [Öğrenciler] susuyorlar, korkuyorlar.

ÖK3: Genelde [öğretmenler] sesini yükseltirler. Çünkü o gürültüde duyulmayız büyük ihtimal. Ama tabii biraz sessiz kalınca kullanılıyor hoca da ister istemez. Sesi kesemiyor, öyle diyeyim. Disiplini sağlayamıyor sessiz hoca. O yüzden biraz yüksek sesle belirtiyorlar bunu. (...) İsim yok ama hakaret ediliyor, söyleniyor. Şöyle diyeyim ben hakaretten örnek vermeyeyim de. Güven kırıcı davranışlar şey yapılıyor. Mesela işte “sizden bir şey olmaz”, “zaten şöylesiniz böylesiniz” gibi. Özgülüveni kıran davranışlar.

ÖE1: İşte ya biraz ses yükseltir ya da durumu açıklayarak iğneleme yaparak daha çok düzen veriyor. Yoksa öğrenci dilden anlamıyor. Hoca geliyor, bazı hocalar geliyor “lütfen sessiz olun!” dediğinde bile [öğrenciler] hâla devam ediyor. Sonunda patlıyor o [öğretmen] da bir noktadan sonra.

ÖK6: Öğretmen kendi ağırlığını koymalı, öğretmen olduğunu bilmeli. Karşısındakinin de öğrenci olduğunu bilmeli. Belli bir mesafe içinde konuşmalı.

ÖE6: Şimdi çok iyi hocalarımız da var, çok kötü hocalarımız da var. Bazı hocalarımız gerçekten öğrencinin seviyesine inerek, seviyesine inerek derken öğrencinin yaşlarına inerek sınıfı susturmaya çalışır. Belli bir mutluluk içinde huzuru sağlamaya çalışır. Ama bazı hocalarımız da sanki hiç öğrenci olmamış gibi [masaya] vurarak, burada belki görünmüyor ama bağırarak, rencide ederek sınıfın huzurunu sağlamaya çalışıyor.

ÖK1: [Öğretmenler] mesela derste çok konuşursanız velinizi çağırırım, notunuzu düşürürüm 5-10 puan gibisinden şeyler yapıyorlar.

ÖK7: Öğretmenden öğretmene değişiyor. Bazen hani çok sinirli anına gelen öğretmenlerimiz. (...) Şiddete meyilli diyelim. Şiddet daha olmadan meyil

oluyor bazen. (...) Bağırmanın ötesine gidenler de oluyor. (...) Yumruğunu gösterip “sen bu yumruğu gördün mü, sana buradan bir vururum” gibisinden tabirler.

ÖK4: Sınıf düzenini genelde hani daha eğlenceli ders işlemeye çalışıyorlar, hani sıkmadan. Çünkü sıkınca zaten hani bir yerden sonra kopuyoruz. İlla ki sıkılıyor insan. Hani sürekli aynı tonda ders anlatan bir öğretmen mesela illaki sıkıyor insanı. Sonra ama hani eğlenceli şekilde hani hem bizi düşünerek hem bize söz hakkı vererek anlatınca bu sefer hem sessizlik sağlanıyor sınıfta hem de derse katılım oluyor.

ÖE9: Hoca bize hani yakın davranıyor. Yakın davranınca zaten sınıfın disiplini direkt sağlanıyor. Herkes susuyor. (...) Hocam samimi davranıyor. Arkadaşımız gibi davranarak sınıfın düzenini daha çabuk ele geçirebilen hocalarımız var. (...) [Öğrenciler] susuyorlar hocam sevdiklerinden hocayı.

Araştırma süresince branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile sınıf yönetimi ve disiplin ilişkisine dair görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Çizelge 12).

Çizelge 12

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Düzen ve kurallar oluşturma	OYE3, OYE2, BE8, BE7, BK7, BE5, BK4, BE3, BE12, RK2, RE1	11
Bedensel ve sözel uyarılar kullanma	OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BK6, BE2, BE4, BE9, BK5, BK2, BE10, BE3, RK3	14
Otorite kurma ve kontrol	OYE2, OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE1, BE2, BE9, BK5, RK3	10
Rehberlik ve iletişim kurma	BK3, BK6, BE13, BK1, BE11, RK1, RK2	7

Görüşmeler esnasında branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerin ders içinde belirli bir düzen ve kurallara uyması gerektiği konusunda ortaklaştıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler bu kuralları tekrar hatırlatarak, uyarıda bulunarak veya öğrencilere bağırarak ifade etmektedir. Sınıf içinde daha etkin olan branş öğretmenleri için kurallar, bedensel ve sözel uyarılar daha işlevsel görünmektedir. Rehber öğretmenler ve okul yöneticileri sınıflara aralıklarla girdiklerinden ve “okul ödül ve disiplin kurulu”nun işleyişinde yer aldıklarından sınıftaki disiplin uygulamalarında branş öğretmenleri kadar belirleyici rol üstlenmemektedirler. Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri sınıf hâkimiyeti, öğretmen otoritesi ve kontrolü konusunda daha disiplinci ifadeler kullanmaktadırlar. Bir grup branş ve rehber öğretmen ise sınıf düzenini sağlarken öğrencilerle iletişim kurmayı ve

onlara rehberlik etmeyi önemsemektedir. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin anlayışı ve pratiklerine dair yaklaşımları şu şekilde betimlenmektedir:

BE4: Sınıf içerisindeki disiplin[de] şimdi öğrenci dersi dinlemiyorsa öğrenciyi dersi dinlemesi başka şeylerle ilgilenmemesi gerektiği yönde uyarıyorum. Aynı hareket devam ederse sert bir şekilde uyarıyorum daha devam ederse bağırırım. Bağırarak bunun daha ilerisinde çok kızmanın ilerisinde sınıfta yapabileceğimiz bir şey yok. (...) Genel kuralları öğretmenin koymasına gerek yok, genel kurallar zaten bellidir okulda. Kuralı, sınıf içerisinde dersin nasıl işlenebileceğiyle ilgili kuralları, zaten genel disiplin yönetmeliği tespit etmiştir onu, öğretmen ayrı ne kural koyabilir başka.

BE5: Bir çalışma ve başarı disiplini olarak ele almaya çalışıp bunun için yerinde ve zamanında konuşulması, yerinde ve zamanında tahtaya kalkılması, yerinde ve zamanında yapılacak olan işlerin yapılması üzerinde durmaya çalışıyorum daha çok. Onun dışında ufak tefek şeyleri disiplinsizlik ya da saygısızlık olarak algılamıyorum.

BK4: Ben ilk defa girdiğim sınıfta önce kendimi tanıtırım. Ondan sonra, az önce saydığım kurallar gibi birkaç kuralım vardır, onları söylerim. Benden sonra gelmeyeceksiniz, kılık kıyafetiniz uygun olacak, işte araç gereçleriniz yanınızda olacak, dersinize hazırlanıp geleceksiniz vs. gibi. Bunlara uyduğunuz sürece sıkıntı yaşamayız ama bunlara uymazsanız sıkıntı yaşarsınız şeklinde bir uyarıda bulunurum genel olarak sınıflara. Sonraki girdiğim derslerde de bunu takip ederim, birkaç hafta vaktimi alır, biraz geri kalırım müfredatta ama sonra zaten o müfredatı yakalıyorsun. Çocuklar belirli bir şeye oturduktan sonra, sınıra geldikten sonra o istedik davranışları kazandıktan sonra otomatikman her şey hızlanıyor zaten, müfredatı da yakalıyorsun. Arkadaşlar bazen zaman kaybı gibi düşünüyorlar, yetiştirmemiz gereken bir müfredat var gibi düşünüyorlar ama bence bu çok önemli. Ondan sonra bir problem yaşamıyoruz, bir problem olmuyor.

RK1: Baştan girince arkadaşlar bizim kurallarımız bu gibi bir şey yok. Sadece ne amaçla girdiğimizi ifade ediyoruz. Eğer bir çalışma yapacaksak yönergesini veriyoruz. Eğer çalışma yönergesinde hep bir ağızdan konuşmamak gerekiyorsa, tek tek konuşma gerekiyorsa yönerge doğrultusunda onu ifade ederiz. Ama kesinlikle konuşulmayacak çıt çıkmayacak şu anda ben size bir şey anlatmaya geldim. Öğretmenlerinizle eğer mesela sorun gidermeye çalışıyorsak özellikle şu kurallarımız var bizim. Bu kuralların dışına çıkmayacaksınız gibi bir ifademiz olmaz.

RE1: Basit kuralları hatırlatmak durumundasın. Bir de çalıştığımız öğrenci grubu ergen 15-16 yaşında bazı konularda verilen yönergelerle karşı ilköğretim 1. ve 2. sınıftaki çocuk kadar da duyarsız kalamaz. Orada verilecek bazı direktifleri yerine getirir.

OYK2: Sınıf düzenini [sağlarken] genellikle sınıfa hâkim olmak diye bir tabir vardır öğretmenlikte. Sınıfa hâkim olamıyor veya sınıfa hâkim olabilen bir öğretmen diye. Bu vücut dilinizden tutun da elinizi kolunuzu nereye koyduğunuza kadar, bakışlarınıza kadar, ses tonunuza kadar bunları başaran [öğretmenler olmalı]. Yapabileceğiniz unsurlar bunlar size sınıf yönetiminde yardımcı olan unsurlar. Ben de genellikle neyi kullanırım. Ses tonumu kullanırım, bakışlarımı kullanırım dediğim gibi vücut dilimi kullanırım. Bu

şekilde disiplini sağlarım birazcık şeyle ilgili bir durum benim bahsettiğim şey karakterinizle ilgili, yapınızla ilgili. Pasif bir kişilikseniz ya da sakın, aşırı sakın bir kişilikseniz çok hâkimiyeti kuramıyorsunuz.

OYE2: Bir kere kural şudur: Dersin düzenini hiçbir şekilde öğrenci bozmayacak. Zamanı gelince konuşacak konu dışında konuşmayacak. Öğretmeni aşağılayıcı öğretmenin otoritesini düşürecek sarsacak kelimeler kullanmayacak. Onun dışında dersle alakalı her şey konuyla alakalı her şey sorabilir, konuşabilir. O özgürlüğü var tabii.

OYK1: Valla ben ses tonum ve duruşumla sağlıyorum herhâlde. Çünkü ben çocuklara bağırمام, çağırمام şey. Bana diyorlar ki “Hocam siz sınıfa girdiğinizde sizle beraber bir enerji giriyor içeri.” Bu benim belki duruşumdan. Ben gülümseyerek ders anlatıyorum, suratım asık değil mesela. Çocuk en gizemli kimseye anlatmayacağı sırrını da gelip bana anlatabiliyor veya ben sınıfa girdiğim zaman hemen önünü ilikleyim selam da durabiliyor. Ben biraz çocukların değerli oldukları hissettiriyorum ondan olduğunu düşünüyorum. Yapığım şeyi disiplin olarak algılamıyor çocuk, önemli olduğunu hissettiği için. Onun doğru olduğunu düşündürüyorum ona.

Öğrenci ve öğretmen katılımcıların görüşleri bütünlüklü incelendiğinde sınıf disiplini öğretmenler tarafından tek taraflı ve belirli iktidar biçim ve ilişkilermeleri üzerinden uygulanmaktadır. Öğretmenler öğrenciler ile ilişkilermelerinde sembolik şiddet olarak tanımlanabilecek sözel ve bedensel disiplin pratiklerine daha çok başvurumaktadırlar. Sembolik disiplin araçları olarak tanımlayabilecek sözel ve bedensel ifadeler belirli kontrol mekanizmalarını silikleştirmekte ve bu belirsizlik üzerinden disiplin pratiklerini etkin bir şekilde dolaşıma sokabilmektedirler. Örneğin öğretmenlerin bir disipline etme aracı olarak başvurdukları, öğrencilerin onurlarını kırıcı ifadeler, okulda kayıt altına alınmayan, denetim mekanizmalarına takılmayan ve rahatlıkla dolaşıma sokulabilen sembolik şiddet formlarının bir göstergesidir. Bourdieu ve Passeron’un (2014, 35) da belirttiği gibi bu uygulamalar “kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermekte” ve bu uygulamalar sınıf içerisinde pedagojik eylem ve farklı iletişim pratikleri ile tesis edilmektedir. Sembolik disiplin pratikleri aynı zamanda öğretmenlerin bedenlerini öğrencilerin davranışlarını kontrol etmeleri ve düzenlemeleri üzerinden de aktif hâle gelmektedir. Öğretmenin ses tonunu, bakışları, beden pozisyonu sınıf içerisinde belirli bir düzeni ve disiplini oluşturmaktadır. Bunlar sembolik kontrol mekanizmaları oluşturmaktadır. Bu sembolik kontrol mekanizmaları öğretmenin pedagojik otoritesini kurmakta ve güçlendirmektedir. Bunlara ek olarak sınıfta pratik edilen disiplin uygulamalarında öğrencilerinin cinsiyetlerine göre oturma düzenlerinin belirlenmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirmektedir. Öğretmenin doğal ve meşru bir pedagojik otorite, öğrencinin ise

edilgen ve pasif bir izleyici, pedagojik alıcılar olarak tahayyül edilmesi pratikleri sınıfın (dersliğin) kendine özgü bir habitusu ve pratikleri barındırdığını göstermektedir. Sınıf habitusu disiplinci pratiklerle örülen bir yapıdır. Fakat eyleyici (aktör) olarak öğrencilerin alan içinde kendi habituslarının sınırları ölçüsünde direniş gösterdikleri de yapılan görüşmelerde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler otoriteye uyum davranışını gösterebilir de disiplin kurallarını ve öğretmenlerinin davranışlarını sorgulama eğilimindedir.

4.2.2. Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Semboller

Sınıf (derslik) mekânında gerçekleşen ritüeller ve yer alan semboller disiplin uygulamalarının aktif parçasıdır. Sınıf mekânının düzenlenişi eğitim-öğretim faaliyetlerinin anlamı ve içeriğini de şekillendirmektedir. Örneğin sınıf mekânındaki kürsünün konumu, sıraların dizilişi, öğrencilerin oturma düzeni, selamlaşma şekilleri, panolar ve duvarların düzenlenişi ve çeşitli eşyalar sınıftaki disiplinin yapısı ve uygulamaları ile ilişkilidir. Dolayısıyla sınıf habitusu, sınıf mekânının diğer bileşenleri ile ilişkilidir ve bu bileşenler aracılığı ile de şekillenmektedir. Sınıf (derslik) habitusuna eklenen ritüeller ve sembollerin siyasî, ideolojik, kültürel vb. birçok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler, eğitim alanında örtük formlarda uygulanabilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından içselleştirilerek bedenselleştirilmiş bu uygulamalar zaman içerisinde yatkınlıklara (*dispositions*) dönüşmekte ve sınıf habitusunu şekillendirebilmektedir. Sınıf içerisindeki hâkim ritüel ve sembollerin milliyetçi ve muhafazakâr öğeler barındırdığı ve bu doğrultuda bir eğitim yaklaşımını temsil ettiği görülmektedir (Çizelge 13).

Çizelge 13

Öğrencilerin Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Sembollere Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Selamlaşmanın ideolojik içerikleri	ÖE7, ÖE6, ÖK1, ÖK7	4
Saygı ve rutin biçimi olarak ayağa kalkmak	ÖE7, ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK2, ÖE5, ÖK4, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	15
Pano ve duvardaki ideolojik düzenlemeler	ÖE7, ÖK11, ÖK3, ÖE, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	18
Kontrol ve otorite biçimi olarak kürsünün konumu	ÖK3, ÖK6, ÖE1, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK7, ÖK9, ÖE9, ÖE9, ÖK10, ÖE8	12
Oturma ve sıra düzeninin ayrımcı işlevi	ÖE7, ÖK11, ÖK6, ÖK2, ÖK9, ÖE9, ÖE4	7

Sınıfın (derslik) kurumsal habitusunu oluşturan ritüeller ve semboller bu kapsamda, çoğulcu ve demokratik sınıf oluşumunu ve pratiklerini dışlama potansiyelini de barındırmaktadırlar. Bu pratiklere yönelik ifadeler öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde yer almaktadır:

ÖE7: Kimi hoca selamın aleyküm kimi hoca ayağa [kalk], ya işte “merhaba arkadaşlar” der. (...) Siyasî görüşlerinden tabii. Ne bileyim sanırım kendi benimsedikleri ideoloji ve dinî, insanlara bu şekilde göstermeye çalışıyorlar. Ben buyum, gerçekten buyum ben.

ÖE6: [Öğretmen] sınıfa geldi, kalktık. Şey, ilk kalkmadık. Sonra kaldırdı işte “ayağa kalkın!” dedi. Sonra baya ayakta tuttu bizi. Ayakta tuttu. Defteri dolduruyor. Desene oturun işte. Sonuçta zaten sıraların arası şey [sıkışık]. Affedersiniz sıralar ayaklarımıza batıyor zaten. Ayakta fazla kalamıyoruz. Bir arkadaşımız dedi ki “hocam oturabilir miyiz?” dedi. “otur” dedi, “otur” dedi, sonra “ma” dedi, “oturma” dedi. “Herkes otursun Yusuf ayakta kalsın” dedi. İşte “hocam oturabilir miyiz?” dedi. Herhâlde ona biraz içerlendi hoca. O da içerlenecek bir şey değil. Ondan sonra çocuk ayakta kaldı böyle bir 3-4 dakikaya yakın. Sonra oturttu o çocuğu da. Bence rencide edecek bir tavır. (...) Aslında şöyle bir şey var. Öğretmenlerin koltukları şunun gibi ve sıraları daha büyük. Öğrencilerin bizim sıralarımıza bakın daha küçük. Sanki ilkokul, ilkokul öğrencileri gibi. Boyumuz olmuş 1.80. Evet, eşitsizlik. Öğretmen öğrenciden daha üstündür bunu göstermek için.

ÖK11: Sınıfa mezar taşları yapmışlar. (...) Hiç anlamadım. Çok saçma bir durum. İşte böyle beyaz kartondan mı, köpükten mi ne böyle isim var işte. Şehit işte Ömer yazmışlar, Çorum. İşte, bilmem ne. (...) Gördüğümde sinirlendim açıkçası. Ne gerek var? Sonuçta, bilmiyorum bizim illa o millî duyguları ya da onları hatırlamamız için mezar taşına mı ihtiyacımız var? Ya da ne bileyim...

ÖE3: Vallahi bizim derslere göre gerçi değişiyor. Şimdi mesela hocalar mesela atıyorum, biyoloji hocamız geliyor, mesela öğretmen kürsümüz bizim hemen camın yanında olur. O geliyor ortaya koyuyor sınıfı rahat görebilmek için. İşte sınıftakileri daha güzel hâle getirebilmek için. Alıyor masayı, ortaya koyuyor, oradan ders anlatıyor.

ÖK6: Panoda onlar var, duvarlar şey olmuş, bütün duvarlar şiirler. Kutlu doğum haftası, vatanseverlikle ilgili sözler. Bir de sıraların arkasındaki o kocaman duvara rahat bir 200-300 tane kelebek yapıştırmışlar kendileri kesip.

ÖK5: Atatürk, Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi ve İstiklâl Marşı var. (...) Hocam, bence olması gereken şeyler. Ama onlara bile yeteri kadar özen gösterilmiyor. (...) Hocam sanki Atatürk beni izliyormuş gibi geliyor. (...) Hocam kötü hissediyorum kendimi. O kadar zor kazanılmış bir savaşın ardından ben böyle çalışmıyorum. (...) Hocam kendime çekidüzen veriyorum. Disiplinli şuraya kadar kapalı falan böyle bir gömlek. Biz bunalıyoruz sürekli. Ne bileyim sürekli yazmış, çalışmış bir insan, ileri görüşlü bir insan. Biz güya onun öğrencileriyiz.

Öğrenciler ile öğretmenlerin sınıf içerisindeki selamlaşma pratikleri disipline edici yapıları içeren ritüeller ve sembollerdir. Öğrencilerin de ifade ettiği gibi öğretmenin

ideolojik (siyasî, kültürel, dinî ritüeller) görüşlerine göre selamlaşma biçimi öğrenciler tarafından da fark edilip anlamlandırılabilir bir biçimde farklılık gösterebilmektedir. Sınıfta selamlaşma gerçekleşirken öğrencilerin bedenlerinin konumları, duruş pozisyonları, selamlaşma biçimleri simgesel disiplin uygulaması olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler bu selamlaşma biçimlerine çoğu zaman uyum sağlamakta ya da bazen direnmektedirler. Bu direnme hem öğretmenlerden hem öğrencilerden gelecek çeşitli disiplin uygulamalarına yol açabilmektedir. Disiplin uygulamalarının sadece doğrudan muhataplarının değil, izleyenlerinin de davranışlarını düzenleyici etkisi olabilmektedir. Ritüel ve sembollerin öğrenci tarafından kabul edilmesi ve bu kabulün içselleştirilen bir süreçle gerçekleşmesi sembolik şiddettir. Bourdieu'nun sembolik şiddeti (*symbolic violence*), doğrudan bedenler üzerinde ve herhangi bir fiziki kuvvet olmadan uygulanan büyümlü bir güç biçimidir. Bourdieu (2014, 54) bu büyümlü yalnızca bedenin derinliklerine su pınarları gibi gömülü bulunan yatkınlıklardan kaynağını alarak işleyebileceğini belirtmektedir. Sembolik şiddet ile toplumdaki egemen kültür ve değerler örtük pratikler ve araçlar vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Böylelikle sembolik şiddet öğrencinin bedenini denetim altına alarak habitusu şekillendirmektedir. Bireyler ideolojik dünya içerisinde bu simgeleri ve onlara ait kültürün dilini toplumda hazır olarak bulmakta ve topluma uyumlu olmak için onların belirlediği kurallara ve ritüellere tabi olmaktadır. İdeoloji, kültür, simge, sembol ve bunların topluma yönelmiş dilleri daima siyasal iktidarın meşruiyet yasasına/amaçsallığına tabi olarak işlev görmektedir, başka bir deyişle bunlar siyasal iktidarın kendi yasasına toplumsal kabul sağlamak için kullandığı araçlardır (Çetin, 2001, 206).

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri sınıf mekânının düzenlenişinde farklı ritüel ve sembollerini içeren pratiklerle ilişkilennmektedirler. Bu pratikler, kürsünün konumunu belirlemek, sınıf içerisinde ayakta dolaşmak, göz temasında bulunmak, sesli olarak uyarı vermek, oturma ve sınıf düzeninin oluşturulmasıdır (Çizelge 14).

Çizelge 14

Öğretmeler Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Sembollere Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Kontrol ve otorite biçimi olarak kürsünün konumu	OYK2, OYK1, BE8, BE6, BK6, BE2, BE9, BK2, BE11, BE5, BE10, RK3, RK2	13
Kontrol biçimi olarak ayakta-sınıfta dolaşmak	OYE3, OYE2, OYE1, BE6, BK3, BE1, BK6, BE7, BE4, BK5, BK7, BK2, BE11, BK4, BE10, BE3, BE12, RK3	18
Sınıf hakimiyeti kurma aracı olarak beden ve ses	OYE2, OYK1, OYE1, BE6, BK6, BE13, BE7, BE9, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK2	19
Oturma ve sıra düzeninin kontrol işlevi	OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BK6, BK7, BE11, RK1, RK2	10

Sınıf mekânının düzenine, sınıfta gerçekleşen ritüellere ve sembollere dair branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

BK1: Sınıf tamamen görebileceğim bir yer olmalı. En arka sıraları bile görebileceğim bir yer olmalı. Duyabileceğim, onların da beni duyabileceği ve görebileceği [bir yer olmalı]. Çünkü biz sadece sözel bir şey yapmıyoruz, bedenimizi de kullanıyoruz. Dolayısıyla birbirimiz ile göz temasına geçebileceğimiz bir mekânın şart olması gerektiğini düşünüyorum. (...) Dikkatler dağılıyor. Ses ayarının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Benim sesimin ayarının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Sonuçta bu dikkat işi ve çocukların dikkati çok çabuk dağılıyor. Yirmi dakikadan sonra dağılıyor, bunu mümkün olduğunca uzatmak veya eğer çok uzatmamız gerekiyorsa arada molalar vermek. Bu yüzden de onlarla göz teması önemli bir şey.

BK11: Öğretmen kürsüsü o da bazen öğrenciye şu mesajı veriyor: Ben öğretmenim, ben burada otururum ve sen öğrencisin, sen orada oturursun. Bunu veriyor öğrenciye aslında. Bunu bazen istemeyerek de olsa o tavrı sergileriz. İşte o toplumun bilinç altımıza ve kültürümüze, yoğurmuş bizi o hamurla. Hani biz ne kadar ona karşı da olsak hayatımızın içine girmiş zaten. (...) Otoritenin oturacağı yer vardır, öte tarafta eziklerin yeri vardır.

BE4: Ders boyu öğretmen masasında oturarak ders işlenmez. Arkadaki öğrencinin neyle ilgili ne yaptığını bilmeniz gerek. Hatta oturarak ders işlenmez. Öğretmenin oturduğu ders verimli ders değildir. Sınıf kontrolü oturarak yapılmaz. (...) Sınıf kontrolü oturarak sağlanmaz, sınıf kontrolü sınıf içerisinde gezerek sağlanır. Oturarak sınıf kontrolü sağlanmaz.

RK2: Ne bileyim bir iletişim yolu mutlaka açılıyor, ama kürsüde oturduğunuz zaman bu iletişimi kesinlikle kesiyorsunuz. (...) Disipline etmeyi sağlayıcı şekilde dizayn edildiğini düşünüyorum.

RE1: Bana göre normalde basmakalıp anti-demokratik ister istemez sınıf içerisinde iletişimsiz veya dediğiniz gibi sınıf yönetimini sağlama konusunda yetersiz. Öğretmen kürsüsü biraz daha yukarıda [olmalı], karşında askeri nizam dizilmiş öğrenciler ondan kaynaklı biraz daha yuvarlak, biraz daha ovalımsı, elips bir ortamda olsa birbiriyle göz teması kurabileceğin, daha rahat kurabileceğin. Şimdi öğrenci ister istemez birisinin arkasına pısıyor olabilir.

OYE1: Sonuçta o da bir düzen içerisine giriyor. Öğretmen hâkimiyeti, öğrencilerin birbirlerini görememesi ya da öğretmenin sınıfa hâkim olması açısından kürsünün pozisyonu ya da öğretmenin derste durduğu yer veya bir yerde sürekli sabit durmaması çok önemli.

OYK1: Mutlaka etkisi oluyordur. U şeklinde olduğu zaman herkesi birebir görebildiğinizde siz merkezde olduğunuzda öğrenci çok göz önünde olduğunu düşünerek disiplinsizlik denen ya da yaramazlık denen o konuşmayı, arkadaşını dürtmeyi ya da uyumayı yapamayacaktır. Ama siz konuya, sınıfa hâkim olduğunuzda bu sorunları yaşamıyorsunuz. (...) Kürsünün konumu da önemli ama öğretmen kendisi. Mesela bir öğretmen düşünün tahtada hiç sınıfa dönmeden yazıyor sürekli. Dersini anlatıyor. Bir taraftan yazıyor. Öğrencilerle göz göze gelmiyor. Kim ne yapıyor ilgilenmiyor. Göz göze gelmesi çok önemli. Öğrencinin ismini öğrenmesi çok önemli. Öğrenci kendini değerli hissediyor öyle olduğu zaman bunlar. O hâkimiyet dediğimiz öğrencinin bakışlarından çocuk zaten öğretmen sınıfa hâkim mi, değil mi anlayacaktır göz göze geldiği için.

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için disiplinin tesis edilmesinde öğretmenin bedeni-sesi ve ayakta dolaşması büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma ve sıra düzenlerinin belirlenmesi disiplinci kontrolün bir parçasıdır. Öğretmenler sınıfta oturma düzenini oluştururken öğrencilere yönelik cinsiyete ve zekâ-başarıya dayalı ayrımcılığı üretmektedir. Kürsünün belli bir hiyerarşi sağlayarak öğretmen ile öğrenci arasındaki hiyerarşi ve dolayısıyla eşitsiz ilişkiyi yeniden ürettiği ve öğretmenlerin, sınıf mekânında öğrencileri gözleriyle denetim altında tuttukları katılımcıların ifadelerinde yer bulmaktadır. Foucault'nun (2006), "panoptikon" olarak adlandırdığı iktidar biçiminde bir mekâna kapatılanlar sürekli bir gözün, bakışın, merkezin denetimi altındadır. Bir süre sonra o göz, bakış, merkez varmışcasına bireyler kendilerini disipline ve denetime tabi tutmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin sınıf mekânındaki sembolik şiddet araçlarına karşı aldıkları tavır ve bu araçları kullanım amaçları farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler sınıf içi otoritelerini kurmak ve beslemek amacıyla bu araçları kullansalar da, öğrencinin dikkatini çekmek ve ders içi verimi arttırmak adına sembolik şiddet araçlarına başvuran öğretmenler de vardır. Ayrıca öğretmenlerin kurum içi pozisyonları da bu konudaki görüşlerini etkilemektedir. Rehber öğretmenler sembolik şiddet araçlarına karşı eleştirel bir tutum gösterirken branş öğretmenleri ve okul yöneticileri bu araçları doğallaştırmakta, apolitikleştirmekte ve dolayısıyla kullanımında bir sakınca görmemektedirler. Öğretmenin beden pozisyonu, göz teması, ses tonu sınıf hâkimiyeti ve otoriteyle ilişkilendirilmesi öğrencilere yönelik sembolik şiddetin açıklayıcısı olarak düşünülebilir. Sembolik şiddetin uygulanabilmesi için eyleyicinin, bu noktada pedagojik otorite, suç ortaklığına ihtiyaç vardır. Diğer bir ifade ile sembolik şiddet bir

toplumsal eyleyen üzerinde kendi suç ortalığıyla uygulanan şiddet biçimidir (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 166). Görüşmelerde bazı öğrencilerin sembolik şiddet araçlarına karşı eleştirel bir tutum aldıkları ve zaman zaman direndikleri gözlenirse de öğrencilerin çoğunlukla bu araçlarla Bourdieu ve Wacquant'ın da söylediği biçimde, suç ortaklığına dönüşecek uyumlu bir ilişkisi bulunmaktadır. Böylelikle öğrenciler sınıfın kurumsal habitusu içinde çeşitli ritüel, sembol ve davranışları eyleyerek ve içselleştirerek doğal ve meşru bir mekanizmaya dönüştürmekte aktif rol üstlenmektedirler ve kurumsal hiyerarşiyi besleyen disipline edici pratikleri yeniden üretmektedirler. Giorgetti (2016, 55-68), öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve okul arasındaki güç ilişkilerini tesis eden ritüel, sembol ve törenleri birleştirici ritüeller (*consensual rituals*) ve ayırıcı ritüeller (*differentiating rituals*) olarak adlandırmaktadır. Bu ritüeller, toplumsal düzenin yeniden canlandırılması, içselleştirilmesi ve korunmasını sağlamaktadır.

4.2.3. Sınıftaki (Derslikteki) İlişkiler ve Disiplin

Sınıftaki ilişkiler, öğretmen ile öğrencilerin, öğrenciler arası ilişkiler ve öğretmenlerin kendi aralarındaki meslektaş etkileşimi ile oluşmaktadır. Sınıfın kurumsal habitusu ile öğrenci ve öğretmenlerin kişisel habitusları birbiriyle ilişki hâlinindedir. Eğitim alanında aktörler (eyleyiciler) arasında güç ilişkileri vardır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ilişkisini belirleyen kişisel ve kurumsal habituslardır. Habitusal bağlamında öğrenci ile öğretmen en başından eşitsiz bir ilişki içindedir. Çünkü habituslar sermaye formlarıyla işler hâle gelmektedirler. Öğretmenler arasında da farklı sermaye formlarının etkisinden dolayı eşitsiz bir ilişki mevcuttur. Sermaye formları, eyleyicilerin alandaki mücadeleye taşıdıkları güç kaynaklarıdır. Eyleyicinin sosyal bağlantıları ve grup aidiyetleri üzerinden sahip olduğu sermaye, satın alma gücü, eğitim, dil alışkanlıkları, beğeni yargısı; bunların hepsi farklı alanlarda diğer eyleyicilerle mücadele içinde birer tahakküm kozuna dönüşebilir (Palabıyık, 2011, 133). Bu yüzden sınıftaki disiplin uygulamalarını şekillendiren ve niteliğini oluşturan eyleyiciler arasındaki ilişkilere odaklanmak gerekmektedir. Sınıf mekânında cereyan eden öğrenci ile öğretmen, öğrenciler arası ilişkiler ve öğretmenler arası (meslektaş) ilişkileri sınıfın kurumsal habitusunu ve pratiklerini var etmektedir.

4.2.3.1. Öğrenci ile Öğretmen İlişkileri

Öğrenci habitusu ile öğretmen habitusundaki farklılaşma asimetrik bir güç ilişkisine yol açmaktadır. Öğretmenin kültürel sermayesi (alan bilgisi, kültürü) ve sahip olduğu sembolik sermaye (öğretmen olması), öğrencinin karşısında konumlanışını belirleyecek sermaye formlarıdır. Bu konumlanış hiyerarşi barındıran bir ilişkinin üretiminde rol üstlenmektedir. Bu noktada sermaye formlarının tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Bourdieu'nun (1986), Sermaye Formları (*The Forms of Capital*) metninde üç tip sermayeden bahsettiğini görmekteyiz: Ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye. Bourdieu (1986) sermayenin zaman içerisinde biriktiğini, fayda sağlama kapasitesi olan ve kendini aynı hâli ile ya da çoğaltarak üretebilen bir yapı olduğuna vurgu yapmaktadır. Ekonomik sermaye ile parasal ya da değişim değeri olan sermaye formundan bahsetmektedir. Kültürel sermaye ise üç biçimde birikimini gerçekleştirmektedir: Somutlaşmış durumda (*embodied state*), nesneleşmiş durumda (*objectified state*) ve kurumsallaşmış durumda (*institutionalized state*) (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye, aile, eğitim ve bireyi çevreleyen nesneler yoluyla aktarılan yapıdır. Aileler kendi ailelerinden devraldıkları kültürel mirası çocuklarına aktarmakta, çocuklar da eğitim sürecinde sistemin yeniden üretimine katılmaktadırlar. Kültürel sermayeyi bedenselleşmiş hâlde çocukların dil ve yazma alışkanlıklarında, nesneleşmiş hâlde kitap, resim, sanat, müzik, edebiyat vb. gibi hüner gerektiren çalışmalarda, kurumsallaşmış hâlde ise eğitim ve bürokrasiyle oluşan hiyerarşi ve eşitsizliklerde görülmektedir (Palabıyık, 2011). Sembolik sermaye ise diğer sermaye formlarıyla ilişkilidir. Tanınırlık, bilinirlik, prestij, şeref, duruş ve konuşma gibi özellikler sembolik sermaye olarak tanımlanmaktadır. Diplomalar, koleksiyonerlik, antikacılık vb. vasıflar sembolik sermayenin göstergeleridir. Bu sermaye formlarının var olma pratiklerine dair ifadeler öğrenci görüşleri yolu ile şu şekilde aktarılmaktadır:

ÖE7: Sınıfta dördü bir grup var. Genellikle pek onu [o grubu] sevmez kimse. Çünkü derste çok konuşuyorlar. Aynen genellikle arkada oturuyorlar. Bazı hocalar işte öne gelin dersi dinleyin gibisinden öne alır. Ama genellikle onlar arkada oturur. Ama bazısı gerçekten rahatsız edici bir durumda oluyor. Ne bileyim kimi zaman siyaset kimi zaman normal konuşuyorlar ama çok böyle kulağa hırıltı veren, aşırı [sesler çıkarıyorlar]. Dersi dinlemeyi engelleyen [sesler] ya da test çözmemeye engel şekilde oluyor.

ÖK4: Dönemin başında eğer ki kendini sevdiren bir öğrenci varsa eğer ya da kılık kıyafetiyle düzgün gelen ve derslere katılan bir öğrenci varsa illa ki onu [seviyor, söz hakkı veriyor öğretmenler].

ÖE9: Hocam konuşmayanlara, hocalara yakın davrananlara hocalar daha çok söz hakkı veriyor bir de önde oturanlara. Genellikle ayaktan bakıldığında sınıfa ön taraf gözükmüyor. Çoğunluk arka taraf gözükmüyor. Bir de ön taraftan daha çok dinlenebileceğini düşündükleri için ön taraftaki öğrencilere daha çok söz hakkı veriyorlar. Konuşan öğrencilere söz hakkı vermiyorlar ya da başka bir şeyle ilgilenen ders dışında ya da saygısızlık yapanlara söz hakkı vermiyorlar.

ÖE4: Klasik derse katılan öğrenciyi severler. Derse katılmayan öğrenciyi dışlarlar. (...) Disiplin cezası almışsa [öğrenci] bir öğretmen için biter.

ÖK8: Öğretmenler çalışkan ve saygılı insanlara genellikle söz verirler. Yanlış söylesin veya yanlış söylemesin. (...) Düşük not alsın veya almasın yeter ki çalışkan olsun. Çalışkan olsun, o hocaların gözünde fevkaladenin fevkinde bir öğrenciyiz. Onun yalan söylediğinde haberi bile olmuyor ama [öğretmenin]. Sadece not [önemli].

ÖE2: Van'dan geldi çocuk, hocam ders çalışsa da, iyice asılsa da bunların sınıf öğretmeni çocuğu hiç sevmiyor. (...) Hocam [arkadaş] biraz şey bir çocuk. Kürt zaten. (...) Konuşması... Türkler de genellikle Kürtleri sevmezler hocam. Saçma bir şey ama Türkler genellikle Kürtleri sevmezler. Çocuk biraz da hocam yoksul zaten. Kötü giyiniyor. Çocuk çalışıyor kendi hafta sonları. Ailesine bile para götürüyor. Kardeşinin okul harçlığını öyle veriyor. İşte hoca sevmiyor bunu.

Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak öğretmenler kendilerine yakın, az konuşan, dersi dinleyen, çalışkan ve saygılı öğrencilere söz hakkı vermektedirler. Bazı öğrencilerin kimlik, görüş ve inancı öğretmenler tarafından çeşitli ayrımcılık biçimlerine ve müdahalelerine açık hâle getirilmektedir. Öğretmenlerin özellikle kız öğrencilere yönelik cinsiyet ayrımcılığı yüksek düzeydedir (Çizelge 15).

Çizelge 15

Öğrencilerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Çalışkan ve dersi dinleyen öğrencileri önemseme	ÖK11, ÖK3, ÖK2, ÖK4, ÖK8, ÖE2	6
Çalışkan-olmayan ve konuşan öğrencileri dışlama	ÖE3, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖE5, ÖE9, ÖE4, ÖK10, ÖE8	9
Farklı kimlik ve görüşteki öğrencilere ayrımcılık	ÖE7, ÖK11, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE4, ÖE2	11
Cinsiyet ayrımcılığı	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖK5, ÖK2, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖK10, ÖE8, ÖE2	11
Öğrencilere eşit davranma	ÖE1	1

Öğretmenler habituslarından kaynaklı olarak disiplin konusunda tek karar mercisi olarak hareket etmektedir ve kendi disiplin pratikleriyle uyum içinde olan ve onların yeniden üretilmesine katkı sağlayan öğrencilere iltimas geçme eğilimindedirler. Disiplin

mekanizmalarında kararların ve kuralların belirlenmesi işlevi doğal bir süreç gibi algılanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki bir tabiiyet ilişkisidir. Öğrenci hem baskılanan hem de baskıya rıza veren konumdadır. Diğer bir ifadeyle hegemonyanın rıza üretim kabiliyetinin aktif öznesi ve aynı zamanda nesnesi konumundadır (Aka, 2009). Tabiiyet yalnızca özneleri bastıran, kuşatan, zapt eden tek yönlü bir biçimde yukarıdan aşağıya tatbik edilen bir iktidar kipliğine değil, aynı zamanda -iktidarın nazik ikna mekanizmaları sayesinde- öznelerin içselleştirdikleri ve kendilerini bir iktidar rejimine bağladıkları gönüllü bir teslim olma hâline işaret etmektedir (Çeğin ve Özpolat, 2016, 686). Freire'ye göre (2008) ise öğretmenler öğrencilere bir şeyler dayatmaktan, ezberletmekten ve onları suskunlaştırmaktan ziyade onları diyaloga ve iletişime açık hâle getirmelidirler. Bu tarz tahakküm ilişkilerini barındıran eğitim sistemini “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırmaktadır. Sınıftaki disiplin uygulamaları bastırma, farklı direniş biçimleri ve boyun eğmenin gücü ve kapsamına göre de değişmektedir. Örneğin Willis'in *İşçiliği Öğrenmek: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (2016) adlı etnografik çalışmasında beyaz işçi sınıfı mensubu öğrencilerin formel bir yapı olarak okul kültürü karşısında oluşturdukları informel grup, bir direniş kültürü olarak var olmakta, eşzamanlı olarak da hegemonik yapının rıza üretim kabiliyetini bedensel işlere kendilerini yerleştirmeleri aracılığı ile korumakta ve idamesini sağlamaktadır.

Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu öğrenci-öğretmen ilişkisini sınır-çizgi-mesafe, kurallar ve saygı-sevgi kavramları üzerinden açıklamaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkisini sorumlulukları üstlenme, diyalog ve iletişim kurma olarak gören öğretmenler de mevcuttur (Çizelge 16).

Çizelge 16

Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Otorite biçimi olarak sınır ve mesafe koyma	OYE3, OYK2, OYK1, BE6, BE1, BE2, BK2, BK4, BE3, BE12	10
Kurallara uyma	BK3, BE4, BE9, RK3	3
Sorumluluk duyma	BE11	1
Otorite ve istendik davranış biçimi olarak saygı/sevgi duyma	OYE2, OYE1, BE8, BE6, BK6, BE7, BK5, BK1, BK7, BE10, RK2	11
Diyalog ve iletişim kurma	BE13, BK2, BE5, RK1, RE1	5

Sınıf içerisinde öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiye dair branş, rehber ve okul yöneticisi öğretmenlerin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

BE1: Mesafedir. Mesafe koyarsanız öğrenciyle öğrenci size nasıl yaklaşacağını çok iyi bilir ve öğretmenin branşında başarılı olması gerekiyor. Eğer öğrenci öğretmenin başarılı bir öğretmen olduğuna inanırsa saygı duyar ve dersine daha çok sarılır. (...) Tabii ki öğretmenin branşına hâkimiyeti sınıf içerisindeki [önemlidir]. Öğrenci [öğretmeni] yoklar biliyorsunuz. Öğretmen nasıl? Dolu mu, boş mu? Soru sorar, orada çözdünüz çözdünüz, çözemediniz öğrenci şey yapar. Öğrenci çok terazi gibidir hemen [öğretmeni] tartar.

BK3: Öğretmenle öğrenci ilişkisinde disiplinin yeri ne? Aslında bu birçok arkadaşımız, eğitimci arkadaşlar disiplini sınıfta bir araç olarak kullanıyorlar. Onları kontrol altında tutmak, susturmak için ya da okul disiplin kurulunu bu şekilde kullanıyorlar seni disipline veririm işte şöyle yaptırırım [diye öğrencilere]. Genelde öğretmen ve disiplin arasındaki iletişim bu şekilde sağlanıyor. Ya böyle görüyorlar birlikte, bir bütün ama ben de bunu hep söylüyorum: Evet, kurallar belki hayatınızın akışında bize lazım. Nasıl ki trafik kuralları var ya da işte birtakım kapalı alanlarda nasıl davranmamız gerekiyor gibi. Sınıfta da evet ders dinlemeyi, o kırk dakikalık süreçte [öğrencinin] uyması gereken [kurallar] ya da bir öğrencinin öğretmene, öğretmenin de öğrenciye nasıl davranması gerektiğini belirleyen kurallar var ama karşılıklı uymalıyız.

BE10: Ağabey tarzıyla yaklaşıyoruz. Şimdi düşünün siz de ailenizde vardır. Öz kardeşiniz bir sıkıntı, bir sorun yapsa ne yaparsınız? Şiddetle yok etmezsiniz değil mi? Önce konuşursunuz, nasihat verirsiniz. Ne kadar hata yaparsa yapsın onu silip atmazsınız değil mi kardeşinizi? Yüz kere de hata yaparsa silip bir kenara koyamazsınız kardeşinizi. Belki uyarılarınızın ve tepkilerinizin şiddeti artar ama onu alıp bir kenara koymazsınız. Öğrenci, öğretmen arasındaki ilişki de böyle. (...) Gerçekten iflah olmayacaksa, ıslah olmayacaksa öğrenci bir şekilde örgün öğretimin dışına çıkarılır, zaten okul da ondan kurtulmuş olur eğer gerçekten sıkıntılı ise. Ve kurtulmuş demeyeyim de, bu da yanlış bir kelime. Okulun düzenini bozan o aykırılık okuldan ayıklanmış olur, ait olduğu yere gönderilir.

BE11: Zaten bir öğrenci ailede de bir şeyler almışsa, o öğrenciye ekstra disiplin gibi tavırlar sergilemenin manası yok. “Haddini bil!” demenin manası yok. O öğrenci zaten nasıl davranacağını biliyordur. Kendi zamanında ödevlerini getiriyorsa, kendi işlerini yapıyorsa, sorumluluklarını yerine getiriyorsa ekstra disiplin denilen olguya ihtiyaç var mı, yok mu onu da bilmiyorum. Eğer zaten yapıyorsa gerek yoktur.

RK3: Şimdi şu olmalı öğretmen ve öğrenci konumu [bilmeli]: sen öğretmensin ve o da öğrenci. Aranızdaki ilişki belirli kuralların olduğu o kuralların dışına çok fazla çıkılmaması gerektiği [bir ilişki]. Şöyle yanımda şahsen küfürlü konuşulmasını istemem ama bunun dışında sırf belirli kurallar var diye de çocuğu öteleyemem.

OYE3: Bir öğretmenle öğrenci arasındaki ilişki... Tabii bir tarafta bir öğretmen bir tarafta da bir öğrenci var. Belirli bir sınır olması lazım, belirli bir mesafe olması lazım. Ama ondan ziyade ben her zaman şunu söylüyorum: öğrenci ile göz kontağı kurup kalbine hitap etmek lazım. Hangi öğrenci olursa olsun ne olursa olsun. Bakın ben burada akşama kadar velilerle, öğrencilerle muhatap oluyorum ve çok farklı sorunlar var. Birçoğunu diyalogla çözebiliyoruz.

Öğrenciler amaç bizim öğrenciyi kazanmak olduğunu anlayınca veli de ona göre davranmaya başlıyor. Çünkü bizim hedefimiz kim olursa olsun kaybetmek yok, kazanmak var.

OYE2: Şimdi ben öğretmen isem, öğrenci de öğrenci. Öğrenci görevlerini yerine getirecek, öğretmen görevlerini yerine getirecek. Ama arkadaş olursan aranda bir bağ var. Bazı yerlerde müsamaha gösterirsin. O müsamaha da otoriteni sarsar, otorite sarsılınca bu sefer seni aşağılar öğrenci. Hiçbir öğrenci öğretmeni kendinden aşağı görmek istemez. Öğretmenini saygı değer bir insan olarak görmek ister.

OYK2: Bir çizgi olmalı. Saygı çerçevesi içerisinde bir çizgi olmalı. O çizgiyi öğretmenin de öğrencinin de aşmaması gerektiğini düşünürüm ben. Samimi olunmalı, içten olunmalı, sevgi ile yola çıkılmalı ama samimiyetin suistimal edilmemesi [gerekir] her iki tarafça da. Öğretmen tarafından da öğrenci tarafından da samimiyetin laubalilikle karıştırılmaması gerektiğini düşünüyorum. Açık yürekli olmalı, açık ifadeler olmalı, öğrenci kendisini öğretmene açıkça ifade edebilmeli, öğretmen de hakeza aynı şekilde. Ama bunun bir şey noktası vardır. İnsan ilişkilerinde de öyledir. O çizgiyi her iki tarafında aşmaması gerektiğini düşünürüm.

Ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik sermayeleri bakımından baskın olan öğretmenler, doğallaşmış bir süreç olarak öğrencileri ile aralarına mesafe koymaktadırlar. Mesafe, öğrenci ile öğretmen arasındaki asimetrik güç ilişkilerinin sorgulanmaması için güvenli bir alan temin etmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu alanı korumak ve sürdürmek adına öğrencilerle aralarına mesafe koyma eğilimindedir. Bazı öğretmenler ise öğrencilere aile içi roller üzerinden yaklaşmaktadır. Öğretmenler kendilerini aileyi tamamlayan (aile terbiyesi) ve öğrencinin ailede içselleştirdiği rol ve devamlılığı (ağabeylik, ablalık vd.) pekiştiren aktörler olarak görmektedirler. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki asimetrik ilişki tabiiyetle sonuçlanmaktadır. Tabiiyet ilişkisinde öğretmen sadece boyun eğdirmez, öğrencinin de boğun eğme rızasını göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda Bourdieu'nun “sembolik şiddet” kavramı ile Foucault'nun “tabiiyet” kavramı benzeşmektedir. Birey, iktidarın hem hedefi hem aracı hem sonucu konumunda olduğundan, öznenin nesneleştiği bir *edilgen özneleşme* yaşamaktadır (Çeğin ve Özpolat, 2016, 686). Öğrenci sınıf içinde disiplin uygulamalarından kaynaklı nesneleşerek edilgen bir özneye dönüşmektedir. Sembolik iktidarın amacı da öznelere nesneleştirip (bastırma ya da boyun eğdirme) onları uysal bir beden hâline getirmektedir (Foucault, 2006). Bu sayede egemen söylem ve pratikler rıza aracılığı ile sınıfın kurumsal habitusunu yeniden inşa etmektedir. Bunlara karşın edilgen özneye dönüşen öğrencilerin disiplin pratiklerinin denetleyicisi ve uygulayıcısı konumunda etken aktör olan öğretmenlerin failliklerini de sorguladıkları girift alanlar mevcuttur. Her ne kadar öğretmen olmanın getirdiği sembolik sermaye,

öğrenciler üzerinde tahakküm kurma ve sürdürme ile sonuçlansa da öğretmenin alan bilgisi ile belirlenen kültürel sermayesi öğrenciler tarafından aktif bir biçimde denetime tabi tutulmakta ve yeterli görünmediği durumlarda öğretmenin otoritesi sorgulanmaktadır. Böylelikle sembolik sermaye ile kültürel sermayenin uyumunun bozulduğu durumlarda öğrenciler disiplin pratiklerine karşı direnç mekanizmaları geliştirmektedirler.

4.2.3.2. Öğrenciler Arası İlişkiler

Öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıf içi ilişkileri ve disiplini yönlendirmektedir. Öğrenciler arasında da güç ilişkileri mevcuttur. Farklı sermaye formlarına sahip öğrenciler çatışma ya da uzlaşma içindedirler. Eyleyicinin sosyal bağlantıları ve aidiyetleri üzerinden sahip olduğu sermaye, satın alma gücü, eğitim, dil alışkanlıkları, beğeni yargısı bunların hepsi farklı alanlarda diğer eyleyicilerle mücadele içinde birer tahakküm kozuna dönüşebilmektedir (Palabıyık, 2011, 133). Öğrenciler arası ilişkilerde disiplin cezası almış veyahut farklı inanç ve kimlik aidiyetine sahip öğrenciler ayrımcılığa uğramaktadır. Ancak ayrımcılığa uğrayan öğrenciler arasında dayanışmalar ve direnç mekanizmaları ortaya çıkabilmektedir. Örneğin disiplin cezası almış olan öğrenciler ayrımcılığa maruz kalsalar da bu durum bir tahakküm kozuna dönüşebilmekte ve öğrencileri grup içi güç ilişkilerinde ayrıcalıklı bir pozisyona yerleştirmektedir. Farklı inanç ve kimlik aidiyetleri üzerinden ayrımcılığa maruz kalan öğrenciler de kendi içlerinde dayanışmalar geliştirebilmekte ve baskın grup aidiyetine karşı eleştirel bir duruş sergilemektedirler. Görüşmelerde öğrenciler arasındaki hâkim toplumsal kodlar ve pratikler sınıf mekânına nüfuz etmekte, belirli tahakküm formlarını gruplaşmalar üzerinden süregelen pratiklerle yeniden üretmektedir. Sınıftaki bu tahakküm ilişkileri okul içindeki tahakküm ilişkilerini de pekiştirmektedir. Öğrencilerin sınıfın kurumsal habitusunu şekillendiren görüşlerine yer verilmiştir:

ÖE4: Okul ortamı öyledir. Şey aslında şey, disiplin cezası almış öğrenciyi severler. (...) Serseri olmaya yatkın öğrencileri [okuldakiler] sever. O [ceza almış] tipleri hoşuna gidenler sever. (...) [Diğer öğrenciler ise] Valla [ceza almış öğrencileri] tabii dışlar[lar]. Onun yanına pek gitmemeye çalışırlar.

ÖE7: Mesela ben Alevi olduğumu söylediğimde “olsun, o da olur” ya da ne bileyim bir arkadaşım Kürt olduğumu söylediğinde “olsun, Kürt de olur. İyisi de var onun...” (...) Ötelenmiş. Çok garip değil mi? O ben de Sünniyim diye: “Haa tamam.”, “Ben Aleviyim”, “Aaa olur ya o da olur, o da olur, normaldir.”

ÖE6: Mesela Bitlisli bir arkadaşım var. Ara sıra onunla Kürtçelerimizi ölçüştürüyoruz. Nasıl aynı mı diye. Sınıfta ülkücü kızlar, erkekler şöyle bir

bakıyor, sanki Kürtçeyi ilk defa duymuş. Asıl burada Kürtçe öğretilmesi lazım. Geliyor İngilizce öğretiliyor. Burada Kürtçe öğretilmesi lazım, sen İngilizce öğreniyorsun. İngilizceyi garipse miyorsun da şey mi, Kürtçe konuşulunca mı şey yapıyorsun?

ÖE3: Disiplin cezası almış [öğrenciye] derim ki bu pek sağlam birisi değil. Kendi adıma öyle düşünürüm. Pek arkadaşlık kurmamaya çalışırım.

ÖK2: Mesela disiplin cezası almış kişiler tembel oluyor, dersin düzenini bozuyor, şımarık oluyor. Bu kişiler sevilmiyor.

ÖK7: [Ceza almış öğrenciye] ben önyargılı davranmam. İlk başta insanları bir dinlerim çünkü bazen bana da çok oluyor. Haklıyken haksız durumuna çok düşünüyoruz. Haklıyızdır. Ama o anlık bir sinir yaşarız. Sesimiz yükseldi diye haksız konumuna geliriz. Bunu artık insanlar algılamıyor. Kendilerine yapılan şeyin farkındalar. Ama bir başkasına aynı şey yapılsa bile öyle bir bakış atıyorlar ki o kişiye “sen suçlusun, sen disipline gittiysen kesinlikle suçlusun”. Bu mantık yanlış.

4.2.3.3. Meslektaş İlişkileri

Öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimi ve ilişkisi sınıftaki disiplin uygulamalarına yön verir niteliktedir. Öğretmenler sınıfta disiplin sorunlarıyla karşılaştıklarında farklı branş ve statüdeki meslektaşlarıyla dayanışmaktadır. Ancak bazı branş öğretmenleri, disiplin sorunlarını kendi başlarına çözmeye yönelmekte ve zorunlu olmadıkça diğer aktörlere başvurmayı tercih etmemektedir. Branş öğretmenleri bir disiplin sorunuyla karşılaştıklarında daha çok okul yöneticileri ve rehberlik servisiyle ilişki kurmaktadır. Bu ilişki meşru addedilen otoritenin gücü ve disiplinle ilgili mevzuatla alakalıdır. Bu nedenle öğrencilerin, okul yöneticileri ve rehberlik servisinden çekindikleri, korktukları ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu çekinceleri ve korkularına karşılık, bazı branş öğretmenleri ve okul yöneticileri rehberlik servisini disiplinci pratikler çerçevesinde araçsallaştırmakta ve öğrencileri buradaki aktörlerle karşı karşıya getirmekle tehdit etmektedir. Rehberlik servisiyle çoğunlukla disiplini tahsis etmeye yönelik ilişki kuran branş öğretmenlerinin aksine, rehber öğretmenler ise öncelikli olanın disiplinden öte “olumlu iletişim” olduğunu belirterek rıza yollu bir disiplin anlayışını önermektedir. Bununla birlikte rehber öğretmenler kendileriyle düzenli etkileşim hâlinde olan ve disiplinle ilgili mevzuatın dışında da görüş alışverişinde bulunan branş öğretmenlerinin öğrencilerle daha iyi bir ilişki kurduklarını gözlemlediklerini aktarmaktadırlar. Okul yöneticileri ise disiplin konusunda branş öğretmenlerinin okul yönetimiyle kurduğu ilişkiyi de yönlendiren daha disiplinci bir söyleme ve pratiğe sahiptir. Örneğin branş öğretmenin okul yöneticisine performatif edimlerle gösterdiği saygının, öğrencinin branş öğretmenine göstereceği saygıyı

belirlediği görüşü bazı okul yöneticileri tarafından ifade edilmektedir. Meslektaş ilişkilerine dair branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri yer almaktadır:

BK3: Sınıfa girip şunu söylüyorsanız ders anlatırken biri bir şey yaptığında “seni okul müdürüne götürürüm!” dersiniz herhâlde etkili oluyordur diye düşünüyorum. Evet, bu etkili oluyordur. Ya da işte öğrencilerin aslında bakışında rehber öğretmene karşı bir önyargı var. “İşte bizim ne sorunumuz var ya da işte problemleri çocuklar gidiyor” şeklinde bunu kullanırsanız belki onları bastırmak adına bunlar kullanılabilir ama doğru mudur? Değil tabii ki.

BE1: Okul idarecilerinin disiplinin yürütmesinde çok büyük katkısı vardır. Derler ya bir yerde bir sıkıntı varsa bu baştan kokar. En baştan en sona kadar ne olmuştur? Bir koku vardır ama, bu en başından gelir. Eğer otorite bir okulda, bir sınıfta, bir evde, ne olursa olsun hayatın her yerinde eğer başındaki insan, ailenin başındaki baba, sınıfın başındaki öğretmen, okulun başındaki müdürde bir gevşeklik varsa ne olacak sonuç? Disiplinsizlik neyi getirecek? Başarısızlığı getirecek.

BE5: Şöyle olabilir okul yönetimi açısından benim üstesinden gelemediğim, çünkü yer yer karşımıza çıkıyor art niyetli olan ya da içerisinde bulunduğu psikolojik ve sosyolojik koşullar gereği çocuğun ne yaptığını bilmeden, tüm uyarıları ve iletileri reddedip öğretim ortamının bozulması yönündeki çabalarının devam etmesiyle birlikte okul yönetimine başvurduğumda bu konu ile ilgili bana yardımcı olmasında bir destek sağlayabilir. İki, en önemlisi, rehber öğretmenlerin onların bu konularla ilgili biraz daha bilimsel uzmanlık alanları olduğundan ve bilimsel temelini bize göre daha rahat ve kolayca görebildikleri için karşılaştığımız sorunların çözümünde ya da sorunların adının konulmasında yardımcı oluyorlar. Bunun yeri de büyüktür.

BK4: Problemi orada çözüyorum. Üçüncü bir kişiyi araya koymuyorum. Çünkü ben şuna inanıyorum: Üçüncü bir kişi ne benim gözümde bakabilir ne öğrencinin gözüyle bakabilir olaya. Orada biz ikimiz yaşamışızdır bir şey yaşandıysa dolayısıyla bizim çözmemiz gerekir. (...) Beni aşacağını fark ettiğim [bir sorun varsa], çocuk ya da veli benimle sürekli bir polemik yaşama yolunu seçtiyse, benim söylediğim şeyleri algılayabilecek, algılamıyorsa, herhangi bir sıkıntı varsa, çünkü bazı aileler çok problemleri oluyor, o zaman rehberlik servisine gidiyorum.

RK1: Aslında mesela rehberlikle çok iç içe olan ya da çok sık uğrayan, sadece sorun yaşamamanın [dışında] ya da rehberlikle ilgili bir şey, bir evrak vermek için gelip gitmenin dışında rehberliğe normal zamanda da uğrayıp görüşen, öğrencileri üzerinden değerlendirme yapan öğretmenlerin [rehberlik servisinden] birçok şey öğrenebildiğini ya da yol kat ettiklerini görüyoruz biz. Öğrenci ile iletişimin çok değiştiğini ya da gerçekten bu anlamda çok iyi olan öğretmenler de rehber öğretmenlerle daha yoğun ilişkiler geliştirebiliyorlar. İletişimi iyi [olan] öğrencisi ile çok iyi ilişkiler geliştirmiş [öğretmen] çok ilgileniyor, bire bir sorun üzerinden değerlendirmiyor. (...) Onlar daha çok rehberlik bir şey yapmıyor zaten, bunlar da bir şey yapamaz ki zaten gibi bir düşünce ile hareket ediyorlar. Buraya belki bir kere sorun bildirmiştir. Sorun çözümü ile ilgili bir şey yapmışızdır biz ama onunla ilgili öğretmen kendisi takip etmemiştir, bizim ne yaptığımızı öğrenci ile görüşüp görüşmediğimizi bilmiyordur. O yüzden de buraya gelip gitmediği için o iletişimi kuramayız. Biz de öğretmeni özellikle çağırmadıysak “hiçbir şey yapmadılar ki ya da bir şey

yapılamıyor ki, ne işe yarıyor ki” gibi bir şey [öğretmenler tarafından] söylenebiliyor o zaman.

OYE2: Şimdi şöyle bizim öğretmenlerimizin bizle, bizim de müdüre olan davranışlarımızda hepimiz bundan fayda sağlarız. Şimdi biz hepimiz öğretmeniz, gözümüzde hepimiz öğretmeniz. Birbirimizle arkadaşız, dostuz dışarıda her şeyi yaparız. Ama herkesin bir görevi var. Şimdi biz müdürün odasına önümüzü ilikleyip girersek o zaman alttaki öğrenci şunu der. “[OYE2 - Müdür Yardımcısı-] Hoca bile müdürün odasına önünü ilikleyerek giriyor” derse müdür dışarı çıktığında bir ses çıkarttığında herkes korkar. Ama öğretmen beni, müdür yardımcısını takmaz, umursamaz aşağılayıcı davranış sergilerse öğretmen o öğrenciyi buraya getirdiğinde de öğrenci onu kale almaz.

Görüşmelere dayanarak meslektaş ilişkilerinin sınıf disiplinini sağlamada etkin bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Öğretmenler sınıf içerisinde daha disiplinli olabilmek için meslektaşlarıyla ortaklıklar kurmaktadır. Bu ortaklıklar eğitim alanındaki asimetrik güç ilişkilerine bağlı olarak belirlenmekte ve farklılaşmaktadır. Branş öğretmenleri çoğunlukla, rehberlik birimini ve okul yönetimini disiplinci pratikler içinde araçsallaştırıp sınıftaki mekânsal hâkimiyetlerini bu aktörler aracılığıyla artırırken, okul yönetimi ise branş öğretmenlerinden uyguladıkları disiplin pratiklerini kendileri ile paylaşmalarını talep etmektedir. Böylelikle okul yöneticileri disiplinin uygulanıp sürdürülmesinden sorumlu ana figür olarak öğrenciler tarafından tanınacaklarını ifade etmektedirler. Meslektaş ilişkilerini belirleyen aktörler arasında rehber öğretmenlerin disiplini tesis etme bakımından okul yönetimi ve branş öğretmenleri tarafından rehberlik birimine yüklenen role ilişkin eleştirel tutumları ve disiplinden ziyade öğrenci ile kurulan iletişimin niteliğini ön plana çıkaran yaklaşımları dikkat çekmektedir. Alandaki mücadele meslektaş ilişkileri bağlamında kuvvetli bir disiplin yapısını ve söylemini inşa etmektedir. Öğrenciler disiplinci yapı içerisinde çoğu zaman uyum pratikleri kısmen de direniş pratikleri sergilemektedirler. Bu direniş pratikleri daha çok rıza mekanizmanın parçasına dönüşmektedir. Otoritenin varlığına dair meslektaş ilişkileri öğretmen-öğrenci arasındaki tabiiyet ilişkisini pekiştirirken sembolik şiddetin var olma koşullarını da üretmektedir.

4.3. Okulun Kurumsal Habitusu

Eğitim alanı içerisinde okul çeşitli sermaye formlarını ve simgesel şiddet pratiklerini barındıran kurumsal bir habitustur. Okulun kurumsal habitusu sınıfta yaşanan çatışmaları, uzlaşmaları, rıza ve hegemonya ilişkilerini barındıran ve yeniden-üreten yapıların ve pratiklerin bütünüdür. Bu bağlamda disiplin yapı ve pratikleri de bu habitus içerisinde yer almaktadır. Okuldaki disiplin sorunları ve uygulamaları disiplin

uygulamalarının rol ve cinsiyetle ilişkisi, mekân ile ilişkisi, okuldaki karar alma-verme mekanizmaları ve disiplin mevzuatıyla ilişkisi ile ödül ve ceza disiplinci yapı ve uygulamaları okulun kurumsal habitusunu oluşturur.

4.3.1. Disiplin Sorunları ve Uygulamaları

Okul içerisindeki disiplin yapı ve uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Onuncu ve Onbirinci kısımlarında tanımlanmıştır. Disiplin uygulamalarını belirleyen mevzuat daha çok cezaî yaptırım odaklıdır. Disiplin uygulamaları ve yaptırımları okullara da göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar daha çok uygulama süreçlerinin aktörlerin öznel yaklaşım ve uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okuldaki disiplin sorunları ve uygulamaları okulun yapısı, işleyişi ve yönetim yaklaşımları hakkında da bilgi vermektedir.

Araştırmada görülmüştür ki öğrenciler sahip oldukları sermaye formları ile bağlantılı olarak okuldaki ve yaşamlarındaki disiplin süreçleri ile farklı ilişkisellikler geliştirirler. Örneğin bazı öğrenciler sahip oldukları sermaye formlarının onlara sağladığı imtiyazlı pozisyonlarından dolayı disiplin uygulamaları ile uyumlu bir ilişki geliştirebilmekte ve okuldaki bazı aktörler tarafından kendilerine tanınan ayrıcalıklarla da bu ilişkilene kolaylaşmaktadır. Diğer taraftan farklı inanç, görüş ve kimliğe sahip öğrenciler ise aidiyetlerine yönelik aşağılayıcı, ayrımcı söylem ve pratikler ile karşılaşmaktadır. Disiplin uygulamalarıyla karşılaşmaları da böyle söylemler aracılığıyla olmaktadır. Bu öğrenciler disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşmaktadır. Kılık ve kıyafet baskısı olduğunu, düşünce ve ifade özgürlüklerinin kısıtlandığını, siyasî ve kültürel ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ayrımcı tavırları öğrenciler arasında bilinirlik kazanmakta ve öğrencilerin okul ile ilişkilene biçimlerini de etkileyecek şekilde dolaşıma girmektedir. Okulda belirli gruplara yönelik ayrımcı söylemlerin sistematik bir biçimde işliyor olması bu söylemlerin okulun kurumsal habitusunun parçası ve belirleyen pratikleri olduğunu göstermektedir. Bu yapılar örtük formlarda da kendilerini dolaşıma sokmaktadır. Örneğin öğrenciler ile yapılan görüşmelerde okulda kameraların olmadığı alanlarda öğrencilere yönelik sözel şiddetin yanı sıra fiziki şiddetin de uygulandığı belirtilmektedir (Çizelge 17).

Çizelge 17

Öğrencilerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Belirli bir düzen ve uyum talebi	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK10, ÖE8	5
Kılık ve kıyafetin kısıtlanması	ÖE7, ÖK11, ÖK3, ÖK5, ÖK1, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2	11
Düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması	ÖE7, ÖK11, ÖE6, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE4, ÖE2	10
Fiziki şiddet uygulanması	ÖK6, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖE2	7
Sözel şiddet uygulanması	ÖE7, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖK9, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE2	10

Okuldaki başat disiplin uygulamaları olarak öğrencilere yönelik sözel şiddetin uygulanması ve kılık ve kıyafetin kısıtlanması öne çıkmaktadır. Düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması ve fiziki şiddetin uygulanması okuldaki diğer disiplinci pratiklerdir. Okul kültürü ile uyum içinde olan öğrenciler, okuldaki disiplin uygulamalarını doğru ve gerekli bulmaktadır. Okuldaki disiplin sorunları ve uygulamalarına dair öğrencilerin görüşlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖK11: Bence iyi yöneticiler düzene sokmak için yapar. Kötü yöneticiler de kendi istediklerini, kendi fikirlerini dayatmak için. (...) Giyinişimize zaten bütün idare karışıyor. Hepimizin giyinişine karışıyor ki ben onda da karşıyım. Çünkü bazılarını mesela pek karışmıyorlar bazılarını çok karışıyorlar. Bu neye göre, kime göre ben onu da bilmiyorum. (...) Gerçekten çok büyük ayrımcılık var. Dinsel, kimliksel, görüşlerimize dair. Mesela görüşlerimi tam olarak söyleyemiyorum. MHP’li bir insan nasıl söyleyebiliyorsa, ben de söylemek isterim. Bir şeylerin yanlış olduğunu, yanlış gittiğini söylemek isterim ama söyleyemiyorum. Korkuyorum.

ÖE3: Ben Onur Kurulu başkanım demiştim. Mesela bana bazen hocamız der ki “Sen, Onur Kurulu başkanısın, senin daha düzgün davranışlar yapman lazım ve senin arkadaşlarına örnek olman lazım.” Mesela ben de bu çerçevede kendimi ona göre dizayn ediyorum. Ona göre davranışımı daha düzenli hâle getirmeye çalışıyorum, her şeye dikkat ederek davranmaya çalışıyorum. Mesela bunlar beni tetikler.

ÖE6: Okulda bir disiplin yok. [Güneş] Lisesi’nde bir disiplin yok. Şöyle bir şey var. Ama, insanların iyi hareketlerini, fikirlerini kısıtlamada çok iyiler. (...) Şey, bizim Inkılap dersimize giriyor. Ermeniler mevzusu açıldı. Ben bir Aleviyim, sınıftaki çoğu kişi de bunu biliyor. “Şey” dedi, “Ermeniler” dedi, “Türklerden işte kaçıp işte gelmiş. Türkler güya soykırım yapıyormuş” dedi. “Yapmadılar” [dedi]. İşte Yavuz Sultan Selim bunları kılıçtan geçiriyormuş Ermenileri. Bunlar da işte Aleviyiz diye kurtuluyorlarmış. (...) [BE8 Hoca] söyledi: “Aleviyiz” diye kurtuluyorlarmış. Ondan sonra, işte “Şimdi Kürt ve

Aleviler, şimdiki Kürt ve Aleviler aslında soyları Ermenilere dayanıyor” dedi. “Aslında Kürt ve Alevi diye bir kavram yok.” dedi. “Kürt ve Alevi olamaz” dedi. Şimdi öyle deyince, millet benim Alevi olduğumu... Bakıyor ben orada baya kırmızı olmuşum. Benim fotoğrafımı çektiler bana gösterdiler.

ÖK1: Kılık-kıyafet konusunda mesela. Mesela başka öğrencilere başka türlü, benim açık olduğumdan dolayı başka türlü davranıyorlar. Onlara kapanma hakkı verdiler ama bize vermediler, makyaj yapma hakkı ya da saçımızı açma hakkı yok bizde. Ben de onların tersini yapıyorum. Bu davranışları hoşuma gitmiyor. (...) Din dersinde mesela benim mezhebim Alevilik ondan dolayı Semah’a oyun dediler. Daha sonra ben de onlara tepkimi söyledim: “Sizin ibadetiniz namaz kılmaksa bizim ibadetimizi biz de böyle dile getiriyoruz” dedim. Böyle bir tartışmamız olmuştu. Bu sene yine Cem yapma olayından aynı öğretmen ile bir sorun yaşadım. “Hocam siz bilmiyorsunuz etmiyorsunuz, yorum yapmayın” dedim. Bazı hocalar böyle yorum yapabiliyorlar.

ÖK9: Gerçekten ben burada torpil olduğunu düşünüyorum. O yüzden sert çıkıştıklarını hiç düşünmüyorum. Torpilden dolayı herkes burada istediğini yapıyor. (...) Ben öyle düşünüyorum. Herkesin tanıdığı var burada veya bir bakıyorsun velisi, annesi veya babası gelir, müdür arkadaşı çıkar veya öğretmeni arkadaşı çıkar. Hemen konuyu kapatırlar üstünün. Bende de böyle bir şey olmadığı için o yüzden ne derse katılıyorum ne yaramazlık yapıyorum. O yüzden de müdürün yanına disiplin nedeniyle gitmedim.

ÖK7: Ne bileyim mesela çok iyi, başarılı bir sporcudur yaptığı her saçmalığın üstünü örtmesini bir şekilde beceriyorlar. Ya da görüşü bu hocayla aynıdır. Kesinlikle bir şekilde örtülür. (...) Öğretmen idareci fark etmez. Ve genellikle bir kişi ülkücüyse, öğretmen de ülkücüyse kesinlikle bu koruma var. Kesinlikle ırkçı bir yaklaşım var.

ÖK8: Mesela [OYK1] hocamız var idarecimiz. Mesela beni çok sever. Ben de onu çok severim, annem yerine koyarım şahsen. “ÖK8’cuğum yapar” [der bana]. “Efendim hocam” derim. “O ojeler ne?” yapar böyle. Ben şöyleyim: “Hocam işte çok çirkindim bugün biraz renk katmak istedim” yaparım. “Tatlım sen zaten güzelsin, beni seviyorsan birazcık da olsun yapmasan olur mu?” diyor. Ben de yapıyorum. En fazla böyle bir disipline girebiliyorum.

ÖE8: Mesela gelse bir Türk’e yakışır bir şekilde giyin dese. (...) Türk’e yakışır şekil giyinirim tabii. (...) O beni gururlandırıyor.

ÖE2: Tepki gösteremiyoruz ki hocam. (...) Direkt disipline verirler. Ceza alırsınız. (...) Öyle okulda kamera olmayan odalar var. Oraya çekiyorlar mesela. Orada... (...) Kamera olmayan oda var. Çay ocağı olur. Öyle odalara sokup dövüyorlar. Mesela benim bir tane arkadaşım vardı hocam anlatayım. Bu okuldaydı. Benden iki sene önce. Bizim mahâlde oturuyor. Bir tane hoca var burada, coğrafya hocası. Uzun boylu falan. Bu, çocuk biraz serseri tiptiydi. Onun şeyi de biliyorsunuz böyle saçlar burada. Baya şey bir çocuk, kızlarla arası iyi olan bir çocuk. Birgün [o öğretmen] almış bunu. Odaya çekmiş. Bir tane vurmuş. İşte ondan sonra “Hocam ne yaptın?” demiş. Bir tane daha vurmuş. Yine sormuş. Bir tane daha vurmuş. En sonunda bu da hocaya vurmaya başlamış. Ondan sonra çocuk okuldan atıldı. Hoca vurunca bir şey yok. Hoca işte demiş ki böyle böyle bana vurdu. Çocuk okuldan atıldı.

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için okulda kuralları, başarıyı ve düzeni sağlamada disiplin uygulamaları önem arz etmektedir (Çizelge 18).

Çizelge 18

Öğretmenlerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Kuralları, başarıyı ve düzeni sağlamak	OYE3, OYE2, BE8, BE1, BK6, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK1, BK7, BE10, BE3, BE12, RK3	16
Öğrencide istendik davranışlar geliştirebilmek	OYE, OYE2, OYK2, BE7, BE4, BE9, BK1, BK2, RK3	9
Aile ve çevrenin olumsuz etkilerini gidermek	OYK1, OYE1, BE6, BK3, BE1, RK2	6
Diyalog ve rehberlik yapmak	OYK1, BK3, BK5, BE11, RK1, RK2, RE1	7
Toplumsal kontrol ve baskı kurmak	BE13, BE11, BE5, BE10, RK1, RK2, RE1	7

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere istendik davranışlar geliştirmek, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, aile ve çevreden kaynaklı eksiklikleri ve olumsuzlukları gidermek amaçlı disiplin uygulamalarına başvurduklarını belirtmektedir. Disiplin uygulamalarını toplumsal kontrolü ve baskıyı egemen kılma amaçlı gören ve eleştiren öğretmenler de bulunmaktadır. Okuldaki disiplin sorunlarının rehberlik ve diyalog temelli çözümüne ilişkin vurgu da anlamlı bulunmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin büyük kısmı disiplinin aile ve çevrenin veremediği sosyalizasyon sürecine dair bilgi ve pratikleri öğrencilere kazandırma işlevinde önemli bir rol üstlendiğini düşünmektedir. Genellikle öğretmenler ahlakî ve toplumsal norm ve kurallara göre öğrencilerin bilgilendirilmesi, donatılması gerektiğini düşünmekte ve disiplin uygulamalarını böyle bir işlevle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda disiplin uygulamaları önleyici ve cezaî yaptırımların yanı sıra bir endoktrinasyon aracıdır. Görüşmelerde bir diğer öne çıkan konu ise bazı öğretmenlerin disiplin uygulamalarındaki farklılaşmalardan bahsetmeleri ve keyfi alınan kararlar nedeniyle duydukları rahatsızlıkları belirtmeleridir. Disiplin uygulamalarını ve disiplin mevzuatını eleştiren öğretmenler ise disiplin uygulamalarının toplumsal kontrolü, askeri disiplini ve otorite figürünü pekiştirme amaçlı olduğunu belirtmektedir. Okuldaki çatışma ve ayrışma ortamından bu amaçlar doğrultusunda şekillenen disiplin uygulamalarını sorumlu tutmaktadır. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin okul

mekânındaki disiplin sorunları ve uygulamalarına dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

OYE3: Şu anda bizim en büyük sorunumuz kılık-kıyafet artı kötü alışkanlıkları olan öğrencilerimiz var. Sigara, en çok sigara. (...) Ortak bir paydada buluşamamanın şeyi. Mesela bir öğretmenimiz kot pantolonla geleni derse almıyor, dersine sokmuyor, sakallı geleni dersine almıyor vs. böyle uygulamalar var. Diğer öğretmenimiz hiçbir tepki göstermiyor. (...) Disiplinde amaç gençlerimizin, bizim Millî Eğitim Bakanlığımızın, kanunların, anayasamızın istediği yönde iyi bir vatandaş olması için onların davranışlarını düzeltmek, disiplinize etmek.

OYK2: Okulda disiplin sorunları çok yeni başladığım için çok şey söyleyemeyeceğim ama gördüğüm kadarıyla biraz başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin derslerde yarattığı durumlar.

OYK1: Çevre olarak çocukların çevresinden, büyüklerinden sürekli küfür duyduklarını düşünüyorum. Toplum yapısı olarak çocuk burada bunu yansıtıyor. Arkadaşına küfrediyor veya darp ediyor. Ben aile temeli kaynaklı olduğunu düşünüyorum. (...) [Disiplin olmazsa] kargaşa olur o zaman. Güçlü her zaman baskı yapar. Gruplaşmalar olur, çeteler oluşur. İletişim kanallarının tamamı kapanır eğer disiplin olmaz ise. Çocuk aslında iki farkı ayar. Eğitimi, ne kadar çoğaltırsanız bireysel rehberliği, disiplin o kadar azalır. Rehberlik ve eğitim ne kadar düşerse bireysel eğitimden bahsediyorum, disiplin o kadar artar.

OYE1: Bizim okulumuzda birinci dönem ve ikinci dönemin başı itibarıyla şunu söyleyebiliriz: Öğrenciler arası tartışmalar ve küçük çaplı kavgaya dönüşen olaylar birinci sırada. İkinci sırada sigara kullanımı var. Okul bahçesinde, tuvaletlerde, okulun herhangi bir köşesinde öğretmenlerden gizli sigara içilmesi disiplin kuruluna gelen olaylardan. Bir de öğretmene karşı saygısızlık ve dersin işlenişini bozmak var. Bu üç madde üzerinde yoğunlaşıyor olaylar. (...) Sigarayla ilgili kaynağı herhâlde benim söylememe gerek yok. Çünkü hepimiz biliyoruz. Şöyle değerlendirelim ben sigara içen bir insan değilim. Ama öğrenci, öğretmenini sigara içerken görüyor. Annesi, babası evde sigara içiyor. Sosyal hayatta sürekli bir sigara içilmesi var. Sigaraya karşı bir özenme var.

BE1: Öğrencilerdeki eğitimimizin zaten eğitim sistemimizdeki bazı eksikliklerden dolayı bu önce ailedeki eğitim[den kaynaklanıyor] sadece okuldaki olarak öğrenimden bahsetmiyorum. Eğitim[de], ailedeki eğitimde eksiklik var. Çocuğa mesela bazı örf, adet, gelenek, görenek, adabı muâşeret kuralları ne yapıyor, eksik veriliyor. (...) Okullarda disiplin niye gerekli çünkü bu büyük bir topluluk, bir insan topluluğu ve gençlerin bir topluluğu. Hata yapma olasılığının yüksek olduğu, risklerin fazla olduğu bir topluluk. Dolayısıyla bu topluluğu eğer doğru yönetemezsen, doğru kanalize edemezsen çok büyük problemler ve önüne geçilemeyecek sıkıntılar ile karşılaşabilir insanlar. Bu anlamda da bu [disiplin] şart diye düşünüyorum.

BK1: Disiplinsiz bir eğitim olmaz. Ama disiplin dediğimiz şeyin içinde kurallar vardır. Bu kuralların zaman, mekâna, koşullara, kültüre göre güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Güncellemediğiniz takdirde o kuralların zaten hiçbir anlamı kalmıyor. Tam tersi kaosa neden oluyor.

BK2: Ben genel anlamda okullarda var olan disiplin anlayışı olması gerektiği gibi değil. Olması gereken öğrencinin gelişmişlik düzeyine, onun yeteneklerine göre ona bir şeyler vermek lazım. Bütün öğrencileri kapsayacak şekilde disiplin anlayışlarının olması gerektiğine inanıyorum. Mevcut olanın kapsayıcı olduğunu düşünmüyorum.

BK7: Disiplin kurulu çalışıyor. Burası büyük bir okul tabii ki disiplini sağlamak da zor açıkçası. Sınıf ortamları kalabalık, öğrenci sayısı çok, öğretmen sayısı çok, şimdi çeşitlilik çok. Dolayısıyla disiplini sağlamakta sorunlar var. Ama şöyle baktığımda disiplin kuruluna giden öyle aman aman çok öğrenci yok. Çoğunu öğretmen kendisi zaten sınıf ortamında hallediyor.

BE13: Toplumsal bir kontroldür. Niye kontroldür, bir anlamda da şundan kontroldür buradaki öğrenci kitlesi ergenlik çağındadır ve patlamaya hazırdır. Neyi ne yapacağı belli değildir enerjiktir işte enerjisini farklı yönlere yönlendirebilirler. O yüzden onu da engellemek amaçlı bu tür şey [disiplin] yapıyor olabilirler.

BK11: Şimdi ilkokuldan beri öğrenciler sıraya dizilir. Rap tap, rap tap yürütülür. Sınıflara gönderilir. Bunu bir erkek nerede görür en son? Askere giderken görür. Görür ki o ilkokulda yaptığı her şey askerdeki o disiplin içindir. Asker toplum bilinciyle bireyler yetiştiriyoruz. “Biz askeriz arkadaş!” mantığıyla yetiştiriyoruz bu bireyleri. Ve [öğrenciler] askerdir, savaşçıdır. O şekilde yetiştiriyoruz ve bundan bir bilim adamının yetişmesini beklemenin bir manası yok. Şekilsel olarak asker yetiştiriliyor. Bu da evet, askeri disiplin olarak veriliyor okullarda. Öğrencinin sıraya girip de pat pat pat diye sınıfa girmesinin ne anlamı var ki? Zil çalmıştır, öğrenci içeriye girsin arkadaşım. İşte onlara topluluk hâlinde hepiniz askersiniz, hepiniz savaşçısınız mantığı verilmeye çalışılıyor. Sonra diyorsunuz ki neden sen yanındaki arkadaşınla savaşın? Tabii savaşacak arkadaş! Bu yapıdan sevgi dolu bir toplum beklemek hayalperestliktir bence.

BE5: Disiplin uygulamaları da öğrencinin sorunlarını çözen, davranış biçimini dönüştürmeye, geliştirmeye dönük, yapıcı uygulamaların yararlı olduğunu düşünüyorum ve bunları da gözlemledim ama böyle sırf ceza olsun, öğrenci sorun olmaktan çıksın mantığıyla hareket edildiğinde tam tersi bir hareket yaptığını, öğrencilerin kaybedildiğini hatta gördüm. (...) Disiplin uygulamalarının insan üzerindeki etkilerini söylemeye, anlatmaya çalıştık ama aslında disiplin sadece okulda değil, toplum içerisinde, aile içerisinde de disiplin adı altında disiplin edebilme, belli bir kalıba sokabilme düşüncesi adı altında uygulandığını biliyoruz. Aslında hepsinin temel olarak kişiyi, bireyi yontma, belli bir kalıba oturtma biçiminde ilerliyor. Bu aslında genç, çocuk yaştaki insanların özgüvenini öldürüyor, kişiliğini zayıflatıyor, kişisizleştiriyor, belki daha içine kapanık ya da şiddet içeren bir yapıya büründürüyor. Belki gelecekte huzurlu, üretken, daha mutlu, eleştirel yaşayabilecek bir birey, belki sonraki yaşantısında daha sorunlu bir yaşantıya sahip oluyor. (...) Okullarda [disiplin] daha baskın çünkü egemen ideolojinin eğitim politikasının, eğitim ideolojisinin bu şekilde yönlendirilmesi, yönlendirilmesine dönük politikası var. Bu politikadan kaynaklı... Bu politika da işte disiplin yönetmeliği, ortaöğretim kurumları yönetmeliği, kıyafet yönetmeliği vb. yönetmeliklerle şekillendiriliyor. Sınırları çiziliyor, bununla birlikte bir nasıl söyleyeyim istenen yapıda bir kitle profili çizilmeye, oluşturulmaya çalışılıyor. Çünkü okul [bu profilin oluşturulmasını] çok etkiliyor, çok etkili.

RK1: [Disiplin sağlanmasının nedeni] Toplumsal alandasınız çok fazla öğrenciyi aynı anda kontrol etmek zorundasınız. O kurallar silsilesi gerçekten birlikte yaşamalarını birazcık sağlamak kolaylaştırmak için. Buradaki o toplumsal yaşamı düzenlemek için konulmuş [kurallar var]. [Bu kurallar] çok etkili mi, değil ama bir şekilde de var olması gerekiyor bazen bazı durumlarda.

RE1: Disiplin yönetmeliğini çok gerekli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Çok lazım bir şey değil çünkü o içi şey, kofti. Devletin bölünmez bütünlüğünden farkı yok ki anayasa gibi böyle yerli yerine oturturulmuş şu, şunlar yapılsın; şu, şunlar olacak gibisinden basit yargılar üzerine dayalı bir yönetmelik. O yönetmelik biraz daha esnetilebilir. (...) İşte ergenleri toplumsal noktada zorla da olsa, gönül rızasıyla da olsa entegre etmek için, konumlandırmak için [disiplin koyulmuş]. Ne için [disipline] ihtiyaç duyarlar? İşte ergenlerin bir araya gelip organize olup da buradaki diğer öğretmen profili işte, otorite figürü olarak kabul edilebilecek yetişkin olan idarecilerin ve öğretmenlerin belki de yıkılmaması için [disiplin var]. Belki de öyle bir düzenleme yapıyorlar.

Anaakım eğitim bilimleri literatüründe ve disiplinle ilgili mevzuatın hükümlerinde disiplin uygulamaları bireysel kontrole, cezalandırmaya ve önleyici müdahalelere yönelik tanımlansa da okuldaki disiplin pratiklerinin öğrenciler üzerinde ahlakî ve toplumsal baskı ve denetimi etkin kılmayı amaçladığını belirtebiliriz. Bu sürecin işleyişi okuldaki aktörlerin inisiyatifleri doğrultusunda belirlenebilmekte ve değişebilmektedir. Diğer önemli bir nokta ise okuldaki ayrımcı ve dışlayıcı politikaların oluşmasında disiplin uygulamalarının etkili oluşudur. Araştırma süresince görüşme yapılan öğrencilerde farklı inanç, kimlik ve düşüncelere sahip öğrencilerin okuldaki hâkim yapıya ve baskıya karşı direniş gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin gösterdiği fiziksel veya sözel şiddet, ayrımcı yaklaşımlar ve tutumlar, dışlayıcı pratikler öğrenciler arasında hızla duyulmakta ve öğrenciler buna karşılık olarak okul ve öğretmenler ile ilişkilenme biçimlerini düzenleyip yeniden biçimlendirmektedir. Bu süreçte öğretmenler ile işbirliği içerisinde olan ve egemen sosyal, kültürel kod ve imtiyazlardan yararlanma becerisi gösteren bazı öğrenciler de disiplin uygulamalarından çeşitli durumlarda muaf tutulmaktadır. Bu bağlamda okul, baskının ve denetimin yanı sıra çeşitli müzakerelerin de yürütüldüğü bir alandır. Bazı öğretmenler öğrencilere hâkim dinî, ahlakî ve siyasî yapıların bilgilerini aktarmak ve pratiğe dönüştürmek ile sorumlu olduğu bir pozisyondan mesleğini icra etmekte, diğer bir deyişle kültürel keyfiyetin aktarıcıları olan pedagojik otorite olarak varlıklarını da idame ettirmektedirler. Böylelikle öğretmenlik mesleği, gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasında etkin rol üstlenmek ile beraber ahlakî ve toplumsal yapı, değer ve normları da öğrencilere aktarmaktadır. Bu disiplinci pratiklerin bütünü eğitim alanının ideolojik kapsamını ve işleyişini göstermektedir. Bu araştırmanın eğitim ortamında farklı kimlik ve inançlara karşı

ayırıcı ve dışlayıcı pratiklerin yeniden üretildiğine ilişkin bulguları ile Murat Gözoğlu (2013), Özge Genç, Demet Taşkan, Ulaş Tol ve Mine Yıldırım (2017) ve Nurcan Kaya'nın (2015) araştırma bulguları arasında paralellikler bulunmaktadır.

4.3.2. Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisi

Okuldaki disiplin pratikleri kurumsal roller ve cinsiyete bağlı olarak uygulamada değişkenlikler göstermektedir. Disiplin pratiklerine yönelik mevcut disiplin mevzuatının kapsamı ve okuldaki farklı aktörler, öğretmenlere, cinsiyetlerine ve uzmanlık alanlarına göre farklı roller atfeder. Öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarında bu rollerin inşasının etkili olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilere cinsiyet ve siyasî görüşleri üzerinden ayırıcı söylem ve davranışlarda bulundukları ortaya çıkmaktadır. Örneğin kız ve erkek öğrencilerin beden güçlerine göre değerlendirildiği belirtilmektedir. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının oluşturduğu normatif yapılar, okul içerisinde kendisini farklı disiplinci pratik ve yapılarla yeniden dolaşıma sokmaktadır. Örneğin disiplin uygulamaları erkek öğrencilere yönelik bağırma, hakaret gibi pratiklerde görülürken kız öğrencilere atfedilen bedensel güçsüzlük onların narinlik, hanımefendilik, kırılganlık özellikleri üzerinden tanımlanmalarına neden olmaktadır. Bunlarla ilişkili olarak öğrencilere kıyafetleri üzerinden uygulanan disiplin pratiklerinde de cinsiyet odaklı farklılaşmalar gerçekleşmektedir (Çizelge 19).

Çizelge 19

Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Kız ile erkek öğrencilerin birlikte oturmasının ahlaki uygunsuzluğu	ÖE7, ÖK11, ÖK2	3
Toplum ahlakın temsili olarak kız öğrencilere yumuşak davranılması	ÖE7, ÖK3, ÖE5	3
Kız öğrencilerin bedenine yönelik disiplin uygulamaları	ÖE7, ÖK11, ÖK3, ÖE6, ÖK5, ÖE5, ÖK9, ÖE9, ÖK8	9

(devam ediyor)

Çizelge 19 devamı

Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Erkek öğrencilerin bedenine yönelik disiplin uygulamaları	ÖE7, ÖE9, ÖK9, ÖE9	4
Kız öğrencilerin narin, zayıf oluşu ile erkek öğrencilerin sert oluşuna yönelik farklı disiplin uygulamaları	ÖK3, ÖE1, ÖK7, ÖK4, ÖK9, ÖE4, ÖE8, ÖE2, ÖE3, ÖK11	10
Kız ve erkek öğrencilere yönelik eşit disiplin uygulamaları	ÖE3, ÖK6, ÖK5, ÖE5, ÖK8, ÖK10, ÖK11, ÖK6	8
Kız ve erkek öğrencilere yönelik farklı disiplin uygulamaları	ÖE6, ÖK1, ÖK2, ÖK7, ÖK4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	9

Görüşme esnasında ÖK2, cinsiyet dışında kılık ve kıyafet ve siyasî görüş yönünden de ayrımcılığın olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada şu değerlendirmeyi yapabiliriz ki öğretmenler, öğrencileri cinsiyetleri, kılık ve kıyafetleri, görüşleri ve disiplinle ilişkileri yönünden sınıflandırmakta ve öğrencilere karşı tutumlarını bu kriterler doğrultusunda şekillendirmektedir. Örneğin disiplin suçu bulunan öğrencilere karşı öğretmenlerin önyargılı yaklaşıtları öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Okuldaki disiplin uygulamalarının rol ve cinsiyet ile ilişkisine dair öğrencilerin görüşlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖK11: Şu an düşünüyorum erkeklerin sakalına çok karışıyorlar. Mesela onda [erkek öğrencilerde] takı, şey olmadığı için, kızlara daha çok karışıyorlar sanki. (...) Çünkü makyaj yaparsak erkekleri işte kendine çekecek. Açık giyinmeyecek. İşte kot pantolon giyinmeyecek. Tabii erkekler için de geçerli bu ama kızlar için daha çok yapıyorlar. Tehlike olarak görüyorlar sanırım. (...) Karışma değil de eleştiriyorlar genelde. Mesela şurada erkek küfür etse karışmıyor hiçbir hoca. Ama kız küfür ettiğinde “Sen bir de kız olacaksın!”. Nedir yani o [kız öğrenciler] da küfredebilir. O da sinirlenebilir.

ÖK3: Erkeklerle biraz daha fazla bağırlıyor. (...) Erkek oldukları için herhâlde. Kızlar biraz daha fazla narin, zayıf gözüküyor o yüzden. (...) Kız-erkek ayrımı yapılmadan herkese eşit şekilde uyarı yapılmalı.

ÖK2: Bence kız-erkek değil de o görüşe, görüşlere göre farklı olur. (...) Sağ görüşlü bir hoca sağ görüşlü öğrencileri çok iyi tanıyor. (...) Çok mesela bir diktatör gibi bir hocamız vardı bizim burada, gitti. O araştırıyordu. Öğrencileri nasıl, ne[cidir?]. Fulardan olsun, adı neydi puşi olsun, şu yüzükler olsun. Ne bileyim, kişi kendi görüntüsünden belli eder. (...) Derse girmiyordu, öğrencileri

sürekli gözlüyordu. Mesela bazı öğrenciler onun öyle olduğunu bildiği hâlde gidip onunla bazıları [onun] görüşündeki şeyleri konuşabiliyordu. (...) Ama beni mesela yakaladığında beni ezmek için uğraşıyordu.

ÖK8: Bir suç, disiplin suçu çok olan insanlara biraz daha değişik açıyla bakıyorlar. Şey gibi bakmıyorlar kız-erkek ayrımı olmasa da diyelim.... (...) Evet disiplin suçum varsa ne söylersem söyleyeyim, doğru da söylesem inanma ihtimalleri çok düşük.

ÖE1: Söz hakkı verecek, herkes parmak kaldırıyor. Benim bir arkadaşımı kaldırırken... Erkekti: “Kalk lan oğlum!” diye hitap etti. Kızı kaldırırken: “Hanımefendi kalkar mısınız?” Bu tarz tepki verdi, hâla unutmuyoruz. Hep bu şekildeydi o mesela.

ÖE8: Kızlara daha yumuşak oluyorlar. (...) Toplumsal bir şey. (...) Daha yumuşak davranmaları daha iyi. Ama bazen de yumuşaklığın dozu kaçabilir.

Görüşmelerde branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticileri disiplin uygulamalarının cinsiyetle ilişkisini belirtirken kız ve erkek öğrencileri normatif kurallara göre tanımlamaktadır. Öğretmenler kız öğrencileri tanımlarken narin, kırılgan, anneliğe özgü kavramları kullanmakta, erkek öğrencileri tanımlarken delikanlı, güçlü, ailenin reisi kavramlarına başvurmaktadır. Görüşmeler esnasında BE5 ve BK1 kodlu öğretmenler, kız ve erkek öğrencileri eşit gördüklerini ve onlara eşit davrandıklarını belirtmekte ve bu yaklaşımlarını insan olmak, özgüven ve saygı üzerinden temellendirmektedir. Normatif kurallara eleştirel yaklaşan RK3 kodlu öğretmen ise kız öğrencilerin toplumsal baskı, aile ve eşitsizlikten kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir (Çizelge 20).

Çizelge 20

Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Sorumluluk ve örnek olma rolü	OYE3, OYK2, OYE1, BE8, BE6, BE7, BE4, BE9, BE5	9
Çoban, polis, asker rolü	OYE2, BK3, BE13, BK1, BK2, RE1	6
Ön disiplinci rolü	RK2	1
Diyalogcu ve sorunu anlayan rolü	RK1, RK3, RK2, RE1	4

(devam ediyor)

Çizelge 20 devamı

Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Tatlı-sert olma rolü	BK5	1
Hayat koçu	BE10	1
Kontrolcü ve disiplinci rolü	OYK1, BK3, BK6, BE1, BE2, BK7, BE11, BK4, BE12, BE3	8
Kız ve erkek öğrencilere yönelik eşit disiplin uygulamaları	OYE1, OYK2, OYK1, BE8, BE6, BE13, BE7, BE11, BE5, BE12, RK3, RE1, BE3, RK2	14
Kız ve erkek öğrencilere yönelik farklı disiplin uygulamaları	OYE3, OYE2, OYE1, BK3, BK6, BE1, BE2, BE4, BE9, BK4, BK5, BK1, BK7, BK2, BE10	15

Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin uygulamalarının cinsiyetle ilişkisine dair görüşleri şu şekilde betimlenmiştir:

ÖYE1: Makyajla ilgili bir disiplin kuralı var. Aşırı makyaj yasak. Aşırı makyaj nedir? Biz şu anda görsel konuşuyoruz. Dedim ki: “Burada bir öğretmen hanımın devreye girmesi lazım. Ben bu konuyla ilgili yorum yapmayayım.” Mesela sakal bir disiplin suçuysa, bununla ilgili bir erkek öğretmen konuşabilir.

BE1: Şimdi şöyle kızlarla mümkün olduğu kadar daha seviyeli yaklaşılmaya çalışıyoruz. Dedim ya toplumdaki bozulmalar çocuklara çok fazla yansımış durumda. Daha dikkatli olmamız lazım. Bir erkek çocuğuna karşı daha samimi ve daha yakın davranabilirsiniz, kızabilirsiniz. Hatta bazen böyle erkekçe şeyler vardır ya nasıl derler daha böyle sert konuşmalar yapabilirsiniz. Ama kız çocuklarına mümkün olduğu kadar yalnız kalmamaya özen göstermeye çalışırız. Ne olacağı belli olmaz. Karşıdaki öğrenciye de şu anda çok fazla güven olacağını ben düşünmüyorum toplumun bozulmasından kaynaklanan. Onun için kız öğrencilere daha seviyeli, daha uzak davranmaya çalışıyorum ben kendi açımla. İnsanların ne söyleyeceği, ne yapacağı belli olmaz. Allah korusun.

BK6: Kızlara daha özenli ve dikkatli davranıyorum. Daha duygusal olduklarını düşünüyorum her zaman. Erkekler daha kaldırabiliyor her şeyi de kızlar hemen böyle gözleri doluyor ya o yüzden daha özenli yaklaşıyorum. Kızlara daha çok dikkat ediyorum.

BK1: Ben onları kız-erkek diye ayırmıyorum. (...) İnsan diye önce bakıyorum. Çünkü biraz önce bahsettiğim tüm örnekler erkek öğrenci için de geçerli, kız öğrenci için de geçerli. Çünkü temelinde insana saygı olduğunu düşündüğüm için. Erkeğe saygı, kadına saygı diye ayırmadığım için.

BK4: Ben nasıl davranırım. Yaradılış olarak [kadın-erkek olarak] farklıyız bir kere. Bunu onların algılayabilmesini sağlamak açısından kız öğrencilerime hanımefendi gibi davranmanız gerekli, siz bir hanımefendi olacaksınız büyüyünce, bir anne olacaksınız, bir genç kız oluyorsunuz artık. Bir bayan olarak benim gurur duyacağım, bu benim hemcinsim diyebileceğim biri olmalısınız şeklinde ifadeler kullanırken erkek öğrencilere de biraz delikanlılıktan girerek o tarz cümleler kurup: “Siz delikanlısınız, dürüst olmalısınız, işte ailenin reisisiniz. Çünkü Türk toplumunda ataerkil bir yapı var. Dolayısıyla ailenin reisi sensin, sen karına ve çocuklarına sahip çıkabilecek güçte ve kudrette olmalısın. Böyle zayıf bir tavır ve gereksiz hareketlerle sen böyle bir kişilik geliştiremezsin. İleride çocuğun da seni saymaz, eşin saygı duymaz. Dolayısıyla bu kişiliği şimdiden geliştirebilmen lazım. Dürüst, delikanlı bir adam olabilmen için...” şeklinde konuşmalarda bulunuyorum. Elbetteki dediğim gibi [kadın-erkek olarak] farklıyız. Aynı değiliz yaradılış olarak, hayata bakış açımız olarak. Toplumun bize verdiği görevler çok farklı. (...) Evet ama iki ikiye kaldığımda canlarına okurum tabiri yerindeyse. “Bak çok çirkin davranıyorsun, bu böyle olmaz, sıradan bir kadın gibi davranıyorsun” vs. şeklinde eğer bu tip bir davranış varsa. Ama toplum içinde onları mümkün olduğu kadar kırmamaya, incitmemeye, onların narin yapısına uygun davranmaya çalışıyorum.

BE5: Farklılaşma [yok] ya da disiplin anlamında kız öğrenciyi burada uyarıyorsam erkek öğrenciyi de uyarıyorum eşit davranmaya çalışıyorum. Eşit olduklarını bilsinler. İkisinin de aynı değerde, aynı özgüvene sahip olmaları bizim için önemli tabii.

RK3: Kızlara yönelik daha mı baskın yönlerim var, düşünüyorum. Şöyle kız çocuklarının hayata tutunmalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Bir şekilde hayata atılmaları gerekiyor. Kadın olmak çok zor. Kadın olmanın zorluğunu fark edip çünkü bir kere her kadının çalışması gerektiğini ve üniversite okuması gerektiğini düşünüyorum. (...) Toplumsal baskıdan kaynaklı, eşitsizlikten kaynaklı... (...) Kadınlara verilen fırsatlar başkasının elinde, ailenin elinde. Mesela ailenin elinde olduğu için, otoritenin elinde olduğu için o çocuğu aileden kurtarman gerekiyor ki o çocuk kendini ispatlayabilsin.

Disiplin uygulamalarının rollerle ilişkisini ele alındığında branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirlerine roller atfettikleri gözlenmektedir. Eğitim alanında oluşan bu roller farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerden genel beklenti sorumluluklarını yerine getirmek öğrenciye örnek olmak, öğrencileri susturmak, öğrencilerin sorunlarını çözmek ve onları kontrol altında tutmak üzerinden tanımlanmaktadır. Okul içerisinde öğretmenlere atfedilen belirgin rollerden bazıları polislik, bekçilik, çobanlık, hayat koçluğudur. Örneğin okul yöneticileri rehber öğretmenleri, öğrencilerin “ödül ve disiplin kurulu”na yönlendirilmesi öncesinde öğrencilerin sorunlarını hızla çözen ya da prosedürü yerine getiren bir “ön-disiplinci” rolüne indirgemektedir. Kendilerine atfedilen rollerden rahatsızlık duyan ve bunları eleştiren öğretmenler ise öğrencileri baskı ve kontrol altında tutan “çoban”, “Nazi polisi” gibi rolleri de kabul etmemektedirler. Diğer yandan

bu konuda farklı disiplinci eğitim yaklaşımları da yer almaktadır. Örneğin, BE10 kodlu öğretmen kendisini öğrencilerin “hayat koçu” olarak görmekte ve onların sadece bireysel değil, manevi ve millî değerler bakımından şekillendirilmesini önemsemekte, farklı kimlik ve aidiyetlere sahip öğrencilerin ise “ortak bir çizgide tutulması” vurgusuyla homojen bir toplum tasavvurunu vurgulamaktadır. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin uygulamalarının okul içi ve dışındaki rollerle ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

RK1: Bazı öğretmenlerin algıları disiplin suçu işleyen öğrenci ile biz görüştüğümüz zaman, sihirli değneği dokundurduk bu çocuk artık bir şey yapmaz şeklinde bir algıları var. Öyle yapmamızı bekleyen bir kesim var. (...) Yöneticiler ama biraz daha biliyorlar işi bizim sadece bir ön görüşme yaptığımızı olayı anlamaya çalıştığımızı ve bir görüş yazdığımızı. (...) Bazen gerçekten şöyle: Yaptığımız görüşmeden sonra öğrencinin disiplin kuruluna bile gitmesine gerek kalmaksızın bu sorunu çözebildiğimiz durumlar da oluyor. Ama mecbur olduğumuz için prosedür gereği çocuğu disiplin kuruluna yönlendiriyoruz.

RK3: [Yöneticilerin biçtiği rol] Sen hadi bir görüş hallet bitir, aradan [çık]. Çok da ciddiyete aldıklarını zannetmiyorum bizim görüşmelerimizi.

RK2: Benden beklenen herhâlde öğrencileri doğru yola sokmamdır. (...) Rehberlik servisini ön disipline indiriyor aslında. O disiplin sorunlarını çözen, önleyen bir yapı.

RE1: İyi polislik. (...) İster istemez [bu rolü] benimsemiş pozisyona giriyoruz çok benimsemesek de çünkü itiraz edebileceğimiz bir enstrümanımız yok. (...) Okul idaresi okuldaki öğrencilerin bütün süreciyle ilgili tasarrufları elinde tutmak istiyor. Rehberlik servisine de ister istemez içkin bir şey var. [Okul idaresinin] Bir önyargısı var gibi ben onu gözlemledim.

OYE3: Disiplini sağlamak için işte onu en başta da konuştuk. Burada her şey bize yükleniyor. Buradaki başarı da başarısızlık da her şey idarecinin. İdarecinin de en üsttekinin [müdürün].

OYE2: Bizden genelde şu beklenir bağıracağız, çağıracacağız, odaya girdiklerinde buradan korkarak çıkacaklar. Bizden bu beklenir. Çevrenin ve arkadaşların anlayışı budur. (...) Hayır benimsemem. Ben korkulacak bir idareci olmak yerine sevilecek bir öğretmen olmayı tercih ederim. (...) Tabii beni öğrenci sevsin, dışarıda gördüğünde saygı göstersin. Ben bağırıp çağırıp haksızlık yaparak, çocukları ezerek onların başında çoban gibi durarak olmaz bu.

OYK1: Valla daha çok [öğrencileri] takip. Çocukları gözlemlemek, onları kontrol etmek öğrenci bahçede veya sınıfta.

OYE1: Öğrenciler ile öğretmenlerin bekledikleri rol çok farklı. Okul müdürünün beklediği rol de çok farklı. Okul müdürü disiplin sağlansın, hiç sorun olmasın ister. Öğretmenler disiplin dilekçesi yazdıkları zaman öğrencinin mutlaka ceza almasını isterler. Çünkü kendi otoriteleriyle ilgili bir sarsılma olabilir. Öğrenciler de idarecinin daha anlayışlı olmasını ister. Üçü arasında

kalıyor [idareciler]. Disiplin kurulu [var] genelde ama kanunlar ve kurallar da belli. Genellikle öğrenciyle ilgili tavır almaya çalışıyoruz ama bu tavrı alırken diğer öğrencilerin eğitim-öğretim hakkının engellenmemesi bizim için en önemli şey.

BE13: [Öğretmenlerin rolü] Nazi polisleri oluyor ya gözetleme kulelerin SS'leri şeklinde nöbet tutan. (...) Bence öyle bir şey bekleniyor ki üstü kapaklı. (...) Şöyle bir yol çiziyorum kesinlikle idareyle arama, mümkün olabildiğince az iletişime geçiyorum [idarecilerle]. Bir sorun olduğunda kendim halletmeye çalışıyorum sınıf ortamında. Öğrencilere bir asker gibi değil de normal bir insanmış gibi [davranıyorum], sınıfa girip çıkıyorum.

BK2: Öğrenciyi susturuyorsan, dersini anlatıyorsan idareci için bu yeterli. Öğrencinin başında öğretmen duracak, susturacak çoban gibi. Öğrencinin ruhunda ne varmış, dersi anlamış mı, anlamamış mı bunlarla ilgilenmiyordun idare.

BE11: Benimsemediğim o rol işte öğrenciyi dışarıya karşı şekilsel olarak düzgün göstermektir başka bir şey değil. İşte yoldan geçen amca, okuldan çıkan öğrencinin kıyafetinin, kıyafetinin düz[gün] olmasını ister. Ve işte öğretmen de dışarıya karşı, bu amcaya karşı çocukları düzgün göstermeye çalışır.

BE10: Ben çocukların hayat koçu olduğumu düşünüyorum öğretmenlerin. Öğretmen bir hayat koçudur. Mesela coğrafya öğretmeni sadece coğrafya öğretmeni değildir. Tarih öğretmeni sadece tarihçi değildir. (...) Tarih öğretmeni her şeydir. Yeri gelir çocuğa, örnek veriyorum tuvalet adabı ile ilgili bir şey anlatabilir, uygun bir şekilde tabii. Yeri gelir örnek veriyorum, bayramlarda yapılacak bir geleneksel bir tören ya da selamlaşma ya da bayramlaşma ile ilgili bir şey anlatabilir. Yeri gelir, sokaklara tükürmenin ne kadar zararlı bir şey olduğunu anlatabilir. Matematik öğretmeni bile anlatabilir bunu. (...) Millî değerlerden, manevi değerlerden [bahseder öğretmen]. Laf lafı açtıkça bu ilerler zaten. Çünkü sınıf, toplumun ta kendisidir. (...) Çünkü her memleketten çocuk var. Maraşlı, Mardinli, Urfalı yani etnik kökeni farklı olan çocuklar var. Hepsini ortak bir çizgide tutuyorsunuz ve siz bunu başarıyorsunuz. Siz bunu başarıyorsanız bir hayat koçusunuz siz.

Okul içerisinde toplumsal cinsiyet norm ve eşitsizlikleri yeniden üreten ve normalleştiren pratikler dolaşıma sokulmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden belirli rollerin taşıyıcılığı ile değerlendirilmektedir (Örneğin, anne ve baba rolleri). Böylelikle okul içinde disiplin pratikleri aracılığı ile dolaşıma sokulan normatif yapılar ve ataerkil rollerle öğrenciler, ahlakî ve toplumsal baskı ve denetime maruz kalmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yönelik disiplin pratiklerinin farklılaştığı, öğrencilerin bedensel güçleri ile ilişkili olarak ataerkil rollere göre sınıflandırıldığı, konuşma biçimlerinin ataerkil roller doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırmanın disiplinci bir kurum olarak okulun cinsiyetçi kimlik ve pratikleri kullanmakta ve yeniden-üretimdeki rolüne dair bulgusu ile Özkazanç ve Sayılan (2009) ve Deniz'in (2014) araştırma bulguları paralellik

göstermektedir. Disiplin sürecinin bir başka bileşeni ise öğrencilerin kılık ve kıyafet uygunluğu ve siyasî görüşleri kapsamında disipline edildikleridir. Diğer yandan öğrencilerin hâkim kültürel ve ideolojik kodlar taşımaları ise disiplinci yaptırımlardan muaf tutulmalarını sağlamaktadır. Görüşmeler esnasında ortaya çıkan bir başka tema ise disiplin pratiklerinin başka toplumsal roller ile ilişkilendirilerek uygulanıyor ve kabul görüyor oluşudur. Örneğin öğretmenlere biçilen roller öğrencileri gözetlemek, denetlemek ve disipline etmektir. Bu pratikler ile eklemlenen roller ise “çoban” ya da “polis” olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler de görüşmeler esnasında öğretmenlerine yönelik benzer ifadelerle yer vermektedirler. Diğer bir konu ise okulda ön disipline edici yapıların bulunmasıdır. Rehberlik servisinden öğretmenler ile yapılan görüşmelerde rehber öğretmenler, ödül ve disiplin kuruluna katılmamalarına rağmen ön disiplinci bir role sahip olduklarını ve bu ara disiplinci mekanizmanın okul yönetimi tarafından talep edilen bir işleyiş olduğunu belirtmektedirler. Diğer yandan rehber öğretmenler bu ara disiplinci mekanizmanın işlevi ve pratiklerinde rol almaktan duydukları rahatsızlıkları dile getirmektedirler. Okul yöneticileri ise öğrencilere karşı daha katı bir disiplin yaklaşımını benimsemekte ve korkutucu bir rol üstlenerek disiplin uygulamalarını okulun gündelik yaşamına aktarmaktadır. Bu yaklaşım sonucunda okul yöneticileri, kendilerinin öğrenciler tarafından benimsenip tanınacaklarına inanmaktadır. Bu inanç, okul yönetiminin okuldaki otoritenin kaynağını temsil etmesi ve otoritenin kaynağının mutlak bir iktidar birikimi getireceği düşüncesidir.

4.3.3. Disiplin Uygulamalarının Mekân İle İlişkisi

Disiplin uygulamaları okul mekânı, mekânın düzenlenişi ve okul mekânındaki alışkanlıklar, pratikler ile doğrudan ilişkilidir. Okul mekânında düzenlenen törenler, ritüeller, yer alan panolar, zamanın tesisi olarak teneffüs saatleri, geçişlerin, karşılaşmaların ve düzenin mikro alanları olarak koridorlar, eşyaların düzeni ve çeşitli sembolik yapılar disiplin uygulamalarının düzenleyicileri ve parçaları olarak değerlendirilebilir. Okulun kurumsal habitusunun şekillenmesinde bu öğeler ve etrafındaki pratikler belirleyici niteliktedir. Disiplinci yapı ve pratikleri barındıran bu öğelerin farklı formülasyonlarda ideolojik işlevleri bulunmaktadır. Öğrenciler, okul yöneticileri, branş ve rehber öğretmenler tarafından bu öğeler içselleştirilerek yatkınlıklara/eğilimlere (*disposition*) dönüşmekte ve okulun kurumsal habitusunun oluşumunu ve pratiklerini şekillendirmektedir. Okul alanında gerçekleştirilen törenler, ritüeller ve başvuru sembollerin otoriter, milliyetçi ve muhafazakâr öğeler

barındırdığı ve bu doğrultuda eğitim ve öğretim pratikleri ile iç içe geçtiğini belirtebiliriz. Giorgetti (2016, 337) *Eğitim Ritüelleri* kitabında eğitim sistemindeki ritüellerin (iktidardakilerin) politik eğilimleri meşrulaştırmak ve meşrulaştırılan bu eğilimleri devam ettirmek amaçlı olduğunu tespit etmiştir. Okulun kurumsal habitusunu oluşturan ögeler bu kapsamda, çoğulcu ve demokratik okul yönetimini ve pratiklerini dışlama potansiyelini de barındırmaktadır. Öğrencilerin bu süreçler ile ilişkilenebilir ve farklılaşmalar gözlemlenmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler toplumdaki ve okuldaki imtiyazlı konumlarının sağladığı ayrıcalıklar ile de ilişkili olarak okuldaki disiplinci pratiklerle uyum içerisinde olmaktadır ve böylelikle bu pratiklerin yeniden üretilmesinde de rol üstlenmektedir. Yapılan görüşmelerde bu öğrenciler törenleri, marşları, koridorlardaki milliyetçi ve dinî sembolleri önemsediklerini belirtmektedir ve diğer öğrencilerin de önemsemeleri gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir nokta ise farklı inanç, siyasî görüş ve kimliğe ait öğrenciler ise kendi aidiyetlerinin okul içerisinde tanınmıyor oluşu ve farklılıkları üzerinden çeşitli ayrımcılık mekanizmalarına tabi tutulduklarını belirtmektedir. Görüşmelerde bu öğrenciler, kamusal alan olarak okulda hâkim dinî ve siyasî görüşlerin rahat ve özgür bir şekilde ifade edilmesi ve dolaşıma sokulmasına tanıklık ederken kendilerinin ifade ve düşünce özgürlüğünün çeşitli şekillerde kısıtlandığını belirtmektedir. Sınıf içerisinde bu durum öğrenciler arasında okulda uygulanan ritüel ve kullanılan sembollere ilişkin gerilimlerin yaşanması ve tartışmalara neden olması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çizelge 21).

Çizelge 21

Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Disipline etme mekânları olarak koridorlar	ÖE7, ÖK3, ÖE3, ÖE5, ÖE4, ÖE1, ÖK2, ÖK1, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2, ÖK11, ÖK5	15
Disiplin etme zamanları olarak teneffüsler	ÖE7, ÖK7, ÖK4, ÖK2, ÖE5, ÖE9, ÖE4, ÖK10, ÖK11, ÖE1, ÖK5, ÖE6, ÖE8, ÖE2	14
İdeolojik aktarım aracı olarak koridorlar ve panolar	ÖE7, ÖK2, ÖE5, ÖE8, ÖK11, ÖE2, ÖE3, ÖK6, ÖK7, ÖK4, ÖK10	11
İdeolojik ritüeller olarak törenler	ÖK3, ÖE3, ÖK5, ÖE5, ÖK9, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖK7, ÖE4	11
İdeolojik ritüeller olarak marşlar	ÖK11, ÖK2, ÖK7, ÖK8, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK4	8
İdeolojik semboller olarak tarihi portreler	ÖK5, ÖK8, ÖK8, ÖE8, ÖE2	5
Sağ ideolojik örgütlerin okul içi etkinlikleri	ÖE6, ÖE7, ÖE2	3

Araştırma süresince ve görüşmeler sonucunda görülmektedir ki koridorlarda, panolarda hâkim dinî ve siyasî görüşü temsil eden grupların afiş ve duyurularına yer verilmektedir. Öğrenciler, bu gruplarla ilişkisi olan ya da bu gruplara üye öğrencilere bazı öğretmenler tarafından iltimas geçildiğini belirtmektedir. Öğrenciler öğretmenlerin bu ayrımcı tutumlarının farkındadır ve kendi pozisyonlarını da bu doğrultuda belirlemektedir. Bu kapsamda okuldaki disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine yönelik öğrencilerin görüşlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖE5: Okul koridorlarında mesela Anadolu Gençlik Derneği adlı bir şey grubun mesela afişleri asılıyor. Daha çok dinî [afişler]. Anadolu Gençlik Derneği yanlış hatırlamıyorsam bir siyasî partinin gençlik kolu. Mesela okullarda kesinlikle siyaset yapılması yasaktır diye bir şey, kural var. (...) Sonra da şey mesela okullarda işte böyle “Kutlu Doğum Haftası” gibi etkinliklerin yapılmasından da rahatsızım. Çünkü mesela bir Kerbela olayından hiç [bahsetmiyorlar], yasını tutmuyorlar. Madem o şeyse “Kutlu Doğum” bir acımızsa bizim, şey acımızsa diyorum, bir Muhammed’in doğduğu [günse], mesela bir Kerbela’ya da üzölmeliyiz.

ÖE7: [Bayrak Törenleri] Bütün baskıcı... Bence empoze şekli. Tamamen çünkü bunu istemeyen insanlar da var. Ama zorla yapa yapa bunu bu şekilde alışkanlık hâline getiriyor. Bu insan artık gelenek gibi görüyor bunu, bu empoze şekli. (...) Gene gereksiz buluyorum. Çünkü bunu, bunun yerinin bura olmadığını, gerçekten buraysa da işte iki tarafın da sonuçta Türkiye halkları, birçok halk [var]. Türkiye’de birçok halk bulunuyor. İnsanlar istedikleri gibi, tüm halkları istediği gibi yapabilse, evet gerçekten olabilir. Ama gerekli bulmuyorum. Gerekli olacaksa tüm halklara özgür bir şekilde tanınmalı ve zorunlu olmamalı herkese. Belirli kesimler katılabilmeli, herkes katılmamalı bence. Zorunlu kılınmamalı. Evet disiplin suçu, gitmediğimiz zaman disiplin suçu. Ya da “Yok, yazarız.” Ayakta dururuz öyle: “Hazır ol, rahat, sus, dinle! Konuşma, hareket etme! Saygısız mısınız? Bu ülke böyle mi kurtarıldı?” gibi tepkiler. (...) [Koridorlarda] Bazen bazı gençlik derneklerinin afişleri oluyor, Anadolu Gençlik Derneği. Hoşlanmıyorum, hoşuma gitmiyor. Seminer, böyle seminer tarzı konuşmalar. Kur’an-ı Kerim okumaları... Gerici geliyor bana. Gereksiz buluyorum. Bir de insanlar, bu kimlikte olmayan insanlar da var. Bunu düşünmeden. Beni kışkırtıyor bazen. Ben yapamıyorum, onların yapması benim, ne bileyim, kişisel olarak zoruma gidiyor bazen. Öfkeleniyorum. Çünkü ben hiçbir şey yapamazken onlar yapıyorlar. Ben görüşlerimi bile açık açık belirtmezken, onlar rahat bir şekilde [dile getirebiliyorlar].

ÖK11: Mesela hiç umurlarında olmuyor o İstiklâl Marşı. Ama İstiklâl Marşı hakkında birisi bir şey dediğinde en iyi onlar oluyorlar. Hemen savunmaya geçiyorlar. Hemen işte yok “Biz Türküz!”, yok. Ne yapayım yani? O zaman oku hakkını ver. Benim için önem arz etmiyor. Hatta kimse için arz etmiyor. Kimsenin umurunda değil. Geliyorlar orada sırf hocaların korkusundan, hatta çoğu kişi gülüyor. Hocaların korkusundan orada duruyorlar. Okumuş gibi yapıyorlar. (...) Rahatsız oluyorum. Ne gerek var? 18 yaşında bir insanım. Beni niye sıraya sokuyorsun? Evet, çocuk gibi. Öğretmenlerimiz bizim çobanlarımız. Biz koyun gibi sıraya diziliyoruz. Onlar şuraya git dediğinde oraya gidiyoruz, buraya git dediğinde buraya gidiyoruz. [Okulun duvarları] Hapishane gibi. Ki onlardan da kaçanlar var. Bence okul bizi okula gelme... Nasıl diyeyim... Okula gelmeyi istemek lazım. Ben bu okula gelmek istemiyorum açıkçası.

ÖK3: Bence yapılması gereken bir şey. Bir kere İstiklâl Marşı'nı okurken hatırlıyorsun, o anları hatırlıyorsun. O sana bir şeyler ifade ediyor. Şehitlerimizi hatırlatıyor bana. Benim bu ülkeye karşı sorumluluklarımı hatırlatıyor. Ülkemizi kurtardığımız için gururlu hissediyorum. Türk olduğum için çok gururlu hissediyorum.

ÖE3: Şimdi bu törenlerin yapılması işte bilinçlendirir milleti.

ÖE1: Bunlardan memnunum ama öğrencilerin tavırları yanlış oluyor. Bir İstiklâl Marşı okunurken bunu küçüklükten bize öğretilen, saygı duruşunda durur gibi kıpırdamadan ve gür sesle güzel bir şekilde o İstiklâl Marşımızı okumamız lazım. Çünkü eğer biz orada lay lay lom şeklinde takılırsak saygısızlık diye hani tabir-i caizse ben öyle algılıyorum. (...) Bence okullarda [törenlerin] yapılması gerekir. Çünkü öğrenciye küçükken ne yüklersek o kalır. İlkokulda mesela bana benim ilkokul öğretmenim öğretti: "İstiklâl Marşı okunurken kıpırdamayacaksın!" dedi. "Bayrağa yöneleceksin!" dedi. Ben ne yaptım, o zamandan bu zamana hâlâ aynı şekilde duruşumu değiştirmedim. İstiklâl Marşı okunurken bayrağa yöneldim, saygısızlık yapmadan, kıpırdamadan durdum. Ama bunu bilmeyen kişiler, bunu öğrenemeyen kişiler şu andaki durumu çok kötü. Bunun için [törenler] okullarda şart. Hele de ilkokullarda daha çok aşlamak lazım millî duyguyu. (...) [Koridorlarda] Şimdi tarihi kişiler, şöyle diyelim, tarihi kişiler bizim genel için gerçekten çok önemli. Hele de Mehmet Âkif gibi kişiler. İstiklâl Marşımızın yazarı ve daha çok yaptığı, hayatı, yaşamışlığı olarak ders çıkarmamızı sağlayabilir aslında.

ÖE6: Şimdi geçen seneler okulun içinde zibidi çoktu. Okul forması olmadığı için öğrenci olup olmadığı belli değildi zaten milletin. Kontrol edilmesinin amacı nedir mesela? Yine şöyle bir şey var. Hocalara kot serbest. Eşofmana kadar serbestmiş. Geçen [BE10] Hoca söyledi: "Ama" dedi. "Hiçbir hoca şey yapıp eşofmanla gelmez. Ama kot serbest." dedi. Bu bence öğretmen ile öğrenci arasındaki statüyü belirlemek için.

ÖK7: "Hazır ol"da duruyorum. Ama insanlar bunu, hani saygımdan dolayı durduğum hâlde, [İstiklâl Marşı'nı] okumamamı bir dert edinmiş vaziyette. Bir de Kürt olduğumu bildikleri için belki üstüme geliyorlar. Geçen sene en yakın arkadaşlarım dediğim kişiler, sınıfta bana bu ülkeden defolup gitmemi, benim gibilerin çıkıp gitmesi gerektiğini söylemişti. Ben de bağırıyordum: "Benim kabuğum bu. Benden bundan sonra bir şey olmaz. Ben buyum. Ya beni böyle kabul edersiniz ya da siz gidersiniz." gibisinden bir şey söylemişim. Tabii o anda sinirle [söylemişim]. Onların da şöyle bir cevabı olmuştu "Bu ülke bizim, size yer yok.". Burada yine aynı şekilde, dışlanma. (...) Bu törenler yapılarak değerlerin aktarılacağını düşünürler. Ama başka insanların değerlerini yok saydıklarının farkına varmazlar. Irkçılığı yapan karşı taraf ama ırkçılığı benim yaptığımı söylemesi ayrı bir olay zaten. Güya ben ülkeyi bölüyormuşum, ırkçı olan benmişim. Ama karşı tarafın söylediklerinin bir önemi yok.

ÖK8: [İstiklâl Marşı] Ondan sıkılmıyorum. İstiklâl Marşı'nı okuyoruz. Ondan sonra bayrağımız kalkıyor. Güzel. O istiklâl nasıl anlatılır bilmiyorum tam olarak. Bir karanlıktayken sonra birden çok küçük bir ışık çıkar. Esila'dır bunun ismi. Anlamı budur. Ondan sonra onun gibi bir şey. Böyle biz karanlıktayız, ama İstiklâl Marşını okudukça bayrak havalanınca böyle güzel bir şey oluyor işte.

ÖE8: Türklüğü gönlünde hissedenlerin bu törenlere gelmesi gerekiyor, diğerlerinin salın çayıra gezsin tozsun. Ama törene gitmek isteyen gitsin. Kürt'tür adam, girmez o sıraya. Kürt dediğim kişi derken sadece Kürtler olarak değil, Türklüğü benimseyememiş insanlar olarak bahsediyorum. Bunların yüzde sekseni Kürtlerden oluşuyor. Bunlar böyle uzaktan uzaktan duruyorlar böyle. Sabote etmeye çalışıyor. Bizim hissettiğimiz şeyi bize hissettirmemeye çalışıyorlar. Ama biz hiss ediyoruz.

ÖE2: [Koridorlar] Bayrak bende kutsaldır. Atatürk sonuçta devletimizin kurucusu. O bence yüce bir insandır. Olması gerekiyor bence. Aslında bayrağın, bazı farklı şeylerin milliyetçilik duygusunu aşılama istiyorlar. "Türk ırkı üstündür", "İşte Türk'ten üstünü yoktur." Onu da kim asıyor, onu da bilmiyorum. Bizim okulda ülkücü topluluğu var onlar asıyor.

ÖK5: Teneffüslerde mesela zil çalıyor. İşte sınıflara yavaş yavaş gidiyoruz. Bir bakıyorum böyle bir bağırış: "Sınıfa, sınıfa!". Koşacak mıyım? Zil yeni çalmış. Bu muhabbetleri çok yaşıyoruz. Zil çaldıktan sonra zaten o muhabbet çok oluyor. "İçeri gir! Senin akıl yaşı 11 mi?" bildiğiniz böyle hakaret.

ÖK1: [Koridorlarda] Kültürel ve millî [materyaller] oluyor genelde. Dinî boyutu da bu hocadan sonra, din hocamızdan sonra gelmeye başladı. O da tehdit ile yaptırmaya çalışıyor bazı işleri.

ÖK2: [Koridorlara] İşte sanırsam, "Faşist Nurettin sonun gelecek" gibi bir şeyler yazmışlar şuraya. Eski müdür yardımcımızdı. Yazmışlar. Adam direkt benim arkadaşlarıma işte "Ben seni çok severim" alnından öpüyor. "Ben işte... Hepimiz kardeşiz, sen biliyor musun?" Ağzından laf almaya çalışıyor. Bütün bu görüşlülere bir soru işareti koyuyor. Araştırmaya başlıyor. Bazı kişileri de devreye sokuyor. O öğrenciler, o [benzer siyasî] görüşteki öğrencilerden. "İşte sen bilirsin..." (...) Bu okulun yönetiminde bazı insanlar mesela asmıyorlar. Ama odalarında barındırıyorlar bazı şeyleri: Mehter, MHP'li şeyleri. MHP'li kişilere ait şeyleri odalarına asıyorlar. Osmanlıca yazılar. MHP bayraklarının simgeleri. Hemen kendimi uyarıyorum: "Ağzından bir şey kaçırma, sus, yoksa direkt cezalandırırlar seni." (...) Bazı şeylerin bence insanlara nakşedilmesi, iletilmesi gerekiyor. Mesela 8 Mart Dünya Kadınlar Günü diyelim. Ya da bir down sendromlular günü ya da ne bileyim...

Öğretmenler okul habitusunun bileşenleri olarak törenler, semboller ve ritüelleri, disiplin uygulamalarının bileşenleri olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenler arasında da farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Örneğin mevcut hâkim kültüre uyum içinde olan öğretmenler törenlerin, sembollerin ve ritüellerin millî ve dinî kültürün yeniden üretimindeki önemine vurgu yapmaktadır (Çizelge 22). Bu noktada hâkim ideolojik kültürün öğrenciler tarafından içselleştirilmesi beklenmektedir. Bu süreç belirli aktörlerin mesleki rollerinde değişimler ile birlikte aktif hâle getirilmektedir. Örneğin öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında öğrencilere dinî ve millî bilgilerin aktarımını sağlayan kişi rolünü de üstlenmektedir. Görülmektedir ki öğretmenler hâkim yapısal formların aktarımında rol üstlenmekte ve okul mekânında farklı denetim biçimlerinde yer alarak da bu rollerinin tüm kurumsal yapı içerisinde

devamını sağlamaktadırlar. Böylelikle okulun formel kültürü dışında toplumun üyeleri arasındaki (ya da aile içinde) etkileşim yolu ile öğrenilen normatif yapılar, okul dışındaki pedagojik eylemi okul içindeki pedagojik eylem ile bir araya getirmekte ve türdeş bir pedagojik değerler sistemini (*pedagogic ethos*) oluşturmaktadırlar. Okul mekânında öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetleri dışında dinî ve millî bilgilerin aktarımının sağlanması, kültürel keyfiyetin okul ve toplum bağlantısının kurulduğu kesişim noktasıdır. Bu aktarımın ve telkinin sürekliliği (pedagojik mesai ve emek), belirli dışlama edimleri içermesi ise habitus oluşumunun ana kaynaklarından. Böylelikle habitus bireysel katılımın ve kolektif şekillendirmenin de ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2014).

Çizelge 22

Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Birleştirici (ideolojik) ritüeller olarak törenler	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, BE8, BE6, BK6, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK7, BK4, BE10, BE12	16
Ayırıcı (baskıcı) ritüel olarak törenler	BE13, BK1, BE11, BE5, RK3, RK2, RE1	7
Etkisiz ritüel olarak törenler	BK2, RK1	2
Kılık ve kıyafet kontrolü gerek var	OYK2, BE8, BE6, BE7, BE4, BE9, BE3, BE12, RK1	9
Kılık ve kıyafet kontrolü gerek yok	OYE3, OYE2, OYK1, BK6, BE13, BE2, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BK4, BE10, BE3, RK3, RK2, RE1	18

Mekân içerisinde de öğretmenler sürekli hareket hâlinindedirler. Alan kontrolüne yönelik bu hareket hâlinde olma pratikleri belirli okul içi alanların düzenli kontrolü, denetimi ve gözlemlenmesi ile pratik edilmektedir. Örneğin öğrenciler koridorlarda, teneffüslerde, okul tuvaletlerinde öğretmenler tarafından izlenilmekte, kontrol edilmekte ve yaptırımlara tabi tutulmaktadır. Diğer yandan okul mekânındaki disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler ise tören ve ritüellerin amacının milliyetçilik, askeri disiplin ve itaat olarak değerlendirmektedir. Bu öğretmenler okul mekânındaki semboller ve ritüeller yoluyla öğrencilere itaatkârlık aşılandığını ifade etmektedir. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin okuldaki disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

ÖYE2: Okullarda [törenlerin] kutlanmasının nedeni genç nüfusumuz millî ruhu, bilinci kazansın diye kutlanıyor. (...) Eğer güzel bir şey yaparsan (o törenlerde) çocuk o ruhu kazanıyorsa şimdi şehitler gününü kutluyorsun mesela bu vatan ne zorluklarla kazanılmış biliyor. O zaman ne olacak [öğrenci] daha sahip çıkar vatana. Yere çöp atmaya dikkat eder tabii birçok şeye de.

ÖYE1: Burası şimdi eğitim-öğretim kurumu. Bir kanat eğitim, bir kanat öğretim. Çift kanadımız olacak ki uçabileceğiz. Bu törenlerin eğitimle alakası da var, öğretimle alakası da var. Bir bilinç oluşmaya çalışıyor burada. Öğrencilerimiz bazen törenlerden sıkılırlar ama o sıkılmaya rağmen mesela bir saat sürer bir tören, kırk beş dakika sürer ayakta dururlar. O sıkılmaya rağmen sabırla olayın bilincini anlayarak takip ederler. O da bir eğitim, bir sabır eğitimi, bir disiplin eğitimi, bir düzen eğitimi. Bilincin de geliştiğini düşünüyorum töreni takip ettikleri zaman.

OYE3: [Koridorları] Kontrol ediyorum mutlaka. Siz bire bir kontrolleri yaptığınız zaman mutlaka öğrenci sizi koridorda gezerken gördüğü zaman bazı davranışlar veya bazı olaylar otomatik olarak başlamadan, dedik ya önleyici hekimlik diye, önlenmiş oluyor.

BE1: [Törenler] Disiplin demeyelim de özendirme olarak veya işte ben milliyetçi bir insan olduğum için özellikle millî bayramların çocukların gelecekteki duygularını hislerini çocuklarına verecekleri bu hisleri arttırmak açısından iyi olacağını düşünüyorum. Tabii değerleri... Mesela 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Töreni yapıldı. Ben beğendim. Bir öğrencimiz çok güzel Mehmet Akif Ersoy'un Çanakkale Şehitleri şiirini okudu. Çok hoşuma gitti. Çocukların da hoşuna gitti. Millî duyguları kabardı. Tabii ki kolay değil. Bir sürü can verilmiş orada. Çocuklar alkışladılar, beğendiler. Disiplin açısından nedir? Bu da bir yaşam disiplini diyelim buna da. Oradan bir şeyler alma gibi diye düşünebiliriz.

BE13: [Bayrak Töreni] Muhtemelen o da şeydir, rejimin ruhuna uygun insanlar yetiştirme kavramının herhâlde alt bir uzantısıdır.

BE4: [Törenler] Dinî, millî günlerin bilincinin ilk yerleştirilmesi gereken yer okullar olduğu içindir. Dinî değerler eğer derste öğrenciye tam olarak verilmemiş öğrenci bunların önemini tam olarak kavrayamamışsa okul bittiğinde dine bigane bir insan olur. Biganelik, toplumun saygı duymayacağı topluma verimli olmayan bir insan ortaya çıkar. Amaç burada vatana millete topluma faydalı bir birey yetiştirmekse bunun için yaşadığı toplumun dinî, millî kültürel değerlerini öğrenciye vermen gerekir. Bu değerler eğer verilmezse öğrenci bu topluma nasıl faydalı olabilir. Toplumda saygın bir yer olmasını istiyorsa bir kişi toplumun değerleriyle yetişmesi gerekmez mi? Bu değerlerle yetişmezse toplum tarafından saygı gösterilmeyen bir insan olur bu istenilen bir durum değildir.

BK1: [Törenler] Okullarda daha belirgin çünkü bu tip duygu ve düşüncelerin okullarda verilmesi lazım ki devamı öyle gelsin, bu duygu ile yetişsin. Maksat budur diye düşünüyorum. Bir anlamda yanlış mı? Hayır, doğru olduğunu da düşünüyorum. Sonuçta eğitim kurumları sadece yazılanı, çizileni vermek değil, millî duyguları da vermek, değerleri de vermek, insan saygısını da vermek. Mesela ödül törenleri, törense işte tören, ödül alan bir insanı takdir etmeyi göstermek, öğretmek gibi veya bir ceza uygulanırsa, işte bakın bu durumdan dolayı arkadaşınız bu cezayı aldı gibi. Toplu ortamda böyle bir şey yapılmasını doğru bulmuyorum ama aklıma gelenleri söylüyorum. Örnek olmak, örnek

oluşturmak ve bu değerlerin altını çizmek niyeti ile yapıldığını düşünüyorum. Yoksa otuz yaşına gelmiş bir kurumdaki adama bunun nesini verecekler.

BE11: Okuldaki törenlerin disiplinle pek alakalı olduğunu düşünmüyorum. Sadece şekil olarak göze hitap edildiği o şekilde içeriye alındıklarını düşünüyorum. Amirin altta olanları görüp gururunun okşanması gibi görüyorum. İşte küçük yaşta o şekilciliğin adamaklılı o çocuklara verilmesi için tören yapılıyor. O şekilde, asker gibi karşılına dizilmiş. Siz emri vaki davranıyorsunuz. Tabii ki şekilden ibaret bir disiplin. Törende bağırıp çağıran, onlara bağırın adam: “Burada hâkim güç benim, siz de altımdaki küçük bireylersiniz.” Onu hissettirdiğini düşünüyorum çünkü kendi şahsen o törenlerde öyle bir ruh hâline giriyor. Bu kurumlarda bu törenlerin olması milliyetçi duyguların aşılması ve asker toplum yetiştirmenin temelinden kaynaklandığını daha önce söylemiştim.

BE5: [Törenler] İdeolojik yaklaşımdan. Onu da biraz daha açalım. Öğrenci biraz daha itaatkâr ve biat eden yapıya bürünsün, biraz daha bağırıldığı, höst denildiği zaman şöyle bir durup söylenileni yapan boyuta gelsin, söz hakkı olmasın, söz hakkının olmadığını kanıksasın. Özellikle orada hiçbir söz hakkı yok. Sadece söylenenleri yapmak zorunda.

BK7: [Teneffüs] Nöbetçi öğretmenle beraber müdür yardımcılarının da teneffüslerde mutlaka böyle bir koridorlarda dolaşmaları gerekiyor. Görünmeleri gerekiyor. En azından bu sigara içen öğrenciler için birkaç kez yaptırım uygulamasalar ya da işte yakaladıklarında cezalarını verseler daha da azalır. Sigarayla ilgili çocuklar rahat çoğunlukla öyle söyleyeyim. Başka ne olabilir, mesela giriş çıkışlarda kimin gelip gittiği okula belli değil. Güvenlik var evet, ama güvenlikten izin alıyor işte diyor ki YGS kaydı yaptıracağım diyor giriyor. Ama hadi yaptırmadı güvenlik nereden bilecek onu. İçerde mesela kaydı alınmıyor gelen velinin. Veli defteri olup da kimdir, nedir öyle bir şey yok. Güvenlikle ilgili belki biraz sıkıntı olabilir.

BE10: [Tören disipline eder] kesinlikle. Zaten nedir eğitim? Kişinin istendik davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci. Doğru mu? Beklendik bir değişiklik meydana getirme süreci. Bunu yapan kurum okullar. Okul demek eğitim demek değil mi zaten? Ne diye başlıyoruz: 2014-2015 eğitim-öğretim, önce eğitim bakın. Öğretim-eğitim yılı demiyoruz. Onun için biraz önce dedim ki her öğretmen önce hayat koçudur. Sonra coğrafya öğretmenidir, sonra tarih öğretmenidir. Bunu bir atasözüne bağlayabiliriz. Ağaç yaşken eğilir. Düşünsenize siz 25-30 yaşına gelmiş bir insan, bir yerde posta memuru olmuş, bir yerde banka memuru olmuş ya da örnek vereyim bir yerde oturmuş masa başı bir memur olmuş. Bu insan artık hayat derdine düşmüş, geçim derdine düşmüş, maddi manevi sorunları var. Millî ve manevi törenleri çok fazla özümseyeceğini ve önemseyeceğini zannetmiyorum. Tabii ki genç çocukların kafa yapısı, beyinleri, zihinleri daha yeni dökülmüş bir beton gibi, çimento gibi. Ne bırakırsanız iz kalıyor. (...) Ben nöbetçi olduğum katta her zaman koridoru görecektir şekilde erkek öğrenci tuvaletin tam yanında beklerim. Erkek öğrenci tuvaletinin kapısının önünde ve koridoru görecektir şekilde on dakika bu şekilde beklerim. Sözlü bir şekilde yönlendirme de yaparım.

RK3: [Törenler] Onları çok katı kurallar olarak görüyorum disipline edici yanları olduğunu düşünmüyorum. İşte böyle tek tipleştirme ondan sonra hareketsiz mekanik böyle yaratıklar hâline dönüştürmek için yapılmış. İşte biraz beyin yıkama, hepimiz ilkokuldan başlayarak “rahat, hazır ol!” ondan sonra rutin hareketlere dönüşüyor. Seni o rutinlerin alıştırarak bir şeylerin içine

hapsetmek. Diyorum tek tip robot tipi insanlar oluşturmak, sormadan sorgulamadan hiçbir şey yaşamadan işte düşünme sen sadece yap.

RE1: [Törenler] Sonuçta eğitim, öğretim devletin ideolojik aygıtının en ilk tanıştığı yer. Bunu her gün pekiştireceksin ki çocuklar şey olsun bu konuda o hassasiyeti gösterebilirler. Bunun başka açıklaması yok ki. Sabahları biz her sabah andımız vardı. Bir de pazartesi sabah, cuma akşamı bayrak töreni vardı. Bir de ara tatil olursa resmi tatil, o günün de kapanışında haftada üç sefer İstiklâl Marşı tekrar ediliyordu. İşte uyum göstereceksin, sen bu toprağın çocuğusun vatanına, milletine toprağına saygı duyacaksın. Kendince kurum, okul, devlet bunu pekiştiriyor. Bunu sürekli kulağına ufak ufak üflüyor. Silmeye çalışsan bile kulağının arkasında ister istemez çalıyor. İstiklâl Marşı çalmıyor değil.

Okul içerisindeki disiplin yapıları ve pratikleri çok veçhelidir ve farklı şekillerde işlemektedir. Bu nedenle disiplin yapıları ve pratikleri sadece disiplin mevzuat ile sınırlı değildir, mikro pratikler ile birçok alana nüfuz eden disiplin teknolojileri kendisini birçok araç, ritüel, sembol, kural ve pratikler üzerinden dolaşıma sokmaktadır. Foucault'ya göre (2006) itaatkâr bedenlerin oluşturulmasında mekânın, zamanın ve faaliyetlerin denetimi gerekmektedir. Teneffüs ve tören saatlerinden okul ve sınıf mekânının düzenlenişine, sınıfların yaşlara göre mertebelenendirilmesinden bireyin beden-nesne (alet) etkileşimine uzanan birçok disiplin tekniği zaman ve mekânın denetimine ilişkindir. Çünkü modern okul uzamın sınırlandırılması ve bölümlere ayrılması, insanların ve bedenlerinin bu uzamda dağıtılması, birim zamanda yapacağı faaliyetlerin belirlenmesi ve denetlenmesi ve ast ve üstler arasındaki çeşitli hiyerarşik ilişkiler üzerinden işlemektedir (Yeğenoğlu, 2006, 46). Bu sistematik işleyiş okul mekânındaki belirli formlar üzerinden gerçekleşmektedir: a) Okul mekânında disiplinin işlevsel rolünü pekiştiren araçlar ve düzenlemeler. Örneğin törenler, semboller, ritüeller, zamanın tanzimi, panolar, koridorlar ve eşyaların düzeni vb. b) Okul mekânında mevcut hâkim dinî, siyasî ve ideolojik yaklaşımların varlığı ve disiplin mekanizması olarak dolaşıma sokulması. Bu kapsamda öğrenciler ve öğretmenlerden hâkim dinî, siyasî ve ideolojik yapılara uyum sağlamaları ve uygun davranışlarda bulunmaları beklenmektedir. Bu yapılara uyum sağlayan öğrenci ve öğretmenler törenlerin, ritüel ve sembollerin millî bir bilinç oluşturmak için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum aynı zamanda disiplinci pratiklere uyumlu öğrencilerin tören, sembol ve ritüeller aracılığıyla kendi imtiyazlı pozisyonlarını yeniden üretmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla okul mekânındaki ritüel, sembol ve törenlere karşı eleştirel bir tutumla yaklaşan öğrenciler okul içi aktörler tarafından dışlayıcı ve ayrımcı söylem ve pratiklerin hedefi hâline gelebilmektedir. Bu durum diğer birçok okul içi pratikle

eklemlenerek okul mekânındaki hâkim hiyerarşinin de güçlenmesine yol açmakta, demokratik ve katılımcı bir eğitim alanına imkân vermemektedir. Disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler ise okul mekânındaki sembol, ritüel ve törenlerin nihai hedefinin itaat eden, sorgulamayan ve milliyetçi gençler yetiştirilmesine yönelik olduğunu belirtmektedir. Okulun kurumsal habitusu devletin etkin bir ideolojik aygıtı olarak törenler, semboller ve ritüeller aracılığıyla sınıfsal, cinsel ve ırksal hiyerarşiyi yeniden üretmektedir. Bu araştırmanın eğitimdeki ritüel, sembol ve törenlerin hâkim ideolojik, siyasî ve kültürel yapıyı yeniden üretmesine ilişkin bulguları ile Alğan (2014) ve Giorgetti'nin (2016) araştırma bulguları arasında paralellikler bulunmaktadır.

4.3.4. Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri ve Disiplin Mevzuatıyla İlişkisi

Okulda disiplin uygulamalarını aktif hâle getiren farklı karar mekanizma ve mercileri bulunmaktadır. Bu nedenle disiplin uygulamalarının birçok kurumsal dinamik ve değişkenin etkisinde şekillendiği belirtilmektedir. Okuldaki disiplin uygulamalarını sadece disiplin mevzuatı üzerinden değerlendirmenin çeşitli kısıtlayıcılıkları vardır. Disiplin uygulamalarında çoğunlukla referans alınan mevcut mevzuatın dışında, disiplin uygulamalarını belirleyen ve yön veren karar mercileri bulunmaktadır. Bunlar okuldaki aktörler, rehberlik servisi, onur kurulu, ödül ve disiplin kurulu ile okul içi toplantılardır. Ortaöğretim kurumlarında ortak bir disiplin mevzuatı olsa da disiplin uygulamaları okulların yapısı ve işleyişine göre farklılık göstermektedir ve bu bağlamda okullardaki rehberlik servisleri aktif ve düzenleyici bir rol üstlenmektedirler. Görüşmeler esnasında araştırmanın yapıldığı ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, rehberlik servisine okul, aile ve derslerle ilgili sorunlarını çözmek için gittiklerini ifade etmişlerdir (Çizelge 23). Rehberlik servisi öğrencileri disipline etmekten çok onların sorunlarını çözmekten sorumludur. Diğer yandan, görüşmeler esnasında bazı öğrencilerin rehberlik servisine başvurmak konusunda tereddütlerinin olduğu gözlenmektedir. Örneğin farklı görüş ve kimliğe sahip ÖK11, hâkim kültürün etkisindeki okul ve okulun bulunduğu çevreden dolayı rehberlik servisine güvenmediğini belirtmektedir.

Çizelge 23

Öğrencilerin Okuldaki Karar Mercileri, Disiplin Mevzuatı ve Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Rehberlik servisinin olumlu işlevi vardır.	ÖK7, ÖE3, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖE4	11
Rehberlik servisi etkili değildir.	ÖE1, ÖE8, ÖE2	3
Rehberlik servisine kimlik ve aidiyetinden dolayı güvenilmektedir.	ÖK11, ÖK8	2
Ödül almak motive ve disipline etmektedir.	ÖK7, ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖK4, ÖK9, ÖE2	12
Ceza alınca rencide olmaktadır.	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK5, ÖK2, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖK8	9
Ödül ve ceza uygulamaları adildir.	ÖE3, ÖE1, ÖK4, ÖE9	4
Ödül-ceza uygulamaları adil değildir.	ÖK7, ÖK11, ÖK3, ÖK6, ÖE6, ÖK1, ÖK8, ÖE8, ÖE2	9
Disiplin cezası almış öğrenciye önyargı vardır.	ÖK7, ÖK11, ÖE3, ÖK5, ÖK1, ÖK4, ÖE9, ÖE2	8
Disiplin cezası almış öğrenciye önyargı yoktur.	ÖK3, ÖE1, ÖK6, ÖK1, ÖE5, ÖK9	6
Disiplin cezası almış öğrencilere öğretmenler önyargılıdır.	ÖK7, ÖK11, ÖK5, ÖK1, ÖE5, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖK8, ÖE2	10
Erkek ve kadın öğretmenler ve okul yöneticileri ödül-ceza konusunda farklı yaklaşımlara sahiptir.	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE6, ÖK5, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	14

Okul içindeki diğer bir disiplin mekanizması olan “ödül ve disiplin kurulu”na dair ise öğrenciler disiplin kurulunda bazı öğrencilere iltimas geçildiğini, fiziki şiddet kullanıldığını ve cezalandırmanın ön planda olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu duruma ilişkin deneyimini paylasan ÖE7, disiplin kurulunda karşılaştığı bir öğretmenin gözünde olumsuz bir izlenim yarattığını ve öğretmenin daha sonraki karşılaşmalarında bunu

hatırlattığından bahsetmektedir. Aynı zamanda rehberlik servisini “amacına uygun” kullanmayan ve derse girmemek için bahane olarak gösteren öğrencilerin varlığı da dikkat çekmektedir. Diğer yandan, öğrenciler onur kurulunu ise iyi davranışlarla ve ödüllendirmeye ilişkilendirmektedir. Onur kurulunda öğretmenler ile birlikte öğrenciler de ödüllendirme mekanizmasının işleyişinde aktör olarak yer almaktadır ve akranlarının ödüllendirilme süreçlerinde okuldaki diğer karar mercilerine yardımcı olmaktadır. Okuldaki karar mercileri ve disiplin mevzuatının disiplinle ilişkisine dair öğrencilerin görüşlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖE7: Kavga ettiğimde beni rehberlik servisine göndermişlerdi. (...) Normal hayatta olumlu olarak etkilediğini düşünüyorum. Kavganın neler doğurabileceğini, aslında kavgada ben haklıyken, bazı yerlerde nasıl olumsuz şeyler yaptığımı gösterdi. (...) Bir kez olay büyümesin, işte devam etmeyin gibi şeyler olmuştu. Beni durdurmuşlardı.

ÖK11: Hayır. [Rehberlik Servisi’ne] Hiç gitmedim. (...) Çünkü hani insanları birazcık şey yapabiliyorum. Yaşadığı yere göre. Mesela şu toplumda, şu [Güneş İlçesi’nde] ben düşüncemi anlattığımda benim yanımda olacak bir kişi, iki kişi bulabilirim ancak. Onun dışında herkes [bana] karşı çıkacaktır. (...) Anlattım. Dedim ben Kürdüm. Böyle rahatsız oluyorum.

ÖK3: İster istemez okulda sorunlar oluyor hoca ile öğrenciler arasında. Onlar [Rehberlik Servisi] onları engelliyor ya da çözmeye çalışıyor sorunları.

ÖE1: Şimdi üniversite sınavına hazırlanıyoruz. Onunla ilgili mesela çalışmamız, nasıl çalışmamız gerektiğini sorarak. Bunları sordum. Öyle bir ayrı, aşırı bir durumum olmadı. (...) Bilmiyorum. Onlar gene ilgilendiler. Gerçekten bir şeyler için uğraştılar ama ben çok fazla etkilendiğimi düşünmedim. Yine çalışmadıysam yine çalışmadım. İçimde istek varsa ben o istekle çalıştım.

ÖK5: Hocam, baya konuştuk. Anlattı bana nasıl olması gerektiğini, davranmam gerektiğini. Ben etkilendim gayet. Sonra birkaç kere daha konuştuk. Sonra zaten bir sıkıntı yaşamadım. (...) Bizim rehberlik servisi de zaten okulda çok amaçlı olarak kullanılmıyor. Dersten kaytarmak isteyen geliyor genelde.

ÖK2: Çok gittim. (...) Çünkü tek derdim, onlar tarafsız oluyor. Anlatıyorsun, çözüm odaklı oluyor. (...) Bana yol gösteriyor. Bunu böyle yaparsan daha iyi olur. Kendini ön plana atmasan daha iyi olur. Kendini koruma odaklı olsan daha iyi olur.

ÖK4: Ben rehberlik hizmetinden çok yararlandım. Hem ailevi konularda hem okulda yaşadığım sıkıntılar konusunda. (...) Anlatmak birilerine anlatmak rahatlatıyor. En azından kimseye anlatamıyorsam geliyorum rehberlikte kimsenin bilmediği için.

ÖE7: Disiplin kurulunda mesela [OYE2] hocanın bir kere disipline gittiğimizde onun arkadaşının kızymış sanırım. Biz hep beraber disipline gittiğimizde, toplu şekilde, 8-9 kişi. (...) Ona “Git demişti, sen git” demişti, “Seni sonra çağıracağız” demişti ve çağırmamıştı. (...) Ben disiplin kuruluna gittiğimde

kavga için, kavgadan dolayı gittiğimde işte aldığım cezadan sonra sınıfta işte daha yeni karşılaştığım bir hoca: “Ben seni bir yerden tanıyorum, nereden?” gibisinden [dedi]. “Ama disiplin kurulundan tanıyorum” gibi bir şeyi olmuştu. (...) [Öğretmenlerin önyargılı davranışları oluyor] Evet. (...) Öğrenciler arasında da oluyordur önyargı.

ÖK8: Bence sadece cezalandırmayı Rabbim yapsın. Diğerleri bizi cezalandırmasın. Çünkü cezalandır, cezalandırırken kendilerini üstün görüyorlar. Ya işte “Ben bu kıza bu cezayı verebilirim. Ve onun bana hiçbir şey demeye hakkı yok” gibi şeyler kullanıyorlar. Bunun doğal olduğunu, normal olduğunu düşünmüyorum ben.

ÖE2: Zaten disiplin kurulunda dövüyorlar sopaları var. İşte hatta... Dövüyorlar hocam. Ben geçen sene gittim. (...) Bu sene de var hâlen. Ben geçen sene hocam 5-6 kere gittim rahat. Sopanın yerini zaten biliyoruz. İşte diyor ki “sopayı getir!” diyor. Şöyle bir dolap var. (...) Disiplin kurulunda bize çok hakaret ediyorlar hocam. İnsanın zoruna gidiyor. Bir şey de diyemiyorsun, gözlerin doluyor falan. Ben normalde hiçbir şeye ağlamam ama disiplin kurulunda sarf edilen sözler karşısında gerçekten gözlerim doluyor.

ÖE3: Onur kurulunun mesela, örneğin kötü davranışları disiplin kurulu yönetir, iyi davranışları onur kuruluna. Mesela biz, kendi aramızda projeler yapıyoruz. Mesela gözlemliyoruz. Çevreyi düzenli olan, çevreye duyarlı olan arkadaşlarımızı ödüllendirmeyi düşünüyoruz. Mesela işte bu onur belgesi işini biz ayarlıyoruz. Biz ayarlıyoruz darken hocamız diyor ki bize: “Onur belgesine layık gördüğünüz kişileri bana bildirin.” diyor. Biz de hocalarımızla değerlendirip [onur belgesini veriyoruz].

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri, okuldaki ilgili karar mercileri ve mevcut mevzuatın disiplin yaklaşımlarına ilişkin farklılaşmalar olduğunu düşünmektedirler (Çizelge 24). Okul bünyesindeki rehberlik servisi incelendiğinde, okuldaki rehberlik hizmetlerinin sınıf rehber öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehberlik servisi tarafından gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir. Sınıf rehber öğretmenleri, rehber öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve velilerle rehberlik hizmetlerinin işlemesi için ilişki hâlinedir. Okul yöneticilerinin rehberlik servisinin işlemesinde rehber öğretmenler kadar etkin bir sorumluluğa sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle okuldaki rehberlik servisinin çalışmaları okulun yönetim anlayışı ve pratikleriyle uyum içerisinde işlemektedir. Rehberlik servisi okul içerisindeki sorunlara, çatışmalara çözüm yolları arayan ve geliştiren bir hizmet olarak düşünülse de farklı uygulamalara da aracılık etmekte olduğu gözlemlenmiştir. Bir noktada rehberlik hizmetleri disiplin kuruluna gitmeden (cezalandırmadan) önceki bir aşama olarak konumlanmaktadır.

Çizelge 24

Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri, Disiplin Mevzuatı ve Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları İle İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Öğretmenler Kurulu disiplinde etkilidir.	BE6, BK6, BE2, BE4, BK1, BE11, BE10, BE3, RE1	9
Şube Öğretmenler Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE2, OYE3, OYK2, OYK1, OYE1, BK3, BE1, BE7, BE9, BK5, BK1, BK7, BK2, BE5, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2	21
Zümre Öğretmenler Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE3, BK1, BK7	3
Veli Toplantısı disiplinde etkilidir.	OYE2, OYE1, BE2, BE7, BE9, BK1, BK7, BK4, BE10, BE12, RK1	11
Toplantı kararları uygulanmadığından toplantılar disiplinde etkili değildir.	BE8, BE13	2
Toplantılarda (ŞÖK) öğrencilerin özel bilgileri deşifre edilmektedir.	BK3, BE13, BE11, RK2	4
Disiplin Mevzuatı yasaya göre uygulanmaktadır.	OYE2, OYE3, BE1, BK6, BE2, BE7, BE4, BK5, BK7, BK4, BE10, BE12, RK2	13
Disiplin Mevzuatı esnek uygulanmaktadır.	OYK2, BE6, BK1, BE5	4
Ödül ve Disiplin Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE2, OYK2, OYE3, OYE1, BE8, BE6, BK3, BE1, BK6, BE7, BE9, BK1, BK7, BE5, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2, RE1	22
Ödül ve Disiplin Kurulu disiplinde etkili değildir.	OYK1, BE2, BK5, BK2, BE11	5
Onur Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE2, OYE3, OYE1, BE8, BE2, BE7	6
Ödül, cezadan daha ağırlıklı olmalıdır.	OYE3, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BK3, BK6, BE4, BE9, BK5, BK7, BE11, BE5, RK1, RK3	15
Ödül ve ceza eşit olmalıdır.	OYE2, BE6, BE1, BE2, BE7, BK1, BK2, BK4, BE10, BE3, BE12, RK2, RE1	13
Ödül ve ceza olmamalıdır.	BE13	1

Görüşmelere dayanarak, rehberlik hizmetlerinde öğrencilerin bazı sorunlarının büyümeden söndürülmesi yönünde bir anlayış hâkim olduğu söylenebilir. Özellikle farklı kimlik ve aidiyetlere mensup öğrencilerin sorunları ve talepleri kamusal alana taşınmadan okulda rehberlik hizmetleri bünyesinde yer alan aktörlerce üstü kapatılmakta, görünmez kılınmakta ve silikleştirilmektedir. Böyle durumlarda rehberlik biriminin okul yönetimiyle benzer bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Örneğin

Willis'in (2016) genç işçi sınıfı erkek öğrencileri (*hergeleler*) ile gerçekleştirdiği etnografik çalışmasında da rehberlik servisine karşı bu genç öğrencilerin bir direnişi söz konusudur. Willis'in çalışmasında *hergeleler* rehberlik servisinin toplumsal sınıf ayrımlarını derinleştirici bir politika yürüttüğünü, kendilerini sınıfsal konumlarına uygun ve o konumları koruyucu nitelikteki mesleklere yönlendirdiğini düşünmekteydiler. Onlar için rehberlik servisi kapitalist sistemin bireyci kültürünü mesleki oryantasyonlar üzerinden devam ettiren bir yapı olarak okul içerisinde barınmaktaydı ve güven ilişkisi kurabilecekleri bir yapı değildi. Bu çalışmada ise bunlara ek olarak rehberlik biriminin öğrencilere yaklaşırkenki tutumu caydırıcı olmaktan ziyade sorunların çözümü odaklı da olabilmektedir. Buna karşın okulun diğer karar mercileri tarafından uygulanan disiplin cezaları sorunların çözülmesinden ziyade doğrudan caydırıcı bir nitelik taşımakta olup öğrencileri korku uyandırma yolu ile disipline etmeyi amaçlamaktadır. Bazı öğretmenler rehberlik servisinin yeterince aktif olmadığı değerlendirmesini yapmaktadır. Örneğin BE7, rehberlik servisinin işleyişini pasif bulmakta, okul ve sınıf içinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespiti açısından daha aktif bir rol almalarını beklemektedir. Branş öğretmeni ve okul yöneticilerinin okuldaki rehberlik hizmetlerinin disiplin ile ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

ÖYE2: Şimdi bizim normalde sınıf öğretmenlerimiz var. Normalde rehberlik servisimiz de var. Sınıf öğretmenleri zaten sınıfların hâkimi olmak zorunda, hâkim de oluyor. Onlar rehberlik yapıyor. Bunun üzerine eğer bir sorun varsa öğrenci de bize gelmişse biz onu direkt rehberliğe sevk ediyoruz. Rehberlik velisini çağırıyor, velisi ile konuşuyor. Eğer bunun üzerine bir çözüm yoksa zaten biz çağırıyoruz velisini en son müdür çağırıyor. Bu şekilde bir çözüm yolu arıyoruz.

OYK1: Bu konu [Alevilik] ile ilgili bir öğrenci geldi dedi ki: “Derste hocam bir öğretmenimiz Alevilik ile ilgili yanlış tespitlerde bulundu, bilgiler verdi bende onu düzelttim” dedi. Bende ona “İyi yapmışsın” dedim. “Nezaketini bozmadan öğretmenin de yanlış bildiği şeyler olabilir. Nezaketini bozmadan hocam o bildiğiniz şekilde değil bu şekilde diye düzeltmende fayda var” dedim. Bir sohbet şeklinde geçti, rehberlik şeklinde [bu konuşmamız]. (...) Bununla ilgili hiçbir disiplin olayı gelmedi ama kendi aralarında rehberlikte bunların yanlış bilgilerle konuştuklarını tartıştıklarını [duyduk]. Bundan da çok rahatsız olmuyoruz, iletişim kanallarının açık olmaları birbirlerini tanımaları açısından iyi.

ÖYE1: Şöyle bir bilinç var çocuklarda. Eğer benim sicilimde bir bozukluk olursa, biliyorsun disiplin cezaları öğrencinin o dosyasına işleniyor, sicilim bozulursa, memur olamam, asker olamam, polis olamam gibi büyük bir korkuları var. Bu caydırıcı bir tedbir. Mutlaka disiplin kurulunda ceza almadan önce öğrenci rehberlik servisi tarafında öğrenciye rehberlik yapılmıştır. Okul

idaresi uyarmıştır. Sınıf öğretmeni daha önce devreye girip uyarmıştır. Aileler haberdar edilmiştir. Buna rağmen sorun devam ediyorsa bu disiplin cezasını alır ve bu da siciline işlenir doğal olarak. Bu sicile işlendiği zaman sonuçlarını öğrenci bildiği için bu disiplin kurulunun bu anlamda bir caydırıcılığı oluyor.

BE6: Disiplinin bir ayağı da rehberlik servisi. Rehberlik servisinde de görüşülür, çocuk görüşür, anlatır. Ailesi gerektiğinde gelir görüşülür onunla, [aile] etkenlerden biridir disiplini sağlamada.

BK6: Rehberlik daha farklı bir yaklaşım sergileyip çocukları cezalandırmak yerine kazanım yoluna gidebilir. Daha farklı yöntemleri daha iyi biliyordur diye düşünüyorum. (...) Eşcinsellik mesela beni aşan, aştığını düşündüğüm ya da teknik olarak nasıl yaklaşıldığını bilmediğim sorunlar. Mesela bir dram yaşamıştır kötü bir olay yaşamıştır ben nasıl davranıldığını bilemem o zaman hemen rehberliğe gidiyorum. (...) [Rehberlik Servisi ile öğrenci görüşmesi yazılı kayda] Geçmedi. (...) Ben istemedim, öğrencim de istemedi. Çünkü nasıl diyeyim kabulleniş, topluma uyum sağlayış açısından daha büyük sıkıntılar yaşayacağını düşündük. (...) Dış görünüşten de tabii belli ediyordu [cinsel yönelimini]. Okul idaresi öğrendiğinde hem o kendini daha rahatsız hissedecekti okul idaresine karşı hem de idareye o noktada çok da güvenmiyorum. Herkesin kafa yapısının bunu normal karşılayacağına ya da hakkaniyetli [bir şekilde] o çocuğa davranabileceklerini [düşünmüyorum]. (...) Dışlanabilirdi. En ufak normal hatasında hemen cinsel tercihiğine bağlanabilirdi. Yanlış değerlendirmeye daha da açık bir hâle gelecekti çocuk. Öyle olacağını düşünüyorum.

BE13: Somut veri sanırım rehberlik servisiyle konuşursanız görürsünüz orada. Oraya gelen bir sürü şikayet vardır. (...) Kesinlikle bunlar işleme konulmaz. (...) Çünkü dönemin ruhuna aykırıdır. (...) Sistemin ruhuna aykırıdır daha doğrusu dönem biraz muhafazakârlaşma şeyine girdik herhâlde iyice zaten biliyorsunuz. Alevilerin ve Kürtlerin haklarının, Alevilerin en azından bin yıldan, iki bin yıldır kesinlikle göz ardı edildiğini düşünürsek bu sıradanlaşmış artık. Bir Alevi gördüğünde bu [kişi] hakkını almak istediğinde “Hadi lan!” onu aşağılamak onu kötülemenin sıradan bir şey olduğunu sıradan, normal bir davranış hâline getirilmiş olduğunu görürsünüz. Bundan kaynaklı da Alevi bir öğrenciye yapılan haksızlık idare tarafından pek dikkate alınmaz.

BE7: [Rehberlik Servisi’ne] Başvurmadım. Niye başvurmadım, bana göre rehberlik servisinin okullardaki işlevi biraz geliştirilmeli. Böyle odalarda oturan, kendisine sorun gelirse sorun ile ilgilenen rehberlik modeli bence terk edilmeli. Sorunu koklayan, araştıran, sorunu benden önce bilen, çünkü konunun uzmanı o olduğu için, sorunu rehber öğretmen benden önce bilmeli, işi o olmalı. Ama bu sosyometreler, psikometreler uygulanmıyor okulda. Ben biliyorum ki pek çok veli çocuğunu çocuğunu alıyor bu tür konularda çocuklarının çok ehil insanlara götürüyor. Bu eğitim koçluğu tarzında ve onlardan destek alıyor. Okullardaki rehberlik servisleri bu manada çalışmıyorlar.

Disiplin uygulamalarında diğer önemli bir aktör ise pedagojik mesainin okul içi bir örgütlenmesi olarak okul içi toplantılardır. Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için okul toplantıları disiplini sağlamada farklı düzeylerde etkili olmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler özellikle disiplini sağlamada şube öğretmenler kurulu ve veli toplantısının etkili olduğunu belirtmektedir. Bazı

öğretmenler öğrencinin ailenin baskısını doğrudan hissettiğinden veli toplantılarının daha etkili olduğunu belirtirken bazı öğretmenler de teknolojinin gelişimi ile birlikte velilerin okul toplantılarına ilgilerinin azaldığını düşünmektedirler. Şube öğretmenler kurulu ise aynı şubeye giren tüm öğretmenlerin o şubedeki öğrencileri değerlendirmesine için bir ortam sağlamakta ve o şubedeki öğrencilere yönelik detaylı bilgiye sahip olmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrencinin davranışlarını, alışkanlıklarını ve diğer önemli hususlarda bilgi sahibi olmak açısından şube öğretmenler kurulunun önemli bir toplantı olduğu vurgulanmıştır. Bu kurula dair eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin RK3, şube öğretmenler kurulunda öğrencilerin özel bilgilerinin paylaşılmasını ve değerlendirilmesini öğrencinin “mahremiyetinin ihlali” bakımından eleştirmektedir. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin okul toplantıları ile disiplin ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

OYE3: Toplantıda aldığınız kararlar, orası bir istişare meclisi aynı zamanda, orada her arkadaşın fikrini alıyoruz ve ortak bir karar alıyoruz ve onu yazıyoruz. Şunların yapılmasına, bunların yapılmasına, şunların yapılmamasına [diye yazıyoruz]. Bunlar ortak olarak uygulandığı zaman öğrenci üzerine olumlu yansımaları oluyor. Etkili oluyor. (...) Hepsi etkili ama en etkili olanı zümre öğretmenler kurulu diye düşünüyorum disiplini sağlamada. O dersin zümre öğretmenleri ya da şube öğretmenleri de etkili. Aynı sınıfa derse giren öğretmenler. Mesela bir öğrenciden hepsi şikayetçi. Onunla ilgili ortak bir tutum belirledikleri zaman o öğrenci kendini düzeltebilir.

OYE2: Hepsi ayrı ayrı etkilidir. (...) Disiplin sağlamalarını diyorsunuz şube öğretmenler kurulu biraz daha etkili. (...) Çünkü şube öğretmenler kurulunda direkt öğrenciyi eliyorsunuz. (...) Cezalarından tutun, davranışlarından tutun. Mesela öğretmenin biri der ki: “Bu çocuk çok yaramaz.” der. Ama sınıf öğretmeni onunla ilgili bilgi verdiğinde öğretmen “Haklıymış çocuk!” der. Anne baba ayrılmış, şiddet görmüş, başka şey görmüş mesela. Bunu farkına varınca iş değişir.

OYK2: Bir öğrenci şube öğretmenler kurulunda farklılıkları, hastalıkları, ameliyatları, ailevi durumları tek tek görüşülüyor. Çocuk bir konuda yalan söylediği zaman bir öğretmeni herhangi bir şey söylediğinde öğretmen diyor ki o olay aslında öyle değil böyle imiş. Ben o olayı biliyorum. Çocukları tanımak açısından gardını almış oluyor öğretmen. Bu çocukla ilgili yapıcı önlemler almış olacaksa almış oluyor. Bu çocuğu öğreniyor, bu tür alışkanlıkları var, çocukla ilgili ön bilgileri olduğu için gözlemlene fırsatı buluyor. Kontrol ve tedbir anlamında çok faydalı. Sonra aileyi işe katma. Bütün yaptıklarınızın temele oturmasını sağlıyor. Aileyi katmazsanız, öğretmeni katmazsanız hepsi bir arada olmazsa bireysel eğitimler bir araya gelemiyor. Çocukta bunları ayrı ayrı kullanıyor.

OYE1: İşte öğretmenler toplantısından ziyade ben veli toplantısını çok önemsiyorum. Ama ne yazık ki velilerimizin katılımı çok az, orada bizim de

eksikliğimiz olabilir bilgi ulaştırma açısından. Şimdi üç tane ayak var diyoruz biz. Saç ayağı denir ya bir tanesi okul idarecileriyle öğretmenleriyle fiziki yapısıyla çalışanlarıyla bir tanesi okul, bir tanesi öğrenci, bir tanesi de veli. Biz bu veli ayağını hep ıskaladığımız için iki ayağı üzerinde durmaya çalışan atıyorum bir masa düşünün, mutlaka düşüyor. Üçüncü ayağı mutlaka devreye sokmak zorundasınız veliyi ki masa sağlam durabilsin. Veli toplantıları çok önemli, velinin katılımı sağlamak çok önemli.

BE13: [Bütün okul toplantılarının] Bunu daha önce de söylemiştim çok nadir yaradığını düşünüyorum. Çünkü alınan kararlara ne öğretmenler uyuyor ne sınıf içerisinde alınan kararlara öğrenciler uyuyor. Bu biraz şey birbirine zincirleme gidiyor ve hiç kimse tam olarak uygulamıyor zaten, fazla da uygulanmasını istediğimi söyleyemem daha önce söylemiştim.

BK5: [Toplantılar] Etkisiz. Neden etkisiz onu da açıklayayım ufacık, çünkü e-okulda çocuğun tüm notları var velilerin çoğu gelmiyor hocam. Bilmiyorum sizin okulda nasıl durum ama bizde gelmiyor bile, otuz beş kişinin bulunduğu sınıfta ben yedi veliyle gelip toplantı yapıyorum. (...) E-okulun etkisi bir de bizim velilerimizde biraz bıkkınlık var. Aman bana problem gelecek diye ödü kopuyor.

BK1: Veli toplantısı gerekli mi, evet gerekli ve bunun çok olumlu etkilerini de gördük ama her şeyin bilgisayara döküldü anda, karnenin hiçbir özelliği kalmadığı bir dönemde, velinin istediği zaman çocuğunun notlarını gördüğü bir dönemde veli gelip sizinle konuşmak istemiyor ki zaten. İyi öğrenci zaten iyi öğrenci, kötü öğrencinin velisi zaten gelmiyor. Telefon ediyorsunuz gelmiyor, geldiği zaman ne konuşacağınızı şaşırtıyorsunuz. Zümre, şube öğretmenler kurulu toplantısı, öğretmenler toplantısı, bunlar önemli disiplini etkiliyor. Neden önemli, orada hepimiz konuşabiliyoruz.

BE5: Örneğin şöyle oluyor o toplantılarda şu öğrencinin şöyle davranışları var, şöyle asalım, şöyle keselim, şöyle yapalım, şuraya verelim, hatta disipline verme kararı orada alınıyor. Öğrenciyi disipline verelim ya da önce vermeyelim, sonra verelim ya da öğrenciyi bir müdürün yanına götürelim gibi çeşitli kararlar da alınabiliyor.

BE10: Veli toplantısı zaten en önemlisi. (...) Çünkü çocuklar, hayatının yüzde seksenini anne babasıyla ve ailesiyle evinde geçiriyor. (...) Bir öğrenciyi disiplin cezası vermekten daha etkili bir ceza var anne, babasını haberdar etmek. (...). Babam duymasın, annem duymasın. Bu artık korku mu olur, yoksa onları üzmenin vereceği, çocukta yaratacağı üzüntü mü olur bilemem ama anne baba çocukta çok egemen. Çünkü her şey, anne baba her şey.

RK3: Çocuklarla ilgili senin öğrencilerin şöyle, senin öğrencilerin böyle, bu sınıfta şu öğrenci var, bu şöyle bir çocuk artık beni bezdirdi, beni bıktırdı. Çocuklarla ilgili olan kendi yaşadıkları meseleleri o da yaşıyor, bu da yaşıyor çocuğu resmen etiketlendiriyorlar ve adlandırıyorlar. Toplantıda mesela şube öğretmenler toplantısında olumsuz davranışları olan çocukların adının verilmesini çok doğru bulmuyorum. Çünkü bu defa hepsi o öğrenciye karşı tutum alıyorlar. Öğrencilere karşı tutum alınıyor. Tam tersi biz bu çocuğa hangi sorumluluğu verelim neresinden tutalım [demek lazım]. (...) Mesela öğrencinin ailevi durumu ile ilgili oluyor. Diyelim ki çocuk tacize uğramış bunun bir gizliliği vardır. Bunu [öğretmenler] muhakkak öğrenmeye çalışıyorlar. Öğrendiler mi bunu el altından diğerlerine yayıyorlar. Kirleniyor konu çünkü birkaç kişi bunu konuşuyor. Hâlbuki bazı şeylerin çok özel ve mahremdir.

Bunlar çocuğun özeliyle ilgili, aile yaşantısıyla ilgili diyelim ki ya da kendi inancıyla ilgili farklı cinsel tercihi ile ilgili.

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için disiplin mevzuatı disiplinin sağlanması için bir rehber niteliğindedir. Okul içerisinde “ödül ve disiplin kurulu” ile “onur kurulu”nun işleyişi ve yaptırımları disiplin mevzuatındaki yönergelerle göre düzenlenmektedir. Daha öncesinde belirtilmiş olduğu gibi mevzuatın işlevi ve işleyişi okul içerisindeki aktörlerin disiplin uygulamalarına dair yaklaşımları çerçevesinde farklılıklar göstermektedir. Görüşmelerde esnekliğin boyutları bazı öğretmenlerin disiplin mevzuatının okulda birebir uygulandığını belirtmesi veya bazılarının ise uygulamada farklılıklar olduğunu işaret etmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Mevzuata bağlı kalınması ve uygulamaların takip edilmesi gerekliliğini savunan öğretmenlerin dışında, mevzuat içeriği ve pratiklerine dair eleştirilerde bulunan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin BE6 disiplin mevzuatı birebir uygulandığında öğrencinin robotlaşabileceğini, OYK2 mevzuat uygulamalarından ziyade rehberlik servisi ile sorunların çözüldüğünü ve RK1 ise mevzuatın dışında öğrenciyle daha sağlıklı bir ilişki kurulabildiğini ifade etmektedir. Ek olarak BE6 disiplin mevzuatındaki yönergelerin sınıflara asılması veya ders içi aktivitelerle öğrencilere sık sık hatırlatılması gibi pratikler ile öğrencilerin buradaki kuralları içselleştirmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin mevzuatı ile disiplin ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

OYE3: Şimdi mevzuatın uygulanması şöyle, bizim bir disiplin kurulumuz var, üyeleri var ve bir başkanı var. Bir müdür yardımcısı arkadaşımız bunun [disiplin kurulunun] başkanı. Disiplinle ilgili olaylar olduğu zaman önce bana geliyor ve bunu sınıf öğretmenine sevk ediyorum, havale ediyorum. Sınıf öğretmeni rehberlik servisine bir silsile var. Rehberlik servisi uygun görürse disiplin kuruluna, tabii olayın durumuna göre, uygun görmez ise onur kuruluna sevk ederek o öğrencinin [durumunu belirliyor].

OYK2: Yasal mevzuatın çok da ortaya konulduğunu düşünmüyorum. Daha çok rehberlik yapılıyor sanki gençlere. Kavga mesela özellikle. Rehberlik yapıp bu durumun ne için ortaya çıktığı nasıl davranılırdı bu durumun ortaya çıkmayacağı neticesinde daha çok rehberlik yapılıyor. Yasal mevzuatlar artık eskisi kadar etkili değil. Sistemde biraz bunu istiyor. Mevzuata çok bulaşmadan rehberlik yaparak daha çok.

OYK1: Mevzuat belli, kurallar belli. Davranışın karşılığı olanı direkt uyguluyoruz. Daha önce bir şeyi yoksa, aynı şücu işlememişse bir alt ceza verilebiliyor yönetmeliklerle sabit.

BE6: Ben mevzuat konusunda öğrencilere yeri geldiğinde sınıf öğretmeniyse disiplin yönetmeliği hakkında konuşurum veya disiplin yönetmeliğini sınıftaki

panoya asarım. Bakın işte çocuklar sizlerde bu isteniyor. Sizlere kuzu gibi olun deniyor. İşte hatta şeyde Can Yücel'in de öyle bir şiiri var ya “kuzu gibi olun diyorlar büyüüp ortaya çıkınca koyun gibi gütmek için sizi” diye. Böyle bir şey isteniyor, bunlara mümkün olduğunca uyun şeklinde telkinler oluyor. (...) Öğretmen zaten öğrencisiyle direkt karşı karşıya geldiğinde yasal mevzuatı dört dörtlük uygulamaya kalktığında karşıdaki öğrenci robota dönüşür. (...) Eğer bu olursa da öğrenciden verim alamayız.

BK6: Çoğu şey mevzuatın dışında olmuyor. Çünkü çok kalabalık bir okul olduğu için. Uygulamanın mutlaka yasaya uygun olması lazım. Mevzuata uygun olması lazım. Esnek uygulama yapmanız zorlaşıyor kalabalık okullarda.

BE9: Mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz derken zaten uygulamama gibi bir lüksünüz yok. Böyle bir keyfine göre mevzuatı uygulamam gibi bir şey yok. Tüm yasalarda hatta anayasada bile elastikiyet olsa da bizim böyle bir lüksümüz yok. (...) Mevzuat da gereklidir. O mevzuatlar da ortak aklın ürünüdür. Ortak tecrübenin ve deneyimin ürünüdür.

BK2: Bazı mevzularda uyguluyoruz bazı mevzularda değil. Ben kılık, kıyafet ile ilgili disiplin yönetmeliğini çok doğru bulmuyorum ve ben uygulamıyorum ama bunun dışında ödül, ceza vb. uygulanıyor.

BE12: Mevzuatı uygularken, bununla ilgili yönetmelikler çerçevesinde hassas davranırım. Yönetmelikleri göz önünde bulundururum. Onların dışına çıkmam, ben de uyarım öğrencinin de uymasını isterim. Okuldaki bütün çalışanların da uymasını isterim.

RK1: Mevzuatla ilişkili kısmını hallediyoruz da öğrenci görüşmesinden sonra biz o öğrenciyi yeni tanıdıysak onunla görüşmelerimize devam ediyoruz. Tamam, sen cezayı aldın bitti gibi bir şey yok. (...) Biz mevzuatla ilgili kısmı hallettikten sonra çok sağlıklı bir iletişim süreci de geliyor sonrasında o bizi tanıyor, biz onu tanıyoruz buraya gelip gitmeleri devam ediyor. Biz kendimiz özel olarak çağırabiliyoruz. O kendisi uğrayabiliyor, başka arkadaşlarını yönlendiriyor.

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için “ödül ve disiplin kurulu” ile “onur kurulu”nun okulda disiplinin sağlanması bakımından önemli işlevleri vardır. Görüşmeler esnasında “ödül ve disiplin kurulu”nun öğrencilerin hatalı davranışlarını tekrarlamamasında, davranışlarının karşılığında cezaî yaptırıma uğrayacağını ve sicilinin bozulacağını bilmesinde, okul düzeninin sağlanmasında ve korku duymaları konusunda etkili olduğu belirtilmektedir. Buna karşın sorunların uzun vadede çözümü açısından “ödül ve disiplin kurulu”nun işlevini tam olarak yerine getiremediğini ve öğrencilerle sağlıklı iletişimin yollarını kapattığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin OYE3, BE10 ve RK2 “ödül ve disiplin kurulu”nun yaptırımlarının kısa bir süreliğine öğrencileri etkilediğini ancak öğrencinin belli bir süre sonra yaptırıma karşı duyarsızlaştığını, istedik davranışları sergilemediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerden BE13, BK1 ve RK1 ise “ödül ve

disiplin kurulu”nun öğrencilerin enerjisini kontrol altına alan, başkaldırıyı engelleyen, öğrencilere cezalandırmanın korkusunu yayan ve onları yargılayan bir işlevi olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin ifadelerinden “ödül ve disiplin kurulu”nun cezaî yaptırımlarına ve uygulamalarına dair bilgilerin öğrenciler arasında hızla yayıldığını ve mevzuat dışı olarak nitelenen hâl ve davranışların kısa bir süreliğine önlenemediği anlaşılmaktadır. Ancak OY3 öğrencinin bu yaptırımlara çok sık maruz kaldığında “ödül ve disiplin kurulu”nun işleyişinin sekteye uğradığını ve öğrencinin olumsuz tutumları sürdürmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca “ödül ve disiplin kurulu”nun cezaî uygulamalarından ziyade disipline edici bir kurul olarak varlığının öğrenciler üzerinde özellikle de bu uygulamalara maruz kalmayanlarda daha fazla yaptırım gücü olduğu öne çıkmaktadır. Kurullar aracılığı ile yürütülen disiplin uygulamalarında öğrencilerin bu pratikler ile muhataplığı yatkınlıklarını da belirler niteliktedir. Böylelikle zaman içerisinde öğrencilerin uyum sağladığı ya da direndikleri disiplin pratikleri kendi varlıklarını idame ettirebilecek rıza sistemini tesis ederken, bu döngünün habitusunu da oluşturmuş olur. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin “ödül ve disiplin kurulu” ile disiplin ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

OYE3: İşlevi şu mesela okulda örnek teşkil eden davranışlar var. Mesela sigara içme. “Sigara içiyorum ceza almıyorum” diyor çocuk. “Ben içiyorum ceza almıyorum, almıyorum, almıyorum.” Disiplin kurulu bu cezaları verdiği zaman, birkaç örnek olduğu zaman sınıflarda bu davranış tersine dönüyor. Demek ki ceza alınıyormuş. Bir başı boşluk yok. (...) Ödül anlamında olumlu etkisi var. Ceza anlamında da şöyle dönemsel olarak olumlu etkisi var. Belirli bir süre geçtikten sonra eski durumuna geri geliyor. Mesela o cezalar tebliğ edildiği zaman veya açıklandığı zaman, okulda yayıldığı zaman, kısa bir süre olumlu bir etkisi var. Ondan sonra tekrar başlıyor. (...) Adı soğuk, disiplin kurulu. Mesela öğretmenler hep korkutur öğrenciyi “seni disipline veririm, disipline veririm.” Disipline giden öğrenci ilk defa gidiyorsa, kuruldan çıktıktan sonra yüzü kıpkırmızıdır mesela. Çıktığı zaman perişan bir vaziyettedir. Ama alışkanlık hâline getirmişse çocuk mesela diyor ki “Ben alışkırım, kaç kere gittim, bir daha giderim.” diyor. Alacağı cezayı da biliyor. “Şimdi kınama alacağım, uzaklaştırma alacağım” diyor. Çocuk artık orada o süreci devamlı yaşadığı için onda bir alışkanlık olmuş.

OYE2: Disiplin kuruluna gelen sorunlarda mevzuat dahilinde yanlışlar varsa cezasını alıyor çocuk. Uyarı da yapılıyor. Bir dahaki tekrarında okuldan atılmaya kadar gittiği için çocuk biraz daha kendini toparlıyor.

OYK1: Bireysel olacak ama söylediğim şey, daha önce disiplin kurulunda öğrenciler şiddet görüyorlarmış. Benim algım o. Daha öncelerinde birçok okulda eski anlayışı söylüyorum: “Aman disipline gitme!”. Bir korku vardı. Son zamanlarda eğitimde şiddet ile ilgili olumlu gelişmeler oldu. Artık kimse şiddeti onaylamıyor. Onaylamadığı için de disiplinin eski etkisinin kaldığını düşünmüyorum. Öğrenci oraya rehberlik için geldiğini fark ediyor. Aldığı cezayı da biz ona anlatıyoruz, cezanın yaptırımlarının çok fazla bilincinde değil artık.

OYE1: Disiplin Kurulu başkanım ben. (...) Kurul çalışmazsa disiplin zaten bu anlamda devreye girmediği için öğrenci yine aynı hareketi yapmaya devam edecektir. O kurul mutlaka devreye girmek zorunda, o yazılan dilekçelerin mutlaka bir şekilde karşılığı olmak zorunda. (...) Ödül ve disiplin kurulu çalışmazsa, saç ayağından bahsetmiştik, çok önemli bir ayak devreye girmemiş oluyor. Disiplin kurulu mutlaka yerinde kararlar, yerinde tedbirler alarak bunu sağlamak zorunda. Öğretmeni de tatmin etmeli verdiği karar, öğrenciyi de tatmin etmeli, okul idaresini, müdürü, okul aile birliğini de tatmin etmeli. Disiplin kurulunun doğal üyesidir okul aile birliği başkanı, okul müdürü de öyle. Öyle bir karar alacaksınız ki bir sorun varsa her tarafı tatmin edecek bir şekilde çözmeli. Disiplin kurulunun çok önemli bir işlevi var. Doğru düzgün çalışmazsa okulla ilgili çok önemli bir düzen sorunu meydana gelir.

BE5: Mesela diyelim ki disiplin kurulu burada ceza vermeden önce işte disiplin cezası almadan önce askeri okullara, polise, MİT'e bunlara önce bir haber ediliyor. Ondan sonra alındığı zaman mümkünse ikinci ceza mesela okuldan uzaklaştırma, bir daha ceza alırsa tasdikname ile uzaklaştırma [veriliyor]. Bunların [öğrenci üzerinde] etkisi var.

BK3: Ben disiplin kurulundayım özellikle son iki yıldır net olarak disiplin kurulundayım ondan önce bir kere daha bulunmuştum. Ben daha hayatımda disipline öğrenci vermedim. (...) Disiplin kurulu olmalı kesinlikle. Ödül ve disiplin olacak ama ödül de uygulanmalı. Ben çok az tanık oluyorum. Öğrenciye evet yeri geldiğinde yaptığı şeylerden dolayı ceza verilmeli bundan ders alabiliyorsa ne mutlu. Ama şu bir çözüm değildir: Ben derse girdim öğrenci kılık, kıyafete uymamış ya da dersin işlenişini bozuyor. Benim onu götürüp disipline sevk etmem. Orada ona atıyorum kınama ya da iki günlük uzaklaştırma [vermek] neyse bunun ben çok çözüm olduğunu düşünmüyorum ve bunu bizzat görüyorum öğrencide.

BE13: [Ödül ve Disiplin Kurulu] Hiç yer almadım, almak da istemem. (...) Okuldaki öğrencilerin ve de muhtemelen öğretmenler de bunu içine giriyordur bunları kontrol altından tutabilmek için. (...) Şunu düşünüyorum, lisedeki öğrencilerin ergenlik çağına olmaları sebebiyle bir enerjiyle yüklü olduklarını düşünüyorum. Bu enerjilerini var olan problemleri çözmek için değil de başka bir şeyleri, başka yönleri kanallandırmak için olduğunu düşünüyorum. Böyle de bir başkaldırı ya da ne bileyim başka bir şey ortaya çıkmasın sadece bizim gösterdiğimiz yolda ilerlesin şeklinde bir şey var, amaç olduğunu düşünüyorum.

BK1: Ben kafa kesen kişi olmak istemiyorum. Ben model olan bir kişi olmak istiyorum, davranışlarımla, söylemlerimle, verdiğim dersler ile cezacı bir insan olmak istemiyorum. Bu kurallar kafa kesmeyi gerektiriyor çünkü ne yazık ki öğrencinin gözünde gördüğüm o. Öğrenci disiplin kurulunda yer alan öğretmenlerden bahsederkenki davranışlarının farklılığını, yüz ifadesini, söylemlerinin farklılığını görüyorum. Disiplin kurulundaymış, işte çok ceza veriyormuş. Doğru değerlendirmiyormuş vb. Kendilerine göre [öğrencilerin] bir hayal dünyaları var ve birbirlerini çok etkiliyorlar. Benim asıl görevim öğrenciyi yakalamak. Kuruldan çıkanlar [öğrenciler] bunu söylüyorlar, öğretmenlerden korkuyor ve çekiniyorlar. (...) Çoğunlukla korkma: "Evet evet, disiplin kuruluna gitmeyelim, kurulda şu öğretmen varmış" vb. konuşmalar oluyor. Kimse cezalandırılmak istemez ki zaten. (...) Disiplinin korku ile olması bana doğru gelmiyor.

BE10: Biraz korkuyorlar. Disiplin deyince hep çekiniyorlar. (...) Disiplin sert bir kavram biliyorsunuz. Belki de o kelimenin sakladığı şeyden diyelim. (...)

Şimdi bana sorarsanız, disiplin kuruluna hiç gitmemiş bir öğrenci daha çok korkuyor disiplin kurulundan. (...) Oraya gitmenin nasıl bir şey olduğunu bilmediği için. Disiplin kuruluna gideceğim, beni nasıl bir şey bekliyor? (...) Sonrasında yaptığı ufak bir kabahatin bile çok ağır cezalandırılacağını düşünüyor. Disiplin kelimesinden kaynaklı. (...) Gitmeyenlerde etkisi daha fazla. Gittikten sonra tabiri caizse bu. (...) Kaşarlanmak lafı biraz ağır olacak ama deneyim kazanıyor. Duyarsızlaşma diyelim.

RK1: Öğretmenler öğrenci merkezli düşündüklerinde, baktıklarında öğrenci orada da aslında bir nevi bir yardım almış [oluyor], rehabilite oluyor aslında. Bazen eğer oradaki [ödül ve disiplin] kurul üyeleri gerçekten öğrenci gözüyle görebiliyorsa olayları. Bazen ben bunu velilerden de duyuyorum hocam bu kurulda görev alan öğretmenler öğrencilerin lehine düşünebilen öğretmenler mi, çok mu sert öğretmenler yoksa pozitif mi düşünüyorlar ? O sorunu anlamaya çalışacak mı, benim çocuğumu diye velinin bile böyle soruları olabiliyor. Biz de öğrenci merkezli bakıldığında aslında çocuklara daha çok dokunabildiğimizi daha çok davranış değişikliğine gidebildiğimizi [görüyorum]. (...) Ters yöndekinin çok eski usulden [farkı] yoktur. Çok sert, okul ve öğrenci bir ergen profilini değerlendiriyormuş gibi değil de sanki böyle profesyonel bir mahkeme süreci var da biz yargılıyormuşuz gibi bir işleve dönüşüyor diye düşünüyorum. (...) Bir disiplin kurulu dendiği zaman böyle bir okuldaki en işlevsel, en ağır kurul olarak bu görülüyor. O yüzden böyle bir şeyi var, bir yargı ile gidiyorlar. “Burası gerçekten önemli bir yere gidiyorum ben, kötü bir şey yaptım” gibi bir şey var.

RK3: Disiplin kurallarına işlerlik kazandırmak. Okulda disiplin kurallarının uygulandığı, ona [disipline] işlerlik kazandırmak için var olan bir kurum. (...) Bir kere caydırıcı oluyor çünkü ama her öğrenci üzerinde değil. İşte orada uzaklaştırma cezası mesela bu çocukları çok etkiliyor. Özellikle bu son zamanlarda devamsızlığa da işlediği için çocuklar da bundan ciddi şekilde korkuyorlar ve rahatsız oluyorlar. (...) Şöyle çok bir şey yapmayan, herhangi bir şeye karışmayan öğrencilerin daha fazla korktuğunu düşünüyorum. Böyle bir şeyi yaşamadığı için daha ürktücüdür herhâlde.

RK2: Bir defa disipline gitmiş öğrenci geldi, korkuyor. Alacağı cezanın kalıcı olup olmamasından korkuyor. Daha sonraki evrede mezun olduğunda birgün [o cezanın] karşısına çıkabileceğini düşünerek korkuyor. Disipline gitmiş bir öğrencinin öğretmenler gözünde olumlu bir algının olmadığını düşünüyor. Bana göre caydırıcı bir etkisi yok bunun. Özellikle çok sık disipline giden öğrencide alışkanlık bile yapıyor diyebilirim. Sonra şöyle bir değerlendirme yapabiliyor çocuk: “Ben disipline gittim. Evet çok korktum ve çekindim. Ama daha sonra ikinci, üçüncü kez disipline gittiğimde çok da korkacak bir şey olmadığını gördüm” diyebiliyor.

Bir diğer önemli ve disipline edici yapı ise onur kuruludur. Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri onur kurulunu disiplinin sağlanması için önemli bulmaktadır. İşleyişi itibariyle onur kurulu hem örnek davranışları ödüllendirmekte hem de hafif kusurlu davranışların karşılığında cezalandırma yerine sosyal çalışmaları ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda onur kurulunun bir diğer işlevi ise okuldaki öğrencileri bilinçlendirme çalışmaları ve okuldaki bazı etkinlik (törenler vs.)

düzenlenmek olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer bilgi ise onur kurulunun sorumlusu olan öğretmen ve onur kurulunda yer alan öğrencilerin okuldaki diğer öğrencileri düzen ve disiplinin sağlanması konusunda bilgilendirme ve uyarma görevine sahip olmalarıdır. Bu kurulun işleyiş sürecinde onur kurulu üyeleri, onur belgesi vermek için okuldaki öğrencileri gözlemlemekte, değerlendirmekte ve gerekli gördüğü bilgileri onur kuruluna iletmektedir. Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin “onur kurulu” ile disiplin ilişkisine dair görüşleri şöyle betimlenmektedir:

OYE3: Onur kurulu, adı üstünde onore etmek üzere [vardır]. Öğrenciyi, örnek davranış gösteren öğrenciyi [belirler]. Zaten seçme öğrencilerden kurulur, okulun temsilcisi[dir]. Yarıyıl sonlarında toplanır, her ay toplanır. Yarıyıl sonlarında da toplanarak onur belgesi verilecek öğrenci seçilir.

OYE2: Biz zaten disiplin kurulundan önce bir onur kurulumuz da var. Disiplin kurulu düzeyinde olmayan böyle çok ağır olmayan [uygunsuz davranışlar olabilir]: telefonla oynamış mesela. (...) Onu onur kuruluna yönlendirip onur kurulunda her sınıftan öğrenciler var. Başında da bir başkan var. Ceza veriyor. Nasıl bir ceza? Bu ceza daha sosyal cezalar. (...) Rehabilite edici. Şöyle temizlik yapacaksın ağaç dikeceksin işte ağaç sulayacaksın o tür cezalar. (...) Aslında ceza değil bu. Aslında her öğrencinin toplum [içinde] sosyal sorumlulukları var. Biz onlara onur kurulu adı altında yaptırım yapıyoruz. Tiyatroya git mesela. Çocuk gitmemiş ama cezayla ceza gibi görünse de çocuğu sosyalleştiriyoruz aslında.

BE8: Şimdi onur kurulunda görev alan öğrenciler var. Şimdi öğrencilere kesinlikle dedikodu [yapmak] değil, şikayet [etmek] değil ne olursa okulda olumsuz, mesela sarhoş gelen öğrenciler oluyor, bunları bize bildirin derdik.

BE7: Aslında onur kurulu okulumuzda öğrencilerin ve öğretmenlerin okul idaresinin öğrencilere vermek istediği iyi mesajları, her sınıftan gelen onur kurulu öğrencisi vasıtasıyla bunları öğrencilerin içine zerk ederler. Bir iletişim aracıdır aslında. Aynı zamanda çocuklardan da okulumuzda yaşanan problemleri çözme adına problemlerin ne olduğunu getirirler. (...) Onur kurulundaki öğrenciler ile okul içinde gezi, bir tören, bir ziyaret varsa mesela genellikle bunları onur kurulu vasıtasıyla duyuruyoruz. Onur kurulundaki öğrencilere okuldaki bazı sosyal faaliyetler, aktiviteler yapması konusunda öneriler, projeler üretmesini istiyoruz. Mesela bunlarda bir tanesi İstiklâl Marşı'nın kabulü 12 Mart, bir de Mehmet Âkif Ersoy'u anma haftası. Mesela bunu onur kuruluna bir şey çıkarttık, bazı ziyaretlerde bulunalım dedik, geziler yapalım dedik ve onur kurulundaki öğrenciler de bu işi sahiplendiler, çok da hoşlarına gitti.

RK1: Onur kurulu herhangi bir disiplin cezası vermeden mesela sosyal çalışmalar yaptırarak öğrenci davranışında değişikliğe gitmeye çalışılır. (...) Onur kurulu da öğrencilerden oluştuğu için kurulun başkanı, başkan yardımcısı, yazmanı bir sürü hiyerarşisi var. Orada değerlendirirler öğrenci gittiği zaman davranışını. Ona mesela kitap okuma gibi bir şey oluştururlar, bir süre verirler, bu şeyi yapacaksın. Ondandır ağaç dikme, bahçede çevre düzenlemesine katkı sunması ile ilgili veya sınıf temizliği, okul temizliğinde görevlendirme yapabiliyorlar.

Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerine dayanarak okuldaki rehberlik hizmetlerini öğrenci sorunlarının çözümüne odaklanan ve ön disiplin işlevi görmekte olan bir yapı olarak tanımlayabiliriz. Öğrenciler rehberlik servisine çoğunlukla çeşitli problemlerinin (okul, aile ve dersler ile ilgili) çözümü için başvurumaktadırlar. Diğer yandan okul ve okul çevresinin baskılayıcı kültüründen dolayı farklı kimlik ve görüşe sahip öğrenciler okuldaki rehberlik servisine güvenmediklerini belirtmekte ve rehberlik biriminin ayrımcılığı besleyebilecek kayıtsız davranışlarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedirler. Oysaki eğitim hayatı içinde öğrencilerin ve ebeynlerinin din, inanç ve vicdan hürriyetine saygı duyulması ve dil, din/inanç, renk ve köken temelli ayrımcılığa uğramalarına karşı önlemler alınması zorunluluğu pek çok uluslararası sözleşmeyle güvence altındadır (Kaya, 2015; Karan, 2015; Şirin, Duymaz ve Yıldız, 2016). Öğrencilerin yaşamlarına dair bilgilerin okuldaki aktörler arasında paylaşıyor olmasından endişe etmeleri okul kültürünün disiplinci yapısını, yaratmakta olduğu korku ve baskı kültürünü göstermektedir. Fiziksel ve sembolik şiddet formlarının meşru bir deneyim olarak uygulamaya koyulduğu ödül ve disiplin kurulunda öğrencilere fiziki ve sözel şiddet kullanıldığı, bazı öğrencilere ayrıcalıklar tanındığı, cezaî yaptırımlara daha çok yer verildiği bilgileri görüşmeler esnasında öğrenciler tarafından paylaşılmıştır. Onur kurulu ise, okuldaki hâkim kültürel keyfiyete uyum gösteren öğrencileri ödüllendirmektedir. Hafif kusurlu davranışları olan öğrencileri de sosyal cezalar vererek cezalandırma pratiğini olumlamakta ve pekiştirmektedir. Onur kurulu, “ödül ve disiplin kurulu”nun aksine hem yukarıdan aşağıya (disiplin mevzuatı, okul yöneticileri ve öğretmenler) hem de aşağıdan yukarıya (öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmenler arası ilişkiler) işleyen bir denetim ve baskı mekanizmasını kurmaktadır.

Araştırmaya katılan branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak “ödül ve disiplin kurulu” ile onur kurulu”nun yapısı, işleyişi ve pratikleri öğrencilerin ödül ve ceza ayrımıyla uyumlu davranışları içselleştirmelerinde etkin rol üstlenmektedir. Bu kurullara eşlik eden okuldaki rehberlik hizmetleri sadece rehberlik servisinin çalışmalarıyla sınırlı değildir, sınıf rehber öğretmenleri, okul yöneticileri ve kısmen veliler bu rehberlik çalışmalarına katılmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin rehber öğretmenlerle birlikte rehberlik hizmetlerinin yönlendirilmesinde ana aktör olduğu görülmüştür. Öğrenci, “ödül ve disiplin kurulu”na gitmeden rehberlik servisinde öğrencinin sorunu çözülmeye çalışmakta ve davranışları sorgulanmaktadır. Rehberlik hizmeti hâkim kültürel keyfiyetin yarattığı sorunları dile getiren farklı fikir ve kimlikteki öğrencilerin taleplerini görmezden gelmekte ve hâkim

kültürle iş birliğine girerek sorunların üzerini kapatmakta, silikleştirmekte ve değersizleştirmektedir. Bu bağlamda okulun kurumsal habitusu hâkim toplumsal ve siyasal kültürdeki ayrımcı pratikleri yeniden üretmede kurum için işleyen kurullar ve birimler aracılığı ile devam ettirilmektedir.

Görüşmelere göre okuldaki şube öğretmenler kurulu, öğretmenler kurulu, zümre ve veli toplantılarının disiplin sağlamada etkili olduğu görülmektedir. Veli toplantısı ve şube öğretmenler kurulu diğer toplantılar ile kıyaslandığında öğrenciler üzerinde baskı ve denetimi kurmak açısından daha işlevseldir. Bununla birlikte öğretmenler veli toplantılarına istenen düzeyde katılım sağlanamadığından rahatsızlık duymaktadırlar. Bu toplantılara hâl ve davranışları bakımından disiplin mevzuatının dışına çıkan öğrenci velilerinin katılımı düşük olduğundan ve daha sıklıkla disiplin mevzuatına uyum sağlayan veya başarılı öğrencilerin velilerinin toplantılara katıldığından dolayı veli toplantısından beklenen verimin alınamadığı ifade edilmektedir. Görüşmeler böylelikle ebeveyn ağlarının disiplin yapı ve pratiklerinin uygulanması ve idamesinde aktif rol üstlendiğini göstermektedir. Şube öğretmenler kurulunda ise bazı öğretmenler öğrencilerin özel bilgilerini de paylaşmaktadırlar ve öğrencinin kendi rızası dışında bilgileri denetim ve baskı mekanizmalarına açık hâle getirilip öğrenci nesneleştirilirken özel hayatın gizliliği de ihlal edilmektedir. Diğer yandan veli toplantıları da, öğrencinin okuldaki yaşamı üzerinden ailenin öğrenciyi baskı ve denetime tabi tutmasına yönelik bir uygulamaya dönüşebilmektedir. Toplantılar öğrencinin hem okul hem de aile tarafından disipline edilmesine aracılık etmekte, okul habitusu ve aile habitusu birbirini tamamlayan ve birbirine rahatlıkla uyum sağlayarak çalışan yapılar olarak öğrencinin yaşamında yer etmektedir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak disiplin mevzuatı “ödül ve disiplin kurulu”ndan “onur kurulu”na, cezaî yaptırımlardan ödüllere kadar bütün disiplin uygulamalarını kapsamaktadır. Okuldaki aktörlerin derslerde ve okulun genelinde disiplin mevzuatını yorumlamalarında farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak okul habitusu disiplin mevzuatının işleyişini yönlendirmektedir. Öğretmenler disiplin uygulamalarında disiplin mevzuatını daha çok bir rehber niteliğinde görmekte, mevzuatın disiplin uygulamalarının meşrulaştırılmasında işlevsel bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Bu meşruiyet beraberinde okuldaki disiplin pratikleri de meşrulaştırmaktadır. “Ödül ve disiplin kurulu” ise mevzuat gereği disiplin uygulamalarını yürütmektedir. “Ödül ve disiplin kurulu”, okul müdürü ve sınıf rehber

öğretmenin önerileri ve rehberlik servisinin “ödül ve disiplin kurulu” toplantısı öncesi öğrenciyle görüşerek hazırlamış olduğu bilgileri de göz önünde bulundurarak yaptırırında bulunmaktadır. Böylelikle okuldaki disiplin uygulamalarının cezalandırma ve ödüllendirme işlevini “ödül ve disiplin kurulu” üstlenmektedir. Bu kurul öğrencileri yargılayan ve dolayısıyla disipline eden bir mekanizma olarak işlemekte, aynı zamanda öğrencilerde korku ve kaygı yarattığı da çalışma süresince gözlemlenmiştir. “Ödül ve disiplin kurulu”nun uygulamaları ve etkisi dikkate alındığında bu kurul, okul kültürünün otoriter ve disiplinci yapısını idame eder niteliktedir. Onur kurulu ise “ödül ve disiplin kurulu”na ek bir denetim ve disiplin mekanizması olarak düşünülebilir. Onur kurulu öğrencinin okul kültürüne uyumlu davranışını ödüllendirmekte, hafif kusurlu davranışının cezasını da sosyal bir çalışmayla gidermeye çalışmaktadır. Böylelikle kurul “uyum” davranışlarını hâkim kültürel keyfiyetin kodları çerçevesinde talep edilen, takdir gören ve beğeni toplayan nitelikler olarak sunmaktadır. Onur kurulu başkanı öğretmen ve üyesi olan öğrenciler okuldaki öğrencileri eğitim-öğretim yılı içinde gözlemleyip değerlendirmekte; okul kültürüne uyumlu davranış gösteren öğrencilere onur belgesi vermektedirler. Onur kurulu öğrenci davranışlarını izleme, denetleme ve ödüllendirme işleviyle okuldaki disiplin pratiklerin sistematik bir tamamlayıcısı ve yeniden üreticisidir.

4.3.5. Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları

Okuldaki disiplin uygulamalarının somut göstergeleri öğrencilere verilen ödül ve cezalardır (EK G.). Ödüllendirme ve cezalandırma pratikleri okulun kurumsal habitusunun şekillenmesinde belirleyici rol üstlenirler. Bu pratiklerin oluşumu ve uygulanmasında okul içindeki belirli yapılar ve karar mercileri önemli rol üstlenirler, bu yapıları da ödül ve disiplin kurulu ile onur kurulu olarak belirtebiliriz. Bu yapıların düzenlenmesinde disiplin mevzuatı temel referans olarak yer almakla beraber, çalışmada okul içerisindeki ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin mevzuatın belirlemiş olduğu içerik dışında da işlemekte olduğu görülmektedir. Örneğin mevzuat dışı olarak nitelendirebilecek hâkim toplumsal kodlar, kültürel yapı, toplumsal normlar ve pratikler okul içerisine sızmakta ve disipline etmenin araçları olarak cezalandırma ve ödüllendirme pratiklerini şekillendirmektedir. Bu akışın bir diğer önemli bileşeni ise okul içi aktörler olarak öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve velilerdir. Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerde yarattığı duygulanım hoşnutluk ve memnuniyetsizlik denklemi olarak beliren bir karşıtlıklar düzlemini ifade etmektedir (Çizelge 23).

Hoşnutluk ile haklı olma hâli, memnuniyetsizlik ise haksızlığa uğramış olma hâli olarak deneyimlenmekte ve birbirini karşıtlık üzerinden tamamlayan, dolayısı ile aktörlerin bu aralıkta konumlanmasını sağlayan bir değerlendirme mekanizmasını da etkinleştirmektedir. Öğrencinin kendini bu sabitlenmiş olarak beliren ödül-ceza noktalarını referans alarak değerlendirdiği bir disipline etme mekanizması ise okul içerisinde kolaylıkla dolaşıma sokulmaktadır. Bourdieu'nun ikilikleri sorunsallaştırmak için yapmış olduğu uyarı bu noktada dikkate alınabilir: Hoşnutluk ve haklı olma hâlinin toplumsal yapıların içimizde olma derecesi ile şekillenme durumunu dikkate almamız gerektiği gibi, tamamen toplumsal yapı ve pratiklerden bağımsız olarak irademiz doğrultusunda ortaya çıktığını da belirtemeyiz (Calhoun, 2014). Bu nedenle okul içerisindeki disiplin uygulamalarına dair çalışmalarda, ceza ve ödüllendirme ile hangi normatif yapıların ve bu yapıları pekiştiren nesnel ve öznel duygu durumlarının olduğu tartışmasını yapmak da önemlidir. Çalışmada görülmüştür ki disiplin cezaları öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve psikolojik duygu durumlarını etkilemekte, ödüllendirme ise öğrencilerin kendilerinden daha emin ve mutlu hissetmelerine sebep olmaktadır. Ödül başarı, iyi ve layık olma ile; ceza ise utanma, kötü ve aşağılanma ile ilişkilendirilmektedir. Bu duygular öğrencinin kişisel bütünlüğünü kurmasında etkin ve yönlendirici roller üstlenmek ile beraber, okul içinde ve dışındaki yani sosyal yaşamdaki ilişkilenmelerini de belirlemektedir. Görüşmeler süresince bu durum öğrenciler tarafından ödül ve cezaların diğer öğrencilerle ilişkileri belirlediği şeklinde de ifade edilmiştir. Ödül ve ceza uygulamaları, öğrencilerin ödüllendirildiklerinde kabul görmeleri, cezalandırıldıklarında ise dışlanmaları, ötekileştirilmeleri şeklinde tezahür etmektedir. Farklı kimlik ve aidiyete sahip öğrenciler ise tüm bu süreçlerde sistematik bir şekilde ayrımcılığa tabi tutulduklarını belirtmektedirler. Disiplin cezası alan bir öğrenci arkadaşları arasında çekincelere sebep olabilmektedir (Örnek: ÖK11, ÖE6 ve ÖK7'nin görüşleri). Okuldaki ödül ve ceza disiplin uygulamalarına dair öğrencilerin görüşlerini şu şekilde örneklendirilebilir:

ÖE1: [Ödül ve ceza uygulamaları] Adil [olduğunu] düşünüyorum. (...) Şimdi aşırı derecede bir suç, ceza gerektirecek bir durum olduğu zaman ceza veriliyor. Ama taviz verilebilecek bir durumsa o zaman da öğrencinin yanında olunuyor. Bundan dolayı disiplin kurulunun yaptığı işleri beğeniyorum.

ÖK11: [Ödül ve ceza uygulamaları adil] değil. İşte kavga ediyorlar. Bir sürü şey yapıyorlar. Mesela geçen dönem bir hocayla kavga etti bir tane çocuk. Okuldan atılması gerekiyordu bence. Bayan bir hocaya söylediği laflardan dolayı. (...) Neden atılmadı? Bilmiyorum. Bizim okulda şey var işte: "Öğrencinin hayatıyla

oynamayalım.”, “Öğrenciyi şey yapmayalım.”. Bilmiyorum. Eğer bu konu ben Kürt olduğum için ya da böyle bir tartışma yüzünden eğer benim başıma böyle bir şey gelmiş olsaydı o zaman çok kötü olurdum. Hatta baya bir şey yapardım. Dava bile açardım.

ÖE3: Sonuçta onur belgesi, adı üstünde onur, onur belgesi alıyorsunuz. Demek ki size layık görmüşler ki, demek ki düzgün davranışlarınız var ki bu kriterlere uymuşsunuz ki mutlu oluyorsunuz aldığınız zaman. (...) Tabii ceza alsaydım utanırdım bir kere sonuçta. Bir ceza sonuçta ceza almak kötü bir şeydir. Demek ki kötü bir davranış yapmışım ki ben bunun cezasını görüyorum. (...) Az çok belki öyle hissederdim. O da hissetmem mantıklı sonuçta, hatayı kendimizde aramamız lazım. Karşıdaki boş yere sana ceza vermiyor.

ÖE6: Mesela şöyle bir şey var kadın öğretmenlerde genellikle başörtülü hocalarda ben gördüm bunu. Şey başı mesela [kız öğrencinin] örtünmüş: “Güzel yapmışsın aferin!” der. Erkek hocalar da işte şöyle namaz kılan hocalarımız var. Mesela ben bunun örneğini gördüm. Sınıfımızda namaz kılan öğrenciler var. Beden hocası da namaz kılıyor. (...) İşte “Hasan aferin namaza başlamışsın.” [diyor], böyle devam et gibisinden. (...) Övüyor tabii.

ÖK1: [Ödül ve ceza uygulamalarının adil olduğunu] Düşünmüyorum. (...) Çünkü onur belgesi de veriyorlar. Benim hiçbir şekilde devamsızlığım ya da başka bir şeyim yok, disiplin suçu aldığım için dolayı [onur belgesi] vermediler.

ÖK7: [Okulun verdiği ödüller] İlgilendirmiyor. (...) Çünkü dışlanmamdan dolayı bir; ikincisi de kesinlikle eğer bana bir ödül veriliyorsa, benim gibi insanlara bir ödül veriliyorsa gerçekten hak etmişimdir. Bunun için çok emek harcamam gerekiyor. Çünkü 1-0 gerideyiz biz.

ÖE9: [Ceza aldığım]da Kötü hissederdim hocam uzaklaştırma olduğunda ya da kınama olduğunda. (...) Hocam, okul hayatım sonuçta (...) Sicile işleniyor.

ÖK5: [Ceza alan öğrencilere bakışı] Mesela kavga eden [öğrenci] uzaklaştırma mı almış? Mesela ben çekinirim. Bu benimle de kavga eder [diye düşünürüm]. Daha olumsuz bakarlar [ceza alanlara]. Geçen sene bir arkadaşım disiplin cezası aldı, uzaklaştırma. Hepsi işte bu çocuk okumaz gözüyle baktılar. İşte buraya ne için geldiği belli [derler].

ÖK2: [Ceza aldığım]da Aşağılandım. Ben o şeyi atamadım üstümden. Aileme karşı da... Ailem ne kadar anlayıştan gelse de bana karşı bir: “Kızım, dur, bak yapma, bir şeylerde sus, hani çok karşı gelme bırak, ne olursa olsun bir okulu bitir. İşte arkadaşlarıma karşı iki gün uzaklaştırma aldın.” Uzaklaştırma en büyük cezalardan biriymiş sanırsam.

ÖK9: [Ödül aldığım]da Bir şey başarmışım dermişçesine düşünürdüm. Kendimi iyi hissederdim. Ne bileyim bir toplumun karşısında eğer bir ödülü aldığım da gerçekten bir şeyler yapmışım, bir şeyler çabalamışım, hak etmişim [diye] düşünürdüm. Ama hiçbir şey [ödül] almadım bugüne kadar.

ÖE2: [Ceza aldığım]da Kendimi buraya ait değilmişim gibi hissettim. Herkesten farklıymışım gibi kötü hissettim.

Yapılan görüşmelerde branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticileri ödül ve ceza uygulamalarının okuldaki disiplinin sağlanmasında önemli olduğunu belirtmektedirler. Ödüllendirme uygulamalarının öğrenci davranışlarını biçimlendirmede önemli bir rol üstlendiğini belirten öğretmenler, cezalandırma uygulamaları kadar ödül mekanizmasının da yaygın olmasını ve öğrencileri özendirici bir biçimde uygulanmasını önermektedirler (Çizelge 24). Bir diğer belirtilen nokta ise bu uygulamaların zamanlamalarının doğru tespit edilmesinin önemidir, kendi ifadeleri ile “yerinde ve zamanında yapılması” gerektiğinin altını çizmektedirler. Görüşmelerden örneklendirmek gerekirse OYE3, ödüllendirmenin öğrencileri kazanmak açısından gerekli olduğuna vurgu yapmakta; BK6 ise cezalandırma pratikleri arasından davranış kazandırmayı amaçlayan uygulamaları tercih etmekte ve cezaî yaptırım olarak öğrencilerin sosyal sorumluluk görevlerinde zorunlu olarak görev almaları gerektiğini belirtmektedir. Bir başka öğretmen BK4 ise ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin gerekliliğine inanırken aynı zamanda disiplin uygulamalarında mevzuatın dışına çıkılabileceğini ve yaptırımların esnekleşebileceğini belirtmektedir. Eleştirel bir yaklaşımda bulunan BE13, ödüllendirme ve cezalandırma uygulamalarının benzer amaçlar ile işlediğini belirtmektedir. Bu noktada ödüllendirme olumlu, kabul gören ve yarışmacı bir mekanizmaya hizmet ederken cezalandırma ise ödüllendirmenin karşısında konumlanarak olumsuzluk ile ilişkilendirilmekte ve bu yönde hareket etmektedir. İfadelerinde BE13, ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerini kapitalist sistemin toplumu kontrol altında tutmasının araçları olarak nitelendirmektedir. Diğer yandan BE11 adlı öğretmen ise cezalandırmanın olumsuz davranışları değiştirmede tam tersine baskıya yol açtığını; örnek davranışlar konusunda ise onur belgesi verilirken örnek davranışın öğretmenden öğretmene değişebildiğini ve ödülün eğitimde geçerli olmadığını ifade etmektedir. BE11, ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin meşruiyetini sağlayan mevzuatların varlığının öğrencilere güven duyulmaması, öğrencilerin iradelerinin yok sayılması, kişiliklerinin ve farklılıklarının görmezden gelinmesi nedenlerinden kaynaklandığını ve bu sebeple herkesin uyacağı kurallar bütününün yaratıldığını vurgulamaktadır. Bu noktaları da içeren okulda ödül ve ceza disiplin uygulamalarına dair branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

OYE3: Ödüle yakın, cezaya uzak. Bizim amacımız insan kazanmak. Bizim burada öğretmen arkadaşlarımızın maaş almamamızın sebebi buradaki öğrenciler. Onlara rehberlik etmek. (...) Cezanın varlığını öğrenci bilecek ama ödülü kullanmak bizim hedefimiz o, ödüllendirmek.

OYK1: Cezaların çok duyurusunu yapmıyoruz. Çocuk bir uzaklaştırma aldığı zaman bunun duyurusunu yapmaya gerek yok, arkadaşları arasında kulaktan kulağa yayılıyor. Zaten bunun ilan edilmesi de gerekmiyor. Ama ödülleri özendirici olması gereği ile duyurulması gerektiğini düşünüyorum. (...) Ödül olarak daha çok teşekkür, takdir ve onur belgesi var. Son zamanlarda kültürel geziler vs. okul katkısı ile yaptığımız şeyler de var. Ben yönetmelikte ödüllerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.

BK6: Ödülün daha ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum kesinlikle. (...) Daha zor bir yol ama daha etkili bir yol olduğunu düşünüyorum. Cezanın daha kolay ama geçici olduğunu düşünüyorum. Örneklerini çok gördük geçen senelerde onur kurulu ceza vermek yerine bazı görevler verdi. İşte okula çiçek getirmek gibi okulun güzelleştirilmesiyle ilgili görevler verdi. [Öğrenciye] Davranış kazandırmış oluyoruz.

BE13: Cezaya karşıydım, ödüle de karşıyım zaten bunun daha önce söylemiştim. (...) Ödül ve ceza ikisinin aynı mantıktan çıkma olduğunu düşünüyorum. Bunlar toplum içinde bir yarışma ruhu ortaya çıkarmak için var olduğunu düşünüyorum ben. Herkesi bir yarışmaya tabii tutuyorsun başlangıç çizgisi var, bitiş çizgisi var bitişe kim önce gelirse onu ödüllendirip öğrenciler arasında bir yarışmacı ruh kazandırmaya çalışıyorsun ve bu da öğrenciler üzerine öğrenciler demeyeyim de toplum içerisinde şöyle bir şeye yol açıyor geri kalan kişinin önde gelen kişiyi kıskanma ne bileyim böyle çok değişik huylar çıkarma potansiyeli taşıdığını düşünüyorum. (...) Kesinlikle ceza da buna hemen hemen aynı şey negatif yönde ama var. (...) Kesinlikle bu kapitalist sistemin bir aracıdır bu, toplumu kontrol altında tutmanın yöntemidir diye düşünüyorum.

BK1: Ödülün her zaman daha etkili olduğunu düşünüyorum ama yerinde, zamanında, ertelemeyen, geciktirmeden, davranışın niteliğine uygun, abartmadan veya küçümsemeden. Ödüle nazaran ceza bir tık daha aşağıda etkisine baktığım zaman hele de yapılan davranış ile verilen ceza hiç uyuşmuyorsa öğrenciyi tam tersi etkiliyor. Ödül, cezadan daha etkili. (...) [Ceza olarak] İletişimi kesiyorum bir süre, konuşmuyorum onunla. Belirli bir süre için göz temasına girmiyorum [cezalılı öğrenciyle]. Soru sormuyorum. Bana soru sorduğu zaman cevap vermemeye çalışıyorum. Biraz kişiselleştiriyorum öyle söyleyeyim.

BE11: Disiplin cezalarının verililiş şeklini zaten daha önceden konuşmuştuk. Sadece öğrenciyi disipline etme, terbiye edici, o öğrenciyi o şeyden vazgeçirici bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bir şeyi baskıyla vazgeçiriyorsanız asla vazgeçirtmemişsiniz, sadece baskılamışsınız. (...) Onur belgesi kriterleri benim bildiğim kadarıyla devamsızlığı yapmamış, sınıfta örnek davranış sergilemiş [öğrencilere verilir]. Ben hâlâ o örnek davranış çözebilmiş değilim çünkü o örnek davranış öğretmenden öğretmene değişen bir şeydir. (...) [Disiplin Kurulu] O öğrencilerin dilekçelerini okumak, karşılıklı bir davalı ve davacının haklılığını ölçmek. Ben öyle düşünüyorum. Doğru mu, yanlış mı onu da bilemiyorum. Öğrenciler korkarlar. Disiplin dilekçesi almaktan korkarlar, deşifre olmaktan korkarlar ya da baskı altında hissederek, ailelerinin duymalarından korkarlar. Öğretmenlerinin gözünde ne duruma düştüklerini

düşünmekten korkarlar. Ödülün zaten çok geçerli olduğunu düşünmüyorum. [Ödülün] Olup olmasının büyük bir etkisi yoktur. Eğitim açısından bir etkisi yoktur. Ama öğrencileri baskı altında tutacak bir kurul... Bunu yaparsan cıs olursun. Gençlerimize güvenmiyoruz. Genel olarak gençlere güvenilmediğinden dolayı, özgür iradeleri hiçe sayıldığından dolayı, kişilik yapıları, farklılıkları hiçe sayıldığından dolayı bu şekilde yönetmelikler çıkarılmış ve herkes ona uyacak deniyor.

BE5: Ödülün öğrenciyi motive ettiğini düşünüyorum. Yalnız yerinde ve ölçüsünde olmalı. Ölçüsünü kaçırdığınızda ya da yerinde değil de olmaması gereken bir zamanda koşullu olursa yanlış bir sonuç oluşturabilir ya da ters etki yapabilir. Ödülün çok küçük ödüllerle de olsa ders içinde, okul içinde, okul dışında vb. uygulanması gerektiğini düşünüyorum. En güzel ödül teşekkürdür. İşte yaptığının sizin için değerini ona hissettirmektir. (...) Disiplin uygulamaları da öğrencinin sorunlarını çözen, davranış biçimini dönüştürmeye, geliştirmeye dönük, yapıcı uygulamaların yararlı olduğunu düşünüyorum ve bunları da gözlemledim. Ama böyle sırf ceza olsun, öğrenci sorun olmaktan çıksın mantığıyla hareket edildiğinde tam tersi bir hareket yaptığını, öğrencilerin kaybedildiğini hatta gördüm.

BK4: Ceza kadar ödül de gereklidir, ödül kadar ceza da gereklidir. (...) Hayır, gerektiği kadar olmalıdır. Bunu eşit tutacağım diye bir şey yok. (...) Cezaları zaten yönetmelikler belli disiplin yönetmeliğinde. Bence uygun. (...) Evet, bunlar hata yapacak bir toplum kitlesi. [Öğrencilerin] hatalarına çok da böyle askeriye mantığıyla yaklaşmak çok doğru değil. Çünkü şekil alıyor bunlar. Doğru şekil verebilmek için [öğrenciye] bazen yeteri kadar esnemek de gerekli.

RK3: Ödül konusunda daha çok ödüllendirici böyle çocuğu çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun daha çok gösterilmesi gerekiyor. Çünkü eğer çocukta bir değişim istiyorsan çocuklar bunu görmeli. Bak bu bunu yaptı demek ki bu fark ediliyormuş. Çünkü çocukların çoğu zaten fark edilmek istiyor. Ödül yönetmeliğinin daha böyle aktifleştirilmesi gerekiyor sanki. Birçok şeyin yapılmasını ödül yönetmeliğinin bilmiyorum ama okulda okul birincisi ödül alıyorsa o da tören sırasında söyleniyor. Çocukların çok farkında olmadığı, benim bile farkında olmadığım bir şey oluyor ama ödül sisteminin o çocukları daha onore edici şeylerin daha sık yaşanması gerektiğini düşünüyorum. (...) Önleyici cezalar da olmalı (...) Uzaklaştırma cezası mesela bu çocukları çok etkiliyor. Özellikle bu son zamanlarda devamsızlığa da işlediği için çocuklarda bundan ciddi şekilde korkuyorlar ve rahatsız oluyorlar.

RK2: Çok ilginç, aslında disiplin yönetmeliğinde şöyle ödül ve disiplin yönetmeliği diye geçer. Ama ödül konusunda ceza konusundaki kadar cömert değiliz. Ceza verirken ama ne gerek var demiyoruz. Ödül ve cezanın orantılı bir şekilde uygulandığını düşünmüyoruz.

Okul içerisindeki ödül ve ceza uygulamaları okulun kurumsal habitusunu belirlediğinden okuldaki disiplin pratiklerinin işleyiş biçimi, aktörlerin konumları, toplumsal, kültürel ve okulu biçimlendiren çevresel yapılar önem kazanmaktadır. Disiplin mevzuatı ile sınırları belirlenmiş disiplinci uygulamalar, okuldaki aktörlerin disipline etme süreçlerine yaklaşımları ve uygulama biçimlerine göre de farklılık gösterebilmektedir. Bu uygulamalar okul habitusunun toplumsal sözleşmesini

oluşturmakta ve okul içerisindeki etkileşimleri şekillendirmektedir. Örneğin cezalandırma uygulamalarına dair bilgiler öğrenciler arasında hızla yayılırken ödüllendirme uygulamaları için öğretmenler okul içinde duyurma ve yayma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu noktada ödüllendirme, gizli kalması gereken uygulamalar bütünü olarak konumlanan cezalandırmadan farklılaşmakta, ayrıcalıklı ve ayrıcalık vaat eden uygulamalar olarak kurumsal habitus bünyesinde yerini almakta, kültürel keyfiyetin okul içinde dolaşımı da bu uygulamaların sağladığı itibar arzusu üzerinden böylelikle gerçekleşmektedir (Wacquant, 2014). Bu konumlanışta öğrenciler ise açık ve doğrudan ödülü olumladıkları, cezayı ise olumsuzladıkları görülmektedir. Bu uygulamaların temsil ettiği anlam ve değerler incelendiğinde öğrenciler için ödül bir haklılığı temsil etmekteyken, cezalandırma ise haksızlığa maruz kalma durumunu ifade etmektedir. Aynı zamanda ödüllendirme ve cezalandırma pratikleri öğrenciler arası ilişkileri düzenlediği, öğrencilerin kendilik algılarını ve özgüvenlerini de etkilediği görüşmelere dayanarak ifade edilebilir. Bir diğer önemli nokta ise ödül ve ceza uygulamalarının adaletine dair öğrencilerde oluşan yargıların varlığıdır. Farklı kimlik ve aidiyete sahip öğrenciler, ödüllendirme ve cezalandırmanın adaletli olmadığını, kendilerine farklı yaklaşım ve uygulamalarda bulunduğu belirtmektedirler. Bu pratiklerin öğrencilerin farklılıklarına göre değişiyor olması okul habitusunun toplumsal düzeydeki çatışma ve ayrımcı politikalar ile uyum içinde olduğunu, okul içinde ve okulu çevreleyen yapıların birbirini tamamlayan, yeniden üreten pratikleri barındırdığına dair de bir çıkarım yapabilmek mümkündür.

Okul içi aktörler için ödül ve cezalandırma uygulamalarının “yerinde ve zamanındalığı” ise önemli bir kriterdir, yerin ve zamanın belirlenimi bir nevi “pedagojik mesainin” beklendik davranışları elde etme yönündeki tanzimini içermektedir. Görüşmelerde ödüllendirmenin cezalandırma pratikleriyle eşit dağılımlı olması gerektiği vurgusu yapılmakta, uygulama aşamasında ise öğretmenlerin, ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinde disiplin mevzuatının dışına çıkan kişisel disiplinci pratiklere de yer verebildikleri gözlenmiştir. Mevzuatın kısıtlayıcı etkisi, öğretmenlerin şartlara göre disiplin mevzuatının dışına çıkılabileceğini veya cezaî yaptırımların esnetilebileceğini belirttikleri noktalarda daha da belirginleşmektedir.

Disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşımların olduğu da görüşmelerde gözlenmiştir. Disiplinci pratiklere eleştirel yaklaşan öğretmenler, ödüllendirme ve cezalandırmanın amacının öğrencileri kapitalist hâkim toplum yapısına ve üretim ilişkilerine uyum sağlamış, özgür iradeleri olmayan bireylere dönüştürmek ve

öğrencilerin kişiliklerini ve farklılıklarını yok sayan bir okul kültürü oluşturmak olduğunu belirtmektedirler. Bu öğretmenler ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerini bir bütün olarak değerlendirmekte, bu bütünlüklü yapı üzerinden ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin birbirini tamamlayıcı ve benzer işlevleri olduklarını vurgulamaktadır. Foucault'ya göre (2006) ödüllendirme ve cezalandırma pratikleri iyi terbiye etmenin araçlarından biri olan normalleştirici yargıyla bağlantılıdır. Normalleştirici yargı ödüllendirme ve cezalandırma vasıtasıyla mertebelenilmeye imkân tanırken bireyin çeşitli hiyerarşilere tabi olmasına da yol açmaktadır. Ödül ve ceza disiplin pratikleri aracılığıyla okulun kurumsal habitusu şekillenirken disiplin uygulamaları hâkim kültürel ve toplumsal yapı ile uyum içerisinde ve onun üreticisi olan pratikler içerecek bir işlev de üstlenmektedir.

4.4. Okul Çevresinin Kurumsal Habitusu

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği başlıca kurumsal bir oluşum olarak okul, içerdiği ve parçası olduğu mevcut yapılar ve pratikler itibarıyla bulunduğu ülkenin, bölgenin ve semtin kültürel, sosyal ve ekonomik yapısıyla temas hâlinindedir. Dolayısıyla okullar toplumsal yaşamın çok boyutlu ilişkiselliğini kurumsal yapısında barındıran, toplumsal güç ilişkilerine dair yapıların bir ürünü ve aynı zamanda üreticisi olacak şekilde de konumlanmaktadır. Bu bölümde okul habitusunun ilişki hâlinde olduğu diğer habitus formlarından okul çevresine yönelik analizlere, okul çevresinin önemli bir bileşeni olan aile ve aileye ait habitusu şekillendiren sermaye formlarına ilişkin analizlere yer verilecektir. Okulun içerisinde bulunduğu çevresel zemin belirli habitus formlarını barındırmaktadırlar. Bu çevrenin bir parçası da aynı zamanda aileler ve sahip oldukları sermaye formlarıdır ki öğrenci kurumsal bir yapı olan okulun parçası olmadan önce birincil habitus olarak nitelenen aile habitusunun parçasıdır. Okul, çevre ve aileyle kurduğu ilişkilerin etkisiyle de kurumsal habitusu yeniden üretmekte ve kurumun parçası olan belirli davranış biçimleri ve eğilimleri kalıcılaştırabilmektedir.

4.4.1. Okulun Çevre İle İlişkisi

Okuldaki disiplini ve disiplin uygulamalarını anlamaya yönelik araştırmalarda okul çevresi ve ailenin etkisi göz ardı edilmektedir. Okullar sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli süre ve programlar bağlamında gerçekleştiği kurumsal yapılar değildir. Okul bulunduğu çevre, toplumsal yapı ve ilişki ağlarının etkisinde eğitim-

öğretim süreçlerini şekillendiren ve yön veren bir kurumdur. Okul ve çevre arasındaki ilişkisellikler ve dinamikler dolaylı olduğu kadar, doğrudan da gelişebilmektedir. Öğrencinin yaşadığı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin okula büyük bir etkisi vardır (Çizelge 25).

Çizelge 25

Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Çevre ve Aile ile İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Disipline edici pratikler çevre okullar ile aynıdır.	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖK4	4
Disipline edici pratikler çevre okullara göre daha fazladır.	ÖK1, ÖK2, ÖK7, ÖE2	4
Okulun bulunduğu çevre okulun ününü belirlemektedir.	ÖK3, ÖK7, ÖE4	3
Çevre, okulun disiplin pratiklerini şekillendirmektedir.	ÖK11, ÖE1, ÖE3, ÖE1, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖE4, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	15
Okul çevreden korunmak için duvarları vardır.	ÖK3, ÖK6, ÖE4, ÖE2	4
Ailede pratik edilen disiplin okul disiplinini etkilemektedir.	ÖK11, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖE8, ÖK7, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖE4, ÖK10	14
Ailenin pratik edilen disiplini okul disiplinini etkilememektedir.	ÖK2, ÖK8	2
Ailenin okula gelmesi öğrencide olumlu etki yaratır.	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK2, ÖK4, ÖK9	6
Ailenin okula gelmesi öğrencide olumsuz etki yaratır.	ÖE6, ÖK1, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖE2	6
Veli okula öğrencinin başarı durumu, öğrenciye dair şikayet, para işleri, kimliğine dair konulara için görüşmek için gelmektedir.	ÖK11, ÖK3, ÖK6, ÖK1, ÖK2, ÖK7, ÖK4, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	12
Aile, okulun disiplinli olmasını ve herkese eşit davranmasını istemektedir.	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK5, ÖK1, ÖK4, ÖE9, ÖK10	11
Öğrenciyi veli olarak anne temsil etmektedir.	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖE5, ÖK4, ÖE4, ÖK10	8
Öğrenciyi veli olarak baba temsil etmektedir.	ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖE9, ÖE2	6
Öğrenciyi anne ya da babanın kendisini temsil etmesini istememektedir.	ÖE6, ÖK8	2
Anne ya da baba öğrenciyi okulda temsil etmektedir.	ÖK7	1

Bu araştırma süresince okul çevresini yerel dinamiklerin, kozmopolit çevre yapısının, çevreye özgü denetim mekanizmalarının şekillendirdiği gözlenmiştir. Bu çevresel faktörler ile ilişki hâlinde olan okul içi aktörlerinden öğrenciler ve öğretmenler ise denetim mekanizmalarına çoğunlukla farklı formlarda boyun eğme, rıza gösterme davranışı ile katılım göstermektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, okulu ve çevresini belirleyen etmenlerin orada yaşayan bireylerin sınıfsal ve kültürel aidiyetleri olduğunu belirtmektedir. Örneğin öğrencilerin kılık ve kıyafet ve yaşam biçimlerinin okul çevresinin baskı ve denetimi altında olması bu kapsamda düşünülebilir. Okul çevresinin muhafazakâr kültürü çeşitli formlarda öğrencilere yönelik disiplinci pratiklerin kullanılmasına yol açmaktadır. Böylelikle öğrenciler disiplin pratiklerini gündelik hayatın rutin akışı içerisinde okul kültürü ve onu çevreleyen kültürün birlikteliği ile rahatlıkla içselleştirmektedir. Araştırma süresince yapılan görüşmelerde özellikle kız öğrencilerin kılık ve kıyafet yönünden baskı ve denetime daha fazla maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okulun çevresi aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini okula taşımakta ve kurumsal yapı içerisinde de derinleştirmektedir. Öğrenciler, okul çevresinin sınıfsal yapısını düşük eğitimli ve işçi semti olarak tanımlamaktadırlar. Öğrencilerin söylemlerinden anlaşılmaktadır ki okul çevrenin birikimini taşımaktadır. Öğrenciler bu birikimin sebep olduğu okula yönelik negatif algılara ifadelerinde yer vermektedirler. Okulun fiziksel donanımına dair ise öğrenciler yüksek duvarlarından, duvarların üzerindeki metal plakalar ve dikenli tellerden, çevreden yalıtılmış olmasından dolayı okulu cezaevine benzetmektedirler. Öğrenciler aynı zamanda okul çevresinin çatışma ve çekişmelere sık sık ev sahipliği yaptığını belirtmektedir. Okuldaki disiplin pratiklerini şekillendiren okul çevresine dair öğrenci görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖE7: Kılık-kıyafetlere aşırı bir önem veriyorlar. Bir de okul kıyafetleri giyilse bile kız öğrenciler mesela dar pantolon giydi, etek kısa [diyelim]. (...) [Öğrencinin] numarasını alıyor. Bir daha, bir daha işte olmayacak [diyor öğretmen]. Disipline gönderiyor kılık-kıyafet yönetmeliğinden. (...) [Okulun] Konumundan olabilir. İnsanlar biraz daha kenar mahalle kalıyor [Güneş Semti'nde]. (...) Evet biraz yoksulluk, birazcık da şey dinî faktörler. Burası daha çok şey muhafazakâr. (...) Bulduğumuz konumun çok büyük etkisi var.

ÖK4: Ana caddenin üzerinde yoldan arabaların sesi [geliyor]. (...) [Sesten dolayı] Derste dağılıyoruz evet. Öğretmen de toparlayamıyor birden dikkatin dağıldığı zaman ne derse desin illaki tekrar toplayamıyorsun. (...) [Okul duvarlarının yüksek olmasının nedeni] Okuldan çok kaçma oluyormuş. (...) Biraz engelliyor [duvarlar], güvenlik de var artık. Ama [duvarların] bu kadar yüksek olması da cezaevi gibi oluyor okul bu sefer de... (...) Diğer okullara

bakıyorum mesela. [Öğrenciler] Baktıkları zaman yol direkt görülebiliyor. En azından duvar olmasaydı demir olsaydı da yol görünseydi.

ÖE1: Çevrenin kültür, yaşamışlığı, görmüşlüğü ilkokulda almış olduğu terbiye, ailesinden aldığı terbiye. Bundan kaynaklanıyor. (...) Burası şimdi işçi bir kesim. İşçi bir kesim olduğu için her yerden olan insanlar var burada. Her kesimden insanlar var.

ÖK1: Bizim okul daha [disiplin yönünden] katı. Çünkü diğer okullarda kılık-kıyafet ya da başka bir şeyde daha özgürler. (...) Zaten [Güneş Sementi'nde] insanlar bilinçli bir insan değil, genelde kültürü düşük insanlardan oluşuyor benim gözlediğim kadarı ile. (...) Mesela okur-yazar değiller, bilinçli değiller. Okula da bu yansıyor.

ÖK11: [Güneş Sementi'nde] giyiniş bellidir. Açık giyinenlere herkes dönüp bakar. Okulda da öyle oluyor. Açık giyinen birine herkes dönüp bakıyor.

ÖK3: Okulun adını da etkiliyor. (...) Mesela bu yakınlarda bir kavga olduğunda direkt suç [Güneş] Lisesi'ne kalıyor. O yüzden biraz [Güneş] Lisesi'ne önyargıyla bakıyorlar.

ÖE9: Mesela dışarıdaki insanlara sorduğumuzda [Güneş] Anadolu Lisesi'ni kötü olarak biliyorlar. O yüzden bilerek daha disipline sokmaya çalışıyorlar buradaki öğrencileri. (...) [Disiplini etkiliyor] Dışarıdaki kavgalar da [okul] çevresi gibi şeyler.

ÖE4: Çevre genelde şey örneğin kültürlü bir mahallede olsaydı, eğitilmiş bir mahallede olsaydı değişirdi. (...) Burada öyle değil işte. Ortam kötü. Şu şekilde kötü. Neredeyse bütün öğrenciler sigara içiyor. Sigara içen adamdan birisinden görmüştür de içmiştir. (...) Çevredeki insanlar şey işte kurallara uymuyorlar. (...) Kavga, dövüş çok oluyor burada. (...) Genelde kız arkadaş olayından çıkıyor.

Öğretmenler ve okul yöneticileri okul ile çevre arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik ve kültürel yapı ile ilişkili olduğunu ve bu yapılarla belirlendiğini düşünmektedir. Okulu çevreden yalıtıp ve okul içindeki disiplinci yapıyı korumak amacıyla okulun yüksek duvarlarla ve metal plakalarla çevrili olması öğretmenlerin ve yöneticilerin ifadelerinde de cezai imajı ile ifade edilmiştir. Aynı zamanda okulun çevresi, mekânın organizasyonu kadar ailevi yapılarla da ilişkilendirilmektedir (Çizelge 26).

Çizelge 26

Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Çevre ve Aile ile İlişkisine Dair Görüşleri

Kodlanmış Alt Tema	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Çevre okullara göre daha disiplinlidir.	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BE1, BK6, BE13, BK5, BK1, BK4	13
Çevre okullara göre daha disiplinli değildir.	BK2	1
Çevre okullardaki disiplinle eşit düzeydedir.	BK3, BE2, BE11, BE5, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2, RE1	11
Okul çevresinin okul disiplinine etkisi vardır.	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE6, BK3, BE1, BK6, BE13, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK4, BK1, BK7, BK2, BE5, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2, RE1	26
Okul çevresinin okul disiplinine etkisi yoktur.	BE8, BE11, BE10	3
Aile disiplini okul disiplini etkilemektedir.	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BK3, BE1, BK6, BE13, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2, RE1	29
Aile disiplini okul disiplini etkilememektedir.		0
Velilerin disiplinli okul beklentisi vardır.	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BK3, BK6, BE13, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2	27
Velilerin disiplinli okul beklentisi yoktur.	BE1, RE1	2
Disiplinsiz öğrenciler sosyo-ekonomik, ailevi ve kültürel koşulları bakımından imtiyazsızdır.	OYE2, OYK2, OYK1, OYE1, BE6, BK3, BE1, BK6, BE13, BE2, BE7, BE4, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2	23
Disiplinsiz öğrenciler sosyo-ekonomik, ailevi ve kültürel koşulları bakımından imtiyazlıdır.	BE9, BK5	2
Disiplinsiz öğrencilerin sosyo-ekonomik, ailevi ve kültürel koşulları farklılık göstermektedir.	OYE3, BK4, RE1	3
Disiplinsiz öğrencileri sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar kısmen etkilemektedir.	BE8	1

Çevre kadar ailenin de öğrenciler için belirleyici bir model olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin bir aile pratiği olarak erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilere yönelik baskı ve denetimin aile içerisinde daha fazla olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler kız öğrencilere yönelik ayrımcı olarak nitelendirilebilecek

baskı ve denetimlerin farkında olmalarına rağmen, ailenin yetiştirme pratiklerine karşı doğrudan ve eleştirel bir tutum almamaktadırlar. Görüşme esnasında branş öğretmenlerinden BE10, çevrenin kozmopolit bir çevre olduğunu, farklı etnik yapıları barındırdığını bundan kaynaklı çatışmaların yaşanabileceğini belirtmesine rağmen okul disiplinine bu çatışmaların yansımadığını belirtmekte ve okul disiplini belirleyen okul çevresinden öte öğrencilerin içinde bulundukları psikoloji (ergenlik) olduğunu tespit etmektedir. Bu söylem çevrenin sınıfsal ve kültürel yapısından kaynaklı çatışmaları silikleştirmenin bir yolu olarak bireysellik (psikolojik durum) vurgusunu ön plana çıkarmaktadır. Böylelikle öğrencilerin çatışmalarını, direniş biçimlerini, boyun eğmelerini ve rıza süreçlerini bireysellik düzleminde ele alarak okul ve çevresinde var olan eşitsizlikler düzlemini homojenize etmekte ve öğrenciyi kurumsal bir disiplin anlayışının içine kapatmaktadır. Okulun çevre ile ilişkisine dair branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri yer almaktadır:

OYE3: Çevredeki okullara bakarak bizim okulumuz en az olayın olduğu okul. Bunu söyleyen emniyet yetkilileri, buranın emniyet sorumlusu. (...) Okulun bulunduğu çevre olumlu da olumsuz da etkileyebiliyor. Bizim burada olumsuz etkiliyor mesela. (...) Çevredeki insanların eğitim düzeyleri anlamında [olumsuz etkiliyor]. Yüksek duvarlarımız var. O bizi koruyor mesela. (...) [Duvarlar] Olumsuzluklardan koruyor. Olmalı mı? Olmamalı. Okul dediğiniz zaman insanlar duvarında durup içeridekileri seyredip keyif almalı. Ama biz ne yapıyoruz? Duvar örmüşüz, örülmüş benden önce, üstüne metal plakalar konmuş ki daha da bir olumsuzluk olmasın. Engellensin. Onun üzerine de jiletli teller konmuş bazı yerlerde. Bu bir eğitim kurumu... Yarı açık cezaevi uygulaması gibi. Çevrenin olumsuzluklarından okulu tecrit etmek için, ayırmak için.

OYK1: Çok iyi görüyorum. Bir beş yıl öncesinde [Güneş] Lisesi ilçenin adını taşıyan bir lise ve adı çıkmış. Herkes [Güneş] Lisesi'ne mi gidiyorsun gibi korku ve dehşet içeren sözcükler kullanıyormuş. Kaldı ki burada yüz öğretmenden hiçbiri bunun tersini söylemeyecektir. Şurada beş yılda daha çok rehberliği çoğaltarak, daha çok bireysel rehberliği artırarak, birtakım olaylar, en çok siyasî grupların okula müdahalesinden kaynaklanan olaylar vardı. Çocuklar gitmiş ülkü ocaklarına kaydolmuş. O çocuğa demişler ki sen ülkü ocağının başkanı, temsilcisisin. Çocuk o düzeyde olmadığı için gelişim olarak o üç-beş kişi ile birlikte çete gibi davranıyor. Hâlbuki bunun bilincinde değil. Taraf toplamak adını tehditle bile taraf toplamaya çalışıyor. Biz siyasetin lise için uygun olmadığını, bunun cezası olduğunu söyledik, çocukları siyasî gruplardan uzaklaştırdığımızda daha az kavga olmaya başladı. Çünkü gruplaşma olmuyor o zaman. (...) Çocuğun geldikleri çevrenin eğitim seviyesi, aldıkları modeller, model aldıkları kişiler, tamamı değil tabii ki, negatif örnekler çok fazla olduğu için çocuk çok fazla kendini onlardan soyutlayamayabiliyor. Çocuk veliye herhangi bir şey söylediğinde veli [okula] hiç olgun gelmiyor. Çocuğunu biri dövmüş mesela koşa koşa geliyor ve o da bir başkasının çocuğunu dövmeye çalışıyor. Buradan anlıyoruz ki çocuğun bu davranışı aslında veliden kaynaklı.

Çevre de vardır, aile de vardır. Çevre dediğim [öğrencinin] yaşadığı aile ve çevresi.

OYE1: [Çevrenin okula etkisi] Yüzde yüz var. Çünkü okulun öğrencisi o çevreden geliyor. Öğrenci o çevrede yetişmiş, yoğrulmuş, belirli bir noktaya gelmiş, bir kişiliği oluşmuş, belli bir kültürü var, bir kalitesi var, bir hırçınlığı var veya bir anlayış düzeyi var. O şekilde okula geliyor. Okulun çevresi ile okulu soyutlamanız mümkün değil. O çevrede gördüklerini burada da yapmak istiyor. Bazen o okulun işleyişine ters gelebilir o yaptıkları. O zaman disiplin kurulu devreye giriyor. Disiplin sorunları ortaya çıkıyor. Çevre ile okulu soyutlamak mümkün değil. Bunun tersini düşünürsek okul ile çevreyi de soyutlamak mümkün değil. Okulda olan başarı mutlaka çevreyi de derliyor, topluyor. Çevrede olan güzellikler, hoşluklar, başarılar, tertip de okulu etkiliyor. İkisini birbirinden ayırmak mümkün değil.

BE13: Okulda demeyeyim de ben en azından ailelerinden gördükleri şeyler var, baskılar olduğunu düşünüyorum. Özellikle kız öğrencilerin giyinmeleri konusunda bunu çok çok kez bana yansıtmışlardır, söylemişlerdir. “Niye böyle giyindin?” dediğimde “Hocam ailemin yüzünden, annem izin vermiyor.”. Atıyorum bir filmde konuşuyorlar “Niye gidip izlemedin?” [diyorum]. “Hocam babam gönderir mi, ayaklarımı kırar.” gibi şeyler çok duydum ben mesela. Bu muhafazakâr çevrenin böyle bir şeyi var kız öğrenciler arasında. (...) Bu muhit olarak bu [Güneş Semt] çevresinin kızlara bakış açısını da çok muhafazakâr olduğunu söyleyebilirim. Çünkü bir sürü öğrenci velisiyle şimdiye kadar karşılaştım hepsi şey dedi: “Okuyorsa okusun okumuyorsa alıp bir kocaya vereceğim” mantığını çok gördüm. Bu tür olaylarla çok karşılaştım bizzat.

BK7: Eğitim düzeyi daha düşük olduğunda, bir kere aileler daha bilinçsiz olduğunda okula verilen önemde daha az [oluyor.] Böyle okulu ciddiye almayan öğretmeni, öğrenmeyi, dersi ciddiye almayan ya da hayatında önemli bir yere koymayan birey okulda böyle çok da kuralları uygulamakla ilgilenmiyor. Yine okulun, çevrenin kültürel ve sosyal yapısı gereği mesela işte kavga dövüş çoksa bu okula da yansıyor. Dışarıda sürekli kavga eden, küfür eden insanlar gençler varsa ya da çevrelerinde, ailesindekiler sürekli kavga edip küfür ediyorsa birbirine, çocuk bu davranışı okulda yaparken de çok normalmiş gibi düşünüyor.

BE10: [Güneş Semt] çok kozmopolit bir yer. [Güneşliler] dışında herkesin olduğu bir yer burası. Farklı kültürler var Doğu’dan, Batı’dan, Kuzey’den, Güney’den. Farklı kültürler demek, her zaman farklı çatışmalar demektir. Farklı aileler demek, farklı bakış açıları demek. (...) Bana sorarsanız okul disiplinine pek yansımıyor. Çünkü çocuklar daha on yedi, on altı yaşlarında ergenlik dönemindeler. Onlar için bu etnik farklılıklar, kültürel farklılıklar ailelerin getirdiği o toplumsal farklılıklar okulda yaşanmıyor. Çünkü burada en ön plana çıkan şey ergenlikleri oluyor.

RK2: Çocuklar ailelerin oluşturduğu çevrede yetişerek buraya geliyorlar. Dolayısıyla [Güneş Semt] kozmopolit bir yapıya sahip artı çok fazla göç alan bir yer. Bunun etkilerinin çok fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü ailelerin kendileri bile buraya tam olarak adapte olamamışlar ki. Sonuçta burası büyükşehir konumunda merkez ilçelerden biri. Başkent... Ama yaşam biçimleri, davranışları onu yansıtmıyor. Burası aslında çok büyük bir köy ya da kasaba niteliğinde kültürel düzeyi ile sosyo-ekonomik yapı açısından. Bir kent niteliği taşıyor. Merkezi bir ilçe niteliği taşıyor. Çünkü onu belirleyici birtakım nedenler sayabilmeliyiz. Ama bu nedenleri burası için sayamıyorum.

Dolayısıyla çocuklar üzerinde de çok büyük bir etken. Çünkü bu çocukların aynı zamanda bu hoşgörü sınırlarını, öfke-öfkeyi kontrol etme, çatışma-çatışmayı önleme vb. durumları da aslında ortaya koyuyor. Çünkü çocuklar bunlarla baş etme yollarını öğrenmeden, aileden onu almadan buraya geliyorlar.

RE1: Fiziksel ortam yarı kapalı cezaevi formatına dönüştüğü için yüksek duvarlar, dikenli teller dışarıyla bir etkileşimi yok. Dışarıdan da zaten birinin katılımı olamadığı için kapımızda güvenlik de var. Geçmişte okul polisi uygulaması da olmuştu, ondan dolayı o şeyden uzak.

Okul bileşenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde okul çevresi ve ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısının okul disiplini etkilediği ortaya çıkmaktadır. Okulun eğitim seviyesi düşük ve ailelerin eğitimle kurduğu ilişkinin zayıf olduğu, işçi sınıfının yaşadığı bir semtte olması okuldaki disiplin pratiklerini şekillendirmektedir. Görüşmelerden özellikle kız öğrencilere yönelik baskıcı ve denetleyici pratiklerin yaygınlığı okulun çevrenin pekiştirdiği baskıcı pratiklere karşı dönüştürücü bir eleştirel tutum almaması ve disiplinci pratikleri canlı tutarak öğrencileri kontrol altında tutmaya çalışması sonucu çıkmaktadır. Kılık ve kıyafet konusunda okul ve çevrenin benzer, birbiri ile uyumlu disiplinci pratiklere başvurduğu gözlenmektedir. Okul mekânının dış görünümü cezaevi (yarı açık cezaevi) olarak nitelendirilerek okuldaki disiplin uygulamalarının somut karakteri tasvir edilmektedir. Okulun adı, okul hakkındaki olumsuz yargılara da yol açmaktadır. Aynı zamanda disiplinci uygulamaların okulun itibarını ve bilinirliğini “olumlu” anlamda yükseltmek amacıyla kullanıldığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Öte yandan okul toplumsal güç ilişkilerinde merkezi bir yere sahip olduğundan farklı çatışma ve uzlaşma dinamiklerini de barındırmaktadır. Okul yöneticilerinden OYK1, okulda baskın olan milliyetçi grubun çeteleşebildiğini belirtmesi belli siyasî gruplara okul ve çevresinin daha toleranslı olabileceğini işaret etmektedir. Diğer yandan ailedeki eğitim seviyesi ve ailenin eğitime verdiği değer öğrencinin okuldaki tutum ve davranışlarına doğrudan yansımaktadır. Öğretmenler de görüşmelerde ailenin yetiştirme pratiklerinin öğrenci davranışlarındaki etkisini ifade etmektedirler. Böylelikle aile, sınıfsal ve kültürel yeniden üretimi sağlayan bir yapıya dönüşmektedir.

4.4.2. Okulun Aile Disiplini İle İlişkisi

Okul ile aile arasındaki ilişki toplumsal yapıların temsiliyetini barındıran, kültürel kodların devamlılığını sağlayan bir ilişkisellik olarak pratik edilebilmektedir. Okul, aileden kaynaklı eşitsizliklerin ya da imtiyazların yeniden üretimine katkı sağlayan

yapıları da içerisinde barındırır. Bu nedenle aile ile okul arasındaki rabıta toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısını belirleme potansiyeli taşımaktadır. Araştırmada okul ile aile disiplini ilişkisi ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailede eğitime verilen değer, velilerin okuldan beklentileri ve velilerin disipline etkileri üzerinden değerlendirilmektedir. Öğrenciler ailelerinin, eğitim hayatlarına ve okul ile ilişkilene şekillerine büyük etkisi olduğunu belirtmektedir. Görüşmelere göre özellikle aile terbiyesi, ailede çocuğun yetiştirilme tarzı öğrencinin okuldaki tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı aile ortamında deneyimledikleri disiplin pratiklerini okul hayatlarında da sürdürdüklerini ifade etmektedir. Aile disiplini öne çıkan aktörler ve yaklaşımları ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ev içinde olduğu gibi okulda da derinleştirmektedir. Buna göre öğrenciler çoğunlukla disiplin pratikleri bakımından babaları tarafından yargılandıklarını veya onlardan çekindiklerini söylemektedirler. İlâveten öğrenciler velilerin okuldan beklentisinin disiplinin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik olduğunu aktarmaktadır. Görülmektedir ki kılık ve kıyafet, öğretmene saygısızlık, devamsızlık, sigara ve kavgâ gibi belli başlı disiplin sorunlarının okulda yaşanmıyor olması, velinin disiplin bakımından okuldan beklentisini karşılamaktadır. Ayrıca mezkur sorunlar gibi belirli disiplin sorunlarının yaşanmaması için velilerin, okul ile işbirliği yaptıkları ve öğrencileri denetledikleri gözlenmektedir. Örneğin bazı öğrenciler kılık ve kıyafetlerinin okula uygunluğu bakımından velileri tarafından sorgulandıklarını ifade etmektedir. Velilerin okul yönetimi ya da öğretmenler tarafından okula çağırılması öğrencilerin çoğunluğunu rahatsız etmekte, utandırmakta, tedirgin etmekte ve korkutmaktadır. Öte yandan okuldaki disiplin pratiklerine uyum sağlamış, otoriteye rıza gösteren ve çalışkan öğrenciler ise öğretmenlerin vereceği pozitif geri bildirimlerden dolayı velilerinin okula çağırılmasından hoşnut olmaktadır. Okul ile aile disiplini ilişkisine dair öğrenci görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖE7: Gerek saygı, gerek konuşma düzeni [konusunda], konuşmalarımızda yeterince ben ailemden uyarı aldım. Burada da yapmıyorum, dikkat ediyorum. Ya da ne bileyim ailemde gördüğüm şeyleri burada yapmıyorum.

ÖK3: Benim annem, ailem daha doğrusu, benim saygısızlık yapmamı hiç istemezler. Beni ona göre yetiştirirler. Benim bir kere büyüğüm olduğu için hocalarım onlara haklı da olsam sert bir cevap vermem. (...) Hiçbir hocama saygısızlık yapmamışımıdır. Hiç kimseye sesimi yükseltmemişimdir. Söylediklerini de uygulamışımıdır.

ÖE3: Sonuçta ilk önce terbiye aileden alınır. Ailedeki örf-adetlere göre biz onlara bakarak kendimizi yönlendiriyoruz.

ÖE6: Eğitim ailede başlar. Bir insan ailede nasıl yetişmişse, topluma da kendini öyle yansıtır.

ÖK9: Şu an babam eğer konuşursa babamın sözünü kesmeden babamı dinlerim. Aynen burada da öğretmenlerimi dinlerim sözünü kesmeden. Ya bence bayağı bir etkisi vardır [ailenin] terbiye anlamında, düzen anlamında, tertip anlamında.

ÖE6: Babam okulda kötü, gerçekten kötü bir şey yapıldığı zaman disiplin ile okul idaresinin ona müdahale etmesini ister. (...) Babam her şeyiyle zaten çok disiplinli bir adam. Evde otoriter bir adam evde bile.

ÖK9: Örneğin her sabah okula geldiğimde babam kıyafetimize bakar okul kıyafeti var mı üzerimizde, olmadığında sorar: “Niye giymemişsin?” veya “Niye bugün okul kıyafetiyle gitmemişsin?” diye sorar. Önemser babam böyle şeyleri.

ÖE4: Disiplin olarak öğretmene saygı [ister]. Herhâlde onlar için disiplin, disiplin tek şey öğretmene saygılı ol yeter. Okul kurallarına uy. Onlar için disiplin bu. (...) Okul tabii ki disiplinli [olmalı]. Hatta okulda şiddetin olmasını bile normal düşünüyorlar. (...) “Kulağımı çeksinler” [öğrencinin] diyor, “Seni bir adam etsinler” diyor [ailem].

ÖK10: Genelde korkuyoruz. Şey diye böyle, mesela “Öyle yapıyor, böyle yapıyor.” [diye aileye] söyleyecekler, “Kılığı kıyafeti uygun değil, derste bunu yapıyor.” Genelde korkunç oluyor.

ÖE7: Küçük düşürücü... Ailem geliyor sonuçta buraya okula. Durduk yere gelmez. Herkesin bir şeyi var bu şekilde. Böyle [bu] şekilde düşünülür.

ÖE2: Babamdan utanıyorum. Kötü hissediyorum kendimi. Bir de şöyle şimdi hocalar, hocaların ağız kokusunu çekecek babam işte konuşacaklar. Belki bağıracaklar. Babam bir şey diyemeyecek. “Tamam”, diyecek.

ÖK2: Korkarım tabii. Bir hoca kötü şey söylerse babam bunu aklında tutar. İleriki gün [babam] patladığında, sinirlendiğinde yüzüme vurabilir. İstemez kimse bunu da.

ÖE1: Vallahi velim geldiğinde mutlu hissediyorum. Çünkü eğer öğretmen anneme benim durumumu söylüyor. “Memnunuz” dediklerinde ben memnun oluyorum daha da.

ÖK6: Ben çok iyi hissediyorum. Çünkü genelde mesela hocalarımla konuşurken yanlarında oluyorum. İşte derslerde çok iyi olduğum söyleniyor. O yüzden çok iyi oluyor.

Branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticileri okul ile aile disiplini arasındaki ilişkinin parçalanmış, sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük aile yapısıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler sosyo-ekonomik düzeyi ile eğitim seviyesi düşük ailelerin çocuklarını disiplinsizliğe daha yatkın ve kültürel

seviyeleri bakımından zayıf olarak nitelendirmekte, böylelikle öğrencinin ait olduğu toplumsal sınıf ve ailenin sahip olduğu sermaye formları öğrencinin disiplin ile kurduğu ilişkiyi belirleyen etmenler olarak tayin edilmekte, “disiplinli oluş” üst toplumsal sınıf kültürü olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları sosyal ve kültürel sermaye kapsamında öğrencileri değerlendirmekte ve disiplin ile kurduğu ilişkiyi de ebeveyn ağları ile açıklayabilmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul kültürel keyfiyetlerin belirli formlardaki pedagojik eylemler ile öğrenciye aktarımında rol üstlenirken aile de bu aktarımın okul dışındaki destekleyicisi ve üreticisi olmakta, okulun formel yeniden üretim kültürü ile uyumlu olarak aktarım sürecine eklemlenmektedir. Aile ve okul arasındaki bu karşılıklı paslaşmada öğrenciler okulda gelecek beklentisinden yoksun, diğer aile üyeleri gibi işçi sınıfının yeni bir adayı olarak konumlandırılmaktadırlar. Öğretmenlere göre velilerin okuldan beklentisi disiplinci ve denetleyici bir eğitim yaklaşımıdır. Öğretmenler, velilerin öğrencilerin okulda disipline ve denetime tabi olmasını ve çocuklarının bir problem yaşamamasını istemediklerini aktarmaktadır. Okul ile aile disiplini ilişkisine dair branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

OYE3: Kızlara baskı değil ama, bizim örf ve adetlerimiz var burada. Onlara bağlı olarak [aileler] farklı tepkiler verebilir. Mesela siz ufak bir olayı kızın ailesine söylediğiniz zaman kızını okuldan alabilir, okutmayabilir. (...) Eğitim ailede başladığı gibi disiplin de ailede başlıyor. Ailede disipline edilmiş çocuklar burada bize çok sorun çıkartmıyor. Ailede belli bir kültür alan çocuklar, bu tuvalet kültürü olsun, büyüklere karşı saygı olsun, oturma mesela babasının yanında bacak bacak üstüne atmayan bir çocuk veya babası geldiği zaman toparlanan bir çocuk, öğretmen sınıfa girdiği zaman da toparlanıyor.

OYE2: Ailenin ekonomik durumundan. Bu çevrede sosyal, ekonomik olarak çok zayıf. Kültürel olarak, sosyal olarak anne-baba ayrılmış, boşanmış, aile içerisinde şiddet var. Çocuğa şiddet uygulanmış ufakken, baba içiyor mesela, çocuk dolayısıyla... (...) [Akıllı öğrenciler] Daha çok hassas, başıma bir iş gelmesin, ceza almayayım. Annesi babası da kendileri gibi olan öğrenciler. Mülâyim, sakın. Ama diğer öğrencilere bakıyorsun, sorunlu öğrencilere bakıyorsun ya çocuğunu çok dövmüş zamanında ya anne baba ayrılmış. %50'nin üzerinde ekonomik durumu düşük ailelerde disiplinsizlik daha fazla. %80'i eğitimsiz aileler, parçalanmış aileler daha çok bunlarda. (...) Maddi koşullar, [para] yetiştirememe, evi geçindirememe. Dolayısıyla bu şiddet doğuruyor. Çocuk tabii bundan etkileniyor.

OYK2: Genellikle dediğim gibi kültür seviyesi düşük olanlar, anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olduğu çocuklar, bir de ekonomik açıdan gelir seviyesi düşük olan ailenin çocukları disiplinsizlik konusunda daha yatkınlar. (...) Dediğim gibi bakış açısı geliştirememiş, kültür seviyesine ulaşamamış ailelerde

daha çok oluyor. (...) Alt sınıftan ve ekonomik anlamda da bir hayat mücadelesi, geçim kaygısına düşmüş ailelerde bu daha çok görülüyor disiplinsizlik olayları. Neticede aslında hepsi eğitilme ilgili bir durum. Sadece ekonomik açıdan, kültür seviyesinin düşüklüğü açısından değil de eğitim seviyesinin düşük oluşu ekonomiye de yansıyor aile ekonomisine, kültürüne de yansıyor. Dolayısı ile birkaç kollu bir durum. O zamanda disiplin durumu olmuyor.

BK3: Ailenin insan üzerinde çok büyük bir etkisi olduğunu hepimiz biliyoruz. O ailenin zengin ya da fakir olmasına ya da eğitilmiş ya da eğitimsiz olmasına da gerek yok. Aile olmayı biliyorsa zaten çocuğuyla bu iletişimi sağlıyorsa siz o çocuğu hayata daha kolay kazandırıyorsunuz. (...) Disipline gelen öğrencilerin ben genelde ailesini sorarım. Ceza olaylarına girmeden onu öğrenmek isterim. Anne var mı, baba var mı ilişkiler nasıl maalesef parçalanmış ailelerin çocuğu ya da çok alt gelir seviyesinden gelen ailelerin çocukları oluyor.

BE1: Şimdi gelir seviyesinin düşüklüğü ve aile eğitiminin düşüklüğü bu konuda etki ediyor. (...) [Ailenin disipline] %100 etkisi var. (...) Çalışma disiplinine sahip anne-babanın çocuğu da disiplinli bir şekilde yaşamını devam ettiriyor. Mesela günlük çalışma bir disiplindir. Eğer anne-baba o çocuğa bunu kazandırmıyorsa, o çocuğun çok başarılı olabileceğini düşünmüyorum.

BE11: Ailenin insanlara ve dünyaya bakış açısı güzel bir yöndeysen ve bunu çocuklara aşılamışsa çocuk demokratik bir şekilde arkadaşlarının bazı hakları olduğuna inanır. O çocuk zaten otomatikman disipline edilmiştir. (...) Burada gördüğüm daha çok muhafazakâr aile yapısı ve bizim “öteki” dediğimiz diğer düşünce tarzlarına pek saygı duymayan bir durum söz konusu. Kendi bildiği şey doğrudur, geri kalanlar kötüdür.

BE13: [Ailenin disipline etkisi] çok fazla. Ailedeki disiplin bence çok önemli. Buradaki öğrencilerin aileleri çok kopuk. Dağınık bir aile yapıları var çoğunun ve dolayısıyla bu öğrenciler arasında şeye sebep oluyor duygusal olarak savrulmalara çok değişik şeyler yaşamalarına sebep oluyor. Bu etkili, bu da ekonomik şeyden kaynaklı bir şeydir. (...) Geçmişte aileleri, onun ailesinin ailesi sürekli aynı şeyden geldikleri için alt yapıdan geldikleri için bu öğrenciler onların tamamen bir şeyini kazanarak gelmiş olduklarını düşünüyorum. Bu şey vardır mutasyonla, genlerle aktarma olayı aynen öyle düşünüyorum.

RK1: Sosyo-ekonomik düzey de etkili. Anne-baba ilgisiz, çok fazla parçalanmış aile var. Mesela bizde bunlar çok fazla o parçalanmış aile çocuklarında çok fazla görebiliyoruz: Sıkıntılı davranışları ya da disiplin suçu işleme oranları daha yüksek olabiliyor.

RK2: Şöyle bir değerlendirme yapıyoruz genellikle çocukların okuldaki tutum ve davranışları, disipline olup olmamaları, başarı durumları ailenin tutumuyla çok alakalı. Çocuğun olumsuz tutum ve davranışlarından nasıl bir aileden geldiği belli oluyor. Aile de direkt işin içine katılabiliyor. Aile de sorgulanabiliyor. (...) Sadece [disiplinsiz öğrenciler] alt sınıf diyemeyiz. Birçok bileşeni var çünkü. Sosyo-ekonomik ve kültürel değerleri birlikte almamız gerekir diye düşünüyorum.

BK2: Ailenin disiplin anlayışı bizim disiplin anlayışımızdan farklı: Çocuk okula gittiye sağ sağlam okula dönsün de. Öğretmen dersi anlatsın, öğrenci anlamış, anlamamış hiç önemli değil.

BE11: Velinin okul disiplinin beklediği şey şu: Sicili bozulmasın da bu çocuğun davranışı o kadar da önemli değil. Bir de sınıfı geçsin, bir de burada, okul içinde nerede olduğunu bileyim yeter. Belli saatte okuldur işte, o saatte güvenli bir yerdedir, başına bir şey gelmeyecektir.

OYE1: Daha disiplinli okul istiyorlar. Kılık-kıyafet daha düzgün olsun. Bunu bekliyor. Öğretmene saygı daha yüksek olsun. [Öğrenciler] derli toplu olsunlar, birbirleriyle daha düzgün konuşsunlar. Derslerine daha fazla özen gösterebilirler.

OYE2: Veliler disiplin istiyor okulda. Disiplin istiyor ama hiç kimse de yanmasın diyor. (...) [Veli disiplin] istiyor, çok istiyor. Hele idareden daha çok [disiplin] istiyor. Daha sert olmasını istiyor. Bu şiddet anlamında değil. Giyiniş, tavır, davranış... Şurada çocuk koridorda geziyor ise kızmamızı istiyor.

RK1: Herhangi bir şekilde okuldan kaçmasın, gelsin derslerine düzenli bir şekilde girsin. Ders çalışsın, okulda eğer herhangi bir sıkıntı olursa, okula gelmemişse bu veliye bildirilsin bundan haberdar olsun.

RK3: Çocukları düzenli bir şekilde okutsunlar herhangi bir sorunla karşılaşmasınlar derslerde öğretmenler derse oldukça hâkim olsunlar, yanlış arkadaşlık ilişkileri yaşamasınlar. Okul çocuğun aldığı en ufak nefesten dahi haberdar olsun. Zamanında bilgi verilsin. (...) Disiplinli bir okul isterler. Sıkı bir okul isterler. (...) Her yönden, [sadece] kılık-kıyafet yönünden değil. Davranış yönünden çocuğu [okul] denetlensin. Denetçilerin eline bırakılmış gibi.

Görüşmeler süresince öğrenciler ve öğretmenler okul ile okulu çevreleyen yapılar ve aile arasında güçlü ilişkiselliklerin varlığına ve formlarına vurgular yapmışlardır. Bu bağlamda okuldaki disiplinci işleyişin çevre ve aile ile olan bağlantısına dair görüşmecilerin belirttiği noktaları şu şekilde özetleyebiliriz: a) Okul çevresinin içerdiği disiplin pratiklerinin okuldaki disiplin pratikleri ile uyumu ve pekiştirmesi, b) Öğrencinin aileden okula taşıdığı sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin okul disiplin uygulamalarını belirleyiciliği, c) Ailenin eğitime verdiği değer, d) Velilerin okuldan beklentileri, disiplin anlayışları ve velilerin okul disiplinine etkileri. Görülmektedir ki okuldaki disiplinin pekiştirilmesinde ve işler hâle gelmesinde çevresel nedenler ve aile içi disiplin önemli bir yer tutmaktadır. Çevrede özellikle kız öğrencilere yönelik uygulanan disiplinci pratikler okula aktarılmakta, okuldaki disiplin pratikleriyle de eklemlenerek pekişmektedir. Ailedeki disiplin ise okuldaki disipline doğrudan katılmakta, öğrencinin düzene, kurallara uyumunu sağlamaktadır. Öğrenciler hem ailede hem okulda farklı düzeylerde disipline edici pratiklerle karşılaştıklarından çoğunlukla boyun eğme ve rıza gösterme kısmen de direnme eğilimindedir. Okul ile veli iletişiminin yeterli düzeyde olmaması velilerin eğitime verdiği değer bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük aileler

için eğitim, öğrencinin okulda sorunsuz geçirdiği sreye tekabül etmekte; eğitimin anlamı, içeriği, dğnsel boyutları önem kazanmamaktadır. Böylelikle okul, evre ve aile disiplini ile kurduğu ilişkiler üzerinden disiplin pratiklerini yeniden üretme potansiyeli olan bir kuruma dönüşmektedir. Bu araştırmanın bulguları Işıl L. nal ve diğerleri (2010) ve etin elik'in (2014; 2016; 2017) eğitim siteminin yarattığı toplumsal ayrışmaya, eşitsizliklere ve kurumsal ayrımcılığa ilişkin bulguları arasında paralellikler bulunmaktadır.



BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Kurumsal Disiplin Anlayışı ve İçerdiği İlişkiselliklere İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Disiplinin Tanımlanması

Okuldaki disiplin tanımlanırken öğretmenler ve öğrenciler arasında kullandıkları kavramlar bakımından bir uyum gözlenmektedir. Buna göre disiplinin tanımı çoğunlukla ahlak, düzen, kurallar, kontrol ve çevreye uyum kavramları üzerinden gerçekleşmektedir. Disiplinin tanımında öğrenciler okuldaki kurumsal yapıya odaklanmakta ve disiplinin kurum içi işlevleriyle ilgilenmektedirler. Öğretmenler ise disiplinin kurumsal işlevinin yanında toplumsal işlevine de vurgu yapmaktadırlar. Öğrenciler ve öğretmenler, disiplini hiyerarşik formların, ahlak normlarının, çevreye uyumun, toplumsal kuralların ve istenilen davranışların yeniden üretilmesini sağlayan, korunması ve sürdürülmesi gereken bir yapı ve pratikler bütünü olarak görmekte ve tanımlamaktadırlar.

5.1.1.2. Disiplinin Gerekçelenirilmesi

Okul içi disiplin mekanizmalarının gerekçelenirilmesinde öğrenci ve öğretmenlerin belirli toplumsal ve kurumsal yapılara başvurdıkları ve bu yapıları kavram setleri ile ilişkilendirerek temellendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler disiplini gerekçelenirirken aile, okul, ordu, askerlik, iş dünyası gibi bazı toplumsal yapıları ve başarı, düzen, uyum, verimlilik, denetim, kalkınma gibi kavram ve davranış biçimlerini kullanmaktadır. Öğrenciler ise disiplin süreçlerini gerekçelenirirken düzen, uyum, başarı kavramları ve ilgili davranış biçimlerine başvurumaktadırlar. Bu kavram ve davranış biçimlerini öğrenciler toplumsal yapıların devamının sağlanması ve

uzlaşmanın, uyumun tesis edilmesi bakımından bir gereklilik olarak görmektedirler. Görüşmelerde disiplin uygulamalarının gerekçelendirilmesinde toplumsal yapı ve uyumun korunması gözetilirken birey olabilmeyi mümkün kılan toplumsal ve bireysel koşullara değinilmemektedir. Disiplinin gerekçelendirilmesi ile tanımlanması arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Disiplinin eğitim alanındaki düzenleyici etkisi makro ve mikro düzeydeki toplumsal yapı ve pratiklerle ilişkilidir. Bu toplumsal yapı ve pratiklerin tesis edilmesi, korunması ve sürdürülmesi öğretmenler için disiplinin gerekçesi olurken disiplin öğrenciler tarafından daha çok kurum içi işlevleri bakımından gerekçelendirilmektedir.

5.1.1.3. Disiplin İle İlişkilenme

Öğrenciler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri disiplinle ilişkilenmelerinde ise özellikle kurallar, başarı, düzen, rol model olma ve kontrol kavramlarına vurgu yapmaktadırlar. Bu kavramlar istikrarlı, uyum içinde olan toplumsal yapı ve alanlar oluşturma'nın gerekliliğiyle açıklanmaktadır. İstikrar ve uyum zemininde birlikte yaşamın koşulları ve ortaklıkların sağlanmasında disiplin ve disiplin pratiklerin önemi belirtilmektedir. Disiplin ile ilişkileniş biçimi açısından öğretmenler arasında farklılıklar gözlenmektedir. Okul yöneticileri ve branş öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulda hâkim olan disiplin anlayışını savunurken rehber öğretmenler disiplin pratikleri ile ilişkilenmelerinde eleştirel bir pozisyon almaktadır. Okulda kurum içi pozisyonlara göre okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin disiplin yaklaşımları farklılaşmaktadır. Katılımcılar disiplini okul içi süreç ve pratiklere indirgeyerek disiplinin yapısal kaynaklarının tespit ve eleştirisini yapmaktan kaçınmaktadırlar. Kendilerini okuldaki disiplinin denetleyicisi ve uygulayıcısı olarak gören öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu disiplin uygulamalarını gerekli bulmaktadırlar. Disiplinci pratiklerle uyumlu davranışlar sergileyen öğrenciler ise disipline edilme rolünü benimsemektedir.

5.1.2. Sınıf (Derslik) Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin İlişkisi

Sınıf yönetiminin parçası olarak aktifleşen disiplin uygulamaları öğretmenler tarafından farklı araçlar kullanılarak dolaşıma sokulmaktadır. Öğretmenler sınıf

yönetimini sağlarken sözel disiplin pratiklerine daha sıklıkla başvurdıklarını belirtmektedirler. Sözel disiplin pratikleri disiplin ve kontrol mekanizmalarını görünmez kılmakta ve böylelikle sembolik şiddeti de işler hâle getirmektedir. Öğretmenin beden hareketleri, ses tonu ve bakışları, farklı biçimlerde göz temasında bulunması sembolik şiddetin farklı formları olarak sınıftaki disiplin uygulamalarına katılmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre oturma düzeni belirlemeleri okul içi cinsiyetçi tutum ve pratiklerin sınıf içindeki uygulamalarıdır. Sınıf içi aktörlerin belirli bir hiyerarşi içinde birbirleri ile ilişkilendikleri görülmektedir. Sınıfta öğrencinin pasif ve edilgen bir dinleyici, öğretmenin ise doğal ve meşru bir otorite kabul edilmesi hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından olağan görülmektedir. Böylelikle sınıfın kendine özgü bir habitus ve pratikler barındırdığı ortaya çıkmaktadır.

5.1.2.2. Sınıf (Derslik) Mekânı, Ritüeller ve Semboller

Sınıf mekânında kürsünün konumu öğrenci ile öğretmen arasındaki hiyerarşiyi gösteren ve bu aktörler arasındaki mesafeyi oluşturan bir araç olarak hizmet etmektedir. Böylelikle kürsünün konumu sınıf içinde belirli bir mesafenin öğretmen ve öğrenci arasında kurumsallaşmasını sağlamakta ve öğrenci ile öğretmen arasındaki hiyerarşiyi, eşitsizliği derinleştirmektedir. Sınıf mekânında öğretmenler göz teması ile öğrencileri farklı şekillerde denetlemektedirler. Sembolik şiddetin dolaşıma sokulmasında etkin rol üstlenen beden kullanımı, ritüeller ya da sembollerini bazı öğretmenler sınıf otoritesini kurmak ve devamını sağlamak, bazı öğretmenler ise öğrencinin dikkatini çekmek ve ders verimini artırmak amacıyla kullanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenin ses tonunu, bakışını ve beden hareketlerini sınıf hâkimiyeti ve otoritesi ile ilişkilendirmesi sembolik şiddetin işlevini göstermektedir. Sınıf mekânında öğrenciler ve öğretmenler ritüel, sembol ve davranışları eyleyerek ve gerekçelendirerek onları meşru ve doğal bir mekanizmaya dönüştürmekte ve kurumsal hiyerarşiyi pekiştiren disiplinci pratiklerin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır.

5.1.2.3. Sınıftaki (Derslikteki) İlişkiler ve Disiplin

5.1.2.3.1. Öğrenci ile öğretmen ilişkileri.

Öğrencilere göre öğretmenler sınıf içerisinde öğretmenlere yakın olan, az konuşan, dersi dinleyen, çalışkan, saygılı öğrencilere söz hakkı vermektedir. Bazı öğrencilerin kimliği ve aidiyetleri öğretmenler tarafından çeşitli ayrımcılık biçimlerine ve

müdahalelerine açık hâle getirilmektedir. Bu ilişkileri düzenleyen disiplin uygulamalarında öğretmenler sınıf içerisinde belirleyici karar mercii olarak görülmekte ve öğretmenler kendi disiplin yaklaşımlarıyla uyum gösteren ve onların yeniden üretimine katılan öğrencilere ayrıcalıklar tanımaktadır. Böylelikle öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki tabiiyeti barındıran bir ilişkiye dönüşmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ile ilişkilerini mesafe, belirli kurallar, çizgi, sınır kavramlarıyla açıklamaktadır. Öğretmenlerin ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik sermayeleri doğallaşmış bir süreç olarak öğrencilerle arasına mesafe koymasına yol açmaktadır ve öğretmenler öğrencilerle olan bu mesafeyi koruma eğilimindedir. Bazı öğretmenler öğrencilerine yaklaşımlarında aile içi rollere uyumlu davranışlar sergilemektedir. Öğretmenler kendilerini ailedeki aile terbiyesini ve ağabeylik-ablalık gibi rollerin devamlılığını sağlayan bir otorite olarak görmektedir ve bu otoriteyi tesis etme, sürdürme eğilimindedir.

5.1.2.3.2. Öğrenciler arası ilişkiler.

Öğrenciler arası ilişkilerde de disiplin mekanizmalarının aktif rol üstlendiği görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları belirli iktidar mekanizmaları, ilişkilerini regüle etmekte ve disiplin mekanizmaları ile kurdukları ilişkileri de belirlemektedir. Öğrencilerin sahip oldukları farklı sermaye formları kendi aralarındaki uzlaşma ya da çatışmaları belirlemektedir. Öğrenciler arası ilişkilerde farklı inanç ve kimlik aidiyetine sahip olan veyahut disiplin cezası almış olan öğrenciler akranları tarafından da ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin ise kendi aralarında dayanışma ve direniş biçimleri oluşturdukları gözlenmektedir. Öğrenciler arası ilişkilerdeki egemen kodlar ve pratikler sınıf mekânına aktarılmakta, sınıf mekânını biçimlendirmekte ve tahakküm biçimlerini gruplaşmalar üzerinden süregelen pratiklerle yeniden üretmektedir. Sınıf mekânında cereyan eden tahakküm ilişkileri, okul mekânındaki tahakküm ilişkilerine eklenmekte ve böylelikle okuldaki tahakküm ilişkilerini de pekiştirmektedir.

5.1.2.3.3. Meslektaş ilişkileri.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilenmeleri sınıf mekânında disiplini tesis edebilmek amacıyla da gerçekleşmektedir. Bu ilişkilenmenin biçimini sınıf ve okul mekânındaki asimetrik güç ilişkileri belirlemekte ve farklılaştırmaktadır. Branş öğretmenleri genellikle sınıf mekânındaki hâkimiyetlerinde ve disiplini sağlamada okul

yönetimi ve rehberlik servisine başvurmakta ve onlar aracılığıyla disiplini etkin kılmaktadırlar. Okul yönetimi ise branş öğretmenlerinden uyguladıkları disiplin pratiklerini kendileri ile paylaşmalarını talep etmektedir. Rehber öğretmenler ise meslektaş ilişkilerinde disiplinin sağlanması bakımından branş öğretmenleri ve okul yöneticilerine karşı eleştirel bir tutum takınmakta ve disiplinci pratikleri ön plana çıkarmak yerine öğrencilerle olan iletişimi önemsemektedirler. Meslektaş ilişkileri okuldaki otoritenin varlığını, hangi ilişkilendirmeler aracılığı ile dolaşıma sokulduğunu, öğretmen ve öğrenci arasındaki tabiiyet ilişkisini açıklamaktadır. Bu ilişki ağları sınıf ve okul mekânındaki sembolik şiddet formları ve pratiklerini de yeniden üretmektedir.

5.1.3. Okulun Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar

5.1.3.1. Disiplin Sorunları ve Uygulamaları

Branş öğretmenler, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri okulda düzenin sağlanmasında disiplin uygulamalarını önemli bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci davranışlarını düzeltmek, dersin işlenişini sağlamak, öğrencilerin davranışlarını düzeltmek, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, aile ve çevreden kaynaklı eksikleri gidermek amacıyla disiplin uygulamalarına başvurduklarını söylemektedir. Disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler ise disiplin uygulamalarının askeri disiplini, otorite figürünü ve toplumsal kontrolü pekiştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda okuldaki disiplin uygulamaları okul dışı ile iletişim hâlinindedir. Disiplin uygulamaları toplumsal ve ahlakî denetim ve baskı araç ve pratiklerini de barındırmaktadırlar. Okuldaki aktörlerin ayrımcı söylem ve pratiklerin oluşmasında disiplin uygulamalarının destekleyici ve bütünleyici büyük bir etkisi olduğu gözükmemektedir. Ayrımcı ve dışlayıcı pratikler farklı görüş, inanç ve aidiyetlere sahip öğrencilere yönelik olmaktadır. Okuldaki egemen yapı ve işleyişle uyumlu olan, kültürel ve sosyal yönden imtiyazlara sahip olan öğrenciler ise disiplin uygulamalarından muaf tutulmaktadır. Öğretmenlerin bazıları mesleklerinin misyonunu hâkim dinî, ahlakî ve siyasî görüş ve yapıları öğrencilere aktarmak olarak tanımlamaktadır. Böylelikle okul disiplinci uygulamalar yoluyla hâkim toplumsal yapı ve normların pratik edildiği bir mekâna dönüşmektedir. Öğretmenlerin de bu mekâna hâkim ideolojik ve kültürel kodların aktarıcısı rolünü benimseyerek eklemlendiği görülmektedir. Okuldaki disiplin pratikleri eğitimin ideolojik işlevini üretmekle beraber pekiştirmekte ve yeniden üretmektedir.

5.1.3.2. Disiplin Uygulamalarının Rol ve Cinsiyet İle İlişkisi

Okuldaki disiplin mekanizma ve uygulamaları cinsiyete ve kurumsal rollere göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler bedensel güçlerine göre tasnif edilmekte ve öğrencilerden ataerkil rollerle uyumlu hâl ve davranışları benimsemeleri talep edilmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin öğrencilere karşı cinsiyet ayrımcılığı içeren yaklaşım ve tutumları ortaya çıkmaktadır. Egemen ideolojik ve kültürel kodlara uyum gösteren veya bu kodların taşıyıcısı öğrenciler disiplin yaptırımlarından muaf tutulurken, farklı inanç, kimlik ve düşüncelere sahip öğrenciler ise sert yaptırımlar ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin okuldaki temel rolleri öğrencileri gözetlemesi, denetlemesi ve disipline edici pratikleri devreye sokmasıyla ilişkili olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu disipline edici pratikler belirli toplumsal roller ile ilişkilendirilmekte ve böylelikle öğretmenlik mesleği okulun dışında da belirli disipline edici yapılarla da ilişkiye geçmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin bu pratikleri ile çoban ya da polis gibi toplumsal rollerle benzerlik kurulmaktadır. Öğretmenler hakkındaki bu ifadeleri hem öğretmenlerin kendilerinin hem de öğrencilerin kullandığı görülmektedir. Okul yönetimi disipline edici pratikleri yaymak ve pekiştirmek için çeşitli aktörler ve pozisyonlar ile çok katmanlı bir disiplin ağı oluşturmaktadır. Bu amaçla branş öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile iş birliği ve disiplini tesis etmek için ortak mekanizmalar geliştirmektedir. Rehber öğretmenler “ödül ve disiplin kurulu”nda yer almamalarına rağmen okul yönetimi tarafından onlardan “ödül ve disiplin kurulu” öncesi öğrencilere yönelik bir ön disiplin çalışmasına yer vermeleri talep edilmektedir. Okul yöneticileri ise öğrencilere yönelik katı disiplinci yaklaşımın getirdiği korkutucu ve caydırıcı rolü benimseyerek okulun gündelik yaşamına disiplinci pratiklerin nüfuz etmesini kolaylaştırmaktadır. Bu disiplinci yaklaşım ile okul yöneticileri, otoritenin merkezi olarak konumlanarak öğrencilerin otoriteyi tanıma ve otoriteye itaat etme pratiklerinin yaygınlaşmasını amaçlamaktadırlar.

5.1.3.3. Disiplin Uygulamalarının Mekân İle İlişkisi

Okul mekânında düzenlenen törenler, ritüeller, yer alan panolar, organize teneffüs saatleri, koridorlar, eşyaların düzeni ve semboller gibi mikro yapılar, disiplin uygulamaları ile özdeşleşmeyi sağlamak ve bu uygulamalara okul içerisinde yön tayin etmektedir. Disiplin uygulamalarını içselleştirmiş ve bunlara uyum sağlamış öğrenci ve öğretmenler ritüel, sembol ve törenlerin millî bilinç oluşturmada önemli olduğunu ifade

etmektedirler. Farklı inanç, siyasî görüş ve kimliğe sahip öğrenciler ise okul mekânında kendi aidiyetlerinin tanımadığını ve ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler de okuldaki sembol, ritüel ve törenlerin amacının milliyetçilik, askeri disiplin ve itaat üretmek olduğunu belirtmektedir. Okulun kurumsal habitusu törenler, ritüeller ve semboller aracılığıyla egemen cinsel, ırksal ve sınıfsal hiyerarşiyi gizlemekte ve yeniden üretmektedir.

5.1.3.4. Disiplin Uygulamalarının Okuldaki Karar Mercileri ve Disiplin Mevzuatıyla İlişkisi

Okul içinde disiplinin sağlanmasında karar mercileri rehberlik servisi, onur kurulu, “ödül ve disiplin kurulu” ve okul içinde düzenlenen toplantılardır. Görüşmelerde rehberlik hizmetleri öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturmaya odaklı ve ön disiplinci bir yapı olarak görülmektedir. Okul ve çevrenin hâkim kültüründen kaynaklı olarak farklı kimlik ve görüşteki öğrenciler okuldaki hâkim kültür ve okulun bulunduğu çevreden dolayı rehberlik servisine güven duymamaktadırlar. “Ödül ve disiplin kurulu” disiplin uygulamalarından cezalandırma ve ödüllendirme yaptırımlarını yerine getirmektedir. Okuldaki “ödül ve disiplin kurulu”nun uygulamalarında öğrencilere yönelik fiziki ve sembolik şiddetin olduğu, bazı öğrencilere ayrıcalıklar tanındığı ve cezaî yaptırımların ön planda olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. “Ödül ve disiplin kurulu”nun mevzuatı, yaptırımları ve etkisi göz önünde alındığında bu kurul okul kültürünün hâkim disiplinci ve otoriter yapısını pekiştirilmesinde etkin rol üstlenmektedir. Onur kurulu ise okulun kurumsal kültürüne uygun davranışlar sergileyen öğrencileri ödüllendirmekte ve istenmeyen, hafif kusurlu davranışları olan öğrencilere de çeşitli sosyal cezalar vererek katı disiplin kurallarını işletmemektedir. Bu bağlamda onur kurulu öğrenci davranışlarını denetleyerek, gözetleyerek ve ödüllendirerek disiplinci pratiklerin tamamlayıcısı olmaktadır. Şube öğretmenler kurulu ve veli toplantısı diğer toplantılara göre disiplin pratiklerini daha işlevsel kılmaktadır. Şube öğretmenler kurulunda öğrencilerin rızası olmadan özel hayatlarına ilişkin bilgiler öğretmenler arasında paylaşılabilmektedir. Veli toplantıları ise ailenin öğrenci üzerinde baskı ve denetim kurmasını kolaylaştırmakta, okulun aile ile bağ kurarak öğrencinin ev-okul arasındaki denklemin tümünde bir denetime maruz kalmasını da sağlamaktadır. Bir bütün olarak okul içi toplantılar öğrenciyi okul ve aile tarafından disiplinci bir yapıya hapsedmektedir. Disiplin mevzuatı ise disiplin uygulamalarının bir rehberi olmasının yanı sıra bu uygulamaların meşrulaştırılmasını da sağlamaktadır. Bu meşruiyet

beraberinde okul mekânındaki disiplinci söylem ve pratiklerin meşrulaştırılmasına da yol açmaktadır.

5.1.3.5. Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları

Disiplin uygulamaları sürecinde öğrenciler ödülleri olumlamakta, cezaları olumsuzlamaktadırlar. Ödül ve cezalar öğrenciler arası ilişkileri de düzenlemekte, öğrencilerin özgüvenlerini ve kendilik algılarını etkilemektedir. Farklı kimlik, görüş ve aidiyete sahip öğrenciler ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyetli olmadığını ifade etmektedir. Bu eşitsizlik kurumsal bir yapı olan okul üzerinden aktif kılınmakta, belirli kurulları, aktörleri, kural ve mevzuatı ile köklü bir yapıya dönüştürülmekte, kurumsal habitusu ve pratiklerini oluşturmaktadır. Öğretmenler ödül ve ceza uygulamalarının eşit dağılımlı olması gerektiğini belirtmekte ve disiplin mevzuatının dışına taşan kişisel disiplinci söylem ve pratiklere de yer verdiklerini belirtmektedir. Disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşımda bulunan öğretmenler ödül ve cezanın kapitalist toplum yapısına öğrencileri uyumlulaştıran, öğrencilerin iradelerini ve farklılıklarını yok sayan bir okul kültürü yarattığını düşünmektedirler.

5.1.4. Okul Çevresinin Kurumsal Habitusuna İlişkin Sonuçlar

5.1.4.1. Okulun Çevre İle İlişkisi

Okulun çevresi ile ilişkisi disiplin uygulamalarını doğrudan etkileyen ve yön veren bir konumdadır. Okulun ailelerin eğitime verdiği değerin yetersiz ve eğitim seviyesinin düşük olduğu bir işçi semtinde olması disiplin pratiklerini de biçimlendirmektedir. Toplumsal cinsiyet normlarının ataerkil söylemler üzerinden pratik edilebileceği bu çevrenin okul ile kurduğu ilişki sonucunda, kız öğrencilere yönelik denetleyici ve baskıcı uygulamaların erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bir kurum kültürünü oluşturmaktadır. Okuldaki bu pratiklerin çevredeki disiplinci pratiklerle ilişkili olduğu ve çevrenin okuldaki pratikleri pekiştirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilere yönelik kılık ve kıyafet denetimi konusunda okul ve çevre benzer disiplinci pratiklere alan açmaktadır. Okul mekânının dış görünümü cezaevi olarak nitelendirilmektedir. Okuldaki disiplinci ve baskıcı pratikler cezaevi benzetmesiyle somut bir tasvire dönüşmektedir.

5.1.4.2. Okulun Aile Disiplini İle İlişkisi

Aile kurumu okuldaki disiplin süreçlerinin aktif birer parçasıdır. Öğrencinin okuldaki davranışlarını ailenin çocuğu ile kurduğu ilişki ve “aile terbiyesi” etkilemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu ailedeki disiplinci deneyimleri okula aktarmaktadır. Genellikle babalar, ailedeki baskı ve denetimi çocuklar üzerinde kuran bir otorite olarak gözükmektedir. Baba ve anne rolleri birer otorite figürü olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini aile içinde ve okula aktararak derinleştirmektedir. Velilerin okuldan temel beklentisi öğrencinin yaşamındaki disiplinin sağlanması ve sürdürülmesi yönündedir. Öğretmene saygısızlık, kılık ve kıyafet, sigara ve kavga gibi disiplin sorunlarının yaşanmıyor oluşu velilerin disiplini sağlamak konusunda okula biçtiği rollerdir. Böylelikle aile, okul disiplinini sağlayıcı ve devam ettirici bir kurum olarak konumlanmaktadır. Öğretmenler, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen öğrencilerin disiplinsizliğe daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ailelerin çocuklarının kültürel açıdan da zayıf oldukları vurgusu hâkimdir. Öğretmenler de öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları sosyal ve kültürel sermaye formlarının niteliği ölçüsünde öğrenciler ile ilişkilenebilmektedir. Bu bağlamda okul, aileden kaynaklı yapısal eşitsizliği öğrenci ile öğretmen arasında kurulan ilişkiler aracılığı ile yeniden üretmektedir.

Okuldaki disiplin uygulamalarının aile ve çevreyle ilişkisini, okul çevresinin okuldaki disiplin pratikleri ile uyumu ve pekiştirmesi, ailenin okula eklenilen sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin okuldaki disiplin pratiklerini belirlemesi, ailenin eğitime verdiği önem, velilerin okuldan beklentileri ve disiplin anlayışları, velilerin okul disiplinine etkileri şekillendirmektedir. Okul ile veli arasındaki iletişimin niteliği velilerin eğitime verdiği değere ve ailenin sahip olduğu sermaye formlarına ilişkin bilgi vermektedir. Velilerin sosyo-ekonomik düzey ve eğitim seviyelerinin düşüklüğünü de göz önünde buldurarak veliler için eğitimin anlam ve değeri öğrencinin okulda geçirdiği sürenin disiplinsizlikle sonuçlanmamasıyla ilişkilidir. Böylelikle okuldaki disiplin pratiklerinin pekiştirilmesinde ve tatbik edilmesinde aile ve çevre önemli bir yer tutmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarından yola çıkarak oluşturulan uygulama ve araştırma önerileri yer almaktadır.

5.2.1. Uygulama Önerileri

1. Okuldaki ödül ve disiplin uygulamalarını meşrulaştıran temel dayanak disiplin mevzuatıdır. Araştırmada elde edilen bulguları incelediğimizde disiplin mevzuatına dayalı uygulamaların ayrımcı ve dışlayıcı pratiklere yol açtığı görülmüştür. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Onuncu ve Onbirinci Bölümleri'nde ele alınan disiplin mevzuatına ilişkin hükümler ve yaptırımlar demokratik, katılımcı ve çoğulcu bir eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden gözden geçirilmeli ve düzenlenmelidir.

2. Araştırma bulgularına bakarak okuldaki disiplin uygulamalarını anlamak farklı bilimsel disiplinler alanlarla ilişki kurmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim bilimleri literatüründe disiplini ve disiplin yaklaşımlarını ele alan okul yönetimi ve sınıf yönetimi kuram ve derslerinin toplumsal cinsiyet, sınıf, antropoloji, etik ve insan hakları hukuku çalışmalarıyla genişletilmesi gerekmektedir. Felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanındaki eleştirel yaklaşımlar eğitim bilimlerindeki kuramsal tartışmalara dahil edilmelidir.

3. Araştırma bulgularında ayrımcı söylem ve pratiklerin okulda disiplin uygulamalarının aktif birer parçası olduğu görülmektedir. Bu bakımdan insan hakları ve evrensel hukuk ilkeleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin bir birey, özne ve eşit yurttaş oldukları bilinciyle eğitim-öğretim faaliyetleri yeniden düzenlenmelidir. Okul yönetimi, insan hakları ve eşit yurttaşlık alanında faaliyet yürüten sivil toplum kurumlarıyla iş birliği içinde olmalı ve bu kurumların çeşitli yayınları ve eğitim seminerleri takip edilmeli, hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerin bu çalışmalara katılımı desteklenmelidir.

4. Araştırmada okul yöneticilerin ve öğretmenlerin okulda kız ve erkek öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarında farklılaşmalar gözlenmiştir. Bunu göz önünde bulundurarak eğitim programlarının geliştirilmesinde toplumsal cinsiyetle ilgili yaklaşımlara yer verilmelidir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana alan bir sınıf yönetimi yaklaşımına ve bu içerikteki hizmet içi eğitim programlarına katılmaları özendirilmelidir.

5. Araştırma bulgularında ritüel, sembol ve törenlerin öğrencilerin farklılıklarını ve aidiyetlerini baskılayıcı ve aşağılayıcı uygulamalara yol açtığı gözükmemektedir. Buna binaen okullarda tek taraflı ve hâkim kültürün etkisindeki ideolojik, siyasî ve kültürel değerlerin aktarılması demokrasi ve insan haklarıyla uyumamaktadır. Eğitim-öğretim kurumları eleştirel düşünceye, insan haklarına, düşünce ve ifade özgürlüğüne açık kurumlar olarak yapılandırılmalıdır.

6. Araştırma bulguları göstermektedir ki okulda sözlü ve fiziki şiddete yol açacak disiplin uygulamaları yer almaktadır. Bu bulguya dayanarak öğrenciler bireysel ve eğitim hakları konusunda bilgilendirilmelidir. Ayrıca öğretmenler ve yöneticilerin eğitimde şiddetin önlenmesine yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları sağlanmalıdır.

7. Araştırma bulguları okuldaki rehberlik servisine yüklenen rolün, ön disiplini sağlamaya yönelik olduğunu göstermektedir. Bunu dikkate alarak rehberlik servisi ile okuldaki disiplin uygulamaları arasındaki ilişki gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan, kurumsal hiyerarşiden ve disiplin mekanizmalarından bağımsız bir rehberlik servisi oluşturulmalıdır.

8. Araştırmada aile ve çevrenin öğrenci üzerindeki tahakkümünü okulun da pekiştirdiği görülmektedir. Okul, aile ve çevreyle olan ilişkisinde öğrencinin bir birey ve eşit yurttaş olarak öznelliğini göz ardı etmemelidir.

9. Araştırma bulgularında eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler, “disiplinsiz” öğrenciler olarak nitelendirilmektedir. Dezavantajlı toplumsal sınıf ve kesimlerin çocuklarının disiplinsiz tabir edilen davranışları bireyselliğe indirgenmeyip bu davranışların sebepleri toplumsal ve ekonomik yönden sorunsallaştırılmalıdır.

5.2.2. Araştırma Önerileri

1. Okul ve sınıf içindeki disiplin uygulamalarını daha uzun süreli gözlem ve deneyimlerle açıklayan, eğitim süreçlerindeki değişimleri ayırt edebilen etnografik bir çalışma yapılmalıdır.

2. Okuldaki disiplin yaklaşım ve uygulamalarının ekonomik, sosyal, sembolik ve kültürel sermayelerle bağını kurabilecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda sınıfsal, toplumsal ve kültürel kodların eğitimdeki yeniden üretime nasıl eklemlendiği araştırılmalıdır.

3. Disiplinci söylem ve pratiklerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirmedeki rolünü inceleyen araştırmalara yer verilmelidir. Özellikle kız öğrencilerin ve farklı cinsel yönelimdeki öğrencilerin (LGBTİ+) okulda karşılaştıkları sorunlara (heteronormatiflik) odaklanılmalıdır. Eğitimdeki saha araştırmalarının erkeklik çalışmaları (masculinity studies), kadın çalışmaları (women studies) ve toplumsal cinsiyet çalışmaları (gender studies) alanındaki kuramsal bilgi ve deneyimlerle desteklenmelidir.

4. Özel ve kamu okullarındaki disiplin uygulamalarında farklılaşmaların ve benzerliklerin karşılaştırmalı bir analizi yapılmalıdır. Bu okullardaki aktörlerin disiplinci yaklaşımları benimseme ve bu yaklaşımlara eklemlenme pratikleri karşılaştırmalı bir perspektiften çözümlenmelidir.

5. Farklı düzeylerdeki (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) ve türlerdeki (genel, meslek, anadolu, fen, imam hatip) okullarda disiplinci söylem ve pratiklere, okul yönetimi anlayışlarına, mevzuatın işlevine dair araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar eğitimdeki yeniden üretim, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve direniş stratejileri açısından değerlendirilmelidir.

6. Okul ve sınıf içerisinde farklı kimlik, görüş ve aidiyete sahip öğrencilerin karşılaştıkları sorunları eğitimde ayrımcılık ve insan hakları hukuku bağlamında inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde demokratik, katılımcı ve çoğulcu yaklaşımların güçlenmesi açısından bu araştırmalar büyük önem taşımaktadır.

7. Okullarda E-okul, E-Müfredat, Mebsis, Eba, Veli Bilgilendirme gibi teknolojik denetimi ve baskıyı yaygınlaştıracak internet tabanlı uygulamalar çoğalmaktadır. Bu internet portallarında öğrencilerin kişisel, ailevi vb. özel bilgileri farklı kişi ve kurumların erişimine açık hâle gelmektedir. İnternet üzerinden sınav uygulamaları, değerlendirme kriterleri ve performans sistemleri de yaygınlaşarak öğrenci ve öğretmenler üzerinde teknolojik denetim ve baskı somut bir hâl kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitimdeki teknolojik disiplini ve tahakkümü sorunsallaştıracak araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkel, F. (2009). Devletin manevi şahsiyeti ve ulusun pedagojisi. Tanıl Bora (Ed.). *Modern Türkiye’de siyasî düşünce: Milliyetçilik* (s. 117-139). Cilt 4. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Adorno, W. T. ve Horkheimer, M. (1995). *Aydınlanmanın diyalektiği (Felsefi fragmanlar I)* (O. Özgül, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ağır, İ. (1991). *Ortadereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve “hegemonik okul”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 329-338.
- Akın, Y. (2004). “Gürbüz ve yavuz evlatlar”: *Erken cumhuriyet döneminde beden terbiyesi ve spor*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alemdaroğlu, A. (2005). Politics of the body and eugenic: Discourse in early republican turkey. *Body&Society*, 11(3), 61-76.
- Alğan, B. (2014). *Ortaöğretim okullarında uygulanan ritüellere ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Althusser, L. (2008). *Yeniden-üretim üzerine*. (I. Ergüden, A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses. A. Sharma ve A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the State: A Reader*, 86-112. Malden, CA: Blackwell Publishing.
- Altıntop, L. (2006). *İlköğretim okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Apple, W. M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. (Gök ve diğerleri Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, W. M. (2006). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, W. M. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?*. (Çınkır ve diğerleri Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Asan, T. H. (2013). *Türk eğitiminde iktidar-eğitim ilişkileri ve insan yetiştirme politikalarının Michel Foucault'nun panoptikon metaforuna göre incelenmesi* (1975-1946). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, Y. S. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, A. (2011). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 193-205.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241–58). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2014). *Eril tahakküm*. (Bediz Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür*. (A. Sümer ve L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bröckling, U. (2001). *Disiplin: Askeri itaat üretimin sosyolojisi ve tarihi*. (V. Atayman, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Calhoun, C. (2014). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (s. 77-129). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Sınıfyönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapar, M. (2006). *Türkiye’de eğitim ve “öteki Türkler”*. Ankara: Özgür Üniversitesi Kitaplığı.
- Çayır, K. (2014). *“Biz” kimiz?: ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.

- Çeğin, G. ve Özpolat, G. (2016). Tabiiyet ve simgesel şiddet kavramları üzerinden Foucault ve Bourdieu'yu birlikte okumak. *Praksis*, 42, 683-695.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağ stratejileri ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289.
- Çelik, Ç. (2016). Eğitimde kurumsal ayrımcılık, eşitsizlik ve sınıfsal ayrışma. *Birikim*, 332, 92-97.
- Çelik, Ç. (2017). *Eğitim sisteminin yapısı ve beklentiler*. Erişim Tarihi: 16.07.2018 <https://ku.academia.edu/%C3%87etin%C3%87elik>
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, Y. (1983). *Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin işlemiş oldukları disiplin suçları ve uygulanan cezalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, H. (1989). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenci disiplin yönetmeliğinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlakî yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Deleuze, G. (2006). *Müzakereler*. (İ. Uysal, Çev.). İstanbul: Norgunk Yayıncılık.
- Deniz, E. E. (20014). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan süreçlerin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye’de din ve eğitim: son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Ergişi, H. (2014). *Yüksek öğrenimde disiplin uygulamalarının örgüt iklimine etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe.

Eripek, S. (1980). *Ankara ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum sorunları yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Foucault, M. (1992). *Ders özetleri 1970 - 1982*. (S. Hilav, Çev.). İstanbul: YKY.

Foucault, M. (2000). *Büyük kapatılma* (I. Ergüden, F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005). *Entelektüelin siyasî işlevi*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005a). *Özne ve iktidar*. (I. Ergüden, O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2004). *Toplumu savunmak gerekir*. (Ş. Aytaç, Çev.). İstanbul: YKY.

Foucault, M. (2006). *Hapishanenin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.

Foucault, M. (2007a). *Cinselliğin tarihi*. (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2007b). *Security, territory, population: Lectures at the college de france, 1977-1978*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2007c). *İktidarın gözü: Seçme yazılar 4*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gellner, E. (2008). *Uluslar ve ulusçuluk*. (B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan, Çev.) İstanbul: Hil Yayınları.

Genç, Ö., Taşkan, D., Tol, U. ve Yıldırım, M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünimleri*. İstanbul: Podem Yayınları.

Georgeon, F. (2016). *Osmanlı-Türk modernleşmesi (1900 - 1930)*. (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: YKY.

- Giorgetti, F. M. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Giroux, A. H. (1998). Giriş. P. Freire ve D. Macedo (Haz.) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Giroux, A. H. (2007). *Eleştirel pedagojinin ve neoliberalizm*. (B. Baysal, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, A. H. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (U. D. Tuna, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, A. H. (2009). Manuela Guilherme ile röportaj: dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *Eleştirel pedagoji söyleşileri*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, A. H. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş* (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Göker, E. (2015). Takdim. *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (s. 9-20) (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Akkaya, Ö. Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Gözoğlu, M. (2013). *Biz o konuyu daha göremedik: Eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültürü ve Dayanışma Derneği.
- Guttek, L. G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündem Çocuk Derneği. (2014). *Türkiye’de çocuğa karşı ayrımcılık raporu*. Ankara: Gündem Çocuk Derneği.
- Güney, K. M. (2007). Türkiye’de ırkçılık ve devlet. *Siyahî*, 9, 64-72.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Horkheimer, M. (2010). *Akıl tutulması*. (O. Koçak, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1 (1), 2-10.

Jenkins, Richard. (1992). *Pierre Bourdieu*. Londra: Routledge.

Jones, F. ve Jones, L. (1990). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn.

Kaplan, İ. (2009). *Türkiye’de millî eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karan, U. (2015). *Eğitim sisteminde ayrımcılığın izlenmesi rehberi*. İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Kaya, N. (2009). *Unutmak mı asimilasyon mu?: Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Kayabaş, Y. (2012). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 57-79). Ankara: Pegem Akademi.

Kellner, D. (2013). Klasik Marksizm’den eleştirel pedagojiye eğitim felsefesinde marksist yaklaşımlar. (D. Çankaya ve I. Sabırlı Çev.). *Praksis*, 3 (33), 29-47.

Keskin, F. (2011). Sunuş: Özne ve iktidar. *Özne ve iktidar: Seçme yazılar 2*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Keyder, Ç. (2010). *Türkiye’de devlet ve sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Klutzn, D. ve Flingstein, N. (2016). Varieties of sociological field theory. S. Abrutyn (Ed.). *Handbook of Contemporary Sociology* (s. 185-207). USA: Springer Publishing.

- Koraltürk, M. (2011). *Erken cumhuriyet döneminde ekonominin Türkleştirilmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köksal, D. (1997). İsmail Hakkı Baltacıoğlu, inkılap ve terbiye: Ulusun “çocukluğu”. *Toplumsal Tarih*, 40(7), 7-12.
- Köse, E. (2011). *Dindar kadın edebiyatı: Beden ve terbiye*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (2010). *Türkiye’de toplum ve siyaset (Makaleler 1)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McLaren, P. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve devrimin pedagojisi*. (H. Alpman, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (Eryaman, Y. M. ve Arslan, H. Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2012). *Millî eğitim bakanlığına bağlı okul öğrencilerinin kıyafet ve kıyafetlerine dair yönetmelik*. Erişim Tarihi: 12.07.2017
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kilikkiyafet/kilikkiyafet.html>
- MEB (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_1/ortaogrkurumyon_1.html
Erişim Tarihi: 12.07.2017
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nişanyan Sözlük: *Çağdaş Türkçenin Etimolojisi*.
<http://www.nisanyansozluk.com/?k=disiplin&lnk=1> Erişim Tarihi: 30 Haziran 2017.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Onaran, N. (2017). Mülkiyetin Türkleştirilmesi ve iade ve tazmin. Ararat Şekeryan ve Nvart Taşçı (Ed.). *Yok edilen medeniyet*. (s. 249-260). İstanbul: HDV Yayınları.
- Özdemir, A. (2014). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (s. 249-289). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkazanç, A. ve Sayılan, F. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.
- Özsoy, S. (2009). “Türk modernleşmesi”, demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 1895-1931.
- Öztan, G. G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce*, 16 (61-62), 121-141.
- Parla, T. (2013). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de korporatizm*. İstanbul: Deniz Yayınları.
- Punch, F. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 47-90). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2017). Yeniden üretim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 53-54, 135-137.
- Somel, A. S. (2010). *Osmanlı’da eğitim modernleşmesi (1839 – 1908)*. (O. Yener, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şirin, T., Duymaz, E. ve Yıldız, D. (2016). *Türkiye’de din ve vicdan özgürlüğü*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği.
- Şişman, M. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilere yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, F. (2015). Pierre Bourdieu sosyolojisinde beden ve habitus: Bedenleşmiş habitus. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 26 (13), 85-100.
- Temir, R. (2013). *Michel Foucault'nun disipliner iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 109-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Toprak, Z. (2010). Doğu Anadolu'da "uygarlaştırıcı misyon". *Doğu Anadolu'da toplumsal mühendislik Dersim-Sason (1934-1946)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2006). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ünlü, B. (2018). *Türklük sözleşmesi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ünsal, H. (2011). Okulda ve sınıfta disiplin. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wacquant, L. (2014). Pierre Bourdieu: hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. (s. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek: İşçi çocukları nasıl işçi oluyor?* (D. Elhüseyni, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

- Yeğenoğlu, M. (2006). *Michel Foucault'da eğitim ve öznellik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2010). “*Ne mutlu türküm diyebilene*”: *Türk ulusal kimliğinin etno-seküler sınırları (1919-1938)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (22), 219-313.
- Yiğit, B. (2012). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 77-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Zürcher, E. (2009). Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı mirası: yeni bir dönemselleştirme denemesi. *Savaş, devrim ve uluslaşma Türkiye tarihinde geçiş dönemi (1908-1928)*. (E. Aydınöğlu, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Zürcher, E. (2010). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Y. Saner, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

EKLER

EK A. KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER

Görüşme yapılan öğrenci, branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin kimliklerini saklı tutmak için oluşturulan kodlar ve bu kodlarla belirtilen görüşmecilerin tanımlayıcı kişisel bilgileri verilmiştir.

Öğrenciler:

ÖE1: Erkek. 18 yaşında. Kırşehir, 1997 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Annesi sağ ve ev hanımı. Annesi okur-yazar, ilkokul mezunu. Babası sağ ve serbest meslek. Baba okur-yazar, ilkokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. İki ablası var. Bir ablası üniversite mezunu ve işsiz. Diğer ablası üniversite öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 1.100 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında dershaneye gidiyor.

ÖE2: Erkek. 17 yaşında. Ankara, 1998 doğumlu. 9. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve serbest pazarlamacı. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve belediyede memur. Baba okur-yazar ve üniversite mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. İki ablası var. Bir ablası lise öğrencisi, diğer ablası üniversite öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 6.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında özel bir basketbol kulübüne gidiyor.

ÖE3: Erkek. 17 yaşında. Ankara, 1997 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve emekli işçi. Baba okur-yazar ve ortaokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. İki ağabeyi bir ablası var. Ablası üniversite öğrencisi, küçük ağabeyi lise öğrencisi, büyük ağabeyi hâkim. Aylık ailenin toplam geliri 1.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Etimesgut'ta oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında dershaneye gidiyor.

ÖE4: Erkek. 18 yaşında. Van, 1997 doğumlu. 10. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar değil ve lise mezunu. Baba sağ ve şoför. Baba okur-yazar ve ortaokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. İki erkek kardeşi, bir kız kardeşi ve bir ağabeyi var. Bir erkek kardeşi okul çağında değil, diğer erkek kardeşi ortaokul öğrencisi, kız kardeşi ortaokul öğrencisi, ağabeyi ise liseden terk, ortaokul mezunu ve barmen. Ailenin aylık toplam geliri 1.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖE5: Erkek. 17 yaşında. Ankara, 1998 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve turizm acentacısı. Baba okur-yazar ve üniversite mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ablası ve bir ağabeyi var. Abla ve ağabeyi üniversite öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 5000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında Halkevi'ne gidiyor.

ÖE6: Erkek. 17 yaşında. Ankara, 1998 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve şoför. Baba okur-yazar ve ilkokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir erkek kardeşi var, kardeşi ortaokul öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 2.400 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Etimesgut'ta oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında fitness'a gidiyor ve özel matematik dersi alıyor.

ÖE7: Erkek. 19 yaşında. Ankara, 1996 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve emekli güvenlikçi. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ablası ve bir ağabeyi var. Ablası öğrenci, ağabeyi elektrik teknisyeni. Ailenin aylık toplam geliri 2000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında özel bir Aletizm (Besyo) kursuna gidiyor.

ÖE8: Erkek. 17 yaşında. Çorum, 1998 doğumlu. 9. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve aşçı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve memur. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ile babayla birlikte oturuyor. Erkek kardeş okul çağında değil ve ablası kreş öğretmeni. Ailenin aylık toplam geliri 4.500 TL. Okulda dışında Palyaçoluk (günde 6 saat çalışıyor) yapıyor. Sincan'da oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında Ülkü Ocağına gidiyor.

ÖE9: Erkek. 17 yaşında. Ankara, 1998 doğumlu. 10. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve emekli işçi. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ablası var, üniversite öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 2000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Etimesgut'ta oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖK1: Kız. 17 yaşında. Ankara, 1998 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve emekli. Baba okur-yazar ve ortaokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ağabeyi var ve üniversite mezunu. Ailenin aylık toplam geliri 2.200 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖK2: Kız. 18 yaşında. Bingöl, 1997 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar değil ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve nargileci. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir kız kardeşi, iki ablası ve iki ağabeyi var. Bir kız kardeşi lise öğrencisi, bir ablası öğrenci açık lisede, diğer ablası üniversitede öğrenci, bir ağabeyi evli ve müzisyen, diğer ağabeyi evli ve demir-doğramacı. Ailenin aylık toplam geliri 2.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın tiyatro kursuna gidiyor.

ÖK3: Kız. 18 yaşında. Ankara, 1997 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ilkokul mezunu. Baba sağ ve teknik ressam. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ablası var, üniversite mezunu ve memur. Ailenin aylık toplam geliri 3000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında dershaneye gidiyor.

ÖK4: Kız. 16 yaşında. Ankara, 1999 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve temizlik elemanı şefi. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve oto tamircisi. Baba okur-yazar ve ortaokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir kız kardeşi var, ilkokul öğrencisi ve bir ablası var, lise mezunu ve sekreter. Ailenin aylık toplam geliri 3.700 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖK5: Kız. 16 yaşında. Giresun, 1998 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve serbest meslek. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve

babayla birlikte oturuyor. Bir kız kardeşi var, ortakul öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 2.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında matematik özel dersi alıyor.

ÖK6: Kız. 17 yaşında. Rize, 1997 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve dondurmacı. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve dondurmacı. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve baba birlikte oturuyor. İki kız kardeşi var. İkisi de ortaokul öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 2000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında dershaneye gidiyor.

ÖK7: Kız. 17 yaşında. Erzurum, 1998 doğumlu. 11. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar değil. Baba sağ ve işçi. Baba okur-yazar ve ilkokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Üç ağabeyi ve üç ablası var. Ağabeylerinden biri döner ustası, biri çiğ köfteci diğeri lokantada garson. Ablalarının hepsi evli ve ev hanımı. Ailenin aylık toplam geliri 4000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında atletizme ve dershaneye gidiyor.

ÖK8: Kız. 16 yaşında. Ankara, 1999 doğumlu. 9. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve ortaokul mezunu. Baba sağ ve emekli işçi. Baba okur-yazar ve lise mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Ağabeyi kargo şoförü. Ailenin aylık toplam geliri 2.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında gitar kursuna ve ablalara gidiyor.

ÖK9: Kız. 16 yaşında. Ağrı, 1999 doğumlu. 10. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar değil. Baba sağ ve boyacı-işsiz. Baba okur-yazar ve ilkokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir kız kardeş ilkokul öğrencisi, bir erkek kardeş ortaokul öğrencisi, bir ağabey boyacı aynı evde yaşıyorlar. Üç ablası evli ve ev hanımı, ayrı evlerde yaşıyorlar. Sincan'da oturuyorlar. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Bir akrabalarının evinde yaşıyorlar, kira vermiyorlar. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖK10: Kız. 15 yaşında. Gaziantep, 2000 doğumlu. 9. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar ve lise mezunu. Baba sağ ve uzman çavuş. Baba okur-yazar ve üniversite mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. Bir ablası var, lise öğrencisi. Ailenin aylık toplam geliri 2.500 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Etimesgut'ta oturuyorlar. Ev kira. Okul dışında herhangi bir kursa katılmıyor.

ÖK11: Kız. 18 yaşında. Ankara, 1997 doğumlu. 12. Sınıfta okuyor. Anne sağ ve ev hanımı. Anne okur-yazar değil. Baba sağ ve boyacı. Baba okur-yazar ve ilkokul mezunu. Anne ve babayla birlikte oturuyor. İki erkek kardeşi var, biri ilkokul öğrencisi diğeri, lise öğrencisi. İki ablası, iki ağabeyi var. Ablaları kasiyer ve lise mezunu. Bir ağabeyi ortaokul mezunu ve tornacı, diğer ağabeyi lise mezunu ve işsiz. Ailenin aylık toplam geliri 5000 TL. Herhangi bir işte çalışmıyor. Sincan'da oturuyorlar. Kendi evleri. Okul dışında dershaneye gidiyor.

Branş Öğretmenleri:

BE1: Erkek. Matematik branşı. Evli. Meslekte 14. yılı. 6 yıldır okulda. Lisans mezunu. Anadolu Üniversitesi Matematik Bölümü mezunu. Osman Gazi Üniversitesi Pedagojik Formasyon. Matematik derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Çevre Kulübü'nde görevli.

BE2: Erkek. Felsefe branşı. Evli. Meslekte 23. yılı. 19 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü mezunu. Felsefe-Sosyoloji derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Demokrasi ve İnsan Hakları Kulübü'nde görevli.

BE3: Erkek. Beden Eğitimi branşı. Evli. Meslekte 18. yılı. 4 yıldır okulda. Lisans mezunu. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği mezunu. Beden Eğitimi derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Spor Kulübü'nde görevli.

BE4: Erkek. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı. Evli. Meslekte 10. yılı. 1 yıl okulda. Yüksek Lisans mezunu. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunu. Din Kültürü, Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler derslerine giriyor: 9/10/11. Sınıflar. Kütüphane Kulübü'nde görevli.

BE5: Erkek. Matematik branşı. Evli. Meslekte 20. yılı. 6 yıldır okulda. Lisans mezunu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Matematik Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Gazi Eğitim Fakültesi. Matematik ve Geometri derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BE6: Erkek. Fizik branşı. Evli. Meslekte 30. yılı. 27 yıldır okulda. Lisans mezunu. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği mezunu. Fizik, Astronomi ve Uzay Bilimleri derslerine giriyor: 10. ve 11. Sınıflar. Satranç Kulübü'nde görevli.

BE7: Erkek. Tarih branşı. Evli. Meslekte 22. yılı. 1 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi DTCF Tarih Bölümü mezunu, pedagojik formasyon Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi. Tarih derslerine giriyor: 10/11/12. Sınıflar. Onur Kurulu'nda görevli.

BE8: Erkek. Tarih branşı. Evli. Meslekte 33. yılı. 21 yıldır okulda. Lisans mezunu. Selçuk Üniversitesi Tarih Bölümü mezunu. Kültür Tarihi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine giriyor. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BE9: Erkek. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı. Evli. Meslekte 25. yılı. 7 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Temel Dinî Bilgiler, Hz. Muhammed Hayatı, Kur'an-ı Kerim derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Sivil Savunma Kulübü'nde görevli.

BE10: Erkek. Coğrafya branşı. Bekâr. Meslekte 6. yılı. 2,5 yıldır okulda. Yüksek Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi DTCF Coğrafya Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi. Coğrafya derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BE11: Erkek. Matematik branşı. Evli. Meslekte 15. yılı. 3 yıldır okulda. Lisans mezunu. Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik (Formasyonlu). Matematik derslerine giriyor: 9/11/12. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BE12: Erkek. Coğrafya branşı. Evli. Meslekte 36. yılı. 8 yıldır okulda. Lisans mezunu. Gazi Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu, Anadolu Üniversitesi Coğrafya Bölümü lisans tamamlama programını bitirmiş. Coğrafya derslerine giriyor: 11. Sınıflar. Okul Zümre Başkanı, Çevre ve Temizlik Kulübü'nde görevli.

BE13: Erkek. Matematik branşı. Bekâr. Meslekte 5. yılı. 5 yıldır okulda. Yüksek Lisans mezunu. ODTÜ Matematik Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon ODTÜ Eğitim Fakültesi. Matematik derslerine giriyor: 9. ve 11. Sınıflar. Havacılık Kulübü.

BK1: Kadın. Felsefe branşı. Evli. Meslekte 23. yılı. 18 yıldır okulda. Lisans mezunu. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü mezunu. Mantık derslerine giriyor: 12. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BK2: Kadın. Edebiyat branşı. Evli. Meslekte 13. yılı. 8 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi DTCF Çağdaş Türk Lehçeleri, Pedagojik formasyon Gazi Eğitim Fakültesi. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Diksiyon ve Hitabet derslerine giriyor: 9./10./11. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BK3: Kadın. Felsefe branşı. Evli. Meslekte 16. yılı. 12 yıldır okulda. Lisans mezunu. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri. Felsefe, Mantık, Demokrasi ve İnsan Hakları derslerine giriyor: 10./11./12. Sınıflar. Ödül ve Disiplin Kurulu'nda görevli.

BK4: Kadın. Kimya branşı. Evli. Meslekte 22. yılı. 19 yıldır okulda. Yüksek Lisans mezunu. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği. Kimya derslerine giriyor: 9. ve 10. Sınıflar. Havacılık Kulübü'nde görevli.

BK5: Kadın. Biyoloji branşı. Evli. Meslekte 23. yılı. 16 yıldır okulda. Lisans mezunu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü, Pedagojik formasyon Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Biyoloji derslerine giriyor: 10. Sınıf. Ders dışında kulüp vb. görevi yok. Sendika üyesi değil.

BK6: Kadın. Edebiyat branşı. Evli. Meslekte 4. yılı. 3 yıldır okulda. Yüksek Lisans mezunu. Hacettepe Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği (Edebiyat). Dil ve Anlatım dersine giriyor: 10. ve 12. Sınıflar. Ders dışında kulüp vb. görevi yok.

BK7: Kadın. Biyoloji branşı. Evli. Meslekte 16. yılı. 8 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Gazi Eğitim Fakültesi. Biyoloji derslerine giriyor: 9. ve 11. Sınıflar. Satranç Kulübü'nde görevli.

Rehber Öğretmenler:

RE1: Erkek. Evli. Meslekte 17. yılı. 12 yıldır okulda. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Halk Eğitimi mezunu. 12. Sınıfların Rehber öğretmeni. Rehberlik dışında kulüp vs. görevi yok.

RK1: Kadın. Evli. Meslekte 15. yılı. 10 yıldır okulda. Lisans mezunu. Çukurova Üniversite Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mezunu. 10. Sınıfların Rehber öğretmeni. Rehberlik dışında Rehberlik Hizmeti Yürütme Kurulu'nda görev yapıyor.

RK2: Kadın. Evli. Meslekte 28. yılı. 24 yıldır okulda. Lisans mezunu. Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mezunu. 11. Sınıfların Rehber öğretmeni. Rehberlik dışında kulüp vs. görevi yok.

RK3: Kadın. Evli. Meslekte 13. yılı. 11 yıldır okulda. Yüksek Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi Halk Eğitimi Bölümü mezunu, Pedagojik formasyon Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği. 9. ve 10. Sınıfların Rehber öğretmeni. Rehberlik dışında kulüp vs. görevi yok.

Okul Yöneticileri:

OYE1: Erkek. İngilizce branşı. Müdür Yardımcısı. Evli. Meslekteki kıdemi 13. yıl, İdari kıdemi 1. yıl, 8 yıldır bu okulda çalışıyor. Lisans mezunu. ODTÜ Beden Eğitimi mezunu. Sosyal Etkinlik dersine giriyor: 9. ve 10. Sınıfların. Disiplin Kurulu üyesi.

OYE2: Erkek. Beden Eğitimi branşı. Müdür Yardımcısı. Evli. Meslekteki kıdemi 12. yıl, İdari kıdemi 5. yıl, 5 yıldır bu okulda çalışıyor. Lisans mezunu. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi mezunu. Sosyal Etkinlik derslerine giriyor: 9. Sınıfların. Yöneticilik ve ders dışında herhangi bir görevi yok.

OYE3: Erkek. Biyoloji branşı. Okul Müdürü. Evli. Meslekteki kıdemi 18. yıl, 5 aydır bu okulda çalışıyor. Yüksek Lisans mezunu. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği mezunu. Sosyal Etkinlik dersine giriyor: 12. Sınıfların. Yöneticilik ve ders dışında herhangi bir görevi yok.

OYK1: Kadın. Matematik. Müdür Yardımcısı. Bekâr. Meslekteki kıdemi 14. Yıl, İdari kıdemi 5. yıl, 5 yıldır bu okulda çalışıyor. Lisans mezunu. Ankara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunu. Sosyal Etkinlik ve Matematik derslerine giriyor: 9. ve 10. Sınıfların. Disiplin Kurulu üyesi, Rehberlik ve Sosyal Kulüp Sorumlusu.

OYK2: Kadın. Tarih. Müdür Yardımcısı. Evli. Meslekteki kıdemi 21. Yıl, İdari kıdemi 7. yıl, 2 aydır bu okulda çalışıyor. Lisans mezunu. 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği mezunu. Tarih derslerine giriyor: 11. Sınıfların. Sosyal Faaliyetlerden Sorumlu.

EK B.1 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ ARAŞTIRMASI

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Tarihi:

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Merhaba,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam, bir ortaöğretim kurumunda öğrencilerin, branş ve rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (idarecilerin) görüşlerine dayanarak okuldaki disiplin uygulamalarının bir çözümlemesini yapmak üzere planlanmıştır. Sizinle bu nedenle görüşmek istiyorum.

Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan kodlar kullanılacaktır. Araştırma raporlaştırılırken, disiplin uygulamalarına ilişkin görüşler birlikte (topluca) değerlendirilecektir. Zamanımızı daha iyi kullanmak açısından görüşmemizi, sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Eren Ağın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

2. Yaşınız:

3. Doğum Yeri/Yılı:

4. Sınıfınız: ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12.

5. Anneniz Sağ mı? ☐ Evet ☐ Hayır

6. Annenizin Mesleği:

7. Annenizin Eğitim Durum: ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar

☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

8. Babanız Sağ mı? ☐ Evet ☐ Hayır

9. Babanızın Mesleği:

10. Babanızın Eğitim Durumu: ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar

☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

11. Anneniz ve babanızla birlikte mi oturuyorsunuz.? ☐ Evet ☐ Hayır, yalnızca annemle. ☐ Hayır, yalnızca babamla. Başka (belirtiniz).....

12. Kardeşleriniz: Yaş	Cinsiyet	Eğitim/Meslek
.....		
.....		
.....		

13. Ailenizin Aylık Toplam Geliri:

14. Gelir getiren bir işte çalışıyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır

İşin adı ve geliri:.....

Çalışma süreleri:.....

15. Hangi semtte oturuyorsunuz?:

16. Oturduğunuz ev ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğru?:

☐ Kira ☐ Kendi evimiz ☐ Lojman ☐ Bir akrabamızın evi, kira vermiyoruz.

17. Okul dışında katıldığınız kurslar:

BÖLÜM II

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

1- Disipline yüklenen anlam

- Disiplini nasıl tanımlarsınız? (Disiplin denince ne anlıyorsunuz?)
- Disipline neden gerek duyulur? (Siz duyuyor musunuz? Kim, hangi nedenle ihtiyaç duyar?)
- Disiplin olmasaydı ne olurdu?
- “Öğrenci” ile “disiplin” kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl?

2- Sınıf İçinde Disiplin

- Öğretmenleriniz derslerde sınıf düzenini ve sınıf yönetimini nasıl sağlıyor? (Kurallar koyuyor mu? Ne tür kurallar koyuyor?)
- Öğretmenler, derse girdiklerinde nasıl bir selamlaşma gerçekleşiyor? Bu şekilde selamlaşmak size ne hissettiriyor?
- Sınıfınız nasıl düzenlenmiş (sıranın ve kürsünün konumu)? Sizce sınıfınız neden bu şekilde düzenlenmiştir? (Sınıfın kontrolünü öğretmeniniz nasıl sağlıyor?)
- Sınıfınızda sıralar ve kürsü dışında ne gibi eşyalar var (portre, harita, vb.)? Sizce bunlar neden var?

3- Okul İçinde Disiplin

- Okuldaki disiplin uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Disiplin sağlamaya yönelik öğretmen ve yönetici davranışları nasıldır?
- Teneffüslerde uymanız gereken kurallar nelerdir? Teneffüslerde nöbetçi öğretmenlerin öğrencilere yönelik tavrı nasıldır?
- Okulda, okul koridorlarında dikkatinizi çeken eşyalar (resim, fotoğraf, tarihi bilgiler vb.) nelerdir? Sizce bunlar neden var? Sizin için bunlar ne ifade ediyor?
- Bugüne kadar okuldaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinden yararlanabildiniz mi? Nasıl bir ihtiyaç duyduunuz? Nasıl bir etkisi oldu üzerinizde?

4- Okul İçinde Ödüller ve Cezalar

- Ödül aldınız mı? Kimden ve hangi nedenle ödül aldınız? (Ödül alsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz?)
- Ceza aldınız mı? Kimden ve hangi nedenle ceza aldınız? (Ceza alsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz?)
- Ödül ve ceza uygulamalarının âdil olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Disiplin cezası almış bir öğrenci hakkında ne düşünürsün? Okulda böyle öğrencilere nasıl yaklaşılr?

5- Disiplin Yönünden Okulun Çevredeki İmgesine İlişkin Görüşler

- Çevredeki okullarla karşılaştırdığınızda okulunuzdaki disiplin durumunu ve düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Herhangi bir açıdan farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin? (Okulun bulunduğu çevrenin okuldaki disiplinine etkisi nedir?)
- Veliniz olarak okulda sizi kim temsil ediyor? Siz kimin veliniz olmasını istersiniz? Neden?
- Veliniz okul idaresi veya öğretmenlerinizle hangi durumlarda (hangi konuda) ve hangi sıklıkla görüşüyor? Bu görüşmelerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Hangi disiplin olayları velilerinize bildirilir?
- Ailenizdeki disiplinin okul disiplinine bir katkısı oluyor mu? Nasıl?
- Velilerin okul disiplinine dair beklentileri nelerdir?
- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK B.2 BRANŞ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ ARAŞTIRMASI

BRANŞ ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Tarihi:

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Değerli Meslektaşım,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam, bir ortaöğretim kurumunda öğrencilerin, branş ve rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (idarecilerin) görüşlerine dayanarak okuldaki disiplin uygulamalarının bir çözümlemesini yapmak üzere planlanmıştır. Sizinle bu nedenle görüşmek istiyorum.

Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan kodlar kullanılacaktır. Araştırma raporlaştırılırken, disiplin uygulamalarına ilişkin görüşler birlikte (toplucu) değerlendirilecektir. Zamanımızı daha iyi kullanmak açısından görüşmemizi, sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Eren Ağın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Branşınız:
3. Medeni Durum: ☐ Bekâr ☐ Evli
4. Mesleki Kıdeminiz (yıl):
5. Şu anda görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz (yıl):
6. Eğitim Durumunuz: ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek Lisans mezunu
☐ Doktora mezunu

7. Lisans programından mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm:
8. Girdiğiniz ders veya derslerin adı:
9. Kaçınıcı sınıf öğrencilerinin dersine giriyorsunuz? ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12.
10. Ders dışındaki görevleriniz (Kulüp, Kurul vb.):

BÖLÜM II

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

1- Disipline Yüklenen Anlam

- Disiplini nasıl tanımlarsınız? (Disiplin denince ne anlıyorsunuz?)
- Disipline neden gerek duyulur? (Siz duyuyor musunuz? Kim, hangi nedenle ihtiyaç duyar?)
- Disiplin olmasaydı ne olurdu?
- “Öğretmenlik” ile “disiplin” kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl?

2- Sınıf İçinde Disiplin

- Siz derslerde sınıf düzeni ve sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz? (Kurallar koyuyor musunuz? Ne tür kurallar koyuyorsunuz? Sınıf kontrolünü nasıl sağlıyorsunuz?)
- Sınıf düzeninin (sıranın ve kürsünün konumu vb.) disiplini sağlamadaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce bir öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide disiplinin yeri nedir? Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir?
- Okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin sizinle ilişkisinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir? Siz disiplini sağlamak için hangi durumlarda okul yöneticisine ve rehber öğretmene başvurursunuz?
- Sınıfta ders işlerken karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir? Bunları niçin “disiplin sorunu” olarak görüyorsunuz? Disiplin sorunu oluşturan ile oluşturmayanı birbirinden ayıran sizce nedir? Bu sorunları çözmek için yaklaşımlarınız nelerdir?

3- Okul İçinde Disiplin

- Okulda karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir? Bu sorunların sizce kaynağı nedir? Bu sorunları çözmek için yaklaşımlarınız nelerdir?
- Okuldaki disiplin uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce okullarda niçin disiplin sağlanmaya çalışılır?
- Okulda disiplin sağlama konusunda sizden ne beklenmektedir? Siz bu rolü benimsiyor musunuz? (Benimsemiyorsa, siz kendinize nasıl bir rol yüklüyorsunuz?)
- Okulda disiplini sağlamaya yönelik mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?
- Öğretmenler Toplantısı, Veli Toplantısı, Zümre Toplantısı ve Şube Öğretmenler Kurulu’nda alınan kararlar, okulda ve sınıfta disiplini sağlamada etkili oluyor mu? Nasıl?

4- Okul İçinde Ödüller ve Cezalar

- Ödül ve ceza gibi disiplin uygulamalarına dair ne düşünüyorsunuz?
- Okulda ödül ve ceza uygulamalarında mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?
- Öğrencilerinizi hangi durumlarda ödüllendirirsiniz veya cezalandırırsınız? Nasıl?
- Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu'nda yer aldınız mı? Sizce bu kurulun disiplini sağlamada işlevi nedir? Ödül ve Disiplin Kurulu'nun öğrenciler üzerindeki etkisi nasıldır?

5- Disiplin Yönünden Okulun Çevredeki İmgesine İlişkin Görüşler

- Çevredeki okullarla karşılaştırdığınızda okulunuzdaki disiplin durumunu ve düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Herhangi bir açıdan farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin? (Okulun bulunduğu çevrenin okul disiplinine etkisi nedir?)
- Veliler sizinle hangi durumlarda ve hangi sıklıkla görüşür? Hangi disiplin olayları velilere bildirilir?
- Ailedeki disiplinin okul disiplinini sağlamadaki rolü nedir?
- Velilerin okul disiplinine dair beklentileri nelerdir?
- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK B.3 REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ ARAŞTIRMASI

REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Tarihi:

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Değerli Meslektaşım,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam, bir ortaöğretim kurumunda öğrencilerin, branş ve rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (idarecilerin) görüşlerine dayanarak okuldaki disiplin uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesini yapmak üzere planlanmıştır. Sizinle bu nedenle görüşmek istiyorum.

Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan kodlar kullanılacaktır. Araştırma raporlaştırılırken, disiplin uygulamalarına ilişkin görüşler birlikte (topluca) değerlendirilecektir. Zamanımızı daha iyi kullanmak açısından görüşmemizi, sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Eren Ağın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Medeni Durum: ☐ Bekâr ☐ Evli
3. Mesleki Kıdeminiz (yıl):
4. Şu anda görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz (yıl):
5. Eğitim Durumunuz: ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek Lisans mezunu
☐ Doktora mezunu

6. Lisans programından mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm:

7. Kaçınıcı sınıf öğrencilerinin rehberliğini yapıyorsunuz?

☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12.

8. Rehberlik dışındaki görevleriniz (Kulüp, Kurul vb.):

BÖLÜM II

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

1- Disipline Yüklenen Anlam

- Disiplini nasıl tanımlarsınız? (Disiplin denince ne anlıyorsunuz?)
- Disipline neden gerek duyulur? (Siz duyuyor musunuz? Kim, hangi nedenle ihtiyaç duyar?)
- Disiplin olmasaydı ne olurdu?
- “Rehberlik ve danışmanlık” ile “disiplin” kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl?

2- Sınıf İçinde Disiplin

- Siz rehberlik için girdiğiniz sınıflarda sınıf düzeni ve sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz? (Kurallar koyuyor musunuz? Ne tür kurallar koyuyorsunuz? Sınıf kontrolünü nasıl sağlıyorsunuz?)
- Sınıf düzeninin (sıranın ve kürsünün konumu vb.) disiplini sağlamadaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce bir öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide disiplinin yeri nedir? Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir?
- Sizinle derse giren bir branş öğretmeni arasındaki ilişki nasıl olmalıdır? Bu ilişkinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir?
- Öğretmenler disiplini sağlamada hangi durumlarda size başvururlar? Sizce öğretmenler böyle bir durumda neden size ihtiyaçları olduğunu düşünürler? (Nasıl çözümler, yaklaşımlar önerirsiniz?)
- Rehberlik için girdiğiniz sınıflarda öğrencilerin disiplin uygulamalarına yönelik yaklaşımlarına dair ne düşünüyorsunuz?

3- Okul İçinde Disiplin

- Okulda karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir? Bu sorunların sizce kaynağı nedir? Bu sorunları çözmek için yaklaşımlarınız nelerdir?
- Okuldaki disiplin uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce okullarda niçin disiplin sağlanmaya çalışılır?
- Okulda disiplin sağlama konusunda sizden ne beklenmektedir? Siz bu rolü benimsiyor musunuz? (Benimsemiyorsa, siz kendinize nasıl bir rol yüklüyorsunuz?)
- Okulda disiplini sağlamaya yönelik mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?

- Öğretmenler Toplantısı, Veli Toplantısı, Zümre Toplantısı ve Şube Öğretmenler Kurulu'nda alınan kararlar, okulda ve sınıfta disiplini sağlamada etkili oluyor mu? Nasıl?

4- Okul İçinde Ödüller ve Cezalar

- Ödül ve ceza gibi disiplin uygulamalarına dair ne düşünüyorsunuz?
- Okulda ödül ve ceza uygulamalarında mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?
- Ödüllendirme ve cezalandırmanın öğrenciler üzerindeki etkisine dair ne düşünüyorsunuz?
- Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu'nda yer aldınız mı? Sizce bu kurulun disiplini sağlamada işlevi nedir? Ödül ve Disiplin Kurulu'nun öğrenciler üzerindeki etkisi nasıldır?

5- Disiplin Yönünden Okulun Çevredeki İmgesine İlişkin Görüşler

- Çevredeki okullarla karşılaştırdığınızda okulunuzdaki disiplin durumunu ve düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Herhangi bir açıdan farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin? (Okulun bulunduğu çevrenin okuldaki disiplinine etkisi nedir?)
- Veliler sizinle hangi durumlarda ve hangi sıklıkla görüşür? Hangi disiplin olayları velilere bildirilir?
- Ailedeki disiplinin okul disiplinini sağlamadaki rolü nedir?
- Velilerin okul disiplinine dair beklentileri nelerdir?
- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK B.4 OKUL YÖNETİCİSİ (İDARECİ) GÖRÜŞME FORMU

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEMESİ ARAŞTIRMASI

OKUL YÖNETİCİSİ (İDARECİ) GÖRÜŞME FORMU

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Tarihi:

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Değerli Meslektaşım,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı'na devam ediyorum. Doktora tez çalışmam, bir ortaöğretim kurumunda öğrencilerin, branş ve rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (idarecilerin) görüşlerine dayanarak okuldaki disiplin uygulamalarının bir çözümlemesini yapmak üzere planlanmıştır. Sizinle bu nedenle görüşmek istiyorum.

Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad, soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan kodlar kullanılacaktır. Araştırma raporlaştırılırken, disiplin uygulamalarına ilişkin görüşler birlikte (topluca) değerlendirilecektir. Zamanımızı daha iyi kullanmak açısından görüşmemizi, sakıncası yoksa kaydetmek istiyorum. Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Eren Ağın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Branşınız:
3. İdari Göreviniz:
4. Medeni Durum: ☐ Bekâr ☐ Evli
5. Mesleki Kıdeminiz (yıl) ve İdari Kıdeminiz (yıl):
6. Şu anda görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz (yıl):
7. Eğitim Durumunuz: ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek Lisans mezunu
☐ Doktora mezunu

8. Lisans programından mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm:

9. Girdiğiniz ders veya derslerin adı:

10. Kaçınıcı sınıf öğrencilerinin dersine giriyorsunuz? ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12.

11. Yöneticilik ve ders dışındaki görevleriniz (Kulüp, Kurul vb.):

BÖLÜM II

OKULDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞME

SORULARI

1- Disipline Yüklenen Anlam

- Disiplini nasıl tanımlarsınız? (Disiplin denince ne anlıyorsunuz?)
- Disipline neden gerek duyulur? (Siz duyuyor musunuz? Kim, hangi nedenle ihtiyaç duyar?)
- Disiplin olmasaydı ne olurdu?
- “Yöneticilik” ile “disiplin” kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl?

2- Sınıf İçinde Disiplin

- Siz derslerde sınıf düzeni ve sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz? (Kurallar koyuyor musunuz? Ne tür kurallar koyuyorsunuz? Sınıf kontrolünü nasıl sağlıyorsunuz?)
- Sınıf düzeninin (sıraların ve kürsünün konumu vb.) disiplini sağlamadaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce bir öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide disiplinin yeri nedir? Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir?
- Öğretmenler disiplini sağlamada hangi durumlarda size başvururlar? Sizce öğretmenler böyle bir durumda neden size ihtiyaçları olduğunu düşünürler? (Nasıl çözümler, yaklaşımlar önerirsiniz?)
- Okul yöneticileriyle derse giren bir branş öğretmeni arasındaki ilişki nasıl olmalıdır? Bu ilişkinin disiplini sağlamada ne gibi etkileri olabilir?

3- Okul İçinde Disiplin

- Okulda karşılaştığınız disiplin sorunları nelerdir? Bu sorunların sizce kaynağı nedir? Bu sorunları çözmek için yaklaşımlarınız nelerdir?
- Okuldaki disiplin uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce okullarda niçin disiplin sağlanmaya çalışılır?
- Okulda disiplin sağlama konusunda sizden ne beklenmektedir? Siz bu rolü benimsiyor musunuz? (Benimsemiyorsa, siz kendinize nasıl bir rol yüklüyorsunuz?)
- Okulda disiplini sağlamaya yönelik mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?
- Öğretmenler Toplantısı, Veli Toplantısı, Zümre Toplantısı ve Şube Öğretmenler Kurulu’nda alınan kararlar, okulda ve sınıfta disiplini sağlamada etkili oluyor mu? Nasıl?

4- Okul İçinde Ödüller ve Cezalar

- Ödül ve ceza gibi disiplin uygulamalarına dair ne düşünüyorsunuz?
- Okulda ödül ve ceza uygulamalarında mevzuatı nasıl uyguluyorsunuz?
- Öğrencilerinizi hangi durumlarda ödüllendirirsiniz veya cezalandırırsınız? Nasıl?
- Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu'nda yer aldınız mı? Sizce bu kurulun disiplini sağlamada işlevi nedir? Ödül ve Disiplin Kurulu'nun öğrenciler üzerindeki etkisi nasıldır?

5- Disiplin Yönünden Okulun Çevredeki İmgesine İlişkin Görüşler

- Çevredeki okullarla karşılaştırdığınızda okulunuzdaki disiplin durumunu ve düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Herhangi bir açıdan farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin? (Okulun bulunduğu çevrenin okuldaki disiplinine etkisi nedir?)
- Veliler okul yöneticileriyle (idaresiyle) hangi durumlarda ve hangi sıklıkla görüşür? Hangi disiplin olayları velilere bildirilir?
- Ailedeki disiplinin okul disiplinini sağlamadaki rolü nedir?
- Velilerin okul disiplinine dair beklentileri nelerdir?
- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK C. UZMAN GÖRÜŞÜ ALINAN ÖĞRETİM ÜYELERİ

Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Leyla Işıl Ünal, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Özlem Ünlühisarcıklı, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Seçkin Özsoy, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Güven Özdem, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Ahmet Yıldız, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. H. Ayşe Caner, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Tarık Soydan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Gülay Aslan, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Yalçın Özdemir, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Zafer Kiraz, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Sabri Güngör, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Selda Polat, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi

Dr. Meral Apak, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Koordinatörü

Dr. Halil Buyruk, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

EK D. RESMİ İZİN BELGESİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/3279674
Konu: Araştırma izni

26/03/2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 12/03/2015 tarihli ve 1272 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Eren AĞIN' ın "**Okuldaki disiplin uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (13 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır.

26/03/2015

ŞUBAŞI
Şef

EK E. MEB ORTAÖĞRETİM KURUMLAR YÖNETMELİĞİNDE ÖDÜL VE DİSİPLİNE İLİŞKİN KISIMLAR

ONUNCU KISIM

Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler

BİRİNCİ BÖLÜM

Öğrenci Davranışları ve Öğrencilerin Korunması

Öğrencilerin uyacakları kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlar

MADDE 157- (1) “Öğrencilerin; Atatürk inkılâp ve ilkeleriyle, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlakî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, insan haklarına saygılı, Cumhuriyetin demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olması ilkelerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getiren; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetişmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, okul-aile birliği ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliği yapması istenir.

(2) Bu doğrultuda öğrencilerden;

- a) Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı kalmaları ve bunları korumaları,
- b) Hukuka, toplum değerlerine ve okul kurallarına uymaları,
- c) Doğru sözlü, dürüst, yardımsever, erdemli, saygılı ve çalışkan olmaları; güzel ve nazik tavır sergilemeleri; kaba söz ve davranışlarda bulunmamaları; barış, değerbilirlik, hoşgörü, sabır, özgürlük, eşitlik ve dayanışmadan yana davranış göstermeleri,
- ç) İrk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet ayrımı yapmaksızın herkese karşı iyi davranmaları; insan hak ve özgürlüğüyle onurunun korunması için gerekli duyarlılığı göstermeleri,
- d) Tutumlu olmaları; millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları ve zarar vermemeleri,
- e) Sağlığa zararlı ve bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları, bu tür maddelerin kullanıldığı yerlerde bulunmamaları,
- f) Her çeşit kumar ve benzeri oyunlardan, bu tür oyunların oynandığı ortamlardan uzak kalmaları,
- g) Okula ve derslere düzenli olarak devam etmeleri,
- ğ) Çevreye karşı duyarlı olmaları, çevrenin doğal ve tarihi yapısını korumaları,
- h) Kitapları sevmeleri ve korumaları, okuma alışkanlığı kazanmaları ve boş zamanlarını faydalı işler yaparak geçirmeleri,
- ı) Trafik kurallarına uymaları ve davranışlarıyla örnek olmaları,
- i) Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini olumlu olarak yönetmeleri; beden, zekâ ve duygularıyla bunları verimli kılacak irade ve yeteneklerini geliştirmeleri; kendilerine saygı duymayı öğrenmeleri, böylece dengeli bir biçimde geliştirdikleri varlıklarını aile, toplum, vatan, millet ve insanlığın yararına sunmaları,
- j) İnsan hakları ve demokrasi bilincini özümsemiş ve davranışa dönüştürmüş olmaları, kötü muamele ve her türlü istismara karşı duyarlı olmaları,”
- k) Toplam kalite yönetimi anlayışıyla ekip çalışmalarında rol almaları,
- l) Okul, öğrenci veli sözleşmesine uygun davranmaları,
- m) İnsana ve insan sağlığına gereken önemi vermeleri,

n) “Savaş, yangın, deprem ve benzeri olağanüstü durumlarda topluma hizmet etkinliklerine gönüllü katkı sağlamaları ve verilen görevleri tamamlamaları,

o) Zararlı, bölücü, yıkıcı, siyasî ve ideolojik amaçlı faaliyetlere katılmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet, yayın ve benzerlerini taşımamaları ve bulundurmamaları,

ö) Bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları,

p) Bilişim araçlarını; zararlı, bölücü, yıkıcı ve toplumun etik kurallarıyla bağdaşmayan ve şiddet içerikli amaçlar için kullanmamaları; bunların üretilmesine, bulundurulmasına, taşınmasına yardımcı olmamaları ve sanal ortamlarda da bu doğrultuda davranmaları,

r) Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uyarak bu konuda örnek davranışlar sergilemeleri beklenir.

(3) Uyulması gereken kuralların ve beklenen davranışların; derslerde, törenlerde, toplantılarda, rehberlik çalışmalarında ve her türlü sosyal etkinliklerde öğrencilere kazandırılmasına çalışılır.

(4) Okul yönetimi, öğrencilerin uyacakları kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlarla bunlara uyulmaması durumunda öğrencilerin karşılaşabilecekleri yaptırımlar konusunda kendilerini ve velilerini bilgilendirir. Ayrıca bu hususlara okul veli sözleşmesinde yer verilir.”

Öğrencilerin korunması

MADDE 158- (1) Yönetici ve öğretmenlerce;

a) “Aile içinde ve dışında şiddete maruz kalan, ilgisizlik nedeniyle veya zorlanarak kanunlarla toplumun etik kurallarına aykırı olan yollara yönelme ihtimali bulunan öğrencilerle ilgili gerekli önlemlerin alınması,

b) Öğrencilerin her türlü madde bağımlılığından, uyuşturucu ve benzeri maddeleri bulundurmaktan, kullanmaktan, bu tür maddelerin üretim ve kaçakçılığına alet olmaktan korunması,

c) Öğrencilerin pornografi, teşhir, cinsel sömürü, istismar, taciz ve her türlü olumsuz davranışlardan korunması,

ç) Öğrencilerin, diğer öğrenciler tarafından fiziksel ve ruhsal yönden zarar görmemeleri için dedikoduya, zorbalığa, tehdide, sataşmaya ve onur kırıcı her türlü lakap takılmasına karşı korunması konularında veli veya aileyle diğer ilgili kurum ve kuruluşlarla da işbirliği yapılarak gerekli tedbirler alınır.

(2) Bu tedbirler kapsamında, okul yönetimince; okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kararına bağlı olarak alınan ihbar, şikâyet, duyumla gerekli görülen hâllerde, önceden tedbir almak, olumsuz öğrenci davranışlarının fiil ve suça dönüşmesini engellemek, eğitim ortamlarının güvenliğini sağlamak ve öğrencileri her türlü olumsuz ve zararlı davranışlardan korumak amacıyla okul, pansiyon ve eklentileri, sıra, masa, dolap ve gerekli görülen diğer yerler aranır, tedbir amaçlı bu arama ve inceleme işleri öğrencinin kişilik ve onurunu rencide etmeden okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyeleriyle görevlendirilen öğretmenlerce yapılır.”

İKİNCİ BÖLÜM

Ödül

Öğrencilerin ödüllendirilmesi

MADDE 159- (1) Örnek davranışların ve başarıların niteliklerine göre ödüllendirilmesinde öğrencilere;

- a) Teşekkür belgesi,
 - b) Takdir belgesi,
 - c) Onur belgesi,
 - ç) Üstün başarı belgesi
- verilir.

Teşekkür, takdir ve üstün başarı belgesi ile ödüllendirme

MADDE 160- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, derslerdeki gayret ve başarılarıyla üstünlük gösteren, tüm derslerden başarılı olan, dönem puanlarının ağırlıklı ortalaması 70,00 den aşağı olmayan ve davranış puanı 100 olan öğrencilerden;

- a) 70,00-84,99 arasındakileri teşekkür belgesi,
- b) 85,00 ve daha yukarı olanları takdir belgesi,

c) Ortaöğrenim süresince en az üç öğretim yılının bütün döneminde takdir belgesi alanları üstün başarı belgesi ile ödüllendirir.

(2) Üstün başarı belgesi almaya hak kazanan öğrencilere okulun iftihar listesinde yer verilir.”

Onur belgesi ile ödüllendirme

MADDE 161- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu puan şartına bağlı kalmadan;

- a) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak örnek olmak,
- b) Bilimsel projelerle sosyal etkinliklere katılmak, bu çalışmalarda liderlik yapmak, yapılan etkinliklerde eğitime katkıda bulunmak ve üstün başarı göstermek,
- c) Okul araç-gereç ve donanımlarıyla çevreyi koruma ve gözetmede davranışlarıyla örnek olmak,
- ç) Görgü kurallarına uymada ve insan ilişkilerinde örnek olmak,
- d) Trafik kurallarına uymada örnek davranışlar sergilemek,
- e) Bilişim araçlarını kullanmada iyi örnek olacak davranışlar sergilemek,
- f) Okula ve derslere düzenli olarak gelmek, bu yönde arkadaşlarına iyi örnek olmak,

g) Yaşlı, yetim, öksüz, güçsüz, engelli ve benzeri durumda olanlara yardım amacıyla yürütülen toplum hizmetlerinde görev almak,

ğ) Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uyarak konuyla ilgili örnek davranışlar sergilemek gibi davranışlardan örnek oluşturacak bir ya da birkaçını gösteren davranış puanı indirilmemiş öğrencileri; öğretim yılı içinde herhangi bir ödül alıp almadığına bakılmaksızın öğrenci, öğretmen veya okul yönetiminin teklifi, onur kurulunun uygun görüşü doğrultusunda onur belgesiyle ödüllendirir. Bir öğretim yılı içinde iki ve daha fazla onur belgesi alan öğrencilere okulun onur listesinde yer verilir.

(2) Ayrıca öğretmenler kurulu, ders yılı başında yukarıda belirtilen davranışların dışında da onur belgesiyle ödüllendirilebilecek davranışları belirler. Belirlenen davranışlar okul yönetimince onur kuruluyla okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna bildirilir”.

Ödül takdirinde dikkat edilecek hususlar ve ödüllerin verilmesi

MADDE 162- (1) “Ödül takdir edilirken öğrencinin;

- a) Okul içindeki ve dışındaki genel durumu,
- b) Ders ve ders dışı faaliyetlerdeki başarısı,

c) Davranışının niteliği, önemi ve çevresine örnek olup olmadığı gibi hususlar göz önünde bulundurulur.

(2) Ödül belgeleri; öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı bir ortamda törenle öğrencilere ya da velilerine verilir.

(3) Onur ve iftihar listeleri, ders kesiminde okul yönetiminin uygun göreceği bir günde öğrencilerin huzurunda, ayrı ayrı okunur ve daha sonra okulda herkesin görebileceği bir yere fotoğraflı olarak takip eden ders yılı süresince ayrı ayrı asılır”.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Disiplin

Disiplin cezaları

MADDE 163- (1) “Öğrencilere, disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerinin niteliklerine göre;

- a) Kınama,
 - b) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma,
 - c) Okul değiştirme,
 - ç) Örgün eğitim dışına çıkarma
- cezalarından biri verilir.

(2) Disipline konu olan olaylar okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunda görüşülüp karara bağlandıktan sonra;

- a) Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezaları okul müdürünün,
 - b) Okul değiştirme cezası, ilçe öğrenci disiplin kurulunun,
 - c) Örgün eğitim dışına çıkarma cezası, il öğrenci disiplin kurulunun,
- onayından sonra uygulanır.

Disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiiller

MADDE 164- (1) Kınama cezasını gerektiren davranışlar ve fiiller şunlardır:

- a) Okulu, çevresini ve eşyasını kirletmek,
- b) Yapması gereken görevleri yapmamak,
- c) Kılık-kıyafete ilişkin mevzuat hükümlerine uymamak,
- ç) Tütün ve tütün mamullerini bulundurmamak veya içmek,
- d) Başkasına ait eşyayı izinsiz almak veya kullanmak,
- e) Yalan söylemek,
- f) Özürsüz devamsızlık yapmak, okula geldiği hâlde özürsüz eğitim ve öğretim faaliyetlerine, törenlere ve diğer sosyal etkinliklere katılmamak, geç katılmak veya erken ayrılmak
- g) Okul kütüphanesi, atölye, laboratuvar, pansiyon veya diğer bölümlerden aldığı kitap, araç-gereç ve malzemeyi zamanında vermemek, eksik vermek veya kötü kullanmak,
- ğ) Kaba ve saygısız davranmak,
- h) Dersin ve ders dışı faaliyetlerin akışını ve düzenini bozacak davranışlarda bulunmak,
- ı) Kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak,
- i) Yatılı okullarda pansiyonu gece izinsiz terk etmek veya pansiyona geç gelmek,
- j) Yasaklanmış, müstehcen yayınları okula ve okula bağlı yerlere sokmak veya yanında bulundurmamak,
- k) Üzerinde kumar oynamaya yarayan araç-gereç bulundurmamak,
- l) Bilişim araçlarını amacı dışında kullanmak,
- m) Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uymamak.

n) Öğretmenin bilgisi ve kontrolü dışında bilişim araçları ile meşgul olmak ve dersin akışını bozmak.

(2) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezasını gerektiren fiil ve davranışlar;

a) Kişilere, arkadaşlarına söz ve davranışlarla sarkıntılık, hakaret ve iftira etmek veya başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmak,

b) Pansiyonu terk ederek gece izinsiz dışarıda kalmak,

c) Kişileri veya grupları dil, ırk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî ve dinî inançlarına göre ayırmayı, kınamayı, kötülemeyi amaçlayan davranışlarda bulunmak veya ayrımcılığı körükleyici semboller taşımak,

ç) İzinsiz gösteri veya toplantı düzenlemek, bu tür gösteri veya toplantılara katılmak ve bu amaçla yapılan etkinliklerde bulunmak,

d) Her türlü ortamda kumar oynamak veya oynatmak,

e) Verilen görevlerin yapılmasına engel olmak,

f) Başkalarına hakaret etmek,

g) Yasaklanmış veya müstehcen yayın, kitap, dergi, broşür, gazete, bildiri, beyanname, ilan ve benzerlerini dağıtmak, duvarlara ve diğer yerlere asmak, yapıştırmak, yazmak; bu amaçlar için okul araç-gerecini ve eklentilerini kullanmak,

ğ) Bilişim araçları yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetleriyle kişilere zarar vermek,

h) Özürsüz devamsızlık yapmayı, okula geldiği hâlde özürsüz eğitim ve öğretim faaliyetlerine, törenlere ve diğer sosyal etkinliklere katılmamayı, geç katılmayı veya erken ayrılmayı alışkanlık hâline getirmek,

ı) Kavga etmek, başkalarına fiili şiddet uygulamak,

i) Okul binası, eklenti ve donanımlarına, arkadaşlarının araç-gerecine siyasî, ideolojik veya müstehcen amaçlı yazılar yazmak, resim veya semboller çizmek,

j) Toplu kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak,

k) Sarhoşluk veren zararlı maddeleri bulundurmak veya kullanmak.

(3) Okul değiştirme cezasını gerektiren fiil ve davranışlar;

a) Türk Bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere saygısızlık etmek,

b) Millî ve manevî değerleri söz, yazı, resim veya başka bir şekilde aşağılamak; bu değerlere küfür ve hakaret etmek,

c) Okul çalışanlarının görevlerini yapmalarına engel olmak,

ç) Hırsızlık yapmak, yaptırmak ve yapılmasına yardımcı olmak,

d) Okulla ilişkisi olmayan kişileri, okulda veya eklentilerinde barındırmak,

e) Okul tarafından verilen belgelerde değişiklik yapmak; sahte belge düzenlemek; üzerinde değişiklik yapılmış belgeleri kullanmak veya bu belgelerin sağladığı haklardan yararlanmak ve başkalarını yararlandırmak,

f) Okul sınırları içinde herhangi bir yeri, izinsiz olarak eğitim ve öğretim amaçları dışında kullanmak veya kullanılmasına yardımcı olmak,

g) Okula ait taşınır veya taşınmaz mallara zarar vermek,

ğ) Ders, sınav, uygulama ve diğer faaliyetlerin yapılmasını engellemek veya arkadaşlarını bu eylemlere katılmaya kışkırtmak,

h) Eğitim ve öğretim ortamına yaralayıcı, öldürücü silah ve patlayıcı madde ile her türlü aletleri getirmek veya bunları bulundurmak,

ı) Zor kullanarak veya tehditle kopya çekmek veya çekilmesini sağlamak,

i) Bağımlılık yapan zararlı maddeleri bulundurmak veya kullanmak,

j) Yerine başkasını sınava sokmak, başkasının yerine sınava girmek,

k) Eğitim ve öğretim ortamında siyasî partilerin, bu partilere bağlı yan kuruluşların, derneklerin, sendikaların ve benzeri kuruluşların siyasî ve ideolojik

görüşleri doğrultusunda eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemleri düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere etkin biçimde katılmak,

l) Siyasî partilere, bu partilere bağlı yan kuruluşlara, derneklere, sendikalara ve benzeri kuruluşlara üye olmak, üye kaydetmek, para toplamak ve bağışta bulunmaya zorlamak,

m) Bilişim araçları yoluyla eğitim ve öğretimi engellemek, kişilere ağır derecede maddi ve manevi zarar vermek,

n) İzin almadan okulla ilgili; bilgi vermek, basın toplantısı yapmak, bildiri yayınlamak ve dağıtmak, faaliyet tertip etmek veya bu kapsamdaki faaliyetlerde etkin rol almak,

o) Bir kimseyi ya da grubu suç sayılan bir eylemi yapmaya, böyle eylemlere katılmaya, yalan bildirimde bulunmaya veya suçu yüklenmeye zorlamak,

ö) Zor kullanarak başkasına ait mal ve eşyaya el koymak, başkalarını bu işleri yapmaya zorlamak,

(4) Örgün eğitim dışına çıkarma cezasını gerektiren davranışlar;

a) Türk Bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere hakaret etmek,

b) Türkiye Cumhuriyeti'nin devleti ve milletiyle bölünmez bütünlüğü ilkesine ve Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına ve Anayasanın başlangıcında belirtilen temel ilkelere dayalı millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti niteliklerine aykırı miting, forum, direniş, yürüyüş, boykot ve işgal gibi ferdi veya toplu eylemler düzenlemek; düzenlenmesini kışkırtmak ve düzenlenmiş bu gibi eylemlere etkin olarak katılmak veya katılmaya zorlamak,

c) Kişileri veya grupları; dil, ırk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî ve dinî inançlarına göre ayırmayı, kınamayı, kötülemeyi amaçlayan bölücü ve yıkıcı toplu eylemler düzenlemek, katılmak, bu eylemlerin organizasyonunda yer almak,

ç) Kurul ve komisyonların çalışmasını tehdit veya zor kullanarak engellemek,

d) Bağımlılık yapan zararlı maddelerin ticaretini yapmak,

e) Okul ve eklentilerinde güvenlik güçlerince aranan kişileri saklamak ve barındırmak,

f) Eğitim ve öğretim ortamını işgal etmek,

g) Okul içinde ve dışında tek veya toplu hâlde okulun yönetici, öğretmen, eğitici personel, memur ve diğer personeline karşı saldırıda bulunmak, bu gibi hareketleri düzenlemek veya kışkırtmak,

ğ) Okul çalışanlarının görevlerini yapmalarına engel olmak için fiili saldırıda bulunmak ve başkalarını bu yöndeki eylemlere kışkırtmak,

h) Okulun taşınır veya taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek,

ı) Yaralayıcı, öldürücü her türlü alet, silah, patlayıcı maddeleri kullanmak suretiyle bir kimseyi yaralamaya teşebbüs etmek, yaralamak, öldürmek, maddi veya manevi zarara yol açmak,

i) Kişi veya kişilere her ne sebeple olursa olsun eziyet etmek; işkence yapmak veya yaptırmak, cinsel istismar ve bu konuda kanunların suç saydığı fiilleri işlemek,

j) Çete kurmak, çetede yer almak, yol kesmek, adam kaçırmak; kapkaç ve gasp yapmak, fidye ve haraç almak,

k) Yasa dışı örgütlerin ve kuruluşların, siyasî ve ideolojik görüşleri doğrultusunda propaganda yapmak, eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemleri düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere etkin biçimde katılmak, bu kuruluşlara üye olmak, üye kaydetmek; para toplamak ve bağışta bulunmaya zorlamak,

1) Bilişim araçları yoluyla; bölücü, yıkıcı, ahlak dışı ve şiddeti özendiren sesli, sözlü, yazılı ve görüntülü içerikler oluşturmak, bunları çoğaltmak, yaymak ve ticaretini yapmak.

(5) Yukarıda belirtilenlerin dışında ve disiplin cezası verilmesini gerektiren fiil ve hâllere nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemlerde bulunanlara suça uygun cezalar verilir”.

Pansiyon, başka okul veya işletmedeki disiplin olayları

MADDE 165- (1) “Öğrencinin kayıtlı olduğu okul dışında; kaldığı pansiyonda, ders, kurs veya telafi eğitimi aldığı okullarda, disiplin olaylarına karışmaları hâlinde ön soruşturmaları, olayın meydana geldiği okul tarafından yapılır. Olayla ilgili karar alınmak üzere soruşturma dosyası öğrencinin kayıtlı olduğu okula gönderilir.

(2) Staj çalışması veya meslek eğitimi görülen işletmelerde öğrencinin karıştığı disiplin olayları, kayıtlı bulunduğu okula bildirilir. Olay, okul müdürlüğünce soruşturularak sonuçlandırılır.

(3) Soruşturma süreci ilgili okulların öğrenci ödül ve disiplin kurullarının işbirliği içerisinde yürütülür. Gerektiğinde öğrencinin kayıtlı olduğu okul müdürlüğünce, olayın meydana geldiği okulun ödül disiplin kurulu başkanı veya işletme yetkilisi, görüşlerine başvurmak üzere olayla ilgili öğrenci ödül ve disiplin kurulu toplantısına çağrılabilir. Ancak karar için oy kullanamazlar.

(4) Öğrencinin kayıtlı bulunduğu okulda disiplin olaylarına karışması ve buna ilişkin inceleme/soruşturma sürdürülürken bir başka okula nakledilmesi durumunda, inceleme/soruşturmayı başlatan okul disiplin soruşturmasını tamamlar ve dosyayı yeni okuluna gönderir. Öğrenciye yeni okulu aracılığıyla tebligat yapılarak ceza uygulanır ve dosyasına işlenir. Ceza alan öğrenciyle ilgili karara itiraz, davranış puanının iade edilmesi ve cezanın dosyadan silinmesi gibi işlemler yeni okulu tarafından gerçekleştirilir”.

Cezaya neden olan davranış ve fiilin tekrarlanması

MADDE 166- (1) “Disiplin cezası verilmesine sebep olmuş bir fiil veya davranışın bir öğretim yılı içerisinde tekrarında bir derece ağır ceza uygulanır”.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Uygulama ile İlgili Esaslar ve Ceza Takdirinde Dikkat Edilecek Hususlar

Uygulama ile ilgili esaslar

MADDE 167- (1) “Şikâyetler, gerçek ve/veya tüzel kişilerce okul müdürlüğüne yazılı olarak bildirilir. İsimsiz ve imzasız başvurular işleme alınmaz.

(2) Disiplin soruşturmasını gerektiren ve doğrudan okul yönetimine duyurulan veya bildirilen cezaî soruşturmayı gerektiren şikâyetler, yazılı olarak ilgililere zamanında iletilir”.

Ceza takdirinde dikkat edilecek hususlar

MADDE 168- (1) “Disiplin cezaları takdir edilirken;

- a) Öğrencinin 18 yaşına kadar çocuk olduğu,
- b) Öğrencinin üstün yararı,
- c) Soruşturma sürecinde gizlilik ilkesi,
- ç) Sınıf rehber öğretmeni ve öğrenci velisinin görüşleri,
- d) Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili bilgiler,
- e) Öğrencinin kişisel özellikleri ve psikolojik durumu,
- f) Fiil ve davranışın hangi şartlar altında yapıldığı, öğrenciyi tahrik unsurlar,
- g) Öğrencinin yaşı ve cinsiyeti,
- ğ) Öğrencinin derslerdeki ilgi ve başarısı,

h) Öğrencinin daha önce ceza alıp almadığı, hususları göz önünde bulundurulur.

(2) Olayın mahkemeye intikal etmesi disiplin cezasının uygulanmasını engellemez.

(3) Öğrencinin daha önce ceza almamış olması, derslerinde başarılı olması ve davranışlarının olumlu olması durumunda rehberlik servisinin görüşü de alınarak bir alt ceza verilebilir”.

Disiplin cezaları ile ilgili onay, itiraz ve tebliğ

MADDE 169- (1) “Onay yetkisi okul müdüründe bulunanların dışındaki disiplin cezalarının onaylanmasıyla itiraza ilişkin dosya ve yazılar millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla ilgili disiplin kurullarına gönderilir.

(2) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunda görüşülüp karara bağlanan disiplin cezalarından;

- a) Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezaları okul müdürünün,
- b) Okul değiştirme cezası, ilçe öğrenci disiplin kurulunun,
- c) Örgün eğitim dışına çıkarma cezası, il öğrenci disiplin kurulunun onayından sonra uygulanır.

(3) Cezalara itiraz; cezanın tebliğini izleyen beş iş günü içinde okul müdürü, 18 yaşını tamamlamış öğrenci veya öğrenci velisi tarafından okul müdürlüğü kanalıyla yapılır. Okul müdürlüğü, yazılı başvuruyu ve itiraz gerekçeleri hakkındaki görüşlerini, gerekli belgelerle birlikte başvurunun yapıldığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde itirazı değerlendirmeye yetkili disiplin kuruluna sevk etmek üzere gönderir.

a) Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezalarına itiraz ilçe öğrenci disiplin kurulunca,

- b) Okul değiştirme cezasına itiraz il öğrenci disiplin kurulunca,
- c) Örgün eğitim dışına çıkarma cezasına itiraz üst disiplin kurulunca değerlendirerek sonuçlandırır.

(4) İtiraz sonucu verilen karar kesin olup yeniden itiraz edilemez.

(5) Bütün cezalar, velilere 25/1/2012 tarihli ve 28184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Tebligat Kanununun Uygulanmasına Dair Yönetmelik hükümlerine uygun olarak bildirilir ve tebellüğ belgesi disiplin dosyasında saklanır”.

Davranış puanının indirilmesi

MADDE 170- (1) “Her ders yılı başında öğrencilerin davranış puanı 100’dür.

(2) Ceza alan öğrencilerin davranış puanlarından;

- a) Kınama cezası için 10,
- b) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası için 20,
- c) Okul değiştirme cezası için 40,
- ç) Örgün eğitim dışına çıkarma cezası için 80 puan indirilir”.

Cezaların işlenmesi, silinmesi, puan iadesi ve dosyaların saklanması

MADDE 171- (1) “Öğrencilerin aldıkları cezalar, e-Okul sistemine işlenir.

(2) Ceza alan ve davranış puanı indirilmiş olan ancak davranışları olumlu yönde değişen, iyi hâlleri görülen ve olumsuz davranışları tekrarlamayan öğrencilerin durumları, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunca daha sonraki dönemde/dönemlerde değerlendirilir. Cezalarının kaldırılması ve davranış puanlarının iadesi öngörülen öğrenciler öğretmenler kuruluna sunulur. Öğretmenler kurulunca cezası kaldırılan ve davranış puanı iade edilen öğrencilerin yeni durumları e-Okul sistemine işlenir.

(3) Davranış puanı iade edilen ve disiplin cezası kaldırılan öğrencinin disiplin durumuna ilişkin bilgi istendiğinde, öğrencinin disiplin cezası bulunmadığı bildirilir.

(4) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu belgeleri ve soruşturma dosyası ilgili mevzuat hükümlerince saklanır.

(5) Ödül ve disiplin işlemlerine ait veriler; Bakanlığın ilgili birimlerince e-Okul sistemi üzerinden alınır”.

Cezaların uygulanması

MADDE 172- (1) “Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası alan öğrenciler;

Ceza süresince okula devam ettirilmez. Bu süre devamsızlıktan sayılır.

a) Okulun açık olduğu sürede bir günden beş güne kadar okul binası, eklentileri ve işletmelerde yapılan her türlü eğitim ve öğretim etkinlikleri ile staj çalışmalarına katılamazlar. Bu süre özürlü devamsızlıktan sayılır.

b) Pansiyonlu okullardaki yatılı öğrencilerin, pansiyonda kalmasına izin verilebilir. Ancak diğer öğrencilerin huzur ve güvenini olumsuz etkileyecek öğrencilerin pansiyonda kalmalarına izin verilmez.

c) Öğrencilerin ulusal ya da uluslararası etkinliklere katılıp katılmayacaklarına okul yönetimince karar verilir.

(2) Okul değiştirme cezası alan öğrenciler;

a) Başvurdukları millî eğitim müdürlüklerince istekleri de dikkate alınarak okul türleri ve bu Yönetmeliğin nakille ilgili hükümleri göz önünde bulundurularak uygun okullara yerleştirilir. Aynı ilde öğrencinin devam edebileceği programın bulunmaması hâlinde, Bakanlığın ilgili birimiyle işbirliği yapılarak gerekli tedbirler alınır.

b) Parasız yatılı öğrencilerin nakilleri, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği ve bu Yönetmeliğin nakille ilgili hükümlerine göre uygun okullara yapılır.

c) Önceki okul müdürlüğüyle öğrenim gördüğü okul müdürlüğünce uygun görülmesi hâlinde en az bir öğretim yılı geçtikten sonra eski okullarına dönebilirler.

ç) Öğrencinin kayıtlı olduğu okul dışında; kaldığı pansiyonda, ders, kurs veya telafi eğitimi aldığı okullarda, disiplin olaylarına karışıp bir başka okula nakledilen öğrencilerden; naklen geldiği okul tarafından okul değiştirme cezası verilenlere yeniden okul değişikliği yaptırılmaz ve nakil durumları, aldıkları cezayla ilişkilendirilerek kayıtlarda belirtilir. Süresi içinde itirazda bulunulması hâlinde, itiraza ilişkin karar verilinceye kadar ceza uygulanmaz.

(3) Örgün eğitim dışına çıkarma cezası alan öğrenciler;

a) Akşam liseleri dışında devam zorunluluğu olan okullara kayıt yaptıramaz.

b) Açık Öğretim Lisesi veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine gönderilir”.

Ceza alan öğrencilerin sınavları

MADDE 173- (1) “Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası alan ya da yönetim tedbiri doğrultusunda okuldan geçici olarak uzaklaştırılan öğrencilerin, bu sürede katılamadıkları sınavların yerine, okul yönetimlerince belirlenen tarihlerde sınavlara alınmaları sağlanır”.

Zararın ödetilmesi

MADDE 174- (1) “Takdir edilen disiplin cezasının yanında okul ve kişi mallarına verilen zararlar, zarara yol açan öğrencilerin velilerine ödettirilir.

(2) Zararın ödenmesinde zorluk çıkaran veliler hakkında, 27/9/2006 tarihli ve 2006/11058 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Kamu Zararlarının Tahsiline İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre işlem yapılır”.

Tedbir kararı

MADDE 175- (1) “Müdür, disiplin olaylarında öğrenciyi bir taraftan okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk etmekle birlikte, gerektiğinde kurula sevkten önce veya sonra, kovuşturmanın tamamlanmasını ve sonucunu beklemeden acele bir tedbir olmak üzere on iş gününü geçmemek kaydıyla millî eğitim müdürünü

bilgilendirerek uygun göreceği süre kadar geçici olarak okuldan uzaklaştırabilir. Bu durumdaki öğrenciler, ders ve sınavlarla diğer etkinliklere alınmazlar. Hakkında tedbir kararı verilen öğrencinin okuldan uzaklaştırıldığı süre devamsızlıktan sayılmaz”.

(2) “Tedbir kararının alınmasını izleyen en geç üç iş günü içinde disiplin işlemine başlanır ve okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevkinden itibaren en geç on iş günü içinde durumu karara bağlanır. Aksi takdirde alınan tedbir kararı, kendiliğinden kalkmış sayılır. Haklı ve zorlayıcı sebeplerin devamı hâlinde millî eğitim müdürünün onayına bağlı olarak tedbir kararı, iki kez daha uzatılabilir.

(3) Yönetim tedbiri süresince disiplin işlemi sonuçlanmamışsa; öğrencinin okula devam edip etmeyeceği, pansiyondan yararlanıp yararlanmayacağı hususu ayrıca mali mülki idare amirinin onayıyla belirlenir.

(4) Öğrencilerin neden olduğu olağanüstü durumlar karşısında müdür, tedbir olmak üzere okul ve pansiyonların eklentileriyle birlikte en çok beş iş günü eğitim ve öğretime kapatılması gerektiğini millî eğitim müdürlüğüne teklif edebilir”.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Kurullar, Düzenlenecek Belgeler ve Bilgi Toplama

Kurullar

MADDE 176- (1) “Ödül ve disipline ilişkin iş ve işlemleri yürütmek üzere;

- a) Onur kurulu,
- b) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu,
- c) İlçe öğrenci disiplin kurulu,
- ç) İl öğrenci disiplin kurulu,
- d) Öğrenci üst disiplin kurulu oluşturulur”.

Düzenlenecek belgeler

MADDE 177- (1) “Disiplin olaylarıyla ilgili inceleme ve soruşturma dosyasında; yazılı ifadeler, savunma, varsa mahkeme kararı veya safahatı, soruşturma ile ilgili diğer belgeler ve ilgili disiplin kurul kararı bulunur. Kararlar;

- a) EK-1 Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu Kararı,
 - b) EK-2 İlçe Öğrenci Disiplin Kurulu Kararı,
 - c) EK-3 İl Öğrenci Disiplin Kurulu Kararı,
 - ç) EK-4 Üst Disiplin Kurulu Kararı
- örneğine uygun olarak düzenlenir.

(2) Onaylanmak üzere ilgili kurullara gönderilecek dosyada, ilgili disiplin kurulu kararıyla soruşturma ile ilgili diğer belge örnekleri bulunur. İtiraz üzerine gönderilen dosyalara yukarıdaki belgelere ilaveten itiraza ilişkin yazı veya dilekçeyle tebellüğ belgesi eklenir. Evrakın aslı okulda muhafaza edilir”.

ALTINCI BÖLÜM

Onur Genel Kurulu ve Onur Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri

Onur genel kurulunun oluşturulması

MADDE 178- (1) “Onur genel kurulu, öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını ve okulun işleyişine yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla her sınıfın bütün şubelerinden birer öğrenci, ders yılı başında sınıf rehber öğretmenlerinin gözetiminde öğrenciler tarafından seçilerek oluşturulur. Çeşitli nedenlerle boşalan üyeliklere, izleyen dönem başında aynı usulle yeni temsilciler seçilir.

(2) Onur genel kurulu üyeliğine seçilen öğrenciler, okulda oluşturulan diğer öğrenci kurullarında görev alabilecekleri gibi diğer öğrenci kurullarında görev alan öğrenciler de gerekli şartları taşımak kaydıyla onur genel kurulu üyeliğine seçilebilir”.

Onur genel kurulunun görevleri

MADDE 179- (1) “Onur genel kurulu;

a) Her dönemde en az iki kez toplanır.

b) Onur kurulunu seçer.

c) Okulda öğrenciliğe yakışmayan davranışları inceler ve bunların düzeltilmesi için alınması gereken önlemleri belirler ve önerilerini okul yönetimine bildirir”.

Onur kurulu

MADDE 180- (1) “Onur genel kurulu; her sınıf seviyesinde bir öğrenciyi onur kurulu üyeliğine, onur kurulu üyeliğine seçilen son sınıf öğrencisini, onur kurulu ikinci başkanlığına, bir öğrenciyi de onur kurulu ikinci başkanlığı yedek üyeliğine seçer.

(2) Sınıfları birer şube olan okullarda seçilen öğrenciler, onur kurulunu oluşturur. Son sınıftan seçilen öğrenci, aynı zamanda onur kurulu ikinci başkanı olur.

(3) Son sınıfı bulunmayan okullarda en üst sınıftan seçilen öğrenci, bu sınıfta şube sayısı birden fazla ise genel kurulca seçilen öğrenci ikinci başkan olur”.

Üyelerde aranan nitelikler

MADDE 181- (1)“Bir öğrencinin onur genel kurulu üyeliğine seçilebilmesi için;

a) Okul disiplinine aykırı davranışlarının bulunmaması,

b) Davranışlarıyla arkadaşlarına örnek olması,

c) Çalışkan, dürüst, doğru sözlü ve güvenilir olması

gerekir. Bu niteliklere sahip olmadığı sonradan anlaşılanlarla disiplin cezası alan öğrencilerin üyeliği düşer”.

Onur kurulu başkanı

MADDE 182- (1) “Onur kurulu başkanı, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyelerinin dışında, öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmendir. Öğretmenler kurulu, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyelerini seçerken onur kurulu başkanı ve yedek üyeyi de seçer”.

Onur kurulunun görevleri

MADDE 183- (1) “Onur kurulu;

a) Ayda en az bir kez toplanır. Okulun disiplin ve düzeniyle ilgili olarak okul müdürünce veya genel kurul üyelerince getirilen konuları görüşür, aldığı kararları okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna bildirmek üzere okul müdürüne sunar.

b) Onur Belgesi verilmesi istenen öğrencilerle ilgili olarak okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna öneride bulunur.

c) Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek ve disiplini bozucu davranışları önlemek amacıyla programlar hazırlayarak okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna bildirmek üzere okul müdürüne sunar.

ç) Öğrenci nöbet işleriyle sınıf başkanı ve yardımcılığı seçimine ilişkin esasların belirlenmesinde okul yönetimi, sınıf öğretmeni, rehberlik servisiyle işbirliği yaparak yürütülmesine katkı sağlar.

d) Öğrencilerin sorumluluk yüklenmelerine, dürüst, güvenilir, saygılı ve başarılı olmalarına katkıda bulunmak; sağlığa zararlı alışkanlıklar edinmelerini ve uygun olmayan yerlere gitmelerini önlemek için anne-baba, öğretmen, yönetici ve öğrenci kulübü başkanlarıyla işbirliği yapar”.

Onur kurulu kararlarının yazılması

MADDE 184- (1) “Onur kurulunun aldığı kararlar, onur kurulu karar defterine yazılır”.

YEDİNCİ BÖLÜM

Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kuruluşu

MADDE 185- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu;

a) Müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısı,
b) Her ders yılının ilk ayı içinde öğretmenler kurulunca gizli oyla seçilecek iki öğretmen,

c) Onur kurulu ikinci başkanı,

ç) Okul aile-birliğinin kendi üyeleri arasından seçeceği bir öğrenci velisinden oluşturulur.

(2) Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması hâlinde aday öğretmenlerle sözleşmeli ve ücretli öğretmenler de okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna üye seçilebilir.

(3) Yapılan seçimde oyların eşit çıkması hâlinde seçim yenilenir. Bu durumda da eşitlik bozulmazsa, kıdemi fazla olan öğretmen üye seçilmiş sayılır. Kıdemlerin de yıl olarak eşitliği hâlinde kuraya başvurulur.

(4) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun görevi, yeni kurul oluşuncaya kadar devam eder. Üyeler, kabul edilebilir bir özrü bulunmadıkça görevden ayrılamaz.

(5) Öğrenci mevcudunun fazlalığından dolayı ikili öğretim yapan okullarda sabahçı ve öğlenciler için ayrı ayrı okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kurulabilir.

(6) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kişisel olmayan genel disiplin işlerinin görüşüldüğü toplantılarına; okulun rehberlik ve psikolojik danışma servisi rehber öğretmeni, onur kurulu başkanıyla varsa okul doktoru da katılır. Ancak, oy kullanamazlar”.

Yedek üyelik

MADDE 186- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna, aldıkları oy sırasına göre asıl üyelerden sonra üç yedek üye seçilir. Ayrıca onur kurulu üyeleri ile okul-aile birliği üyeleri arasından da birer yedek üye seçilir. Asıl üyeliğin boşalması veya üyenin özürlü ya da izinli bulunması hâlinde bu üyelik, sıraya göre yedek üyelerle doldurulur”.

Açık üyelik için seçim

MADDE 187- (1) “Asıl ve yedek üyeliklerin boşalması nedeniyle okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kurulamaması hâlinde açık bulunan üyelikler için yeniden gizli oyla seçim yapılır”.

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı

MADDE 188- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun başkanı, müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısıdır. Başkan bulunmadığında müdürün görevlendireceği öğretmen üyelerden biri kurula başkanlık eder. Üyenin başkanlık yaptığı durumlarda yedek üye toplantıya katılır”.

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun görevleri

MADDE 189- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu;

a) Okulda düzen ve disiplinin sağlanmasıyla ilgili görüşmeler yapar ve kararlar alır.

b) Öğrencilere kendini ifade edebilmesi, kendini geliştirebilmesi, onlara başarılı olma duygusunu tattırması, onları teşvik edici faaliyetlere okulda daha çok yer verilmesi için gerekli önerilerde bulunur.

c) Disipline aykırı davranışların nedenlerini inceler ve bunları ortadan kaldırma yollarını arar.

ç) Okul içinde ve dışında millî ve insani bakımdan erdem olarak kabul edilen iyi davranışlarda bulunan ve derslerdeki gayret ve başarılarıyla üstünlük gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesine karar verir.

d) Disiplin kurallarına uymayan öğrencilerin psikososyal durumuyla yetiştiği çevre ve ailesi hakkında bilgi toplar; eğilimlerini, alışkanlıklarını inceler; bu amaçla okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinden, sınıf rehber öğretmeniyle öğrenciyi tanıyan diğer kişilerden yararlanır.

e) Okulda disiplinsizliği hoş görmeyen bir öğrenci kamuoyu oluşturularak disipline aykırı davranışta bulunan ve bulunabilecek olan öğrencileri kendi vicdanlarının ve öğrenci kamuoyunun kontrolünde tutma yollarını ve imkânlarını araştırır.

f) Dönem başlarında toplanarak disiplin yönünden okulun genel durumunu gözden geçirir ve alınması gereken tedbirler hakkında kişisel olmayan kararlar alarak okul yönetimine tekliflerde bulunur.

g) Disiplin konusunda incelemeler yapar; gerektiğinde okul yönetimine görüş bildirir ve tekliflerde bulunur.

ğ) Ders yılı veya dönem içinde meydana gelen disiplin olaylarının nedenleriyle alınan tedbirleri ve sonuçlarını tespit ederek ders yılı ve dönem sonunda bir rapor hâlinde okul yönetimine bildirir.

h) Okul müdürünün havale ettiği disiplin olaylarını inceler ve karara bağlar”.

Toplantıya çağrı

MADDE 190- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, kurul başkanının yazılı çağrısıyla toplanır. Kurul başkanı, gerektiğinde görüşüne başvurulmak üzere sınıf rehber öğretmeniyle okul rehberlik ve psikolojik danışmanını da öğretmenini de toplantıya çağırabilir”.

Toplantı ve karar alma

MADDE 191- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, üyelerin salt çoğunluğuyla toplanır ve oy çoğunluğuyla karar alır. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, kurula iletilen disiplin olaylarını görüşmek ve karara bağlamak zorundadır. Üyeler, çekimser oy kullanamaz, üyelerin dışında toplantıya çağrılanlar da oy kullanamazlar”.

(2) “Okul müdürünce kabul edilebilir bir özrü bulunmadıkça, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyeleri kurula katılmaktan kaçınamazlar. Disiplin konusu davranıştan şikâyetçi olan veya zarar gören üye kurula katılamaz. Kurula katılmayan üyenin yerine yedek üye toplantıya çağrılır”.

Kurula sevk

MADDE 192- (1) “Bir disiplin olayının meydana geldiğinin gerek doğrudan, gerekse ihbar veya şikâyet üzerine anlaşılması hâlinde, rehberlik ve psikolojik danışma servisi olan okullarda disiplin konusu öncelikle bu servise intikal ettirilir. Rehberlik ve psikolojik danışma servisi, davranışın yapıldığında öğrencinin psikolojik durumuna ilişkin raporu okul müdürüne verir.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi bulunmayan okullarda ise konu okul müdürünce doğrudan onur kurulu veya okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilebilir. Gerekli durumlarda bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezinden yardım alınır.

(3) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, konuyu kurula gelişinden itibaren en geç on iş günü içinde karara bağlar. Sürenin yetmemesi durumunda, alınacak ara karar ve okul müdürünün onayıyla bu süre ancak bir kez uzatılabilir”.

İfadelerin alınması ve delillerin toplanması

MADDE 193- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin ve olayla ilgili tanıkların, önce okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı tarafından yazılı ifadeleri alınır. Olay, sınıfta veya topluluğun bulunduğu yerlerde

cereyan etmişse bu topluluğun çoğunluğunun ifadesine başvurulur. Olayla ilgili bilgi ve belgeler toplanıp bir dosya düzenlenerek okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sunulur.

Kurula çağırılma ve savunma alınması

MADDE 194- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin kurul tarafından yazılı ve gerektiğinde sözlü olarak savunmaları alınır ve sözlü savunmalar tutanağa geçirilir. Çağrı duyurusu yazılı olarak ve imza karşılığında yapılır.

(2) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, gerektiğinde disipline verilen veya tanık olarak belirlenen öğrencileri dinlemek üzere tekrar çağırır.

(3) Bu öğrenciler, çağrıya uyarak kurulca belirlenen gün ve saatte kurulda bulunmak zorundadır. Çağrıya özürsüz gelinmemesi durumunda dosyada bulunan bilgi ve belgelere göre karar verilir”.

İfade ve savunma vermek istemeyenler

MADDE 195- (1) “İfade vermeyen, savunmada bulunmayan veya çağırıldığı hâlde gelmeyen öğrencilerin durumu bir tutanakla tespit edilir. Bunlardan okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilenler hakkında bu Yönetmeliğin 194 üncü maddesinin üçüncü fıkrası uygulanır. Tanık olduğu tespit edilip çağırıldığı hâlde özürsüz olarak gelmeyenler hakkında da ayrıca disiplin soruşturması yapılır”.

Kararların yazılması

MADDE 196- (1) “Kararlar gerekçeli olarak okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu karar defterine yazılır veya ayrıca yazılarak bu deftere yapıştırılır. Kararlar (EK-1)' e uygun şekilde yazılır. Cezanın takdirinde esas alınan hususlar özetlenir, dayanan yönetmelik maddeleri belirtilir ve karar bütün üyelerce imzalanır.

(2) Karara katılmayan üye veya üyeler gerekçelerini yazarak imza ederler.

(3) Kararların yazdırılmasından, imzalatılıp okul müdürüne sunulmasından sonra, karar defterinin saklanması ve diğer yazışma işleminden kurul başkanı sorumludur”.

Müdürün karara itirazı ve ilçe öğrenci disiplin kuruluna göndermesi

MADDE 197- (1) “Müdür, kararı uygun bulmazsa bir defa daha görüşülmek üzere dosyayı gerekçeleriyle birlikte kurula iade eder. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kararında ısrar ederse müdür görüş ve tekliflerini de ekleyerek dosyayı görüşülmek ve karara bağlanmak üzere en geç beş iş günü içinde ilçe öğrenci disiplin kuruluna gönderir”.

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kurulamaması veya karar verememesi

MADDE 198- (1) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kurulamadığı veya kurulduğu hâlde herhangi bir nedenle bir disiplin olayına bakmaktan çekinip karar veremediği durumlarda müdür, görevlendireceği müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya bir öğretmen tarafından hazırlanan ilk soruşturma dosyasına, görüşünü de ekleyerek karar verilmek üzere ilçe öğrenci disiplin kuruluna gönderir”.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

İlçe Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri

İlçe öğrenci disiplin kurulunun kuruluşu

MADDE 199- (1) “İlçe öğrenci disiplin kurulu, ilçe millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir şube müdürünün başkanlığında, Bakanlık ortaöğretim birimlerini temsil edecek şekilde ilçedeki resmî ve özel ortaöğretim kurumu okul öğrenci ödül ve

disiplin kurulu başkanlarının kendi aralarından seçecekleri birer üyeden oluşturulur. Bu kurulun sekreteryası işleri ilçe millî eğitim müdürlüğünce yapılır.

(2) Büyük şehir statüsünde olmayan illerin merkez ilçesinde ise ilçe öğrenci disiplin kurulu, millî eğitim müdürünün görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürünün başkanlığında yukarıda belirtilen esaslar doğrultusunda oluşturulur.

(3) Bir ortaöğretim okulu bulunan ilçelerde ilçe öğrenci disiplin kurulu, millî eğitim müdürü veya görevlendireceği biri başkan olmak üzere iki şube müdürü ile okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanından; iki şube müdürünün bulunmaması durumunda ise ilçe millî eğitim müdürünün başkanlığında şube müdürüyle okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanından oluşturulur.

(4) İlçe öğrenci disiplin kurulu üyesi olan veya olmayan okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı, kendi okul öğrencilerinin durumlarının görüşüldüğü kurul toplantılarına katılır, ancak oy kullanamaz”.

İlçe öğrenci disiplin kurulunun görevleri

MADDE 200- (1) “İlçe öğrenci disiplin kurulu;

a) Onaylanmak üzere kendisine gelen okul değiştirme cezasına ait dosyaları geliş tarihini izleyen on iş günü içinde karara bağlayarak daha önce verilmiş bulunan kararı, gerekçelerini belirtmek şartıyla onaylar veya değiştirir.

b) Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kurulamadığı veya görev yapamadığı durumlarda bu kurulun görevlerini yapar ve dosyaları, geliş tarihinden itibaren on iş günü içinde karara bağlar”.

c) “Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu tarafından verilen kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezalarına karşı okul müdürü, 18 yaşını tamamlamış öğrenci veya öğrenci velisi tarafından yapılan itirazları inceler.

ç) Kendisine gelen itiraza konu olan dosyaları geliş tarihini izleyen on iş günü içinde karara bağlayarak itiraza konu kararı, gerekçelerini belirtmek şartıyla kaldırır, değiştirir veya itirazı reddeder”.

DOKUZUNCU BÖLÜM

İl Öğrenci Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri

İl öğrenci disiplin kurulunun kuruluşu

MADDE 201- (1) “İl öğrenci disiplin kurulu; büyük şehir statüsündeki illerde il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı/şube müdürünün; diğer illerde ise millî eğitim müdürünün başkanlığında, Bakanlık ortaöğretim birimlerini temsil edecek şekilde, il merkezindeki okul müdürlerinin kendi aralarından seçecekleri birer müdürden oluşturulur.

(2) İl öğrenci disiplin kurulu üyesi olan okul müdürü, kendi okul öğrencilerinin durumlarının görüşüldüğü kurul toplantılarına katılır, ancak oy kullanamaz”.

İl öğrenci disiplin kurulunun görevleri

MADDE 202- (1) “İl öğrenci disiplin kurulu;

a) Onaylanmak üzere kendisine gelen örgün eğitim dışına çıkarma cezasına ait dosyaları geliş tarihini izleyen on iş günü içinde karara bağlayarak daha önce verilmiş bulunan kararı, gerekçelerini belirtmek şartıyla değiştirir veya onaylar.

b) İlçe öğrenci disiplin kurulu tarafından verilen okul değiştirme cezasına karşı okul müdürü, ilçe millî eğitim müdürü, 18 yaşını tamamlamış öğrenci veya öğrenci velisi tarafından yapılan itirazları inceler.

c) Kendisine gelen itiraza konu olan dosyaları geliş tarihini izleyen on iş günü içinde karara bağlayarak itiraza konu kararı, gerekçelerini belirtmek şartıyla kaldırır, değiştirir veya itirazı reddeder.

ç) Her dönem sonunda okullardaki disiplin durumunun genel bir değerlendirmesini yapar, gelecek ders yıllarında disiplin olaylarının önlenmesi yönünde alacağı kararları okullara ulaştırmak üzere ilçe millî eğitim müdürlüklerine bildirir”.

ONUNCU BÖLÜM

Öğrenci Üst Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri

Öğrenci üst disiplin kurulunun kuruluşu

MADDE 203- (1) “Öğrenci üst disiplin kurulu, valinin veya görevlendireceği vali yardımcısının başkanlığında;

- a) İl millî eğitim müdürü,
- b) İl hukuk işleri müdürü,
- c) İl eğitim denetmenleri başkanı,
- “c) İl maarif müfettişleri başkanı,

ç) Resmî/özel genel ortaöğretim okulları ile resmî/özel mesleki ve teknik ortaöğretim okullarından, valilikçe görevlendirilen birer müdürden oluşturulur. Bu kurulun sekretarya işleri, il millî eğitim müdürlüğünce yapılır.

(2) Öğrenci üst disiplin kurulu üyesi olan veya olmayan okul müdürü, kendi okulu öğrencilerinin durumlarının görüşüldüğü kurul toplantılarına katılır, kurulu bilgilendirir ancak oy kullanamaz”.

Öğrenci üst disiplin kurulunun görevleri

MADDE 204- (1) “Öğrenci üst disiplin kurulu;

a) İl öğrenci disiplin kurulu tarafından verilen örgün eğitim dışına çıkarma cezasına karşı il millî eğitim müdürü, ilçe millî eğitim müdürü, okul müdürü, 18 yaşını tamamlamış öğrenci veya öğrenci velisi tarafından yapılan itirazları inceler.

b) Kendisine gelen itiraza konu olan dosyaları geliş tarihini izleyen on iş günü içinde karara bağlayarak daha önce verilmiş bulunan kararı kaldırır, değiştirir veya itirazı reddeder.

c) Öğretim özgürlüğü, can güvenliği veya kamu düzeni yönünden zorunlu görülen durumlarda vali tarafından getirilen teklifleri inceler ve karara bağlar.

ç) Her ders yılı sonunda toplanarak ildeki ortaöğretim kurumlarının bir yıllık disiplin durumunu inceler ve önerileri de içeren bir rapor hazırlayarak valilik makamına sunar”.

ONBİRİNCİ BÖLÜM

Disiplin Kurullarının Çalışma Usulleri

Toplantıya çağrı

MADDE 205- (1) “İlçe öğrenci disiplin kurulu, il öğrenci disiplin kurulu ve öğrenci üst disiplin kurulu çalışmalarında aşağıdaki hususlara uyarlar;

a) Kurullar, başkanın çağrısı üzerine, üye tam sayısının salt çoğunluğuyla toplanır ve kararlar oy çoğunluğuyla alınır. Oylama açık şekilde yapılır ve çekimser oy kullanılmaz. Oyların eşitliği hâlinde başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır.

b) Toplantı gündeminin belirlenmesi, ilgililere duyurulması ve kurul çalışmalarının düzenli bir şekilde yürütülmesi başkan tarafından sağlanır”.

Karar süresi ve usul işlemleri

MADDE 206- (1) Kurullar;

- a) “Disiplin dosyasının kurula intikalinden itibaren konuyu görüşmek üzere toplanır ve en geç on gün içinde karar verir,
- b) Dosyadaki eksiklikleri ilgililere tamamlattırır,
- c) Gerekğinde ilgililerden bilgi ister,
- ç) Aldıkları kararları tutanak hâline getirir.

(2) Kararlar, verildiği tarihten itibaren en geç on iş günü içinde kuruldaki üyelerce gerekçeli olarak oy birliği veya oy çoğunluğuyla alındığı belirtilerek (EK-2), (EK-3) veya (EK-4) 'e uygun olarak yazılır; başkan ve üyelerce imzalanır. Karşı görüşte olanlar, nedenlerini de yazarak kararı imzalar”.

NOT: “Bu yönetmeliğin “Onuncu Kısım: Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler”i, 7.9.2013 tarihli ve 28758 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikteki değişiklikleri içeren 13.9.2014 tarihli ve 29118 sayılı yönetmeliğine göre düzenlenmiştir”.



EK-1 OKUL ÖĞRENCİ ÖDÜL VE DİSİPLİN KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar No :
 Karar Tarihi :
 Öğrencinin :
 Adı Soyadı :
 Doğum Tarihi :
 Sınıfı, alanı/dalı ve okul numarası :
 Paralı veya parasız yatılı ya da gündüzlü olduğu :
 Başarı durumu :
 Sağlık durumu :
 Ailesinin ekonomik durumu :
 Ailesi ile birlikte oturup oturmadığı :
 Anne-babasının sağ olup olmadığı :
 Anne-babasının öz olup olmadığı :
 Ailesinin yanında okuyup okumadığı :
 Büyüyüp yetiştiği çevre :
 Ailesinin oturduğu yer ve çevresi :
 Şimdiye kadar aldığı cezalar ve genel durumu :
 Cezayı gerektiren davranışının yapıldığı yer ve tarih :
 Cezayı gerektiren davranışının çeşidi :
 Cezayı gerektiren davranışının nedeni :
 Olayla ilgili olarak; :
 a) Cezalandırılan öğrencinin ifadesinin özeti :
 b) Tanıkların ifadesinin özeti :
 c) Varsa cezayı gerektiren davranışının tespitine :
 yarayan diğer deliller :
 Cezayı hafifleten veya şiddetlendiren nedenler :
 Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun kanaati :
 Verilen cezanın çeşidi ve dayandığı yönetmelik maddesi :

OKUL ÖĞRENCİ ÖDÜL VE DİSİPLİN KURULU KARARI

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu Başkanı Üye Üye Üye Üye
 UYGUNDUR
 Mühür ve imza
 Okul Müdürü

EK-2 İLÇE ÖĞRENCİ DİSİPLİN KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar no :
 Karar tarihi :
 Öğrencinin :
 Adı soyadı :
 Doğum tarihi :
 Okulu :
 Sınıfı, alan/dalı ve okul numarası:

İLÇE ÖĞRENCİ DİSİPLİN KURULU KARARI

İlçe Öğrenci Disiplin Kurulu Başkanı Üye Üye Üye

Açıklama: Kurulun, şube müdürünün başkanlığında oluşturulması hâlinde kararı ilçe millî eğitim müdürü onar.

EK-3 İL ÖĞRENCİ DİSİPLİN KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar no :
 Karar tarihi :
 Öğrencinin
 Adı soyadı :
 Doğum tarihi :
 Okulu :
 İlçesi :
 Sınıfı, alan/dalı ve okul numarası:

İL ÖĞRENCİ DİSİPLİN KURULU KARARI

İl Öğrenci Disiplin Kurulu Başkanı Üye Üye Üye

Açıklama: Kurulun, millî eğitim müdür yardımcısı ya da şube müdürünün başkanlığında oluşturulması hâlinde kararı millî eğitim müdürü onar.

EK-4 ÖĞRENCİ ÜST DİSİPLİN KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar no :
 Karar tarihi :
 Öğrencinin
 Adı soyadı :
 Doğum tarihi :
 Okulu :
 İlçesi :
 Sınıfı, alan/dalı ve okul numarası:

ÖĞRENCİ ÜST DİSİPLİN KURULUNUN KARARI

Öğrenci Üst Disiplin Kurulu Başkanı Üye Üye Üye

Açıklama: Kurulun, vali yardımcısı başkanlığında oluşturulması hâlinde kararı vali onar.

EK F. MEB KILIK VE KIYAFETE DAİR YÖNETMELİK

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL ÖĞRENCİLERİNİN KILIK VE KIYAFETLERİNE DAİR YÖNETMELİK

Amaç ve kapsam

MADDE 1 – (1) “Bu Yönetmeliğin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair usûl ve esasları düzenlemektir.

(2) Bu Yönetmelik, 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 3 üncü maddesinin sekizinci fıkrası ile 5 inci maddesinde belirtilen okulların öğrencileri hakkında uygulanmaz.”

Dayanak

MADDE 2 – (1) “Bu Yönetmelik, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanmıştır”.

Temel ilkeler

MADDE 3 – (1) 4 üncü maddede yer alan sınırlamalar dışında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde kılık ve kıyafet serbesttir”.

(2) **(Değişik: 25/07/2013 tarihli ve 28718 sayılı R.G.)** “Öğrenciler, okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamaz. Ancak, okul yönetimi ve okul-aile birliğinin koordinatörlüğünde, 4 üncü maddede yer alan sınırlamalara aykırı olmamak kaydıyla, velilerin yüzde ellisinden fazlasının muvafakati alınarak ilgili eğitim-öğretim yılı için okul kıyafeti veya kıyafetleri belirlenebilir. Bu fıkranın uygulanmasına dair usûl ve esaslar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönerge ile belirlenir.

(3) Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri, yaş grubu özelliklerine uygun, temiz ve düzenli bir kıyafet giyer.

(4) Öğrenciler, öğrenim gördükleri programın özelliğine göre atölye, işlik ve laboratuvarlarda önlük veya tulum, işyerlerinde ise yapılan işin özelliğine uygun kıyafet giyer.

(5) Öğrenciler, beden eğitimi ve spor derslerinde eşofman, diğer spor etkinliklerinde ise etkinliğin özelliğine uygun kıyafet giyer. Ancak öğrenciler tek tip eşofman veya spor kıyafeti giymeye zorlanamaz”.

(6) **(Mülga: 27/09/2014 tarihli ve 29132 sayılı R.G.)**

(7) “Sağlık özürlü bulunan ve bu durumu belgelendiren öğrencilerin özürlerinin gerektirdiği şekilde giyinmelerine izin verilir.

(8) Özel gün, hafta ve kutlamalarda ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kullanılmak üzere veliye malî yük getirecek özel kıyafet aldırılmaz”.

Kılık ve kıyafet sınırlamaları

MADDE 4 – (1) “Öğrenciler;

a) Öğrenim gördükleri okulun arması ve rozeti dışında nişan, arma, sembol, rozet ve benzeri takılar takamaz,

b) İnsan sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve mevsim şartlarına uygun olmayan kıyafetler giyemez,

c) Yırtık veya delikli kıyafetler ile şeffaf kıyafetler giyemez,

ç) Vücut hatlarını belli eden şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giyemez”,

d) **(Değişik: 27/09/2014 tarihli ve 29132 sayılı R.G.)** “Okullarda yüzü açık bulunur; siyasî sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka,

çanta ve benzeri materyalleri kullanamaz; saç boyama, vücuda dövme ve makyaj yapamaz, pirsing takamaz, bıyık ve sakal bırakamaz”,

e) (Değişik: 27/09/2014 tarihli ve 29132 sayılı R.G.) Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda okul içinde baş açık bulunur.

Yaptırımlar

MADDE 5 – (1) “Bu Yönetmelik hükümlerine aykırı hareket eden ortaokul öğrencilerine 27/8/2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği; lise öğrencilerine 19/1/2007 tarihli ve 26408 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği hükümleri uygulanır.

(2) Bu Yönetmelik hükümlerine aykırı hareket eden okul yöneticileri hakkında ilgili disiplin hükümleri uygulanır”.

Uygulanmayacak ve yürürlükten kaldırılan hükümler

MADDE 6 – (1) “Diğer yönetmelik ve düzenleyici işlemlerin resmî ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine ilişkin konulardaki bu Yönetmeliğe aykırı hükümleri uygulanmaz.

(2) 22/7/1981 tarihli ve 8/3349 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığı ile Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır.

(3) 16/7/1982 tarihli ve 8/5105 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışan Personelin Kılık ve Kıyafetine Dair Yönetmeliğin 14 üncü maddesinde yer alan "ile 22/7/1981 tarihli ve 8/3349 sayılı Bakanlar Kurulu Kararına bağlı "Millî Eğitim Bakanlığı ile Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik" hükümleri" ibaresi yürürlükten kaldırılmıştır”.

Geçiş hükümleri

GEÇİCİ MADDE 1 – (1) “3 üncü maddenin altıncı fıkrası hükümleri saklı kalmak kaydıyla, 6 ncı maddenin ikinci fıkrasıyla yürürlükten kaldırılan hükümlerin uygulanmasına 2012-2013 öğretim yılı sonuna kadar devam edilir.

(2) Öğrenciler, 2012-2013 ve daha önceki öğretim yılları için okul yönetimlerinde belirlenen önlük veya okul üniformalarını 2013-2014 öğretim yılında giyebilir”.

Yürürlük

MADDE 7 – (1) Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 8 – (1) “Bu Yönetmelik hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

NOT: Bu yönetmelik, 27.11.2012 tarihli ve 28480 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelikteki değişiklikleri içeren 27.09.2014 tarihli ve 29132 sayılı yönetmeliğe göre düzenlenmiştir”.

**EK G. GÜNEŞ ANADOLU LİSESİ DİSİPLİN CEZALARININ YILLARA GÖRE
DAĞILIMI (2010 – 2015)**

Eğitim- Öğretim Yılları	Kınama	Okuldan Kısa Sürelili Uzaklaştırma	Okul Değiştirme	Okuldan Tasdikname İle Uzaklaştırma	Toplam
2010-2011	10	43	0	0	53
2011-2012	33	38	0	0	71
2012-2013	10	24	0	0	34
2013-2014	55	6	0	0	61
2014-2015	44	14	0	0	58

Kaynak: Güneş İlçe MEB İstatistik Birimi ve Güneş Anadolu Lisesi İstatistik Kayıtları

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Eren Ağın

İletişim Bilgileri: erenagin@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Fakültesi / Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2008
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi	2019