

Okulun Kurumsal Habitusunda Disiplinci Söylem ve Pratikler

Eren Ağın, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0001-8497-2197,
e-posta: erenagin@gmail.com

Özet

Modern okul sisteminin etkin bir aygıtı olarak disiplin, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaygın ve meşru bir şekilde kullanılmaktadır. Disiplin tarihsel ve toplumsal alanlardan bağımsız olmamakla birlikte icra edildiği sosyal çevreye ve okuldaki yapı ve aktörlere göre farklılaşabilmektedir. Bu araştırmada Ankara ilindeki merkez bir ilçenin köklü ve alt-orta sınıfa mensup bir ortaöğretim kurumunda branş öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayanarak ortaöğretimde öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının okulun kurumsal habitusunda eleştirel bir çözümlemesi amaçlanmıştır. Bu araştırma vaka (örnek olay) çalışması olarak tasarlanmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarına başvurularak katılımcıların disiplinci pratiklerin okul kurumundaki dolaşımına ilişkin detaylı görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada okuldaki disiplinci söylem ve pratikler bireyselin ve kolektivitenin birlikteliğiyle şekillenen kurumsal habitus çerçevesinde analiz edilmektedir. Kurumsal habitus kavramı, okul kurumunun barındırdığı çoklu ilişkisellikleri anlamlandırmaya elverişli bir kavramdır. Bu kavram, okulun içindeki ve dışındaki yapılar ile ilişkilerini ve bu ilişkilerin disiplin uygulamalarının şekillenmesindeki belirleyiciliğini çözümlemede basat bir kavramdır. Saha çalışmasında okulda disiplin sorunu ve uygulamalarını meşrulaştırma biçimlerine; okuldaki aktörlerin toplumsal cinsiyet ve rollerinin disiplinle ilişkisine; okul mekânının disiplin sürecindeki etkisine ve disiplinin ritüeller, semboller ve törenlerle bağına; ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları dört ana eksenle ele alınmaktadır. Birinci eksen, okuldaki disiplin uygulamaları disiplin mevzuatı doğrultusunda okuldaki aktörlerin konumlanışları üzerinden otorite figürünü, cinsiyetçiliği ve ahlakî denetimi pekiştirmek üzerinden yapılmaktadır. Okuldaki aktörler ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklerin oluşmasında ve devamlılığında disiplin uygulamalarının destekleyicisi ve bütünleyicisi bir pozisyonda yer almaktadırlar. İkinci eksen, okul mekânında var olan sembol, tören ve ritüeller disipline edici unsurlar olarak etkilidirler ve okuldaki aktörlerin bu unsurlar vasıtasıyla cinsel, sınıfsal ve ırksal hiyerarşilerin içselleştirilmesinde, dolaşıma sokulmasındaki belirleyici rolleri vardır. Öğretmen ve öğrenciler ritüel, sembol ve törenlere katılarak onları meşru ve doğal bir mekanizmaya dönüştürmekte ve bireysel ve kurumsal hiyerarşiyi pekiştiren, ideal bir yapıyı kuran disiplinci pratiklerin yeniden üretiminde aktif bir rol oynamaktadırlar. Üçüncü eksen, okulda kız ve erkek öğrenciler bedensel güçleri ve kılık-kıyafetleri üzerinden ataerkil rollere göre tasnif edilmektedir. Okulda öğretmenlere çeşitli denetimci ve baskıcı toplumsal roller (polis, çoban, bekçi vb.) atfedilerek öğrencilerin gözetlenmesi ve denetlenmesi yoluyla disipline edilmesi pekiştirilmektedir. Dördüncü

eksen, okuldaki ödül ve ceza uygulamalarının öğrencileri rekabete yönelten, ayrıştıran ve cezalandıran bir disiplinci kurum aygıtı olarak işlediği görülmektedir. Ödül ve cezalar öğrencilerin kendilik algılarını etkilemekte, öğrenciler arası ilişkileri ve tanınırlık düzeyini belirlemektedir. Farklı kimlik, inanç ve görüşteki öğrenciler, okulun kurumsal habitusunu şekillendiren disiplin uygulamalarına maruz kaldıkça sosyal dışlanma, damgalanma ve cezalandırılma biçimlerine tabi kılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Disiplin, Okul, Kurumsal Habitus, Toplumsal Cinsiyet, Ödül-Ceza.

Disciplinary Discourses and Practices in School's Institutional Habitus

Abstract

As an effective instrument of modern school system, discipline mechanism is widely used in education. Although discipline mechanism is based on the historical and social structures, it can differ according to social environment, structures, and social actors in a school setting. In this context, this study aims to provide a critical analysis of disciplinary practices based on the opinions and experiences of students, teachers and school administrators in a secondary school located at one of the central district of Ankara. This research was designed as a case study and semi-structured interview forms were used to understand and examine participants' opinions and experiences about the active presence of disciplinary mechanisms and its practices in a school setting. In this study, disciplinary discourses and practices in a school setting are examined within the framework of institutional habitus which is formed on the basis of the alliance between individual and collective practice networks. Along the fieldwork, through semi-structured interviews, the opinions and experiences of the participants were collected considering these issues: a. the ways of legitimizing discipline problems and practices in a school setting; b. the relationship between gender roles and the roles of actors in a school and disciplinary mechanism; c. the effects of the organization of space in a school setting and disciplinary mechanism; d. the link between rituals, symbols, ceremonies, and disciplinary mechanism, e. reward-punishment rules and regulations in a school setting. The results of the research are organized based on four main paths. The first path problematizes consolidation of the authority figures, sexism and moral control in a school setting in line with discipline regulations. The second path is related to the symbols, ceremonies and rituals as effective disciplinary mechanisms and their central role in constituting sexual, social class-based, and racial hierarchies. In the third axis, students are classified based on gender roles on the basis of physical strength and appearances. In the fourth path, it is observed that the reward and punishment mechanism in a school setting functions as a disciplinary instrument that creates a competitive medium while criminalizing and discriminating students. In this context, students with different identities, beliefs, and political orientations are subjected to social exclusion, stigmatization, and punishment which can be considered as the constitutive units of school discipline mechanism and institutional habitus.

Keywords: Discipline, School, Institutional Habitus, Gender, Reward-Punishment.

Giriş

Eğitim bilimlerinde disiplin, resmi ve yaygın tanımlamada istenmeyen davranışların önlenmesi ve iyileştirilmesiyle ilgilidir. Disiplinin okul mekânındaki boyutları dikkate alınarak yapılan bu tanımlama, istenmeyen davranış olarak görülen tutum ve davranışların öğrenme ortamında düzeltilmesine yöneliktir. Sınıf yönetiminin unsurlarından biri olarak ele alınan disiplin literatürü, okuldaki disiplin uygulamalarını iki amaç çerçevesinde birleştirmektedir: Öğrenci davranışlarını düzeltmek ya da yönetmek ve kişisel disiplini geliştirmektir (Ünsal, 2011: 234). Bir diğer tanımında ise disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir (Celep, 2004: 170). Sınıf yönetimi literatüründe belirtilen kavramsallaştırmaları da dikkate alarak, okul gibi kamusal alanlarda ya da topluluk içerisinde aşırı ve kontrolsüz davranışlar gösteren birey ya da grupların doğru yönlendirilmesinde disiplinin gerekli olduğu vurgusu yapılmaktadır. Okullarda öğrenciler arasındaki çatışmaların yapıcı olarak yönetimi ve çözümü öğretmenlere ve öğrencilere öğretildiğinde, yıkıcı olarak yönetilen çatışmaların olumsuz sonuçları azaltılacağı öngörülmektedir (Türnüklü, 2014: 209). Bu örtük disiplinci yaklaşımlarda disiplin uygulamalarının, öğrencinin gündelik yaşamını ve geleceğini şekillendirmedeki gücünün vurgusu belirgindir. Bütün modern eğitim yaklaşımları disiplini sağlamak amacıyla öğrencinin özerkliğine (zihnine ve bedenine) müdahale etmektedir (Foucault, 2006). Çünkü kapitalist toplumda eğitim, bireyin özgürleşme sürecini gerçekleştirmesi için sunulan olanaklardan çok onun yurttaş ve emek gücü (Sayılan, 2017) olarak yetiştirilmesidir. Modern iktidarlar, eğitim sistemini toplumsal projeye en iyi hizmet edebilecek (sanayi üretiminin insan gücü gereksinimini karşılayacak ve modern toplumun yurttaşını yetiştirecek) biçimde disipline edebilmek ve bunu en az maliyetle gerçekleştirmek üzere inşa etmektedir (Ünal, 2013: 11).

Eğitim alanında disiplin sorunu, modern toplumda eğitime yüklenen anlam ve işlev temelinde biçimlenmiştir. Modern toplumun iyi yurttaşlarını diğer bir deyişle “makbul vatandaşlarını” yetiştirmek, toplumsal kurallara riayet eden ve sistem ile uyumlu bireyler yetiştirmek olarak anlaşılmaktadır. Eğitimde benimsenen disiplin yaklaşımı bu kurucu unsurları pekiştirmek için daha da önemli olmaktadır (Tertemiz, 2012; Yiğit, 2012; Özdemir, 2014). Bu tartışmalar bağlamında bugün demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumda eğitimin amacı, içeriği ve uygulanışı sorunsallaştırılmaktadır. Eğitim alanında disipline yüklenen anlam ve görevi anlayabilmek için moderniteyle ortaya çıkan ulus-devletin inşa sürecinin ve pratiklerinin analiz süreci önem kazanmaktadır. Homojen bir toplum yaratma arzusunu barındıran ulus-devlet oluşum süreçleri, bu tek tip toplum tahayyülünü devlet güdümünde millî bir kimlik ve yurttaş

yaratmak üzerinden icra etmektedir (Yıldırım, 2014; Yıldız, 2010). Böyle bir yurttaş modeli, özgür ve özerk akla başvuran bir yurttaş tasavvuru 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 yurttaşa” dönüşmüştür (Alkan, 2004; Alkan, 2008). Endoktrine edilmeye çalışılan vatandaşlık ve vatanseverlik anlayışı, toprağa yönelik bir sadakat duygusunun ötesinde rejimin belli başlı kurum ve değerlerine yönelik bir sadakati de içermektedir (Üstel, 2004). Türk modernleşmesi sürecinde vatandaşlığın toplumsallaşması yani uluslaşma için okullara ve enstitülere (Karaömerlioğlu, 1998; Akşit, 2005) ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat uluslaşmak demek, kendine ulus devletin gözüyle bakmak; fikren, vicdanen ve bedenen itaatkârlaşmış özneler olarak toplumsallaşmak demektir (Açıkel, 2009; Ersanlı, 2011). Modern Türkiye tarihinde uluslaşma kendi siyasal ve toplumsal paradigması çerçevesinde eğitimin içeriğini ve işlevini belirlemektedir. Türk millî eğitim ideolojisi, iktisadi hayata katılımın yanında (işgücü ve verimlilik) bireylere yaşamları boyunca itaatkâr bir tutum ve davranış içinde (millî kimlik ve yurttaşlık) olmalarını dayatmaktadır (Kaplan, 2009; Akın, 2004). Nasıl bir toplumda yaşayacağımız ve nasıl bir birey ya da yurttaş olacağımız bu toplumsallaşma sürecinde etkin bir rol oynayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonucunda gerçekleşmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir düzen ve yasal mecra içinde akışını sağlayan ve öngören yaptırımlar da disiplin olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaöğretimde disiplin uygulamalarının denetim ve baskı mekanizması olarak okul kurumu habitusunda nasıl işlerlik kazandığının eleştirel bir analizidir. Bu amacı gerçekleştirmek için Ankara ilinde merkez bir ilçedeki bir ortaöğretim kurumunda disiplin uygulamalarına yönelik saha çalışması gerçekleştirilmiş ve eğitim alanındaki egemen disiplin pratiklerinin okul mekânında nasıl inşa edildiği incelenmiştir. Bu amaçla bu makalede, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurularak, aşağıda belirtilen tematik başlıklar doğrultusunda okul kurumu habitusu anlaşılmasına çalışılacaktır: 1. Disiplin sorunları ve uygulamaları. 2. Disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisi. 3. Disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisi. 4. Ödül ve ceza disiplin uygulamaları.

Araştırmanın Yöntemi

Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler üzerine gerçekleştirilen bu araştırma, nitel çalışma modellerinden vaka (örnek olay) çalışması olarak tasarlanmış, güncel bir olgu olan disiplinin Ankara ilinden

seçilen bir ortaöğretim kurumunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde gerçekleştiği biçimiyle analiz edilmesini ve sürecin bütüncül bir yorumunu kapsamaktadır (Punch, 2005). Vaka çalışmalarının özelliği belirli bir olgu veya vaka üzerine yoğunlaşmakta ve onu detaylı bir şekilde, tüm ilişkisellikleri ile tanımlamaya çalışmakta, böylelikle birbiri ile ilişkili karmaşık sosyal olguların çözümlemesine olanak tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2009). Saha çalışmasının yapılacağı kurumsal ortam belirlenirken yerleşik bir disiplin anlayışı ve kurumsal kültürü olan bir okulun olmasına önem verilmiştir. Çalışmaya konu olan ortaöğretim kurumu, Ankara ili sınırları içerisinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunu yansıtan, sınıfsal olarak alt-orta ve orta düzeyi kapsayan bir okuldur.

Disiplinci söylem ve pratikleri konusunda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla 20 öğrenci (Tablo 1), 20 branş öğretmeni, 4 rehber öğretmen, 5 okul yöneticisi (Tablo 2) ile yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin seçiminde çalışmanın amacı ve saha çalışmasının temsiliyeti bakımından amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Merriam, 2015). Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öğretmenler için farklı branşların ve cinsiyetlerin; öğrenciler için farklı sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerin temsiline önem verilmiştir.

Tablo 1. 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

Tablo 2. 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

Araştırmadaki 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. 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. Aynı zamanda okul kurumu içerisinde disiplin kurulunun işleminde aktif roller üstlenen okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin tamamı ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Kuramsal Çerçeve: Kurumsal Habitus

Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus kavramı algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemidir ve bu sistemin kurucu unsuru olarak alışkanlıklar büyük önem teşkil eder (Wacquant, 2014: 61). Habitus kavramının tanımında Bourdieu (1990), bireyseli de değerlendirerek, birey-üstü yapıların etkisinde şekillenen sosyal pratiğe vurgu yapmaktadır. Bourdieu için alışkanlıklar bilinçli olarak öğrenilmiş kural ve ilkelerden ziyade, kendiliğinden, dikkatsizce, kaygısızca pratik edilmekte ve yatkınlıklara/eğilimlere dönüşmektedir (Jenkins, 1992). Dolayısıyla Bourdieu için habitus bireyselin ve kolektivitinin başarısıdır (Calhoun, 2014). Bu kavramsallaştırma çerçevesinde habitus kendi dışındaki koşullar ile ilişki halinde olan, o koşullara nüfuz eden ve o koşullardan etkilenen yapıları barındırmaktadır (Bourdieu, 1990). Bu açıdan okul çoklu ilişkisellikler barındıran bir kurumdur. Okul kurumu öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aile, toplum ile ulusal düzeyde politik ve yasal düzenlemeler gibi çoklu ilişkiler ağında kendini tesis etmektedir. Bu bakımdan Bourdieu'nun "sosyalleşmiş bir beden" olarak tanımladığı habitus, bu makalede bir kurum olarak okul ele alınırken "kurumsal habitus" kavramı ile bağlantılandırılmaktadır. Kurumsal habitus, kolektif bir kimliğin vurgusunu barındırmaktadır (Raey, David ve Ball, 2001). Kurumsal habitusun barındırdığı kolektif kimlik vurgusu bireyler ile ve bireyler üzerinden hareket eden bir kurumsal yapının tesisi olarak değerlendirilmektedir (Burke, Emmerich ve Ingram, 2013). Bu bağlamda kurumsal habitus kavramının tanımlanmasında üç temel özelliğe vurgu yapılmaktadır: 1. Okulu toplumsal bağlamı ile işbirliği içinde barındırdığı pratikleri, düzenlemeleri ve örgütlenme formlarını anlamlandırmaya çalışmaktadır; 2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel düzeyde algı ve eylemlerinin ötesinde kolektif bir perspektiften okul kültürünün analizini yapmaktadır; 3. Okulun örgütsel pratiklerinin ötesinde kültürel ve okuldaki gündelik yaşamını anlamayı sağlayacak unsurları dikkate almaktadır (Tarabini, Curran ve Fontdevilla, 2017). Bu çalışma, okulun

içinde bulunduğu toplumsal bağlamın belirleyiciliğini, bireysel aktörlerin ve kolektif yapıların rollerini, okulun kültürel ve gündelik yaşam pratiklerini okul kurumundaki disiplinci söylem ve pratikleri üzerinden incelemektedir. Bu bağlamda çalışma, disiplin mekanizmasının toplumsal bağlamını, okul içindeki bireysel ve kolektif aktörler ile nasıl işlerlik kazandığının, okul kurumunun kültürel ve gündelik yaşamının dokusunu belirlemedeki iktidarının analizini içermektedir.

Disiplin Sorunları ve Uygulamaları

Okuldaki disiplin uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin onuncu ve on birinci kısımlarında ve Kılık ve Kıyafet Yönetmeliği'nde tanımlanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013). Disiplin uygulamalarını belirleyen mevzuatın caydırıcılıkla harmanlanmış bir cezaî yaptırıma odaklandığı görülmektedir. Disiplin uygulamaları ve yaptırımları okullara göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar daha çok uygulama süreçlerinde rol üstlenen aktörlerin (özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri) öznel yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okuldaki disiplin sorunları ve uygulamaları okulun sosyo-kültürel yapısı ve yönetim yaklaşımlarına yönelik de bilgi vermekte ve bu oluşumların barındırdığı pratikler ve eğilimler bütünü sorunsallaştırmanın vurgusunu taşımaktadır. Tablo 3'te öğrencilerin disiplin sorunları ve uygulama biçimlerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	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
Fizikî şiddet uygulanması	ÖK6, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖE2	7
Sözel şiddet uygulanması	ÖE7, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖK9, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE2	10

Tablo 3'teki temalarla ilişkili olarak öğrencilerin disiplin sorunları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖK11: Bence iyi yöneticiler düzene sokmak için yapar. Kötü yöneticiler de kendi istediklerini, kendi fikirlerini dayatmak için... Giyinişimize zaten bütün idare

karşıyor. Hepimizin giyinişine karşıyor ki ben onda da karşıyım. Çünkü bazılarında mesela pek karşıyorlar bazılarında çok karşıyorlar. Bu neye göre, kime göre ben onu da bilmiyorum. (...) Gerçekten çok büyük ayrımcılık var.

ÖE3: Ben Onur Kurulu başkanayım 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 İnkılap 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.

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.

ÖK8: Mesela [OYK1] hocamız var idarecimiz. Mesela beni çok sever. Ben de onu çok severim, annem yerine koyarım şahsen. “ÖK8’ciğim 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 yapmıyorum. En fazla böyle bir disipline girebiliyorum.

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

ÖE2: Tepki gösteremiyoruz ki hocam... Direkt disipline verirler. Ceza alırsın... Öyle okulda kamera olmayan odalar var. Oraya çekiyorlar mesela. Orada... Kamera olmayan oda var. Çay ocağı olur. Öyle odalara sokup dövüyorlar.

Öğrencilerin okuldaki disiplin sorunları ve uygulamalarına yönelik görüşlerinde sözel ve fizikî şiddet uygulanması, kılık ve kıyafet ile düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması ön plana çıkmaktadır. Görüşmeler sırasında okul kültürü ile çatışmayan ve uyum sağlayan öğrencilerin okuldaki disiplin

uygulamalarını doğru ve gerekli bulduğu görülmektedir. Saha çalışması süresince araştırmacı, okuldaki farklı aktörler ile görüşmeleri esnasında okulun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin, öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel (dil, inanç, siyasî görüş vb.) yapıların öğrencilerin disiplin ile ilişkilenmelerinde belirleyici olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda araştırmacının bulgularını göz önünde bulundurduğumuzda, öğrenciler sahip oldukları sermaye formlarının belirleyiciliğinde okuldaki ve yaşamlarındaki disiplin süreçleriyle farklılaşan ilişkisellikler geliştirmektedirler. Bourdieu (1986) sosyolojisinde sermaye formları üç temel kategoride yer almaktadır: Ekonomik sermaye, sosyal sermaye ve kültürel sermaye (bedenselleşmiş, nesnelleşmiş ve kurumsallaşmış). Ekonomik sermaye ekonomik kaynaklara ya da varlıklara sahipliği (para, mal varlığı, mülk vb.) belirtmektedir. Sosyal sermaye karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, mülkiyet ilişkilerinin üreticisi ve kalıcılığını sağlayan formdur. Kültürel sermaye üç ayrı kategoriye ayrılmaktadır: Bedenselleşmiş hâli, nesnelleşmiş hâli ve kurumsallaşmış hâli. Bedenselleşmiş hâlde bulunan kültürel sermaye aileden miras alınan ve birincil habitusun oluşumunda etkin olan sermaye formudur. Bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıklarını bedenselleşmiş sermaye formu olarak değerlendirilmektedir. Nesnelleşmiş sermaye belirli mülkiyet formlarının edinimini kapsamaktadır. Örneğin kitaplara, sanat eserlerine sahip olmak nesnelleşmiş sermaye biçimi olarak değerlendirilmektedir. Kurumsallaşmış kültürel sermaye formu ise aktörlerin kurumsal aidiyetleri ile ilişkili olarak sahip oldukları imtiyazlar, bilgi sermayesi, ilişkiler ve olanaklar ağının tümünü kapsamaktadır (Bourdieu, 1986).

Öğrenciler sahip oldukları sermaye formlarının kendilerine sağladığı ayrıcalıklar nedeniyle okuldaki disiplin uygulamaları ile uyum içeren ilişkiler geliştirmektedirler. Bu uyum süreci okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin belirli bir sermaye formuna ve görüşe sahip olan öğrencilere tanıdığı ayrıcalıklar üzerinden tesis edildiği görülmektedir. Diğer yandan saha çalışmasında farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler kılık ve kıyafet baskısı olduğunu, düşünce ve ifade özgürlüklerinin kısıtlandığını, siyasî ve kültürel ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratikler enformel ve örtük formlarda bir disiplin işleyişini okulun gündelik yaşamında dolaşıma sokmaktadır. Bu noktada sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatması olarak tanımlanan sembolik şiddet (Bourdieu ve Passeron, 2014), okulda belirli gruplara yönelik ayrımcı söylem ve pratiklerin sistematik bir biçimde işlemesi ve devamlılık arz etmesi ile okulun kurumsal habitusunu şekillendirmektedir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmelerde okulda kameraların olmadığı alanlarda öğrencilere yönelik sembolik şiddetin yanı sıra fizikî şiddetin de

uygulandığı belirtilmektedir. Okulda güvenlik ve düzen kaygısıyla yerleştirilen gözetleme ve denetleme teknolojilerinin devre dışı kaldığı alanlarda öğrencilere yönelik disiplinli pratikler görünmez kılınmakta ve bu pratiklerin daha geniş bir alanda vücut bulmasına yol açmaktadır.

Saha çalışması sürecinde görüşülen branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için okulda kuralları, başarıyı ve düzeni sağlamada disiplin uygulamaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplin sorunları ve uygulamalarına yönelik görüşleri Tablo 4'teki belirli temalarla çerçevelenmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Yönelik 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

Tablo 4'te yer alan temalarla bağlantılı olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

OYE3: Şu anda bizim en büyük sorunumuz kılık-kıyafet artı kötü alışkanlıkları olan öğrencilerimiz var. Sigara, en çok sigara. Disiplinde amaç gençlerimizin, bizim Milli Eğitim Bakanlığımızın, kanunların, anayasamızın istediği yönde iyi bir vatandaş olması için onların davranışlarını düzeltmek, disiplinize etmek.

OYK1: [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.

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, adab-ı muâşeret kuralları ne yapıyor, eksik veriliyor. (...) Okullarda disiplin niye gerekli çünkü bu büyük bir topluluk... Dolayısıyla bu topluluğu eğer doğru yönetemezsen, doğru kanalize edemezsen

çok büyük problemler ve önüne geçilemeyecek sıkıntılarla karşılaşabilir insanlar. Bu anlamda da bu [disiplin] şart diye düşünüyorum.

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 arkadaşı!” 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.

RK1: [Disiplin sağlanmasının nedeni] Toplumsal alandaysınız çok fazla öğrenciyi aynı anda kontrol etmek zorundasınız. O kurallar silsilesi gerçekten birlikte yaşamalarını birazcık sağlamak kolaylaştırmak için.

Görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere istendik davranışlar geliştirmek, dersin işlenişini sağlamak, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, aile ve çevreden kaynaklı eksiklikleri ve olumsuzlukları gidermek amaçlı disiplin uygulamalarına başvurduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler ailenin disiplinci sürecin tamamlayıcısı olduğunu, disipline edici bilgi ve pratikleri öğrencilere kazandırma işlevinde önemli bir rol üstlendiğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğretmenler ahlakî ve toplumsal norm ve kurallara göre öğrencilerin bilgilendirilmesi, donatılması gerektiğini düşünmekte ve disiplin uygulamalarını böyle bir işlevle ilişkilendirmektedir. Öğretmenlerin disiplinci motivasyonları, eğitim sosyolojisindeki işlevselci eğitim paradigmasıyla ilişkilidir. İşlevselci kurama göre bireylere (öğrencilere) toplumsal, ahlakî ve kültürel değerler aşılmalı ve bireylerin (öğrencilerin) kolektif çıkarlar etrafında örgütlenmesi sağlanmalıdır. Böylelikle toplumsal düzen muhafaza edilmekte, eğitim de toplumsallaşmanın aracına dönüşmektedir (İnal, 1994; Durkheim, 2016).

Disiplin mevzuatını ve uygulamalarını eleştiren öğretmenler ise disiplin uygulamalarının toplumsal kontrolü, askeri disiplini ve otorite figürünü pekiştirme amaçlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda disiplin uygulamaları, önleyici ve cezaî yaptırımlar içermesinin yanı sıra endoktrinasyon aracı olarak da işlev görmektedir. Görüşmelerde vurgulanan bir diğer durum ise bazı öğretmenlerin disiplin uygulamalarındaki farklılaşmalardan bahsederken keyfi olarak alınan kararlar nedeniyle duydukları rahatsızlıklardır. Bu keyfi ve farklılaşan disiplin uygulamalarının varlığı konusunda öğretmenler ve öğrenciler ortaklaşmaktadırlar. Okul içerisinde farklılaşan disiplin uygulamaları okul

bağlamındaki dinamikler gözetilerek ele alınabileceği gibi okul dışı toplumsal yapıların da etkisi ile şekillenebilmektedir (Ispa-Landa, 2018). Örneğin, Ispa-Landa (2018) okul dışında dolaşımda olan örtülü ırk temelli önyargılar bütünüünün okul içindeki ağlara olan etkisini vurguladığı çalışmasında, disiplin uygulamalarında ırk temelli önyargıların okuldaki disiplin uygulamalarında farklılaşmalara neden olduğunu belirtmektedir. Örneğin, siyahilerin ve alt sınıftan gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardaki disiplin uygulamaları daha sert ve gelişimsel bütünlüğe zarar verici niteliktedir (Ispa-Landa, 2018). Okulun ve okulun bulunduğu bölgenin toplumsal sınıf ve etnik kompozisyonunun da okuldaki disiplin uygulamalarında ve tıbbîleşmesinde (tanı koyma) etkisi bulunmaktadır (Ramey, 2015). Örneğin, Ramey (2015) çalışmasında okuldaki disiplin mekanizmasının toplumsal kontrol rejimlerinin uzantısı olarak bir devamlılık sağladığını, düzen ve uyumun toplumsal sınıf ve etnik aidiyetler bağlamlarında farklılaşan uygulamalarla tesis edildiğini belirtmektedir. Farklılaşan disiplin uygulamaları gündelik okul yaşamı rutinini gözetleme mekanizmaları ile kontrol altına almakta, okulda gözetlemenin araçları toplumsal sınıf ve etnik kimlik aidiyetlerine göre farklılaşmaktadır (Ramey, 2015; Brantlinger, 1991). Bu farklılaşma okuldaki birimlerin görev ve sorumluluk kapsamalarını da belirlemekte ve mikro yapı ve pratikler ağı ile okula sızmaktadır.

Anaokul eğitimi bilimleri literatüründe ve disiplinle ilgili mevzuatın hükümlerinde disiplin uygulamaları bireysel kontrole, cezalandırmaya ve önleyici müdahalelere yöneliktir (MEB, 2012; MEB, 2013; Özdemir, 2014; Şişman, 2012; Tertemiz, 2012). Saha görüşmelerinde okuldaki disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerinde ahlaki ve toplumsal baskı ve denetimi etkin kılmayı amaçladığı ve bu sürecin işleyişinin okuldaki aktörlerin inisiyatifleri doğrultusunda şekillendiği belirtilmiştir. Okulda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrencilerin okuldaki egemen yapıya ve baskıya karşı farklı biçimlerde direniş gösterdikleri gözlenmiştir. Bu direnişin işleyişi, Sayılan ve Özkazanç'ın (2009) belirttiği gibi okulun resmi söyleminde sınıfsal ve toplumsal-kültürel eşitsizliklerin inkârı üzerinden gerçekleşmektedir. Bu inkâr süreci farklılaşan direniş biçimlerini üretirken okulun meşru biçimde öğrencileri damgalamasına ve elemesine yol açmaktadır.

Okulda öğrencilere uygulanan fiziksel ve sözel şiddet, ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratikler öğrenciler arasında konuşulup yayılmakta ve bu kanaat neticesinde öğrenciler öğretmenleriyle ilişkilerini yeniden biçimlendirmektedir. Bu süreçte öğretmenler ile işbirliği içerisinde olan ve egemen sosyal ve kültürel imtiyazlardan yararlanma becerisi gösteren öğrenciler ise disiplin uygulamalarından çeşitli durumlarda muaf tutulmaktadır. Bazı öğretmenler,

öğrencilere egemen dinî, millî ve siyasî yapıların bilgilerini aktarmak ve bu bilgileri pratiğe dönüştürmek ile sorumlu olduğunu düşündüğü bir pozisyondan mesleğini icra etmektedir. Bu disiplinci pratiklerin bütünü eğitim alanının ideolojik kapsamını ve işleyişini açığa çıkarmaktadır. Türkiye’deki birçok bilimsel araştırma raporuna göre (Çayır, 2014; Karan, 2015; Kaya, 2009, 2015; MAZLUMDER, 2015; TBB, 2016) eğitimdeki bu ideolojik işleyişin ve ayrımcı pratiklerin arkasında çocukların eğitim hakkının ve üstün yararının öncelikli olarak korunmaması, insan hakları ve çoğulcu demokratik kültürün önemsenmemesi ve eğitim sisteminin bir endoktrinasyon aracı olarak görülmesi yatmaktadır.

Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisi

Okuldaki disiplinci söylem ve pratikler toplumsal cinsiyet ve rollere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Disiplin mevzuatı ve uygulamaları okuldaki öğretmenlere, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ve toplumsal cinsiyetlerine göre farklı roller atfetmektedir. Öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarında bu rollerin inşasının etkili olduğu gözlenmektedir. Tablo 5’te öğrencilerin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	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 ÖE7, ÖE9, ÖK9, ÖE9	9
Erkek öğrencilerin bedenine yönelik disiplin uygulamaları	ÖE7, ÖE9, ÖK9, ÖE9	4
Kız öğrencilerin “narin”, “zayıf oluşu” ile erkek öğrencilerin “sert oluşu”na 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

Tablo 5'te yer alan temalarla bağlantılı olarak öğrencilerin okuldaki disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

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.

ÖK3: Erkeklerle biraz daha fazla bağırılıyor. (...) Erkek oldukları için herhâlde. Kızlar biraz daha fazla narin, zayıf gözüküyor o yüzden...

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[çidir?]. Fulardan olsun, adı neydi puşi olsun, şu yüzükler olsun. Ne bileyim, kişi kendi görüntüsünden belli eder... Derse girmiyordu, öğrencileri sürekli gözlüyordu.

ÖK8: Bir suç, disiplin suçu çok olan insanlara biraz daha değişik açıyla bakıyorlar. Evet, disiplin suçum varsa ne söylersem söyleyeyim, doğru da söylesem inanma ihtimalleri çok düşük.

Tablo 5'teki saha görüşmelerinin ortaya koyduğu temalara dayanarak öğretmenler, öğrencileri cinsiyetleri, kılık ve kıyafetleri, görüşleri ve disiplinle ilişkileri yönünden sınıflandırmakta ve öğrencilere karşı tutum ve tavırlarını ve disiplinci uygulamalarını bu kriterler doğrultusunda şekillendirmektedir. Görüşmelerde kız ve erkek öğrencilerin beden güçlerine göre değerlendirildiği belirtilmektedir. Kız öğrencilere atfedilen bedensel güçsüzlük narinlik, hanımefendilik, kırılğanlık üzerinden belirlenmektedir. Erkek öğrencilere yönelik ise bağırma, hakaret gibi pratikler aracılığıyla disiplin uygulanmaktadır. Bu açıdan toplumsal cinsiyet ayrımcılığının oluşturduğu normatif yapılar, okulda kendisini farklı disiplinci pratik ve yapılarla eklemeyerek yeniden dolaşıma sokmaktadır. Bunlarla ilişkili olarak öğrencilere kılık ve kıyafetleri ve beden kontrolü üzerinden uygulanan disiplin pratiklerinde de toplumsal cinsiyet odaklı ayrışmalar gerçekleşmektedir. Bu işleyiş disiplin uygulamalarının okulda örtük pratikler olarak organize olduğunu ve istikrarsız bir disiplin rejiminin toplumsal tabakalaşmanın belirleyiciliğinde şekillendiğini ve uygulandığını göstermektedir (Shaw ve Praden, 1990; Skiba ve Peterson, 2000). Saha çalışmasında toplumsal cinsiyet bağlamındaki önyargılar, öğretmenler tarafından farklı disiplinci yaklaşımların kız ve erkek öğrencilere uygulanması üzerinden sürdürülmekte ve yeniden üretilmektedir. Okulda idealize edilen ve standartlaştırılan toplumsal cinsiyet rolleri ve pratikleri, ideallerin ve standartların dışında kalan öğrenciler için bir ayıklama mekanizması olarak işlev görmektedir (Ispa-Landa, 2013). Bu

işleyiş aynı zamanda okulun kurumsal habitusunu idealize edilen maskülen ve feminen toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden tanzim etmektedir.

Saha görüşmelerinde branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ile ilişkisini kurarken kız ve erkek öğrencileri toplumsal normatif kurallar bütünü bağlamında tanımlamaktadır. Tablo 6'da öğretmenlerin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri temalarla ifade edilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisine Yönelik 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
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

Tablo 6'da yer alan temalarla bağlantılı olarak branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyetle ilişkisine dair görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖYE1: Makyajla ilgili bir disiplin kuralı var. Aşırı makyaj yasak. Aşırı makyaj nedir? 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.

BK6: Kızlara daha özenli ve dikkatli davranıyorum. Daha duygusal olduklarını düşünüyorum her zaman.

BK1: Ben onları kız-erkek diye ayırmıyorum. (...) İnsan diye önce bakıyorum. 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.

RK3: Şöyle kız çocuklarının hayata tutunmalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Kadın olmak çok zor. 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.

Okuldaki pedagojik alanın toplumsal cinsiyet ve rollere uygun biçimde düzenlenişi, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yönelik disiplin pratiklerinin farklılaşması, öğrencilerin bedensel (fiziksel) güçleriyle ilişkili olarak ataerkil rollere göre sınıflandırılması, konuşma biçimlerinin ataerkil roller doğrultusunda (cinsiyetçi ifadeler) şekillenmesi olarak gerçekleşmektedir. Disiplinci söylem ve pratikler, okulda toplumsal cinsiyet norm ve eşitsizliklerini yeniden üreten ve normalleştiren bir düzlemin üretici unsurlarıdır. Görüşmelerde öğretmenler kız öğrencileri tanımlarken narin, kırılğan, anneliğe özgü kavramları kullanmakta, erkek öğrencileri tanımlarken delikanlı, güçlü, ailenin reisi şeklinde toplumsal cinsiyet rollerini belirleyen kavramlara başvurmaktadır. Bazı öğretmenler kız ve erkek öğrencileri eşit gördüklerini ve onlara eşit davrandıklarını belirtmekte ve bu yaklaşımlarını insan olmanın gereği, özgüven ve saygı ifadeleri üzerinden temellendirmektedirler. Rehber öğretmenlerden RK3 kız öğrencilerin toplumsal baskı, aile ve eşitsizlikten kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Okulun kurumsal habitusu toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenimi ve tanzimi üzerinden şekillenmekte, okulun toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretiminde oynadığı özgül rolün kaynağında, toplumsal cinsiyet sorunu ve cinselliğin okulun resmî söyleminden dışlanmış olması yatmaktadır (Sayılan ve Özkazanç, 2009: 17).

Tablo 6’da disiplin uygulamalarının toplumsal roller ile ilişkisi ele alındığında branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirlerine farklılaşan roller atfettikleri gözlenmektedir. Saha çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin disiplin uygulamalarının okul içi ve dışında üstlendikleri toplumsal rollere ilişkin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

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.

RK2: Benden beklenen herhâlde öğrencileri doğru yola sokmamdır. (...) Rehberlik servisini ön disipline indiriyor aslında.

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.

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

BE13: [Öğretmenlerin rolü] Nazi polisleri oluyor ya gözetleme kulelerin SS’leri şeklinde nöbet tutan. (...) Bence öyle bir şey bekleniyor ki üstü kapaklı.

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 ilgilenmiyor idare.

BE10: Ben çocukların hayat koçu olduğumu düşünüyorum öğretmenlerin. Öğretmen bir hayat koçudur. Yeri gelir, sokaklara tükürmenin ne kadar zararlı bir şey olduğunu anlatabilir. Matematik öğretmeni bile anlatabilir bunu. (...) Millî değerlerden, manevi değerlerden [bahseder öğretmen]. 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.

Görüşmelerde öğretmenler, kız öğrencilerin toplumsal rollerine yönelik bilgileri kadın öğretmenlerden öğrenmesinin daha uygun olacağını belirtmektedirler. Eğitim alanında oluşan bu roller ve ilişkili pratikler okuldaki uygulama süreçlerinde farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Örneğin, öğretmenlerden okuldaki genel beklentiler meslek sorumluluklarını yerine getirmek, öğrenciye örnek olmak, öğrencileri susturmak, öğrencilerin sorunlarını çözmek ve onları kontrol altında tutmak üzerinden tanımlanmaktadır. Saha görüşmelerinde toplumsal rollere ilişkin öğretmenlere atfedilen belirgin rollerden bazıları “polislik”, “bekçilik”, “çobanlık”, “hayat koçluğu” olarak belirtilmiştir. Kendilerine atfedilen

rollerden rahatsızlık duyan ve bunu eleştiren öğretmenler ise öğrencileri baskı ve kontrol altında tutan toplumsal rol tanımlamalarını kabul etmemektedirler. Toplumsal rollerin dağılımına yönelik farklı yaklaşımları olan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin, BE10 kodlu öğretmen kendisini öğrencilerin “hayat koçu” olarak tanımlamakta ve benimsediği bu rol kapsamında öğrencilerin sadece bireysel değil, manevi ve millî değerler bakımından şekillendirilmesinin önemine vurgu yapmakta, farklı kimlik, inanç ve görüşlere sahip öğrencilerin ise ‘ortak bir çizgide tutulması’ vurgusuyla milliyetçi-muhafazakâr ve homojen bir toplum tasavvurunun çerçevesini çizmektedir. Bu fikirler, Türk Millî Eğitim (terbiye) sisteminin ve sosyolojisinin kurucu fikirlerini geliştiren Ziya Gökalp’in solidarist korporatizm (içtimaî mefkûrecilik) olarak tanımlanan dünya görüşüyle bağlantılıdır (Gökalp, 1972, 2010, 2015; Kansu, 2001; Parla, 2009).

Görüşmeler esnasında ortaya çıkan bir başka tema ise, disiplin pratiklerinin başka toplumsal roller ile ilişkilendirilerek uygulanıyor ve kabul görüyor oluşudur. Öğretmenlere okulda biçilen roller öğrencileri gözetleme ve denetleme gibi disiplinci pratiklerdir. Bu pratikler ile eklemlenen roller ise “çoban”, “polis” vb. olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler de görüşmeler esnasında öğretmenlerine yönelik benzer ifadelere yer vermektedirler. Dikkate değer bir durum ise okulda ön disipline edici yapıların bulunması ve bu rolün rehberlik servisine verilmiş olmasıdır. Örneğin, okul yöneticileri, rehber öğretmenleri öğrencileri ödül ve disiplin kuruluna yönlendirilmesi öncesinde öğrencilerin sorunlarını hızla çözen ya da prosedürü yerine getiren bir ön disiplinci mekanizma rolüne indirgemektedir. Rehber öğretmenler bu ön disiplinci rolü kabul etmemekte ve eleştirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri disiplin sorunlarının çözümünde rehber öğretmenler ile işbirliği sürecini işletmekte ve rehberlik servisi için belirlediği ara bir disipline etme rolünü okulu yönetmenin ve disipline etmenin parçası olarak işletmektedir. Eğitim alanına ilişkin literatürde okul yöneticilerinin disiplin süreçlerinin işletilmesinde öğretmenler ile kurdukları işbirlikleri ve ilişkiler yer almaktadır. Örneğin, Mukuria (2002) araştırmasında okullarda uzaklaştırma cezalarının yoğun olduğu durumlarda yöneticilerin öğretmenler ile olan işbirliklerinin zayıfladığını; az olduğu durumlarda ise öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine önem verdiklerini gösteren ilişkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilere karşı katı bir disiplin yaklaşımını benimseyen okul yöneticileri, disiplini okulun gündelik yaşamına korkuyu pekiştiren bir caydırıcı ceza yaklaşımı ile aktarmaktadır.

Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisi

Disiplin uygulamaları okul mekânı, mekânın düzenlenişi, mekândaki alışkanlıklar ve pratikler ile doğrudan ilişkilidir. Okul mekânında düzenlenen törenler, ritüeller,

panolar; zamanın tesisi olarak teneffüs ve okul giriş-çıkış saatleri; karşılaşmaların ve düzenin mikro alanları olarak koridorlar; eşyaların düzeniyle birlikte çeşitli ideolojik semboller disiplinci yapılar olarak değerlendirilebilir. Okulun kurumsal habitusunun şekillenmesinde bu öğeler ve etrafında şekillenen pratikler belirleyici niteliktedir. Disiplinci yapı ve pratikleri barındıran bu öğelerin farklı ideolojik işlevleri bulunmaktadır. Tablo 7’de öğrencilerin disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine yönelik görüşlerinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	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

Tablo 7’de belirtilen temalarla bağlantılı olarak disiplin uygulamalarının mekânla ilişkisine yönelik öğrenciler ile yapılan görüşmelere şu şekilde yer verilmektedir:

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.

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.

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 tabiri caizse ben öyle algılıyorum. (...) Bence okullarda [törenlerin] yapılması gerekir. Çünkü öğrenciye küçükken ne yüklersek o kalır.

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.

ÖK2: 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 cezalandırılır 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...

Araştırma süresince okuldaki koridorlarda, panolarda egemen dinî ve siyasî görüşü temsil eden grupların temsiliyetine (afiş, yazı ve duyuru) yer verildiği görülmüştür. Bu temsiliyet aynı zamanda okul bünyesinde bu görüşler etrafından bir örgütlenmeyi, ortaklaşmayı ve bunun sonucunda belirli imtiyaz ağlarını da kurmakta ve bu ağlara dahil olanları çeşitli ayrıcalıklarla donatmaktadır. Görüşmelerde disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğrenciler, bu kişi ve gruplarla ilişkisi olan ya da bu gruplara üye öğrencilere bazı öğretmenler tarafından çeşitli şekillerde ayrıcalıklar tanındığını belirtmektedir. Bu ayrıcalıklı tanıma biçimleri disiplin suçlarında bu öğrencilere anlayış gösterilmesi, sözlerinin ve eylemlerinin güven vericiliği konusunda bu öğrencilere yönelik bir ön kabulün olması şeklinde okulda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda

tanıklık ettiği durum belirli egemen davranış modellerinin onaylanmasıdır. Böylelikle meşruiyeti olan, istikrar sağlayan pratikler olarak bu davranışlar kurumsallaşmakta ve formel okul kültürünü tesis etmektedir. Öğrenciler için formel alanın taleplerini reddetmek ise öğretmenleri ve akranları tarafından sosyal dışlanma ile sonuçlanmaktadır (Fordham ve Ogbu, 1986; Ispa-Landa, 2013; Göktürk ve Ağın, 2020).

Okul mekânında gerçekleştirilen törenler, ritüeller ve başvuru semboller milliyetçi-muhafazakâr öğeler barındırmakta ve bu doğrultuda eğitim ve öğretim pratikleriyle iç içe geçmektedir. Giorgetti (2016: 337) *Eğitim Ritüelleri* adlı çalışmada eğitim sistemindeki ritüellerin (iktidardakilerin) politik eğilimleri meşrulaştırmak ve meşrulaştırılan bu eğilimleri devam ettirmek amaçlı olduğunu tespit etmektedir. Saha çalışmasında bu meşrulaştırma sürecinin farklı biçimlerde uygulandığı görülmüştür. Öğrenciler törenleri, marşları, koridorlardaki milliyetçi ve dinî sembollerini önemsediklerini belirtmekte ve tüm öğrencilerin de önemsemesi gerektiğinin vurgusunu yapmaktadırlar. Farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler ise kendi aidiyetlerinin okulda tanınmadığını ve farklılıkları üzerinden çeşitli ayrımcılık mekanizmalarına tabi tutulduklarını belirtmektedir. Bu öğrenciler, egemen dinî ve siyasî görüşlerin kamusal bir alan olan okulda rahat ve özgür bir şekilde ifade edilmesi ve dolaşıma sokulmasına tanıklık ederken kendilerinin ifade ve düşünce özgürlüğünün çeşitli şekillerde kısıtlandığını ifade etmektedirler. Eleştirel eğitim çalışmalarında okulda meşru ve egemen addedilen bilgi, değer ve normların öğrencilere örtük bir biçimde aktarılması gizli müfredat (hidden curriculum) olarak yorumlanmaktadır (Apple, 2006; McLaren, 2011; Giroux, 2014). Bu nedenle okulda yer alan törenler, ritüeller ve semboller gizli müfredatın parçası olarak okulun gündelik yaşamında ideolojik, kültürel ve sınıfsal eşitsizliklerin yeniden-üretimine (Althusser, 2006; Althusser, 2008; Bourdieu ve Passeron, 2015) katılmaktadır.

Öğretmenler, okulun kurumsal habitusunun kurucu unsurları olarak törenler, semboller ve ritüelleri disiplin uygulamalarının bileşenleri olarak değerlendirmektedirler. Tablo 8’de okul mekânında tören, sembol ve ritüellerin, kılık ve kıyafet kontrollerinin yer almasına ilişkin öğretmenler arasında farklı yaklaşımlar bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8’de belirtilen temalarla bağlantılı olarak disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine yönelik branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 8. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişisine Yönelik 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 kontrolüne gerek var	OYK2, BE8, BE6, BE7, BE4, BE9, BE3, BE12, RK1	9
Kılık ve kıyafet kontrolüne gerek yok	OYE3, OYE2, OYK1, BK6, BE13, BE2, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BK4, BE10, BE3, RK3, RK2, RE1	18

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 şey de.

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.

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. Bigânelik, 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.

BE5: [Törenler] Öğrenci biraz daha itaatkâr ve biat eden yapıya bürünsün, biraz daha bağırlı olduğu, höst denildiği zaman şöyle bir durup söylenilene yapan boyuta gelsin, söz hakkı olmasın, söz hakkının olmadığını kanıksasın.

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.

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 alıştırmakla 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 süreli kulağına ufak ufak üflüyor. Silmeye çalışsan bile kulağının arkasında ister istemez çalışıyor. İstiklâl Marşı çalışmıyor değil.

Okulda sürekli hareket ve denetim hâlinde olan öğretmenler, okul içi alanları düzenli kontrol etmekte ve gözetlemektedirler. Örneğin, mekân olarak koridorlar, zaman aralığı olarak teneffüsler öğretmenlerin öğrencileri kontrol altında tutmakla sorumlu olduğu birimlerdir. Okulda itaatkâr bedenlerin oluşturulmasında mekânın, zamanın ve faaliyetlerin denetimi gerekmektedir (Foucault, 2006). Okulda disiplinli pratiklerin etkin bir şekilde icrası için eylemlerin mekân ve zaman içerisinde sistematik dağıtımı önem kazanmaktadır. Teneffüs ve tören saatlerinden okul ve sınıf mekânının düzenlenişine, sınıfların yaşlara göre organize edilmesinden bireyin beden-nesne (alet) etkileşimine uzanan birçok disiplin tekniği zaman ve mekânın denetimine ilişkindir (Foucault, 2006). 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). Ritüeller, semboller ve törenler bağlamında okul mekânındaki disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler gizli müfredat olarak değerlendirilen bu pratiklerin amacının milliyetçilik duygularını pekiştirmek, askeri disiplin ve itaat üretim pratiklerini yerleşik hale getirmek ve normalleştirmek olarak değerlendirmektedir. Bu süreçler öğretmenlik mesleği icrasının aktif bileşenleri olmaktadır. Örneğin, öğretmenler kendilerini eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında öğrencilere dinî ve millî bilgilerin aktarımı ile sorumlu hissetmektedirler.

Bu bağlamda öğretmenler mesleki tanım ve sorumluluklarının dışında egemen kültürel yapının kurucu ve koruyucu pratiklerinin aktarımıyla sorumlu olmakta ve okul mekânında baskı ve denetim biçimlerinde yer alarak da bu rollerinin tüm kurumsal yapı içerisinde devamlılığını sağlamaktadırlar. Böylelikle okulun kurumsal habitusu dışında farklı habituslar (örneğin, aile içinde) yoluyla öğrenilen normatif yapılar, okul dışındaki pedagojik eylemi okul içindeki pedagojik eylem ile bir araya getirmekte ve türdeş bir pedagojik değerler sistemini (pedagogic ethos) oluşturmaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015). Okul mekânında öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetleri dışında dinî ve millî bilgilerin aktarımının sağlanması, “kültürel keyfiyetin” okul ve toplum bağlantısının kurulduğu keşişim noktasıdır. Bu aktarımın ve telkinin sürekliliğinin (pedagojik mesai ve emek), belirli dışlama edimleri içermesi ise habitus oluşumunun ana kaynaklarından. Böylelikle okulun kurumsal habitusu bireysel katılımın ve kolektif şekillendirmenin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Tarabini, Curran ve Fontdevilla, 2017).

Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları

Okuldaki disiplin uygulamalarının somut göstergeleri öğrencilere verilen ödül ve cezalardır. Ödül ve cezaların uygulanma sürecinde okul içinde belirli yapılar (karar mekanizmaları) ve aktörler (öğretmenler ve öğrenciler) önemli rol üstlenmektedirler. Bu yapılar, ödül ve disiplin kurulu ile onur kuruludur. Ödül ve disiplin kurulunun düzenlenmesinde disiplin mevzuatı temel referans kaynağı olarak yer almakla beraber, bu araştırma süresince okul içerisindeki ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin mevzuatın belirlediği kapsam dışında örtük formlarda da işlemekte olduğu görülmüştür. Tablo 9’da öğrencilerin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşlerinin temaları yer almaktadır.

Tablo 9’daki temalarla bağlantılı olarak okuldaki ödül ve ceza disiplin uygulamalarına dair öğrencilerin görüşlerine şu şekilde yer verilmektedir:

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.

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 aramız 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.

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.

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. Hepsini işte bu çocuk okumaz gözüyle baktılar. İşte buraya ne için geldiği belli [derler].

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

Tablo 9. Öğrencilerin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
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

Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerde yarattığı duygulanım hoşnutluk ve memnuniyetsizlik denklemi olarak beliren bir karşıtlıklar düzlemini

ifade etmektedir. Hoşnutluk haklı olma hâli; memnuniyetsizlik haksızlığa uğramış olma hâli olarak deneyimlenmekte, dolayısıyla birbirini karşıtlık üzerinden tamamlayan, aktörlerin bu aralıkta konumlanmasını zorunlu kılan bir değerlendirme mekanizmasını da etkinleştirmektedir. Bu noktada Bourdieu'nun ikilikleri sorunsallaştırmak için yapmış olduğu uyarı dikkate alınmalıdır: 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 belirtmeyiz (Calhoun, 2014). Bu nedenle okul içerisindeki disiplin uygulamalarına dair çalışmalarda, ceza ve ödüllendirme ile hangi normatif yapıların ilişkilendiği ve bu normatif yapıları pekiştiren nesnel ve öznel duygu durumlarının ne olduğu tartışmasını yapmak önemlidir. Saha çalışması göstermektedir ki disiplin cezaları öğrencilerin kendileri ile kurdukları ilişkileri şekillendirmekte ve güven duygularını aşındırmaktadır; ödüllendirme ise öğrencilerin kendileri ve toplum ile kurdukları ilişkilerde kendilerinden daha emin ve mutlu bireyler olarak hissetmelerine sebep olmaktadır. Ödül ve ceza ikileminde ödül başarı, iyi ve layık olma ile eklenirken ceza ise utanma, kötü bir birey olma ve aşağılanma ile ilişkilendirilmektedir. Disiplinci teknikler ile üretilen bu duygular bütünü öğrencinin kişisel bütünlüğünü kurmasında belirleyici bir role sahip olmakta ve sosyal yaşamdaki ilişkilendirmelerini de organize etmektedir. Farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler, ödüllendirme ve cezalandırmanın adaletli olmadığını, kendilerine farklı yaklaşım ve uygulamalarda bulunduğu belirtmektedirler. Bu pratiklerin öğrencilerin farklılıklarına göre değişiyor olması okul habitusunun toplumsal yapılardaki ayrımcı politikalar ile uyum içinde olduğunu, okul içindeki ve okulu çevreleyen yapıların birbirini tamamlayan, yeniden üreten pratikleri barındırdığına dair de bir çıkarım yapabilmek mümkündür. Ödül ve disiplin cezaları makbul öğrenci profilinin içeriğini ve okuldaki aktörler arasındaki ilişkileri de belirlemektedir. Okulun kurumsal habitusunda enformel ödül-ceza uygulamalarının farkında olan öğrenciler enformel işleyişin taleplerine uyum sağlayarak formel kültürü pekiştirmektedirler.

Ödül ve ceza uygulamaları ile ilgili görüşmelerde öğretmenler ödül ve disiplin kurulumun, disiplin mevzuatının, ödül ve ceza uygulamalarının okuldaki disiplinin sağlanmasında gerekli ve 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.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
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

Tablo 10'daki temalarla bağlantılı olarak okuldaki ödül ve ceza disiplin uygulamalarına ilişkin branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

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

OYE1: Disiplin Kurulu başkanayım 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.

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

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.

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.

BE6: 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. 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.

BE1: Ödülün her zaman daha etkili olduğunu düşünüyorum ama yerinde, zamanında, ertelemeyen, geciktirmeden, davranışın niteliğine uygun, abartmadan veya küçümsemeyen. 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] iletişimi kesiyorum bir süre, konuşmuyorum onunla. Belirli bir süre için göz temasına girmiyorum [cezalı öğrenciyle]. Soru sormuyorum. Bana soru sorduğu zaman cevap vermemeye çalışıyorum. Biraz kişiselleştiriyorum öyle söyleyeyim.

BE11: Disiplin cezalarının verilmiş şeklini zaten daha önceden konuşmuştuk. Sadece öğrenciyi disipline etme, terbiye edici, o öğrenciyi o şeyden vazgeçirici bir şey olduğunu düşünüyorum. Bir şeyi baskıyla vazgeçiriyorsanız asla vazgeçirtmemişsiniz, sadece baskılamışsınız. [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 hissederler, ailelerinin duymalarından korkarlar. Öğretmenlerinin gözünde ne duruma düştüklerini düşünmekten korkarlar. Ödülün zaten çok geçerli olduğunu düşünmüyorum. [Ödülün] Olup olmamasının büyük bir etkisi yoktur. Eğitim açısından bir etkisi yoktur. Ama öğrencileri baskı altında tutacak bir kurul... Bunu yaparsan cis 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.

BE4: 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.

Görüşmelerde öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarının 'yerinde ve zamanında yapılması' gerektiğinin altını çizdiği görülmektedir. Örneğin, OYE3 ödüllendirmenin öğrencileri kazanmak açısından gerekli olduğuna vurgu yapmakta, BK6 ise cezalandırma pratikleri arasından davranış kazandırmayı amaçlayan uygulamaları tercih etmekte ve cezai yaptırım olarak öğrencilerin sosyal sorumluluk görevlerinde zorunlu olarak yer almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu ifadeler okuldaki disiplin uygulamalarının sadece huzuru tesis etmek ile sınırlı olmadığını aynı zamanda öğrencilerin toplumsallaşması ve üretken bireylere dönüşümü vurgusunu da içeren bir ahlakî yapılanmayı da barındırmaktadır (Arum, 2003). BK4 ise ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin gerekliliğini vurgularken aynı zamanda disiplin uygulamalarında mevzuatın dışına çıkılabileceğini ve disiplin yaptırımlarının esnekleşebileceğini belirtmektedir. Eleştirel bir yaklaşımda bulunan BE13 ödüllendirme ve cezalandırma uygulamalarının toplumsal kontrolün sağlanmasında ve yarışmacı ruhun tesisinde aynı mantıkla işlediğini belirtmektedir. BE11 ise cezalandırmanın olumsuz davranışları değiştirmede tam tersine baskıya yol açtığını; örnek davranışlar konusunda ise onur belgesi verilirken örnek davranışın öğretmenden öğretmene değişebileceğini ve ödülün eğitimde geçerli olmadığını ifade etmektedir. BE11 ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin meşruiyetini sağlayan mevzuatların varlığının öğrencilere güven duyulmamasından, öğrencilerin iradelerinin yok sayılmasından, kişiliklerinin ve farklılıklarının görmezden gelinmesinden kaynaklandığını ve bu sebeple herkesin uyacağı kurallar bütününün yaratıldığını vurgulamaktadır. Bu vurgu, ödül ve ceza mekanizmasının kolektif sorumluluk, kolektif ödül ve kolektif ceza kültürünün oluşumunun pekiştirici unsuru oluşunu ve farklılıkları elimine eden bir disiplin mekanizmasının varlığını ifade etmektedir.

Okullarda cezalandırma mekanizması istenmeyen öğrenci davranışının düzeltilmesi veya o davranıştan caydırılmasına yönelik olsa da arka planda ceza hukuku işlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Ödül ve Disipline İlişkin Kısmı'nda belirtilen disiplin suçlarının Türk Ceza Kanunu'ndaki karşılığı olan maddeler ağır cezalara denk gelebilmektedir (MEB, 2013; Yılmaz, 2015). Hukuk literatüründe 18 yaş altındaki bireylerin çocuk/ergen suçluluğu olarak tanımlanan davranışları, egemen toplumsal kodlar ve normların çizdiği çerçeve uyarınca cezalandırılmaktadır. Okullardaki denetim ve disiplin mekanizmaların genişlemesi çocukları giderek daha erken yaşlarda geniş bir cezalandırıcı ağına içine hapsedmektedir (Özkazanç ve Ağtaş, 2011). Foucault'ya göre (2006), ödüllendirme ve cezalandırma pratikleri iyi terbiye etmenin araçlarından biri olan normalleştirici yargıyla bağlantılıdır. Normalleştirici yargı ödüllendirme ve cezalandırma vasıtasıyla

mertebelendirmeye imkân tanırken bireyin çeşitli hiyerarşilere tabi olmasına da yol açmaktadır. Ödül ve ceza disiplin pratikleri öğrencileri tasnifleyerek okulun bilgi ağına kaydetmekte ve gelecekteki denetleme ve gözetleme süreçlerine katılımını sağlamaktadır. Bir disiplinci teknik olarak tasnifleme, öğrencileri bireyselleştirerek öznelileştirmekte ve böylelikle tabiiyet ilişkilerine dahil ederek okulun kurumsal habitusunun işleyiş dinamiklerini belirlemektedir.

Sonuç

Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler, meşruiyetini disiplin mevzuatından alırken okuldaki aktörlerin disipline bakış açıları ve eğilimleri, toplumsal cinsiyet ve rollerin belirlenmesi ve dağıtımı, mekân ve zamanın denetimi ve düzenlenişi, ödül ve ceza teknikleri üzerinden oluşmaktadır. Saha çalışması sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öznel yaklaşımlarına göre okuldaki disiplin uygulamaları değişebilmekte ve disiplin mevzuatını esneten durumlar söz konusu olabilmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci davranışlarını düzeltmek, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, dersin işlenişini sağlamak, aile ve çevreden kaynaklı olumsuzlukları ve eksiklikleri gidermek amacıyla disiplin uygulamalarına başvurduklarını belirtmektedirler. Disiplinci pratiklere eleştirel yaklaşan öğretmenler ise disiplin uygulamalarının askeri disiplini, otorite figürünü ve toplumsal kontrolü pekiştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Böylelikle disiplinci pratikler egemen toplumsal yapı ve normları okulda inşa ederken öğretmenler de bu kodların aktarıcısı rolünü benimsemektedir. Saha görüşmelerinde öğrenciler ise sözel ve fizikî şiddeti, düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanmasını, kılık ve kıyafet yasaklarını okuldaki başlıca disiplin uygulamaları olarak vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerle ve özellikle de okul yönetimiyle egemen inanç, kimlik ve görüş birliği içinde olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha imtiyazlı konumda yer aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler okulun kurumsal habitusunu da şekillendiren ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklere maruz kalmaktadır. Okul mekânında kameralar aracılığıyla öğrenciler teknolojik gözetleme ve denetlemeye tabi olurken itaatkâr ve uysal bir beden geliştirmeleri telkin edilmektedir.

Okuldaki disiplin mekanizmaları toplumsal cinsiyete ve rollere göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler fiziksel (bedensel) güçlerine göre tasnif edilmekte ve onlardan ataerkil rollerle uyumlu davranışlar talep edilmektedir. Kız öğrencilere öğretmenleri tarafından kırılğanlık, hanımefendilik ve narinlik rolleri atfedilerek bedensel güç(süzlük)leri üzerinden erkek öğrencilerden ayırt edilmektedir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere sert ve kaba söz ve davranışlarda bulunabilmeleri okuldaki ataerkil (cinsiyetçi) söylemleri meşrulaştırmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştiren bu eril söylemler, diğer disiplinci söylem ve pratiklerle eklenerek okulda yapılaşmış ataerkil kültürü pekiştirmektedir. Öğretmenler okulda uzmanlık alanlarının dışında öğrencileri okulda gözetleme ve denetleme gibi disiplinci pratikleri yerine getiren bir role sahiptir. Görüşmelerde öğretmenler ve öğrencilerin ortaklaştığı bir nokta olarak öğretmenler “polis”, “çoban”, “bekçi” vb. disipline edici toplumsal rollerle benzer kılınmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri bir işbirliği içinde disiplini okulda ve sınıfta tesis etmektedirler. Rehber öğretmenler kendilerine biçilen ön disiplinci rolü eleştirmekte ve bu rolün öğrencilerle aralarındaki mesleki ilişkiye zarar verdiğini ifade etmektedir. Okul yöneticileri ise diğer öğretmenlere göre korkutucu ve caydırıcı bir rol üstlenerek hem okul içi otoritelerini pekiştirmekte hem de okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratiklerin nüfuz etmesine neden olmaktadır.

Okulun kurumsal habitusunda mekânın (koridor, tuvalet vd.) ve zamanın (ders saati, teneffüs vd.) denetimi disiplinci pratiklerin işleyişi açısından önem arz etmektedir. Okuldaki ritüel, tören ve sembollerin ‘millî bilinç’ oluşturmada önemli olduğunu düşünen öğretmen ve öğrencilerin dışında kalan, farklı kimlik, inanç ve görüşte öğrenciler okul mekânında kendi aidiyetlerinin tanınmadığını, ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklere maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Okulda egemen siyasî ve dini gruplara üye olan ve bu aidiyetlerine ait afiş, duyuru, yazıları okul mekânında paylaşabilen öğrencilerin okuldaki süreçlerde de imtiyazlı bir pozisyona sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu disiplinci söylem ve pratikleri eleştiren öğretmenler okulun kurumsal habitusunu şekillendiren sembol, tören ve ritüellerin itaat üretimi, askeri disiplin ve milliyetçilikle ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Okul mekânında gizli müfredat olarak ritüel, sembol ve törenler aracılığıyla egemen cinsel, ırksal ve sınıfsal hiyerarşiler gizlenmekte, farklı kimlik, inanç ve görüşler yokmuş gibi davranılmakta ya da çeşitli aktör ve yapılarla bastırılmaktadır.

Okulda ödül ve ceza uygulamaları disiplin mevzuatının tanıdığı yasal sınırlar etrafında işletiliyor olsa da öğretmenler bu sınırların dışına çıkan kişisel uygulamalara yer vermektedir. Disiplini eleştiren öğretmenler ödül ve ceza uygulamalarının öğrencileri kapitalist topluma entegre ettiğini ve öğrencilerin farklılıklarını ve iradelerini yok sayan bir okul kültürü yarattığını ifade etmektedir. Ödül ve ceza öğrencilerin okul yaşamında ikilem yaratmaktadır. Çünkü ödül başarı, layık ve iyi olma ile ceza ise kötü bir birey olma, aşağılanma ve utanma ile eşleştirilmektedir. Bu disiplinci pratikler aynı zamanda öğrencilerin okul yaşamında kendilik algılarına ve özgüvenlerine zarar vermektedir. Okulda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler ise ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyete uygun olmadığını belirtmektedir. Enformel

ödül ve ceza uygulamalarının sağladığı imtiyazların farkına varan öğrenciler, bu disiplinci pratiklerin okulun formal kültüründe pekiştirilmesine katılırken örnek ve makbul öğrenci profilini de belirlemektedir. Ödül ve ceza uygulamaları öğrencilerin bilgilerini tasnifleyerek okulun da dışına taşan geniş bir toplumsal iktidar ağında (denetleme, gözetleme ve kapatma) onları kuşatıp gelecekteki özel ve mesleki yaşamlarına yön verebilmektedir.

Kaynakça

Açikel F (2009). Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi. İçinde: T Bora (der), *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce: Milliyetçilik*, Cilt 4, İstanbul: İletişim Yayınları, 117-139.

Akın Y (2004). “Gürbüz ve Yavuz Evlatlar”: Erken Cumhuriyet Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akşit E E (2005). *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alkan M Ö (2004). İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Uluslaşma Sürecinde Eğitim. İçinde: K H Karpat (der), *Osmanlı Geçmişi Günümüz Türkiye’si*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Alkan M Ö (2008). Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 9-84.

Althusser L (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses. İçinde: A Sharma ve A Gupta (der), *The Anthropology of the State: A Reader*, CA: Blackwell Publishing., 86-112.

Althusser L (2008). *Yeniden-Üretim Üzerine*. Çev. I Ergüden ve A Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları.

Apple W M (2006). *Eğitim ve İktidar*. Çev. E Bulut, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arum R (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Authority*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu P (1990). *The Logic of Practice*. California: Stanford University Press.

Bourdieu P ve Passeron J C (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. Çev. A Sümer ve L Ünsaldı, Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu P ve Passeron J C (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Çev. A Sümer, L Ünsaldı ve Ö Akkaya, Ankara: Heretik Yayınları.

Brantlinger E (1991). Social Class Distinctions in Adolescents' Reports of Problems and Punishment in School. *Behavioral Disorder*, 17(1), 36-46.

Burke C T, Emmerich N ve Ingram N (2013). Well-Founded Social Fictions: A Defence of The Concepts of Institutional and Familial Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182. DOI: 10.1080/01425692.2012.746263

Calhoun C (2014). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. İçinde: G Çeğin, A Arlı, E Göker ve Ü Tatlıcan (der), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 77-129.

Celep C (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen L, Manion L ve Morrison, K (2009). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Çayır K (2014). "Biz" Kimiz?: *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Durkheim E (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. Çev. P Ergenekon, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Ersanlı B (2011). *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Fordham S ve Ogbu J (1986). 'Black Students' School Success: Coping with The "Burden of Acting White.'" *Urban Review*, 18(3), 176-206.

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

Giorgetti F M (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Giroux A H (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. Çev. S Demiralp, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Gökalp Z (1972). *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi*. Diyarbakır: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları.

Gökalp Z (2010). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gökalp Z (2015). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: Ötüken Neşriyat Yayınevi.

Göktürk D ve Ağin E (2020). Okul Kurumunun Kültürel-Toplumsal Eşitsizlik ve İmtiyazların Yeniden Üretimindeki Rolüne İlişkin Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.

Ispa-Landa S (2018). Persistently Harsh Punishments Amid Efforts to Reform: Using Tools From Social Psychology to Counteract Racial Bias in School Disciplinary Decisions. *Educational Researcher*, 20(10), 1-7.

Ispa-Landa S (2013). Gender, Race, and Justifications for Groups Exclusion: Urban Black Students Bussed to Affluent Suburban Schools. *Sociology of Education*, 86(3), 218–233.

İnal K (1994). Durkheim'in Eğitim Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 511-518.

İnal K (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Jenkins R (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

Kansu A (2001). Türkiye'de Korporatist Düşünce ve Korporatizm Uygulamaları. İçinde: A İnel (der), *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce: Kemalizm*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 253-267.

Kaplan İ (2009). *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karaömerlioğlu A (1998). Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler. *Toplum ve Bilim*, 76, 56-85.

Karan U (2015). *Eğitim Sisteminde Ayrımcılığın İzlenmesi 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 İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

MAZLUMDER (İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği) (2015). *Alevilere Yönelik Ayrımcılık: Bir Saha Çalışması*. Haz. F B Demir ve Z İpek, İstanbul: Mazlumder İstanbul Şubesi.

McLaren P (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*. Çev. Ed. Y M Eryaman ve H Arslan, Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2012). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kilikkiyafet/kilikkiyafet.html> Son erişim tarihi, 12.07.2019.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_1/ortaogrkurumyon_1.html Son erişim tarihi, 12.07.2019.

Merriam B S (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Ed. S Turan, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özkazanç A ve Ağtaş Ö (2011). Türk Neo-Liberal Ceza Politikasında Bir Hayalet: 'Suçlu Çocuklar'. İçinde: Alev Özkazanç (der), *Neo-Liberal Tezahürler: Vatandaşlık, Suç ve Eğitim*, Ankara: Dipnot Yayınları, 163-201.

Özdemir A (2014). Öğrenci Disiplin İşleri ve Uygulamaları. İçinde: E Karip (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 249-289.

Parla T (2009). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm*. İstanbul: Deniz Yayınları.

Punch F P (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Çev. D Bayrak, H B Arslan ve Z Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ramey D M (2015). The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Structure. *Sociology of Education*, 88(3), 181-201.

Reay D, David M ve Ball S (2001). Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education on Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> Son erişim tarihi, 18.05.2020.

Sayılan F ve Özkazanç A (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.

Sayılan F (2017). Yeniden Üretim. *Eleştirel Pedagoji*, 53-54, 135-137.

Shaw S R (1990). Race and Gender Bias in the Administration of Corporal Punishment. *School Psychology Review*, 19(3), 378-383.

Skiba R J ve Peterson R L (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional Children*, 66(33), 335-347.

Şişman M (2012). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. İçinde: M Şişman ve S Turan (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 21-41.

Tarabini A, Curran M ve Fontdevila C (2017). Institutional Habitus in Context: Implementation, Development and Impacts in Two Compulsory Secondary Schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189. DOI: 10.1080/01425692.2016.1251306

Tertemiz N (2012). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. İçinde: L Küçükahmet (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 109-135.

Türnüklü A (2014). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. İçinde: E Karip (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 194-231.

Ünal L I (2013). Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Genel Bir Bakış. *Praksis*, 33(3), 9-27.

Ünsal H (2011). Okulda ve Sınıfta Disiplin. İçinde: Ç Özdemir (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Üstel F (2004). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

TBB (Türkiye Barolar Birliği) (2016). *Türkiye'de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri*. Haz. T Şirin, E Duymaz ve D Yıldız. Ankara: Türkiye Barolar Birliği İnsan Hakları Merkezi.

Wacquant L (2014). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. İçinde: G Çeğin, A Arlı, E Göker ve Ü Tatlıcan (der), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 53-76.

Yeğenoğlu M (2006). Michel Foucault'da Eğitim ve Öznellik. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yıldırım A ve Şimşek H (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım E (2014). Türkiye'de Milliyetçilik ve Milli Kimlik: Türkçülüğün Keşfi ve Ulus-Devletleşme Sürecinde Türk Milli Kimliği. *International Journal of Social Science*, 28(2), 73-95.

Yıldız A (2010). *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene": Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yılmaz F G (2015). Ergen Suçlulara Yönelik Okul İçindeki Düzenlemeler ve Türk Ceza Kanunu Karşılaştırması. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 333-354.

Yiğit B (2012). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. İçinde: M Şişman ve S Turan (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 77-92.