

Şiddetin Pedagojisi: Okulda Şiddetin Üretimini Yeniden Düşünmek

Mahmut Karatay¹

Giriş

Son yıllarda farklı ülkelerde ve özellikle Türkiye’de artış gösteren okul temelli şiddet olayları, eğitim sistemlerinin temel işlevlerine ilişkin köklü bir sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Okul, modern toplumlarda yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir kurum değil, aynı zamanda bireyin toplumsallaştığı, kimlik geliştirdiği, etik değerlerle tanıştığı ve kamusal yaşamın normlarını öğrendiği merkezi bir pedagojik mekândır. Bu nedenle okulda ortaya çıkan şiddet, yalnızca bireysel bir davranış sorunu olarak değil; eğitim sisteminin yapısal, kültürel ve pedagojik işleyişiyle ilişkili daha geniş bir sorun alanı olarak ele alınmalıdır.

Hâkim söylem ise okul şiddetini çoğunlukla bireysel patolojiler, aile içi sorunlar, medya etkileri ya da güvenlik eksiklikleri çerçevesinde açıklamaktadır. Bu tür yaklaşımlar belirli ölçülerde açıklayıcı olsa da şiddeti mümkün kılan daha geniş toplumsal ve pedagojik bağlamı görünmez kılma riski taşımaktadır. Mevcut alanyazında öğrencilerin bireysel özellikleri, aile yapıları, akran ilişkileri ve medya içeriklerine maruz kalmaları gibi değişkenler önemli risk faktörleri olarak ele alınmakla birlikte, güncel araştırmalar okul iklimi, öğrencinin okula bağlılığı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, disiplin uygulamaları ve kurumsal koşulların da şiddet ve zorbalıkla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim okul iklimine ilişkin araştırmalar; ilişkiler, okul bağlılığı, güvenlik, disiplin, kuralların adilliği, zorbalık ve saldırganlık gibi boyutların birbirinden bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır (Gonzálvez et al., 2023). Türkiye’de de akran zorbalığının yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağı; okul, aile ve daha geniş sosyal çevreyi kapsayan bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç bulunduğu vurgulanmaktadır (UNICEF, 2024).

Türkiye bağlamındaki güncel ampirik bulgular da okulun ilişkisel ve kurumsal özelliklerinin önemini desteklemektedir. Ortaöğretim öğrencileriyle

¹ mahmutkaratay@munzur.edu.tr

gerçekleştirilen bir araştırmada olumlu okul iklimi algısının akran zorbalığı ve mağduriyetiyle negatif yönde, öğretmenden algılanan duygusal istismarın ise zorbalık deneyimleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Kayacık et al., 2024). PISA 2022 Türkiye verilerindeki 7.250 öğrenciyi kapsayan bir başka çalışmada ise öğretmen desteğinin okul aidiyetini güçlendirdiği ve akran zorbalığını azalttığı, akran zorbalığının da okul aidiyetiyle negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Hark Söylemez & Söylemez, 2025).

Eleştirel pedagoji perspektifi, eğitimi nötr bir süreç olarak değil, iktidar ilişkileri, ideolojik yönelimler ve toplumsal eşitsizlikler içinde işleyen dinamik bir alan olarak ele alır (Giroux, 2011; McLaren, 2005). Bu perspektiften okul şiddetini anlamak, yalnızca öğrencinin davranışını incelemeyi değil, öğrencinin davranışının ortaya çıktığı pedagojik, kurumsal ve toplumsal koşulları da sorgulamayı gerektirir. Okul iklimi ile şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, olumlu okul ikliminin daha düşük şiddet ve zorbalık düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Güncel sistematik çalışmalar da öğrencilerin okul yaşamındaki ilişkilerinin, aidiyetlerinin, güvenlik algılarının ve disiplin deneyimlerinin davranışsal sonuçlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Gonzálvez et al., 2023; Ponsford et al., 2024). Dolayısıyla okul, şiddetin yalnızca gerçekleştiği fiziksel bir mekân olarak değil, şiddeti azaltabilecek ya da belirli koşullarda ortaya çıkma riskini artırabilecek ilişkisel ve kurumsal süreçlerin işlediği bir pedagojik alan olarak değerlendirilmelidir.

Tartışmanın önemli boyutlarından birini, neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte eğitimde performans, ölçme, karşılaştırma ve rekabet mekanizmalarının güçlenmesi oluşturmaktadır. Neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle okullar, öğrenmenin anlamının yanı sıra ölçülebilir performansın, karşılaştırmanın ve rekabetin giderek daha belirleyici hâle geldiği kurumlara dönüşmektedir (Apple, 2004; Ball, 2016). Söz konusu dönüşümün öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin güncel ampirik bulgular da dikkat çekicidir. Yüksek riskli sınav sistemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen Avrupa çapındaki bir araştırma, bu sınavların öğrencilerin bildirdiği okul kaynaklı stresi yaklaşık %12 oranında artırdığını göstermiştir (Högberg & Horn, 2022). Lise öğrencilerinde akademik strese ilişkin güncel bir sistematik derleme ise 13 ülkeden 31 çalışmayı inceleyerek akademik baskının, özellikle yüksek riskli değerlendirme dönemlerinde, öğrencilerin stres ve kaygıları açısından önemli bir sorun oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Jagiello et al., 2025). Yüksek riskli sınavların okul içindeki somut etkilerine odaklanan ampirik bulgular da sınav baskısının öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplandırılması, eğitimsel triyaja tabi tutulması ve bazı öğrencilerin öğrenme “eksiklikleri” temelinde ayrıştırılması gibi uygulamaları güçlendirebildiğini göstermektedir (Bradbury et al., 2021).

Performans ve değerlendirme merkezli bu yapılanma, Karl Marx'ın yabancılaşma kavramı ile birlikte düşünüldüğünde daha derin bir anlam kazanmaktadır. Öğrenmenin anlam üretme ve kendini geliştirme sürecinden uzaklaşarak ağırlıklı

biçimde performans ve değerlendirme göstergeleri üzerinden deneyimlenmesi, öğrencinin kendi öğrenme süreci ve okulla kurduğu ilişki üzerinde yabancılaştırıcı sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda aidiyet özellikle önemlidir. Güncel çalışmalar okul aidiyetinin öğrencilerin akademik, davranışsal ve psikolojik sonuçlarıyla ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Štremfel et al., 2024). Dolayısıyla aidiyet kaybı, dışlanma ve değersizlik deneyimleri ile şiddet arasında doğrudan ve kaçınılmaz bir nedensellik kurmak yerine, bu deneyimlerin şiddetin ortaya çıkabileceği ilişkisel ve psikososyal risk bağlamının parçaları olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir.

Okulun işleyişine ilişkin bir diğer analitik çerçeveyi Michel Foucault'nun (1977) disiplin ve gözetim kavramları sunmaktadır. Okul, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda bedenlerin, davranışların ve zamanın düzenlendiği bir disiplin alanı olarak işler. Gözetim bu bağlamda yalnızca denetim sağlayan bir araç değil, aynı zamanda bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesini ve bu kontrolü içselleştirmesini sağlayan bir iktidar tekniğidir. Bununla birlikte sürekli denetim ve kontrol, öğrencinin özne olarak tanınmasını kendiliğinden garanti etmemekte; belirli koşullarda onu nesneleştiren bir süreç dönüşebilmektedir. Okul iklimi alanyazınında disiplinin sertliği ve kuralların adilliğinin okul ikliminin temel boyutları arasında değerlendirilmesi de disiplin pratiklerinin öğrencinin okul deneyiminden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir (González et al., 2023).

İdeolojik yeniden üretim boyutunda ise Louis Althusser'in (1971) ideolojik aygıtlar kuramı önemli bir açıklama zemini sunmaktadır. Okul, bireylere yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda onları belirli toplumsal rollere uygun önelere dönüştüren bir ideolojik aygıt olarak işler. Pierre Bourdieu ve Passeron'un (1977) kavramsallaştırdığı sembolik şiddet de bu süreç içerisinde önem kazanmaktadır. Eğitim sistemi, belirli başarı biçimlerini ve kültürel sermaye türlerini meşrulaştırırken bunların dışında kalan öğrencilerin deneyimlerini ve yeterliklerini değersizleştirebilir. Sembolik şiddet ile fiziksel şiddet arasında doğrudan ve doğrusal bir nedensellik kurmak mümkün olmamakla birlikte, dışlanma, değersizleştirilme, adaletsizlik algısı ve aidiyet kaybı gibi okul deneyimlerinin saldırganlık ve zorbalığın ortaya çıktığı ilişkisel bağlamın anlaşılmasında önemli olduğu ampirik literatür tarafından gösterilmektedir. Nitekim bütün-okul müdahalelerine ilişkin güncel sistematik bulgular, okul iklimi ve özellikle okul aidiyetindeki iyileşmelerin zorbalık mağduriyetindeki azalmayla ilişkili olabildiğini göstermektedir (Ponsford et al., 2024). Bu nedenle sembolik şiddet, fiziksel şiddetin zorunlu nedeni olarak değil, öğrencinin okul içindeki tanınma, aidiyet ve adalet deneyimlerini aşındırarak şiddetin ortaya çıkabileceği koşullara katkıda bulunabilecek yapısal mekanizmalardan biri olarak ele alınabilir.

Okul şiddetinin çok katmanlı niteliği, olgunun yalnızca ani ve bireysel bir patlama olarak değil, bireysel özelliklerle pedagojik ilişkilerin, okul ikliminin ve daha geniş

toplumsal koşulların etkileşimi içinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Freire'nin (1970/2000) diyalog ve özneleşme yaklaşımı bu noktada önemli bir açıklama zemini sunmaktadır. Öğrencinin sesinin duyulmadığı ve pedagojik süreçlere anlamlı biçimde katılamadığı ortamlar, öğrencinin okulla kurduğu ilişkinin zayıflamasına neden olabilir. Buna karşılık öğrencilerin okul yaşamına aktif katılımını temel alan bütüncül müdahalelerin şiddet ve zorbalığın önlenmesi, olumlu okul ikliminin geliştirilmesi ve okul bağlılığının güçlendirilmesi bakımından önemli sonuçlar üretebildiği gösterilmektedir (Berti et al., 2023).

Çalışmanın temel amacı, okul şiddetini bireysel bir sorun olarak ele alan indirgemeci yaklaşımların ötesine geçerek olguyu eğitim sisteminin yapısal özellikleri, iktidar ilişkileri ve pedagojik süreçleri bağlamında yeniden düşünmektir. Bu doğrultuda çalışmanın temel sorusu şu şekilde formüle edilmektedir: Okul, öğrenciyi koruyamıyorsa bu durum yalnızca bireysel bir güvenlik sorunu mu, yoksa pedagojik, ideolojik ve politik süreçlerle ilişkili daha geniş bir yapısal sorunun göstergesi midir?

Söz konusu amaç doğrultusunda çalışma, okul şiddetini tek bir kuramsal açıklamaya indirgemek yerine birbirini tamamlayan dört analitik eksen üzerinden çözümlemektedir. İlk eksende Foucault'nun disiplin ve gözetim yaklaşımı, okulda davranışların nasıl düzenlendiğini ve normalleştirildiğini açıklamaktadır. İkinci eksende Althusser'in ideolojik aygıtlar ve Gramsci'nin hegemonya kavramları, bu disiplinler düzenin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda ideolojik düzeyde nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü eksende Marx'ın yabancılaşma ve Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramları, neoliberal eğitim düzeninin rekabet, performans ve eşitsizlik üzerinden öğrencinin okul ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi nasıl dönüştürdüğünü açıklamaktadır. Son olarak Freire, Giroux ve McLaren'ın eleştirel pedagoji yaklaşımları, bu yapısal süreçlerin pedagojik ilişkide nasıl somutlaştığını; öğrencinin sesinin, tanınmasının ve özneleşme imkânlarının nasıl sınırlandığını anlamaya olanak sağlamaktadır. Böylece söz konusu kuramsal yaklaşımlar birbirinden bağımsız açıklamalar olarak değil, okul şiddetinin disiplinler, ideolojik, sosyoekonomik ve pedagojik üretim mekanizmalarını farklı düzeylerde görünür kılan tamamlayıcı bir analitik çerçeve olarak kullanılmaktadır.

Okul Şiddetinin Bireyselleştirilmesi: Hâkim Söylemin Eleştirel Analizi

Okul temelli şiddet olaylarının ardından kamuoyunda ve medyada hızla dolaşıma giren açıklamalar incelendiğinde, bu olayların çoğunlukla öğrencinin bireysel özellikleri, aile yapısı, medya etkileri ve güvenlik eksiklikleri üzerinden açıklandığı görülmektedir. Bu açıklamalar şiddetin belirli boyutlarını anlamak açısından önem taşımakla birlikte, birbirinden kopuk ve tekil nedenler olarak ele alındıklarında şiddetin ortaya çıktığı daha geniş pedagojik, toplumsal ve politik bağlamı görünmez kılabilir. Sorun, bireysel, ailesel ya da kültürel etkenlerin önemsiz olması değil; bu etkenlerin okulun kurumsal işleyişi ve içinde

bulunduğu toplumsal yapıdan bağımsız biçimde açıklayıcı nedenlere dönüştürülmesidir.

Hâkim söylemin en belirgin boyutlarından biri, şiddetin bireysel patoloji üzerinden açıklanmasıdır. Bu yaklaşımda saldırıyı gerçekleştiren öğrenci “sorunlu”, “psikolojik olarak dengesiz” ya da davranış problemleri olan bir birey olarak tanımlanmakta; şiddetin kaynağı büyük ölçüde öğrencinin kişilik özelliklerine veya psikolojik durumuna yerleştirilmektedir. Öğrencinin psikolojik özellikleri ve bireysel risk faktörleri şiddetin anlaşılmasında kuşkusuz önemlidir. Açıklamanın yalnızca bu düzeyde kurulması ise öğrencinin davranışının ortaya çıktığı okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, dışlanma deneyimleri ve daha geniş toplumsal koşulların inceleme dışında kalmasına yol açabilmektedir. Bunun sonucu olarak çözüm alanı da psikolojik destek, rehberlik hizmetleri ve disiplin önlemleri gibi ağırlıklı olarak bireye yönelen müdahalelerle sınırlandırılabilir.

Sorumluluđu aileye yönelten açıklamalar, bireyselleştirici söylemin ikinci önemli boyutunu oluşturmaktadır. Şiddet olaylarının ardından “aile eğitimi”, “ebeveyn ilgisizliği”, “aile içi sorunlar” ya da “iletişim eksikliği” gibi etkenlerin öne çıkarılması, ailenin çocuğun gelişimindeki belirleyici rolü düşünöldüğünde bütünüyle temelsiz değildir. Bununla birlikte şiddeti yalnızca aile kaynaklı bir sorun olarak değerlendirmek, bireysel patoloji açıklamasında olduğu gibi, çok katmanlı bir olguyu tek bir nedene indirgeme riski taşımaktadır. Buradaki amaç, sorumluluğu aileden alarak okula yüklemek değildir. Aile ve okul birbirinden bağımsız yapılar olmadığı gibi, her ikisi de daha geniş ekonomik, kültürel ve toplumsal ilişkiler içinde biçimlenmektedir. Dolayısıyla okul şiddeti; bireysel özellikler, aile ilişkileri, okulun pedagojik ve kurumsal yapısı ile daha geniş toplumsal koşulların etkileşimi içinde ele alınmalıdır. Çalışmanın odağının okul olması da okulun şiddetin tek kaynağı olarak kabul edilmesinden değil, eğitim kurumunun bu çok katmanlı yapı içerisindeki sorumluluğunu ve işleyişini eleştirel olarak inceleme amacından kaynaklanmaktadır.

Medya ve kültürel içeriklere yönelik açıklamalar da hâkim söylemin önemli bileşenlerinden biridir. Televizyon dizileri, dijital oyunlar ve sosyal medya içerikleri üzerinden şiddetin “öğrenildiği” ileri sürölmekte ve özellikle görünür şiddet olaylarının ardından medya kullanımı önemli bir açıklama çerçevesi hâline gelmektedir. Medya içeriklerine maruz kalmanın çocuk ve ergen davranışları üzerindeki etkileri göz ardı edilemez. Bununla birlikte medyayı tekil ve doğrudan bir belirleyici olarak konumlandırmak, bireyin bu içeriklerle kurduğu ilişkinin içinde bulunduğu aile, akran, okul ve toplumsal bağlam tarafından şekillendirildiğini gözden kaçırabilmektedir (Farrington et al., 2017; Bushman et al., 2016).

Güvenlik merkezli yaklaşım ise hâkim söylemin dördüncü açıklama biçimini oluşturmaktadır. Okul şiddeti olaylarının ardından güvenlik kameralarının

artırılması, giriş-çıkışların daha sıkı denetlenmesi, disiplin yönetmeliklerinin sertleştirilmesi ve öğrenciler üzerindeki gözetimin artırılması sıklıkla çözüm olarak önerilmektedir. Bu yaklaşım şiddeti öncelikle kontrol edilmesi gereken bir güvenlik riski olarak tanımlamakta ve müdahaleyi olayın gerçekleşmesini engelleyecek denetim mekanizmaları üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Güvenlik önlemleri belirli risklerin azaltılması ve öğrencilerin fiziksel güvenliğinin sağlanması bakımından gerekli olabilir. Okul şiddeti yalnızca güvenlik açığı olarak tanımlandığında ise şiddetin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilecek pedagojik, ilişkisel ve toplumsal koşullar tartışmanın dışında kalabilmektedir.

Söz konusu açıklama biçimleri birlikte değerlendirildiğinde, hâkim söylemin temel sınırlılığının birey, aile, medya veya güvenlik gibi etkenleri dikkate almasından değil, bunları birbirleriyle ve daha geniş yapısal bağlamla ilişkilerini yeterince kurmadan açıklamanın merkezine yerleştirmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Okul şiddetinin eleştirel analizi, bu etkenleri dışlamak yerine onların hangi pedagojik ve toplumsal ilişkiler içerisinde anlam kazandığını sorgulamayı gerektirir. Böyle bir yaklaşım, şiddetin nedenini aileden ya da bireyden alıp doğrudan okula yükleyen tersine bir indirgemeciliğe de düşmemelidir. Asıl mesele, bireysel davranış ile onu çevreleyen kurumsal ve toplumsal koşullar arasındaki ilişkinin görünür hâle getirilmesidir.

Medya etkisinin tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisine indirgenemeyeceğini anlamak bakımından Adorno ve Horkheimer'ın (1944/2002) kültür endüstrisi kavramsallaştırması önemli bir çerçeve sunmaktadır. Şiddet, modern toplumda yalnızca birey tarafından gerçekleştirilen bir davranış değil, aynı zamanda kültürel üretim süreçleri içerisinde temsil edilen, dolaşıma sokulan ve belirli biçimlerde normalleştirilebilen bir olgudur. Kültür endüstrisi, kitlesel kültürel ürünler aracılığıyla belirli duygu, değer ve algı biçimlerini tekrar tekrar üreterek şiddetin gündelik yaşam içerisindeki anlamını biçimlendirebilir. Dolayısıyla medya ile şiddet arasındaki ilişki, medyanın bireyi doğrudan şiddete yönelttiği doğrusal bir modelden çok, şiddetin toplumsal ve kültürel olarak nasıl temsil edildiği ve normalleştirildiği sorusu üzerinden değerlendirilmelidir.

Güvenlik merkezli yaklaşımın sınırlarını değerlendirmede Foucault'nun (1977) disiplin ve gözetim kavramları da önemli bir analitik imkân sağlamaktadır. Okul, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda bedenlerin, davranışların ve zamanın düzenlendiği bir disiplin alanıdır. Bu açıdan gözetimin ve denetimin artırılması şiddet riskini belirli ölçülerde kontrol edebilse de öğrencinin okul içerisindeki konumunu daha fazla denetlenen bir özneye dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Güvenlik önlemlerinin varlığı ile güvenli bir pedagojik ortamın oluşması bu nedenle aynı şey değildir. Güvenli okul, yalnızca şiddetin denetim altında tutulduğu değil; öğrencilerin kendilerini ait, değerli, adil biçimde muamele gören ve söz sahibi özneler olarak deneyimleyebildikleri bir ortamı gerektirir.

Hâkim söylemin eleştirel çözümlemesi aynı zamanda şiddetin politik ve ideolojik boyutunun da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Althusser'in (1971) ideolojik aygıtlar yaklaşımı, okulun yalnızca bilgi aktaran teknik bir kurum olmadığını; aynı zamanda toplumsal normların, değerlerin ve eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir alan olduğunu göstermektedir. Bu yeniden üretim yalnızca açık kurallar veya disiplin uygulamaları aracılığıyla gerçekleşmez. Okulda hangi bilginin değerli kabul edildiği, hangi başarı biçimlerinin ödüllendirildiği, hangi dil ve kültürel özelliklerin meşru görüldüğü ve öğrencilerin hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığı da bu sürecin parçalarıdır. Böylece toplumsal farklılıklar pedagojik süreç içerisinde başarı, yetenek veya yetersizlik kategorileri biçiminde yeniden üretilebilmektedir.

Althusser'in ortaya koyduğu ideolojik yeniden üretim sürecinin öğrencinin gündelik okul deneyimindeki karşılığını anlamada Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bourdieu açısından eğitim sistemi, egemen kültürel ölçütleri tarafsız ve evrensel standartlar gibi sunarak belirli kültürel sermaye biçimlerine sahip öğrencileri avantajlı konuma getirebilir. Bu ölçütlere daha uzak olan öğrencilerin başarısızlığı ise içinde bulundukları eşitsiz koşullardan bağımsızlaştırılarak kişisel yetersizliklerinin sonucuymuş gibi algılanabilir. Sembolik şiddetin görünmezliği de burada ortaya çıkar: Eşitsizliği üreten toplumsal ve kurumsal ilişkiler doğal, meşru ve bireysel farklılıkların sonucuymuş gibi kabul edilmeye başlanır. Bu süreç öğrencilerin kendilik algısını, okula aidiyetini ve tanınma deneyimini olumsuz etkileyebilir; değersizlik ve dışlanmışlık deneyimlerini derinleştirebilir. Bu nedenle sembolik şiddet, fiziksel şiddetin doğrudan ve zorunlu nedeni olarak değil, öğrencinin okul ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi aşındırabilen yapısal ve pedagojik mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak hâkim söylemin temel sorunu, bireysel, ailesel, kültürel veya güvenlik temelli açıklamaların bütünüyle yanlış olması değil; okul şiddetinin çok katmanlı yapısını tekil nedenlere indirgeyebilmesidir. Okul şiddetini daha bütünlüklü biçimde anlamak, bireysel ve ailesel etkenleri dışlamadan bunların okulun pedagojik ve kurumsal işleyişiyle ve daha geniş toplumsal yapıyla nasıl etkileşime girdiğini sorgulamayı gerektirmektedir. Çalışma bu çok katmanlı yapı içerisinde özellikle okulun rolüne odaklanmakta; izleyen bölümlerde okulun disiplinler, ideolojik ve neoliberal işleyişinin şiddetin ortaya çıkabileceği koşullarla nasıl ilişkilendiğini tartışmaktadır.

Disiplinci Okul: Gözetim, İktidar ve Normalleştirme

Okul temelli şiddeti anlamaya yönelik eleştirel bir analiz, eğitim kurumlarının yalnızca pedagojik işlevleri üzerinden değil, aynı zamanda iktidar ilişkileri içindeki konumları üzerinden incelenmesini gerektirir. Modern okul, çoğu zaman tarafsız, koruyucu ve düzenleyici bir kurum olarak tasvir edilse de eleştirel kuram perspektifinden bakıldığında bu kurumun aynı zamanda belirli iktidar

biçimlerinin üretildiği ve yeniden üretildiği bir alan olduğu görölmektedir. Michel Foucault'nun disiplin, gözetim ve normalleştirme kavramları, okulun bu yönünü anlamak açısından güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Foucault'ya (1977) göre modern toplumlarda iktidar, yalnızca doğrudan baskı ve cezalandırma yoluyla değil, sürekli, yaygın ve giderek içselleştirilen denetim mekanizmaları aracılığıyla da işler. Disiplin, bu iktidar biçiminin temel tekniklerinden biri olarak bireylerin bedenlerini, davranışlarını ve zaman kullanımını belirli normlar doğrultusunda düzenlemeyi hedefler. Disipliner iktidar, yalnızca normdan sapmayı cezalandırmakla kalmaz; bireyleri gözlemlene, sınıflandırma, karşılaştırma ve düzeltme pratikleri aracılığıyla normlara uygun hâle getirmeye çalışır. Böylece bireyler yalnızca dışsal otorite tarafından denetlenmez, aynı zamanda kendilerinden beklenen davranış biçimlerini içselleştirerek öz-denetim geliştirmeye yönelirler (Foucault, 1977).

Okul, disiplinler iktidarın yoğun biçimde işlediği kurumlardan biridir. Sınıf düzeni, ders saatleri, zil sistemi, yoklama, sınavlar ve notlandırma pratikleri, öğrencilerin zamanını, bedenini ve davranışlarını belirli normlara göre düzenleyen araçlar olarak işlev görür. Bu yönüyle okul, yalnızca bilgi üretiminin gerçekleştiği bir alan değil, aynı zamanda Foucault'nun (1977) ifadesiyle "itaatkâr bedenler" in üretildiği disiplinler bir mekân olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler bu süreçte yalnızca akademik bilgi edinmez; aynı zamanda zamanlarını nasıl kullanmaları, nerede bulunmaları ve hangi davranış biçimlerinin kabul edilebilir olduğu konusunda belirli normlarla karşılaşır.

Gözetim, disiplinler iktidarın temel araçlarından biridir. Foucault'nun (1977), Jeremy Bentham'ın Panoptikon tasarımıyla hareketle geliştirdiği panoptik gözetim çözümlemesi, bu mekanizmanın işleyişini açıklamak için önemli bir çerçeve sunar. Panoptikon, bireylerin sürekli izlenebilir durumda bulunduğu bir gözetim düzenini ifade eder; bu düzenin temel gücü ise bireyin belirli bir anda gerçekten izlenip izlenmediğini bilmemesinden kaynaklanır. Gözetimin sürekliliğine ilişkin bu belirsizlik, bireyin denetimi içselleştirerek kendi davranışlarını düzenlemesine yol açar (Foucault, 1977). Okul ortamında öğretmenin bakışı, idari denetim, kamera sistemleri ve disiplin kuralları bu gözetim mantığını pekiştirebilir. Böylece öğrenciler yalnızca dışsal kurallara uymakla kalmaz, bu kurallara bağlı davranış beklentilerini de içselleştirebilirler. Gözetimin yoğunlaşması, öğrencinin pedagojik bir özne olarak tanınmasını kendiliğinden sağlamaz. Öğrencinin davranışlarının sürekli gözlemlenmesi ve denetlenmesi, onun deneyimlerinin, duygularının ve düşüncelerinin aynı ölçüde duyulduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir durumda öğrenci pedagojik bir çelişki içinde konumlanabilir: Görünürdür, fakat sesi ve deneyimi görünmez kalabilir. Bu durum öğrencinin kendisini ifade etme imkânlarını daraltabilir ve okul ile kurduğu ilişkinin zayıflamasına katkıda bulunabilir. Disipliner gözetim ile şiddet arasında doğrudan ve zorunlu bir nedensellik kurmak yerine, yoğun

kontrolün öğrencinin tanınma, katılım ve aidiyet deneyimleri üzerindeki olası etkilerini dikkate almak daha uygun olacaktır.

Normalleştirme süreçleri, disipliner okulun bir diğer temel boyutunu oluşturmaktadır. Foucault'ya (1977) göre disipliner iktidar, bireyleri belirli normlara göre gözlemleme, karşılaştırma, farklılaştırma ve sınıflandırma yoluyla işler. Okul bağlamında bu süreç sınavlar, notlandırma, başarı ölçütleri ve davranış değerlendirmeleri aracılığıyla görünür hâle gelir. Öğrenciler sürekli olarak değerlendirilir ve bu değerlendirmeler sonucunda “başarılı”, “başarısız”, “uyumlu” ya da “sorunlu” gibi kategoriler içerisinde konumlandırılabilir. Böylece değerlendirme yalnızca öğrencinin akademik performansını ölçen teknik bir işlem olmaktan çıkarak öğrencinin okul içerisindeki konumunu ve kendisini algılama biçimini etkileyebilecek bir normalleştirme pratiğine dönüşebilir.

Normalleştirme süreçleri görünürde tarafsız ölçütlere dayansa da hangi davranışların ve başarı biçimlerinin normal, değerli veya arzu edilir kabul edildiği daha geniş toplumsal ve kültürel normlardan bütünüyle bağımsız değildir. “Başarılı öğrenci” tanımı yalnızca akademik performansı değil, belirli davranış beklentilerine uyumu da içerebilir. Sessiz, kurallara uyan ve okulun davranış beklentileriyle uyum gösteren öğrencilerin olumlu biçimde değerlendirilmesine karşılık, bu normların dışına çıkan öğrenciler “problemlı” ya da “uyumsuz” olarak etiketlenebilir. Bu tür kategorileştirmeler öğrencinin yalnızca okul içindeki konumunu değil, kendisini nasıl algıladığını da etkileyebilir.

Okulun ürettiği özne tipi, disipliner işleyişin yarattığı önemli pedagojik çelişkilerden birine işaret etmektedir. Eğitim bir yandan sorgulayan, düşünen ve eleştirel bireyler yetiştirme amacı taşıırken, disipliner işleyiş diğer yandan öğrenciden belirlenmiş normlara ve davranış beklentilerine uyum göstermesini talep edebilir. Öğrenci düşünmeye teşvik edilirken düşüncesini ifade edebileceği alanların sınırlandırılması, eğitim deneyimi içerisinde özgürleşme ile uyum arasında bir gerilim yaratmaktadır. Foucaultcu perspektiften bakıldığında söz konusu gerilim, okulun yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda belirli davranış ve özne biçimlerini üreten kurumsal niteliğinin bir sonucudur.

Disipliner yapı ile şiddet arasındaki ilişkinin de dikkatli biçimde kurulması gerekir. Sürekli kontrol altında tutulma, katı normalleştirme pratikleri ve farklılıkların problem olarak kodlanması öğrencilerin okul deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte bu koşulların şiddeti doğrudan ürettiğini ileri sürmek, okul şiddetinin bireysel, ailesel ve toplumsal boyutlarını göz ardı eden başka bir indirgemeciliğe yol açacaktır. Disipliner pratikler daha çok öğrencinin kendisini değersiz, dışlanmış veya söz hakkından yoksun hissetmesine katkıda bulunabilecek kurumsal koşullar arasında değerlendirilmelidir. Şiddet bu koşulların zorunlu sonucu değildir; öğrencinin okul ile kurduğu ilişkinin zayıfladığı daha geniş bir ilişkisel ve toplumsal bağlam içerisinde ortaya çıkabilecek tepkilerden biri olabilir.

Disiplin ile okul şiddeti arasındaki ilişki, bu nedenle basitçe “disiplin eksikliği” ya da tersinden “aşırı disiplin şiddet üretir” biçiminde kurulamaz. Okulun öğrencilerin fiziksel güvenliğini sağlamak amacıyla kurallara, sınırlara ve belirli denetim mekanizmalarına sahip olması gereklidir. Sorun, disiplinin varlığından çok, disiplinler pratiklerin öğrencinin katılımını, farklılığını ve özne olarak tanınmasını dışlayan bir kontrol biçimine dönüşmesidir. Güvenli okul ile disiplinler okul arasındaki ayrım da burada belirginleşir: Güvenli okul öğrenciyi korumayı amaçlarken, disiplinler okul güvenliği giderek daha fazla gözetim, sınıflandırma ve normleştirme üzerinden kurabilir.

Foucault’nun disiplin, gözetim ve normleştirme çözümlemesi, sonuç olarak okul şiddetinin doğrudan nedenini açıklayan bir model değil, okul içerisindeki iktidar ilişkilerini görünür kılan analitik bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Gözetim, kontrol ve normleştirme pratikleri belirli koşullarda öğrencinin özne olarak tanınmasını, katılımını ve okul ile kurduğu ilişkiyi sınırlandırabilir. Okul şiddetini anlamak da bireysel davranışları ve aile ya da sosyal çevre gibi diğer etkenleri dışlamadan, öğrencilerin içinde bulunduğu kurumsal ilişkileri analize dâhil etmeyi gerektirmektedir.

Disipliner kontrol yalnızca beden ve davranış üzerinde işlemez; normleştirme aracılığıyla hangi davranışların kabul edilebilir, hangi başarı biçimlerinin değerli ve hangi öğrenci özelliklerinin “normal” olduğuna ilişkin ölçütlerin yerleşmesine de katkıda bulunur. Disipliner iktidarın bu yönü, okulun ideolojik işlevinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Disiplin davranışların düzenlenmesini sağlarken, ideolojik süreçler bu düzenin hangi değerler ve toplumsal kabuller üzerinden meşrulaştırıldığını anlamayı mümkün kılar. Böylece disiplinler işleyiş ile ideolojik yeniden üretim arasındaki ilişki görünür hâle gelmektedir.

İdeolojik Okul: Rıza, Hegemonya ve Öznenin İnşası

Okulun disiplinler işleyişi, bireylerin davranışlarını düzenleyen gözetim, denetim ve normleştirme mekanizmaları üzerinden işlerken, ideolojik boyutu bireylerin toplumsal dünyayı nasıl anlamlandırdıkları, hangi değerleri meşru kabul ettikleri ve kendilerini bu düzen içerisinde nasıl konumlandıklarıyla ilgilidir. Bu nedenle okulun iktidar ilişkileri içindeki konumunu yalnızca disiplinler mekanizmaları üzerinden açıklamak yeterli değildir. Louis Althusser’in ideoloji ve ideolojik devlet aygıtları yaklaşımı ile Antonio Gramsci’nin hegemonya kavramı, eğitimin toplumsal düzenin yeniden üretimindeki rolünü farklı fakat birbirini tamamlayan düzeylerde açıklamaya imkân vermektedir.

Althusser’e (1971) göre toplumsal düzen yalnızca devletin baskı aygıtları ve doğrudan zorlama yoluyla sürdürülmez; ideoloji, aile, din, medya ve eğitim gibi gündelik yaşamın içine yerleşmiş kurumlar aracılığıyla da yeniden üretilir. Okul bu ideolojik devlet aygıtları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Bireylerin uzun yıllar boyunca eğitim sistemi içinde yer almaları, okulun yalnızca akademik bilgi

aktaran değil, aynı zamanda toplumsal iş bölümünün gerektirdiği belirli değer, tutum ve davranış biçimlerinin edinildiği bir kurum olarak işlemesine olanak verir. Eğitim bu anlamda mevcut toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminden bağımsız değildir.

İdeolojinin bireyi özne olarak kurması, Althusser'in yaklaşımında bu yeniden üretim sürecinin temel mekanizmalarından biridir. Althusser'in (1971) "çağırma" (interpellation) kavramı, bireyin kendisini belirli toplumsal kategoriler içerisinde tanımasını ve bu kategoriler üzerinden özneleşmesini açıklamaktadır. Okul bağlamında öğrencinin "başarılı", "başarısız", "uyumlu" ya da "sorunlu" gibi konumlar içerisinde tanımlanması yalnızca betimleyici bir sınıflandırma değildir; öğrencinin kendisini ve okul içindeki yerini anlamlandırmasını etkileyen ideolojik bir süreç olarak düşünülebilir. Böylece ideoloji, bireye dışarıdan aktarılan bir düşünceler bütünü olmanın ötesinde, bireyin kendisini belirli bir toplumsal düzen içerisinde özne olarak tanımasının koşullarından biri hâline gelir.

Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramı, toplumsal düzenin sürekliliğinde rızanın rolünü öne çıkararak bu çözümlemeyi farklı bir düzeye taşır. Gramsci açısından egemenlik yalnızca zor kullanımıyla sürdürülemez; belirli değerlerin, anlamların ve dünya görüşlerinin toplumun geniş kesimleri tarafından meşru ve doğal kabul edilmesi gerekir. Hegemonya, egemen toplumsal grupların kendi dünya görüşlerini genel ve ortak bir dünya görüşü hâline getirebildikleri bu rıza üretimi sürecini ifade eder. Eğitim de bu anlamların üretildiği, aktarıldığı ve aynı zamanda mücadele konusu hâline geldiği önemli toplumsal alanlardan biridir.

Althusser ve Gramsci, toplumsal düzenin yalnızca açık baskı yoluyla sürdürülemeyeceği konusunda ortaklaşmakla birlikte, ideolojik yeniden üretimi aynı biçimde kavramsallaştırmazlar. Althusser, kurumların ve ideolojik aygıtların toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki işlevini ve ideolojinin bireyi özne olarak kurma biçimini öne çıkarırken, Gramsci hegemonik düzenin rıza üretimi kadar mücadele, karşı koyma ve karşı-hegemonya olasılıklarını da içeren daha dinamik niteliğine dikkat çeker (Althusser, 1971; Gramsci, 1971). Aralarındaki bu ayrım, okulun yalnızca mevcut toplumsal ilişkileri yeniden üreten bir kurum olarak değil, aynı zamanda bu ilişkilerin sorgulanabildiği ve alternatif anlamların üretilebildiği bir mücadele alanı olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

İdeolojik yeniden üretimin okulun gündelik işleyişinde nasıl somutlaştığı sorusu ise çözümlemeyi Pierre Bourdieu'nün yaklaşımına taşımaktadır. Althusser ve Gramsci daha çok toplumsal düzenin yeniden üretimi ve rızanın kuruluşuna ilişkin makro düzeyde bir açıklama sunarken, Bourdieu okul içindeki eşitsizliklerin öğrencilerin gündelik deneyimlerine nasıl taşındığını anlamaya yönelik tamamlayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Bourdieu ve Passeron'a (1977) göre eğitim sistemi, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencilerin sahip oldukları kültürel kaynakları eşit biçimde değerlendiren tarafsız bir alan değildir.

Egemen kültüre daha yakın bilgi, dil ve davranış biçimlerinin eğitim sistemi içerisinde daha değerli kabul edilmesi, toplumsal eşitsizliklerin akademik başarı ve yeterlilik farklılıkları biçiminde yeniden üretilmesine katkıda bulunabilir.

Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı, söz konusu yeniden üretimin neden çoğu zaman açık bir baskı olarak deneyimlenmediğini anlamak bakımından önemlidir. Sembolik şiddet, belirli kültürel ölçütlerin ve sınıflandırmaların doğal, tarafsız ve meşru kabul edilmesi yoluyla işler (Bourdieu & Passeron, 1977). Toplumsal olarak eşitsiz koşullarda bulunan öğrenciler arasındaki farklılıklar böylece içinde üretildikleri koşullardan bağımsızlaştırılarak bireysel başarı, yetenek veya yetersizlik farklılıkları biçiminde algılanabilir. Öğrencinin “başarısız”, “yetersiz” veya “uyumsuz” olarak tanımlanması da yalnızca pedagojik bir değerlendirme olmaktan çıkarak belirli koşullarda öğrencinin okul içindeki konumunu ve kendilik algısını etkileyen sembolik bir sınıflandırmaya dönüşebilir.

Gündelik okul yaşamında bu mekanizma farklı biçimlerde görünür hâle gelebilir. Aynı akademik performansı gösteren öğrencilerin kullandıkları dil, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim ya da okulun meşru kabul ettiği davranış kalıplarına yakınlıkları nedeniyle farklı biçimlerde değerlendirilmesi bunlardan biridir. Benzer şekilde, okulun kabul ettiği başarı ve davranış ölçütlerine uzak kalan bir öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal koşullar dikkate alınmadan “yetersiz” ya da “uyumsuz” olarak etiketlenmesi, toplumsal bir farklılığın bireysel eksiklik biçiminde görünür hâle gelmesine yol açabilir.

Öğrencileri ideolojik ve sembolik süreçlerin pasif taşıyıcıları olarak görmek ise bu çözümlemeyi eksik bırakacaktır. Gramsci'nin hegemonya yaklaşımının önemli yanı, rızanın hiçbir zaman mutlak ve değişmez olmadığını; hegemonik anlamların mücadeleye ve karşı koymaya açık olduğunu göstermesidir. Bu nokta eleştirel pedagojinin okul anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Giroux (2011), okulu yalnızca egemen toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği bir kurum olarak değil, öğrencilerin mevcut anlamları sorgulayabildikleri, kendi deneyimlerini ifade edebildikleri ve alternatif toplumsal ilişkiler geliştirebildikleri bir mücadele alanı olarak ele alır. Öğrencinin okulun normlarıyla yaşadığı gerilim bu perspektiften yalnızca “uyumsuzluk” ya da “problemlili davranış” kategorileri içerisinde değerlendirilmek yerine, öğrencinin okul içerisindeki tanınma, katılım ve söz hakkı deneyimleriyle birlikte ele alınabilir.

Okul şiddeti ile ideolojik süreçler arasındaki ilişkinin kurulmasında da aynı analitik dikkat gereklidir. Öğrencinin okulda karşılaştığı normlar, sınıflandırmalar veya eşitsizliklerle yaşadığı gerilimin doğrudan şiddete dönüşeceğini ileri sürmek mümkün değildir. Böyle bir yaklaşım, şiddeti yeniden tek bir nedene indirgeyecektir. Bununla birlikte öğrencinin sürekli değersizleştirildiği, deneyimlerinin tanınmadığı, söz hakkının sınırlandırıldığı veya belirli kimlik ve davranış kalıplarına uymaya zorlandığı koşullar, okul ile kurduğu ilişkinin zayıflamasına ve dışlanma deneyiminin derinleşmesine katkıda

bulunabilir. Giroux'nun (2011) eleştirel pedagoji yaklaşımı açısından temel mesele, bu tür gerilimleri yalnızca disiplin altına alınması gereken davranış sorunları olarak görmek yerine, öğrencinin sesinin ve özneleşme imkânlarının hangi pedagojik ilişkiler içerisinde sınırlandığını sorgulamaktır.

İdeolojik okul çözümlemesinin işlevi bu nedenle şiddeti ideolojinin doğrudan bir sonucu olarak açıklamak değil, öğrencilerin okul içerisindeki konumlarının nasıl üretildiğini ve belirli eşitsizliklerin nasıl doğal ve meşru hâle gelebildiğini görünür kılmaktır. Althusser ideolojinin kurumsal yeniden üretimini ve öznenin kuruluşunu; Gramsci rıza, hegemonya ve karşı-hegemonya olasılığını; Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin okulun gündelik sınıflandırma ve değerlendirme süreçlerinde nasıl yeniden üretilebildiğini açıklamaktadır. Giroux ise bu yapılar içerisinde öğrenciyi edilgen bir nesne olarak değil, eleştirel düşünme, direnme ve dönüştürme kapasitesine sahip pedagojik bir özne olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak okulun ideolojik işleyişi tek yönlü ve mekanik bir yeniden üretim süreci olarak değerlendirilemez. Okul, bir yandan mevcut toplumsal normların, değerlerin ve eşitsizliklerin yeniden üretimine katkıda bulunabilirken, diğer yandan bunların sorgulanabileceği ve dönüştürülebileceği bir pedagojik alan olma potansiyeli taşımaktadır. Althusser'in ideolojik yeniden üretim, Gramsci'nin hegemonya ve rıza, Bourdieu'nün sembolik şiddet ve Giroux'nun eleştirel özne yaklaşımı birlikte düşünüldüğünde öğrencinin okul içindeki konumunun yalnızca kurallara uyum üzerinden değil; tanınma, katılım, aidiyet ve adalet deneyimleri üzerinden de şekillendiği görülmektedir. Bu çerçevede okul şiddeti, ideolojik süreçlerin doğrudan bir sonucu olarak değil, bireysel, ailesel, pedagojik ve toplumsal etkenlerin etkileşimi içinde ortaya çıkabilen çok katmanlı bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Neoliberal Okul: Rekabet, Yabancılaşma ve Sembolik Şiddet

Okulun disipliner ve ideolojik işleyişine ilişkin tartışmalar, eğitim kurumlarının bireyleri nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin son on yıllarda geçirdiği dönüşüm ise bu işleyişin ekonomik ve politik bağlamının da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Neoliberal politikaların eğitim alanındaki etkileriyle birlikte performans, ölçme, karşılaştırma, rekabet ve bireysel sorumluluk vurgusu güçlenmiş; eğitimin kamusal ve pedagojik amaçları giderek ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirilmeye başlanmıştır (Apple, 2004; Ball, 2016; Verger et al., 2016).

Neoliberal eğitim anlayışında birey, kendi başarısından giderek daha fazla sorumlu tutulan, sürekli kendisini geliştirmesi ve diğerleriyle rekabet etmesi beklenen bir özne olarak konumlandırılmaktadır. Eğitim ise yalnızca kamusal bir hak ve gelişim süreci olarak değil, bireyin gelecekteki konumuna yaptığı bir yatırım olarak da anlamlandırılmaktadır (Apple, 2004; Ball, 2016). Okul

düzeyinde bu anlayış, öğrencilerin sınavlar, notlar ve çeşitli performans göstergeleri aracılığıyla sürekli değerlendirilmesi, karşılaştırılması ve sıralanması biçiminde somutlaşmaktadır. Böyle bir performans rejimi, öğrenmenin anlamının yanı sıra ölçülebilir başarının da öğrencinin okul deneyiminde merkezi bir konuma yerleşmesine neden olmaktadır.

Türkiye’de merkezi sınavların eğitim sistemi içindeki belirleyici konumu, performans ve sıralama mantığının öğrencilerin okul deneyiminde somutlaştığı alanlardan biridir. LGS ve YKS gibi yüksek riskli sınavlar, öğrencilerin eğitimsel geçişlerinde önemli sonuçlar doğurmakta ve akademik başarıyı güçlü biçimde ölçülebilir performans göstergeleriyle ilişkilendirmektedir. Merkezi sınavların varlığını doğrudan neoliberalizmin ya da okul şiddetinin sonucu olarak değerlendirmek yerine, bu sınavları rekabet, karşılaştırma ve performans baskısının yoğunlaştığı kurumsal mekanizmalar olarak ele almak daha uygundur. Nitekim yüksek riskli sınav sistemlerinin öğrencilerde okul kaynaklı stresi artırabildiğine ilişkin ampirik bulgular bulunmaktadır (Högberg & Horn, 2022). Akademik strese ilişkin güncel sistematik bulgular da performans ve değerlendirme baskısının özellikle yüksek riskli sınav dönemlerinde öğrencilerin stres ve kaygı deneyimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Jagiello et al., 2025).

Performans ve rekabet düzeninin öğrenci açısından sonuçlarını anlamada Marx’ın yabancılaşma kavramı açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Marx’ın yabancılaşma çözümlemesi doğrudan modern okul sistemine ilişkin geliştirilmiş bir eğitim kuramı değildir. Bununla birlikte öğrenmenin öğrencinin kendi gelişimi ve anlam üretme sürecinden uzaklaşarak dışsal başarı ölçütlerine tabi hâle gelmesini yorumlamak için analitik olarak kullanılabilir. Öğrencinin öğrenmesinin anlamını giderek sınav sonucu, not veya sıralama üzerinden kurması, öğrenme etkinliğiyle kurduğu ilişkinin araçsallaşmasına yol açabilir. Yabancılaşma bu anlamda neoliberal eğitimin doğrudan ve kaçınılmaz bir sonucu olarak değil, performans ve ölçülebilir başarı merkezli eğitim deneyimini çözümlemeye imkân veren bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Yabancılaşma tartışması, öğrencilerin farklı toplumsal koşullarda eğitim sistemine katıldıkları dikkate alındığında eşitsizlik sorunuyla da kesişmektedir. Aynı performans ölçütlerine tabi tutulan öğrenciler, bu ölçütleri karşılayabilmek için aynı ekonomik, toplumsal ve kültürel kaynaklara sahip değildir. Bourdieu’nün yaklaşımı tam da bu eşitsizliklerin eğitim alanındaki görünümünü açıklamak bakımından önem kazanmaktadır. Bourdieu’nün sembolik şiddet kavramı neoliberal eğitim sistemini açıklamak amacıyla geliştirilmiş bir kavram değildir. Bourdieu ve Passeron (1977), eğitim sisteminin belirli kültürel sermaye biçimlerini meşru kabul ederek toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine nasıl katkıda bulunabildiğini açıklamaktadır. Sembolik şiddet kavramı bu nedenle neoliberalizmin doğrudan bir özelliği olarak değil, performans ve rekabetin yoğunlaştığı bir eğitim düzeninde mevcut eşitsizliklerin nasıl görünmezleşebil-

diğini anlamaya yardımcı olan tamamlayıcı bir analitik araç olarak kullanılmaktadır.

Görünürde herkese eşit biçimde uygulanan başarı ve performans ölçütleri, öğrencilerin farklı başlangıç koşullarını görünmez kılabilir. Belirli kültürel ve toplumsal kaynaklara daha kolay erişebilen öğrencilerin avantajları bireysel başarı olarak değerlendirilirken, dezavantajlı koşullardaki öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler kişisel yetersizlik biçiminde yorumlanabilir. Sembolik şiddet, toplumsal olarak üretilmiş bu farklılıkların doğal, tarafsız ve meşruymuş gibi kabul edilmesi sürecinde işler (Bourdieu & Passeron, 1977). Böylece başarısızlık yalnızca akademik bir sonuç olmaktan çıkarak öğrencinin kendisini algılama biçimini ve okul içerisindeki konumunu etkileyebilir.

Rekabetin güçlenmesi, neoliberal eğitim düzeninin önemli özelliklerinden biridir. Eğitim ile rekabet arasındaki ilişki ise yalnızca neoliberal döneme özgü değildir. Bowles ve Gintis'in (1976) kapitalist toplumlarda eğitim ile ekonomik yapı arasındaki ilişkiye yönelik çözümlemesi, neoliberalizmden önce geliştirilmiş olmakla birlikte, okulun işgücü piyasasındaki hiyerarşik ilişkilerden bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bowles ve Gintis'in yaklaşımı bu nedenle neoliberal eğitimin doğrudan açıklaması olarak değil, eğitim ile kapitalist ekonomik ilişkiler arasındaki daha tarihsel bağlantıyı ortaya koyan bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Neoliberal dönüşümün özgüllüğü, bu tarihsel ilişki içerisinde rekabet, performans, hesap verebilirlik ve bireysel sorumluluk mekanizmalarının eğitim alanında daha belirleyici hâle gelmesinde görülmektedir (Ball, 2016; Verger et al., 2016).

Rekabet ve performansın güçlenmesi, öğrencilerin birbirleriyle ve okulla kurdukları ilişkileri de etkileyebilir. Akranların yalnızca birlikte öğrenilen kişiler değil, aynı başarı ölçütleri içerisinde karşılaştırılan bireyler hâline gelmesi, dayanışma ile rekabet arasındaki dengeyi değiştirebilir. Rekabetin doğrudan şiddete yol açtığını ileri sürmek ise mümkün değildir. Daha dikkatli kurulması gereken ilişki; yoğun performans baskısı, başarısızlık deneyimi, dışlanma, zayıflayan okul aidiyeti ve öğrencinin kendisini değersiz hissetmesi gibi süreçlerin bir araya gelerek öğrencinin okul deneyimini olumsuzlaştırabilmesidir. Söz konusu koşullar şiddetin zorunlu nedenleri değil, şiddetin ortaya çıkabileceği daha geniş ilişkisel ve psikososyal bağlamın parçaları olarak değerlendirilmelidir.

Neoliberal okul ile şiddet arasındaki ilişki de doğrusal bir neden-sonuç ilişkisi olarak kurulamaz. Neoliberal eğitim politikalarının şiddeti doğrudan ürettiğini ya da performans baskısına maruz kalan öğrencilerin şiddete yöneleceğini ileri sürmek, makalenin eleştirdiği indirgemeci açıklamaların başka bir biçimini oluşturacaktır. Neoliberal dönüşüm bunun yerine öğrencilerin performans, rekabet, başarı ve başarısızlık deneyimlerinin örgütlenme biçimini etkileyen yapısal bir bağlam olarak ele alınmalıdır. Söz konusu yapısal bağlamın öğrencinin

ailesele, bireysel ve toplumsal koşullarıyla kesişmesi, okul deneyiminin farklı öğrenciler açısından farklı sonuçlar üretmesine neden olabilir.

Sonuç olarak neoliberal eğitim düzeni; performansın, karşılaştırmanın, rekabetin ve bireysel sorumluluğun güçlenmesi üzerinden öğrencinin öğrenme, başarı ve okul ile kurduğu ilişkiyi dönüştürmektedir. Marx'ın yabancılaşma kavramı bu dönüşümün öğrencinin öğrenmeyle kurduğu ilişki üzerindeki etkilerini; Bourdieu'nün sembolik şiddet yaklaşımı ise eşitsiz toplumsal koşulların tarafsız görünen eğitimsel ölçütler içerisinde nasıl görünmezleşebildiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu süreçlerin hiçbirinin fiziksel şiddetin doğrudan nedeni olduğu ileri sürülemez. Performans baskısı, değersizlik, dışlanma ve zayıflayan aidiyet gibi deneyimler, diğer bireysel, ailesele ve toplumsal etkenlerle birleştiğinde şiddetin ortaya çıkabileceği ilişkisel zeminin unsurlarından biri hâline gelebilir. Sembolik şiddet ile fiziksel şiddet arasındaki ilişki de zorunlu bir dönüşüm ya da "kırılma noktası" olarak değil, öğrencinin okul deneyimini şekillendiren çok katmanlı risk bağlamının bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Pedagojik Çöküş: Sessizleştirilen Öğrenci ve Diyalogun Kaybı

Okulun disipliner, ideolojik ve neoliberal işleyişine ilişkin analizler, şiddetin ortaya çıkabileceği yapısal koşulları anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Pedagojik ilişkinin doğasına odaklanmak ise bu çerçevenin tamamlanması bakımından gereklidir. Eğitim yalnızca kurumsal süreçlerden ibaret değildir; aynı zamanda öğretmen ile öğrenci arasında kurulan ilişki üzerinden anlam kazanan bir deneyimdir. Okul şiddetini anlamak da pedagojik ilişkinin nasıl kurulduğunu ve hangi kurumsal ve toplumsal koşullar altında zayıflayabildiğini analiz etmeyi gerektirir.

Eleştirel pedagoji geleneği içinde Freire (1970/2000), pedagojik ilişkinin doğasına ilişkin temel eleştirilerden birini sunmaktadır. Freire'ye göre geleneksel eğitim anlayışı, öğrenciyi pasif bir alıcıya dönüştüren ve bilgiyi tek yönlü olarak aktaran "bankacı eğitim modeli"ne dayanır. Bu modelde öğrenci, kendi deneyimlerinden ve düşüncelerinden koparılmış bir nesne hâline gelir. Eğitim süreci diyalogdan yoksun bir aktarım mekanizmasına indirgenirken, öğrencinin bilgi üretimine katılan bir özne olarak konumu zayıflar.

Freire'ye (1970/2000) göre diyalog, yalnızca öğretmen ile öğrenci arasındaki bir iletişim tekniği değil, bireylerin birbirlerini özne olarak tanıdıkları ve birlikte anlam ürettikleri pedagojik ilişkinin temelidir. Diyalogun zayıflaması, öğrencinin yalnızca yeterince konuşamaması anlamına gelmez; deneyiminin, bilgisinin ve sözünün eğitim sürecindeki değerinin azalmasını da ifade eder. Diyalog kaybını yalnızca öğretmenin öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi veya bireysel öğretmen tutumlarıyla açıklamak ise doğru değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi de okulun kurumsal ve yapısal koşulları içerisinde kurulmaktadır.

Yoğun müfredat, sınav ve performans baskısı, kalabalık sınıflar, zaman kısıtları, standartlaştırılmış değerlendirme süreçleri ve disipliner işleyiş, öğretmenin öğrenciyi dinlemeye, bireysel deneyimlerini tanımaya ve karşılıklı anlam üretmeye ayırabileceği pedagojik alanı daraltabilir. Burada söz konusu olan, öğretmenin kişisel yetersizliğinden kaynaklanan bir “diyalog eksikliği” değil; pedagojik ilişkiyi sınırlandırabilen daha geniş kurumsal koşullardır. Söz konusu ayırım özellikle önemlidir; çünkü öğretmen de öğrenciler gibi eğitim sisteminin performans, zaman, müfredat ve hesap verebilirlik talepleri içerisinde konumlanmaktadır.

Pedagojik sessizlik, yalnızca konuşmamak değil; duyulmamak, tanınmamak ve eğitim sürecinde sözünün karşılık bulmadığını deneyimlemek anlamına gelmektedir. Öğrenci okul içinde fiziksel olarak görünür olduğu hâlde pedagojik olarak görünmezleşebilir. Böyle bir deneyim öğrencinin okula aidiyetini ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir. Nitekim okul iklimi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine ilişkin araştırmalar, destekleyici ve adil öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okula bağlılığı ve davranışsal sonuçları açısından önem taşıdığını göstermektedir (Gregory et al., 2016; Wang & Degol, 2016).

Pedagojik ilişkinin zayıflaması ile şiddet arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Diyaloğun azalması kendiliğinden şiddet üretmediği gibi, kendisini duyulmamış veya dışlanmış hissedenden her öğrenci de şiddete yönelmez. Okul şiddeti bireysel özellikler, aile ilişkileri, akran deneyimleri, toplumsal eşitsizlikler ve okulun kurumsal koşulları gibi çok sayıda etkenin etkileşimi içinde ortaya çıkabilen çok katmanlı bir olgudur. Pedagojik ilişkinin niteliği bu yapı içerisinde tek başına belirleyici bir neden olarak değil, öğrencinin tanınma, aidiyet ve katılım deneyimini etkileyebilen ilişkisel boyutlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Henry Giroux’nun (2011) okulu demokratik bir kamusal alan olarak ele alan yaklaşımı, pedagojik katılım ve özneleşme sorununu farklı bir düzeyde tartışmaya imkân vermektedir. Giroux açısından okul, yalnızca bilginin aktarıldığı bir kurum değil; öğrencilerin söz üretebildikleri, farklı deneyimlerin tanınabildiği ve demokratik katılımın öğrenilebildiği bir kamusal alan olma potansiyeli taşır. Disipliner ve performans merkezli yapıların bu alanı daraltması ise öğrencinin pedagojik sürece etkin katılımını sınırlayabilir. Öğrencinin okul normlarına yönelik itirazı veya uyumsuzluğu da yalnızca ortadan kaldırılması gereken davranışsal bir sorun olarak değil, içinde ortaya çıktığı pedagojik ve toplumsal ilişkilerle birlikte değerlendirilmelidir.

Giroux’nun direniş yaklaşımı, öğrencinin her karşı çıkışını veya şiddet eylemini doğrudan “direniş” olarak tanımlamaya izin vermez. Giroux (1983), öğrenci davranışlarını mekanik biçimde egemen yapıya karşı direniş olarak okumak yerine, bu davranışların taşıdığı anlamın, ortaya çıktığı toplumsal ilişkilerin ve özgürleştirici bir içeriğe sahip olup olmadığının sorgulanması gerektiğini vurgular. Şiddet eylemi bu açıdan meşru veya özgürleştirici bir direniş biçimi

olarak değerlendirilemez. Bununla birlikte bazı tepkisel davranışların öğrencinin okul içerisinde yaşadığı dışlanma, değersizleşme veya tanınmama deneyimleriyle ilişkili olup olmadığı eleştirel analizin konusu yapılabilir. Böyle bir yaklaşım şiddeti haklılaştırmaz; tersine, davranışı mahkûm etmekle yetinmeden ortaya çıktığı ilişkisel koşulların da incelenmesini mümkün kılar.

Peter McLaren (2005), söz konusu tartışmayı eleştirel pedagojinin dönüştürücü boyutuyla ilişkilendirir. Bu yaklaşımda eğitim, öğrencilerin mevcut toplumsal ilişkileri yalnızca benimsemelerini sağlayan bir süreç değil, bu ilişkileri eleştirel biçimde sorgulayabilecekleri bir alan olarak değerlendirilir. Öğretmen de teknik bir bilgi aktarıcısına indirgenmez; öğrencinin eleştirel düşünmesini, söz üretmesini ve pedagojik sürece katılmasını destekleyen bir entelektüel olarak konumlandırılır. Öğrenci ise pasif bir alıcı değil, kendi deneyimleri ve bilgisiyle eğitim sürecine katılan bir özne olarak görülür.

Pedagojik ilişkinin niteliği yalnızca öğretmenin bireysel tutumuna bağlanmamalıdır. Disipliner mekanizmalar, performans ve sınav baskısı, standartlaştırılmış başarı ölçütleri ve okulun kurumsal işleyişi hem öğrencinin hem de öğretmenin hareket alanını sınırlandırabilir. Öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkinin yüzeyselleşmesi bu nedenle doğrudan öğretmenin pedagojik yetersizliği olarak değil, öğretmen ve öğrencinin birlikte içinde bulunduğu kurumsal koşulların bir sonucu olarak da değerlendirilmelidir. Bu bakış, şiddetin sorumluluğunu öğretmene yüklemek yerine pedagojik ilişkinin hangi koşullar altında zayıfladığını sorgulamaya imkân vermektedir.

“Pedagojik çöküş” kavramı, öğretmen ile öğrencinin iletişim kurmayı başaramamasından çok, karşılıklı tanınma, katılım ve anlam üretimi için gerekli pedagojik koşulların aşınmasını ifade etmektedir. Öğrenci okulu kendisini ifade edebildiği ve ait hissettiği bir alan olmaktan çok, sürekli değerlendirildiği, karşılaştırıldığı veya kontrol edildiği bir ortam olarak deneyimlediğinde okul ile kurduğu bağ zayıflayabilir. Söz konusu deneyimin şiddete dönüşmesi ise zorunlu değildir; şiddet, diğer bireysel, ailesel, akran, kurumsal ve toplumsal risk etkenleriyle kesiştiğinde ortaya çıkabilecek olası sonuçlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Pedagojik ilişkinin zayıflaması, okul şiddetini anlamada dikkate alınması gereken ilişkisel boyutlardan biridir. Diyaloğun, tanınmanın ve katılımın sınırlandırıldığı koşullar öğrencinin okul aidiyetini ve okul ile kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir; buna karşın tek başına şiddetin nedeni olarak görülemez. Okul şiddetinin önlenmesi bu nedenle yalnızca güvenlik ve disiplin önlemlerine indirgenmemeli; öğrencinin özne olarak tanındığı, öğretmenin pedagojik ilişki kurabilmesi için gerekli koşulların desteklendiği ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri katılımcı okul ortamlarının güçlendirilmesini de içermelidir.

Okul güvenliğini ilişkisel ve katılımcı bir zeminde güçlendirmeye yönelik somut uygulamalardan biri restoratif yaklaşımlardır. Cezalandırıcı ve dışlayıcı disiplin

yerine ilişkiyi onarmaya, zararın sorumluluğunu üstlenmeye ve tarafları çözüm sürecine katmaya dayanan restoratif uygulamalara ilişkin küme randomize bir araştırmada, 18 okul ve 5.878 öğrenci üzerinde bir yıl sonunda disiplin olayı kaydı görülme oranının restoratif uygulama okullarında % 11,1, karşılaştırma okullarında ise % 18,2 olduğu belirlenmiştir (Gregory et al., 2022). Öğrencilerin okul yaşamına ve karar süreçlerine aktif katılımını inceleyen güncel sistematik derleme de öğrenci katılımını merkeze alan bütün-okul müdahalelerinin şiddetin önlenmesi, olumlu okul iklimi ve okul yaşamına katılım açısından önemli bir uygulama alanı oluşturduğunu göstermektedir (Berti et al., 2023).

Diyalojik ve katılımcı bir eğitim anlayışı öğretmene yeni bir bireysel sorumluluk yüklemek anlamına gelmemektedir. Böyle bir anlayış, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak özneleşebileceği pedagojik koşulların kurumsal düzeyde güçlendirilmesini gerektirmektedir. Okul güvenliğinin yalnızca kontrolün artırılması üzerinden değil; pedagojik ilişkinin, aidiyetin, katılımın ve karşılıklı tanınmanın güçlendirilmesi üzerinden düşünülmesi böylece mümkün hâle gelmektedir.

Sonuç ve Uygulamaya Dönük Çıkarımlar

Bu çalışmanın özgün katkısı, okul şiddetini tek bir kuramsal nedene bağlamak yerine disiplinler, ideolojik, sosyoekonomik ve pedagojik süreçlerin kesişiminde çözümleyen bütünleşik bir analitik çerçeve önermesidir. Foucault'nun disiplinler iktidar çözümlemesi okulun gözetim ve normalleştirme mekanizmalarını; Althusser ve Gramsci ideolojik yeniden üretim ile rıza süreçlerini; Marx ve Bourdieu performans, yabancılaşma ve eşitsizlik boyutlarını; Freire, Giroux ve McLaren ise öğrencinin tanınması, katılımı ve özneleşmesiyle ilişkili pedagojik süreçleri görünür kılmaktadır. Bu yaklaşımların birlikte ele alınması, okul şiddetini ne yalnızca bireysel özelliklere ne de doğrudan okulun yapısına indirgeyen; farklı düzeylerdeki risk ve koruyucu etkenlerin etkileşimini dikkate alan bir açıklama zemini sunmaktadır.

Böyle bir çerçeve okul güvenliğinin yalnızca kamera, denetim ve cezalandırıcı disiplin üzerinden kurulamayacağını göstermektedir. Demokratik okul kültürünün güçlendirilmesi, öğrencilerin okul yaşamını ilgilendiren kararlara anlamlı biçimde katılması, dışlayıcı disiplin uygulamalarının yerine ilişkileri ve ortaya çıkan zararı onarmaya yönelik restoratif yaklaşımların geliştirilmesi ve farklı öğrencilerin deneyimlerinin tanındığı kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulması bu açıdan temel uygulama alanlarıdır. Güncel araştırmalar aktif öğrenci katılımını içeren bütün-okul müdahalelerinin okul iklimi ve şiddetin önlenmesi açısından önemli bir potansiyel taşıdığını; restoratif uygulamaların ise disiplin olaylarını azaltabildiğini ve daha ilişkisel bir okul kültürünü destekleyebildiğini göstermektedir (Berti et al., 2023; Gregory et al., 2022).

Öğretmen eğitimi de bu dönüşümün temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerden öğrencinin yaşadığı bütün yapısal sorunları

bireysel çabasıyla çözmesi beklenmemeli; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde diyalogik iletişim, kapsayıcı sınıf iklimi, öğrenci katılımı, çatışma çözümü ve restoratif uygulamalara ilişkin yeterlikler güçlendirilmelidir. Türkiye’de öğretmen desteğinin daha yüksek okul aidiyeti ve daha düşük akran zorbalığıyla ilişkili olduğuna ilişkin güncel bulgular da öğretmen-öğrenci ilişkisinin okul güvenliğinin ilişkisel boyutundaki önemini göstermektedir (Hark Söylemez & Söylemez, 2025).

Sonuç olarak okul şiddeti bireysel, ailesel, akran, kurumsal ve toplumsal etkenlerin etkileşimi içinde ortaya çıkan çok katmanlı bir olgudur. Okulun sorumluluğunu görünür kılmak, diğer etkenleri dışlamak anlamına gelmemektedir; aksine okulun değiştirebileceği pedagojik ve kurumsal koşulları belirlemeyi mümkün kılmaktadır. Güvenli okulun yalnızca şiddetin gerçekleşmediği değil, öğrencilerin kendilerini ait, değerli, adil biçimde muamele gören ve söz sahibi özneler olarak deneyimleyebildikleri bir kamusal ve pedagojik alan olarak düşünülmesi, makalenin temel kuramsal ve uygulamalı çıkarımını oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of enlightenment* (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1944)
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2018). School violence and theoretically atypical schools: The principal’s centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 55(4), 814–847.
- Ball, S. J. (2016). *Neoliberal education? Confronting the slouching beast*. Policy Futures in Education, 14(8), 1046–1059.
<https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 35, 52. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x>
- Bradbury, A., Braun, A., & Quick, L. (2021). Intervention culture, grouping and triage: High-stakes tests and practices of division in English primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 147–163.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1878873>

- Bushman, B. J., Newman, K., Calvert, S. L., Downey, G., Dredze, M., Gottfredson, M., Jablonski, N. G., Masten, A., Morrill, C., Neill, D. B., Romer, D., & Webster, D. (2016). Youth violence: What we know and what we need to know. *American Psychologist*, 71(1), 17–39. <https://doi.org/10.1037/a0039687>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cornell, D., & Mayer, M. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7–15.
- Cornell, D., & Huang, F. (2019). Authoritative school climate and student risk behavior. *Journal of School Psychology*, 72, 1–12.
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. M. (2017). Risk factors for youth violence. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 1–12.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- González, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1781–1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Trans.). International Publishers.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. R. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology*, 95, 58–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

- Hark Söylemez, N., & Söylemez, Ö. F. (2025). The relationship between school belonging, peer bullying, teacher support, and academic performance: A multigroup analysis by gender. *Psychology in the Schools*, 62, 4344–4360. <https://doi.org/10.1002/pits.70063>
- Högberg, B., & Horn, D. (2022). National high-stakes testing, gender, and school stress in Europe: A difference-in-differences analysis. *European Sociological Review*, 38(6), 975–987. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac009>
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(6), 1836–1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Kayacık, M., Kurtoğlu, M. B., & Ayaz, A. (2024). Ergenlerde akran zorbalığının belirleyicileri: Algılanan okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 418–434. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1381554>
- Kupchik, A., & Catlaw, T. J. (2015). Discipline and participation. *American Journal of Education*, 121(4), 605–631.
- McLaren, P. (2005). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Pearson.
- Marx, K. (2000). *Economic and philosophic manuscripts of 1844* (M. Milligan, Trans.). Dover Publications. (Original work published 1844)
- Ponsford, R., Melendez-Torres, G. J., Miners, A., Falconer, J., & Bonell, C. (2024). Whole-school interventions promoting student commitment to school to prevent substance use and violence, and improve educational attainment: A systematic review. *Public Health Research*, 12(2), 1–290. <https://doi.org/10.3310/DWTR3299>
- Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901–2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- UNICEF. (2024). *Türkiye eğitim sektöründe akran zorbalığının ele alınması: Savunuculuk notu*. UNICEF Türkiye.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.