



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**DİSİPLİN SUÇLARI BAĞLAMINDA ÖĞRENCİLERİN ÖZGÜR İRADESİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ANLAYIŞLARI: FENOMENOGRAFİK BİR İNCELEME**

Leyla TOPRAK
ORCID: 0009-0006-4441-6077

Danışman
Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN
ORCID: 0000-0003-2237-4233

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Çalışma boyunca desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Gökhan Özaslan'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren ve katkılarıyla gelişimime önemli ölçüde yardımcı olan Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a, Prof. Dr. Mustafa Yavuz'a, Prof. Dr. Ali Ünal'a ve Prof. Dr. Atilla Yıldırım'a teşekkürlerimi sunarım.

Leyla TOPRAK

Temmuz 2025



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALANYAZIN.....	6
2.1. Özgür İrade Kavramı.....	6
2.1.1. Özgür İradenin Kökeni	6
2.1.2. Özgür İradenin Tanımı	9
2.1.3. Özgür İrade ile İlişkili Kavramlar	10
2.2. Özgür İrade Problemi	13
2.2.1. Özgür İrade Perspektifleri	15
2.2.2. Özgür İrade İnancı.....	17
2.3. Eğitim ve Özgür İrade	18
2.3.1. Eğitimin Felsefesi ve Özgür İrade.....	19
2.3.2. Öğretmenin Özgür İrade İnancı.....	21
2.4. Özgür İrade Araştırmaları	22
3. YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Aracı.....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	33
4. BULGULAR	37
4.1. Doğuştan Var Olan Bir Yeti	38
4.2. Kişisel ve Çevresel Faktörlerle Sınırlanabilen Bir Yeti	41
4.3. Sorumlu Tercihler Yapmayı Gerektiren Bir Yeti.....	44
4.4. Öğrenciyi Destekleyerek Geliştirilebilecek Bir Yeti.....	47

4.5. Öğrenciler Tarafından Yanlış Yorumlanabilen Bir Hak Algısı	50
4.6. Doğru Kullanıldığında Faydalı Bir Yeti.....	51
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Tartışma.....	54
5.2. Sonuç	64
5.3. Öneriler.....	66
5.3.1. Araştırma Önerileri.....	66
5.3.2. Uygulama Önerileri	67
KAYNAKLAR.....	69
EKLER.....	79



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Disiplin Suçları Bağlamında Öğrencilerin Özgür İradesine İlişkin Öğretmen Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme başlıklı tez çalışmamın toplam **90** sayfalık kısmına ilişkin, 2/06/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

7/07/2025

Leyla TOPRAK

Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

7/07/2025

Leyla TOPRAK



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DİSİPLİN SUÇLARI BAĞLAMINDA ÖĞRENCİLERİN ÖZGÜR İRADESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ANLAYIŞLARI: FENOMENOGRFİK BİR İNCELEME

Leyla TOPRAK

Bu araştırmanın amacı disiplin suçları bağlamında öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda nitel araştırma metodolojisi takip edilerek fenomenografi deseni benimsenmiştir. Konya'da kamu okullarında görev yapmakta olan 18 farklı öğretmen katılımcı ile görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler; yaş, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarında çeşitlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcılardan veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik altı farklı anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar, öğrencinin doğuştan sahip olduğu bir yeti (A1); kişisel ve çevresel faktörlerle sınırlanabilen bir yeti (A2); sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti (A3); öğrenciyi destekleyerek geliştirilebilecek bir yeti (A4); öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilen bir hak algısı (A5); ve doğru kullanıldığında faydalı bir yeti (A6) olarak ortaya konulmuştur. Tüm katılımcıların A1, A2, A3 ve A4 anlayışlarına sahip olduğu yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, disiplin süreçlerinde öğretmenlerin özgür irade anlayışlarının etkili olduğunu ve bu etkinin öğrencilerin davranışlarına yönelik öğretmen yaklaşımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları eğitim yönetimi alanında disiplin politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmen eğitiminde öğrenci özgür iradesine ilişkin anlayış çeşitliliğinin dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: özgür irade, öğretmen, disiplin, öğrenci, fenomenografi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Education Management Program

Master Thesis

TEACHERS' UNDERSTANDINGS OF STUDENTS' FREE WILL IN THE CONTEXT OF DISCIPLINARY OFFENCES: A PHENOMENOGRAPHIC STUDY

Leyla TOPRAK

The purpose of this study is to reveal teachers' understanding of student free will in the context of disciplinary offenses. Within this scope, a qualitative research methodology was followed, and a phenomenography design was adopted. Data was obtained through interviews with eighteen different teachers working in public schools in Konya. The maximum variation sampling method was used to determine the participants. In this regard, teachers were diversified in terms of age, gender, and school level. Data were obtained from participants using a semi-structured interview technique. As a result of analysing the obtained data, it was revealed that teachers have six different understandings of student free will. These understandings were identified as: an innate ability (A1); an ability that can be limited by personal and environmental factors (A2); an ability that requires making responsible choices (A3); an ability that can be improved by supporting students (A4); a perception of rights that can be misinterpreted by students (A5); and a beneficial ability when used correctly (A6). The analysis revealed that all participants possessed understandings A1, A2, A3, and A4. The findings of the study indicate that teachers' understandings of free will are effective in disciplinary processes and that this effect directly influences teachers' approaches to students' behaviour. The results of the study point to the importance of considering the diversity of understandings of student free will in the development of disciplinary policies in the field of educational administration and in teacher education.

Keywords: free will, teacher, discipline, student, phenomenography

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik, uzun zamandır varlığını sürdüren önemli bir mesleki alandır. Öğretmenler yalnızca bilgi aktarma süreciyle sınırlanmayan aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve kültürel birçok becerinin harmanlandığı karmaşık bir mesleği icra ederler (Acheson vd., 2016). Öğretmenler; pedagojik bilgi, sınıf yönetimi becerisi, iletişim ve empati gibi pek çok farklı disiplinden yetkinlikleri bir araya getirerek görev yapmaktadırlar (Szűcs Ida, 2017). Bununla birlikte, küresel değişimler, toplumsal beklentiler ve eğitim politikalarındaki dönüşümler, öğretmenlerin rollerini ve sorumluluklarını sürekli olarak yeniden şekillendirmektedir. Eğitim sistemi içindeki çok paydaşlı yapı öğretmenlerin; okul yöneticileri veliler, öğrenciler ile sürekli bir etkileşim ve değerlendirme süreci içinde bulunmalarını zorunlu kılar (Price, 2012). Belirtilen sebepler doğrultusunda öğretmenlik, üst düzey pek çok beceriyi ve etkileşimi içerisinde barındıran önemli bir meslek grubudur.

Öğretmenler, sınıf içinde ve dışında sürekli olarak öğrencilerle iletişim halinde olmak zorundadır. Ders anlatımı süreci, kuralların öğretilmesinin yanı sıra okulun sosyal bir ortam olması nedeniyle öğretmen-öğrenci ilişkisini çeşitli süreçler etkiler ve farklı deneyimlere yol açar. Bu etkileşimlerin en karmaşık boyutlarından biri, disiplin süreçleriyle ilgilidir. Öğrencilerin okul kurallarına aykırı davranışları öğretmenlerin profesyonel deneyimlerinde zorlu duygusal ve pedagojik durumların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Frenzel vd., 2021). Disiplin gerektiren fiiller arasında okul eşyalarına zarar vermek, öğretmene karşı saygısız davranışlarda bulunmak, zararlı maddeler bulundurmamak, şiddet eylemlerine katılmak ve akademik dürüstlüğü ihlal etmek gibi davranışlar sayılabilir (T.C. Resmî Gazete, 2007). Bu tür olaylara yönelik öğretmen değerlendirmeleri, yalnızca gözlemlenen davranışlara değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını nasıl kavradıklarına da dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrenci özgür iradesine ilişkin anlayışı, disiplin süreçlerindeki tutum ve kararlarını doğrudan etkileyebilecek önemli bir değişkendir.

Özgür irade kavramı, tarihsel olarak farklı felsefi ve teolojik geleneklerde çeşitli şekillerde ele alınmış karmaşık bir kavramdır. Pereboom ve McKenna (2016) özgür iradeyi “ahlaki sorumluluk için gerekli olan eylemler üzerindeki kontrol duygusunu uygulama yeteneği” olarak nitelendirirken Baumeister (2008), özgür iradeyi bireylerin sosyal ve kültürel bağlamda davranışlarını kontrol etme kapasitesiyle ilişkilendirir. Literatürde genel olarak üç

temel yaklaşım öne çıkar: determinizm, bağdaşırcılık ve liberteryenizm (Harris, 2012). Determinizm, tüm eylemlerin geçmiş olaylar ve doğa yasaları tarafından belirlendiğini öne sürerken (Fischborn, 2016) bağdaşırcılık, bu belirlenmişlik ile özgür iradenin bir arada var olabileceğini savunur (McKenna ve Coates, 2024). Öte yandan liberteryenizm, özgür iradenin determinizmle bağdaşmadığını ve bireyin alternatif eylem olasılıklarına sahip olduğunu kabul eder (Shepherd, 2015). Bir diğer yaklaşım olan indeterminizm ise, insan davranışlarının belirlenmişlikten bağımsız olabileceğini savunur (Monroe vd., 2014). Ahlaki sorumluluk kavramı da bu tartışmalarla iç içe geçmekte, bireylerin eylemlerinden hangi koşullarda sorumlu tutulabilecekleri sorusunu gündeme getirmektedir (McKenna ve Pereboom, 2016). Özgür irade kavramı, farklı felsefi yaklaşımlar çerçevesinde ahlaki sorumluluk anlayışını derinleştirirken bireylerin eylemlerinin sonuçlarına ilişkin sorumluluklarını da sorgulanabilir hale getirmektedir.

Bu felsefi tartışmaların öğretmenlerin pratik tutumlarına ve değerlendirmelerine nasıl yansıdığı ise henüz yeterince araştırılmamış bir alandır. Özellikle disiplin süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını özgür irade perspektifinden nasıl değerlendirdikleri, onların tepkilerinde, uyguladıkları yaptırımlarda ve destek stratejilerinde belirleyici olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını özgür ve bilinçli tercihler olarak mı, yoksa çevresel ve gelişimsel etkenlerin sonucu olarak mı gördükleri, sınıf yönetimi ve pedagojik ilişki dinamikleri üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Bu araştırmanın temel gerekçelerinden birisi eğitim süreçlerinin salt bir bilgi aktarımından öte öğrencilerin değer ve davranışlarının şekillendirildiği etik bir zemin üzerinde gerçekleştiğidir. Disiplin süreçleri, öğretmenlerin doğrudan öğrenci davranışlarını değerlendirdiği ve öğrencilerin sergiledikleri eylemlere yönelik sorumluluk attığı bir bağlamdır. Bu noktada öğretmenlerin, özgür iradeye yönelik varsayımları, öğrencilerin davranışlarını nasıl yorumladığını ve uyguladıkları pedagojik ve etik müdahaleleri doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, mevcut literatürde öğretmenlerin özgür irade anlayışlarının disiplin süreçlerine yansımaları sistematik olarak araştırılmaması, öğretmenin karar süreçlerini ve disiplin uygulamalarının adil ve pedagojik temellerini anlamak açısından bir gereklilik oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi literatüründe öğretmenlerin özgür iradeye yönelik anlayışlarının sistematik biçimde ele alındığı çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Özellikle disiplin suçları bağlamında öğretmenlerin bu kavrama yükledikleri anlamların araştırılması, alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; cinsiyet, yaş ve okul düzeyi fark alanlarında çeşitlendirilmiş öğretmenlerden oluşan bir araştırma grubunun, disiplin suçları bağlamında öğrencilerin özgür iradelerine yönelik anlayışlarının çeşitliliğini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 18 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla, öğretmenlerin bu kavrama ilişkin düşünsel yapılarını ve değerlendirme süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymak hedeflenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özgür irade, bireylerin davranışlarının ahlaki ve pedagojik açıdan değerlendirilmesinde merkezi bir kavramdır. Son dönemde yapılan araştırmalar, özgür irade inancının kişisel ve sosyal davranışlar üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Alquist vd., 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin özgür iradeye ilişkin algılarının, sınıf yönetimi süreçlerinde ve disiplin uygulamalarında nasıl bir rol oynadığını anlamak hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özgür iradeye yönelik algılamaların incelenmesi, çeşitli araştırmaların geliştirilmesine olanak tanıyabilir ve elde edilen sonuçlar, eğitim ortamındaki etik ve yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.

Özgür irade anlayışı, öğrencilerin eylemlerine yönelik öğretmen değerlendirmelerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin davranışlarının, özgür seçimlerin sonucu mu yoksa çevresel faktörlerin sonucu olarak mı değerlendirildiği, uygulanacak pedagojik müdahale biçimleri ve disiplin stratejilerini belirleyebilmektedir.

Literatürde, psikoloji ve felsefe alanlarında özgür irade üzerine birçok çalışma bulunmasına rağmen, eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi bağlamında, özellikle öğretmen perspektifinden hareket eden araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın, disiplin suçları çerçevesinde öğretmenlerin özgür irade anlayışlarını inceleyen ilk araştırma olması, alanyazına özgün ve önemli bir katkı sunacaktır.

Ayrıca bu çalışma; öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi politikaları ve okul temelli etik kodlar geliştirilirken dikkate alınabilecek yeni veriler sağlayabilir. Eğitim yöneticileri, öğretmen eğitimcileri ve politika yapıcılar için, öğretmenlerin özgür irade anlayışlarını dikkate almak, daha etkili ve adil disiplin süreçlerinin tasarlanmasına katkıda bulunabilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmada kullanılan fenomenografik desen, araştırma amacıyla uygundur ve yeterlidir.
2. Görüşme sürecinde katılımcı öğretmenlerin, sorulara içten ve dürüst cevap verdikleri kabul edilmektedir.
3. Araştırmacının, öğretmen kimliği nedeniyle verileri tamamen nesnel biçimde yorumlamasının mümkün olamayabileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma bulguları, yalnızca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 18 öğretmenin anlayışları ile sınırlıdır.
2. Çalışma sonuçları; farklı okul türleri, bölgeler veya daha geniş öğretmen kitlelerine doğrudan genellenemez.
3. Araştırmanın çalışma grubuna yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenler dâhil edilmiş, özel okul öğretmenlerine yer verilmemiştir.
4. Araştırma verileri, 2024-2025 yılı içinde, yalnızca İç Anadolu Bölgesi'ndeki tek bir ilde görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerden toplanmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen tanımlar şu şekildedir:

Determinizm: Tüm olayların, doğa yasaları ve geçmiş olaylar tarafından belirlendiğini savunan görüş (McKenna ve Coates, 2024).

İndeterminizm: Determinizmin reddi ve bir zamanda birden fazla geleceğin mümkün olduğunu ileri süren yaklaşım (McKenna ve Pereboom, 2016).

Liberteryenizm: Özgür iradenin alternatif olasılıkları gerektirdiğini ve determinizmle bağdaşmadığını savunan yaklaşım (Fischborn, 2016; O'Connor ve Franklin, 2022).

Bağdaşırcılık: Determinizm ve özgür iradenin bir arada var olabileceğini öne süren görüş (McKenna ve Coates, 2024; McKenna ve Pereboom, 2016).

Bağdaşmazcılık: Özgür irade ile determinizmin uyumsuz olduğunu ve özgür iradenin yalnızca determinizmin geçerli olmadığı durumda mümkün olduğunu savunan görüş (Clarke vd., 2021).

Fenomenografi: Bireylerin belirli bir fenomene ilişkin algı ve anlayışlarındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırma deseni (Marton, 1981; Marton ve Pong, 2005).



BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN

2.1. Özgür İrade Kavramı

Özgür irade, seçim yapabilme ve seçimlerden sorumlu olmaya dair felsefi alanlarda yoğun şekilde tartışılan çok boyutlu bir kavramdır. Bu bölümde, özgür iradenin tarihsel kökenleri ve felsefi yaklaşımlarla birlikte modern düşüncedeki yeri ele alınarak; ayrıca kavramın tanımlanma süreci, farklı disiplinlerin katkılarıyla açıklanacaktır. Özgür irade ile ilişkili olan ahlakilik, sorumluluk, determinizm, indeterminizm ve özgürlük gibi kavramların ayrıntılı incelenmesiyle birlikte; özgür irade probleminin bireysel, toplumsal ve bilimsel bağlamda nasıl şekillendiğine dair bir çerçeve sunmak, sorunun özünü anlayabilmek için önemli bir adımdır. Bu sayede öğretmenlerin özgür irade anlayışlarını temellendirecek kuramsal bir altyapı sunulabilir.

2.1.1. Özgür İradenin Kökeni

Özgür irade kavramına dair ilk tartışmalar antik ve Orta Çağ dönemine kadar dayandırılabilir. Bu, kavramın ilk temellerinin atıldığı, özellikle Platon, Aristoteles ve Augustine gibi düşünürlerin bu konuya önemli katkılar yaptığı bir dönem olarak ele alınabilir. Modern dönem ise, özgür irade tartışmalarının yeni bir felsefi bağlama oturduğu, özellikle Descartes, Hume, Kant ve günümüzdeki daha analitik yaklaşımların ön plana çıktığı bir dönemdir. Özgür irade olgusuna yönelik tartışmaların yapısına ilişkin ciddi bir ayırım yapmak güç olsa da O'Connor ve Franklin'in (2022) bu tartışmaları Antik ve Modern dönem ayırımına dayandırarak genişletmesi, kavramın kökenine ilişkin geniş bir perspektif kazandırması için bu bölümün genel taslağı olarak kullanılmıştır.

Özgür iradenin kökeni, felsefi ve teolojik birçok tartışmanın merkezinde yer alır. Felsefi açıdan özgür irade kavramının temel sorusu, bireylerin seçim yapma ve bu seçimlerden sorumlu olma kapasitesine sahip olup olmadığıdır. Antik Yunan düşüncesinde, özellikle Aristoteles'in eserlerinde, özgür iradenin akıl ve mantıkla olan ilişkisine vurgu yapılmış ve basitçe insanın doğru ve yanlış arasında seçim yapabilmesine olanak sağladığı belirtilmiştir (Crisp, 2000). Aristoteles özgür irade tanımında insanların iyi veya kötü tercihler yaparak erdemli veya kötü karaktere sahip olabileceği özellikle ahlaki sorumluluk kavramını ön plana çıkarır. Kısaca Aristoteles'in tanımında, bireylerin bilinçli ve gönüllü eylemler gerçekleştirebileceğine yönelik herhangi bir şüphe bulunmamaktadır fakat bu tanım, dış koşullar ve içsel durumlar gibi özgür

iradeyi direkt etkileyebilecek koşullara yönelik net bir cevap veremediği için özgür iradenin tanımına yönelik tartışmaya açık kapı bırakmaktadır (O'Connor ve Franklin, 2022).

Teolojik tartışmalar, özgür iradenin kökenine ilişkin tartışmalarda önemli bir yer tutar. Özellikle Tanrı ile insanın eylemlerinin özgürlüğü arasındaki ilişki teolojik bağlamda özgür irade tartışmalarının özünü oluşturur. Antik Çağ düşünürlerinden Augustinus (388/2005), Tanrı tarafından insanlara özgür iradeyi kullanma yeteneğinin verildiğini vurgular ve dışsal güçlerden etkilenmeyen bir iradenin, insanın kontrolünde olduğunu savunur. Aynı zamanda içsel faktörlerin bu iradeyi etkilediğini direkt olarak reddetmez ve Tanrı'nın her şeyi belirleme gücünü de belirtir. Özgür iradenin kökenine dair teolojik bir bakış açısı sağlayan Augustinus, iradenin derinleşen problemine yönelik insanların arzularıyla güçlü bir şekilde yönlendirilse bile bu iradeyi iyiye yönlendirmenin imkân dahilinde olduğu argümanını savunmuştur. Fakat bu argüman Tanrı'nın belirleyiciliği ve insanın eylem özgürlüğü aynı zamanda var olup olmayacağı konusunda bir tartışma yaratmaya devam etmektedir.

Orta Çağ, özgür iradenin temel sorununa cevap bulmak amacıyla farklı perspektiflerin bir araya geldiği bir dönem olmuştur. Tanrı'nın bilgisi ve iradesi altında insanların özgür iradelerinin var olabileceği ve insanın akıl yoluyla doğruyu bulabileceği görüşü Thomas Aquinas'ın özgür iradeye dair temel argümanını oluşturmuştur (Pegis,1997). Tanrı'nın her şeyin belirleyicisi olması özgür iradeyi ortadan kaldırmaz hatta bu durum, insanların iradelerini, Tanrı'nın iradesiyle uyumlu şekilde yönlendirilme gücünü savunduğu için doğal düzenle uyumludur (O'Connor ve Franklin, 2022). Aquinas'ın, Tanrı'nın yasaları ve insanın etik sorumluluğu çerçevesinde ele aldığı özgür irade kavramı John Duns Scotus için insanın aklın rehberliğinden öteye geçerek bağımsız ve özgür seçim yapma yetisiyle ilişkilidir (Johannes, 2014). Scotus, Tanrı'nın belirleyiciliğini kabul etse de insanın aklının üzerinde bir iradeye sahip olduğunu ve bu iradenin insanın kendisini belirleyebildiğini savunmuştur. Ancak Antik ve Orta Çağ düşünürlerinin özgür irade üzerine görüşleri Tanrı'nın kudreti, akıl ve insanın akli arasında bir denge kurmaya çalışırken diğer yandan insan özgür iradesinin sınırlı olup olmadığı konusunda soruları yanıtlamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle modern dönem ile özgür irade tartışmasının bilimsel ve felsefi boyutta daha da derinleştiği söylenebilir.

Modern dönemde özgür iradenin kökenine ilişkin tartışmalar, bilimsel ve determinist açıklamalarla daha da karmaşıklaşmıştır. Eski düşünürlerden farklı olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele alınan özgür irade kavramı Hobbes, Spinoza, Locke, Kant ve Nietzsche gibi birçok figürün görüşleriyle şekillenmiştir. Bu dönemdeki tartışmaları yönlendiren en önemli unsur özgür irade ile determinizm arasındaki çatışma olmuştur. Descartes (1641/2017),

determinizmin temel savı olan fiziksel dünyanın bütünüyle doğa yasalarıyla belirlendiğini belirtmiş ve bu da özgür iradenin bu dünyada nasıl yer bulacağı sorusunu doğurmuştur. Bunun aksine Leibniz (1686/1991) gibi filozoflar, her şeyin nedeni olması gerekliliği görüşüyle özgür irade ile determinizmin çelişmediğini belirtmiştir. Bu tartışma özgür irade sorununu yorumlama amacıyla oluşmuş determinist ve indeterminist iki yaklaşımının temelini oluşturmuştur.

Modern dönemde birçok düşünür özgür irade inancına yönelik bir varsayım geliştirmiştir. Bu kapsamda özgür irade problemine başka bir perspektif sağlayacak önemli bir kavram olan “ahlaki sorumluluk” dikkat çekmektedir. Birçok filozof, özgür iradeye inanç olmaması durumunun, ahlaki davranışların oluşmasını zorlaştıracığı görüşünü paylaşmıştır (O’Connor ve Franklin, 2022). Böylesi bir tartışma özgür seçimlerle elde edilen ödüller ve cezalar üzerine kurulmuş ahiret inancı ve Tanrı’nın varlığı konusunda tartışmalara sebep olmuştur. Örneğin Russell (2008), bu bağlamda özgür irade inancının ahlaki eylemleri yönlendirmede bir motivasyon kaynağı olduğunu savunur. Fakat bu görüşün aksi birçok tartışma da özgür irade sorununun derinleşmesine sebep olmaktadır.

Özgür irade sorununun çözümüne dair modern tartışmalar bazı temel yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu yaklaşımlar arasında tam bir uzlaşma olmasa da O’Connor ve Franklin (2022) bu üç iddiayı şu şekilde özetler: Birincisi, özgür irade kavramının, "başka türlü yapabilme özgürlüğü" (ability to do otherwise) ve "kendi kendini belirleme gücü" (self-determination) olmak üzere iki farklı boyutta ele alınabileceği kabul edilmiştir. İkincisi, özgür iradenin doyurucu bir tanımı için faillerin ahlaki olarak sorumlu ve cezayı hak eden kişiler olarak tanımlanması gerekir. Son olarak da özgür irade ile determinizmin uyumlu olduğunu savunan bağdaşırıcı görüşün, doğru kabul edildiğidir. Bu üç argümanın birleşimi modern dönemde özgür irade görüşlerinin ahlaki sorumluluk ve determinizmle uyumu üzerine yoğunlaşarak derinleşmesini sağlamıştır.

Günümüzde özgür iradenin kökenine dair tartışmalar, felsefe, sinirbilim ve psikoloji gibi disiplinlerle ilişkilendirilerek sürmektedir. Libet (1999) gibi nörobilimciler özgür iradenin biyolojik temellerine dair soruları cevaplamak üzere bir dizi çalışma gerçekleştirmiş ve özgür iradenin sınırlı olabileceğini nörobilimsel bulgularla açıklamaya girişmiştir. Fakat bu araştırmaların belirli soruları hala cevapsız bıraktığı söylenebilir. Bu nedenle, özgür iradenin kökenine dair tartışmalar hem geçmişin hem de günümüzün en zorlu felsefi sorularından biri olmaya devam etmektedir.

2.1.2. Özgür İradenin Tanımı

Özgür iradenin tanımını yapmak karmaşık ve çok boyutlu bir süreç gerektirir. Kavramın farklı disiplinlerde anlamlandırmaları mevcut olup bu anlamlandırmalar, kendi bağlamında oldukça çeşitli biçimde özgür irade tanımını şekillendirmektedir. Özellikle insan davranışlarını tanımlamaya yönelik felsefi, psikolojik ve bilimsel birçok disiplinin merkezinde yer alan özgür irade kavramının farklı zaviyelerden tanımlamalarına bu bölümde yer verilecektir. Bu sayede öğretmenlerin özgür irade anlayışlarının temelini oluşturan kavramsal çerçevenin derinleşmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Özgür iradenin birçok tanımı vardır. Tarihsel olarak incelendiğinde özgür iradenin üzerinde en çok uzlaşıya varılan tanımının “kişinin eylemleri üzerinde belirli bir tür kontrolü” (O’Connor ve Franklin, 2022) olduğu söylenebilir. Bu tanımda; failin, seçimlerini kendisinin yapabilmesi esastır. Failin başka türlü yapabilme potansiyeli ve kendi eylemlerinin kaynağı olması eylemleri üzerindeki kontrolü ifade eder. Bu kontrol bir kapasiteden öte faillerin eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilme gücünü de belirtir. Fakat başka türlü davranma özgürlüğüne gerçekten sahip olup olmama meselesi özgür irade kavramının bu tanımı konusunda bazı tartışmalara sebep olur. Bu tartışmalar genellikle düşünceler, eylemler ve ahlaki sorumluluk kavramlarıyla açıklanmaya çalışılır.

Özgür iradenin tanımlanması nihayetinde felsefi bir soruyu oluşturur. Özgür iradeye inanıp inanmama meselesi ise olgunun psikolojik sorusuna işaret edebilir (Baer, 2008). Dweck ve Molden psikolojik anlamda özgür iradeyi; “seçim, faillik veya kendi kendini belirleme algısı” (2008, s. 44) olarak tanımlar ve eylemlerinin daha az kısıtlandığını düşünen faillerin daha fazla özgür iradeye sahip oldukları yönünde inanç geliştirdiğini belirtir. Bu bağlamda özgür irade, faillerin seçimlerinde daha fazla özerkliğe sahip olup olmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Özgür iradenin somut olarak tanımlanmasına yönelik önemli girişimlerden biri, nörofizyolojik araştırmalar olmuştur. Bu alanda öne çıkan isimlerden biri olan Benjamin Libet, özgür irade sorununa nörolojik bir perspektif kazandırmıştır. Libet (1999), bireylerin gerçekten özgür seçim yapıp yapamayacaklarını sorgulamış ve bilinçli kararların beyindeki zamansal süreçlerden sonra gerçekleştiğini öne sürerek özgür irade tartışmasını biyolojik düzlemde ele almıştır. Bu yaklaşım, özgür iradenin tanımlanmasında insanın doğa yasalarıyla olan ilişkisine dair temel bir sorgulama zemini sunmuştur.

İşlevsellik vurgusu özgür iradenin tanımlanması sürecini etkilemiştir. Dennet (2004), özgür iradeyi, faillerin isteklerine ulaşma çabasının ötesinde; sahip olunmaya değer bir yeti olarak görür. Özgür irade ile faillerin neyi arzuladığını belirlemesi ve bu arzular doğrultusunda hareket etmesi kavramın evrimsel boyutuna dikkat çekmekte ve doğal seçimle açıklanabilecek bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Stillman vd., 2011). Bu açıdan özgür irade metafizik bir tanımlamadan ziyade bireylerin amaçlarını gerçekleştirmede kullanabileceği bir kapasite olarak dikkat çekmektedir.

Özgür iradeye dair yaklaşımlardan biri, bireylerin eylemleri üzerinden yapılan tanımlamalara odaklanmaktadır. Bu çerçevede Alfred Mele (2003) özgür irade kavramını, bireylerin özgürce eylemde bulunabilme kapasitesiyle ilişkilendirerek temellendirmiştir. Mele'ye göre özgür irade, sınırsız bir serbestlikten ziyade, belirli sınırlamalar içinde seçim yapabilme yetisini ifade eder. Nitekim Nichelli ve Grafman (2024), özgür eylemin gerçekleşebilmesi için üç temel koşulun gerekli olduğunu belirtir: bireyin farklı şekilde davranabilme potansiyeline sahip olması, eylemleri üzerinde denetim kurabilmesi ve akılcı biçimde hareket edebilmesi. Öte yandan özgür irade, yalnızca bireyin kendi tercihleri doğrultusunda hareket etmesini değil, aynı zamanda toplumsal düzenin kurulmasında üstlendiği işleviyle de önem kazanmaktadır (Alquist vd., 2013). Bu yönüyle özgür irade, sadece bireysel değil; sosyal ve ahlaki boyutlarıyla da ele alınması gereken çok katmanlı bir kavramdır.

Sonuç olarak, özgür irade, bireylerin seçim yapabilme kapasitesi ve bu seçimlerin kaynağı olma durumu ile ilişkilendirilir. Ancak bu kapasite, felsefi, psikolojik ve hatta nörolojik bağlamlarda çeşitli sınırlamalarla karşı karşıyadır. Öte yandan, özgür iradenin tanımlanmasında toplumsal rolünün ve işlevselliğinin göz ardı edilmemesi, birçok düşünür tarafından vurgulanan önemli bir noktadır. Kavram karmaşık olsa da, özgür irade çoğu düşünür tarafından, bireyin dışsal baskılardan bağımsız olarak kendi tercihleri, duyguları ve düşünceleri doğrultusunda hareket edebilme yetisi şeklinde tanımlanmaktadır (Alquist vd., 2013). Bu doğrultuda, özgürlüğün anlamı; sınırlamaların tamamen ortadan kalkmasında değil, bireylerin bu sınırlara rağmen kendi arzuları doğrultusunda eylemde bulunabilme gücünde yatmaktadır.

2.1.3. Özgür İrade ile İlişkili Kavramlar

Özgür irade kavramı, farklı yaklaşımlar ve teoriler bağlamında çeşitli ve birbiriyle ilişkili kavramlarla tanımlanır. Bu kavramlar, özgür irade tartışmalarının temel yapı taşlarını oluşturur. İrade, özgürlük, determinizm, indeterminizm, başka türlü yapabilme özgürlüğü, ahlakilik, sorumluluk ve ahlaki sorumluluk gibi konseptler özgür irade problemiyle doğrudan

ilişkilidir. Bu kavramların anlaşılması, özgür irade tanımının sağlam bir zemine oturmasını sağlamak için önemlidir.

İrade, özgür irade tartışmalarında faillerin davranışlarına yön veren unsurların incelenmesi için önemli bir kavramdır. İçsel bir deneyim olarak tanımlanabilecek irade, faillerin bir hareketi veya zihinsel bir algıyı bilinçli olarak başlatmasıdır (Hume, 2024). İrade failin öznel farkındalığında ortaya çıkar. Bu durumda iradenin öznel bir deneyimle iç içe olduğu söylenebilir. İradeyi, aklın bireyleri “iyiye” yönlendirmesi olarak tanımlayan Aquinas (1997) iradenin rastlantısal olmadığını, akıl tarafından yönlendirilen bir tercih süreci gerektirdiğine atıfta bulunur. Dolayısıyla, irade hem içsel bir farkındalık hali hem de akıl temelli yönelimlerle biçimlenen bir karar mekanizması olarak, özgür irade kavramının temel bileşenlerinden birini oluşturur.

Özgürlük kavramı, özgür irade tartışmalarının temel yapı taşlarından birisi olarak çeşitli perspektiflerde ele alınmıştır. Platon (340/2007), özgürlüğü “iyilik” bilgisine ulaşmak için bir tür kararlı çaba olarak nitelendirir. Platon’un özgürlük anlayışında, aklın rehberliği; bilgelik, cesaret gibi erdemler bireylerin arzularının baskısından kurtulmasını sağlar. Yani özgürlük, bir nevi kendine hâkim olma ve ruhsal düzen kurma hâlidir (Hecht, 2014). Bu perspektife karşılık olarak, özgürlük genellikle yetişkinlere atfedilen ve hapsedilmemiş olmak veya bir ilacın etkisinde olmamak gibi belli sınırlamalar altında olmayan failler için var olduğunu düşündüğümüz bir özelliktir (Nichelli ve Grafman, 2024). Platon’un görüşünün aksine, özgürlük atfedilebilmesi için faillerin dış baskılardan etkilenmemiş olması gerekliliği ön plandadır. Özgürlük tanımı konusunda Robert Kane ise felsefi literatürdeki farklı özgürlük tanımlamalarını “beş özgürlük” adını verdiği başlık altında toplar. Bu tanımlamalar, genel olarak özgürlük kavramının farklı zaviyelerdeki yorumlarını özetler niteliktedir. İlk olarak Kane (2005), bağdaşırcıların savunduğu eylem özgürlüğüne odaklanır. Yani bireyin dışsal engeller olmaksızın istediğini yapabilme kapasitesi, özgürlük tanımını oluşturur. Bir diğer özgürlük türü olan ikinci ve üçüncü özgürlük tanımlamasında öz denetim kavramı ön plana çıkar. Faillerin kendi eylemlerinin gerekçelerini anlayabilmesi ve ahlaki açıdan doğru gerekçelerle hareket etmesi yetisi, özgürlüğün temelidir. Dördüncü ve beşinci özgürlük türlerinde ise faillerin öz-belirleme ve öz-oluşum kapasiteleri ön plandadır. Burada failler, zamanla kendi motivasyonlarını oluşturur ve oluşum sürecinin başlatıcısıdır. Hatta Kane, gerçek özgür iradenin bu düzeyde ortaya çıkabileceğini savunur (Baer, 2008). Tüm bu yaklaşımlar, özgürlüğün çok katmanlılığına atıfta bulunur ve özgürlük kavramına dair algılamaların, özgür iradeyi tanımlamaya yönelik girişimleri de etkileyebileceğini gösterir.

Özgür iradenin toplumlar için işlevsel bir kavram olması açısından ön plana çıkan bir diğer ilişkili kavramı da ahlaklıdır (morality). Ahlaklılık kavramı faillerin kendileri ve toplumla olan ilişkilerinde belirleyici bir tutum olup bireylerin değer yargıları doğrultusunda onaylama, reddetme, hoşgörü veya eleştiri gibi davranışlar sergilemesidir (Pieper, 2012). Tarihsel olarak Socrates'ten bu yana felsefe, din, psikoloji gibi çok çeşitli alanlarda tartışılan ahlaklılık kavramı özgür iradenin özellikle davranışlarının sorumluluğunu alabilme boyutuyla sıkı bir ilişki içerisinde (Oktay vd., 2010). Sorumluluk ise “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; sorum, mesuliyet, uhde” (TDK, 2025) olarak tanımlanır. Özgür irade bağlamında bu kavramın öne çıkan özelliği sorumluluk duygusunun algılanma şeklinin insanların davranışlarını da etkilemesidir (Vohs ve Schooler, 2008). Kişisel hesap verilebilirlik duygusunu tetiklenmesi durumunda bireylerin davranışlarını kendi tutumlarıyla daha uyumlu hale getirme eğiliminde oldukları yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Harmon-Jones ve Mills, 1999). Bu yönüyle sorumluluk kavramı hem bireysel hem toplumsal düzeyde davranışları yönlendirici ve düzenleyici işleve sahip olduğu varsayımıyla tanımlanır.

Sorumluluk ve ahlaklılık kavramlarını bir araya getiren ve özgür irade sorununa dair birçok tartışmayı tetikleyen “ahlaki sorumluluk” (moral responsibility), özgür irade ile en yakından ilişkili kavramlardan biridir. Ahlaki sorumluluk faillerin gerçekleştirdiği eylemlerden ne ölçüde sorumlu tutulabileceğini belirleyen bir kavramdır (Baker, 2006). Faillerin, ahlaki olarak değerlendirilebilmesi için eylemlerinin nedeni olarak görülmesi gerekir bu sebeple faillerin arzularının, tam bir nedensel kontrole sahip olmasalar dahi, eylemleriyle içsel olarak örtüşmesi gerekliliği ahlaki sorumluluğun dayandığı temel varsayımdır (Dahlbeck, 2017). Bu konuda Kane (2016), bireylerin çeşitli eylemler arasında ahlaki sonuçlar doğuracak tercihler yapabilme kapasitesini vurgulayarak özgür irade ile ahlaki sorumluluk arasındaki güçlü ilişkiye odaklanır ve bireylerin farklılaşan özgür irade algılamalarının, ahlaki yargılarını da çeşitlendirebileceğini belirtir. Her ne kadar bu şekildeki tanımıyla ahlaki sorumluluk toplum ve bireyler için vazgeçilmez olarak kabul edilse de örneğin Spinoza (1677/2016); toplumsal düzeninin, ahlaki sorumluluk ortadan kalksa dahi sürdürülebileceğini belirtir. Doğal bir etik anlayışıyla arzularını denetleyemeyen kişilerin affedilebilir olsa dahi iç huzura ulaşamayacağını ve sonuçta zamanla failin kendi kendini yok edeceğini belirtir (Dahlbeck, 2017). Bazıları ise beynin kimyası ile ahlaki sorumluluğu açıklamaya girişen çalışmaları eleştirir ve sinirbilim alanında bu amaçla gerçekleştirilen çalışmaları ahlaki davranışlar üzerindeki kişisel sorumluluk duygusunun önemini azalttığı gerekçesiyle eleştirir (Vohs ve Schooler, 2008). Kısacası özgür

irade; ahlaki sorumluluk kavramının çeşitli zaviyelerdeki hem bireysel hem de toplumsal bağlamdaki temellendirmelerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir.

Özgür irade probleminin en temel tartışmalarından birisi de dünyanın daha önce belirlenen kurallar doğrultusunda hareket edip etmediğidir. Bu soru özgür irade sorununu ele alış biçiminde ciddi farklılıklara sebep olan determinizm kavramının ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilir. Determinizm, kısaca, hem insan davranışlarının hem de doğa olaylarının daha önce gerçekleşen olayların kaçınılmaz bir sonucu olduğunu savunan felsefi bir görüştür (Pereboom, 2022). Eğer dünya determinist ise yalnızca tek bir olası gelecekte bahsedilebilir ve tüm olaylar evreninin başlangıcıyla birlikte önceden belirlenmiştir (May, 2014). Bu görüşün temel argümanı insanların özgürlüğünü ve dolayısıyla özgür bir iradenin varlığını sorgular niteliktedir. Çünkü eylemlerin önceden belirlenmiş, yani determinist bir dünyada, olması durumunda failerin başka türlü hareket edebilmesi söz konusu olamaz (Giesinger, 2010). Bu yaklaşıma karşı olarak geliştirilen argüman ise indeterminizmdir. İndeterminizm kavramı evrendeki her şeyin önceden belirlenmediğini ve birçok olası geleceğin var olabileceğini savunur (Doyle, 2025). İndeterminizmin spekülatif bir inanç olduğu düşünülür (Libet, 1999). Özellikle indeterminizmin failere sorumluluk atfedilmesini güç hale getirdiği söylenebilir. Bu konuda Mele'nin (2020) şans argümanı (luck argument), geçmiş yasaların birden fazla geleceğe olanak sağladığı bir evren içinde failerin verecekleri kararların, niyetler ve karakteristik özelliklerden öte şansın etkisiyle belirlendiği iddiasını ortaya koyar. Bu sebeple indeterminizm, determinizme karşı bir argüman geliştirme amacıyla ortaya çıksa da sorumluluk, nedensellik, rasyonellik ve özgür irade arasındaki ilişkiyi açıklaması beklenen birçok soruyu cevapsız bırakır. Yine de determinizm ve indeterminizm kavramları özgür irade sorununa yaklaşımlarda önemli bir yer tutmaya devam eder ve iki kavram da insan eylemlerinin özgürlüğü hakkında kendi içinde çözülmesi gereken birçok felsefi açmazı içerisinde barındırır.

2.2. Özgür İrade Problemi

Özgür irade, insanlık tarihinin en tartışmalı meselelerinden birisi olması sebebiyle aynı zamanda bir problem olarak ele alınmaktadır. Özgür irade problemi, uzunca zamandır felsefi ve etik boyutlarıyla ele alınan birçok tartışmanın da merkezinde yer alır (Alquist vd., 2013; Feldman vd., 2014). Tartışmaların metafizik boyutunu odaklanan kişilerin eylem özgürlüğünün sorgulanmasının yanı sıra ahlaki sorumluluk kavramının temeline dair derin temeller özgür irade probleminin özünü oluşturur. Bu durum özgür iradenin yalnızca felsefi değil mantıksal ve hatta semantik bağlamda kafa karıştırıcı bir probleme işaret ettiğini gösterir (Doyle, 2025). İşte

bu sebeple özgür irade, sahip olduğu çok anlamlılık ve mantıksal açmazlar nedeniyle felsefi bir sorun olarak kabul edilmektedir.

Özgür irade sorunu birçok tartışmayı açmaza sürüklemiştir. Fischer (1997), genellikle konu üzerine tartışmaların diyalektik çıkmazlara yol açtığını belirtir. Çünkü düşünürlerin karşı tarafın varsayımlarını tamamen reddetmeden kendi görüşünü savunabilmesi özgür irade gibi metafiziksel bağlamda açıklaması oldukça zor olan bir mefhum için neredeyse imkansızdır. Bu noktada özgür iradenin metafiziksel doğruluğunu ispatlanması için determinizmin veya indeterminizmin varlığının ispatlanması gerekir (Dahlbeck, 2017). Fakat bu, ispatlanması güç bir durumdur ve özgür iradenin temel problemi burada yatar.

Deterministik veya indeterministik bir dünyada yaşadığımız sorusu, düşünürler ve bilim insanları için özgür irade tartışmalarındaki en temel ayrım olarak kabul edilir (Van Inwagen, 2008). Nitekim bu problem, farklı filozoflar tarafından geliştirilen birçok perspektif doğrultusunda ele alınır. Bağdaşıcılık, bağdaşmazcılık, determinizm, indeterminizm, liberteryenizm gibi perspektifler özgür irade sorununun çelişkili kavramsal zeminine karşı birer çözüm arayışı bulmak için ortaya çıkmıştır. Doğasındaki birçok karışıklığa rağmen özgür irade sorununa bir tür yaklaşım geliştirmeyi amaçlayan bu perspektifler özgür irade problemine yönelik derin tartışmaları ateşlemiştir.

Modern tartışmalar, özgür irade probleminin ele alınış biçimini farklı bir boyuta taşımıştır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra özgür irade tartışmalarına olan ilgide artış olmuş (Monroe vd., 2017) ve özgür iradenin tanımı nörolojik, psikolojik ve genetik alanlardaki gelişmelerden doğrudan etkilenmiştir (Wegner, 2002). Bu çalışmaların özellikle filozoflar ve bilim insanları arasında özgür iradenin varlığına yönelik sorgulamaları derinleştirdiği ve bu derinleşmenin hukuki, felsefi ve teolojik argümanları da etkilediği belirtilebilir (Stillman vd., 2011). Fakat filozoflar ve bilim insanları için özgür bir irade fikri daha az kabul edilebilir olsa da insanlar için onun varlığına olan inanç hala etkili olmaya devam etmektedir. Bunun en temel sebebi olaraksa Baumeister ve arkadaşlarının (2009) argümanı, özgür iradenin imkansızlığının hem ampirik hem de kavramsal açıdan ispatlanamaması olmuştur. Yani özgür iradenin birçok perspektif altında incelenerek varlığı veya yokluğuna dair süregelen birçok tartışmaya rağmen çoğu insan özgür iradenin varlığına inanmakta ve diğerlerini de özgür iradeye sahip olduğunu düşünerek yargılamaktadır (Genschow vd., 2017). Bu durum özgür irade problemini değerlendirirken felsefi ve toplumsal inanç yapılarının bütüncül olarak göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.2.1. Özgür İrade Perspektifleri

Özgür irade probleminin çözümüne yönelik en temel ayırım, her şeyin önceden belirlendiği deterministik bir evrende yaşayıp yaşamadığımız sorusu etrafında şekillenir. Bu bağlamda iki ana perspektif dikkat çeker: bağdaşircılar (compatibilists) ve bağdaşmazcılar (incompatibilists). Bağdaşmazcılar, özgür irade ile determinizmin birbiriyle çeliştiğini savunurken bağdaşircılara göre her ikisi de bir arada olabilir. Bağdaşircı yaklaşım özgür irade ile determinizm arasında bir uzlaşma sağlama çabası içerdiği için “soft determinizm” olarak da adlandırılır (Gózdź, 2019) çünkü deterministik bir evrende yaşasak dahi bireylerin karar alma süreçlerinde ahlaki bir sorumluluk taşıdıkları iddia edilir (Baumeister, 2008). Hobbes, Locke, Hume ve Mill gibi birçok filozof tarafından, belirlenmiş bir evrende yaşanılrsa dahi bireylerin arzu ettikleri şekilde davranmasında ve eylemlerini yönlendirmesinde bir engel olmadığı bağdaşircı bir perspektif altında savunulmuştur (Baer, 2008). Bu farklılık, bağdaşircı ve bağdaşmazcı perspektif arasındaki en temel ayrıma işaret etmektedir.

Özgür irade tartışmalarında önemli bir yere sahip olan bağdaşircı yaklaşımda özgür irade ve determinizmin bir arada var olabileceği üzerine tartışılır. Bağdaşircı görüşe göre özgür irade sahibi olmak için faillerin nihai bir kontrole sahip olma zorunluluğu yoktur. Buradaki önemli nokta faillerin eylemlerini kendi rasyonel nedenleri doğrultusunda gerçekleştirebilmeleridir (Baker, 2006). Bu görüşe göre failler belirlenmiş bir evrende olsa dahi ahlaki sorumluluk taşırlar (Nichelli ve Grafman, 2024). Bu görüşü destekleyecek şekilde Susan Wolf (1993) başka türlü yapabilme yeteneğine olan vurguyu azaltarak bağdaşircı yaklaşımın insanların sorumluluk alma sezgileriyle örtüştüğünü savunur. Benzer şekilde bağdaşircı Dennet (1984), başka türlü yapabilme potansiyelinin, özellikle birbirini sorumlu tutarken insanlar tarafından önemsenmediği vurgusunu yapar. Bağdaşircı bakış açısı için özgürlüğün başka türlü yapabilme yetisiyle sınırlanamayacağı, önemli olanın faillerin kendi onayladığı nedenlerle hareket edebilmesi olduğu söylenebilir (Giesinger, 2010). Ayrıca bu konuda yapılan birçok deneysel araştırma, determinizmin ve özgür iradenin birlikte var olabileceği bağdaşircı görüşün insanlar tarafından daha kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Paulhus ve Carey, 2011). Dolayısıyla bağdaşircı yaklaşım toplumsal ve kavramsal düzeyde determinizm ve özgür iradeyi uzlaştırma çabası içerisindedir.

Özgür irade perspektiflerinden bir diğeri de bağdaşmazcılık olarak adlandırılır. Bu görüşün temelinde özgür irade ile determinizmin birbiriyle uyumsuz olduğu iddiası yatar (Doyle, 2025). Tamamen belirlenmiş, determinist, bir evrende faillerin özgürce seçim yaptıklarından bahsetmek imkansızdır ve dolayısıyla ahlaki sorumluluk mümkün olamaz

(O'Connor ve Franklin, 2022). Bağdaşmazcı perspektiflerden biri determinizmin var olduğunu bu nedenle de özgür iradenin var olamayacağını savunan katı determinist yaklaşımdır (Wegner, 2002). Bir diğer varyantı ise insanların istisna olduğunu savunarak geçmişle belirlenmemiş seçimler yapma ve kararlar verme yeteneğine sahip olduğunu belirten liberteryen yaklaşımdır (Gózd, 2019). Bu durum bağdaşmazcı perspektifi, felsefi boyutta hem özgür iradeyi savunan hem de reddeden görüşlerin bir araya geldiği kafa karıştırıcı bir kategori haline getirir (Doyle, 2025). Kane (1999) ve Ekstrom (2019) insanların özünde doğal bir bağdaşmazcı görüşe sahip olduklarını fakat felsefi argümanlarla bu görüşten uzaklaşmaya başladıklarını ve bu sebeple bağdaşmazcı tezini savunanların pozisyonu temellendirecek sağlam argümanlara ihtiyacı olduğunu belirtir. Sonuç olarak bağdaşmazcılık, özgür irade ve determinizm arasındaki çatışmadan doğan, çok boyutlu bir özgür irade perspektifidir.

Bağdaşmazcı yaklaşım altında liberteryen görüş önemli bir yer tutar. Liberteryenizm kısaca indeterminizmin özgür iradeyi var edebileceğini savunur ve faillerin kararlarının geçmiş olaylar tarafından belirlenmediği görüşünü benimser (Doyle, 2025). Bu perspektifte özgür irade özellikle karar vermenin güç olduğu zamanlarda kullanılan bir kapasite (Kane, 2005) olmanın yanı sıra ahlaki sorumluluğun da temelini oluşturan bir mefhumdur (Dahlbeck, 2017). Adalet sistemi ve medya gibi sosyal yapıların böyle bir özgürlük paradigmasına dayandığı ve aynı zamanda insanların içsel sezgileriyle örtüşen, günlük yaşamda yaygın olan bir perspektif olduğu da savunulur (Fischborn, 2016). Liberteryen görüşün insanlar ve toplumlar arasındaki yaygınlığı ise onu birçok felsefi eleştiriden muaf tutmaz. Örneğin Baker (2006), liberteryen özgür iradenin doğa yasalarıyla açıklanamayan bir faktör gerektirdiğini belirtir ve liberteryen perspektifin doğa üstü bir müdahale gerektirdiğini savunur. Sonuç olarak liberteryenizm, faillere başka türlü davranma özgürlüğünü atfedebilmek için determinizmi reddederken; ahlaki sorumluluğun bireysel bir faillik için vazgeçilmez olduğu görüşünü taşır.

Özgür irade tartışmalarına alternatif bir yaklaşım getiren perspektiflerden birisi de bilimselci yaklaşımlardır. Bu görüşte özgür irade fikrinin nörobilimsel ve bilişsel deneylerle yeniden değerlendirilmesi söz konusudur. Benjamin Libet'in (1999) çalışmaları faillerin kararlarının bilinçli farkındalıktan önce beyinde belirdiğini, hatta bu sürecin saniyeler öncesine kadar takip edilebileceğini iddia etmiştir. Bulgular, özgür iradenin bilimsel nedenselliğe aykırı olabileceğine yönelik bambaşka bir özgür irade çatışmasının kapısını aralamıştır. Özgür iradenin imkansızlığına inanan şüpheçiler ise insanların özgür iradeye sahip olmadığını ve sorumlu tutulamayacaklarını; yalnızca ahlaki olarak sorumluymuş gibi davranabileceklerini belirtir (Smilansky, 2001). Bu yaklaşımı Strawson'un (1994) "Temel Argüman"ında (basic

argument) görmek mümkündür: Failler hiçbir zaman kendi kendilerinin nedeni (cau sui) olamayacağı için ahlaki olarak da sorumlu olamayacaklardır. Nietzsche (1886/1989), Spinoza (1677/2012) ve Galen Strawson gibi düşünürlerin görüşleri özgür iradeye şüpheci yaklaşımı destekler. Ancak bazı şüpheciler özgür iradenin bir yanılsama olduğunu belirtse dahi bu yanılsamanın sosyal düzen için vazgeçilmez olduğunu savunur (Baer, 2008). Bu doğrultuda şüpheci argümanı biraz daha ileriye taşıyan illüzyonistler, Strawson'un rasyonel bir zemine oturtulamayan şüpheci özgür irade savının aksine "özgür irade yanılsamasının" ahlaki ve psikolojik bütünlüğün korunması için gerekli olduğunu savunur (Smilansky, 2000). Tüm bu yaklaşımlar özgür irade fikrinin farklı boyutlardaki sorgulamalarını temsil etmeye devam etmektedir.

2.2.2. Özgür İrade İnancı

Özgür irade inancı, metafiziksel bir gerçeklik olarak özgür iradenin varlığından daha çok faillerin bu inanca sahip olmalarının psikolojik ve davranışsal sonuçlarıyla ilgilidir. Son yıllarda yapılan çalışmaların odağı da özgür iradenin kendisini açıklamaktan ziyade özgür irade inancının insanların sosyal yaşamlarını nasıl yönlendirdiğine kaymıştır (Feldman vd., 2014). Örneğin Vohs ve Schooler'ın (2008) araştırmasında, deterministik bir mesaja maruz kalmanın dahi failer üzerinde etik dışı davranışlara yönelme olasılığını artırabileceği bulunmuştur. Her ne kadar bazı araştırmalar özgür irade inancının failerin ahlaki yargılarını etkilemediği ileri sürse de (Monroe vd., 2017) genel olarak bireylerin özgür irade inancına sahip olduklarında daha sorumlu ve güdülenmiş hareket ettikleri savunulmaktadır (Baumeister vd., 2009). Bu nedenle özgür irade inancının insanlar üzerindeki etkisi konusunda farklı görüşler bulunsa da bu inancı özgür irade tartışmalarıyla birlikte değerlendirmek hem teorik hem de pratik olarak anlamlı ve gereklidir.

Özgür iradeye inanma meselesi, failerin günlük yaşamlarındaki seçimlerini ve eylemlerini şekillendiren bir olgudur. Bu inancın insanların seçim yapma sürecine verdiği anlamla doğrudan ilişkili olduğu ve daha fazla özgür irade inancının daha fazla kontrol duygusu ve faillik algısıyla ilgili olduğu söylenebilir (Iyengar ve Lepper, 2000). Baumeister ve Vohs (2009) bu inancın kişideki öz denetim ve toplumsal uyumluluk duygusunu artırdığını belirtir. Teorik olarak da bireylerin sabit (entity theory) ya da değişebilir (incremental theory) niteliklere sahip olup olmamalarına dair öz teoriler, bireylerin özgür irade inancıyla doğrudan ilgilidir (Baer, 2008). Örneğin değişebilirlik inancına sahip bir birey, özgür iradeye daha güçlü bir anlam yükleyebilir. Bu algılamaların, failerin kendi davranışlarını açıklama biçimlerini ve sorumluluk hissetme düzeylerine yansımaları da kaçınılmazdır (Tillson, 2023). Psikolojik ve

davranışsal anlamda daha istikrarlı bireylerin; kontrolü dış faktörler yerine iç faktörlerde arayıp aramadığının (Lazarus, 1994; Ryan ve Deci, 2000) tartışması, aynı şekilde bireylerin özgür bir iradeye sahip olup olmadıkları konusundaki inanç bağlamında değerlendirilebilir.

Özgür iradeye inanmanın kültürel ve toplumsal işlevleri vardır. Özgür iradeye sahip olduğumuz inancı faillerin öfke, cezalandırma arzusu ve toplumsal düzenin korunması gibi işlevleri destekler ve adalet sistemlerinin temelini oluşturur (Shariff vd., 2014). Özgür irade varsayımının bu yönüyle birçok sosyal ve ahlaki uygulamayı meşru kıldığı reddedilmemesi gereken bir gerçektir (Wolf, 1981). Ayrıca özgür iradenin varlığı bireysel olarak kişileri hareketlerinden sorumlu tutmanın ötesinde insan onuru ve etik ile de ilgili bir unsur olarak ele alınır (Teeninga, 2022). Bu sebeple özgür irade inancı, yalnızca gerçekten özgür olup olmamamız sorusuna felsefi bir yanıt değil, bireylerin öz teorileri, toplumsal adalet yargıları, ahlaki ve etik ilkelerini etkileyen karmaşık bir dinamiğe sahiptir.

Özgür iradeye inanmamanın bireysel ve toplumsal etkilerine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Wolf (1981), özgür iradenin reddedildiği bir dünyada sorumluluk, takdir, övgü, kınama gibi tutumlarına anlamını yitireceğini; ahlaki derinliğin de kaybolacağını vurgular. Fakat özgür iradenin olmaması bu tür uygulamaların gerekliliğini ortadan kaldırmadığını, yalnızca altındaki anlamı sarstığını da belirtir. Ayrıca özgür iradenin yok olduğu varsayımı dürtüsel ve bencil hareketlerin sergilenmesi ihtimalini artırma (Baumeister vd., 2009), öz denetim kapasitesini düşürme (Alquist vd., 2013), toplumun yapısal bütünlüğüne uygun davranışlar sergilemeyi azaltma (Genschow vd., 2017) ve davranışların sorumluluğunu alma eğilimini azaltma (Tillson, 2023) gibi sonuçlar doğurabilir. Ancak özgür iradeye inanmamanın bu denli olumsuz sonuçlar doğurduğu görüşü alandaki tüm düşünürlerce paylaşılmamaktadır. Mele (2021), özgür irade inancının davranışları etkileyeceğini kabul etse de inanç ve davranışlar arasındaki ilişkinin zorunlu olmadığını ve bireyleri etik tercihlerinin birçok farklı faktörden de kaynaklanabileceğini belirtir. Benzer şekilde özgür iradenin bir yanılsamadan öteye gidemeyeceğini belirten Harris (2012), bu düşüncenin bireyleri etik dışı hareketler sergilemeye itmesi durumunun söz konusu olmadığını hatta böyle bir farkındalığın daha fazla merhamet geliştirebileceğini savunur. Dolayısıyla özgür irade inancına yönelik yaklaşım farklılıkları, tek yönlü bir inanç genellemesinden kaçınılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.3. Eğitim ve Özgür İrade

Eğitim, bireylere sadece bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda onların düşünsel, ahlaki ve davranışsal gelişimini şekillendiren bir dönüşüm alanıdır. Bu yönüyle eğitimin, özgür

irade gibi temel bir felsefi kavramla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinin yönlendirici yapısı ile bireyin özgürce düşünebilme ve karar verebilme kapasitesi arasındaki çatışma, eğitim felsefesi ile özgür irade arasındaki ilişkiyi karmaşıklaştırır. Bu bölümde, özgür irade kavramının eğitimin doğasıyla nasıl kesiştiği; öğretmen inançları, ahlaki sorumluluk anlayışları ve disiplin uygulamalarıyla birlikte ele alınarak tartışılacaktır. Böylece eğitimsel süreçlerde özgürlük kavrayışının nasıl şekillendiği üzerine dair bir içgörü oluşturulabilir.

2.3.1. Eğitimin Felsefesi ve Özgür İrade

Eğitim bireylerin davranışlarını yönlendirme amacı taşıyan bir disiplin olmasının yanı sıra bireylerin özgür iradeli varlıklar olduğunu kabul eden bir varsayım üzerine kurulmuştur (Giesinger, 2010). Eğitimin felsefesi kendi içinde özgürlük ve otorite arasında çözümü zor bir gerilimi de barındırır. Bu durum eğitimin, özgür irade problemiyle bir tür felsefi ikilem içinde olduğunu gösterir: Faillerin gerçekten özgür olması, eğitime ihtiyaçları olmadığını gösterebilir ama diğer yandan da failer eğitildiğinde bu durum onların özgürlüğünü kısıtlayabilir (Dahlbeck, 2017). Fakat eğitimin, bireylerin hareket özgürlüğünü kısıtlayıcı etkisine rağmen, kendi felsefesinin, bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlama amacını esas aldığı bir gerçektir.

Eğitimin felsefesinde bireylerin özerkliğinin geliştirilmesi esastır. Bu yönüyle eğitim bireysel özerkliğin yanı sıra bilinçli ve sorumlu yurttaşların yetişmesi için de bir ön koşul olarak kabul edilir (Winch, 2006). Eğitimin, bireylerin karar verme süreçlerine hazırlama misyonuna sahip olduğu düşüncesi onun toplumsal boyutunu da kapsar niteliktedir. Bu sebeple öğretmen yalnızca bilgi aktarıcı olarak kabul edilmez; hem öğrenciyi hem de değerler sistemini şekillendiren bir “etki figürü” olarak da görülür (Budd ve Harwood, 1964). Ayrıca eğitimde bireyin zihinsel ve davranışsal dönüşümü esas alınır (Marton, 1981). Özellikle ergenlik dönemiyle birlikte bireylerdeki anlam arayışı ve soyut düşünme kapasitesindeki artış, özgür irade ve determinizm gibi kavramların bireylerin kimlik inşasında etkili olduğu kritik dönemlerdir (Gózdź, 2019).

Eğitimin ahlaki sorumluluk ve özgürlük kavramlarıyla ilişkisi, felsefesinin anlamlı bir zemine oturabilmesi için önemlidir. Kohlberg’in (1981) ahlak tanımında bireyin adalet, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlere dair bilinçli yargılar geliştirmesi esastır. Eğitimin, bu tanımla örtüşen ahlaki düzeye sahip bireyler geliştirmesi için bireylere kendi fikirlerini değerlendirme ve değiştirme becerilerinin sağlanması gerekir (Oktay vd., 2010). Burada öğrencilerin özgürlüğü yalnızca dışsal baskıların yokluğunda değil, kendi davranışları üzerindeki bilinçli bir etki sahibi olma gerekliliği dikkat çeker (Budd ve Harwood, 1964). Ayrıca Budd ve Harwood

pedagojik yönlendirmenin öğrencilerin yanlışlar arasında sınırsızca özgür seçim yapmaları değil, doğru olanı seçmelerine olanak tanıyan bir yapı yaratmak olduğunu belirtir. Öğrencinin davranışları bu çok katmanlı yapının sonucunda gelişirken; öğrenci davranışlarının sorumluluğunun tamamen öğrenciye yüklenmesi, onu şekillendiren toplumsal, politik ve kültürel birçok faktörü dışarda bırakan indirgemeci bir yaklaşım doğurur (Sullivan vd., 2014). Bu sebeple eğitim felsefesi özgürlük, sorumluluk ve psikoloji ile etkileşimi dışarıda bırakılmadan yorumlanması gereken bir bilgi ve değer aktarım sürecidir.

Eğitim ve özgür irade arasındaki çatışmanın temelinde güçlü bir felsefi ikilem yatar. Bu ikilem özünde şu savın etrafında şekillenir: Eğer birey özgürse, eğitilemez; ancak eğitiliyorsa, özgür değildir (Giesinger, 2010). Bu ikilemin bir tarafında; eğitim sürecinin temel amacı olan yönlendirmenin, öğrencilerin özgürlüğünü engellediği düşüncesi vardır. Bir diğer tarafında ise eğer öğrenciler özgür kabul edilirse, eğitime rağmen özgürce hareket edebileceği sonucu ortaya çıkar ve etkili bir eğitimin varlığı sorgulanır. Bu düşünce özellikle Strawson'un (1994) "Temel Argümanı"nda yer alan kendi kendinin nedeni olamama durumu ile desteklenir. Fakat bağdaşırıcı perspektif; eğitim ve özgür iradenin bir arada olamaması durumuna, bireylerin kendi eğilimlerini dönüştürebilme kapasitelerine vurgu yaparak bir çözüm sunar (Giesinger, 2010). Bu perspektifte özgür irade ile eğitim arasındaki uyum, bireylerin kendi kararlarının arkasındaki nedenleri oluşturabilme yeteneği ile sağlanır. Bağdaşırıcı perspektifte öğrenci eğitimle şekillense dahi, hala özgürdür.

Eğitim ve özgür irade tartışması determinizm ve nedensellik ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle Spinoza'nın (1677/2016) nedensellik üzerine kurulan determinizm anlayışı, metafiziksel anlamdaki özgürlüğü yok saymaktadır. Fakat tam anlamıyla özgür olmasa da failler, nedensel sorumluluklarını kavradıkça daha yüksek bir özerklik düzeyi geliştirirler (Dahlbeck, 2017). Spinozacı bir çerçeveye eğitimi değerlendiren Dahlbeck (2017); eğitimin amacının, bireylerin kendi davranışlarının nedenlerini kavramasını sağlayarak onların özgürleşmesine katkı sağlamak olduğunu belirtir. Bu bakış açısındaki kademeli özerklik kavramı, özgür irade sorunu ile eğitimin bir arada var olabilmesini sağlayan bir ön koşul niteliğindedir.

Özgür irade probleminin doğasında olduğu gibi eğitim alanında da öğrencilerin özgürlüğüne dair perspektiflerde farklılaşmalar görülmektedir. Örneğin Kant, eğitimle özgürlüğün bağdaşmadığını ve aslında eğitimden etkilenmeyen benliklere sahip olduğumuzu savunur. Bu görüşe eleştiri olarak farklı düşünürler eğitilebilirlik kavramını ön plana çıkarır ve ahlaki iradeye sahip olmadan eğitimin düşünülmemeyeceğini savunur. Ayrıca Kant'ın özgür

insan tanımının eğitim düşüncesi içerisinde bir yerinin olmadığını belirtir (Giesinger, 2010). Sonuç olarak eğitim ve özgür irade mutlak bir zıtlık içinde değildir ve aralarındaki ilişki, özgürlük kavramına yüklenen felsefi anlamlarla şekillenir. Günümüzde eğitime yüklenen anlamın, bireylerin kendi nedenleriyle hareket etme yetisini ifade eden bir özgür irade anlayışıyla örtüştüğü belirtilebilir.

2.3.2. Öğretmenin Özgür İrade İnancı

Öğretmenin özgür irade inancı, eğitimcinin felsefi anlamda bu kavrama yüklediği anlamın yanı sıra sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci davranışlarına yönelik yargılarını da belirleyen bir etkiye sahiptir. Eğitimin temel amacının, öğreneni dönüştürmek olduğu düşünüldüğünde; öğrenenin iradi eylemlerde bulunma kapasitesinin, eğitimin amacından ayrı düşünülmesi söz konusu olamaz. Bu bağlamda öğretmen, pedagojik otoritesini kullanarak öğrencinin özgür eylemleri arasında sürekli bir denge kurmak zorundadır (Tillson, 2023). Bahsedilen etik dengenin kurulması için öğrenciye sorumluluk atfetme gibi aksiyonlar doğrudan veya dolaylı olarak uygulanır. Hatta sorumluluk atfetme uygulamalarının, öğrencilerin yaş almasıyla arttığı söylenebilir (Chamberlain vd., 2020). Bu sebeple öğretmenin özgür iradeye olan inancı, onun karar alma süreçlerinde de oldukça etkilidir.

Özgür irade inancını etkileyen önemli unsurlardan birisi olan faillik algısı, eğitim bağlamında öğretmenlerin, öğrenci failliğine yönelik yargılarıyla paralel ilerler. Örneğin öğrencinin özgür bir fail olduğunu kabul etmeyen bir öğretmen için öğrenci davranışları daha çok dışsal faktörler çerçevesinde yorumlanırken; failliği kabul eden bir anlayış, öğrencilerin davranışlarını kendi seçimleriyle değerlendirme eğiliminde olabilir. Bu noktada öğretmenlerin özgür iradeye dair anlayışlarını incelemek, zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrencilerle iletişim kurarken kullanacağı stratejileri etkileyebilir (Whitford ve Emerson, 2019). Kısaca bu tür anlayışlar, öğretmenin öğrenciye vereceği tepkilerde kritik bir rol oynar.

Disiplin sorunları, öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin karar mekanizmalarından doğrudan etkilenen bir sorun türüdür. Öğrencilerin sergilediği davranışların nedenlerine ilişkin algılar öğretmenlerin özgür iradeye atfettiği anlamla şekillenebilir. Öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını açıklarken ailevi sorunlar, sosyal medya, toplumsal değişim gibi faktörleri ön plana çıkarması (Balay ve Sağlam, 2008); öğrencilerin olumsuz davranışlarını içselden ziyade dışsal nedenler yükleyerek öğrencinin özgür seçimlerini bağlamsal etkenlerle değerlendirdiğini gösterir. Bunun aksine Sullivan'ın (2014) "suçlu öğrenci" adını verdiği bakış açısında ise öğretmenlerin bağlamsal faktörleri ihmal ederek tüm

sorumluluğu öğrenciye atfetme davranışını sergilemesi de olasıdır. Bu bağlamda yapılan birçok çalışma disiplin sorunlarına ilişkin öğretmen algılamalarının çeşitliliğini ortaya koyan bulgular sunmuştur (Belt ve Belt, 2017). Bu çeşitlilik, öğretmen inançlarının disiplin sorunlarını algılama ve yönetme biçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca özgür irade teorik bir pozisyon değil, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında sorumluluk atfı ve ödül-ceza tercihlerini doğrudan etkileyen bir ölçüt haline gelmektedir. Öğretmenin, disiplin süreçlerinde karar verirken öğrenci davranışlarını bilinçli bir seçim veya koşullardan dolayı kaçınılmaz bir sonuç olarak görüp görmedikleri, öğretmenlerin özgür iradeye ilişkin anlayış farklılıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin bir öğrenci kuralı çiğnediğinde bazı katılımcılar, bu davranışı öğrencinin bilinçli bir seçimi olarak değerlendirip cezalandırma eğilimi gösterirken; bazıları öğrencinin davranışının sosyal ve psikolojik birçok faktörden kaynaklandığı ve bunun sonucunda kısıtlı bir özgür irade ile davranışın sergilendiğini düşünerek farklı stratejiler uygulayabilir.

2.4. Özgür İrade Araştırmaları

Özgür irade üzerine yapılan araştırmalar felsefi düzlemde özgür iradenin gerçekliğini tartışmaktan ziyade bireylerin bu konu hakkındaki inançlarının davranışsal ve bilişsel sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Bu tür çalışmaların ortak özelliği, özgür iradeye inanıp inanmamanın insan davranışları üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmaktır. Çalışmalar bu yönüyle bireylerin özgür irade anlayışlarının karar ve yargıları nasıl şekillendirdiğine dair içgörüler sağlamaktadır. Felsefi boyuttaki ayrışmalara rağmen insanların günlük yargılarında birçok farklı özgür irade perspektifini esas aldığını gösteren birçok araştırmayla birlikte özgür irade inancına dair bulguların, insanların ahlaki yargılarını neye dayandırdıklarına dair bir anlayış geliştirme açısından da önemi dikkat çekmektedir.

Özgür irade inancını incelemek üzere araştırma yapan Feldman ve arkadaşları (2014), özgür bir iradenin, bireylerin karar alma süreçleriyle olan yakın ilişkisini ortaya koymuştur. Dört ayrı çalışmadan oluşan araştırmada, özgür iradeye daha fazla inanan bireylerin; seçim yapma eyleminden daha fazla hoşlandıkları ve karar alma becerilerini daha fazla kullanarak kararlarından daha memnun oldukları bulunmuştur. Ayrıca, özgür irade inancı yüksek bireylerin seçim yapmayı daha kolay buldukları ve seçim ile özgürlük arasında daha doğrudan bir bağ kurdukları da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, bireylerin özgür iradeye ilişkin inançlarının soyut felsefi kavramlar üzerinden değil, gündelik yaşamlarında deneyimledikleri seçim yapma süreçleri üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, özgür irade inancının, özellikle "seçim" algısıyla derinden bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu

durum, disiplin suçları gibi öğretmenlerin gündelik yaşamda karşılaştığı durumlara dair özgür irade algılarını incelemek açısından önemli bir bağlam sunmaktadır.

Benzer şekilde Baumeister ve arkadaşları (2009), özgür irade inancının insanların davranışlarına etkilerinin incelendiği deneysel bir çalışmada, özgür iradeye olan inancın yardım etme davranışını artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca bulgular bu olguya yönelik inançsızlığın hem yardım davranışını azalttığını hem de saldırgan davranışları artırdığını göstermiştir. Deneysel olarak özgür iradeye inancı zayıflatılan katılımcıların, yardım etme konusunda daha az istekli olduğu ve daha fazla saldırganlık sergilediği görülmüştür. Çalışma, özgür irade inancının sosyal açıdan boyutuna odaklanarak özgür irade inancının etik davranışları teşvik edici işlevini ortaya koymaktadır. Bu iki çalışma, bireylerin özgür irade inançlarının kişisel seçimlere ve sosyal etkileşimlere etkilerini göstermesi açısından önemlidir. Bu bulgular, öğretmenlerin özgür irade inancının öğrencilerin sosyal davranışlarını değerlendirirken nasıl bir etki yaratabileceğini düşündüklerinde dikkate alınabilecek bir temel oluşturur.

Özgür irade inancının bilişsel süreçlerle ilişkisini ele alan çalışmalarda farklı bulgular ortaya çıkmaktadır. Sosyal ve bilişsel süreçlerin özgür irade inancından nasıl etkilendiğini yaptıkları altı farklı çalışma ile ortaya koymayı amaçlayan Genschow ve arkadaşları (2017), özgür irade inancının özgül bir bilişsel yanlılık olan “yönelimsel hata” (correspondence bias) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özgür irade inancı zayıflatılan katılımcılarda bu bilişsel yanlılığın azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışma özgür irade inancının, ödül ve ceza atfetme davranışlarını da etkilediğini de saptamıştır. Genel olarak, çalışma özgür irade inancının, bireylerin başkalarının davranışlarını açıklama ve yargılama biçimlerini derinden etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik atıflarını ve değerlendirmelerini anlamlandırmada bilişsel boyutu ihmal etmemeyi gerekli kılmaktadır.

Bu noktaya kadar ele alınan çalışmalar, özgür irade inancının çok boyutlu etkilerini göstermekte ve inancın davranışsal, sosyal ve bilişsel düzlemlerdeki önemli sonuçlarına dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunun bireysel düzlemde özgür irade inancının etkilerini incelemekte sınırlı kaldığı, inancın okul gibi sosyal bir yapıda öğretmenlerin davranışlarına yönelik olası tezahürlerini açıklamada eksik kalmaktadır. Bu bağlamda, Gózd’ın (2019) yürüttüğü iki aşamalı çalışma, okul ortamında özgür irade ve determinizm inançlarının, öğrencilerin etik tutumlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular genel olarak kararsız olmakla birlikte, bilimsel determinizmin, kopya çekmeye yönelik olumsuz tutumlarla anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç, okul ortamında öğretmenlerin

öğrenci davranışlarını değerlendirirken özgürlük veya determinizm inançlarının hangi etik yönelimleri şekillendirdiğine dair ipuçları vermektedir.

Özgür irade inancının ahlaki sorumlulukla ilişkisini inceleyen çalışmalar da önemli ipuçları sunmaktadır. Shepherd (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özgür irade ve ahlaki sorumluluğa ilişkin yaygın görüşler incelenmiş ve ikisi arasındaki ilişkide bilinç kavramının merkezi bir rol oynadığı ileri sürülmüştür. Araştırmada; bireylerin, bilinçli zihinsel süreçler yoluyla gerçekleştirilen eylemlerinin, motivasyonu veya karakter özellikleriyle uyumlu olan eylemlerden daha fazla özgür irade göstergesi olarak gördükleri saptanmıştır. Katılımcılar özellikle özgür iradeyi, bilinçli karar alma süreçleriyle daha fazla ilişkilendirmiştir. Çalışmanın sonraki bölümünde ise, davranışsal olarak aynı olan fakat biri bilinçli, diğeri bilinçsiz olan iki fail karşılaştırıldığında, katılımcıların yalnızca bilinçli olan failin özgür iradeye sahip olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, insanların bilinç ile özgür irade arasında kurduğu güçlü bağı açıklayabilecek temellendirilmiş bir teori geliştirmek zorunda olduğu sonucunu doğurmuştur. Bu bağlamda, insanların özgür irade algısı ile felsefi teoriler arasındaki boşluğun kapanması için bilincin rolüne dair daha kapsamlı açıklamaların gerekliliği ortaya konmuştur. Bilinçli karar alma süreçlerinin, motivasyon ya da karakter özelliklerinden daha fazla özgürlükle ilişkilendirilmesi, öğretmenlerin de öğrenci davranışlarını değerlendirirken özellikle bilinçli yapılan eylemlere odaklanabileceği ve bu odaklanmanın öğrenciye sorumluluk atfetme biçimlerini etkileyebileceği yönünde çıkarımlara olanak sağlamaktadır.

Alquist ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen üç çalışmada, özgür iradeye olan inancın, bireylerin grup baskısına karşı direnç gösterme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, özgür iradeye inancın daha düşük düzeyde uyum sağlama eğilimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, özgür iradenin varlığına dair inançları zayıflatılan katılımcılar hem diğer katılımcıların hem de araştırmacıların verdiği örneklere daha fazla uyum göstermiştir. Araştırma, özgür irade inancının özerk düşünme ve eyleme geçme motivasyonunu desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, okul gibi toplumsal yapıların içinde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken özgür irade inançlarının grup dinamiklerine karşı sergilenen bireysel tutumları nasıl etkileyebileceği konusunda fikir verebilir.

May (2014), yaptığı çalışmada özgür irade kavramının kendi içinde taşıdığı çelişkilere dikkat çeken felsefi bir değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında determinizmin güçlü seçenek duygusunu ortadan kaldırırsa da seçimlerin yalnızca şansa bağlı olmasını da engellediğini belirtmiştir. Bu çerçevede May (2014); özgür iradenin, determinizmin hem doğru hem de yanlış olmasını gerektiriyor gibi görünerek kavramsal bir tutarsızlık sergilediğini belirtmiştir. May, bu paradoksun özgür irade fikrinin doğasında var olan bir gerilimden kaynaklandığını öne sürerek bu savını desteklemek için bireylerin yargılarına dayalı deneysel veriler sunmuştur. Bu çalışma, özgür irade kavramının toplumsal karşılığı ile felsefi teoriler arasındaki çatışmasını ortaya koymuştur. Bu gerilim, öğretmenlerin özgür iradeye yönelik tanımlarında da görülebileceği ve öğretmenlerin bu kavramı tanımlarken zaman zaman çekinceli ya da kararsız bir tutum sergileyebileceği ihtimalini doğurmaktadır.

Özgür irade inancının genellikle toplumsal olarak faydalı olduğu fikrinin aksine Monroe ve arkadaşları (2017), özgür irade inancının, ahlaki yargılar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya koymuştur. Bulgular, bireylerin genel anlamda özgür iradenin varlığına ilişkin inançlarının, ahlaki değerlendirmeler, suçlama ve ceza kararları üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtirken failin seçim yapma kapasitesine yönelik bir tehdidin, ahlaki yargılar ve suçlama düzeylerinde değişim yarattığına dikkat çekmiştir. Araştırmanın sonucunda, ahlaki değerlendirmeleri etkileyen şeyin özgür iradeye olan genel inançlardan daha çok, spesifik durumlarda bireylerin algıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin disiplin süreçlerinde genel özgür irade inançlarından çok, belirli olaylara ilişkin algılarının kararlarını şekillendirdiğini düşündürebilir.

Benjamin Libet'in (1999) öncü nörofizyolojik araştırması, özgür irade sorununa deneysel bir bakış açısı sunarak, bilinçli eylemlerin beyindeki bilinçdışı süreçler tarafından tetiklendiğini ortaya koymuştur. Libet'in deneylerinde, bireylerin bir hareketi yapmaya karar vermeden yaklaşık 550 milisaniye önce beyinde "hazır olma potansiyeli" (readiness potential) adı verilen bir elektriksel aktivitenin başladığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar harekete geçme niyetini ancak 350-400 milisaniye sonra, yani eylemden yaklaşık 200 milisaniye önce fark etmişlerdir. Bu bulgu, bireylerin bilinçli eylemin başlatıcısı değil, daha çok denetleyicisi olabileceğini ileri sürmektedir. Libet (1991), bilinçli zihnin eylemi başlatmasa da onu "veto etme" yani iptal etme gücüne sahip olabileceğini savunarak, özgür iradenin tamamen dışlanamayacağını belirtmiştir. Bu yaklaşım, yalnızca özgür iradenin doğasına değil, aynı zamanda suçluluk ve sorumluluk gibi kavramlara da derin etkiler yaratabilecek nörolojik sınırlamalar öne sürmüştür. Her ne kadar bu çalışmanın doğrudan öğretmenlerin özgür irade

anlayışlarıyla bir ilgisi bulunmasa da özgür irade kavramına yönelik felsefi ve bilimsel tartışmaların temellerinden biri olması açısından önemlidir.

Eğitim bağlamında özgür iradenin değerlendirildiği çalışmalardan birisi olan Tillson'un (2023) çoklu durum çalışması, öğretmenlerin özgür irade inançlarının hem öğrencileri nasıl değerlendirdikleri hem de öğrenci davranışlarını nasıl yönlendirdikleri üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin özgür irade kavramına yönelik inançlarının, öğrenci eylemlerine ahlaki sorumluluk atfetme eğilimlerini artırabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere farklı muamele etmelerine ve bu doğrultuda davranışsal sonuçların şekillenmesine neden olabilmektedir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin, özgür irade ile öğrenci sorumluluğu kavramı arasında kararsızlık yaşadıklarını da ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özgür irade inancına sahip olmalarının, öğrencilerle kurdukları pedagojik ilişkilerde ne tür farklılıklar yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Alanyazınına yönelik bu taramanın da gösterdiği üzere, özgür irade inancının bireylerin karar alma süreçleri, sosyal davranışları, ahlaki yargıları ve bilişsel yanlılıkları üzerinde etkileri vardır. Alanyazındaki çeşitliliğe rağmen özgür irade inancının, eğitim bağlamında etkilerini anlamaya yönelik araştırmalar sınırlıdır. Özellikle öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını anlama ve değerlendirme biçimleri üzerindeki etkisini anlamaya konusunda hissedilir bir bilimsel bilgi eksikliği vardır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve öğretmenlerin öğrenci özgür iradesini ilişkin anlayışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın nasıl yürütüleceğine dair süreçler detaylandırılacaktır. Çalışmanın araştırma modeli olan fenomenografinin özellikleri ve bu tezde kullanılma gerekçesi açıklanacaktır. Çalışmanın verilerinin elde edileceği katılımcıların nasıl ve hangi yöntemlerle seçildiği belirtilip araştırma grubunun özellikleri detaylıca belirtilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel metodoloji takip edilmiş olup bu metodoloji kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Nitel metodolojinin birden çok tanımı yapılabilir. Nitel metodolojiyi tanımlama girişimleri görünüşte basit bir iş olsa da metodolojinin genel bir tanımını yapmak oldukça güçtür (Creswell, 2023). Bu doğrultuda, Creswell'in de "karışık bir kumaş" (2023, s. 43) olarak nitelendirdiği nitel araştırmanın temel amacının, insan davranışını çeşitli yollarla açıklamak olduğu söylenebilir. Söz konusu metodolojiyi farklı kılan en önemli özelliği insan davranışlarının derinlemesine incelenmesi sırasında veri toplanan kişi ve kişilerin yaşadığı ortamın da göz önünde bulundurulmasıdır (Saban ve Ersoy, 2023). Nicel araştırmalarla kıyaslandığında bu özellik, nitel araştırmacıların epistemolojik ve ontolojik araştırma paradigmalarına karşı duyarlılığını artırırken aynı zamanda kaçınılmaz şekilde geçerlik, güvenilirlik, tekrar edilebilirlik, çoklu yorumsal perspektifler, ilişkisel anlam, anlam inşası, niyetlilik (intentionality) ve öznelerarasılık (intersubjectivity) gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşma ve pratik yapma fırsatlarını artırmaktadır (Bowden ve Green, 2005). Nitel metodolojinin takip edildiği bu tez çalışması da öğretmenlerin, öğrenci özgür iradesine yönelik algılamalarını derinlemesine ve bağlamsal olarak yapılan görüşmeler aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi doğrultusunda fenomenografi deseni kullanılmıştır. Fenomenografi, bireylerin çevrelerindeki dünyayı nasıl deneyimlediklerini, algıladıklarını, kavradıklarını ve anlamlandırdıklarını inceleyen ve araştıran bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Marton, 1986). Fenomenografik araştırmalar, insanların belirli bir olguyu nasıl farklı biçimlerde anladıklarını ortaya koymayı amaçlar (Marton & Pong, 2005). Bu yönüyle fenomenografi, bireylerin deneyimleri üzerinden oluşturulan anlam yapılarının çözümlenmesini amaçlar.

Fenomenografinin, insanların bir olguya ilişkin farklı kavrayışlarını sınıflandırma ve bir anlam yapısı oluşturma amacı vardır. Benzer şekilde Larsson ve Holmström (2007) “bireylerin dünyadaki bir olguyu nasıl deneyimlediğini, anladığını ya da kavradığını araştıran bir yaklaşım” şeklinde fenomenografiyi tanımlar. Burada belirli bir olguya dair tek bir doğruya ulaşmaktan ziyade bu olgunun farklı bireyler tarafından algılamalarının ne kadar çeşitlenebileceği vurgusu vardır. Özellikle öznel deneyimlerin ön planda olduğu araştırmada katılımcıların bilişsel çeşitliliği ortaya konmaya çalışılır.

Marton (1997), fenomenografik deseni, bireylerin fenomeni nasıl deneyimlediğini anlamaya çalışan bir öğrenciye benzetir. Çünkü bu desende araştırmacı, araştırılan olgunun anlamını, yapısını ve insanların bu olguyu anlama biçimini araştıran kişidir (akt. Özaslan vd., 2024). Araştırmacının rolü salt nesnel gerçekliği dış bir gözlemci olarak aktarmak değil, bireylerin anlam dünyalarına dikkat veren bir anlayış geliştirmektir. Burada bireylerin gerçekliği yorumlamak için kullandıkları düşünce biçimlerini sistematik olarak sunma amacı vardır (Marton, 1981). Bireylerin anlam dünyasını genellemektense bu anlam dünyalarındaki çeşitliliği ortaya koyma amacı güdülür.

Svensson (1997) fenomenografiyi kısaca “çevremizdeki dünyaya ilişkin kavrayışların betimlenmesi” olarak tanımlar. Bu tanım ışığında fenomenografinin hem bireylerin dış dünyayı nasıl gördüğünü hem de bu görme biçimlerinin nasıl farklı şekillerde ortaya çıktığını anlatmak amacıyla söz edilebilir. Bu yönüyle eğitim bilimi alanında birçok araştırmada yararlanılan desen (Svensson, 1997), özellikle öğrenme, düşünme, anlamlandırma süreçlerini açıklama amacıyla kullanılmıştır.

Fenomenografi deseninin ortaya çıkışı 1970'lerin sonlarına dayanır (Svensson, 1997). İsveç'te eğitim araştırmacılarının; öğrencilerin, öğrenme ve kavramları anlama konusundaki farklılıklarını inceleme amacıyla ortaya çıkan desen o zamandan beri eğitim araştırmalarında ve teknoloji, mühendislik, matematik, yönetim, bilgisayar programlama, örgütsel çalışmalar, kütüphane ve bilgi araştırmaları, hemşirelik ile tıp ve sağlık hizmetleri gibi çeşitli disiplinlerde kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Marton, 1986; Han ve Ellis, 2019). Çalışmalar sonucunda bireylerin bir olguyu sınırlı sayıda algıladıkları ve bu algıların birbiri arasında niteliksel farklılıklar içerdiği ortaya çıkmıştır. Bu farklı anlayış biçimlerinin mantıksal bir ilişki içinde olduğu ve sınıflandırılabileceği fikri, fenomenografinin temel varsayımlarından biri haline gelmiştir (Bowden ve Green, 2005). Bu bağlamda desenin; bireylerin, herhangi bir olguyu anlama biçimlerine yönelik sistematik bir anlayış geliştirme fırsatı sunduğu söylenebilir.

Desen, öncelikle eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Başlangıçta tamamen eğitim bağlamında sınırlanan uygulamaları olsa da daha sonrasında soyut ve kuramsal alanlarda kullanımıyla birlikte kapsamı genişlemiştir (Marton, 1986). John ve Green (2005) eğitimsel sorunlara yönelik somut çözüm önerileri sunma amacıyla ortaya çıkan desenin başlangıçta daha çok ampirik gözlemlere dayalı olarak geliştiğini; teorik temellerinin ise 1997 yılında, Marton ve Booth'un kaleme aldığı "Öğrenme ve Farkındalık" (Learning and Awareness) adlı çalışmayla atıldığını belirtmiştir. Bu döneme kadar fenomenografik çalışmaların genellikle teorik yaklaşımdan uzak, usta-çırak ilişkisine dayanan öğrenme biçimleriyle aktarılması desenin uygulama alanlarını ve derinliğini azaltmıştır.

Fenomenografi deseninin felsefesinde bireylerin deneyimleri ön plandadır. Svensson (1997) fenomenografi deseninin, pozitivist, davranışsal ve nicel araştırma yaklaşımlarına bir tepki olarak ortaya çıktığını ifade eder. Bu yöntemin, kendine özgü ontolojik, epistemolojik ve metodolojik temeller geliştirdiğini, aynı zamanda hem eski hem de çağdaş yaklaşımlardan ilham aldığını ancak bunlardan hiçbirine bütünüyle bağlı olmadığını belirtir. Fenomenografi, ontolojik bağlamda deneyim ile deneyimlenen olgunun birbirinden ayrılamaz olduğunu savunup araştırmacıların bu yaklaşımı kullanırken bir olguyu, onu deneyimleyen bireylerden bağımsız olarak değerlendirmemelerini vurgular (Han ve Ellis, 2019). Epistemolojik bağlamda ise, insan eylemlerinin amaçlılığını ve bilinçliliğini tanımlayan "niyetlilik" (intentionality) kavramının yol açtığı olgusal farklılıklara odaklanır. Ayrıca Han ve Ellis (2019), ontolojik olarak fenomenografi deseninde insanlar tarafından farklı şekillerde deneyimlenen ve anlaşılan tek bir dünya olduğunu belirtir. Bu yönleriyle fenomenografi insandan insana değişen deneyimleme ve anlamlandırma süreçlerini farklı epistemolojik ve ontolojik temellerle ele alan çok boyutlu bir araştırma yaklaşımıdır.

Fenomenografi deseninde temel amaç, kavramların doğru veya yanlış olup olmamasını değerlendirmek değildir. Buradaki amaç, katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarmaktır (Marton, 1981). Bireylerin deneyimlerinin ortaya konulmasında araştırmacının kullandığı iki perspektif ön plandadır. Marton (2005), bu perspektifleri birinci düzey (first-order) perspektif ve ikincil düzey (second-order) perspektif olarak tanımlar. Birincisinde araştırmacı, bireylerin neye odaklandığını incelerken; ikinci düzey perspektifte, katılımcıların bir olguyu nasıl anladıklarını ortaya konar (akt. Özasan vd., 2024). Fenomenografik çalışmalarda ikinci düzey perspektifle kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler bir keşif sürecinin sonunda ortaya çıkar (Marton ve Booth, 1997). Farklı deneyim ve

kavrayışların bu şekilde bir araya getirilmesi sayesinde fenomenografik çalışmalar bütünleştirici bir anlam yapısı sunmayı amaçlar.

Fenomenografi, yine nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji ile karışabilmektedir. Ortak kökenli olsalar da iki desen birbirinden bariz biçimde ayrılır. İki yaklaşım da bireylerin deneyimlerine odaklanmaktadır fakat fenomenoloji, belirli bir olgunun kişide yarattığı anlamın özüne odaklanırken; fenomenografi, bireylerin olguyu nasıl farklı şekillerde tanımladığını ortaya koymaya çalışır (Larsson ve Holmström, 2007; Marton, 1981; Sjöström ve Dahlgren, 2002). Ayrıca Marton (1981) fenomenografinin, fenomenolojiden türemediğini ve ayrı bir desen olarak fenomenografinin, eğitimdeki öğrenme ve kavrama çeşitliliğini açıklamak amacıyla geliştirilen pragmatik bir yaklaşım olduğunu belirtir. Bu bağlamda iki desen birbirinden ayrışır.

Fenomenografik yaklaşım çeşitli amaçlardaki araştırmalarda kullanılabilir. Özellikle eğitim bağlamında ortaya çıkmış olması sebebiyle okullarda kullanılmak için uygun bir desen olabilir. Sınıf içi problemler gibi konularda bireylerin anlayışlarının ortaya çıkartılabilmesi için tercih edilen bir desendir (Belt ve Belt, 2017). Bu araştırmanın, öğretmenlerin özgür iradeye yönelik kişisel anlamlandırma biçimlerini ortaya çıkarmayı hedeflediği için keşifsel nitelikte tasarlanmıştır. Öğretmenlerin, ilgili fenomene yükledikleri anlamlar; kişisel deneyimlerine, mesleki değerlerine ve pedagojik yaklaşımlarına göre şekillenebilmektedir. Bu nedenle, bireylerin tecrübelerine ilişkin yapılandırılmamış ve derinlemesine veri toplamaya imkân tanıyan nitel araştırma desenleri, fenomenin doğası da göz önünde bulundurularak tercih edilmiştir. Ayrıca araştırma grubunda farklı okul türlerinden, farklı yaş grubundan ve farklı cinsiyetten katılımcılarla çalışılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Bu çeşitliliğin, öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine ilişkin anlayışlarının farklı bakış açılarından kapsamlı biçimde ele alınmasına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Disiplin suçları bağlamında öğretmenlerin, öğrencilerin özgür iradesine ilişkin anlayışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmanın çalışma grubu öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya, Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerindeki kamu okullarında görev yapmakta olan, farklı okul düzeylerinden (ilkokul, ortaokul ve lise) on sekiz öğretmen dahil edilmiştir. Katılımcılar; yaş, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarında çeşitlendirilmiştir. Bu çeşitliliği sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış bu sayede öğrenci özgür iradesi fenomenine ilişkin daha çok anlayışa ulaşmaya çalışılmıştır.

Öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırmada Konya ilinde bulunan 13 farklı okuldan toplam 18 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde üç fark alanından faydalanılmıştır. Bu fark alanları yaş, cinsiyet ve okul düzeyi olarak belirlenmiş ve katılımcıların seçilmesinde bu farklılıklar gözetilmiştir. Katılımcılardan dokuzu kadın, dokuzu erkektir. Çalışmada, cinsiyet açısından eşit sayıda kadın ve erkek; yaş açısından ise 35 yaş altı ve 45 yaş üstü olmak üzere, her iki gruptan da eşit sayıda katılımcı seçilmiştir. Böylece yaş ve cinsiyet fark alanları açısından dengeli bir dağılım sağlanmıştır. Konya ilinde Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinden okullarda çalışmak için alınan izin doğrultusunda belirlenen okul listesi esas alınarak araştırma grubuna katılımcılar seçilmiştir. Tamamını devlet okullarında çalışan öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubunun altısı ilkokul, altısı ortaokul ve altısı lisede görev yapmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre üzerinde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimuma çıkarmak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Patton (1987), maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin örnekleme dahil edilen durumun kendine özgü boyutlarını ayrıntılı biçimde ele alabilmek için uygun bir yöntem olduğunu belirtir. Bu bağlamda bu tez çalışmasında da katılımcıların bir dizi fark alanında çeşitlendirilerek anlayışlar arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Fenomenografik çalışmalarda on beş ila yirmi kişilik bir örneklem, deneyimlerdeki çeşitliliği yakalamak ve verilerin yönetilebilirliğini sağlamak açısından genellikle yeterlidir (Bowden ve Walsh, 2000). Fenomenografik çalışmalara özellikle uygun olan maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı, sınırlı bir örnekleme perspektif çeşitliliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar ve araştırılan fenomenin zengin bir şekilde incelenmesine olanak tanır. Bu doğrultuda seçilen 18 katılımcıya ait araştırma matrisi Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Katılımcıların verilerinin analizi ve raporlaştırılması sürecinde belirli kodlamalar (İ35K, O45E, L35E...) yapılmıştır. Kodlamalar ve katılımcı bilgileri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Listesi

İlkokul	Ortaokul	Lise
35 yaş altı-kadın (İ35K)	45 yaş üstü-kadın (O45K)	35 yaş altı kadın (L35K)
45 yaş üstü-erkek (İ45E)	35 yaş altı-erkek (O35E)	45 yaş üstü erkek (L45E)
45 yaş üstü-kadın (İ45K)	35 yaş altı- kadın (O35K)	45 yaş üstü-kadın (L45K)
35 yaş altı-erkek (İ35E)	45 yaş üstü-erkek (O45E)	35 yaş altı-erkek (L35E)
35 yaş altı kadın (İ35K-2)	45 yaş üstü kadın (O45K-2)	35 yaş altı-kadın (L35K-2)
45 yaş üstü erkek (İ45E-2)	35 yaş altı-erkek (O35E-2)	45 yaş üstü-erkek (L45E-2)

Bu çeşitlilik boyutlarını göz önünde bulundurarak ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği uygulayan bu çalışmada kamu okullarında görev yapan toplam 18 öğretmen; cinsiyet fark alanında dokuzu kadın dokuzu erkek; okul düzeyi fark alanında altı ilkokul, altı ortaokul, altı lise öğretmeni; yaş fark alanında dokuzu 35 yaş altı, dokuzu 45 yaş üstü olacak şekilde çeşitlendirilmiştir. Öğretmenlerin disiplin suçları bağlamında öğrenci özgür iradesini nasıl yorumladıklarına ilişkin değerli içgörüler sunmayı hedeflemektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

On sekiz öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler, bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcıların öğrenci özgür iradesine yönelik düşünceleri detaylı olarak toplanmıştır. Görüşme tekniği, özellikle sosyal bilimler alanında belirli bir konuya dair detaylı bilgi toplamak için önemli bir tekniktir (Saban ve Ersoy, 2023). Bu araştırmanın amacı olan öğretmenlerin sosyal bir fenomene ilişkin çeşitli düşünce ve tutumlarının detaylıca incelenebilmesi göz önünde bulundurularak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise daha önce incelenecek konuya ilişkin soruların araştırmacı tarafından hazırlandığı fakat araştırmacının görüşme sırasında ihtiyaca göre katılımcıya ek sorular yöneltebileceği bir tekniktir (Saban ve Ersoy, 2023). Bu sayede görüşme boyunca incelenen konuya bağlı kalmak koşuluyla katılımcılara ve araştırmacıya esneklik sağlanır. Bu doğrultuda araştırmada öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, daha sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerle çalışmanın verileri toplanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam dokuz soru sorulmuştur (Ek-1). Sorular, katılımcıların kendi deneyimlerini sunmalarına fırsat tanıyacak şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde uzman görüşüne yer verilmiştir. Görüşme sorularına yönelik tez danışmanının görüşü alınmış ve danışmanın onayı dahilinde sorular, katılımcılara iletilmiştir. Görüşme formu, birebir görüşmelerden önce soruları inceleyebilmeleri için katılımcıların hepsine gönderilmiştir. Görüşmeler sırasında, ihtiyaç olduğunda, araştırmacı tarafından görüşmecilere ek sorular yöneltilmiş ve araştırmanın amacı ışığında veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Tez çalışmasının verileri Konya ili merkez ilçelerinde devlet okullarında çalışan 18 öğretmenle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesinden 8/10/2024 tarihli ve E-71052239-100-577153 sayılı araştırma izni (Ek-2) alınmıştır. Daha sonra Millî

Eğitim Bakanlığından 23/10/2024-23/10/2025 tarihleri arasında geçerli MEB.TT.2024.003439 başvuru numaralı araştırma ve uygulama izni (Ek-3) alınarak görüşmelere başlanmıştır. Alınan izinler doğrultusunda öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve görüşme günü ve saati planlanarak randevular oluşturulmuştur.

Görüşmelerden önce yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcı onam formu (Ek 4) katılımcılarla paylaşılmıştır. Tamamı evrim içi gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların da onayı dahilinde, yazıya geçirildikten sonra silinmek üzere kayda alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analiz süreci, 18 katılımcı öğretmenle yapılan görüşmelerin tamamlanmasıyla başlamıştır. Konuşmaların eksiksiz ve doğru bir şekilde aktarılabilmesi için ses kaydına alınan görüşmeler çevrim içi dikte uygulaması Good Tape kullanılarak yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, tüm transkripsiyonları gözden geçirerek metindeki hataları düzeltmiştir. Veri yorumlamasında önemli olabilecek duraklama, i çekme, gülümseme gibi sözsüz ifadeler de transkripsiyonlara eklenmiştir.

Verilerin analizi, transkripsiyonların tekrar tekrar incelenmesi ile başlamıştır. Analiz süreci boyunca Larsson ve Holmström'n (2007) fenomenografik araştırmalarında kullandıkları analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda; tüm metnin baştan okunması, katılımcıların sorulara verdikleri cevapların işaretlenmesi, katılımcıların anlama biçimlerinin tanımlanması ve bu tanımlamaların gruplandırılması ve son olarak anlam kategorilerinin oluşturulması adımları yer alır. Bu doğrultuda araştırmacı ilk olarak metinleri tekrar okumuş ve katılımcıların deneyimlerine genel bir aşınalık kazanmayı amaçlamıştır (Han ve Ellis, 2019). Yukarıda verilen analiz yaklaşımı doğrultusunda verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizleri MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak yapılmıştır. Her bir katılımcının görüşmeleri metne döküldükten sonra analiz programına aktarılmıştır. Metne dökülen verilerin raporlanması sürecinde katılımcılar için belirlenen kodlar kullanılmıştır. Transkripsiyonlar incelenerek katılımcıların ifadeleri üzerinden tekrarlayan veya analize katkı sağlamayacağı düşünülen bölümler belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların cevapları arasından araştırma soruları ile direkt ilişkili anlamlı birimler seçilmiştir. Bu aşama, veri analizinde Han ve Ellis (2019) tarafından önerilen veri yoğunlaştırma (data condensation) süreci olarak adlandırılır. Ayrıca önemli verilerin ayıklanması aşamasıyla birlikte araştırmanın ana örüntüsü takip edilebilir hale getirilir (zaslan vd., 2024). Araştırmacı, bu adımla birlikte analiz sürecinin ikinci aşamasını tamamlamıştır.

Analiz sürecinin bir sonraki aşamasında katılımcıların, öğrenci özgür iradesini nasıl deneyimlediklerine dair anlam kategorileri oluşturulmuştur. Bu aşamada her bir katılımcının kendi içinde özellikle değindiği ve baskın olan anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tek tek incelenen katılımcı ifadeleri araştırmacıya, katılımcıların kavrayışlarındaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmesi için fırsat oluşturmuştur. Fenomenografik analizde her bir kategorinin, niteliksel olarak birbirinden farklı bir deneyim biçimini temsil etmesi gerekir (Bowden ve Green, 2005; Han ve Ellis, 2019; Marton ve Booth, 1997). Bu sayede oluşturulan kategoriler birbirinden açıkça ayırt edilebilir hale gelir ve fenomenografinin temel amacı olan anlayış çeşitliliği ortaya konabilir. Bu sebeple araştırmacı sık sık katılımcıların ifadelerine geri dönerek kategorik olarak birbiri içerisine girmeyecek anlayış tanımlamalarını oluşturmaya çalışmıştır. Bu süreçte tez danışmanının geri bildirimleri üzerine anlayış kategorileri üzerinde düzenlemeler yapmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sürecinde iki boyutlu bir değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Marton (2005), fenomenografi deseninde anlayışları ortaya koyabilmek için iki boyutlu bir yaklaşım sergilenmesini önerir. Birinci yaklaşımda katılımcıların neye odaklandığını belirten yapısal boyuta odaklanılır. Yapısal boyut kısaca olgunun katılımcılar için taşıdığı anlamdır. İkinci yaklaşımda ise katılımcıların olguya nasıl odaklandığı irdelenir. Bu doğrultuda araştırmacı MAXQDA programı üzerinde öncelikle katılımcıların neye odaklandığına ve neyi kavramsallaştırdığına yönelik kodlamalar yapmıştır. Daha sonra bu kodlamalar içerisinden katılımcıların fenomeni nasıl anladıklarına yönelik kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Hem yapısal hem de anlamlandırma boyutunda yer alan ifadeler incelenerek anlayışlar oluşturulmuştur. Bu anlayış tanımlamaları katılımcı ifadeler üzerinde karşılaştırmalı olarak tek tek incelenmiş ve isimlendirme ve tanımlama konusunda netleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte katılımcıların deneyimlediği fenomenin, onların gözünden nasıl anlaşıldığı tanımlanmaya çalışılmıştır (ikinci düzey bakış açısı).

Ortaya çıkan kategoriler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenmesi, analizin bir sonraki adımını oluşturur. Bu aşamada kategoriler arası ilişkiler mantıksal veya hiyerarşik olarak organize edilir (Larsson ve Holmström, 2007; Marton ve Booth, 1997). Bu aşamada daha kapsayıcı kategoriler, daha az kapsamlı olanları içine alabilir. Kategorilerin organize edilmesiyle sonuç alanı adı verilen bir nevi analitik bir harita üzerinde, katılımcıların ifadelerini temsil eden anlayışlar, aralarındaki ilişki ile gösterilir (Han ve Ellis, 2019). Bu araştırmanın bulgularında katılımcıların öğrenci özgür iradesine yönelik altı anlayışa sahip olduğu belirlenmiş olup, “öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilen bir hak algısı” (A5) ve “doğru

kullanıldığında faydalı bir yeti” (A6) anlayışlarına sahip katılımcıların, A1, A2, A3 ve A4 anlayışlarına da sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik için alınabilecek bazı önlemler uygulanmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının katılımcıların deneyimlerini ne derece doğru yansıttığını ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada iç geçerliği artırmak amacıyla iki temel önlem uygulanmıştır. Verilerin analizi sürecinde üye kontrolü sağlanmış; her bir katılımcıya, kendi verilerinden elde edilen analiz sonuçları gönderilmiş ve bu bulgulara katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların tamamı bulgulara katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca uzman incelemesi yoluyla oluşturulan kod ve kategoriler tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş, önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Danışman, kodlamaların verilerle uyumuna odaklanmış ve araştırmacıya geri bildirimlerde bulunmuştur.

Bu çalışmada iç güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler de alınmıştır. İç güvenilirlik, araştırmada, farklı araştırmacılar tarafından aynı veriyle aynı sonucun alınabilme düzeyidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada iç güvenilirliği artırmak için ilk olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bu sayede işlenmemiş ve ham verilere ulaşmaya çalışılmıştır. İkinci bir iç güvenilirlik önlemiyse fazla yorum gerektirmeyen tanımlar (low-inference descriptors) ve doğrudan alıntılar kullanılarak betimlemeler sunulmuştur. Bu sayede, verinin anlamı bozulmadan aktarılmış ve yorum süreci şeffaf hale getirilmiştir.

Dış geçerlilik, araştırma bulgularının başka gruplar için de geçerli olma düzeyidir. (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde bazı fark alanları belirlenmiş ve katılımcıların çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların, Konya ilinde görev yapan 18 öğretmenle sınırlı olduğu araştırmada belirtilmiştir. Farklı sosyo-kültürel bağlamlarda yapılacak olan bir araştırma farklı sonuçlar doğurabilir. Bu doğrultuda bağlamı daha kapsamlı olan katılımcılarla yapılabilecek bir araştırma önerisi geliştirilmiştir. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların daha geniş popülasyona genellenebilmesinin mümkün olmadığı da göz önünde bulundurularak bu çalışmada, tam bir geçerliliğe ulaşmaktansa gerekli önlemleri alarak araştırmanın geçerlilik düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Dış güvenilirlik, birbirinden bağımsız araştırmacıların, aynı ya da benzer ortamlarda, araştırma sonuçlarını tekrarlayabilme düzeyidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Dış güvenilirlik önlemlerinden bazıları; katılımcıların çeşitlendirilmesi ve verilerin toplanma bağlamlarının açıklanmasıdır. Bu çalışmada dış güvenilirlik önlemi olarak katılımcıların yaş, cinsiyet ve okul düzeyi boyutlarında çeşitlendirmeleri sağlanmıştır. Bu sayede farklı gruplardan katılımcılarla

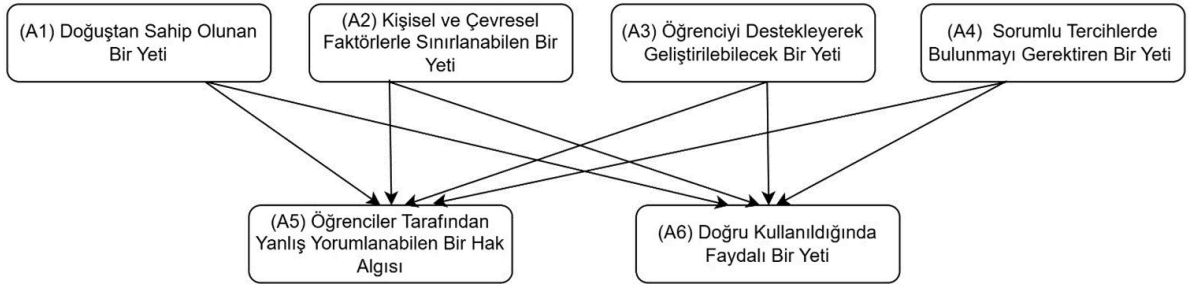
alışılarak veri çeşitliliği ve tekrarlanabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca veri toplama bağlamları detaylıca belirtilmiştir. Özellikle verilerin nerede, nasıl, hangi sosyal bağlamda ve kimlerle toplandığı açıkça belirtilerek dış güvenirlik önlemleri alınmıştır. Verilerin toplandığı bağlamın detaylandırılması, araştırmacının çalışma boyunca izlediği yolun başkaları tarafından anlaşılmasını sağlar. Ayrıca LeCompte ve Goetz (1982), nitel araştırmalarda aynı sonuçlara ulaşmanın imknsız olduğunu belirtir. Bu yüzden amaç, tamamen dış güvenirliği sağlamak yerine ona olabildiğince yaklaşmaktır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmada, kamu okullarında görev yapmakta olan farklı okul düzeylerinden, cinsiyetten ve yaştan 18 öğretmenle yapılan görüşmelerin analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda katılımcıların öğrenci özgür iradesine yönelik altı farklı anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında görüşmeye katılan öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik “Doğuştan Var Olan Bir Yeti (A1)”, “Kişisel ve Çevresel Faktörlerle Sınırlanabilen Bir Yeti” (A2), “Sorumlu Tercihler Yapmayı Gerektiren Bir Yeti” (A3), “Öğrenciyi Destekleyerek Geliştirilebilecek Bir Yeti” (A4), “Öğrenciler Tarafından Yanlış Yorumlanabilen Bir Hak Algısı” (A5), “Doğru Kullanıldığında Olumlu Sonuçlar Doğuran Bir Yeti” (A6) anlayışlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Anlayışlar arasında hiyerarşik ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda “Öğrenciler Tarafından Yanlış Yorumlanabilen Bir Hak Algısı (A5) ve “Doğru Kullanıldığında Olumlu Sonuçlar Doğuran Bir Yeti” (A6) anlayışlarına sahip katılımcıların tamamının; A1, A2, A3 ve A4 anlayışlarına da sahip olduğu belirlenmiştir. Aralarında hiyerarşik bir ilişki bulunmayan A1, A2, A3 ve A4 anlayışları, tüm katılımcıların sahip olduğu anlayışları olarak belirlenmiştir. Anlayışların hiyerarşik yapılanması Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Katılımcıların öğrenci özgür iradesine ilişkin anlayışlarına ait hiyerarşik sıralama

Şekil 4.1.’de öğretmenlerin, öğrenci özgür iradesine ilişkin geliştirdikleri anlayış kategorilerini ve bu anlayışlar arasındaki ilişkileri gösterilmektedir. Şekilde, yukarıda yer alan (A1), (A2), (A3) ve (A4) numaralı dört anlayış, tüm katılımcılar tarafından paylaşılan temel yaklaşımları temsil etmektedir. Bu anlayışlar, öğretmenlerin özgür iradeye dair ortak anlayışlarını oluşturmaktadır. Alt kısımda yer alan (A5) “Öğrenciler Tarafından Yanlış Yorumlanabilen Bir Hak Algısı” ve (A6) “Doğru Kullanıldığında Faydalı Bir Yeti” anlayışları

ise, bu temel anlayışlara ek olarak yalnızca bazı katılımcılar tarafından dile getirilen anlayışlardır. Şekildeki oklar, A5 ve A6 anlayışlarının; A1, A2, A3 ve A4 anlayışları temel alınarak geliştirildiğini, yani bu dört anlayışı içerdiğini ve onlara dayandığını ifade etmektedir. A5 ile A6 arasında ise herhangi bir hiyerarşik ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın en temel bulgusu, öğretmenlerin tamamının öğrenci özgür iradesini; bazı koşullarla sınırlansa dahi doğuştan var olan, öğrenciyi destekleyerek geliştirilebilen ve özünde sorumlu tercihleri yapmayı gerektiren bir yeti olarak görmeleridir. Katılımcılar, özgür iradenin öğrencinin doğasında bulunduğunu fakat bu yetinin çevresel koşullar, aile yapısı ve bireysel farklılıklarla sınırlanabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre bu sınırlara rağmen özgür irade kullanımının, eğitimsel destek ve yönlendirme ile gelişebileceği düşünülmektedir. Ayrıca özgür irade salt bir tercih hakkı değil, aynı zamanda bu tercihlerin sosyal kuralları gözetmek suretiyle sorumluluğunu almayı gerektiren bir yetidir. Bununla birlikte bazı katılımcılar öğrencilerin özgür iradeyi “sınırsız bir hak” olarak yorumladıklarını, bu nedenle de öğrencilerin zaman zaman yanlış davranışlarını özgürlük kisvesi altında meşrulaştırdıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan bazı katılımcılar, özgür iradeyi doğru kullanıldığında öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayan faydalı bir yeti olarak görmektedirler.

4.1. Doğuştan Var Olan Bir Yeti

Araştırmanın analizleri sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan birisi katılımcıların tamamının, öğrenci özgür iradesinin doğuştan var olduğunu düşünmeleridir. Katılımcıların tamamı, doğrudan veya dolaylı olarak özgür iradenin öğrencilerin sahip olduğu bir yeti olduğunu düşünmektedir. Öğrenci özgür iradesinin varlığına yönelik katılımcıların ifadeleri belli başlı noktalarda çeşitlenmektedir.

Bazı katılımcılar özgür iradenin insan olmanın getirdiği bir özellik olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda özgür irade öğrencilerin doğuştan getirdiği bir özelliğin ötesinde bütün insanların sahip olduğu bir yeti olarak nitelendirilmiştir. Özgür irade insan olmanın bir parçası olarak var olan bir yetidir. Bu bağlamda katılımcılardan bazıları, özgür iradenin, her bireyde bulunduğunu ve doğumla birlikte gelen evrensel bir yeti olarak gördüğünü belirtmiştir. Aşağıdaki katılımcı ifadesi, bu durumu destekler niteliktedir:

Elbette herkesin öz iradesi var. Yani rastgele biri çıkıp birini öldürebiliyor şu anda. Bu onun özgür iradesidir. Ayrıca insan olmaktan kaynaklanan bir özgür iradesi var aslında. Yani yaşıyla, cinsiyetiyle, ırkıyla, diliyle hiçbir ilgisi olmayan, bireyin tamamen bir birey olmaktan kaynaklanan bir özgür irademiz var hepimizin. Onun da var. (L35K)

Öğrenci özgür iradesinin var olduğu kabul edilmekle birlikte katılımcıların bir kısmı özgür iradenin yaşla ve gelişimle daha belirgin hale geldiğini düşünmektedir. Bireyler, gelişimsel süreçler sonucunda karar verme sorumluluğu üstlenebilecek olgunluğu erişir ve özgür iradeyi kullanma yetisi daha belirgin ortaya çıkar. Özellikle çocukluk döneminden sonra özgür iradeyi kullanabilme yetisinin arttığını belirtmişlerdir:

Beşinci sınıftan itibaren her bireyin bence özgür bir iradesi olduğunu düşünüyorum. Yani bu öğrencinin de özgür bir iradesi var. (O35E)

Bir katılımcı, yaşla belirginleşen özgür iradeyi kullanma yetisini, kanuni ölçütleri referans alarak değerlendirmiştir:

Ama dediğim gibi, çalıştığım grup hep 15 yaş üstü olduğu için, kanun bile 15 yaş üstü çocuğu suçlu olarak görebiliyorsa, bizde herhalde iradesi var ve bunu iradesine göre işlemiş diyebiliriz diye düşünüyorum. (L35E)

Bazı katılımcılar öğrencilerin yaşının artmasıyla birlikte daha fazla iç görüye sahip olduklarını belirtmiş ve davranışlarının özgür iradesiyle yönlendirildiğini gerekçelendirmiştir:

Doğru-yanlış ayrımını bilmeleri gerekir. Küçük değiller. Yani onu ayırt edebilecek yaşta. Etkilendikleri durumlar olabilir ama kendi akıllarıyla ayırt edebilecekleri, karar verebilecekleri durumlar var. O yüzden ben özgür iradelerinin olduğuna inanıyorum. Kendi öğrencilerim için. (L35K-2)

Katılımcıların ifadeleri, özgür iradeyi kullanabilme yetisinin öğrencinin yaşı ve olgunluğu ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini; özellikle yaş faktörünün özgür iradenin değerlendirilmesinde öne çıktığını göstermektedir. Bireylerin gelişimsel düzeyleriyle birlikte daha açık şekilde ortaya çıkan özgür irade yetisi, davranışsal sorumluluğun da gerekçesi haline gelir.

Öğretmenlerin çoğu özgür iradenin doğuştan gelen bir yeti olduğunu, yaptıkları gündelik gözlemlerle gerekçelendirmiştir. Teorik ve soyut kavramlar kullanmak yerine öğrencilerin somut davranışları üzerinden özgür iradenin varlığını açıklamaktadırlar. Öğrencilerin birbirinden farklı davranışlar sergileyebilme potansiyelleri, bazen yanlış kararlar alarak hata yapmaları, başka türlü davranma becerilerine sahip olmaları gibi yetiler, katılımcılar tarafından öğrencilerin özgür iradeye sahip olduklarının birer göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımı destekleyen katılımcı ifadesine bir örnek:

Kesinlikle vardır. Farkında yani neyi yapıp neyi yapamayacağını farkında bir çocuk yani. Sorulara cevap verirken kendini çok güzel ifade eder. Yani haksızlığa kesinlikle gelemes bu çocuk. Eğer ki ortada bir haksızlık varsa, kesinlikle sonuna kadar savunabilecek bir çocuk yani. Öyle susayım, oturayım diyebilecek bir çocuk değil ve o yüzden özgür iradesi var. Kendisine gayet güzel ifade eder, anlatır. (İ45K)

Bazı katılımcılar, öğrencilerin davranışlarını esas alarak özgür irade sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Bu noktada öğrencinin hatalı davranışı dahi kendi isteğiyle yaptığını ve bunu özgür iradesi ile gerçekleştirdiğini belirtmiştir:

Bu, yanlış yapıldı diye elinden alınabilecek bir özellik değil doğrusu. (L35K)

Özgür irade yalnızca iyi olanı seçme kapasitesiyle sınırlanamaz ve merkezinde seçim yapma yetisinin kendisi vardır:

Kullanıyor, evet, kullanıyor ama hatalar yapıyor (O45E)

Öğrencilerin farklı biçimlerde davranabiliyor oluşu, hatta aynı koşullarda farklı öğrencilerin farklı tepkiler verebiliyor oluşu özgür iradenin varlığına bir dayanak oluşturmaktadır.

Özgür iradesinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir bireyin veya öğrencinin özgür bir iradesi olmasa, tüm öğrenciler aynı davranışı sergilerdi. Veya aynı davranışı sergilemezdi. Demek ki farklılıklar var ki öğrenciler bu farklılıkları özgür iradesiyle seçebilir. (O35E)

Bu anlayış altında bir özgür iradenin yalnızca var olduğu değil aynı zamanda var olması gerektiği; aksi takdirde öğrencilerin birer insan değil mekanik varlıklara dönüşeceği katılımcılar tarafından paylaşılan bir düşüncedir. O35K kodlu katılımcının “Vardır, olmalı da dediğim gibi. Var olmalı çünkü öbür türlü de ben karşımdakinin insan olduğunu değil, artık robot olduğunu düşünmeye başlarım” ifadesi ve İ35E kodlu katılımcının “Ki öğrenciler zaten özgür iradelerini kullanmazlarsa, o zaman robot olmuş olurlar aslında.” şeklindeki ifadesi özgür iradenin varoluşsal bir zorunluluk olarak algılandığını göstermektedir. Burada özgür irade insanlığın temel bir unsuru olarak görülmekle birlikte özgür iradenin olmaması durumunun öğrencilerin iç dünyasında çatışmalara neden olacağı aşağıdaki katılımcı ifadesinden anlaşılmaktadır:

Bir öğrenciye özgürlük verilmezse, o öğrenci kendi içinde kavgalar yaşar. Belki zeki bir çocuksa da onu olumsuz yönde etkileyeceğimi düşünüyorum. (İ45E)

Bu anlayışa dair katılımcı söylemlerinin bazıları doğrudan özgür iradenin varlığını belirtirken bazıları bunu dolaylı olarak belirtmiştir. Özellikle bazı katılımcılar, öğrenci özgür iradesinin varlığını kabul etme konusunda tereddütlü yaklaşıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir:

Aslında herkeste bir özgür irade var. Ama buna ne kadar özgür denebilir? (İ35K-2)

Katılımcılar öğrencilerin mutlak bir özgür iradeye sahip olmaları konusunda endişelerini dile getirseler de nihai olarak öğrencilerin özgür iradeli bireyler olduğunu kabul etmektedirler.

4.2. Kişisel ve Çevresel Faktörlerle Sınırlanabilen Bir Yeti

Bu anlayışa göre özgür irade kişisel ve çevresel faktörler nedeniyle sınırlanabilen ve bu faktörlerin etkisiyle farklı şekillerde ortaya çıkabilen bir yetidir. Yapılan analizler sonucunda bütün katılımcıların bu anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin içinde bulunduğu aile yapısı, arkadaş çevresi, yaşadıkları mahalle, maruz kaldıkları medya içerikleri, gelişimsel durumları ve bireysel psikolojik durumlarının özgür irade yetilerinin kullanmayı şekillendirdiğini ve sınırladığını belirtmişlerdir. Bu sınırlamalara rağmen öğrencilerin özgür iradeleri tamamen ortadan kalkmamaktadır. Öğrencilerin sorumluluklarının değerlendirilmesinde ise farklı yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

Katılımcıların tamamı, öğrencilerin özgür irade kullanımlarında en belirleyici çevresel faktörün aile ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Ailenin öğrenciyle iletişim biçimi, ailenin değer aktarımı, ailenin ilgisizliği gibi faktörler öğrencilerin özgür irade kullanımlarını doğrudan sınırlayabilmektedir. Bu konudaki katılımcı ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bana göre ilk evvel aile sorumlu. Çünkü o çocuğun o şekilde hareket etmesine sebep olan temel faktör aileydi. (İ45E-2)

Burada dikkat çeken bir diğer nokta ise katılımcıların öğrencinin davranışına yönelik sorumluluk verme eğilimlerindeki çeşitliliğidir. Katılımcılardan bazıları, öğrencinin davranışında özgür iradesini kullanma yetisinin tamamen sınırlandığını belirterek sorumluluğun tamamen aileye ait olduğunu şu şekilde söylemleriyle belirtmişlerdir:

Bakmayın siz bizim okulumuz şehir merkezinde ama şehir merkezinde belki en kötü çevreye sahip okullardan biri. Çevre şartları çok kötü. Yani öncekine göre düzelme var mı? Biraz düzelme var. Ama ben bunu şeye bağlıyorum. Aileye ve çevre şartlarına bağlıyorum. Eğer çocuk daha iyi şartlarda yaşasa, bunlar olmaz. (İ45E)

Bazı katılımcılarsa öğrencinin sırf aile yapısından dolayı disiplin suçu teşkil edecek davranışları sergilemesinin onları davranışlarının sorumluluğunu almaktan tam anlamıyla azat etmeyeceğini belirtmişlerdir:

Yani burada aile de sorumlu ama ailenin sorumlu olduğu alan biraz daha geri planda diye düşünüyorum. Ama bu da sanki şöyle, ailelerin, “Bu davranışın yapmanı niye kısıtlıyorum?” şeklinde çocuğa geri bildirim vermediği için, biraz ondan kaynaklanıyor olabilir. Yani %25 aile, %75 burada çocuk sorumlu diye düşünüyorum. (O35E-2)

Bu farklılıklar, özgür irade ile çevresel faktörlerin etkileşimli doğasına ilişkin öğretmenlerin yaklaşım çeşitliliklerini göstermektedir. İ45E-2 kodlu katılımcının “Davranışın sonucuna bakıldığında öğrenci sorumlu tutulmalıdır. Atıyorum, bunu yaptı. Bunu yapmasının sebebi anne, baba ya da biziz, bilmiyorum.” şeklindeki ifadesinde öğrencilerin davranışlarından sebebinden mi yoksa sonucundan mı sorumlu tutulmaları gerektiği konusuna vurgu yapmaktadır. Bu durumda öğrencilerin davranışlarından sorumlu tutulmaları konusunda bağlamsal ve göreceli bir değerlendirme yapıldığı, aşağıdaki katılımcı ifadesi ile de desteklenmektedir:

Şöyle, ben bu soruyu okuduğumda önce bir düşündüm. Biraz tutulmalı, biraz tutulmamalı. Tutulmamalı çünkü bu çocuk buraya gelene kadar tek başına değildi. Bu çocuğu buraya getiren bir sürü etken vardı. (İ35K)

Katılımcıların görüşleri, özgür iradeyi sınırlayan kişisel faktörler arasında öğrencinin psikolojik rahatsızlıkları, gelişimsel özellikleri, yaşı gibi faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin yaşı ve bilişsel gelişim seviyesi azaldıkça özgür iradeyi kullanma yetisinin sınırlandığı belirtilmektedir. L45E kodlu katılımcının “Öğrenci şimdi lise 11-12 olabilir, yani 16-17 yaşında bir çocuk. 16-17 yaşında çok küçük sayılmaz... Tabii ki sorumlu tutulmalı, çünkü yani yaş itibariyle olgun bir yaşta sayılır.” ve O35E-2 kodlu katılımcının “Şimdi yaş faktörü direkt devreye giriyor... özgür irade bence geçerli olmayabilir.” ifadeleri yaş faktörünün belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Öğrencinin yaşının azalması özgür irade kullanımını etkilemektedir.

Öte yandan psikolojik rahatsızlıklar özgür iradeyi sınırlayan faktörler arasında yer alır. Katılımcılardan bazıları psikolojik rahatsızlıkların ve duygu düzenleme güçlüklerinin özgür iradeyi kullanma yetisini zayıflatabileceğini aşağıdaki ifadelerinde açıkça belirtmişlerdir:

Bu çocuğun da özgür iradesi yok. Çünkü zaten otizm tanısı konmuş, ilaçlar kullanıyor. (O45K-2)

Bir diğerk sınırlayıcı unsur ise öğrencilerin kişisel motivasyonları ile ilgilidir. Katılımcılar, öğrencilerin dikkat çekme, kabul görme, gruba ait olma gibi ihtiyaçlarının davranışlarını yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu faktörler, öğrenci davranışlarının yalnızca özgür irade ile değil sosyal baskılar ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bu durumu destekleyen bazı katılımcı ifadeler şu şekildedir:

Kendini ispatlama, arkadaşlar arasında değer görme gibi çabaları olabileceğini düşünüyorum. (O45E)

Kişisel faktörler arasında son olarak öğrencinin karakteristik özelliklerinin özgür iradenin kullanımında etkisi açıklanmıştır. Özellikle öğrencilerin olumsuz karakteristik özelliklerinin, özgür irade kullanımlarını sınırladığını L35K kodlu katılımcının; “Biraz kıskançlık olabilir diye düşünüyorum. Biraz empati eksikliği olduğunu düşünüyorum.” ve İ45K kodlu katılımcının; “Evet, yani istediği olmazsa çok çabuk sinirlenir bu öğrenci.” ifadelerinde görmek mümkündür.

Katılımcılar, özgür irade yetisinin sınırlanmasında birçok çevresel faktöre değinmişlerdir. Bu noktada en çok dikkat çeken öğrencinin büyütüldüğü aile çevresi olmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri bölümün başında belirtilmiştir. Ailenin yanı sıra arkadaş çevresi ve akran baskısı gibi faktörler, öğrencinin özgür irade kullanımını sınırlayan faktörler olarak bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde arkadaşlarının davranış ve beklentilerine göre hareket etme eğiliminde olduğunu vurgulayan katılımcılar, bu durumun öğrencilerin özgür bir irade ile hareket etmelerini sınırladığını aşağıdaki söyleme benzer şekilde belirtmişlerdir:

Sosyal çevre, bazen akran baskısı da öğrenciyi bu davranışa itebiliyor. (İ35K-2)

Bir diğerk çevresel faktör de öğrencinin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre ve mahallesinin özellikleridir. Katılımcıların bazıları özellikle sosyo-ekonomik düzeyin düşük ve suç oranının yüksek olduğu mahallelerde öğrencilerin davranışlarının etkilendiğini belirtmektedir. İ45E kodlu katılımcının “Bakmayın siz bizim okulumuz şehir merkezinde ama şehir merkezinde belki en kötü çevreye sahip okullardan biri... Eğer çocuk daha iyi şartlarda yaşasa, bunlar olmaz.” şeklindeki ifadesinde çevresel normların öğrencinin özgür irade kullanımını etkileyen güçlü bir faktör olduğunu; başka bir yerde doğmuş olsaydı farklı şekilde davranacağını belirterek açıklamıştır. Benzer şekilde yaşanan mahallenin ve kültürel kodların özgür irade kullanımını sınırladığına yönelik katılımcı ifadeleri bulunmaktadır.

Bazı katılımcılar aile, yaşanılan mahalle ve arkadaş çevresine ek olarak teknolojik gelişmelerin özgür irade kullanımını sınırlandırdığını belirtmiştir. Özellikle sosyal medya kullanımının olumsuz içeriklere maruz kalma miktarını artırarak öğrencilerin iradelerini kullanma yetilerini kısıtladığına dikkat çeken katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

Sosyal medyadaki figürlerin hareketlerini rol model alıyorlar. Bu tutum okula da yansıyor. (İ35K-2)

İki katılımcının özgür iradeyi sınırlayan çevresel ve kişisel faktörleri felsefi boyutta değerlendirdikleri görülmektedir. O35E kodlu katılımcının “Felsefede de var. İnsan boş bir levhadır diye söyleniyor ya. İnsanlar önce dünyaya geliyor, daha sonra çevresel faktörlerden etkileniyor.” ve O45K kodlu katılımcının “Çocuk sıfır kilometre doğduğunda dikdörtgen prizması şeklinde bir özgür iradesi var [...] ama bu dediğim her şey bunu yontuyor.” şeklindeki ifadeleri, bu faktörlerin özgür iradeyi doğrudan etkilediğine ve bu etkileşimlerin kaçınılmaz olduğuna dair felsefi göndermeler içermektedir.

Sonuç olarak katılımcılar, öğrencilerin özgür iradelerinin farklı kişisel ve çevresel faktörlerle sınırlanan bir yeti olduğunu fakat bu faktörlerin özgür iradeyi tamamen ortadan kaldırmadığını, yalnızca öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesinde ve sorumluluk atfedilmesinde rol oynadıklarını düşünmektedirler.

4.3. Sorumlu Tercihler Yapmayı Gerektiren Bir Yeti

Yapılan analizler sonucunda katılımcılardan elde edilen bir diğer anlayış da öğrenci özgür iradesinin sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti olduğudur. Katılımcılar; öğrencilerin, yalnızca çevresel faktörlerin etkisindeki dürtülerle hareket etmediğini, bu davranışları farkındalıkla ve isteyerek yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, davranışların iradi olarak gerçekleştirilmesinin, aynı zamanda davranışların sonuçlarına yönelik sorumluluk taşımayı da zorunlu hale getirdiğini düşünmektedirler. Sorumlu tercihlerin neleri kapsadığı ise katılımcılar tarafından çeşitli nedenlerle gerekçelendirilerek açıklanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı öğrencilerin disiplin suçu teşkil edecek hareketi sergilerken alternatif davranış seçeneklerine sahip olduğunu ve bu seçenekler arasından bilinçli tercihlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, olumsuz davranış sergilemeyi özgür iradeleriyle seçerler. Dolayısıyla katılımcılar tercihlerin, özgür irade kullanımıyla gerçekleştiği ve öğrencinin davranışından sorumlu tutulması gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bunu göstermektedir:

Ama bu öğrencimiz kendi yapısıyla alakalı [...] bu yolu tercih ettiğini düşünüyorum. (O35E)

Benzer şekilde başka türlü davranma imkânı olduğunu ve öğrencinin bile isteye bunu tercih etmediğini ifade eden diğer bir örnek:

Ama o, özgür iradesini kullanarak bunu yapıp, yakalanmayı göze alıp bu şekilde olmayı tercih etti. Hiç sigara içmemeyi de tercih edebilirdi. (O35K)

Bu anlayış, öğrencinin davranışlarının rastlantısal olmadığını ve öğrencinin mevcut alternatifler içerisinde olumsuz davranışı kendi tercihiyle gerçekleştirdiğini göstermektedir. Aynı koşullar altında öğrencilerin farklı tercihler yapabilme kapasitesine sahip olduğunu belirten katılımcılar bunun aynı zamanda özgür iradenin varlığını ve bu varlığın sorumlu tercihler gerekliliğine sahip olduğunun göstergelerinden birisi olarak aşağıdaki ifadelerde belirtilmiştir:

Çeşitli öğrencileri gözlemleme imkânımız oluyor. Bakıyorum, bazı öğrenciler kendilerine meylettiği ortamlarda yakın arkadaşlıklar kurarken, yani bazı öğrenciler daha ortam öğrencisi oluyor. Daha işte bir gruba ait olayım, onlardan olayım, onlar gibi olup, onlarla hareket edeyim diye. Bir de özellikleri var. Dediğim gibi, insanlar meyilleri farklı. Bazı öğrenciler o tarz ortamlara meylettiği için onları gidip seçiyorlar. Bazı öğrencilerinse hiç öyle taraklarda bezi yok. Gerçekten dersiyle ilgili, ahlaklı, edepli, normal. Diğer arkadaşlarını seçiyor. İkisi de irade kullanıyor, eşit. Biri o tarafı seçerken, diğeri öbür tarafı seçiyor. (L35K-2)

Yukarıdaki ifadeler, öğrencilerin benzer koşullara rağmen farklı davranışları tercih ettiğini ve bu nedenle disiplin suçu teşkil eden davranışları sergileyen öğrencilerin sorumlu tercihler yaptıkları anlayışını desteklemektedir.

Katılımcılar, öğrencilerin sergiledikleri disiplin suçu teşkil eden davranışlarının sonuçlarının sorumluluğuna vurgu yapmışlardır. Özgür iradenin seçim yapma kapasitesinden öte, seçimlerin sonuçların karşı sorumluluk alma yükümlülüğü gerektirdiği İ45E-2 kodlu katılımcının “Burada yapmış olduğu davranıştan, arkadaşı ya da çevresindeki zarar görmüşse, bunun sorumluluğunu üzerine almalı. ‘Ben bunu yaptım ve bunun sorumluluğu benimdir,’ demeli.” şeklindeki ifadesiyle de desteklenmektedir. Benzer şekilde L35E kodlu katılımcının “...o davranışın sonucunu, sorumluluğunu kabul etmek diyebilirim herhalde.” ifadesi, öğrencinin yaptığı davranışın sorumluluğunu bilmek zorunda olduklarını düşündüklerini göstermektedir. L35K-2 kodlu katılımcının “Sonuçta yani şey değil, atıyorum birisine

yanlılıkla çarpma gibi bir olay değil. Bilinçli olarak bir söylem var. Söylemin arkasında durma var.” şeklindeki söylemi de öğrencinin bilinçli eylemlerini vurgularken özgür iradenin bilinçli tercihler yapabilme ön koşuluna sahip olduğunu göstermektedir.

Özgür iradenin yalnızca bireysel ve kasıtlı tercihler yapabilme kapasitesiyle sınırlı olmadığı ve toplumsal ve ahlaki kurallarla uyumlu olması gerekliliği de vurgulanmıştır. Bu bağlamda sorumlu tercihler, başkalarının hak ve özgürlüklerini ihlal etmeyecek şekilde sınırlanmış bir özgür irade kullanma yetisini anlatmaktadır. Bu anlayışı destekleyen katılımcı söylemi şu şekildedir:

...yine özgür [irade] başkalarına zarar vermeyecek şekilde kullanabileceğimiz, yapabileceğimiz iradedir. (İ35E)

Bazı katılımcılarsa öğrencilerin okul kurallarını ve toplumsal normları bilmelerine rağmen bu bilgiyi göz ardı ettiklerini ve bu durumun, öğrencinin özgür iradesi doğrultusunda gerçekleşen bir hareket olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre öğrenciler doğru-yanlış ayırt edebilecek kapasiteye sahiptirler ve olumsuz tercihlerde bulunmaları durumunda öğrencilerden, bunun sorumluluğunu da taşımaları beklenmektedir. Bu anlayış şu ifadelerle desteklenebilir:

Ve bize gittiğimiz okulda okulun kuralları okutuldu. Yani aslında toplumun içinde olduğu gibi, toplumun kuralları olduğu gibi, girdiğimiz okulun da– yani aldığımız eğitim sürecinde – belli kuralları var. Biz bu kuralları her sene, senenin başında, dönem içinde, olaylar yaşandıkça her çocuğa hatırlatıyoruz. Ve çocuk bunu biliyor aslında. Ve bence yaptığı her hareketten de sorumlu olmak ona düşüyor. (O35K)

Bazı katılımcılar, öğrencilerin olumsuz davranışlar konusunda uyarıldıkları halde aynı davranışları tekrarlamaları durumunu, eylemlerin özgür irade ile alınan tercihler olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre öğrenciye eğitimsel ve ahlaki bir rehberlik sağlanmasında karşın disiplin suçu teşkil edecek hareketlerin tekrarlanmasını iradi bir eylem olarak kabul edilmektedir. Bir katılımcının, özgür iradenin sorumlu tercihler gerektirdiği düşüncesini öğrenci davranışları bağlamında ele aldığı bir alıntı şu şekildedir:

Her şeye rağmen yapıyorsa, bütün eğitimlere rağmen yapıyorsa, evet sorumlu tutulmalı. (İ35K-2)

Analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğrenci özgür iradesini sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti olarak değerlendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin disiplin suçu teşkil eden davranışları bilinçli olarak tercih etmeleri ve bu tercihi

alternatif tercihleri olmasına rağmen yapmasının özgür irade ile gerçekleşebileceği ve bu şartlarla ortaya çıkan eylemlerin sorumluluğunun alınması gerekliliği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu tercihlerin okul ve toplum kuralları ile sınırlandırılması ve başkalarına zarar vermeyecek türden olması ortak bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, kendisiyle benzer durumlardaki öğrencilerden daha farklı davranması, katılımcıların öğrencilerin özgür iradeleriyle sorumlu tercihler yapma yetisine sahip olduğunu yönelik güçlü bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Özgür irade yalnızca seçim yapma kapasitesi değil, aynı zamanda yaptıklarının sonuçlarının bilincinde olma ve bu sonuçların sorumluluğunu alma yükümlülüğüdür.

4.4. Öğrenciyi Destekleyerek Geliştirilebilecek Bir Yeti

Katılımcıların tümü, öğrenci özgür iradesinin öğrencinin desteklenmesiyle geliştirilebilecek bir yeti olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, öğrenciye özgür irade atfederken bu iradeyi çeşitli yollarla geliştirilebilir bir yeti olarak da görmektedirler. Bu anlayışa göre öğrenci özgür iradesi, öğrencilerle birebir iletişim kurarak, empatik yaklaşım sergileyerek, doğru iletişim kanallarını seçerek, yapıcı yaklaşımlar benimseyerek, öğrencinin aynı davranışı sergilemesini engelleyecek önlemleri alarak ve öğrenciye davranışlarının yanlışlığını vurgulayarak geliştirilebilir.

Katılımcılar, öğrencilerin özgür iradesini geliştirmek için öncelikle empatik bir yaklaşım benimseme gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu noktada güvene dayalı doğru iletişim kanallarını kullanarak öğrencilerin davranışlarına ilişkin nedenleri anlamaya çalışmak gerekir. Bu anlayışı destekleyen bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Yani işlevsel olabilmesi için öğrencinin desteklenmesi, iyi bir rehberlik alması, sağlıklı bir ortamda büyümesi gerektiğini düşünüyorum. Daha işlevsel olması için. Yani bir adım atarken o özgür iradesini kullanması için, bunların bu etmenlerin oluşması gerekiyor. (İ35K-2)

Bir katılımcı, öğrenciyi anlamaya dönük çalışmalarda empati kapasitesinin önemini şu sözleriyle belirtmiştir:

Rehberlik ve empati kapasitesi devreye giriyor. Öğrenciyi anlamak, orada öğrenciyle empati kurmak [...] biraz o maharet devreye giriyor. (O35E)

Bazı katılımcılar doğru iletişim ve birebir temas yoluyla öğrencinin doğruyu ve yanlış ayırt etmesini sağladıklarını belirtmiştir. Bu durumu, O45E kodlu katılımcının “Çocuğa iyiyle yanlış, doğruyla yanlış ayırt edebilme yeteneğini vermek lazım.” şeklindeki söylemi destekler

niteliktedir. Öğrenciye doğruyu anlatırken öğrencinin anlayabilmesi için detaylı ve sabırlı bir anlatımın gerekliliği, O35E kodlu katılımcının “Ona böyle tek tek anlattım. Aslında başkalarının eşyalarının izinsiz alınamayacağını, eğer almak istiyorsa izin alması gerektiğini, arkadaşına zarar vereceğini tane tane anlatmaya çalıştım.” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Farklı yollarla çeşitlendirilen empatik iletişim süreçleri, öğrencilerin hem davranışlarını hem de özgür iradelerini daha bilinçli bir şekilde geliştirebilmelerine zemin hazırlamaktadır.

Katılımcılara göre özgür iradenin desteklenmesinde bir diğer uygulama ise öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların yanlışlığını açıkça görmelerini sağlayarak onları sonuçlarla yüzleştirmektir. Bu anlayışla birlikte olası sonuçları öğrenciye göstererek gelecekte benzer davranışları sergilemelerinden kaçınma eğilimi geliştirmek amaçlanır. Bu görüşü destekleyen bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Çocuk da kendi yaptıklarının sorumluluğunu ona göre hissetmeli. Yani bir şey yapıyorsa, bunun karşılığında kendi düzeyinde [...] onun karşılığında ne göreceğini bilmeli. Zaten bunu da gördü kendisi. Kötü bir davranış sergilediği zaman, arkadaşlarıyla problem yaşayacağını, oyun oynamak için ya da dostluk kurabileceği arkadaşlarının azalacağını bilmesi lazım. (İ45E-2)

Bazı katılımcılar, öğrencilerin özgür iradelerini destekleyerek geliştirmek için yalnızca cezalandırıcı değil farkındalık kazandırıcı uygulamalara başvurulması gerektiğini de vurgulamaktadır:

Ama böyle başlangıçta bir hatayı gördüğümüz zaman da hemen cezaların alınması gerektiğini düşünmüyorum. Bazı şeyler önleyici tedbirler şeklinde düşünülmeli. Yani yaptığı davranışın sonucu olmalı, her şeye rağmen. (L45K)

Özgür iradenin gelişimi için pozitif davranışların desteklenmesi ve öğrencinin güçlü yönlerinin öne çıkarılması gerekliliği belirtilmiştir. Katılımcıların bazıları, öğrencinin kendine güveni artırılırken olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sağlıklı seçimler yapması teşvik edilmesi gerekliliğinden şu şekilde bahsetmektedir:

Öğrencinin başarılı olduğu konuları ön plana çıkarmaya çalışıyorum. Mesela bu öğrenci çok güzel takla atıyordu. Resimlerini ben aldım, arkadaşlarına gösterdim. Bu çocuğun kulağının çok iyi duyduğunu hissettim. BİLSEM’e gönderdim ben bu çocuğu müzik alanına. Dolayısıyla ne oldu? Özgürlüğünü buldu, kendine geldi. Burada kendisinin sevildiğini fark etti. (İ45E-2)

Bir katılımcının, öğrencileri özgür iradelerini olumlu yönde kullanmaları konusunda teşvik etmenin yanı sıra ayrı bir disiplin olarak etik eğitiminin verilmesi gerekliliğine vurgusu dikkat çekmektedir:

Ama özgür iradenin aslında öğrencilere nasıl kullanılması gerektiği üzerine bence bir ders [...] Etik dersi mi diyebiliriz artık? Ya da özgür irade dersi mi diyebiliriz? Veya özgürlük kavramı tanımını mı diyebiliriz? Aslında bunu öğrencilere iyi bir şekilde anlattığımız zaman, bence bu özgür iradelerini çok daha iyi kullanabileceklerini düşünüyorum.” (İ35E)

Katılımcılar tarafından özgür iradenin etkili kullanımı, öğretmenlerin öğrencilere katması gereken bir gereklilik olarak nitelendirilmiştir. Özgür irade kullanımının aynı zamanda bir öğretme alanı olduğunu açıkça dile getiren katılımcı söylemleri şu şekildedir:

Bizim görevimiz aslında özgür iradenin nasıl kullanılacağını da öğretmek. Bu sebeple, okul ortamında öğrencinin özgür iradesi, toplumda özgür iradenin ne olduğu, sınırlarının neler olduğu, bunun sebep olduğu sonuçlarla nasıl başa çıkılabileceğini öğrenmek açısından oldukça önemli. Bunu bu şekilde öğrettiğimizde, bunu bu şekilde işlettiğimizde, bir diğerinin yaşama özgürlüğünü elinden almış oluyoruz. Bu yüzden özgür irade olgusunun, diğerinin olumsuz etkilenmeyeceği sınırdaki yaşanması gerektiğini düşünüyorum ve bunun bu şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. (L35K)

Hatta bir katılımcı eğitimin temel amacının bu şekilde özgür iradeli bireyler yetiştirmek olduğunu şöyle vurgulamıştır:

Bizim eğitim sistemimizin, eğitimimizin amacı bu zaten. Özgür iradeli bireyler yetiştirmek. Hem kendine hem topluma yararlı bireyler yetiştirmek. Çünkü aslında bunu kullanmalı çocuk. Kendini ifade edebilmeli. (L45E-2)

Bir katılımcı, küçük yaşlardan itibaren özgür irade kullanımının desteklenmesi gerekliliğini de vurgulamıştır:

Tabii ki öğrenci bu durumdan dolayı sorumlu tutulmalı. Çünkü küçük yaştan itibaren eğer biz özgürlüğümüzün ne derece geniş veya ne kadar kısıtlı olduğunu öğrenememiş olursak, ilerleyen zamanlarda bu daha büyük suçlara belki daha büyük sıkıntılara sebebiyet verebilir. (O35E)

Sonuç olarak bu anlayış kapsamında katılımcıların öğrenci özgür iradesini desteklenerek geliştirilebilecek bir yeti olarak gördükleri açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda olumlu bir özgür irade kullanımının desteklenmesi için katılımcılar bireysel yaklaşımların önemini vurgulamış ve doğru iletişim tekniklerini kullanmanın süreçte etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapıcı yönlendirmeler ve öğrenci üzerinde pozitif etki bırakma çabalarının, öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını anlamada ve yanlış davranışları tekrarlamasını engellediğini belirtmişlerdir. Bu sayede özgür iradeyi etkili bir şekilde kullanan öğrenciler yetiştirmek eğitimin temel amacıyla da doğrudan ilişkilendirilmiştir.

4.5. Öğrenciler Tarafından Yanlış Yorumlanabilen Bir Hak Algısı

Bu anlayışa göre öğrenciler algı hatası nedeniyle özgür iradeyi yanlış yorumlamaktadırlar. Bazı katılımcılar, öğrencilerin özgür iradeyi “sınırsız bir özgürlük” anlayışı olarak değerlendirdiğini düşünmektedirler. Katılımcılara göre öğrencilerin bireysel hak ve özgürlüklerini sınırsız kullanma algısı nedeniyle öğrenciler, başkalarına zarar vermeyi ya da başkalarının özgür iradelerine müdahale etmeyi hak olarak görmektedirler.

Bu anlayış altında katılımcıların bazıları öğrencilerin “her şeyi yapabilirim” düşüncesi ile hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen katılımcı söylemi şu şekildedir:

Hani bu anlamın tam anlamıyla ifade edilmediğinde öğrencilerin kendi düşünce sistemlerinde boşlukları değerlendirmelerini ben özgür iradeleri olarak düşünüyorum. Ve bu, kendi düşündükleri sistemde, 'Evet, buna alakalı bir yasaklama yok. Buna alakalı bir ifade de yok. Beni kısıtlayan bir şey de yok. O zaman ben bunu yapabilirim.' diyor. Ve bu bence öğrencinin özgür bir iradesi. (O35E)

Katılımcılar, öğrencilerin yanlış yorumladıkları bu hak algısının özgür iradelerini kullanırken başkalarının özgürlüklerine zarar verdiklerinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. “Bazen çocuklar işte bunun ayarını kaçırıp, ‘Kendi özgür irademiz,’ diye başkalarının hayatlarına, başkalarının özgür iradesine de özgürlüğüne de zarar verebiliyorlar.” (O45K) katılımcı ifadesinde bu durum açıkça gözükmektedir. Benzer bir gözlem başka bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci için de evet. Sadece başkalarını üzdüğünü, onlara zarar verdiğini, onu fark etmeden yapıyor. Aslında kendi özgür iradesini kullanıyor, dediği gibi davranması gerektiğini düşünüyor ama bunun başkalarına zarar verdiğinin farkında değil. (İ45K)

Bahsi geçen öğrenci yanlış algılamasının sosyal medyadan beslendiğini belirten katılımcı ifadesine rastlamak mümkündür:

Şimdiki çocuklarda bu bir şey. Özgürlük kavramını çok fazla bile getiriyorlar. Ben bunu açıkçası sosyal medyadan çok etkilendikleri için yaptıklarını da düşünüyorum. Yani çok farklı örnekler var. (O45K)

Katılımcılar, öğrenciler tarafından yanlış algılanan bir hak algısını gerekçelendirirken öğrencilerin otoriteyi tanımaması, haklarını yanlış amaçlarla kullandıklarını, bireysel hakların savunulmasında toplumsal sorumlulukları göz ardı ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki katılımcı ifadesi bunu göstermektedir:

Çocuklar ama yani bence yanlış yorumluyorlar. Özgür irade ile disiplinsizliği ya da cüretkârlığı karıştırıyor bu çocuk. Yani, 'Ben özgürüm, her şeyi yapabilirim,' değil aslında. (O45K)

Bu bulgular doğrultusunda öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilen bir hak algısı anlayışının, öğrencilerin özgür iradeyi sınırsız bir özgürlük biçiminde kavradıkları görüşü hakimdir. Katılımcılar, öğrencilerin özgür iradeyi yanlış yorumlamalarının zaman zaman başkalarına zarar verecek davranışlara yol açtığını belirtmişlerdir. Özgür irade ile disiplinsizlik, cüretkarlık ve otoriteyi tanımama gibi davranışları birbirine karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hak algısının sosyal medya gibi dış etmenlerden beslendiği vurgulanmıştır.

4.6. Doğru Kullanıldığında Faydalı Bir Yeti

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların, öğrenci özgür iradesini doğru kullanıldığı takdirde faydalı bir yeti olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin özgür iradelerini kullanarak düşüncelerini açıkça söyleyebilmeleri ve eleştirel bir bakış açısına sahip olabilmeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşü destekleyen katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Bu her öğrenci için geçerli değil ama kendini tanımaya başlayan çocukta [özgür irade] var [...] düşüncelerini çok güzel bir şekilde söyleyebiliyor ve bu beni çok mutlu ediyor. Çünkü kendilerini ifade etmeyi öğrenmişler. Haksızlıklara karşı çıkmayı, kendilerini mutlu etmeyi öğrenmişler. (İ45K)

Bazı katılımcıların ifadelerinden öğrencilerin özgür iradelerini olumlu bir sosyal sorumluluk bilinciyle kullanabildikleri ve bunun çevreleri için olumlu etkiler oluşturduğu anlaşılmaktadır:

Bizi kızdırıyorlar bazen, diyorsun ki bu çocuk bunu düşünmüş, yapmış... İyi bir şey yapıyor. Mesela diyor ki bana, sınıfta ben o an bir konuşma yapacaksam aileyle ilgili,

çift geliyor hemen yanıma. 'Hocam, şu arkadaşımızın babası vefat etmiş. Lütfen dikkat eder misiniz?' diyor. Bu da özgür bir irade gösterimidir.” (O35K)

Doğru kullanılan özgür iradenin olumlu sonuçları arasında öğrencilerin sosyal becerilerine ek olarak akademik anlamda da daha başarılı olduğunu gözlemleyen katılımcılar vardır. İ45E kodlu katılımcının “Bu çocuklar zaten zeki çocuklardır. Özgür iradesini kötü değil de yerinde, işte ne bileyim derste kullanan çocuklar genelde zeki çocuklardır ve bu tür çocuklar genelde okumuştur.” şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca özgür iradesini iyi kullanabilen öğrencilerin diğerlerinden daha farklı olduğunu belirten İ45K kodlu katılımcının “Başarılılar, sosyal etkinliklerde çok daha farklılar... Kendilerini ifade etmeleri, onların özgüvenlerini daha da arttırdığını düşünüyorum.” şeklindeki söylemine ek olarak bu durumun toplumlar için de vazgeçilmez olduğu, L45E kodlu katılımcının “Çocuğun hayatında bu derslerinin akışı, arkadaşlarıyla iletişimi, öğretmenlerine karşı davranışları, bütün bunlar çocuğun şeyini yaratıyor. Kendi benliğini, kendi özgür iradesiyle beraber bunu geliştiriyor. Bu da toplumumuz için müspet bir şey.” şeklindeki ifadesinden açıkça anlaşılmaktadır.

Öğrenciler özgür iradelerini doğru kullandıklarında problem çözme, bağımsız düşünme ve karar alma becerilerinin artarak faydalı bir duruma dönüştüğünü belirten katılımcı ifadelerine rastlamak mümkündür:

Özgür iradesi yerine gelmiş bir çocuk ya da tam kullanan bir çocuk hayatta ben çok sıkıntı çekeceğini düşünmüyorum. Kendini bir şekilde kurtaracak, kendini bir şekilde idare edebileceğini düşünüyorum. (İ45K)

Bu anlayış çerçevesinde özgür iradenin doğru kullanımının öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Özgür irade, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, problem çözme yetkinliklerine etkileri olan bir olarak görülmektedir. Katılımcılar, özgür iradesini yerinde kullanabilen öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda kazandıkları yetkinliklere vurgu yaparak bu öğrencilerin topluma uyumlu birer birey olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine ilişkin oldukça zengin ve çok boyutlu bir kavrayışa sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar özgür iradeyi doğuştan var olan ve temel insani bir yeti olarak kabul etmekle birlikte; bu yetinin kişisel ve çevresel faktörlerle sınırlanabildiğini, sorumlu tercihler yapmayı gerektirdiğini ve uygun eğitimsel destekle geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin özgür iradeyi zaman zaman yanlış yorumlayarak sınırsız bir hak olarak

algılayabildikleri, bunun da davranışsal sorunlara yol açabildiği dile getirilmiştir. Öte yandan, özgür iradenin doğru kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve etik gelişimlerine olumlu katkılar sunduğu ortak bir görüş olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin özgür iradeyi hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından merkezi bir eğitim hedefi olarak gördüklerini ve bu yetinin bilinçli bir şekilde desteklenmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, mevcut literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışlarını yapılan görüşmelerle açığa çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda fenomenografi deseni kullanılmış ve farklı okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların, öğrenci özgür iradesine ilişkin altı farklı anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine ilişkin geliştirdiği altı farklı anlayış şu şekildedir: Doğuştan var olan bir yeti (A1), kişisel ve çevresel faktörlerle sınırlanabilen bir yeti (A2), sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti (A3), öğrenciyi destekleyerek geliştirilebilecek bir yeti (A4), öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilen bir hak algısı (A5), doğru kullanıldığında faydalı bir yeti (A6). Ortaya çıkan altı anlayış arasında hiyerarşik bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve A5 anlayışına sahip katılımcıların tümünün A1, A2, A3 ve A4 anlayışına da sahip olduğu görülmüştür. Bu durum A6 anlayışı için de geçerlidir. A6 anlayışına sahip bütün katılımcıların A1, A2, A3 ve A4 anlayışlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin tamamının öğrenci özgür iradesini doğuştan var olan temel bir yeti olarak görmesi, araştırmanın önemli bulgularından birisidir. Bu anlayış, özgür iradenin insan doğasının ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünün katılımcılar tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Tüm katılımcılar doğrudan veya dolaylı olarak öğrenci özgür iradesinin varlığını kabul etmektedir. Bazıları bunu insan olmanın getirdiği temel bir yeti olarak görürken bazıları da bu yetinin, öğrencilerin gelişimiyle birlikte belirginleştiğini düşünmektedir. Her ne kadar soyut bir kavram olsa da öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik değerlendirmeleri, öğrencilerin somut davranışları üzerinden şekillenmektedir. Özellikle öğrencilerin birbirinden farklı davranışlar sergiliyor olması, hata yapması, başka türlü davranabilme potansiyeline sahip olması gibi gündelik gözlemler özgür iradenin varlığının somut birer göstergesi olarak katılımcılar tarafından sunulmaktadır. Öğrencilerde özgür iradenin varoluşsal bir zorunluluk olduğu; aksi takdirde insan değil robot olunacağı düşüncesi ile gerekçelendirilmiştir. Özgür iradenin varlığı konusunda çelişkili yaklaşan bazı katılımcılar

olsa da nihai olarak özgür iradenin varlığı kabul edilmiştir. Bazı tereddüt ve kararsızlıklar olsa da genel anlamda öğrenciler özgür iradeli varlıklar olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin disiplin süreçlerine bu varsayımla yaklaşılmaktadır. Bu durum, özgür irade inancının bireylerin ahlaki yargıları üzerindeki doğrudan etkilerini sorgulayan Monroe ve arkadaşlarının (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Disiplin süreçlerinde öğrenci davranışlarına ilişkin özgür irade atıflarının genelleştirilmiş bir inançtan ziyade somut durumlara ilişkin algılarla şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin özgür iradeye yönelik genel bir kabulü olsa bile disiplin süreçlerinde karar verirken bu inancı bağlam içinde yeniden değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların ifadelerinden özgür iradenin insan olmanın getirdiği doğal bir yeti olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşün, özgür iradenin derin sorununa yönelik birçok tartışmanın özünü oluşturduğunu belirtmek gerekir. Katılımcılar için de özgür irade sorununu özüne yönelik değerlendirmeler yapmak, zaman zaman zorlayıcı ve kafa karıştırıcı olarak nitelendirilmiştir. Buna rağmen katılımcılar için öğrencilerin özgür iradesi, sahip olunması gereken bir yetidir. Aristoteles'in özgür irade tanımlamasında, özgür iradenin akılla bağlantısına ve insanların doğruyu yanlış seçebilme kapasitesine atıfta bulunulur (Crisp, 2000). Her insanın özgür bir iradeye sahip olduğu ve bu iradenin akıl kullanılarak tercih yapılmasını sağlamasına hizmet ettiği düşüncesi hakimdir. Katılımcıların ifadelerinde doğrudan ve dolaylı olarak her insanın özgür iradeli bireyler olduğu ve bunun insan olmanın getirdiği bir özellik olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların özgür iradeye ilişkin değerlendirmeleri, felsefi düzlemdeki köklü tartışmalarla ortak bir zeminde buluşmaktadır. Bu, özgür iradenin tamamen yok sayılmasının, pedagojik açıdan anlamlı olmadığı yönündeki yaygın anlayışı yansıtmaktadır.

Katılımcılara göre özgür irade vardır ve bu yeti gelişimle birlikte daha da belirgin hale gelir. Bazı katılımcılar, öğrencilerin özgür iradelerinin yaşla birlikte belirginleştiği ve öğrencileri davranışlarından sorumlu tutma konusunda daha keskin yaklaşımlarda bulunulabileceği belirtilmişlerdir. Özellikle lisede görev yapmakta olan katılımcıların öğrencilerin olumsuz davranışlarının özgür bir irade ile gerçekleştiği konusundaki fikirleri dikkat çekmektedir. Buna karşın lise kademesinde dahi öğrencilerin hala tam bir olgunluğa erişmediği ve davranışlarının değerlendirilmesinde bu durumun göz önünde bulundurulması gerekliliğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci özgür iradesi yaşla belirginleşen bir yeti olarak tanımlanmış olup ilkökul düzeyi de dahil olmak üzere özgür bir iradenin yokluğundan bahsedilemeyeceği katılımcılar tarafından kabul edilen bir görüştür. Her ne kadar özgür irade doğuştan getirilen bir yeti olsa da bu yetinin her yaş grubunda ve kademedede kullanma kapasitesi değişir. Bu yaklaşım, Spinoza'nın kademeli özerklik kavramı ile

örtüşmektedir. Kademeli özerklikte bireyler geliştikçe kendi davranışlarının nedenlerini kavramaya başlar ve özgürleşir (Dahlbeck, 2017). Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak bu yetiyi kullanma düzeylerinin farklılaşması, öğretmenlerin sorumluluk atıflarını da kademeli biçimde şekillendirmektedir.

Katılımcılar, özgür iradenin varlığının veya yokluğunun tartışılmasında, öğrencilerin somut davranışlarını değerlendirme yoluna başvurmuştur. Özgür irade özünde bir inanç olup kanıtlanması güç bir olgudur. Bu sebeple katılımcılar genellikle günlük gözlemleri ile özgür irade konusunu yorumlamaya çalışmışlardır. Bu yaklaşım, birçok özgür irade çalışmasında da kullanılır. Özgür iradenin metafiziksel bir gerçeklik olup olmamasından ziyade özgür irade inancının insanların davranışları üzerindeki etkileri tartışılır (Alquist vd., 2013; Baumeister vd., 2009; Feldman vd., 2014; Stillman vd., 2011). Özellikle özgür irade inancının bireylerin seçim yapma süreçlerini nasıl etkilediği konusu bireylerin özgür irade problemine ilişkin iç görüşlerini doğrudan etkiler (Feldman vd., 2014). Katılımcıların ifadelerinde öğrencilerin somut seçimleri ve davranışlarının sergilemiş oldukları farklı ve hatalı davranışlarla gerekçelendirildiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların özgür iradenin varlığına olan inançlarını gerekçelendirirken öğrencilerin bilinçli olarak gerçekleştirdikleri davranışlara atıfta bulunduğunu göstermektedir. Shepherd (2015), yaptığı çalışmada toplumda yaygın olan özgür irade anlayışlarını incelemiş ve insanların genellikle bilinçli eylemleri, özgür iradenin göstergesi olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, katılımcıların öğrencilerin bilinçli davranışları üzerinden özgür iradeyi açıklama eğilimlerini destekleyen bir yaklaşım sunmaktadır.

Katılımcılar, öğrencinin özgür iradeli bir birey olup olmadığı konusunda kararsızlık ve tereddüt belirten ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciye özgür irade atfetmek ve onları davranışlarından sorumlu tutmak konusunda derin bir paradoks içinde olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin özgür irade inançlarına yönelik çalışma yürüten Tillson'un (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Tillson'a göre öğretmenler özgür irade ile öğrenci sorumluluğu arasında kararsızlık yaşamaktadır. Katılımcıların ifadelerinde de öğrencilerin ne kadar özgür olabileceğine yönelik kararsızlıkları dikkat çekmektedir. Fakat katılımcıların, düşünce sistemlerindeki bu kararsızlıkla başa çıkmak için nihai olarak herkesin doğuştan bir özgür iradeye sahip olduğunu kabul ettikleri görülmektedir. Bu sebeple katılımcıların ifadelerindeki kafa karışıklığına rağmen ortaya çıkan anlayışta öğretmenler, öğrencilerin özgür iradeye sahip olduğunu ve bunun doğuştan geldiğini belirtmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer anlayış da öğrencilerin özgür irade kullanımlarının kişisel ve çevresel faktörlere sınırlanabilen bir yeti olduğudur (A2). Bu sınırlamalar özgür iradeyi tamamen ortadan kaldırmaz ama öğrencilerin davranışlarına ve bu davranışlara yüklenen sorumluluğa doğrudan etki etmektedir. Katılımcıların tamamı bu anlayışı paylaşmaktadır. Özgür irade yetisini sınırlayan en önemli faktör aile olarak belirtilmiştir. Bunun dışında psikolojik faktörler, arkadaş çevresi, yaşanılan mahalle, sosyal medya etkisi, karakteristik özellikler gibi birçok çevresel ve kişisel faktör özgür irade kullanımı için tehdit oluşturabilir olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar, özgür irade kullanımını sınırlandıran en önemli faktörün ailenin etkisi olduğunu düşünmektedirler. Aile faktörünün öğrencinin davranışını biçimlendirdiği görüşü ortak bir anlayıştır. Özgür iradenin bazı faktörlerden etkilendiği ve bu faktörlerle sınırlandırıldığı düşüncesi literatürde yaygındır. Giesinger (2010), eğitim ve özgür irade geriliminin bireylerin özgür iradelerinin çevresel faktörlerle şekillenmesinden kaynaklandığını belirtir. Bu gerilimin sonucunda öğretmenlerin, öğrenci özgür iradesine yönelik inançları; öğrencilerin davranışlarına yüklediği sorumluluğu da etkileyebilir (Tillson, 2023). Hatta Sullivan (2014), bağlamsal faktörleri dışarıda bırakan indirgemeci yaklaşımları, öğrencilerin davranışlarının yalnızca bireysel seçimlerinden ibaret olmadığını ve çevresel koşulların etkisiyle şekillendiğini vurgulayarak eleştirir. Bu görüşler, katılımcılar tarafından öğrencinin özgür iradesini sınırlama potansiyeli en yüksek olan aile faktörünün, öğrencinin davranışlarının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşleri de bu yaklaşımla uyumludur. Bazı katılımcılar ailenin etkisini o kadar güçlü görmektedir ki öğrenciyi tamamen sorumluluktan azat etmektedir fakat bazıları için hem ailenin hem de öğrencinin paylaşılan bir sorumluluğunun olduğu düşüncesi hakimdir. Bu bağlamda katılımcıların, özgür irade değerlendirmesinde dışsal faktörleri göz önünde bulundurdukları görülmektedir.

Özgür iradenin sınırlayıcı kişisel faktörleri; psikolojik, gelişimsel ve karakteristik özelliklerdir. Katılımcılar, bu tür kişisel faktörlerin özgür iradeyi zaman zaman sınırlayabileceği görüşünü paylaşmaktadır. Öğrencinin özgür bir irade ile hareket ettiğini söyleyebilmek için davranışları üzerinde kontrol sahibi olmaları gerektiği düşüncesi katılımcıların özgür irade değerlendirmelerini etkilemektedir. Öğrencinin yaşı gibi gelişimsel faktörler öğrencinin davranışları üzerindeki kontrolü engelleyebilir. Bu bulgular, Nichelli ve Grafman'ın (2024) özgür bir eylem için akılcı hareket edebilme ve davranışlar üzerinde kontrol sahibi olma koşulları sağlanması gerektiği görüşünü destekler niteliktedir. Katılımcılar

gelişimsel seviyedeki düşüklüğün ve psikolojik rahatsızlıkların özgür irade kullanımını zayıflatabilir olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılardan elde edilen bulgularda sosyal medyaya maruz kalma, yaşanan mahalle, arkadaş çevresi gibi çevresel faktörler özgür iradenin sınırlayıcı faktörleri olarak belirtilmiştir. Ortamdan gelen mesajların, insanların etik davranışlarını etkileyebileceğine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Baumeister vd., 2009). Katılımcıların, medya içeriklerinin öğrenci davranışlarını etkileyebileceği yönündeki görüşü bu çalışmalarla uyusmaktadır. Ayrıca kültürel faktörlerin bireylerin özgürlük ve sorumluluk algısını doğrudan etkileyebileceğine yönelik görüş (Shariff vd., 2014), katılımcıların kültürel çevreye yaptıkları atıf ile örtüşmektedir.

Özgür irade sınırlanmasının katılımcılar üzerindeki felsefi yansıması ise öğrencilerin boş bir levha olarak doğduğu ve çevrenin bireyi şekillendirdiği görüşü olmuştur. Bu görüşler, klasik determinist yaklaşımla doğrudan ilişkilidir (O'Connor ve Franklin, 2022). Bu yaklaşımlar, aynı zamanda özgür irade probleminin çevresel belirleyicilikle birlikte ele alındığı modern tartışmaların özünü oluşturur (Doyle, 2025). Her ne kadar bazı katılımcılar determinist bir yaklaşım benimseyerek özgür iradenin çevresel faktörlerden güçlü şekilde etkilendiğini belirtse de katılımcıların görüşlerinin özünde bağdaşırıcı bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Yani, bireyin çevresel etkiler altında şekillense dahi belirli düzeyde özgürlük ve sorumluluk taşıdığı düşüncesi (Dennett, 2004; Giesinger, 2010; Wolf, 1993) katılımcıların özgür iradenin sınırlılığına yönelik yaklaşımlarının temelini oluşturur. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilere bağlamsal ve göreceli sorumluluk atfetmeleri bu bağdaşırıcı yaklaşımla uyumludur.

Katılımcıların sahip olduğu anlayışlardan bir diğeri de öğrenci özgür iradesinin sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti (A3) olduğudur. Katılımcıların tamamı öğrencilerin disiplin suçu teşkil eden davranışları bilinçli ve iradi olarak yaptıklarını düşünmektedir. Öğrenciler için farklı davranış seçenekleri mevcuttur ve öğrenciler bilerek yanlış veya doğruyu seçmektedirler. Katılımcılar, özgür iradenin aktif rolünün benzer koşullarda bazı öğrencilerin olumlu tercihlerde bulunurken bazılarının olumsuz tercihleri yapabilme kapasitesinde ortaya çıktığını belirtmektedirler. Ayrıca özgür irade salt bir tercih süreci değil, yapılan tercihleri sonucunda gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarına karşı sorumluluk alma yükümlülüğünü de içinde barındırır. Sorumluluk kavramı, özellikle toplumsal ve ahlaki sınırlarla tanımlanmaktadır. Bu anlayışta özgür irade başkalarına zarar vermeyecek, sosyal kurallarla uyumlu tercihlerle kullanılmalıdır. Bir öğrencinin, kuralları bildiği halde, uyarılara rağmen

yanlış tercihlerde bulunuyor olması, bu tercihinin iradi ve sorumluluk gerektiren bir davranış olarak kabul edilmesinin gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu anlayış altında öne çıkan nokta özgür iradenin sorumlu tercihlerle var olabileceğidir. Bu görüş, özgür iradenin başka türlü yapabilme kapasitesi, alternatif seçenekler ve ahlaki sorumluluk gibi kavramlarla ilişkisinden doğrudan etkilenir. Mele (2003), özgür iradeyi farklı şekilde davranabilme potansiyeli olarak tanımlar. Burada öğrencilerin alternatif davranış seçeneklerine sahip olduğu ve bilerek seçim yaptığı vurgusu vardır. Araştırmanın bulguları, bu görüşle desteklenmektedir çünkü katılımcılar öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken başka türlü davranabileceklerine yönelik varsayımlarını dile getirmektedirler. Aynı zamanda katılımcılar, öğrencilerin yapacakları tercihleri yönlendireceğine inandıkları özgür bir iradenin var olduğu varsayımıyla özgür iradenin ahlaki sorumluluk boyutunu ele almaktadırlar. Ahlaki sorumluluk bireylerin seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi gerekliliğini vurgular (Kane, 2016). Katılımcılar için de öğrencilerin alternatif davranışlar arasından sorumluluğunu alabilecek tercihlerde bulunmaları özgür iradenin bir gerekliliği olarak belirtilmiştir.

A3 anlayışı kapsamında öne çıkan bir diğer önemli unsur öğretmenlerin özgür iradenin toplumsal ve ahlaki sorumlulukla sınırlanmış bir tercih süreci gerektirdiğini düşünmeleridir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin özgür iradelerini kullanırken başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar vermemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, Alquist ve arkadaşlarının (2013) özgür irade inancının toplumsal normlara uygun davranışları artırdığına dair bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcılar toplumsal normları tanımlarken özellikle okul kurallarına uyumu ön plana çıkarmış; öğrencilerin bu kuralları bilerek ihlal etmelerini, özgür iradenin sorumlu tercihler yapma kapasitesiyle ilişkilendirmiştir. Katılımcılar, öğrenci davranışlarını değerlendirirken ve özgür irade ile sorumlu tercihler yapma süreci arasındaki güçlü bağı vurgulamışlardır.

A3 anlayışına ilişkin bulguların, özgür iradenin ahlaki sorumluluk, toplumsal normlar ve karar verme kapasitesi ile yakından ilişkili olarak ele alınan tanımlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin özgür iradesini sorumlu tercihler yapmayı gerektiren bir yeti olarak görmekte ve bu anlayış öğrencilerin okul içindeki davranışlarının değerlendirilmesinde referans noktası olarak kullanılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin disiplin süreçlerinde özgür irade kavramına yükledikleri anlamın, öğrencilerin davranışlarını değerlendirmede ve uygulanacak işlemlerle ilgili karar verme süreçlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin tamamının öğrenci özgür iradesini “desteklenerek geliştirilebilecek bir yeti (A4)” olarak gördüklerini göstermektedir. Bu anlayışa göre öğrenciler özgür iradeye sahiptir fakat bu yetinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi öğretmenlerin yönlendirmesi ile ilişkilidir. Bu yönlendirme ile öğrencilerin özgür irade kullanma yetileri geliştirilebilir olarak görülmektedir.

A4 anlayışı kapsamında öğretmenlerin öğrencilerle empatik iletişim kurarak özgür irade yetisini desteklemeyi vurguladıkları görülmektedir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi için öğretmenlerin sabırlı, yapıcı ve rehberlik edici bir tutum sergilemeleri gerektiği görüşü belirtilmektedir. Bu yaklaşım, Dahlbeck’in (2017) eğitime dair görüşüyle örtüşmektedir. Dahlbeck’e göre eğitim, bireyin kendi eylemlerinin nedenlerini anlamasına ve bu anlayış doğrultusunda daha özgür hale gelmesine olanak sağlayan bir süreçtir. Eğitimin temel amacı, bireyin giderek artan bir farkındalıkla kendi yaşamına yön verebilmesini sağlamaktır. Katılımcılar, öğrenciyle birebir iletişim kurarak, öğrencilerin davranışlarının arkasındaki nedenleri anlamaya çalışarak, öğrencinin pozitif yönlerini ön plana çıkararak kendi özgür iradelerini olumlu yönde kullanma konusunda desteklemenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Belirtilen uygulamalarla eğitimin temel amacı olarak nitelendirdikleri doğruyu ve yanlışı göstererek özgür iradesini kullanan öğrenciler yetiştirmek vurgusunu yapmaktadırlar. Bu durum katılımcıların özgür irade kullanımını bilinçli olarak öğretme gerekliliğini düşündüklerini de göstermektedir. Özgür irade kullanımı, eğitim sürecinde doğrudan ele alınması gereken bir yeti olarak görülmektedir. Bu görüş, Giesinger’in (2010) eğitimin felsefesinin özgürlük ve sorumluluk arasında bir denge kurma gerekliliğine yaptığı vurguyla uyumludur. Katılımcıların görüşleri, çocukların eğitim yoluyla kendi özgürlüklerini fark ettiklerini ve zamanla kendi kendilerini belirleme kapasitelerini geliştirerek özgür iradelerini daha yetkin biçimde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu da eğitimin, özgürleşmenin kademeli bir biçimde gerçekleştiği bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, özgür iradenin desteklenebilmesi için öğrencilerin davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Burada katılımcılar, davranışların sorumluluğunun öğrenciye hissettirilmesi ve bu davranışların olumsuz sonuçlarının açıkça gösterilmesiyle öğrencilerin aynı davranışları sergileme olasılığının azaltılması amaçladıklarını dile getirmişlerdir. Bu yaklaşım; öğretmenlerin, öğrenci özgür iradesinin geliştirilebilir olduğunu düşündüklerinin en güçlü kanıtlarından birisidir. Çünkü özgür iradenin var olduğunu ve geliştirilebileceğine inanmayan bir eğitimci için çeşitli yollarla öğrencilerin davranışlarında değişiklik yaratmaya çalışmak anlamsız bir çabadır. Ancak bu noktada katılımcıların özgür

iradeyi çoğunlukla “doğru olanı yapma motivasyonu” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu noktada özgür iradeye ilişkin algının daha çok sınırlı bir motivasyon süreci olarak görüldüğü söylenebilir. Bu yaklaşım literatürde özerklik destekleyici öğretim yaklaşımları olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000). Bu anlayış öğretmenlerin, özgür iradeyi yerinde kullanabilmeleri için öğrencilere sorumluluk atfetmesini esas alır. Öğretmenler öğrencilere yalnızca dışsal kurallarla değil, onların içsel motivasyonlarını destekleyecek sorumluluk duygularını güçlendirmeye çalışır. Burada öğrencilerin kendi değerleri, hedefleri ve inançları ile seçim yapabilmesi söz konusudur. Katılımcıların görüşleri özerklik destekleyici yaklaşımların amaçlarıyla örtüşürken, özgür iradenin birçok seçenek arasında seçim yapma yönündeki daha derin bir özerklik anlayışına atıfta bulunmadıklarını göstermektedir.

Öğrenciyi destekleyerek geliştirilebilecek bir yeti anlayışı kapsamında öğretmenler özgür iradenin geliştirilebilir ve yönlendirilebilir olduğuna yönelik güçlü vurgular yapmışlardır. Bu anlayışın, disiplin suçları bağlamında dahi geçerli olduğu görülmektedir. Yani katılımcılar, öğrencilerin sınırı aşan olumsuz davranışları sergilemesinin bile özgür irade kullanımına yönelik destekleyici bir yaklaşımla çözülebileceğine olan inançlarını dile getirmektedirler. Sonuç olarak bu anlayış kapsamında öğrenci özgür iradesi eğitim süreçleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimiyle geliştirilebilecek bir yeti olarak kabul edilmekte; hatta bazı katılımcılar tarafından eğitimin temel amacının bu yetiyi doğru kullanma konusunda öğrencileri destekleme girişimlerinin toplamı olduğu belirtilmektedir.

Ortaya çıkan bir diğer bulgu ise özgür iradenin öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilen bir hak algısı (A5) olduğu anlayışıdır. Katılımcılar, öğrencilerin özgür iradeyi “sınırsız bir özgürlük hakkı” olarak gördükleri fikri bu anlayışa sahip katılımcılar tarafından paylaşılan bir görüştür. Bu yanlış hak algısının; öğrencileri, başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar verecek şekilde davranmaya neden olduğu belirtilmiştir. Disiplinsizlik, otoriteyi tanımama ve cüretkâr davranışlar gibi eylemlerin özgür irade kullanımı adı altında öğrencilerin her şeyi yapabileceğini ve sonuçlarına katlanmasına gerek kalmayacağını düşünmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu anlayışta öğrencilerin hak anlayışlarının bireysel sorumluluk ve etik boyutlardan kopuk şekilde algılandığı belirtilmiştir.

A5 anlayışı kapsamında dikkat çekici bir bulgu da öğretmenlerin özgür iradeyi tanımlarken sıklıkla özgürlük kavramına değinmeleridir. Katılımcıların ifadelerinde özgür irade ile özgürlük kavramları sıklıkla iç içe geçmiş hatta bazen doğrudan özgürlük kavramının kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de özgür irade kavramını tanımlarken özgürlük anlayışları üzerinden bir çerçeve oluşturduğunu

göstermektedir. Kane'in (2005) özgür irade sorununun büyük ölçüde özgürlük kavramına yüklenen farklı anlamlardan kaynaklandığı düşüncesiyle örtüşmektedir. Bu çerçevede bakıldığında araştırma bulguları öğretmenlerin özgür irade tanımına yönelik henüz net bir kavramsallaştırma yapmadığını göstermektedir. Özgürlük ve özgür irade arasındaki sınırın zaman zaman belirsizleşmesi öğretmenlerin disiplin süreçlerinde nasıl tepki vereceklerini doğrudan etkileyebilir. Nitekim öğretmenlerin, öğrenci davranışlarına nasıl yaklaşacaklarına karar verirken (örneğin doğrudan iletişim kurma mı, disiplin işlemi başlatma mı gibi) özgür iradeye yükledikleri anlam önemli bir rol oynamaktadır. Eğer öğretmen, özgür iradesini tam kapasiteyle kullandığını düşünüyorsa daha ciddi yaptırımları tercih edebilirken özgür iradenin sınırlandırıldığına yönelik bir varsayımı daha çok eğitici ve destekleyici yaklaşımları benimsemesine neden olabilir. Bu da göstermektedir ki özgür irade kavramının öğretmenler için felsefi olarak net bir çerçevede anlaşılması, disiplin süreçlerinde tutarlı uygulamalar geliştirmeleri açısından önemlidir. Aksi takdirde özgür irade kapsamında başka kavramların anlaşılması öğretmenlerin uygulamada çelişkili ve değişken tepkiler vermelerine yol açabilir.

Katılımcılardan elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin özgür iradeyi yanlış yorumladıkları bir hak algısı olarak görmeleri eğitimin temel amacı ile çatışmasıdır. Katılımcılara göre özgür irade yalnızca bir seçim özgürlüğü olarak görülmemelidir. Öğrenciler seçimleri sırasında bilinçli, sorumlu ve toplumsal normlara uyumlu biçimde hareket etmelidirler. Bu görüş Winch'in (2006) eğitimin temel amacına dair yaklaşımıyla örtüşmektedir. Winch'e göre eğitim, öğrencileri sadece bilgiyle donatmakla kalmaz, aynı zamanda onları akıl yürütme, değerleri anlama ve kendi eylemlerinden sorumlu bireyler haline getirmeyi amaçlar. Bu çerçevede özgür irade, bireyin kendi eylemlerini gerekçelendirme ve başkalarının haklarını ihlal etmeyecek şekilde hareket etme ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla katılımcılara göre; öğrencilerin, özgür iradelerinin etik ve sorumluluk içeren bir yeti olduğunu anlamaları, eğitimin temel hedeflerinden birisidir.

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer anlayış ise katılımcıların öğrenci özgür iradesinin doğru kullanıldığında faydalı bir yeti olduğunu düşünmeleridir. Doğru ve yerinde kullanılan özgür irade, öğrencinin kişisel, sosyal ve akademik gelişimine olumlu katkılar sunan bir yeti olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, özgür iradeyi doğru şekilde kullanmanın, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerini destekleyen bir yeti olduğunu belirtmişlerdir.

A6 anlayışı altında dikkat çeken önemli bir bulgu bazı katılımcıların özgür iradenin doğru kullanımını tartışırken öğrencilerin motivasyonlarına yönelik değerlendirmelerde

bulunmalarındır. Bu anlayışa sahip katılımcıların ifadelerinde, olumsuz tüm faktörlere rağmen doğruyu seçebilme gerekliliği belirtilerek öğrencilerin motivasyonlarına yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu yaklaşım, Kane'in kendini oluşturma özgürlüğü (Freedom of Self-Formation) kavramı ile benzerlik göstermektedir. Kane'e (2005) göre bu özgürlük türünde bireyin kendi karakterini şekillendirme ve bu şekillendirme doğrultusunda seçimler yapabilme kapasitesi vardır. Katılımcıların ifadeleri çerçevesinde incelendiğinde, öğrencinin her durumda doğruyu yapabilecek güçte olduğu düşüncesi ön plandadır. Bu durum özgür iradenin kapasitesinden ziyade katılımcıların öğrencilerin motivasyonlarına dair görüşlerini açığa çıkarmaktadır.

Özgür iradenin doğru kullanımına vurgu yapan katılımcılar öğrencileri sadece kurallara uyan bireyler olarak değil kendi kararlarını eleştirel bakış açıları kullanarak veren ve bu doğrultuda hareket eden bireyler olarak da tanımladıkları görülmektedir. Giesinger'in (2010) eğitim ve özgür irade arasındaki ilişkinin öğrencilerin özerk bireyler olarak gelişimini destekleme sürecini içerdiği görüşü katılımcıların söylemlerini destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların özgür iradesi kullanan öğrencileri yetiştirme amaçlarının Dahlbeck'in (2017) öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve değer sistemlerini şekillendirme şeklinde tanımladığı eğitim amacıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Dahlbeck'in eğitim amacı tanımlamasında; dışsal zorlamalarla, yönlendirmelerle ve manipülasyonla yapılan tercihlerin, bireylerin gerçek özerkliğini yansıtmadığı vardır. Bu noktada katılımcıların, eleştirel düşünmeye ve değerlerin esas alındığı karar verme süreçlerine yaptıkları vurgunun, eğitimin özerklik destekleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışlarının çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacı olan disiplin suçları bağlamında öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışlarını ortaya çıkarma sonucunda elde edilen altı farklı anlayışın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında özgür irade kavramına atfettikleri anlamın öğrenci ile etkileşimini ve olaylara müdahale biçimini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin özgür irade anlayışlarının sınıf yönetimi, disiplin uygulamaları ve öğrenciyle iletişim biçimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin sorumlu tercih yapabilme kapasitelerinin desteklenmesi ve doğru kullanıldığında topluma fayda sağlayacak bir güç olarak değerlendirilmesi eğitim pratiklerinin daha bilinçli şekillenmesine katkı sağlayabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada disiplin suçları bağlamında öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik altı farklı anlayışa sahip olduğu ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik mevcut alanyazın çerçevesinde yapılan değerlendirmelere çalışmanın önceki bölümlerinde yer verilmiştir. Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına yer verilecektir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak katılımcılar tarafından ortak paylaşılan anlayış özgür iradenin doğuştan var olan, kişisel ve çevresel faktörlerle sınırlanabilen, sorumlu tercihler yapmayı gerektiren ve öğrencinin desteklenmesiyle geliştirilebilen bir yeti olarak tanımlanmasıdır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar öğrencilerin zaman zaman özgür iradeyi yanlış yorumlayabildiğini ve özgür iradenin doğru kullanımının faydalı sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar ışığında ortaya çıkan en temel sonuçlardan birisi tüm katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin özgür iradeye sahip olduğu varsayımıyla hareket ettiğidir. Katılımcıların tamamı öğrencilerin doğuştan gelen bir özgür irade yetisine sahip oldukları konusunda hemfikirdir. Bu görüş, disiplin süreçlerinde öğrencilerin kendi kararlarını verebilen ve davranışlarının sorumluluğunu almaları gereken bireyler olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu varsayım öğretmenler için sadece teorik bir kabulün ötesinde sınıf içi uygulamalara ve öğrenciyle kurulan ilişkilere yön veren bir bakış açısı olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin temel felsefesi olan özerklik geliştirme hedefi ile de örtüşmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrenci özgür iradesinin kişisel ve çevresel birçok faktörden etkilendiği ve bu etkiler özgür irade kullanımını sınırlandırabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Aile, arkadaş çevresi, sosyo-kültürel ortam, yaş, psikolojik durum gibi birçok faktörün özgür irade kullanımını sınırlayabileceğini düşünen katılımcılar bu sınırlamaların özgür iradenin tamamen ortadan kalktığı anlamına gelmediğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin belli ölçüde seçim yapma ve davranışlarının sorumluluğunu alma kapasitesine sahip olduğunu kabul eden bağdaşırcı bir yaklaşım anlayışıyla örtüşmektedir. Bu anlayış, öğrencilere sorumluluk yüklerken onların kişisel durumlarını ve çevresel etkileri dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda disiplin suçları bağlamında dahi öğrencilerin özgür ve sorumlu bireyler olarak yetişmesi amacının gerçekleşmesi eğitimin temel amacı olarak görülmektedir.

Özgür irade seçim yapma kapasitesi ile sınırlı olmayan, sorumluluk alma ile doğrudan ilişkili bir yetidir. Katılımcılar, öğrencilerin disiplin suçu teşkil eden davranışları sergilemelerini açıklarken öğrencilerin alternatif seçenekler içerisinde bilinçli bir tercihte bulunduğunu savunmaktadır. Özellikle disiplin süreçlerinde öğretmenin bu anlayışı, öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesinde ve ona yönelik müdahale biçimlerinde etkili olmaktadır. Katılımcıların, öğrencileri etik seçimler yapmaya yönlendirme çabaları, eğitimin ahlaki amacının önemini vurgularken özgür iradenin toplumsal sorumlulukla bağlantısını da öne çıkarmaktadır.

Özgür iradenin öğrencinin desteklenmesiyle geliştirilebilir bir yeti olarak kabul edilmesi, özgür iradenin sabit değil, eğitimle geliştirilebilen bir kapasite olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin bilgi aktarmaktan ziyade öğrencinin öz yönetim becerilerini yapılandıran bir rehber rolü vardır. Katılımcıların öğrencilerin özgür irade kullanımlarını empatik iletişim, pozitif yönlendirme ve davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirme gibi yöntemlerle geliştirilebileceğine inanmaları eğitim ile özgür irade arasında kurmaya çalıştıkları dengenin somut bir yansımasıdır. Özellikle disiplin bağlamında öğretmenlerin cezalandırıcı yaklaşımdan ziyade öğrencilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik pedagojik bir yaklaşım benimsedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bulguları sonucunda ortaya çıkan bir diğer nokta da öğrencilerin özgür iradeyi yanlış yorumlamalarıdır. Katılımcılar, öğrencilerin zaman zaman özgür iradeyi sınırsız özgürlük olarak algıladığını belirtmektedir. Bu durumun özellikle disiplin sorunlarıyla ve otoriteyle çatışma durumlarıyla ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Katılımcıların, özgür irade kavramı altında özgürlük gibi kavramların tanımlanması da disiplin suçları bağlamında öğrenciye atfedilen özgür iradenin tutarsız bir tutum yaratmasına neden olabilmektedir.

Öğrenci özgür iradesinin doğru kullanıldığında öğrencinin kişisel, sosyal ve akademik gelişimine faydalı katkılar sunduğu görüşü araştırmanın sonuçlarından birisidir. Özgür iradenin kullanılması, eleştirel düşünme, problem çözme, sorumluluk alma gibi üst düzey davranışların desteklemektedir. Katılımcılar için öğrenciler, içsel motivasyonlarını harekete geçirme ve yönlendirme gücüne her koşulda sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenler özgür iradenin doğru kullanıldığında yalnızca disiplinle ilgili değil öğrencinin birçok becerisini geliştirmesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

5.3. Öneriler

Bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş öğretmenlerden oluşan bir araştırma grubunun, disiplin suçları bağlamında öğrencilerin özgür iradelerine yönelik anlayışlarının çeşitliliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma gelecek çalışmalarda da ışık tutacak temel veri sağlaması açısından önemlidir. Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırma ve uygulama önerilerinden bahsedilecektir.

5.3.1. Araştırma Önerileri

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenci özgür iradesine yönelik inançlarını disiplin suçları bağlamında inceleyen alanyazındaki ilk çalışmalardan birisi olması açısından önemlidir. Araştırmada fenomenografik desen kullanılarak öğretmenlerin özgür irade fenomenine yönelik farklı anlayışları ortaya konulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, çeşitli fark alanları belirlenerek, öğretmenlerin; öğrenci özgür iradesine atfettikleri anlamlar ile bu kavramı pedagojik süreçlerde nasıl yorumladıkları gibi konularda daha ayrıntılı bir inceleme yapılabilir.

Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle görüşler, öğretmenlerin anlayışları ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarda okul yöneticileri, rehberlik uzmanları ve disiplin süreçlerinde karar verici konumda olan diğer paydaşların görüşlerinin incelenmesi, konunun daha bütüncül anlaşılması konusunda faydalı olabilir.

Bu araştırma Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesindeki bir şehrin merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, özgür iradeye ilişkin anlayışlarının kültürel, bölgesel, sosyo-ekonomik birçok farklılıktan etkilenebileceği düşünüldüğünde farklı coğrafi bölgelerde, farklı okul türlerinde ve hatta farklı ülkelerde gerçekleştirilen benzer çalışmalar yürütmek, öğretmen anlayışlarının çeşitliliğini ortaya koymak açısından değerli olabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değerlendirirken öğrenciyi özgür bir irade sahibi olarak varsaydıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım öğretmenlerin disiplin süreçlerine yönelik yaklaşımlarını şekillendirmekte ve pedagojik karar alma süreçlerini etkilemektedir. Özgür iradenin varlığı ya da yokluğu meselesi felsefi düzeyde tartışmalı bir konu olsa da eğitimsel pratik açısından özgür iradeyi yok saymak, öğrenci davranışlarına ilişkin müdahalelerde belirsizlikler oluşturabilmektedir. Katılımcılar, özellikle disiplin politikalarının belirsizliğinden kaynaklanan uygulama sorunlarına değinmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sadece özgür irade inancına değil, aynı zamanda bu inancı nasıl yapılandırdıklarına ve okul ortamındaki pratiklerinde nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan araştırmaların gerekliliğini

ortaya koymaktadır. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin özgür iradeye dair anlayışlarının disiplin kararlarını nasıl etkilediği, bu kararların hangi hukuki, kültürel ve yönetsel çerçeveler içinde Şekillendiği daha sistematik biçimde incelenebilir.

Bu araştırma kullanılan araştırma deseni, veri toplama araçları ve katılımcı özellikleri açısından belirli bir bağlamda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yalnızca disiplin suçları bağlamında değil, sınıf içi öğrenme süreçleri, öğrenci hakları ve demokratik okul kültürü gibi farklı konular bağlamında öğrenci özgür iradesine yönelik anlayışları inceleyen çalışmaların alanyazına değerli katkılar sunabilir.

5.3.2. Uygulama Önerileri

Bu çalışma, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde özgür iradenin varlığın ilişkin bir inancın zorunlu ve pedagojik olarak işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Özgür irade, özellikle disiplin süreçlerinde, ceza, sorumluluk ve hak kavramları doğrudan eğitim hukuk ve okul yönetimi ilkeleriyle ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenci özgür iradesini değerlendirirken ve disiplin süreçlerinde karar verirken temel düzeyde eğitim hukukuna ve eğitim felsefesine dayalı bilgilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması, öğretmen yetiştirme programları içerisine yerleştirilen eğitim hukuku gibi temel konularla sağlanabilir.

Araştırma bulgularına göre bazı katılımcılar disiplin suçu teşkil eden davranışları sergileyen öğrencilerin çoğu için resmi işlem başlatmadıklarını, bu tür durumlarda çoğunlukla pedagojik yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, eğitimin temel amacının cezalandırmaktan çok öğrencinin geliştirilebilir özgür iradesini desteklemek olması açısından olumlu bir yaklaşım olarak görülebilir. Bununla birlikte bazı katılımcılar disiplin süreçlerinin nasıl işleyeceğine ve hangi durumlarda resmi süreçlerin başlatılması gerektiği konusunda bilgi eksikliği ve belirsizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin kendi gelişimlerini ve bilgi birikimlerini artırmaları önemli bir adım olabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmenlere bu süreçte destekleyici ve rol gösterici bir tutum sergilemeleri öğretmenlerin çekingenlik yaşamadan uygun adımları atabilmeleri için önem taşımaktadır. Ciddi öğrenci davranışlarının örtbas edilmesi veya ihmal edilmesi gibi uygulamaların önüne geçebilmek için açık bir disiplin politikası kültürünün oluşturulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin özgür irade gibi felsefi ve pedagojik açıdan karmaşık kavramlara ilişkin tutumlarını sağlam temellere oturtmaya çalışmaları önemlidir. Bu konuda öğretmenlerin farklı bakış açılarına dair okumalar yapması ve kendi düşüncelerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Böyle bir süreç, öğretmenlerin kendi inançlarını daha bilinçli bir zeminde sürekli olarak tartışabilmelerini ve disiplin süreçlerinde daha tutarlı, gerekçelendirilmiş yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Acheson, K., Taylor, J., & Luna, K. (2016). The Burnout Spiral: The Emotion Labor of Five Rural U.S. Foreign Language Teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 522-537. <https://doi.org/10.1111/modl.12333>
- Alquist, J. L., Ainsworth, S. E., & Baumeister, R. F. (2013). Determined to conform: Disbelief in free will increases conformity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(1), 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.08.015>
- Augustine (2005). *On free choice of the will*. Benjamin, A. S., & Hackstaff, L. H. Recording for the Blind & Dyslexic.
- Aquinas T. (1997). *Basic writings of Saint Thomas Aquinas*. (Çev.) Pegis, A. C. Hackett Pub.
- Baer, J. Kaufman, J. C., & Baumeister, R. F. (2008). *Are We Free? Psychology and Free Will: Psychology and Free Will*. Oxford University Press, Incorporated.
- Baker, L. R. (2006). Moral Responsibility Without Libertarianism. *Noûs*, 40(2), 307-330. <https://doi.org/10.1111/j.0029-4624.2006.00611.x>
- Balay, R., ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Baumeister, R. F. (2008). Free Will, Consciousness, and Cultural Animals. J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Ed.), *Are we free? Psychology and free will*. Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., Masicampo, E. J., & DeWall, C. N. (2009). Prosocial Benefits of Feeling Free: Disbelief in Free Will Increases Aggression and Reduces Helpfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(2), 260-268. <https://doi.org/10.1177/0146167208327217>
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59(1), 54-72.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>

Bowden, J. A., & Green, P. (2005). *Doing developmental phenomenography*. RMIT University Press.

Bowden, J. A., & Walsh, E. (Ed.). (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.

Budd, W. C., & Harwood, C. W. (1964). The Teacher and Human Freedom. *The Phi Delta Kappan*, 46(2), 87-89. JSTOR.

Chamberlain, R., Scales, P. C., & Sethi, J. (2020). Competing discourses of power in teachers' stories of challenging relationships with students. *Power and Education*, 12(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/1757743820931118>

Clarke, R., Capes, J., & Swenson, P. (2021). Incompatibilist (Nondeterministic) Theories of Free Will. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University.

<https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/incompatibilism-theories/>

Creswell, J. W. (2023). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (S. Demir & M. Bütün, Çev.; 7. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Crisp, R. (Ed.). (2000). Book III. Aristotle, *Aristotle: Nicomachean Ethics* (1. bs, ss. 37-59). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802058.007>

Dahlbeck, J. (2017). Education and the Free Will Problem: A Spinozist Contribution: Education and the Free Will Problem. *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 725-743. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12271>

Dennett, D. C. (2004). *Freedom evolves*. Penguin books.

Dennett, D. C. & Journal of Philosophy Inc. (1984). I Could Not Have Done Otherwise-So What? *Journal of Philosophy*, 81(10), 553-565. <https://doi.org/10.5840/jphil1984811022>

- Descartes, R. (2017). *Discourse on method, meditations of first philosophy & principles of philosophy* (J. Veitch, Çev.). Anodos Books.
- Doyle, B. (t.y.). *The problem of freedom*. Information Philosopher.
<https://www.informationphilosopher.com/freedom/problem/>
- Ekstrom, L. W. (2019). *Free will: A philosophical study*. Focus Series.
- Feldman, G., Baumeister, R. F., & Wong, K. F. E. (2014). Free will is about choosing: The link between choice and the belief in free will. *Journal of Experimental Social Psychology, 55*, 239-245. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.07.012>
- Fischborn, M. (2016). Libet-style experiments, neuroscience, and libertarian free will. *Philosophical Psychology, 29*(4), 494-502.
<https://doi.org/10.1080/09515089.2016.1141399>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist, 56*(4), 250-264.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Genschow, O., Rigoni, D., & Brass, M. (2017). Belief in free will affects causal attributions when judging others' behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(38), 10071-10076. <https://doi.org/10.1073/pnas.1701916114>
- Giesinger, J. (2010). Free Will and Education: Free Will and Education. *Journal of Philosophy of Education, 44*(4), 515-528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Gózdź, J. (2019). Title: The role of determinism and free will in unfairness in school The Role of Determinism and Free Will in Unfairness in School. *The New Educational Review, 56*, 195-203. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.56.2.16>

- Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Frontiers in Psychology, 10*, 1414.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (Ed.). (1999). *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10318-000>
- Harris, S. (2012). *Free Will*. Free Press.
- Hecht, J. (2014). Freedom of the Will in Plato and Augustine. *British Journal for the History of Philosophy, 22*(2), 196-216. <https://doi.org/10.1080/09608788.2014.888643>
- Hume, D. (2024, Ekim 2). *Hume Texts Online*. <https://davidhume.org/texts/t/2/3/1>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(6), 995-1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Johannes. (2014). *Questions on Aristotle's Categories* (L. A. Newton, Çev.). Catholic Univ. Of America Press.
- Kane, R. (2005). *A contemporary introduction to free will*. Oxford University Press.
- Kane, R. (2016). Moral Responsibility, Reactive Attitudes and Freedom of Will. *The Journal of Ethics, 20*(1-3), 229-246. <https://doi.org/10.1007/s10892-016-9234-9>
- Kane, R. & Journal of Philosophy, Inc. (1999). Responsibility, Luck, and Chance: Reflections on Free Will and Indeterminism. *Journal of Philosophy, 96*(5), 217-240.
<https://doi.org/10.5840/jphil199996537>
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development Moral Stages and the Idea of Justice* Lawrence Kohlberg. Harper & Row, C1981.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal*

- of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2(1), 55-64.
<https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Leibniz, G. W. Garber, D. (1991). *Discourse on Metaphysics and Other Essays*. Hackett Publishing Company, Incorporated.
- Libet, B. W. (1999). Do we have free will? *Journal of Consciousness Studies*, 6(8-9).
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. JSTOR.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. L. Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
<https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- May, J. (2014). On the very concept of free will. *Synthese*, 191(12), 2849-2866.
<https://doi.org/10.1007/s11229-014-0426-1>
- McKenna, M., & Coates, D. J. (2024). Compatibilism. E. N. Zalta & U. Nodelman (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/compatibilism/>
- McKenna, M., & Pereboom, D. (2016). *Free Will: A Contemporary Introduction*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315621548>

- Mele, A. R. (2003). Agents' Abilities. *Noûs*, 37(3), 447-470.
<https://doi.org/10.1111/1468-0068.00446>
- Mele, A. R. (2020). Free Will and Luck: Compatibilism versus Incompatibilism. *The Monist*, 103(3), 262-277.
<https://doi.org/10.1093/monist/onaa003>
- Mele, A. R. (2021). Direct Versus Indirect: Control, Moral Responsibility, and Free Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 102(3), 559-573.
<https://doi.org/10.1111/phpr.12680>
- Monroe, A. E., Brady, G. L., & Malle, B. F. (2017). This Isn't the Free Will Worth Looking For: General Free Will Beliefs Do Not Influence Moral Judgments, Agent-Specific Choice Ascriptions Do. *Social Psychological and Personality Science*, 8(2), 191-199.
<https://doi.org/10.1177/1948550616667616>
- Monroe, A. E., Dillon, K. D., & Malle, B. F. (2014). Bringing free will down to Earth: People's psychological concept of free will and its role in moral judgment. *Consciousness and Cognition*, 27, 100-108.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.04.011>
- Nichelli, P. F., & Grafman, J. (2024). The place of Free Will: The freedom of the prisoner. *Neurological Sciences*, 45(3), 861-871.
<https://doi.org/10.1007/s10072-023-07138-4>
- Nietzsche, F. W., & Kaufmann, W. A. (1989). *Beyond good and evil: Prelude to a philosophy of the future*. Vintage Books.
- O'Connor, T., & Franklin, C. (2022). Free Will. İçinde E. N. Zalta & U. Nodelman (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/freewill/>

- Oktay, A., Ramazan, O., & Sakin, A. (2010). The Relationship Between Preschool Teachers' Professional Ethical Behavior Perceptions, Moral Judgment Levels and Attitudes to Teaching. *Gifted Education International*, 26(1), 6-14.
<https://doi.org/10.1177/026142941002600103>
- Özaslan, G., Abdurrezzak, S., Doğan, Ü., Günçavdı-Alabay, G., & Elmas, B. (2024). *International Research of Educational Administration I*. Eğitim Yayınevi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Paulhus, D. L., & Carey, J. M. (2011). The FAD-Plus: Measuring Lay Beliefs Regarding Free Will and Related Constructs. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 96-104.
<https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528483>
- Pereboom, D. (2022). *Free Will*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108982511>
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (C. Kurultay, Ed.; V. Atayman & Gönül. Sezer, Çev.; İkinci Basım 2012). Ayrıntı Yayınları.
- Plato, & Kamtekar, R. Lane, M. S. (2007). *The republic* (H. D. P. Lee, Çev.; Second edition). Penguin Books.
- Price, H. E. (2012). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
<https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Russell, P. (2008). Free Will, Art and Morality. *The Journal of Ethics*, 12(3-4), 307-325.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saban, A., & Ersoy, A. (2023). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (4. Baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Shariff, A. F., Greene, J. D., Karremans, J. C., Luguri, J. B., Clark, C. J., Schooler, J. W., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2014). Free Will and Punishment: A Mechanistic View of Human Nature Reduces Retribution. *Psychological Science*, 25(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1177/0956797614534693>
- Shatz, D., & Fischer, J. M. (1997). Review Essay: The Metaphysics of Control. *Philosophy and Phenomenological Research*, 57(4), 955. <https://doi.org/10.2307/2953814>
- Shepherd, J. (2015). Consciousness, free will, and moral responsibility: Taking the folk seriously. *Philosophical Psychology*, 28(7), 929-946. <https://doi.org/10.1080/09515089.2014.962018>
- Sjöström, B., & Dahlgren, L. O. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x>
- Smilansky, S. (2000). *Free Will and Illusion*. Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198250180.001.0001>
- Smilansky, S. (2001). Free will, fundamental dualism, and the centrality of illusion. R. Kane (Ed.), *The Oxford Handbook of Free Will* (ss. 489-505). Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Sorumluluk*. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sorumluluk>
- Spinoza, B., & Curley, E. M. (2016). *The collected works of Spinoza*. Princeton university press.
- Sripada, C. S. (2012). What Makes a Manipulated Agent Unfree? *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(3), 563-593. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2011.00527.x>

- Stillman, T. F., Baumeister, R. F., & Mele, A. R. (2011). Free will in everyday life: Autobiographical accounts of free and unfree actions. *Philosophical Psychology*, 24(3), 381-394.
<https://doi.org/10.1080/09515089.2011.556607>
- Strawson, G. (1994). The impossibility of moral responsibility. *Philosophical Studies*, 75(1-2), 5-24. <https://doi.org/10.1007/BF00989879>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
<https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Szücs Ida, Z. (2017). What Makes a Good Teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>
- T.C. Resmî Gazete*. (2007, Ocak 19).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/01/20070119-3.htm>
- Teeninga, L. (2022). God and the Value of Free Will. *Sophia*, 61(3), 643-657.
<https://doi.org/10.1007/s11841-021-00834-8>
- Tillson, M. J. (2023). Teacher Beliefs in Student Free Will, and Impact on Teaching Practices [Psy.D., University of Colorado at Denver]. *ProQuest Dissertations and Theses* (2808119377). ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-beliefs-student-free-will-impact-on/docview/2808119377/se-2?accountid=159111>

- Van Inwagen, P. (2008). How to Think about the Problem of Free Will. *The Journal of Ethics*, 12(3-4), 327-341.
<https://doi.org/10.1007/s10892-008-9038-7>
- Vohs, K. D., & Schooler, J. W. (2008). The Value of Believing in Free Will: Encouraging a Belief in Determinism Increases Cheating. *Psychological Science*, 19(1), 49-54.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02045.x>
- Wegner, D. M. (2002). *The illusion of conscious will*. MIT Press.
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2019). Empathy Intervention to Reduce Implicit Bias in Pre-Service Teachers. *Psychological Reports*, 122(2), 670-688.
<https://doi.org/10.1177/0033294118767435>
- Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Routledge.
- Wolf, S. R. (1981). The importance of Free Will. *Mind*, 90(359), 386-405.
<https://doi.org/10.1093/mind/XC.359.386>
- Wolf, S. R. (1993). *Freedom within reason*. Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

DİSİPLİN SUÇLARI BAĞLAMINDA ÖĞRENCİLERİN ÖZGÜR İRADESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ANLAYIŞLARI: FENOMENOGRAFİK BİR İNCELEME

Görüşmeye başlamadan önce, aşağıdaki aşamalar tamamlanacaktır:

1. Araştırmacının kendisinin tanıtması.
2. Katılımcının araştırma hakkında bilgilendirilmesi.
3. Katılımcıya sözlü olarak haklarından bahsedilmesi ve katılımcının bilgilendirilmiş onam formunun okunup imzalanması.
4. Katılımcı ile iletişim bilgilerinin paylaşılması.
5. Sorulara geçmeden katılımcının araştırmaya ilişkin sorularının cevaplanması.

SORULAR

1. Bana iyi tanıdığınız bir öğrencinizin sergilediği, ağır sayılabilecek bir disiplin suçunu anlatır mısınız?
2. Bu davranış karşısında neler hissettiniz?
3. Bu davranış karşısında öğrencinize yönelik davranışınız ne oldu?
4. İmkânınız olsa, o öğrencinize daha farklı bir davranışta bulunmak ister miydiniz?
5. Öğrencinizin disiplin suçu teşkil eden bu davranışını düşünecek olursanız, bu öğrenci neden daha başka türlü davranmadı da böyle davrandı?
6. Sizce, bu öğrenci bu davranışından sorumlu tutulmalı mıdır yoksa tutulmamalı mıdır? Neden?
7. Bu öğrencinizin istese kullanabileceği bir özgür iradesinin olduğuna inanıyor musunuz? Neden?
8. Bana bir tane daha (iyi tanıdığınız bir başka öğrencinizin) sergilediği ağır bir disiplin suçu anlatabilir misiniz?
9. Bu anlattığınız örneklerin tamamını tekrar gözünüzün önüne getirecek ve disiplin suçları bağlamında düşünecek olursanız, “öğrencinin özgür iradesi” kavramını ne olarak, nasıl bir şey olarak görüyorsunuz? (Var olup olmaması bakımından, etkileri bakımından, işlevi bakımından, anlamı bakımından, doğası bakımından vb. değinmek istediğiniz yönleriyle.)



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :20/09/2024 Toplantı Sayısı:17 Karar No :2024/711
Araştırmanın Başlığı	Disiplin Suçları Bağlamında Öğrencilerin Özgür İradesine İlişkin Öğretmen Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN
Yardımcı Araştırmacı	Leyla TOPRAK Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	21059 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GIBİDİR

20/09/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

Katılımcı Onam Formu

Bu çalışma, “Disiplin Suçları Bağlamında Öğrencilerin Özgür İradesine İlişkin Öğretmen Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Leyla Toprak tarafından yürütülmektedir ve sonuçları, yüksek lisans tezi olarak ortaya konacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile öğretmenlerin, özgür iradeyi kaç farklı şekilde anladıkları anlaşılacak ve bu sayede araştırma öğretmenlere ve gelecekteki araştırmacılara ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünden tez danışmanı Doç. Dr. Gökhan Özaslan’a (0332 323 82 20 -5666) yöneltebilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı:

NEÜ Yüksek Lisans Öğrencisi Leyla TOPRAK

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih: