Prof. Dr. Ali YILDIRIM Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK

Sosyal Bilimlerde

NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

8 Tıpkı Basım

seçkin



FOTOKOPİ KİTABI ÖLDÜRÜR!

1000 adet basılmış olan bir kitap, eğer 2000 adet basılmış olsa %20, 3000 adet basılmış olsa %30 daha düşük bir fiyatla satışa sunulabilecektir.

Çeşitli nedenlerle kitabın korsan fotokopisini çeken ve çektirenler, sadece suç işlemekle kalmıyorlar, aynı zamanda ülkemizin kültürel ve bilimsel gelişimini de ciddi bir şekilde baltalıyorlar.

Eğer gerçekten ülkemizde bilim ve kültürün gelişmesini ve kitapların ucuzlamasını istiyorsak, buna hepimiz katkıda bulunmalıyız.

Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri
Prof. Dr. Ali Yıldırım & Prof. Dr. Hasan Şimşek

ISBN 978 975 02 1534 6

Araştırma Yöntemleri Dizisi: 1

Sekizinci Baskı:
Tıpkı Basım
Mayıs 2011

© Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
Bu kitabın her türlü yayın hakkı Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.'ye aittir. Yayınevinin izni olmadan, eğitim ve tanıtım amaçlı kısmi alıntılar hariç olmak üzere hiçbir şekilde kitabın tümü veya bir kısmı yayınlanamaz ve çoğaltılamaz.

Sayfa Tasarımı:
Seçkin Yayıncılık

Kapak Tasarımı:
Seçkin Yayıncılık

Yayın ve Dağıtım:
Merkez: Seçkin Yayıncılık, Sağlık Sokak No: 19/B-21 06410 Sıhhiye, ANKARA
Tel: (0–312) 435 30 30 (Pbx), Faks: (0–312) 435 24 72
Şube: Strazburg Cd. No:23 Sıhhiye/ Ankara Tel: 0312 230 52 62 ankarasube@seckin.com.tr
Şube: Ankara Adliye Sarayı K Blok Zemin Kat Sıhhiye, ANKARA Tel: (0-312) 309 52 48
Şube: Abidei Hürriyet Caddesi 179E (Şişli Ceza Adliyesi Altı) Şişli – İSTANBUL Tel: (0-212) 234 34 77
Web Adresi: www.seckin.com.tr, E–posta: seckin@seckin.com.tr

Baskı:
Sözkesen Matbaacılık, Tel: (0–312) 395 21 10

Bizlere aydınlanmanın ışığını gösteren ve
bilginin erdemini öğreten annelerimize,
babalarımıza ve öğretmenlerimize...

Beşinci Baskıya Önsöz

Okuyucularımız "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" kitabına geçen beş yılda büyük ilgi gösterdiler ve kitabın 4. baskısı da basımından sonra geçen 6 ay gibi kısa bir sürede tükendi. Bir süredir kitaba eklemeyi düşündüğümüz yeni bölümleri tamamlayabilmek için 5. baskıyı biraz geciktirmek zorunda kaldık. Nitel araştırma yapan ve yapmayı amaçlayan okuyucularımızdan gelen önerileri dikkate alarak beş yeni bölüm yazdık. Yeni bölümlerin kitaptaki diğer bölümlerle mantıklı bir biçimde bütünleşmesini sağlamak için içeriği yeniden düzenledik. Ayrıca daha önceki baskılarda "Nitel Araştırmanın Plânlanması" başlıklı bölümde bir alt bölüm olarak ele alınan örneklem konusunu ayrı bir bölüm (5. bölüm) haline getirdik.

Yeni yazdığımız bölümlerin ilkinde (3. bölüm) nitel araştırma desenlerine yer verdik. Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılagelen gelenekleri yansıtan bu bölümde okuyucuya farklı nitel araştırma yaklaşımlarını tanıtmaya ve araştırma probleminin bu desenler çerçevesinde nasıl biçimlendirilebileceğine ilişkin örnekler ve öneriler sunmaya çalıştık.

Daha önceki baskılarda görüşme bölümü içinde kısaca tanıttığımız odak grup görüşmesini 7. bölümde ayrıca ve kapsamlı bir biçimde ele aldık. Odak grup görüşmeleri nitel araştırmacılar tarafından veri toplama yöntemi olarak her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Bu nedenle bu yöntemin bireysel görüşme yönteminden ayrılan özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini, farklı kullanım biçimlerini ve grup odaklı veri toplama sürecinin işleyişini bu bölümde zengin örneklerle tanıtmayı hedefledik.

Nitel araştırmada temel veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman analizi olmakla birlikte bu yöntemlerin farklı biçimlerde kullanılması sonucu ortaya çeşitlilik ve zenginlik gösteren çok sayıda alternatif veri toplama stratejisi çıkmaktadır. Bu çeşitliliği ve zenginliği yansıtmak amacıyla, geleneksel olarak kullanılagelen nitel veri toplama yöntemlerine ek olarak mecazların nitel veri toplama amacıyla kullanılması konusuna 10. bölümde yer verdik. Mecazlar nitel veri toplamada araştırmacıya önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu amaçla mecazların kullanılması sürecini örneklerle anlatmaya ve diğer veri toplama yöntemleri ile nasıl bütünleştirilebileceği konusunda ipuçları vermeye çalıştık.

Geçerlik ve güvenirlik konuları geleneksel olarak bilimsel araştırmanın önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Nitel araştırmada bu kavramların anlamı ve ele alınma biçimleri önemli farklılıklar arzetmektedir. Kitabın daha önceki baskılarında bu kavramları bir ölçüde tartışmış ve nitel araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlik önlemlerini ele almıştık. Yeni baskının 12. bölümünde geçerlik ve güvenirlik konusunu alanyazında yer alan farklı görüşleri de dikkate alarak daha ayrıntılı biçimde irdeledik ve araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla alınması gereken önlemleri ve stratejileri geniş bir çerçeve içinde tartıştık.

Kitabın daha önceki baskılarında nitel araştırma desenlerinden sadece "durum çalışmasına" yer verebilmiştik. Yeni baskıda yine yaygın olarak kullanılan ve uygulayıcılara önemli açılımlar getiren "eylem araştırmalarını" 14. bölümde ele aldık. Eylem araştırmaları diğer desenlerden farklı olarak problem çözme amacını ön plâna çıkarmakta ve uygulamada karşılaşılan bir problemin bilimsel araştırma yaklaşımı ile çalışılmasını ve çözümüne yönelik önlemler alınmasını araştırma sürecine dahil etmektedir.

Bu yeni bölümlere ek olarak yine okuyucularımızdan gelen talepler doğrultusunda kitaptaki örnekleri arttırmaya çalıştık. Tüm bu eklemeler ve değişikliklerle kitabın daha kapsamlı ve yararlı bir kaynak kitap haline geldiğini ümit ediyoruz. Bu kitabın nitel araştırma konusunda önemli bir kaynak haline gelmesine öneri ve eleştirileriyle katkıda bulunan araştırmacı-okuyucularımıza, meslektaşlarımıza ve öğrencilerimize teşekkür ederiz.

Haziran; 2005

Prof. Dr. Ali Yıldırım & Prof. Dr. Hasan Şimşek

İkinci Baskıya Önsöz

"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" son yıllarda ülkemizde araştırma yöntemleri konusunda duyulan bir ihtiyaçtan ortaya çıktı. Bu ihtiyacın boyutu bizim bu kitabı yazarken tahmin ettiğimizin çok daha ötesinde kendini gösterdi ve çalışmamızın ilk baskısı bir yıl gibi kısa bir sürede tükendi. Sosyal Bilimler alanında çalışan meslektaşlarımızın kitaba yönelik ilgileri bizi fazlasıyla memnun etti. Nitel araştırma yöntemleri konusunda pek çok üniversitemizde dersler açıldığına tanık olduk. Kitabı derslerinde ve araştırmalarında kullanan pek çok meslektaşımız ve öğrencimizle tanışma fırsatı bulduk. Kitabın daha açık ve anlaşılır hâle getirilmesi konusunda meslektaşlarımızdan ve öğrencilerimizden yapıcı eleştiriler aldık.

Bu eleştirilerden yola çıkarak, kitabın elinizdeki ikinci baskısında birtakım değişikliklere gittik. Öncelikle dil konusunda kitabı baştan sona tekrar gözden geçirdik, dil tutarlığı ve anlam açısından çeşitli düzeltmeler ve değişiklikler yaptık. Kavramsal açıdan kitabın bazı bölümlerini daha açık ve anlaşılır hâle getirme gereği hissettik. Bunun yanı sıra, kitabın baskı kalitesini artırmaya çalıştık.

Bu açılardan kitabın elinizdeki ikinci baskısının birincisine oranla daha nitelikli ve hatalardan arınmış olduğu kanısındayız. Bütün bu süreçlerde bize desteğini esirgemeyen yayıncımız sayın Koray Seçkin'e teşekkürlerimizi belirtmek istiyoruz. Kitap konusunda eleştirileri yoluyla katkıda bulunan değerli meslektaşlarımıza, sosyal bilimler araştırmacılarına ve öğrencilerimize de bu vesileyle teşekkürlerimizi sunmak isteriz.

Kasım 2000

Dr. Ali Yıldırım & Dr. Hasan Şimşek

Önsöz

Bu kitap nitel araştırma yöntemleri konusunda giriş niteliğinde bir kitaptır. Son zamanlarda ülkemizde nitel araştırma konusuna ilginin giderek arttığına ve özellikle sosyal bilimler alanlarındaki araştırmacıların nitel yöntemler kullanarak araştırma yapmak istediklerine tanık olmaktayız. Birkaç yıldır nitel araştırma yöntemleri konusunda hem birlikte hem de bireysel olarak verdiğimiz lisansüstü düzeydeki derste İngilizce kaynaklar kullandık. Son 15-20 yılda bu alanda çok sayıda İngilizce kitap yazıldı ve bu kitapların, İngilizce bilen kişiler için nitel araştırma konusunda yeterli düzeyde kaynak oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ancak bir taraftan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde kendi öğrencilerimize İngilizce yazılmış kaynaklar yoluyla nitel araştırma yöntemleri öğretirken, diğer taraftan Türkçe yazılmış böyle bir kitabın olmayışını önemli bir eksiklik olarak hissettik. Gerek verdiğimiz derse gerekse üniversitemizde yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerine diğer üniversitelerden öğrenci ve öğretim elemanlarının yakın ilgi gösterdiğine tanık olduk. Bunun üzerine verdiğimiz derste kullandığımız ders notlarından yola çıkarak nitel araştırma konusunda temel düzeyde bir kitap yazmaya karar verdik.

Nitel araştırma üzerine yazılmış kitaplarla ilgili en çok şikayet edilen konu bu kitapları okumadaki ve anlamadaki güçlüktür. Gerek kullanılan kavramların soyut oluşu gerekse nitel araştırmada açık ve kesin bir biçimde belirlenmiş standart yöntem ve süreçlerin olmayışı bu tür bir güçlüğü beraberinde getirmektedir. Bunun yanında nitel araştırma kitaplarını yazan kişilerin kullandıkları yaklaşım da bu güçlüğü yaratan ögelerden birisi olabilmektedir. Biz gerek nitel araştırma kavramının nicel araştırmaya göre yeni oluşunu gerekse nitel araştırmanın temelini oluşturan kuramların karmaşık oluşunu dikkate alarak, okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği bir anlatım biçimi kullanmaya ve anlatımı örneklerle zenginleştirmeye çalıştık. Nitel araştırmanın karmaşık yapısını basitleştirerek okuyucuya sunma amacımız gerek anlatım tarzımızı ve sunulan örnekleri gerekse konuların düzenini belirleyen önemli bir etken oldu. Anlatım tarzımızda "biz" terimini kullanarak bizim gözümüzle kavramları ve süreçleri nasıl gördüğümüzü anlatmaya ve bu şekilde okuyucuya biraz daha yakın olmaya çalıştık. Son yıllarda yüksek lisans ve doktora tezlerinde nitel araştırma yapan öğrencilerimizin çalışmalarından örnekler kullanarak soyut kavram ve süreçleri daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirmeye çalıştık. Konuları organize ederken okuyucunun kuramsal ve kavramsal

temelleri açısından nitel araştırmanın ne olduğu sorusuna öncelikle yanıt vermeye ve bu kavramlar çerçevesinde çeşitli nitel araştırma yöntemlerini ve süreçlerini birbiriyle ilişkili bir biçimde sunmaya çalıştık.

Bu anlayış çerçevesinde kitabın ilk bölümü bilimsel araştırma yöntemlerindeki temel dönüşümlere yer vermekte ve bu dönüşümün çeşitli bilim alanlarında ne tür anlayış değişikliklerine yol açtığını tartışmaktadır. Bu çerçeve içinde önce pozitivist dünya görüşü temel özellikleriyle gözden geçirilmekte ve daha sonra son 10-15 yılda giderek artan bir biçimde ilgi görmeye başlayan ve pozitivist dünya görüşüne alternatif olarak ortaya çıkan yorumlamacı dünya görüşüne yer verilmektedir. Yorumlamacı görüşün temel nitelikleri özetlendikten sonra bu görüşün sosyal bilimlerdeki araştırmaları yönlendirmeye başlayan paradigmatik dönüşüm üzerindeki etkileri ayrıntılı bir biçimde tartışılmaktadır.

İkinci bölümde nitel araştırmanın bilimsel araştırma geleneği içindeki yeri çeşitli boyutlarıyla incelenmektedir. Bu amaçla önce nitel araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmekte ve çeşitli disiplinlerin (Antropoloji, Felsefe, Humanistik Psikoloji, Sosyoloji, Sosyal Psikoloji, Çevre Psikolojisi) varsayımlarından ve çalışma yöntemlerinden nitel araştırmanın nasıl etkilendiği açıklanmaktadır. Daha sonra nitel araştırmanın temel özellikleri ve bu özellikler çerçevesinde nicel araştırmadan ayrılan yönleri tartışılmaktadır.

Üçüncü bölümde *(5. baskıda 4. bölüm)* nitel araştırma aşamaları bir model çerçevesinde sunulmakta ve bu aşamalar birbirleriyle ilişkili bir biçimde tanımlanmaktadır. Bu aşamalardan araştırma sorusu yazma, örneklem seçimi *(5. baskıda ayrı bir bölüm-Bölüm 5)*, geçerlik ve güvenirlik *(5. baskıda ayrı bir bölüm-Bölüm 12)* konuları daha ayrıntılı olarak ele alınmakta ve birtakım açıklayıcı örneklere yer verilmektedir. Bu bölümde son olarak nitel araştırmanın temel niteliklerinden yola çıkarak nitel araştırmacı açısından dikkate alınması gereken bazı ilkeler sıralanmakta ve tartışılmaktadır.

Dördüncü bölümde *(5. baskıda 6. bölüm)* nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden en yaygın olan görüşme yöntemi çeşitli boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu kapsamda görüşme yönteminin temel özellikleri, çeşitli görüşme türleri, görüşme yönteminin artıları ve eksileri, görüşme formu hazırlanırken dikkate alınması gereken bazı ilkeler ve stratejiler ve görüşme yapılırken izlenmesi gereken süreç tartışılmaktadır. Ayrıca bu bölümde alternatif bir görüşme yaklaşımı olarak grup görüşmesi ve görüşme verilerinin kaydedilmesi konularına yer verilmektedir.

Beşinci bölümde *(5. baskıda 8. bölüm)* yine yaygın olarak kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden olan gözlemin temel özellikleri, çeşitli türleri, artıları ve eksileri ele alınmaktadır. Bu çerçevede gözlem formunun hazırlanması ve gözlemin gerçekleştirilmesi konularına ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Ayrıca gözlem verilerinin kaydedilmesi için alınacak önlemler de anlatılmaktadır.

Altıncı bölümde *(5. baskıda 9. bölüm)* nitel veri toplama yöntemlerinin üçüncüsü olan doküman incelemesi çeşitli boyutlarıyla irdelenmekte; bu çerçevede inceleme yaparken izlenecek aşamalar ve çeşitli doküman tiplerinin özellikleri tartışılmaktadır. Ayrıca doküman incelemesinin artıları ve eksileri de bu bölümün sonunda yer almaktadır.

Yedinci bölümde *(5. baskıda 11. bölüm)* nitel araştırmada veri analizi konusu ele alınmaktadır. Çeşitli yöntemlerle elde edilen verilerin analiz edilmesi için iki temel yaklaşım vardır: betimsel analiz ve içerik analizi. Temel özellikleri incelendikten sonra bu yaklaşımlara göre veri analizinde izlenmesi gereken aşamalar çeşitli örneklerle tartışılmaktadır. Bunun yanında aynı bölümde nitel verilerin sayısallaştırılması yani nicel hale getirilmesi konusu da ele alınmaktadır. Bu başlık altında çeşitli analiz birimlerine göre nitel verinin nasıl sayısallaştırılacağına ilişkin yöntemler tanıtılmaktadır.

Sekizinci bölümde *(5. baskıda 13. bölüm)* nitel araştırma desenlerinden en yaygın olarak karşımıza çıkan "durum çalışması" tanıtılmakta ve durum çalışmasına ilişkin çeşitli önyargılar, durum çalışmasının plânlanması, durum çalışmalarında geçerlik, güvenirlik ve genelleme konuları tartışılmaktadır. Ayrıca çeşitli durum çalışması desenleri birbirleriyle karşılaştırmalı bir biçimde incelenmektedir.

Dokuzuncu ve son bölümde *(5. baskıda 15. bölüm)* nitel araştırma sonuçlarının gerek kuramsal gerekse uygulamaya yönelik katkılarına yer verilmektedir. Bu çerçevede nitel araştırma sonuçlarının bilimsel alanyazına yaptığı katkılar ve bu süreçte nitel araştırmacının karşısına çıkabilecek bazı önyargılar ve engeller tartışılmaktadır. Nitel araştırma sonuçlarının nicel araştırma sonuçları ile birlikte nasıl kullanılabileceği konusu da bu bölümde kısaca irdelenmektedir. Bunlara ek olarak bu bölümde nitel araştırma sonuçlarının uygulama amacıyla kullanılmasına yönelik çeşitli yaklaşımlara yer verilmektedir. Elbette bu yaklaşımlar ve kullanım biçimleri bu bölümde sunulduğu biçimiyle sınırlı değildir. Nitel araştırma probleminin ve uygulama alanının özelliğine göre bu yaklaşımlar ve kullanım biçimleri farklılık gösterebilir.

Nitel araştırmayı çeşitli boyutlarıyla tanıttıktan sonra nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bazı araştırmaların özetlerini vermenin yararlı olacağını düşündük. Bu düşünceden hareketle Ek 1'de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, Ek 2'de ise nitel araştırma yöntemlerinin nicel yöntemlerle birlikte kullanıldığı araştırmalardan bazılarının özetlerini verdik.

Bu kitapta bir taraftan nitel araştırmayı temel özellikleri ve süreçleri ile okuyucuya tanıtmayı, diğer taraftan da nitel araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara destek olmayı ve rehberlik yapmayı amaç edindik. Bu amaçla nitel araştırmanın tüm aşamalarına ilişkin kolay anlaşılabilecek tanımlar, ilkeler, öneriler ve örnekler sunduk. Bu kitabın sosyal bilimlerde araştırma yapan tüm araştırmacılara yararlı olacağını ve çeşitli alanlarda yapılacak nitel araştırmalar yoluyla bugüne kadar anlamakta güçlük çektiğimiz konuların daha iyi anlaşılmasına, bu çerçevede yeni anlayışlara ulaşılmasına ve uygulamanın geliştirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyoruz.

Bu kitabı okuyarak değerli katkılarda bulunan meslekdaşlarımız Ahmet Ok ve Soner Yıldırım'a, kitaptaki düzeltmelerin yapılmasında emeği geçen Koray Seçkin ve Mesut Yıldırım'a, ekler bölümünde yer alan nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı yüksek lisans ve doktora tezlerinin özetlenmesinde bize yardımcı olan araştırma görevlileri Hanife Akar, Kerim Gündoğdu ve Yaşar Kondakçı'ya teşekkür ederiz.

Ekim 1999

Ali Yıldırım & Hasan Şimşek

İçindekiler

Beşinci Baskıya Önsöz 7
İkinci Baskıya Önsöz 9
Önsöz 11
Tablolar Listesi 19
Şekiller Listesi 20

1. Bölüm: BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNDE TEMEL DÖNÜŞÜMLER

Düşüşteki Bilimsel Paradigmanın Resmi 23
Yükselen Bilimsel Paradigmanın Resmi 27
Sosyal Bilimlerde Paradigmatik Dönüşüm 29

2. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMANIN BİLİMSEL ARAŞTIRMA GELENEĞİ İÇİNDEKİ YERİ

Nitel Araştırmanın Kuramsal Temelleri 35
Nitel Araştırmanın Temel Özellikleri 39
Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması 48

3. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMA DESENLERİ

Kültür Analizi 70
Olgubilim 72
Kuram Oluşturma 76
Durum Çalışması 77
Eylem Araştırması 78

4. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMA SÜRECİ

Nitel Araştırmanın Temel Aşamaları 83
Nitel Araştırma Soruları 91
Nitel Araştırmada Çeşitleme 94
Nitel Araştırmacının Davranışına İlişkin Bazı İlkeler 95

5. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMADA ÖRNEKLEM

Bilimsel Araştırma ve Örneklem Seçimi 101
Olasılık Temelli Örnekleme Yöntemleri 104
Amaçlı Örnekleme Yöntemleri 107
Örneklem Büyüklüğü Ne Kadar Olmalı? 114

6. Bölüm: GÖRÜŞME

Görüşmenin Temel Özellikleri 119
Görüşme Formunun Hazırlanması 127
Görüşmenin Yapılması 140

7. Bölüm: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Odak Grup Görüşmesinin Temel Özellikleri 151
Tarihsel Bir Bakışla Odak Grup Görüşmesi 153
Odak Grup Görüşmesi Süreci 154
Odak Grup Görüşmesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri 163

8. Bölüm: GÖZLEM

Gözlemin Temel Özellikleri 169
Gözlem Formunun Hazırlanması 175
Gözlemin Yapılması 179

9. Bölüm: DOKÜMAN İNCELEMESİ

Doküman İncelemesinin Temel Özellikleri 187
Doküman İncelemesinin Aşamaları 193

10. Bölüm: MECAZLAR YOLUYLA NİTEL VERİ TOPLAMA

Mecaz: Tanım ve İçerik 207
Mecaz, Bilim ve Araştırma 210
Mecazların Nitel Veri Toplamada Kullanılması 212

11. Bölüm: NİTEL VERİ ANALİZİ

Kavramsal Çerçeve ... 221
Betimsel Analiz ... 224
İçerik Analizi ... 227
Raporlaştırma ... 241
Nitel Verilerin Sayısal Analizi ... 242
Nitel Veri Analizinde Bilgisayarın Kullanılması ... 250

12. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel Araştırmada Geçerlik ... 255
Nitel Araştırmada Güvenirlik ... 259
Geçerliği ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler ... 264
Geçerlik, Güvenirlik ve Bilimsellik ... 273

13. Bölüm: DURUM (ÖRNEK OLAY) ÇALIŞMASI

Durum Çalışmasının Bir Araştırma Yöntemi Olarak Gelişmesi ... 278
Durum Çalışmasının Plânlanması ... 280
Durum Çalışmasında Geçerlik, Güvenirlik ve Genelleme ... 288
Durum Çalışması Desenleri ... 290

14. Bölüm: EYLEM ARAŞTIRMASI

Eylem Araştırması Türleri ... 296
Eylem Araştırması Süreci ... 297
Eylem Araştırmasının Öğretimde Kullanılması ... 305

15. Bölüm: NİTEL ARAŞTIRMA SONUÇLARININ BİLİME VE UYGULAMAYA KATKISI

Nitel Araştırma Sonuçlarının Bilimsel Alanyazına Katkısı ... 309
Nitel Araştırma Sonuçlarının Uygulamada Kullanılması ... 312

EKLER

Ek 1: Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu 321

Ek 2: Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları 325

Ek 3: Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Gözlem Formu 331

Ek 4: Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Görüşme, Gözlem ve Doküman Verisi Analiz Örnekleri 333

Ek 5: Nitel Araştırma Yöntemlerinin Kullanıldığı Araştırmalardan Bazı Örnekler 337

Ek 6: Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Birlikte Kullanıldığı Araştırmalardan Bazı Örnekler 347

Kaynaklar **353**

Kavramlar Dizini **359**

İsimler Dizini **365**

Yazarlar Hakkında **367**

Tablolar Listesi

Tablo 1.1 : Düşüşteki ve Yükselen Paradigmaların Temel Nitelikleri 31

Tablo 1.2 : Düşüşteki ve Yükselen Paradigmalara İlişkin Temel Dönüşümler 32

Tablo 2.1 : Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması 49

Tablo 3.1 : Nitel Araştırma Desenlerinin Karşılaştırılması 79

Tablo 3.2 : Nitel Araştırma Desenlerinin Bir Araştırma Örneği Üzerinden Karşılaştırılması (Okul Bahçesinde Sosyalleşme: Öğrencilerin Davranış Örüntüleri) 80

Tablo 4.1 : Araştırma Sorularının Yazılmasına Bir Örnek 93

Tablo 6.1 : Örnek Görüşme Formu 138

Tablo 6.2 : Örnek Görüşme Verileri 145

Tablo 7.1 : Örnek Odak Grup Görüşme Formu—Öğrenciler 166

Tablo 7.2 : Örnek Odak Grup Görüşme Formu—Öğretmenler 166

Tablo 8.1 : Gözlem Türleri 171

Tablo 8.2 : Örnek Gözlem Formu 177

Tablo 8.3 : Gözlem Yoluyla Elde Edilen Notlardan Bir Örnek 180

Tablo 11.1 : Örnek Betimsel Analiz 225

Tablo 11.2 : Kimlik Tanımı ile İlgili bir Araştırma İçin Önceden Hazırlanmış Kod Listesi 230

Tablo 11.3 : Kimlik Tanımına İlişkin Bir Araştırma Kapsamında Yapılan Bir Görüşmenin Kodlaması 234

Tablo 11.4 : Sınıf Yönetimine İlişkin Bir Araştırma Kapsamında Yapılan Bir Gözlemin Kodlaması 235

Tablo 11.5 : Sıralanmış Sözcük Sıklık Listesi (1980 Demokrat ve Cumhuriyetçi Parti Başkan Adayları'nın Konuşmaları) 245

Tablo 11.6 : İş Yaşamı Niteliği ile İlgili bir Araştırmada Nitel Verilerin Sayısal Analizi 248

Tablo 12.1 : Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması 265

Şekiller Listesi

Şekil 4.1 : Nitel Araştırma Döngüsü Modeli 84

Şekil 5.1 : Örnekleme Yöntemleri 103

Şekil 11.1 : Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi ile İlgili bir Araştırmada Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar 239

Şekil 11.2 : Öğrenme Süreçleri ile İlgili bir Araştırmada Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinde İzlenen Aşamalar 240

Şekil 13.1 : Durum Çalışması Desenleri 290

Şekil 14.1 : Eylem Araştırması Süreci 298

1. Bölüm

BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNDE TEMEL DÖNÜŞÜMLER

Özellikle son on yılda, sosyal ve fen bilimleriyle ilgili çevreler bu alanda hızlı bir dönüşümün yaşandığı konusunda uzlaşmaktadırlar. Bu dönüşüm hem nicelik hem de nitelik anlamında önemlidir. Bu dönüşümün boyutları sosyal bilimlerde dönem dönem ortaya çıkan geçici yönelim ya da modaların çok ötesindedir. Bu dönüşüm, dünyayı nasıl anladığımız ve gördüğümüz konusunda yaşanan büyük ölçekli bir dönüşümün parçasıdır. Aşağıda, bilimde gerçekleşen köklü bir yeniden yapılanmanın incelenmesinden yola çıkarak sosyal bilimlerde kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinde nicel araştırmadan nitel araştırmaya doğru gerçekleşen bir dönüşümü tanıtmaya çalışacağız.[1]

Düşüşteki Bilimsel Paradigmanın Resmi

En geniş anlamda, üç yüz yıldan fazladır dünyayı anlamamıza ve bununla tutarlı davranışlar geliştirmemize yardımcı olan düşüşteki paradigmanın kökleri Modern Çağ'ın başlangıcı olarak kabul edilen M.S. 1500 yıllarına dayanır. Rönesans'la birlikte, Ortaçağ Avrupası'nın dünyayı metafizik bir gözlükten gören egemen dünya görüşü eleştirel, bilimsel bir dünya görüşüne yol vermiştir. Bu dönemde Avrupa'nın birçok alanda (din, politik düşünce ve örgütlenme, sanat, ekonomik etkinlik, felsefe, vb.) reform yaşaması bilimde yeni bir bakış açısının uç vermesiyle yakından ilişkilidir. Bunu takiben, 17. ve 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma Dönemi ile birlikte "Akıl Çağı" denilen dönem başlamıştır. Aydınlanma insan mutluluğunun, "doğru aklın" insani, tinsel ve doğal düzene uygulanması ile elde edilebileceğini varsayar. Bu akım Tanrı'nın ellerinde olmaktan ziyade, insanın aklını kullanarak kendisini geliştirilebileceğini savunmuştur. Aydınlanma ile özdeşleşmiş olan Martin Luther, Bacon, Descartes, Galile, Newton, Wesley, Voltaire, Rousseau, Locke, Hume, Kant ve Adam Smith gibi düşünür ve bilim adamları, Aydınlanma adı altında toplanan bu temel düşünsel dönüşümün ayrıntılarını, bugün dahi modern toplum yaşantımızda sorgulamadan kabul ettiğimiz uygulamalara dönüştürme konusunda ilk tartışmaları yapmışlardır.

Örneğin, Martin Luther, Protestan devrimi ile özelde Hıristiyanlığın, genelde ise dinlerin reforme edilmesine ilişkin görüşün temellerini atmış; Bacon, Descartes ve Kant, modern felsefe, matematik ve mantığın biçimlenmesine katkıda bulunmuşlardır. Voltaire ve Rousseau devletin rolü ve devlet-birey ilişkisine

---

[1] Bu bölüm Hasan Şimşek'in 21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye (Şimşek, 1997a) adlı kitabının 8. bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

yönelerek bugünkü çağdaş demokrasilerin temel ilkelerini saptamışlar, Locke ve Hume felsefenin temel sorunlarını bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine (epistemeloji) yönelterek görgülcülük (empricism) ve gerçekçiliğin (realism) ilkelerini formüle etmişlerdir. Adam Smith ise çağının ekonomik etkinliklerini iyi gözlemleyerek rekabet ve girişimcilik temelinde bir ekonomik etkinliği savunmuş ve günümüzün kapitalist ekonomi düzenine ilişkin ilk tartışmalarını yapmıştır. Öte yandan, Galile ve Newton, bugün dahi geçerli olan, pozitivist paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini vermişlerdir.

Amerikalı bilimciler Scwartz ve Ogilvy'ye (1979) göre, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya yol gösteren, pozitivist/akılcı paradigma aşağıdaki özellikleri gösterir:

1. **Gerçeklik basittir.** Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. "Bir şey" parçalarının toplamıdır.

2. **Hiyerarşi düzenin ilkesidir.** Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Bu ilke, çeşitli alanlarda farklı yansımalara neden olmuştur. Örneğin, toplumsal sistemlerde toplumun belli üyelerinin ikinci sınıf vatandaş (kadınlar, azınlıklar ve farklı ırktan olanlar) olarak görülebileceği, monarşik sistemlerde kralların dokunulmazlıklarının olması gerektiği, Kimya'da elementlerin periyodik tablosunun oluşturulabileceği, ve doğal dünyanın en basitten gittikçe karmaşıklaşan organizmalara doğru taksonomik olarak düzenlenebileceği şeklindeki anlayışlar bu ilkenin farklı yansımaları olarak görülebilir.

3. **Evren mekaniktir.** Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimini sürdürür.

4. **Gelecek ve yön belirlidir.** Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan bir olgu ise, evrenin geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir. Gerekli matematiksel modellerin oluşturulması ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı kesinlikle önceden kestirilebilir.

5. **Nedensellik ilişkisi.** Newton'cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür.

6. **Değişim nicel ve birikim şeklindedir.** Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme bir yeni parça ya da boyut ekler. Nitel veya sıçramalı değişim çok seyrektir.

7. **Nesnellik zorunluluktur.** Bilme, akıl yoluyla anlama ile olasıdır. Bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır. Yani akıl yürütmenin ilkeleri ve süreçleri belirlenmiştir ve herkes bu ilkeleri ve süreçleri kullanarak bilinmeyeni nesnel bir yaklaşımla anlama ve ölçme çabası içine girebilir.

En basit deyimiyle, özellikle fen bilimleri ile ilgili disiplinlerde kuram ve araştırmaya egemen olan paradigma Newton'un "Matematiğin İlkeleri" (*Principia Mathematica*) adlı eserinin basılmasıyla başlar. Bu nedenle birçok bilim adamı, bugün bilime egemen olan paradigmayı "Newton'cu bilimsel paradigma" olarak tanımlar. Newton'un bilim paradigması büyük ölçüde makine örneğinin evrenin işleyişine uyarlanmasına dayanır. Bu nedenle mekanik bir dünya görüşü hakimdir. Daha sonra yapılan katkı ve eklentilerle, bu mekanik dünya görüşü şu üç temel varsayım üzerine oturur: (1) Gerçekliğin temel yapı taşları olan en küçük parçacıklar ve bunların davranışını yöneten bir seri güç vardır. Bu temel düzeyi ve bu düzeydeki davranışları belirleyen yasaları keşfetmek, dünyanın geleceğine ilişkin tahminlerde bulunmamıza yardımcı olur. (2) Bu en alt (mikro) düzeydeki ilişkileri belirleyen yasalar evrendeki en üst (makro) düzeydeki ilişkileri belirleyen yasalarla aynı olmalıdır. (3) Bilim adamı, araştırmacı ve gözlemci deneyinden soyutlanmalıdır. Yani dışarıdan gözlem, gerçekliğin nesnel bir biçimde algılanması ve saptanması için gereklidir (Scwartz ve Ogilvy, 1979).

Bugün postpozitivizm, postendüstriyel, postmodern, postkapitalist, postyapısalcı (poststructuralism) ve postgörgül (postempricism) olarak bildiğimiz bütün yaklaşımların temeli (ya da referans noktası) 17. ve 18. yüzyıllarda ortaya çıkan bu büyük ölçekli paradigmatik dönüşüme dayanır. Örneğin, pozitivist düşünce akıl ve gözleme dayanan bir anlayışın ürünüdür. Aynı şekilde, "pozitivizm" ve "modernist düşünce" her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramları ve "tek doğru"yu aramaya yönelmiştir. İnsanın gelişmesinin bilimsel araştırma sonucunda ortaya konan "mükemmel bilgi"ye bağlı olduğu ve bu süreçte verimliliğin en temel amaç olduğu ilkesi Emil Durkheim'ın toplumu analizinde ve Frederick Taylor'ın bilimsel yönetimin ilkelerini geliştirmesinde açık olarak görülür.

Pozitivizm nesnelliği ve indirgemeyi (reductionism) bir anlamda kutsamıştır. Tierney ve Roads'a (1993) göre, pozitivizmde olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylece pozitivizm, karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görür. Dahası, pozitivistler gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma (quantification) ile tanımlanabileceğini ve anlaşılabilir hale getirilebileceğini varsayar.

Yine benzer bir biçimde, "işlevselci dünya görüşü" toplumsal örgütlerin analizinde, "davranışçı dünya görüşü" ise Psikoloji, Sosyal Psikoloji ve Eğitim alanlarında pozitivist-akılcı paradigmanın uzantısı olarak uzun süredir egemenliklerini sürdürmüşlerdir. Burrell ve Morgan'a (1983) göre, işlevselciler (ve bir o kadar da davranışçılar) sosyal olguları gözlenebilir ve ölçülebilir değişkenler olarak algılarlar. Toplumsal gerçeklik bizim ya da bireyin dışında vardır ve insan kendinden bağımsız olan bu gerçeklik üzerine davranışlarını biçimlendirir. Doğal olarak, işlevselci/davranışçı düşünce bireyleri içinde yaşadıkları çevrenin bir ürünü olarak görür. Bireyler dış çevreden gelen uyarıcılara mekanik olarak denetlenen yollarla tepkide bulunur. Dış dünya bireyleri "uygun davranışlar" konusunda yönlendirir ve biçimlendirir. İnsanlar çevresel etkilere tepki verirler ve çevre tarafından kontrol edilen olaylara kendi iradelerinden bağımsız tepki gösteren edilgin katılımcılardır.

İşlevselciler ve davranışçılar fen bilimlerinin yöntemlerini tercih ederler ve kullanırlar. Çeşitli ve farklı durumları açıklama gücüne sahip evrensel yasaları aramayı gerekli görürler. Araştırmacının yanlılığını kontrol edebilmek için geliştirdikleri kavramların ve deneylerin eyleme dayalı (operasyonel) bir biçimde tanımlamasından yola çıkarak nesnel, değer yargılarından arınmış sonuçlara ulaşmak amacındadırlar. Linda Putnam'a (1983) göre bilimsel araştırmalarda önemli bir kavram olarak ortaya çıkan "nedensellik," evrensel yasaların keşfedilmesi amacının ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtur. İşlevselciler ve davranışçılar için nedensellik genellenebilir bilgiye ulaşmanın önemli bir koşuludur. Araştırmacılar, tümdengelim yönteminden hareketle bir dizi durumla ilgili davranış biçimlerinin kestirilmesine yönelik neden-sonuç ilişkisini keşfetmeye çalışırlar.

Pozitivist/akılcı paradigma, 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan en önemli sosyal bilim alanları olan Sosyoloji ve Psikoloji'nin doğuşundan itibaren, araştırmada nicel (sayısal) yöntemi en vazgeçilmez araştırma biçimi olarak kabul

etmiştir. Bu disiplinler birer bilim dalı olarak gelişmelerini pozitivist/akılcı paradigmanın en parlak döneminde tamamlamışlardır. Dolayısıyla, örneğin Auguste Comte Fizik bilimi ve ilkelerinden yola çıktığı için, bugün "Sosyoloji" olarak bildiğimiz sosyal bilim dalını ilk olarak "Sosyal Fizik" olarak adlandırmıştı.

Yükselen Bilimsel Paradigmanın Resmi

Pozitivist/akılcı paradigmaya alternatif olarak yükselmeye başlayan paradigmanın kökenleri yaklaşık yirminci yüzyılın başlarına dayanır. Başlangıçta pozitivist/akılcı/Newtoncu paradigma içinde olgunlaşmış az sayıda bilim adamı tümüyle farklı bir dünya görüşü geliştirmeye başlamışlardır. Scwartz ve Ogilvy (1979) bu konudaki gelişmelere ilişkin olarak şu örnekleri vermektedir. Örneğin, Fizik'te Einstein'ın "Görelilik Kuramı" gözlemcinin süreçteki etkisini ortaya koymakla, eski paradigmanın önemli temel taşlarından birini yerinden oynatmıştır. Daha sonra, Heisenberg'in "belirsizlik ilkesi" (indeterminency principle) pozitivit/akılcı paradigmanın nesnellik ilkesini sorgulanır hale getirmiştir. Bu ilkeye göre, mikroskobik ayrıntının ötesinde herhangi bir ölçüm olayı (ışık ışınlarıyla gözlemlemek bile) çalışılan şeyi etkilemektedir. Öte yandan John Bell, evrenin bağımsız ve ayrı parçalardan oluşmadığını iddia eden bir kuram ortaya koymuştur. Bütün olaylar ve şeyler parçalanamaz bir bütünün içinde birbirleriyle ilintilidir. Bunu izleyen bir kuramla, David Bohm "yalnızca parça bütünde gizli değil, aynı zamanda bütüne ait gerçeklik parçada da gizlidir" diyerek evrenin holografik bir resmini çizmiştir. Yine Scwartz ve Ogilvy'nin aşağıdaki görüşleri, yükselen paradigmanın en çok göze çarpan tarafının "dengesiz ekosistem görüşü" adı altında biyolojiye yansımasını ve aynı zamanda fizik ve diğer fen bilimleri alanlarında gittikçe egemen hale gelen paradigmanın en tipik niteliklerini özetlemektedir:

> Biyoloji'nin eski paradigması, ekosistemde denge ve evrimde 'şans ve gerekliliğin' rolü üzerinde yoğunlaşmıştır. Yeni paradigmada ise, evrim ve hayatta kalma etkileşim halindeki bir çeşitlilik, devinim, uyum, açıklık ve sürekliliğin bir sonucudur. Ekosistemler karmaşık bir karşılıklı nedensellik yoluyla evrimleşirler (Scwartz ve Ogilvy, 1979, s. 42).

Yine Scwartz ve Ogilvy'ye göre, modern toplumun birçok alanını etkileyen ve dünyayı yeni bir gözlükle anlamamız gerektiğini savunan pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigmalar (aynı ölçüde de modern ötesi, yapısalcı

ötesi, endüstriyel ötesi, kapitalizm ötesi, görgülcülük ötesi paradigmalar) aşağıdaki nitelikleri göstermektedir:

1. **Gerçeklik karmaşıktır.** Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir. Her sistem kendine özgü birtakım özellikler geliştirir.

2. **Heterarşi düzendir.** Sistemler, hiyerarşik ve piramitsel değil, aksine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzenlerdir.

3. **Evren holografiktir.** Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği mekanik bir yapı olarak anlaşılamaz; "her şey" birbiri ile ilintilidir, her parça bütünün bilgisini taşır.

4. **Gelecek ve yön belirsizdir.** Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur.

5. **İlişkiler doğrusal (linear) değildir ve karşılıklı nedensellik vardır.** Bir sistemin parçaları arasındaki ilişkilerin yönü tam kestirilemez. Örneğin, A'nın B'ye neden olması yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişirler.

6. **Değişim morfogenetiktir.** Düzen düzensizlikten doğabilir. Sistemler, nicel değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler.

7. **Gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır.** Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. "Nesnellik diye bir şey yoktur," fakat bakış açısı vardır. Bakış açısı belli bir açı ve uzaklıktan bir görüş anlamına gelir. Yani nereden baktığımız ne gördüğümüzü de etkiler. Tek başına hiçbir yaklaşım ya da yöntem bütüncül bir resim ortaya koyamaz. Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir.

Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi görüşler tek bir "doğru"nun olmadığını iddia eder. Dahası, büyük söylemler, büyük kuramlar ve "tek doğru"ya ve egemen düşünceye dayalı anlayış yerini özne merkezli, çoğulcu bir anlayışa terketmektedir. Benzer şekilde, modernist tez tarafından kutsanan hiyerarşik, tekli toplumsal düzen modernizm ötesi görüş tarafından reddedilmektedir. Bu

görüşe göre toplumlar belli inanç ve değerlerin egemenliği etrafında düzenlenmiş sistemler değildir, farklılık ve zıtlıklar daha belirleyicidir. Epistemoloji anlamında, pozitivist, akılcı ve modernist görüşler bilginin keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığını öngören "esasici" (essentialist) bir bilgi tanımını savunurken, pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigmalar bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu (constructed) varsayar.

Yükselen paradigma bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgular. Sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar türetmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir. Bilimin bir amacı olarak açıklama, üzerinde çalışma yapılan olgunun kendisi, ve durumlar arasında benzerlikler ve farklılıkların anlaşılması ile sınırlıdır. Ölçme ve araştırma desenleri sistematik analizi amaçlarken genellemelerle ilgilenmek yerine bir olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamakla yetinir. Yükselen paradigmanın ilkeleri ile çalışan bir araştırmacı elde ettiği sonuçları genelleyebilmek için araştırmanın yapıldığı ortamın özelliklerini temel alarak benzer ortamlara ilişkin önermelerde bulunabilir. Bunun dışında katı kurallar ve ilkeler ortaya koyan, ortamdan bağımsız genellemeler yapamaz.

Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigma gerçeğin, bilginin ve doğrunun (truth) sosyal kurgular (social constructs) olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır. Pozitivist anlayışta yerini bulan büyük söylemler, büyük kuramlar ve "tekil doğru"lar (singular truth), pozitivism ötesi ya da yorumlamacı anlayışta çoklu gerçekliklerle yer değiştirir. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur. Aynı şekilde, yükselen paradigma, fen bilimlerinin yöntemi, kavramları ve amaçlarının sosyal bilimlere uygulanamayacağını varsayar. Örneğin, araştırmacıların, bilginin oluşturulması sürecindeki (ölçme aracının hazırlanması, verinin toplanması ve analizi gibi) etkisi kaçınılmazdır, yani "öznellik" (ya da daha yumuşak bir deyimle "bakış açısı") kaçınılmazdır. Bizler belirli bakış açılarına sahip bireyleriz ve bu bakış açılarımız çalışmakta olduğumuz olay ve olguların anlaşılması sürecine bir dereceye kadar damgasını vurur. Sonuçta, öznel bir katkıda bulunmaksızın yorum yapmak mümkün değildir.

Sosyal Bilimlerde Paradigmatik Dönüşüm

Bilimde, bu bölümün başında aktardığımız dönüşümün en önemli yansımalarından bir diğeri de doğrudan sosyal bilimlere yönelik olmasıdır. Sosyal bilimler, 20. yüzyılın başlarında serpilip gelişmeye başladığında, bu alanlarda çalışan araş-

tırmacılar kendilerini fen bilimlerinin pozitivist/akılcı paradigması içinde buldular. Bu durum, bir açıdan oldukça doğaldı, çünkü sosyal bilimlere şekil veren birçok öncü bilim adamı fen bilimlerine özgü pozitivist paradigmanın içinde, bu paradigmanın bilimsel çalışma ve akıl yürütme yöntemlerine göre yetişmişlerdi. Ayrıca ortada alternatif başka bir paradigma yoktu. Sonuç olarak, sosyal bilimciler fen bilimlerinin ilke ve yöntemlerini kullanarak insan, toplum ve kültürleri araştırmaya başladılar. İnsan ve toplumların davranışlarını pozitivist paradigmanın özüne uygun olarak, nedensellik (causality) ilkesinden (A B'ye neden olur) yola çıkarak açıklamaya çalıştılar. Bunun için kontrol edilebilir laboratuvar koşulları gerekliydi ve sosyal bilimciler de kimyacı ve fizikçiler gibi laboratuvarlarda araştırma yapmayı benimsediler. Araştırmalarda elde edilen bulguların sayısal analizleri önemliydi, aksi takdirde yaklaşım pozitivist anlayışa uymadığı için "bilimsel" kabul edilmeyecekti. Dolayısıyla sosyal bilimciler kendi araştırmaları için istatistiki yöntemleri sonuna kadar geliştirdiler ve kullandılar. "Bilimsel" olması için tıpkı fen bilimciler gibi sosyal ve insana ait olguları bağımlı ve bağımsız değişken olarak nitelediler. Oysa, yeni paradigmada sosyal, insana ait ve hatta doğal ve fiziki olayları bağımlı ve bağımsız diye ayrıştırmak olası değildi, çünkü "her şey" bir diğerinin içinde, "her şey" birbiri ile ilintiliydi.

Bunlar artık temelden değişmektedir. Pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı anlayışın ortaya koyduğu "bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur" düşüncesinden yola çıkarak, sosyal bilimler artık yavaş yavaş fen bilimlerinin kavramları ve yöntemleri yanında, kendi doğasına özgü kavramlar ve araştırma yöntemleri bulmaya başlamaktadır. Gittikçe artan bir şekilde sosyal bilimciler nitel çalışmalara yönelmekte ve bu süreçte "nesnellikten" çok "bakış açısını" ön plâna çıkarmaktadır. Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda çalışılan olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmekte ve araştırmacı bu olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Sosyal bilimlerde bu yaklaşım gereklidir, çünkü bu alandaki olay ve olgulara ilişkin tek bir "gerçeklik" ya da tek bir "doğru" yoktur. Çoklu gerçeklikler; farklı ve çeşitli algılar söz konusudur. Olay ve olgulara ilişkin katı kurallar ve genellemeler oluşturulamaz, ancak ortama göre çeşitlilik gösteren betimlemeler ortaya konabilir. Bu durum fen bilimlerinde yaygın olarak kullanılan pozitivist anlayışın yerine, sosyal bilimlerin özüne ve doğasına uygun farklı bir yaklaşımı gerektirir. Böyle bir yaklaşımı içeren pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı, gittikçe artan oranda sosyal bilimlerde kabul görmekte ve bu anlayışa göre biçimlenen araştırma yöntemleri, sosyal bilimlere özgü olay ve olguları açıklamaya yönelik araştırmalarda kullanılmaktadır.

Tablo 1.1 ve Tablo 1.2 bu bölümde sözü edilen paradigmaların temel niteliklerini ve bu paradigmaları yansıtan temel ilkeleri karşılaştırmalı olarak sunmaktadır.

Tablo 1.1: Düşüşteki ve Yükselen Paradigmaların Temel Nitelikleri

Pozitivist/Akılcı Paradigma	Pozitivizm Ötesi/Yorumlamacı Paradigma
1. Gerçeklik basittir: Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. "Bir şey" parçalarının toplamıdır.	*1. Gerçeklik karmaşıktır.* Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir. Her sistem kendine özgü özellikler geliştirir.
2. Hiyerarşi düzenin ilkesidir: Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir.	*2. Heterarşi düzendir.* Sistemler, hiyerarşik ve piramitsel değil, aksine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzenlerdir.
3. Evren mekaniktir: Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimini sürdürür.	*3. Evren holografiktir.* Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği şeklinde mekanik bir biçimde anlaşılamaz; "her şey" birbiri ile ilintilidir, her parça bütünün bilgisini taşır.
4. Gelecek ve yön belirlidir: Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan bir olgu ise, evrenin geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir. Gerekli matematiksel modellerin oluşturulması ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı kesinlikle önceden kestirilebilir.	*4. Gelecek ve yön belirsizdir.* Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur.
5. Nedensellik ilişkisi: Newtoncu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür.	*5. İlişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır.* A B'ye neden olmak yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişirler.
6. Değişim nicel ve birikim şeklindedir: Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme yeni bir parça ya da boyut ekler. Nitel veya sıçramalı değişim çok seyrektir.	*6. Değişim morfogenetiktir.* Düzen düzensizlikten doğabilir. Sistemler, nicel değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler.
7. Nesnellik zorunluluktur: Bilme akıl yoluyla anlama ile olasıdır, ve bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır.	*7. Gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır.* Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur, fakat bakış açısı vardır.

Not: Scwartz ve Ogilvy'dan (1979) tablo olarak özetlenmiştir.

Tablo 1.2: Düşüşteki ve Yükselen Paradigmalara İlişkin Temel Dönüşümler

Pozitivist/Akılcı Paradigma *(Pozitivist, Akılcı, Modern, Görgül, Yapısalcı, Newtoncu)*	**Pozitivizm Ötesi /Yorumlamacı Paradigma** *(Pozitivizm Ötesi, Yapısalcı Ötesi, Modern Ötesi, Görgül Ötesi, İşlevselci Ötesi, Yorumlamacı)*
› Mekanik dünya görüşü	› Holografik dünya görüşü
› Önceden kestirilebilirlik	› Önceden kestirilemezlik
› Genellenebilirlik	› Durumsallık
› Evrensellik	› Özne merkezli
› Nesnel gerçeklik	› Öznel gerçeklik
› Tek Doğru, büyük söylemler, kuramlar	› Çoğulcu
› Mükemmel Bilgi	› Eksik (partial) bilgi
› Nesnelleştirme	› Görüş açısı (perspective)
› İndirgeme (reductionism)	› Bütünsellik (holistic)
› Ölçme (independent measurement)	› Katılım (yorumlama)
› Nicelleştirme (quantification)	› Nitelleştirme (qualification)
› Evrensel yasalar	› Duruma özgü bulgular
› Değer-katıksız (value-free) sonuçlar	› Değer-katıklı (value-laden) sonuçlar
› Deneysel süreçler	› Katılım temelli süreçler (participative)
› Bilgi keşfedilir, ortaya çıkarılır	› Bilgi yorumlanır ve oluşturulur (constructed)

Not: Glesne ve Peshkin'den (1992) tablo olarak özetlenmiştir.

2. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMANIN BİLİMSEL ARAŞTIRMA GELENEĞİ İÇİNDEKİ YERİ

Nitel araştırmanın nicel araştırmadan ayrılan önemli özellikleri vardır. Bu farklılıklar, ancak her iki araştırma geleneğinin temelinde yer alan bilimsel araştırmaya ilişkin varsayımların iyi anlaşılması durumunda okuyucuya anlamlı gelecektir. İlk bölümde bu varsayımlar paradigma düzeyinde tartışıldı. Bu bölümde ise önce yorumlamacı paradigmanın varsayımlarını geniş ölçüde paylaşan ve bu özellikleriyle nitel araştırmaya disiplin temeli oluşturan alanlar ele alınmaktadır. Daha sonra nitel araştırmanın temel özellikleri ayrıntılı olarak tanıtılmakta ve nicel araştırma ile karşılaştırmalı bir biçimde bu özellikler tartışılmaktadır.

Nitel Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Nitel araştırmanın çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temelleri vardır. Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Dilbilim gibi disiplinler nitel araştırmaya hem bakış açısı kazandırmışlar hem de yöntem olarak katkıda bulunmuşlardır (Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984; Patton, 1987). Tüm bu disiplinlerde ortak olan amaç, insan davranışını, içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır. Bu disiplinlere göre insan davranışı, Fen ve Matematik gibi disiplinlerde ele alınan değişkenlere göre farklı algılanması gereken bir olgudur. Bu nedenle insan davranışını araştırmada fen bilimleri alanında geleneksel olarak kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu kabul edilmektedir. İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya dahil olan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşır. Böyle bir bakış açısından hareketle aşağıda, nitel araştırmaya yön veren ve insan davranışını geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı bir anlayışla incelemeye yönelen çeşitli disiplinler tanımlanmakta ve gerek bakış açıları gerekse kullandıkları yöntemler bakımından nitel araştırmaya olan katkıları açıklanmaktadır. Bu disiplinlerden bazılarının katkısı oldukça kapsamlı iken diğerlerinin katkısı ilgili disiplinin belirli alanlarında kullanılan anlayış ve yöntemlerle sınırlı olabilmektedir.

Antropoloji: Antropoloji, kültürü ve insanların belirli kültürel ortamlarda sosyal davranış kalıplarını nasıl algıladıklarını ve bu kalıplara nasıl uyum sağladıklarını konu edinen bir disiplindir. Bu yönüyle Sosyoloji ile yakından ilişkilidir ve temelleri bu bilim dalına dayanır. Kültür analizi (etnografya) araştırmaları Antropoloji alanının temelini oluşturur ve aynı zamanda nitel araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme yöntemlerinin en sık kullanıldığı araştırma türleri bu disiplinin içinde yer alır. Kültür analizi, alan çalışmasını ön plâna çıkarır ve araştırma-

cının çalışılan alanda bizzat bulunmasını ve araştırılan konuyla ilgili doğrudan gözlem yapmasını öngörür.

Felsefe: Felsefe gerçeğin çeşitli boyutlarıyla tanımlanması ile ilgili bir disiplindir. Örneğin gerçek ile ilgili değerler, anlamlar ve mantık örüntüsü, insanların gerçeği nasıl algıladıkları, bu algılara ilişkin deneyimleri, Felsefe'nin çalışma alanları içindedir. Felsefe alanında güçlü bir düşünce akımı olarak ortaya çıkan Varoluşçuluk (Existentialism) akımı nitel araştırma geleneğinin önemli temellerinden birini oluşturmaktadır. Bu düşünce akımına göre bireyler gerçekleri kendileri oluştururlar ve bu gerçekler onlar için önemlidir ve anlamlıdır. Öyleyse gerçek bireyle doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle gerçeği insandan bağımsız olarak görmek mümkün değildir. Araştırma bakımından bu düşünce akımının ortaya çıkardığı sonuç şudur: İnsanların deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri tarafından nasıl yorumlandığı önemlidir. Eğer gerçeği ortaya çıkarmak ve anlamak istiyorsak, öncelikle insanların bu gerçekleri nasıl algıladıklarını incelemek gerekir.

Humanistik Psikoloji: Humanistik Psikoloji insanları anlamak için öncelikle onların yaşantılarına yakından bakmak gerektiğini savunur. Bu yaşantıları uzaktan gözlem ve ölçümlerle anlamak mümkün olmayabilir. Araştırmacı ancak insanların deneyimlerine yakın bir konumda bu deneyimlerin anlamını ortaya çıkarabilir. Bu nedenle araştırmacı, insanların deneyimlerini anlayabilmek için, onlarla aynı ortamı paylaşmalı, onlarla konuşmalı ve davranışlarını gözlemelidir.

Sosyoloji: Toplum içinde yaşayan bireyler olarak insanların toplumsal yaşama biçimini ve kuralları nasıl algıladıkları ve bu algıları kendi yaşamlarına nasıl yansıttıkları konusu ile yakından ilgilenen Sosyoloji, nitel araştırmada kabul edilen bazı temel bakış açılarına ve yöntemlere önemli katkılarda bulunmuştur. İnsanların kendi davranışlarını nasıl biçimlendirdikleri, başkalarının davranışlarını nasıl algıladıkları, farklı ortamlara nasıl uyum sağladıkları, çeşitli sosyal olaylarla ilgili varsayımları nasıl oluşturdukları Sosyoloji'de olduğu kadar Eğitim alanında da oldukça önemlidir. Eğitim sistemlerinde de belirli normlar ve bu normlara göre oluşan davranışlar vardır ve bu davranışlar eğitim ortamının biçimlenmesinde önemli bir rol oynar. Öyleyse eğitim araştırmalarında sosyolojik bir yaklaşım benimsemek ve bu yaklaşım çerçevesinde Sosyoloji'de yaygın olarak kullanılan yöntemleri kullanmak gerekmektedir. Nicel yöntemler yukarıda sözü edilen etkenleri ortaya çıkarmada yetersiz kalabilir. Oysa gözlem, görüşme ve diğer nitel yöntemler insanların davranışlarını açıklamada bize önemli katkılar sağlayabilir.

Sosyal Psikoloji: Sosyal Psikoloji'den derin bir biçimde etkilenen Simgesel Etkileşim (Symbolic Interaction) insanların simgelerle (sembollerle) nasıl iletişim kurduklarını ortaya çıkarmaya çalışan bir disiplindir. İnsanlar arasındaki iletişim süreçlerinin anlamı ve yorumlanması bu alanın öncelikle ele aldığı konular arasındadır. Bireyler anlamları nasıl paylaşırlar? Neden birbiriyle çelişen anlamlar ortaya çıkmaktadır? Ortamdan ortama anlam nasıl değişmektedir? İletişim süreci nasıl işlemektedir? Bu ve benzeri sorulardan yola çıkarak yapılan araştırmalar, çeşitli düzeylerdeki iletişim süreçlerini inceleyerek insan davranışını anlamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede araştırmacının temel görevlerinden biri, insanların iletişim süreçlerini incelemek ve çeşitli biçimlerdeki dil kullanımını ve bunların insan davranışı bakımından ortaya çıkardığı sonuçları anlamaya çalışmaktır.

Çevre Psikolojisi: İnsan davranışlarının biçimlenmesinde çevrenin belirleyici bir etkisi vardır. Çevre Psikolojisi bu ilkeden hareketle çevrenin insan davranışlarını nasıl biçimlendirdiği ve insan davranışı ile ortam arasında ne tür bir etkileşim olduğu konularıyla ilgilenir. Bu disiplinin temel varsayımı, insan davranışı ile çevrenin birbirinden bağımsız olmadığı görüşüne dayanır. İnsan davranışının bu temel özelliği, insanı konu edinen araştırmalarda çevrenin dikkatle incelenmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Tanımlamaya dayalı gözlemler yoluyla araştırmacı, çevreyi anlayabilir ve bu çevre içinde insan davranışlarının nasıl oluştuğunu inceleyebilir. Çevreden bağımsız yapılan incelemeler insan davranışlarını anlamada yetersizdir.

Dilbilim: Simgesel Etkileşim alanına benzer bir biçimde, insanlararası iletişimi konu edinen Dilbilim, gerek kullanılan dilin çeşitli boyutlarıyla incelenmesi gerekse farklı ortam ve kültürlerde kullanılan dilin çeşitli ögelerinin anlam ve kapsamının araştırılması etkinliklerine yer verir. Dil kullanımının ve kullanılan kavram ve söylemlerin ortama göre farklılık gösterebileceğini ortaya koyan bu alanın çalışma yöntemleri, insan algılarını ve deneyimlerini tanımlamayı amaçlayan nitel araştırmaya önemli katkılarda bulunmuştur.

Disiplinlerarası Anlayış: Bu görüş, insan davranışlarının karmaşık olduğunu ve ancak bir bütün olarak çalışılması durumunda gerçek davranışların ortaya çıkarılabileceğini savunur. "Bütüncül anlayış", geleneksel olarak bilime yön veren "mekanik anlayış"tan farklıdır. Mekanik anlayış, dünyayı birbirinden bağımsız küçük parçacıkların toplamı olarak görür. Bu anlayışa göre insan davranışı parçalara ayrılarak gözlenebilir ve ölçülebilir. Bu parçaların ayrıntılı bir biçimde çalışılması insan davranışının bütününü anlamamıza olanak verir. Öğrenmenin alt

aşamalarını veya çok özel alt boyutlarını konu edinen laboratuvar çalışmaları mekanik anlayışa birer örnek oluşturabilir. Oysa bütüncül anlayış, insan davranışının birbirinden bağımsız alt birimlere ya da parçalara ayrılamayacağını, çünkü tüm davranışların birbiriyle etkileşim halinde oluştuğunu savunur. Bu çerçevede mekanik anlayışa göre yapılan çalışmalar insan davranışını tam olarak ortaya koyamayabilir. Öte yandan bütüncül anlayışa göre ise bütün, parçaların toplamından hem daha geniş hem de farklıdır (Patton, 1987). Bu nedenle, olgular bir bütün olarak çalışılmalıdır. Ayrıca bütüncül anlayış, insan davranışlarının sürece bağlı bir yaklaşımla çalışılması gerektiğini savunur. İnsan davranışı durağan değildir; sürekli gelişen ve değişen bir özelliğe sahiptir. İnsan davranışının karmaşık ve tahmin edilmesi güç özelliği de buradan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle insan davranışını konu edinen araştırmaların, süreci dikkate alması ve süreç içindeki davranışların nasıl biçimlendiğini incelemesi gerekmektedir.

Yukarıda sıralanan ve tartışılan tüm bu alanlar ve görüşler, insan davranışının incelenmesine ilişkin belirli ortak noktalar içermektedir. Öncelikle, bu disiplinlerin tümü insan davranışının karmaşık ve çok boyutlu bir yapısı olduğu varsayımından hareket etmekte ve insan davranışının, ancak bulunduğu ortam içinde en iyi biçimde anlaşılabileceğini öne sürmektedir. İkinci olarak, yukarıda sözü edilen disiplinler, insan davranışlarının incelenmesinde fen bilimlerinde yaygın olarak kullanılan mekanik anlayışın aksine, insan davranışının doğasına uygun daha farklı bir anlayış benimsememiz gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlayış, araştırmalarda geleneksel olarak kullanılan nicel yöntemlerin dışında insan davranışının doğasına uygun nitel bazı yöntemler geliştirmemiz gerektiğine işaret etmektedir. Üçüncü olarak, insan davranışını konu edinen araştırmalarda açık görüşlü ve esnek olmamız gerektiği benimsenmektedir. Araştırmanın sınırlarını katı bir biçimde çizen ve sadece dar kapsamlı değişkenleri incelemeye çalışan yöntemler yerine, araştırma sürecinde biçimlenen, keşfetmeye ve anlamaya öncelik veren yöntemleri benimsememiz gerekmektedir.

Yukarıda tartışılan disiplinler nitel araştırma yöntemlerini kullanma biçimleri açısından farklılıklar göstermektedir. Bu disiplinler, farklı amaçlar için benzer yöntemler kullanmakta, araştırma sorularını disiplinin önceliklerine göre farklı biçimlerde oluşturabilmekte ve sonuçları yorumlayış biçimleri de farklı olabilmektedir. Bu disiplinlerde görülen farklı yaklaşımlar insan davranışının ne kadar karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğuna ilişkin bir göstergedir. Bu nedenle insan davranışına ilişkin olguları araştırırken daha önceden kararlaştırılmış sınırlayıcı yöntemler ye-

rine, insan davranışının doğasına uygun nitel yöntemlerin kullanılmasının daha uygun olacağı ortaya çıkmaktadır. İnsan davranışını birtakım özel ve birbirinden bağımsız alt davranışlara ayıran ve daha önceden oluşturulmuş kuramların sağladığı çerçeveye göre yorumlayan araştırma desenleri, insan davranışının karmaşık ve çok boyutlu yapısını incelemede her zaman yeterli olmayabilir.

Yukarıdaki farklı araştırma yönelimleri dikkate alındığında, insan davranışını içeren olguları araştırmada zengin bir anlayış ve yöntem birikimi olduğu söylenebilir. Bir araştırmacının bu yönelimlerden hangisini benimseyeceği ve hangi yöntemleri ne şekilde kullanacağı, araştırmasının amacına ve çalışılacak olan grubun ve ortamın özelliklerine göre değişiklik gösterecektir. Her yönelimin ve yöntemin bazı artıları ve eksileri vardır. Bu nedenle bazı araştırmalarda birden fazla anlayışa ya da yaklaşıma yer vermek ve çeşitli yaklaşımları birlikte kullanmak gerekebilir.

Nitel Araştırmanın Temel Özellikleri[2]

Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim nitel araştırma alanyazınında birçok yazar böyle bir tanım yapmaktan özellikle kaçınırlar. Bunun nedeni ise "nitel araştırma" kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. "kültür analizi" (etnografya), "antropoloji," "durumsal araştırma," "yorumlayıcı araştırma," "eylem araştırması," "doğal araştırma," "betimsel araştırma," "kuram geliştirme," "içerik analizi" bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açılarından birbirlerine benzer yapılara sahip olduğu için, "nitel araştırma," bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilebilir.

Her ne kadar tüm bu yönelimleri, yöntemleri, süreçleri ve özellikleri kapsayan bir tanım yapmak güç ise de, "nitel araştırma", **gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma** olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda "kuram oluşturma," toplanan

---

[2] Bu bölüm Ali Yıldırım'ın Eğitim ve Bilim Dergisi'nin 112. sayısında basılan "Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi" (Yıldırım, 1999) başlıklı makalesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Glaser, 1978). Bu da araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir.

Glaser ve Strauss'a (1967) göre, nitel araştırma yoluyla kuram oluşturma yaklaşımı sosyal bilimler alanındaki araştırmalara yeni bir bakış açısı getirmiştir. Glaser ve Strauss, "geleneksel kuramlar"ın gerçekleri hep aynı gözle gördüğünü ve bu nedenle sürekli bir değişim içinde olan sosyal olguları açıklamada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Geleneksel kuramlarda evrensellik önemlidir ve gerçekler durağan olgular olarak görülür. Oysa sosyal olguların tümü için bir evrensellikten söz edilemez; sosyal olgular hiçbir zaman durağan değildir ve zamana göre değişkendir. Sosyal bilimlerin bu temel özellikleri nitel araştırmada kullanılan yöntemlerde dikkate alınmaktadır. En sık kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme, sosyal olguların bu göreliliğini ve hareketliliğini bir an için de olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en önemli katkısı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir.

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: "çevreyle ilgili veri," "süreçle ilgili veri" ve "algılara ilişkin veri" (LeCompte ve Goetz, 1984). Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler sürece ve algılara ilişkin verilere temel oluşturur ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: görüşme (odak grup görüşmesi de dahil), gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Bu genel yöntemler yine kendi içinde alt gruplara ayrılmaktadır. Örneğin görüşme yöntemini, kullanılan aracın özelliğine göre açık uçlu ve yapılandırılmış, görüşülen kişilerin sayısına göre bireysel ya da odak grup, araştırmacının konumuna göre katılımcı ve katılımcı olmayan gibi alt gruplara ayırmak mümkündür.

Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, ol-

dukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşmede kullanılan temel yöntem sözlü iletişimdir. Günlük yaşamda kullandığımız en yaygın iletişim süreci olan "konuşma" ile veri toplamaya çalışırız. Görüşme ilk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir, ancak gerçek hiç de öyle değildir. Görüşmeyi kullanan nitel araştırmacılar genellikle bu yöntemin özellikleri, görüşme formlarının hazırlanması, denenmesi, görüşmenin ayarlanması ve gerçekleştirilmesi gibi birçok konuda yoğun bir eğitimden geçerler. Bir nitel veri toplama yöntemi olarak görüşme konusu 6. bölümde, odak grup görüşmesi ise 7. bölümde ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

Nitel araştırmada kullanılan ikinci en yaygın veri toplama yöntemi ise gözlemdir. Sosyal olguların gözlenerek anlaşılabileceği varsayımına dayanan gözlem yöntemi, nitel araştırmada, kendi içinde katılımcı, katılımcı olmayan gibi gruplara ayrılır. Görüşmede olduğu gibi gözlemin bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması, gerek gözlem öncesi gerekli hazırlıkların yapılması, gerekse gözlemin gerçekleştirilmesi konularında yoğun bir eğitimi gerekli kılar. Çeşitli boyutlarıyla gözlem yöntemi 8. bölümde ayrıntılı bir biçimde incelenmektedir.

Son olarak yazılı doküman ve belgelerin analizi, nitel araştırmada, gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen verilere destek amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. 9. bölüm doküman incelemesi konusunda çeşitli yaklaşımlara ve farklı dokümanların nitel araştırma açısından önemine yer vermektedir.

Nitel araştırmada toplanan veriler de çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumlar (çizimler, tablolar, vb.) şeklinde olabilir. Yukarıda sözü edilen yöntemlerle toplanan çeşitli türdeki verilerin kodlanması, analizi ve yorumlanması ise sistematik bir yaklaşımı gerektirir (Coffey ve Atkinson, 1996; Wolcott, 1994). Verilerin analizi ile ilgili yaklaşımlar ve süreçler 11. bölümde tanıtılmaktadır.

Nitel araştırmanın kapsamlı bir tanımını yapmak güç ise de, birtakım temel özelliklerinden söz etmek mümkündür. Nitekim bu özellikler nitel araştırmanın kısa bir tanıma göre daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Alanyazında bu özellikler bazen farklı başlıklar altında ele alınmakla birlikte (Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984; Patton, 1987; 1990), nitel araştırmaların en çok karşımıza çıkan yedi özelliği vardır: (1) doğal ortama duyarlık, (2) araştırmacının katılımcı rolü, (3) bütüncül yaklaşım, (4) algıların ortaya konması, (5) araştırma deseninde esneklik, (6) tümevarımcı analiz ve (7) nitel veri.

1. Doğal ortama duyarlık

Nitel araştırmada, araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olay, içinde bulundukları doğal ortamda incelenmelidir (Patton, 1987). Araştırmaya dahil edilen olguların ya da değişkenlerin manipüle edilmesi ve davranışların doğal sürecinden farklı bir ortamda oluşturulması söz konusu değildir. Aksine, olaylar ve olgular mümkün olduğu ölçüde doğal ortamları içinde algılanmalı ve bu ortamlarda oluşan gerçekler araştırmanın bulgularına temel oluşturmalıdır (Fetterman, 1989). Çünkü, doğal ortamla, manipüle edilen ortam (deneysel ortam gibi) arasında önemli farklar vardır ve sosyal bilimler için doğal ortamda oluşan gerçekler daha anlamlıdır. Nitel araştırma, doğal ortamda gerçekleşen insan davranışlarını anlamaya çalıştığı için, araştırma amacıyla manipüle edilen ortamların incelenmesi bir anlam taşımaz. Çünkü manipüle edilen ortamlarda oluşan insan davranışları doğal değildir ve gerçekleri yansıtmayabilir.

İnsan davranışı temelde karmaşık ve değişken bir yapı taşıdığı için doğal ortamda oluşan davranışları önceden tahmin etmek kolay değildir. Yani insan davranışlarındaki değişkenlik süreklidir ve bu davranışları durağan saymak mümkün değildir. Bu değişkenlik insan davranışının doğasında var olduğu için, nitel araştırmacı bu gerçeği dikkate alarak davranışların gerçekleştiği süreci de araştırmaya dahil eder. Araştırmacı, değişkenleri sürece bağlı olarak inceler ve topladığı verileri süreç içinde gerçekleşen değişiklikleri dikkate alarak analiz eder.

Ayrıca sosyal olgular bağlı oldukları ortama göre biçimlendikleri için, araştırma sonuçları ancak bu ortam içerisinde anlam kazanır ve başka ortamlara doğrudan genelleme yapmak mümkün değildir. Her olay kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabileceği için, bu ortam içinde değerlendirilmeli ve yorumlar, bulguların elde edildiği ortamdan bağımsız olarak yapılmamalıdır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" özellikle bu gerçeği ön plânda tutarak sosyal olguları araştırma çabası içine girer. Bir bireyin, okulun, örgütün ya da olayın araştırılması böyle bir çalışmaya örnek oluşturabilir.

Bir araştırma ortama bağlı olarak yürütüldüğü zaman "sonuçların genellenebilirliği" konusunda birtakım sorunların çıkması doğaldır. Sosyal olgular, içinde bulundukları ortama göre biçimlendikleri için, belirli bir ortam içinde ortaya çıkan sonuçların doğrudan başka ortamlarda ortaya çıkabilecek olgulara genellenmesi mümkün değildir. Böyle bir genelleme çoğu zaman sosyal olguların doğasına aykırıdır. Belirli bir ortamı fiziksel, sosyal, psikolojik, bilişsel boyutlarıyla aynen oluşturmak mümkün olmadığına göre, belirli bir ortamda elde edilmiş araştırma bulgularını ve sonuçlarını başka ortamlara genellemek oldukça güçtür. Bu neden-

le nitel araştırma, genellenebilir sonuçlar üretme çabası içinde değildir ve özellikle "sayısal genelleme" nitel araştırmanın önemini ve geçerliğini saptamada önemli bir ölçüt değildir. Bu anlamda, nitel araştırma ancak birtakım deneyimler ya da örnekler ortaya koyabilir ve bunlar alanda çalışan bir bireye (öğretmen gibi) bazı bakış açıları kazandırabilir. Bu şekilde bu bireyin başka bir ortamda elde edilen sonuçları doğrudan kendi durumuna (sınıf ortamı gibi) aktarmak yerine, bu sonuçlardan yola çıkarak kendi ortamını ve etkinliklerini daha iyi anlaması, yaptığı işi daha iyi yapmaya yönelik birtakım deneyimler kazanması söz konusudur.

Nitel araştırmanın doğal ortama olan duyarlığı, bu tür araştırmaları, araştırma deseni, araştırmaya katılan denekler, veri toplama ve analiz yöntemleri gibi konular bakımından birbirinden farklı kılmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği doğal ortamı başka bir araştırma kapsamında aynen bulmak ya da yaratmak olanaksız olduğu için, bir nitel araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Nitel araştırmada farklı ortamlara ve gruplara uygulanabilen önceden belirlenmiş kesin kurallar ve standart yaklaşımlar olmadığı için, her araştırma problemi kendine özgü bir araştırma desenini ve veri analiz stratejisini gerektirir. Bu nedenle her nitel araştırma kendine özgü özellikler taşır.

2. Araştırmacının katılımcı rolü

Nitel araştırmada araştırmacının rolü nicel araştırmadakinden farklıdır. Nitel araştırmada araştırmacı, nicel araştırmada olduğu gibi sadece "belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, bu konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabi tutarak sunan kişi" değildir. Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireylerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir veri toplama aracı işlevi görür.

Nitel araştırmada araştırmacının veri kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması, geleneksel anlamdaki araştırma anlayışına ters düşmektedir ve bu yönüyle nitel araştırmanın zaman zaman yanlı olduğu öne sürülür. Bu kaygı bir dereceye kadar haklı görülebilir ve bu nedenle nitel araştırmacının mümkün olduğu ölçüde olayların doğal akışını etkilememesi gerekir. Ancak bizzat ortamda gözlem yapan bir araştırmacının o ortamda bulunan bireyleri ya da

yüz yüze görüşme yapan bir araştırmacının görüştüğü bireyi etkilememesi mümkün olabilir mi? Hiçbir araştırmada yüzde yüz nesnellik mümkün değildir (Patton, 1990). Nicel araştırma geleneğinde olduğu gibi araştırmacı bir olayı ya da olguyu uzaktan ve dışarıdan incelemeye çalışsa bile, kullandığı veri toplama araçları ya da veri analiz biçimi ile bir ölçüde kendi bakış açısını yansıtır. Bu nedenle nicel araştırmada bile başarılması neredeyse olanaksız olan "tam nesnellik" uğruna araştırmacının veri kaynaklarına yakın olarak elde edebileceği daha geçerli bilgileri kaybetmemesi gerekir. Bu yönüyle nitel araştırma, "öznel" olmanın "olumsuz bir araştırmacı davranışı" olmadığını, aksine bu öznelliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul ederek, açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın önemli ve gerekli olduğunu savunur.

3. Bütüncül yaklaşım

Nitel araştırmada toplanan verilerin bütüncül olması temel ilkelerden biridir. Bir bütünün, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam ifade ettiği gerçeğinden hareketle araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenir ve toplanan veriler, bütüncül bir yaklaşımla analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu düşüncenin temelinde insan davranışlarının karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve birtakım birbirinden bağımsız daha küçük davranışlara kolayca bölünemeyeceği varsayımı yatmaktadır. Bu nedenle nitel araştırma, problemi oluşturan değişkenleri birbirinden bağımsız olarak inceleme yerine, bu değişkenlerin birlikteliğini ön plâna çıkarmaya çalışır. Yani nicel araştırmada olduğu gibi birbiriyle çok yakından ilişkili değişkenler yapay biçimde birbirinden ayrılarak incelenmez. Değişkenlerin kendi başına anlamlı olmadığı, her değişkenin ilgili diğer değişkenlerden etkilendiği ve bu birlikteliğin ilgili değişkene gerçek anlamı kazandırdığı varsayılır. Örneğin, bireylerin davranışlarını doğal ortamdan bağımsız olarak incelemek bütüncül yaklaşıma ters düşer, çünkü çevre ile ilgili özellikler bu davranışlara etki eden önemli etkenler olarak görülür. Bu nedenle çevresel özelliklerin tanımlanması ve bu özelliklerin bireylerin davranışlarını nasıl etkilediğinin açıklanması bir bütün halinde yapılmalıdır.

Aynı şekilde belirli bir sonucu açıklamak amacıyla bazı değişkenler inceleniyorsa, bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve birbirlerini nasıl etkiledikleri önem kazanmaktadır. Örneğin, belirli bir öğretim yönteminin öğrenciler açısından ne tür sonuçlar ortaya çıkardığını araştırmak istersek, gerek öğretim yönteminin kullanılışı gerekse bu yöntem kullanıldığı zaman öğrenci davranışlarında ortaya çıkan sonuçları birlikte incelemek ve değerlendirmek gerekmektedir. Tabi ki bu sürecin oluştuğu doğal ortamın tanımlanması ve sonuçlarının bu ortamın özelliklerine göre yorumlanması da bütüncüllük ilkesinin önemli bir boyutunu oluşturur.

4. Algıların ortaya konması

Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır. Araştırmaya katılan bireylerden nicel araştırmalarda olduğu gibi bir teste yanıt vermeleri ya da daha önceden formüle edilen sınırlı sorulardan oluşan bir anketi doldurmaları beklenmez. Araştırmacılar, bu bireylerin dış dünyayı nasıl algıladıklarını ve nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla onlarla konuşur, onları gözler. Araştırmaya dahil edilen bireyler önemli veri kaynakları olarak kabul edilir ve onların vereceği yanıtlar daha önceden oluşturulan sorularla sınırlandırılmaz. Bunun yerine, açık ve esnek bir tutum izlenir ve ilgili araştırma sorusuna ilişkin mümkün olduğu kadar ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanmaya çalışılır. Bireylerin içinde bulundukları çevre içerisinde nasıl davrandıklarını, kendilerinin ve diğer bireylerin davranışlarını nasıl yorumladıklarını ve bunların nedenlerini anlayabilmek için nitel araştırmacı, mümkün olduğu kadar araştırmaya dahil edilen bireylere yakın olmalı ve gerekirse onlarla birlikte aynı ortamı paylaşmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacının "empati" becerilerine sahip olması ve görüştüğü bireylerin bakış açısını ve algılarını anlamaya çalışması önemlidir. Bu şekilde araştırmacı ile araştırmaya katılan birey arasında daha etkili bir iletişim kurulması ve görüşülen bireyin samimi bir biçimde algılarını ve deneyimlerini anlatması mümkün olacaktır.

Algıların ortaya konmasında ve yorumlanmasında görüşmeler, araştırmacı için büyük bir önem taşır. Görüşmelerde elde edilen betimsel veriler daha sonra yapılacak analizlerin temelini oluşturur. Yine görüşmelerde ortaya çıktığı şekliyle araştırmaya katılan bireylerin belirttikleri bazı görüşleri ya da örnekleri araştırma raporunda aynen sunmak, okuyucuya katılımcıların bakış açılarını doğrudan sunmak bakımından önemli yararlar sağlar.

Nitel araştırmada çok sayıda bireyin araştırma kapsamına dahil edilmesi güçtür; çünkü toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan kişilerin sayısı az olmakla birlikte sonuçta elde edilen verinin miktarı ve ayrıntısı oldukça fazladır ve analiz de bu nedenle uzun zaman alabilmektedir. Sonuçta ortaya çıkan araştırma raporunun uzun olması da doğaldır, çünkü elde edilen nitel verilerin sunulması ve yorumlanması bunu gerektirir.

5. Araştırma deseninde esneklik

Amaca en etkili biçimde ulaşabilmek için, uygun yöntem veya yöntemlerin seçimi nitel araştırmada büyük bir önem taşır. Bu yöntemler genellikle görüşme, gözlem ve ilgili dokümanların incelenmesinden oluşur. Nitel araştırmada problemin en açık

ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için mümkün olduğu ölçüde birden fazla yöntem kullanılır. Birden fazla yöntemin bir arada kullanılmasına "yöntem çeşitlemesi" (method triangulation) adı verilir. Bu süreçte elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılır. Değişik yöntemlerin birlikte kullanılması, toplanan verilerin ve açıklamaların güvenirliğinin ve geçerliğinin saptanmasında önemlidir. Örneğin bir öğretmenin öğrenci düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde ne tür etkinlikler yaptığını öğretmenle görüşme yaparak ve sınıf içi gözlem yaparak saptamaya çalıştığımızı varsayalım. Öğretmenin görüşme esnasında yansıttığı görüşler, gözlem yoluyla araştırmacı tarafından saptanan sınıf içi etkinliklerle çelişebilir. Bu durumda araştırmacı bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da öğretmenin söylediklerinin doğruluğunu saptama fırsatı bulacaktır. Sonuç olarak, nitel araştırmada kullanılan yöntemlerin ve süreçlerin çeşitliliği, araştırmanın geçerliğine ve güvenirliğine katkıda bulunacaktır.

Nicel araştırmalarda süreç en ince ayrıntılarıyla (denence [hipotez] kurma, test etme ve sonucun rapor edilmesi gibi) açık bir biçimde belirlendiği için, araştırmacı genellikle önünü görebilmenin rahatlığı içindedir. Nitel araştırma süreci ise bu kadar açık-seçik değildir. Nitel araştırma genel olarak probleme karar verme, veri kaynaklarını belirleme, veri toplama aracını oluşturma, veri toplama ve bu verileri analiz etme ve yorumlama aşamalarından oluşur. Ancak araştırmanın başında oluşturulan kavramsal ve yöntemsel yapı süreç içerisinde değişikliklere uğrayabilir. Yani, araştırma süreci içerisinde araştırmanın yönü değişebilir, yeni problemler ortaya çıkabilir ve yeni yöntemlere başvurulması gerekebilir (Maxwell, 1996).

Sosyal olguların karmaşık yapısının, onların önceden tahmin edilmesini güçleştirdiği daha önce vurgulanmıştı. Nitel araştırma sosyal olguların bu özelliğini dikkate alarak esnek bir araştırma süreci anlayışını benimser. Esnek yaklaşım, nitel araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni verilere ve durumlara bağlı olarak, araştırmanın çeşitli boyutlarının yeniden biçimlenebileceğine ilişkindir. Yani araştırmanın yönü gerektiği zaman değişebilir, yeni veri toplama araçları geliştirilebilir, varolan veri toplama araçları ortaya çıkan yeni durumlara göre yeniden biçimlendirilebilir, araştırma örneklemi daraltılabilir veya genişletilebilir. Tüm bu değişiklikler ya da ayarlamalar, sosyal olayların ya da olguların karmaşık doğasına uygun bir araştırma deseni oluşturma çabasının bir sonucudur. Sosyal olguları ya da olayları inceleyen bir araştırmacının, önceden karşısına çıkabilecek tüm olasılıkları bilmesi olanaksızdır ve bu nedenle araştırma desenini baştan en ince ayrıntılarına kadar plânlaması mümkün değildir. Sosyal olgu ya da olaylara uygun araştırma deseni, ancak araştırmacı, araştırma problemini anlamaya başladığı zaman

biçimlenebilir. Yani araştırmacı gerektiği zaman yeni bireylerle konuşabilir, yeni gözlemler yapabilir, yeni veri analiz biçimleri geliştirebilir. Kısaca araştırılan konunun özelliği, araştırmanın desenini ve sürecini belirleyen en önemli etmendir. Araştırılan konunun ayrıntılarını anlamadan en baştan konulacak bazı sınırlamalar, konunun gerektiği biçimde araştırılmasını engelleyebilir.

Sonuç olarak araştırmacının takınacağı esnek bir tutum, araştırılan konunun özelliklerine göre, süreç içinde yeni düzenlemeler ve eklemeler yapılmasını mümkün kılar. Burada dikkate alınması gereken diğer önemli bir nokta ise, araştırma deseninde ya da çeşitli boyutlarında yapılan değişikliklerin, okuyucuya ayrıntılı bir biçimde rapor edilmesinin ve nedenleriyle açıklanmasının gerekli olduğudur.

6. Tümevarımcı analiz

Belirli bir kuramsal yapıya bağlı olarak neden-sonuç ilişkilerini irdeleyen ya da tümdengelim ilkesine dayalı olarak belirli bir kuramın uygulamaya aktarılmasını ya da denenmesini konu edinen pozitivist yaklaşımın aksine, nitel araştırmada genellikle, doğruluğu veya yanlışlığı test edilmek üzere önceden belirlenmiş bir kuram ya da denence (hipotez) yoktur. Nitel araştırmada tümevarım ilkesi hakimdir. Araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu verilerden yola çıkarak bir kuram oluşturma (grounded theory) çabası içindedir (Glaser ve Strauss, 1967). Bu ana temalar bazen önceden belirlenmiş olsa bile, nitel araştırma sürecinde bu temaların sürekli değişmeye açık olduğu şeklinde bir esneklik vardır. Bu nedenle, nitel araştırmada çoğu zaman bir "değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açık olma anlayışı" söz konusudur.

Örneğin, görüşmeye dayalı bir araştırmada sorular önceden hazırlanmakla birlikte, bu soruların yapısı ve içeriği, "araştırma deseninde esneklik" başlığı altında açıklandığı gibi, araştırma sürecinde yeniden biçimlenebilir. Buna göre önceden hiç düşünülmemiş soruların araştırma sürecinde ortaya çıkması ve araştırmaya dahil edilmesi hem mümkün, hem de gereklidir. Bu nedenle, veri toplama ve kuram oluşturma aynı zamanda gerçekleşir. Yani, araştırmacı veri toplama sürecinde belli aralıklarla toplanan verilere bir açıklama getirmeye çalışır ve varsa eksik verilere yönelir ya da açıklanan temayı teyit etmeye yarayacak verileri toplamaya devam eder. Burada sözü edilen "kuram oluşturma" kavramını araştırmacının, topladığı verilerden yola çıkarak araştırdığı konuyu açıklama, yorumlama ve anlam kazandırma süreci olarak açıklamak mümkündür. Araştırılan konuya ilişkin açıklamalar ve yorumlar benzer konuları anlamada ilgili bireylere yardımcı olduğu ölçüde araştırmacı amacına ulaşmış sayılır.

7. Nitel veri

Nitel araştırmada toplanan veriler nicel araştırmada olduğu gibi sayılara indirgenemez. Her ne kadar nitel yöntemlerle toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkün ise de, nitel araştırmada temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bunun için de toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir. Gerek görüşmeler, gerekse gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önemli bir göstergedir. Bu tür veriler, nicel araştırmada toplanan sayısal verilerin istatistiksel testlere temel oluşturması gibi, daha sonra yapılacak içerik analizlerine temel oluşturur. Aynı zamanda veri toplama sürecinde elde edilen alıntılar da, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüş ve deneyimlerinin doğrudan okuyucuya sunulması bakımından önemlidir.

Belirli bir araştırmanın ne derece nitel olduğuna karar verirken yukarıda tanımlanan özellikler önemli göstergelerdir. Ancak bu özelliklerin tümünün bir arada, yapılan her nitel araştırmada bulunması şart olmayabilir. Örneğin sadece görüşmelere dayalı bir araştırmada, doğal ortama duyarlık ön plâna çıkmayabilir ancak diğer özellikler önemli olacaktır. Aynı şekilde sadece gözleme dayalı bir araştırmada, algıların ortaya konması ile ilgili özellik o kadar kritik olmayabilir.

Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Birinci bölümde genelde bilimde ve özelde sosyal bilimlerde gerçekleşen derin bir dönüşümü tanımlamaya çalıştık ve bu dönüşüm çerçevesinde "geleneksel pozitivist bilim anlayışı" ile artık tüm nitelikleri ile belirginleşmiş olan "yorumlamacı yaklaşımın" bir karşılaştırmasını yaptık. Bu bölümde önce yorumlamacı anlayışın bir ürünü olan nitel araştırmanın kuramsal temellerini inceledik ve daha sonra nitel araştırmaya yön veren temel özellikleri tartıştık. Gerek bilimdeki temel dönüşümlerden, gerekse nitel araştırmanın kuramsal temellerinden ve nitel araştırmayı betimleyen özelliklerinden yola çıkarak, bu aşamada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir karşılaştırmasını yapmanın uygun olacağını düşündük. Böylece okuyucunun nitel araştırmanın ne olduğunu ve nicel araştırmadan ayrılan temel özelliklerini daha iyi kavrayacağını ümit ediyoruz. (Bu bölümdeki tartışmalara temel oluşturan boyutlar bir bütün olarak Tablo 2.1'de sunulmuştur).

Tablo 2.1: Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması

NİCEL ARAŞTIRMA	NİTEL ARAŞTIRMA
Varsayım	
Gerçeklik nesneldir	Gerçeklik oluşturulur
Asıl olan yöntemdir	Asıl olan çalışılan durumdur
Değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bunlar arasındaki ilişkiler ölçülebilir	Değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur
Araştırmacı olay ve olgulara dışardan bakar, nesnel bir tavır geliştirir	Araştırmacı olay ve olguları yakından izler, katılımcı bir tavır geliştirir
Amaç	
Genelleme	Derinlemesine betimleme
Tahmin	Yorumlama
Nedensellik ilişkisini açıklama	Aktörlerin bakış açılarını anlama
Yaklaşım	
Kuram ve denence ile başlar	Kuram ve denence ile son bulur
Deney, manipülasyon ve kontrol	Kendi bütünlüğü içinde ve doğal
Standardize edilmiş veri toplama araçları kullanma	Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olması
Parçaların analizi	Örüntülerin (pattern) ortaya çıkarılması
Uzlaşma ve norm arayışı	Çokluluk ve farklılık arayışı
Verinin sayısal göstergelere indirgenmesi	Verinin, derinliği ve zenginliği içinde betimlenmesi
Araştırmacı Rolü	
Olay ve olguların dışında, yansız ve nesnel	Olay ve olgulara dahil, öznel bakış açısı olan ve empatik

(Kaynak: Glesne ve Peskin, 1992)

Tablo 2.1.'deki karşılaştırma şu dört boyut altında yapılmıştır: varsayımlar, amaç, yaklaşım ve araştırmacı rolü (Glesne ve Peshkin, 1992).

Varsayımlar

1	Nicel araştırma Gerçeklik nesneldir	Nitel araştırma Gerçeklik oluşturulur

Pozitif bilimin bir yansıması olarak nicel araştırma gerçekliği nesnel bir olgu olarak görür. Gerçeklik bireyin dışında ve bireyden bağımsız olarak vardır. İlk olarak, çevremizdeki doğal gerçeklik bizden bağımsızdır. Yani insanlar bu dünyada var olmasa da, doğal gerçeklik olacaktır. İkincisi, insandan bağımsız olan bu gerçekliğin kendine özgü bir işleyişi ve yasaları vardır. Örneğin, doğadaki değişim ve yenilenme birtakım yasalara göre gerçekleşir. Geleneksel pozitivist yaklaşım bu yasaların (temelde işleyen ve insandan bağımsız olan) keşfedilmesini öngördüğü için nicel araştırma nesnellik ilkesini ön plâna çıkarmıştır. Araştırmacı araştırdığı olay ve olgulara karışmadan onları tanımlamaya, olay ve olgular arasındaki doğal işleyişi keşfetmeye yönelmiştir. Üçüncü olarak, insanların çevrelerine ve bu çevrede oluşan olay ve olgulara ilişkin değişik, zaman zaman çatışan algı ve yorumları olsa da bazı şeyler bu farklılıkları örtecek şekilde evrensel doğrular olarak kalacaktır. O halde, nicel araştırmada amaç insandan, kültürden ve zamandan bağımsız doğruları keşfetmek ve bunları evrensel yasalar olarak genelleştirmektir. Örneğin fizikte suyun yüz derecede kaynaması, sıfır derecede donması, metallerin ısıyla temas yoluyla genleşmesi, kimyada suyun elementleri gibi basit örnekler evrensel, zaman ve kültür ötesi doğrulardır. Aynı biçimde, çevresel koşulların okuldaki öğrenmeyi hızlandırdığı veya yavaşlattığı, çocukların somut ödüllere olumlu tepki verdikleri, küçük sınıfların öğrenmeye daha iyi bir ortam oluşturması gibi eğitimle ilgili bazı varsayımlar da evrensel; insandan, kültürden ve zamandan bağımsız davranışsal yasalar olarak genellenmiştir.

Nicel araştırmanın gerçekliğe ilişkin bu yaklaşımının tersine nitel yaklaşım, gerçekliğin bizim tarafımızdan oluşturulan zaman ve kültür bağımlı bir olgu olduğunu varsayar. Gerçeklik sürekli yeniden oluşturulan veya değiştirilen toplumsal bir girişimdir. Bizim dışımızda ve insandan bağımsız bir gerçeklik olamaz, çünkü ben algılamadığım sürece olguların benim açımdan bir anlamı yoktur. Dışımızdaki dünya, doğası gereği karmaşık olay ve olgularla doludur. Bu karmaşık ve anlamsız çevreyi yaşanılabilir hale getirmek için, o çevrenin belirli bir düzen içinde çözüm-

lenmesi ve algılanması gereklidir. Bu karmaşık olay ve olguların belirli bir çerçeveye oturtularak anlamlı hale getirilmesi, son tahlilde bireysel ve bir o kadar da "birlikte" (kolektif) yani bireyler arası bir "anlam verme" girişimidir. En basit anlatımla, kültürler (Türk kültürü, Çin kültürü, Batı kültürü, vb.) oluşturulmuş gerçeklik kalıplarıdır. Bir kültürün içinden bakıldığında belirli olay ve olgular belirli bir anlama sahipken, aynı olay ve olgular başka bir kültürün penceresinden çok farklı anlamlar içerebilir. Bu haliyle kültürler, o kültürü yaşayan bireylerin ortak çabaları ile geliştirilmiş kolektif algı dayanaklarıdır ve sürekli değişen, dinamik ve yaşayan gerçekliklerdir. Aynı şekilde, aynı ortamı paylaşan bireyler de çevrelerindeki olaya ve olgulara standart bir anlam vermezler. Böyle olsaydı, pek çok konuda herkesin aynı fikirde olması gerekirdi. Oysa biliyoruz ki, en basit konularda bile, bireyler arasında uzlaşma sağlamak zaman zaman mümkün olmamaktadır. Buradaki kritik etken her olay ve olgunun bireylerin öznel süzgeçlerinden geçerek yorumlanması ve anlam kazanmasıdır. Öyleyse, nicel araştırmacıların kutsadığı nesnel gerçeklik, başarılması mümkün olmayan bir olgudur; gerçeklik belirli öznel bir bakış açısı gerektirir. Bu özelliği nedeniyle, yorumlamacı kurama dayanan nitel araştırmada zaman, insan ve kültürden bağımsız nesnel ve evrensel yasalar bulma yerine, derinliğine irdelenmiş durumlardan hareketle, belirli koşullar altında oluşan olay ve olgulara açıklama getirme önemlidir.

2	Nicel araştırma **Asıl olan yöntemdir**	Nitel araştırma **Asıl olan çalışılan durumdur**

Basit bir örnekle başlayalım: 6 yaşındaki çocukların boyları ile 10 yaşındaki çocukların boyları arasındaki fark ile, bu iki grubun yaşları arasındaki farkın ilişkisi üzerine bir denenceniz (hipotez) var diyelim. Böylesi bir denencenin doğru olup olmadığını test edebilmeniz için 6 ve 10 yaş grubu çocukların dahil olduğu bir evrenden belirli yöntemlerle bir örneklem almanız gereklidir. Örneklemi oluştururken yaslandığınız denence ise, özelliklerin (bizim durumumuzda yaş ve kilo ilişkisinin) evrende normal dağıldığı varsayımıdır. Bu aşamada araştırmacının önemli bir zamanı evreni temsil etme gücüne sahip bir örneklemi oluşturmaya ayrılacaktır. Belirli yöntemlerle örneklemini oluşturan araştırmacı, geçerliği ve güvenirliği sınanmış bir araç yoluyla bu ölçümü yapabilecektir. Burada araştırmacının kullanacağı standart veri toplama aracının, elde edilecek ölçüm sonuçlarının zamandan ve içinde bulunulan koşullardan etkilenmeyecek ve değişik aralıklarla, değişik koşullarda yapılan ölçümlerde aynı sonuçları verebilecek biçimde geliştirilmesi gerekir. Büyük bir olasılıkla bu ölçüm araçları bir metre ve bir tartı

aleti olacaktır. Bu araçların hassas olması çok önemlidir, aksi taktirde yapılan ölçümler sonucu elde edilen bulgular aynı olmayacaktır. İşte bu amaçla araştırmacı, yine zamanının önemli bir kısmını bu araçları geliştirme üzerine harcayacaktır. Özetle, nicel araştırma dikkatli, sistematik ve her aşaması önceden plânlanmış bir araştırma desenine dayanır. Bu önceden oluşturulmuş desende araştırmanın herhangi bir aşamasındaki sapma, bulunan sonuçların geçerlik ve güvenirliğini önemli ölçüde zedeleyecektir. Bütün bunlardan çıkan sonuç şudur: Nicel araştırmalarda yöntem öncelik taşır ve bu nedenle araştırmanın konusundan çok yöntemi ağırlık kazanır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçların tanımlayıcılığına, niteliğine ve derinliğine bakılmaksızın yönteme ilişkin duyarlık, bir araştırmanın iyi ya da kötü olmasının temel ölçütü olmaktadır.

Öte yandan nitel araştırma, araştırma deseninin oluşturulmasında ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde araştırmacıya önemli esneklikler tanır. Araştırmanın her aşamasında duruma göre yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirme, araştırma deseninde değişiklikler yapma nitel araştırmanın temel özelliğidir. Bu, şu varsayıma dayanır: Sosyal olaylar ve insanla ilgili olgular, belirli ortamlardan bağımsız olarak gerçekleşmez. Araştırma sırasında dahi, bütün olay ve olgular sürekli bir akış halindedir, olay ve olgular arası dinamikler sürekli değişmektedir. Öte yandan, hiçbir ölçüm aracı bize tam ve kesin sonuçlar vermez, çünkü sosyal olay ve olgular nesnel ölçütlerle tam anlamıyla ölçülemezler. Bu anlamda, nitel araştırma yukarıda nicel araştırmaya ilişkin vurgulananların tersine, ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmaya ve olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser. Nitel araştırma standart ve tekil yöntemler yerine, duruma uygun çoklu yöntemleri kullanmayı uygun bulur.

3	Nicel araştırma **Değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bunlar arasındaki ilişkiler ölçülebilir**	Nitel araştırma **Değişkenler karmaşık ve iç-içe geçmiştir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur**

Değişken bir dizi olay ve olgu örüntüsü içinde rol oynayan, birim olay veya olgudur. Örneğin eğer okul başarısı konusunda bir araştırma yapmak istiyorsak, okul başarısını etkileyen etkenleri, yani değişkenleri dikkatli bir şekilde saptamak veya ayrıştırmak zorundayız. Bu etken ya da değişkenler, örneğin öğrencinin anne ve babasının eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin okula karşı tutumu, öğretmen davranışı, eğitim programlarının niteliği gibi alt boyutlar

olarak ayrıştırılabilir. Daha önceki bölümde sözünü ettiğimiz pozitivist anlayıştan uyarlanan bu yaklaşım, bir olgunun ya da olayın parçalarına ayrılarak incelenebileceği ve parçalardan edinilen bilginin bütüne genellenebileceği varsayımına dayanır. Pozitif bilimlerde bu yöntem, genellikle kontrollü laboratuvar ortamlarında yapılan araştırmalarda, bilim adamlarının oldukça işine yaramıştır. Kontrollü deneysel bir ortamda belirli bir bitkinin, belirli karışımlardan oluşan bir sıvıyla beslenmesi, diğer her türlü etken ya da değişken sabit tutularak sıvı içinde bileşenlerin değiştirilmesi ve bitkide ortaya çıkacak değişimlerin saptanması örneğini ele alalım. Bu örnekte bitkide ortaya çıkabilecek değişikliklerin, sadece bir değişkenin etkisinden kaynaklandığını söylemek oldukça kolaydır. Bir önceki bölümde de tartıştığımız gibi, sosyal bilimlerin tarihi genelde bu yöntemin egemenliği altında geçmiştir. Sosyal olay veya olguları çalışırken de, sosyal bilimciler araştırma konularına benzer bir yaklaşım geliştirmişlerdir.

Değişkenlerin dikkatli bir şekilde ayrıştırılmasının yanında, nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin dikkatli bir ölçümünü de öngörür. Yani hangi değişken, diğer hangi değişken ya da değişkenleri ne yönde ve nasıl etkilemektedir? Değişkenler arası ilişkilere böylesi bir bakış açısı yine pozitif bilim anlayışının "nedensellik" ilkesinden kaynaklanır: A B'ye, B C'ye neden olur şeklinde. Sosyal bilim araştırmalarında nedenselliğe dayalı genellemeler yaygın bir biçimde kullanılmaktadır ve kabul görmektedir. Bu tür genellemelere birkaç örnek verelim:

> *Çatışmanın yoğun olduğu aile ortamları, güce dayalı ilişkiler ortaya çıkarır ve güce dayalı ilişkiler yoluyla sosyalleşen çocuklar daha sonraki yaşamlarında sosyal ilişkilerinde gücü kullanırlar; dolayısıyla aile içi şiddet suça eğilimli bireyler doğurur.*
>
> *Küçük sınıflar öğretmenin öğrenciler için harcayacağı zamanı arttırır, daha çok öğretmen ilgisi gören çocuklar daha iyi öğrenirler; dolayısıyla küçük sınıflar daha iyi öğrenme ortamlarıdır.*

Nicel araştırmalarda değişkenlerle uğraşan araştırmacı, araştırmaya konu olan sorun hakkında bir yargıya ulaşabilmek için sınırlı sayıda değişkenle uğraşmalıdır. Çünkü ancak sınırlı sayıdaki değişken kontrol ve ölçmeye olanak tanır. Bu nedenle nicel araştırmalarda kabul edilen temel ilke ya da norm değişken sayısının sınırlandırılmasıdır. Bu nedenle pek çok nicel araştırmada değişkenlerle ilgili sınırlılıklar mutlaka belirtilir. Bu yolla araştırmacı belirli değişkenleri araştırmanın kapsamı dışında bırakarak araştırmasının kapsamını belirlemiş olur. Bu

yöntem de yine pozitif bilimlerin kontrollü deney ortamlarında geliştirdikleri bir yöntemdir. Aksi takdirde, yukarıdaki bitki örneğinde olduğu gibi, araştırılan olay veya olguda ortaya çıkan değişimlerin neden kaynaklandığı sorusuna yanıt verilemez. Bütün bunlar nicel araştırmada "değişkenler kesin hatlarıyla saptanabilir ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ölçülebilir" ilkesinin bir sonucudur.

Öte yandan nitel araştırma, araştırma yöntemlerine ilişkin çok daha farklı varsayımlar geliştirmiştir. Her şeyden önce, nitel araştırmacılar olay ve olguların, özellikle sosyal içeriği olan ve insanla ilgili olay ve olguların, kesin sınırlarıyla alt birimlere ya da davranışlara ayrıştırılamayacağını, çünkü sosyal olay ve olgular arasında karmaşık ilişkilerin olduğunu varsayar. Nitel araştırmacı yine bir seri değişkenle çalışabilir, ancak bu değişkenlerin birbirinden ayrı, kopuk ve bağımsız olmadığını varsayar. Bu anlamda nitel araştırmada değişkenler sonlu ve bağımsız (discrete) değildirler; birbiri içine geçmiş karmaşık ilişkilerle açıklanabilirler.

Değişkenleri birbirinden bağımsız ve kopuk olarak görmeyen nitel araştırmacı, değişkenleri ölçme yerine onların birbirine göre durum ve konumlarını anlamaya çalışır. Bu anlamda nitel araştırmada birincil amaç ölçme değil, olay ya da olgunun bütünselliği içinde değişkenlerin yerini saptamadır. Nitel araştırmacı bu saptamayı yaparken, keşfedilen ilişkilerin, varolan durumun kendine özgü koşullarından kaynaklandığını bilir, bu anlamda benzer olay ve olgulara genelleme yapmaktan kaçınır. Benzer şekilde, değişkenler arasında keşfedilen ilişkinin göreli olduğunu, bu ilişkilerin araştırmanın yapıldığı zaman ve mekan sınırları içinde keşfedildiğini, değişik bir zaman ve durum koşulları altında aynı ilişkilerin keşfedilmesinin beklenmemesi gerektiğinin bilincindedir. Bu anlamdaki duruma ve zamana ilişkin görelilik, nitel araştırmalarda genelleme yapılmasının önündeki en büyük engeldir. Bu gerekçelerden yola çıkarak nitel araştırmacılar büyük ölçüde durum çalışmalarına önem verirler. Nitel araştırmada genelleme birbirine benzeyen durumların birbirini teyit eder konuma gelinceye kadar çalışılması sonucunda mümkündür.

Nitel araştırmanın olay ya da olguların parçalarına ayrıştırılarak çalışılması yerine, olay ve olgulara bütüncül (holistic) bir yaklaşım geliştirmeyi önemsediğini belirtmiştik. Bu anlamda nitel araştırmacılar nedensellik ilkesini her araştırmada üzerinde durulması gereken bir ilke olarak görmezler. Nedensellik arayışı içinde olan bir nicel araştırmacı "ne" sorusu üzerine daha çok yoğunlaşırken ("A, B ve C değişkenleri arasında ne yönde bir ilişki vardır" gibi), nitel araştırmacı bir duruma hakim olan değişkenler arasındaki ilişkilerin "nasıl" ve "neden" boyutlarını

ortaya çıkarmaya çalışır. Böyle bir yaklaşım bir durum, olay veya olgunun derinlemesine çalışılmasını gerektirir. Bu anlamda, nicel araştırma bize yüzeysel fakat genellenebilir bir sonuç verirken, nitel araştırma derinlemesine ve açıklayıcı bir anlayış kazandırır. Örneğin nicel bir araştırmacı belirli bir görüşün veya olgunun belirli bir insan grubu tarafından ne kadar yaygın olarak benimsendiğini anket yoluyla saptayabilir. Öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülen birkaç değişken (örneğin öğretmen davranışı, okuldaki yönetsel süreçler, programın içeriği, okulun fiziksel koşulları, vb.) bir anket yoluyla binlerce öğretmene sorulabilir. Bu yaklaşım ile yukarıda değindiğimiz türden ilişkiler irdelenebilir. Bunu takiben ilgili evrendeki tüm öğretmenlere bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şöyle bir genelleme yapabilir: "Öğretmenlerin (örneklemin temsil etme özelliğine göre genellikle evrendeki bütün öğretmenler için yapılabilir) X yüzdesi, öğrenme üzerinde en önemli etkenin Y olduğunu düşünmektedir."

Öte yandan, aynı konuya nitel araştırmacı çok farklı yaklaşır. Öğrenme üzerinde etkili olan etkenlerin duruma özgü olarak (yani bir okul ortamı veya bir sınıf) keşfedilmesi ve bu etkenler arasında neden ve nasıl böyle bir ilişkinin olduğu nitel araştırmacı için daha önemlidir. Çünkü her durum birbirinden farklıdır, yukarıdaki öğretmen görüşleri bu duruma göre farklılık gösterebilir. Bu anlamda, öğretmenin görüşlerini biçimlendiren olay ve olguların saptanması ve bunların duruma özgü bir çerçeve içine oturtulması nitel araştırmacı için daha önceliklidir. Bu nedenlerle, nitel araştırmada ölçümden ziyade keşfetme, anlama ve açıklama daha öne çıkar.

4	Nicel araştırma Araştırmacı olay ve olgulara dışardan bakar, nesnel bir tavır geliştirir	Nitel araştırma Araştırmacı olay ve olguları yakından izler, katılımcı bir tavır geliştirir

Nicel araştırma, bilginin üretilmesi sürecinde araştırmacının nesnelliğini bilimsel çalışmanın temeli sayar. Bu yaklaşım pozitivizmin "gerçeklik bizim dışımızda, yani insandan bağımsız bir olgudur" varsayımına dayanır. Daha önceki bölümde de belirttiğimiz gibi, pozitivist yaklaşım doğanın ve evrenin insandan bağımsız bir dizi yasa yoluyla yönetildiğini öngörür. Bu anlamda, araştırmacının görevi insandan bağımsız bu yasaları veya olgular arası ilişkileri yansız bir gözlemci tavrıyla gözlemlemek ve açıklamaktır. Bu nedenle, geleneksel anlamda bilim ve bilim adamı nesnel tavır ve anlayışın adeta simgesi olmuştur. Toplumumuzda veya diğer toplumlarda bilim adamı ve aydınların söylediklerinin mutlak doğruyu

yansıttığı, çünkü bilim adamı ve aydınların nesnel olarak neyi görüyorlarsa onu söyledikleri yaygın olarak kabul görür.

Öte yandan nitel anlayış bu yaklaşıma kuşkuyla bakar. Öncelikle gerçeklik bizim dışımızda ve bizden bağımsız bir olgu değildir. Gerçeklik bireyin veya bireylerin yaratılmasına etkin olarak katıldığı sosyal bir kurgudur. Gerçeklik oluşturulur (constructed). Bu nedenledir ki, tarihin değişik evrelerinde aynı olay ve olgulara değişik açıklamalar getirilmiştir.

Sosyal araştırmalarda da aynı tavrı sergileyen nicel araştırmacılar araştırma yoluyla ürettikleri bilginin nesnel olduğu varsayımından yola çıkarak insan ve toplumla ilgili çeşitli genellemeler türetmişledir. Halbuki nitel araştırmacılar nesnelliğe ve genellemeye daima kuşkuyla bakar, çünkü bir araştırmacının bütün sosyal değerleri ve gerçekliği görmezden gelerek yansız tanımlama yapabilmesi oldukça güçtür. Nitel araştırmacı her çalıştığı konuya şu ya da bu şekilde, doğrudan ya da dolaylı olarak bir etkisinin olabileceğinin farkındadır. Ancak bu araştırma sürecinde yer alan değişkenlerin kontrol edilmesi ya da manipüle edilmesi anlamına gelmez. Araştırmacı bir konuya açıklama getirirken öznel görüş ve değerlerden etkilenebilir ve bu görüş ve değerler ulaşılan sonuçların yorumunu öznel hale getirebilir. Öznellik, yanlılık anlamına gelmez ve yanlılığın ya da önyargıların araştırma sürecini ve sonuçlarını etkilememesi için araştırmacının özen göstermesi gerekir. Öznellik bir araştırmacının olaylara ve olgulara bakışını ve yorumlama biçimini etkileyebilir ve bundan nicel araştırmada bile kaçınmak oldukça güçtür. Bu nedenle araştırmacının da bakış açısı sahibi bir birey olduğu varsayımından hareketle, nitel araştırma sürecine araştırmacının bakış açısını yansıtması doğaldır. Bu nedenlerle, araştırmacının ne yaptığını ve nasıl yaptığını, olay ve olgulara hangi bakış açısından yaklaştığını ve nasıl anlam verdiğini ayrıntılı bir şekilde tanımlaması ve belgelerle bunu göstermesi nitel araştırmada en kritik ögelerden birisi olarak görülür.

Amaç

5	Nicel araştırma Genelleme	Nitel araştırma Derinlemesine betimleme

Daha önce değindiğimiz gibi, nicel araştırmanın temelini oluşturan pozitivist gelenek doğayı ve evreni yöneten bir dizi yasanın varolduğunu, bilim adamının temel görevinin bu yasaları ortaya çıkarmak olduğunu ilke olarak benimser. Pozitivist geleneğe uygun belirli bir sistem çerçevesinde çalışan bilim adamı, bul-

duğu ilişkinin belirli aralıklarla test edilmesi sonucunda tekrarlandığına karar verirse, bulduğu sonucu bir yasa olarak genelleme gereği duyar. Çünkü bulduğu sonuç her yerde ve her zaman geçerli olan evrensel bir yasadır. Araştırma amacıyla belirli bir evrenden örneklem seçme uygulaması da bunun en tipik kanıtıdır. İstatistikte en temel ilke, çalışılan bir olgunun evrende normal dağıldığı ilkesidir. O halde, seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda bulunan sonuçlar gerçekte bütünü de temsil eder. Bu nedenlerle, nicel araştırmalarda "genelleme" en önemli amaçlardan biridir.

Öte yandan, nitel araştırma genellemeyi temel bir amaç olarak görmez. Bir durumun ya da olayın yeterli ölçüde ayrıntılı çalışılması ve önceden keşfedilmemiş ilişkilerin sınırlı bir çerçeve içinde anlaşılması daha önemlidir. Örneğin "kültür" gibi son derece karmaşık ve dışarıdan kolayca anlaşılamayan alanları çalışan bir araştırmacının temel amacı, kültür konusunda kültürü oluşturan bireylerin bakış açılarını ve algılarını ortaya çıkarmak üzere bu bireylere yakın bir konumda çalışmak olmalıdır. Kültür dışarıdan anlaşılması zor bir olgudur. Ancak içeriden derinlemesine ve ayrıntılı bir bakış açısıyla bu olgu çözümlenebilir ve anlaşılabilir. Burada genellemeden ziyade, kültürü oluşturan ve onu yaşayan bireylerin gerçeğini derinlemesine bir incelemeye tabi tutmak, bize başka araçlarla keşfedemeyeceğimiz yeni bir derinlik sağlayacaktır. Bu anlamda, nitel araştırmada amaç belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, bir insanlar grubu, vb.) derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesidir.

6	Nicel araştırma **Tahmin**	Nitel araştırma **Yorumlama**

Bir önceki tartışmayı anımsayacak olursak, nicel araştırmacı doğa ve evrene hakim olan yasaları bulmaya çalışırken asıl amacı ileriye yönelik bir tahminde bulunmadır. Bu yönelim, bilimin işlevleri arasında geleceğe yönelik tahmin yapmanın önemli bir yer tutmasından kaynaklanmaktadır. Yani pozitivist gelenekte bilim, açıklamanın yanında geleceğe ilişkin tahminlerde de bulunur. Bunu yaparken yaslandığı ilke, birinci bölümde de değindiğimiz pozitivizmin "doğrusallık" (linearity) ya da "gelecek ve yön belirlidir" ilkesidir. Yani doğanın yasaları evrensel ve sonsuzdur. X ve Y arasında bugün saptanan belirli bir ilişki gelecekte de aynı şekilde devam edecektir. Öyleyse bugün bulduğumuz ilişkiler ve bir adım ötesinde yasalar, geleceği daha belirgin hale getirme konusunda bize önemli bir güç kazandırır.

Oysa nitel araştırmacı temel olarak bu "doğrusallık" (linearity) ilkesine kuşkuyla bakar. Eğer gerçeklik insanların ortak çabalarının bir ürünü ise, bu çabalara temel oluşturan ortam, koşullar ve zaman bu gerçekliği belirleyen önemli etkenlerdir. Bu anlamda ileriye yönelik bir tahminde bulunmanın ancak göreli bir değeri ve anlamı olabilir. Bunun yanında, bu durumu etkileyen etkenler bizim ayrıştırarak çalışamayacağımız kadar karmaşık ve çok sayıda olabilir. Bu durumda, bütün ilişkileri sınırlı sayıdaki değişkenler arası ilişkilere indirgeyerek bir açıklama getirme ve bunu ileriye yönelik bir tahmin aracı olarak kullanma nitel araştırma geleneğinde pek benimsenmez. Nitel araştırmacılar tahminden çok bir duruma egemen olan ilişkiler ağını belirli bir sistematik yaklaşımla açıklamayı ve yorumlamayı daha anlamlı bulurlar.

7	Nicel araştırma **Nedensellik ilişkisini açıklama**	Nitel araştırma **Aktörlerin bakış açılarını anlama**

Pozitivist anlayış ve buna bağlı olarak nicel araştırma "indirgemeci"dir (reductionist). Yani, bir durumun açıklanmasında, duruma egemen olan ilişkiler ağı sınırlı sayıdaki bir dizi değişkene ve bu değişkenler arası ilişkilere indirgenerek açıklanır. Bu açıklama sırasında değişkenlere, birbiri ile ilişkisi içinde çeşitli adlar verilir: bağımlı değişken, bağımsız değişken. Bir araştırmada etkilenen ya da başka bir değişkene göre farklı değerler alabilen değişkenler "bağımlı değişken," etkileyen ya da başka bir değişkene bağlı olarak farklı değerler almayan değişkenler "bağımsız değişken" olarak adlandırılır. Örneğin, elimizde öğrenme ve sosyo-ekonomik statü gibi iki değişken varsa, bunlardan öğrenme bağımlı, sosyo-ekonomik statü ise bağımsız değişken olacaktır. Çünkü öğrenme öğrencinin sosyo-ekonomik statüsü tarafından etkilenebilir; sosyo-ekonomik statü, öğrenmeyi pozitif ya da negatif yönde etkileyebilir. Öte yandan, sosyo-ekonomik statü (en azından bu problem bazında) öğrenmeden etkilenmez.

Değişkenlere böylesi bir yaklaşımın yanı sıra, nicel araştırmalarda denence kurarken de değişkenleri belirli bir öncelik sırasına koyarız: "X ve Y arasında pozitif bir ilişki vardır." Ya da, "X Y'ye neden olur," "Y Z'ye neden olur" gibi. Bütün bunlardan çıkan sonuç şudur: Nicel araştırmada belirli sayıya indirgenen değişkenler daha sonra belirli bir nedensellik ilişkisi içinde açıklanır.

Nicel araştırmaya egemen olan bu amacın tersine, nitel araştırma değişkenlerin saptanıp, bunlar arası ilişkilerin belirli bir nedensellik ilişkisi içine oturtulmasından ziyade, bir duruma dahil olan bireylerin, veya diğer bir deyişle, aktörlerin

algı ve bakış açılarını yorumlamaya önem verir. Nitel araştırmanın değişkenleri, araştırma konusuna dahil olan aktörlerin kendisidir. Çünkü bu aktörler durumu biçimlendiren, duruma katkıda bulunan asıl ögelerdir. Öyleyse, "sosyo-ekonomik statü ve öğrenme ilişkisi" gibi bir problemi çalışan bir nitel araştırmacı, nicel bir araştırmacının yapacağı gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin sayısal verileri toplayıp, bunların öğrencilerin başarı puanları ile ilişkisine bakmak yerine, öğrencilerle görüşerek, onların yaşadıkları ortamları ve evlerini ziyaret ederek, aileleriyle görüşerek probleme ilişkin katılımcılara daha "yakından" bir görüş geliştirmeyi tercih edecektir.

Yaklaşım

8	Nicel araştırma **Kuram ve denence ile başlar**	Nitel araştırma **Kuram ve denence ile son bulur**

Bir durumda rol oynayan değişkenlerin ayrıştırılması, bunların sınırlanarak çalışılabilir bir sayıya indirgenmesi ve değişkenler arasında nedensellik ilişkisinin aranması nicel araştırmacıları belirli bir zorluğa iter. Bir durumu açıklayacağına inanılan, örneğin üç değişken arasındaki ilişkiyi araştırmacı nasıl ortaya koyacaktır? A B'ye mi, B C'ye mi, A C'ye mi, B A'ya mı, C B'ye mi, yoksa C A'ya mı neden olmaktadır? Liste daha da uzatılabilir. Üç değişken arasında bu denli çok olasılığı araştırmacı nasıl çözecektir? İşte burada denenceler ve varsa kuramlar araştırmacının yardımına koşar. Değişkenler arasında belirli ilişkileri önceden varsayarak bu ilişkilerin gerçekte olup olmadığına bakmak bu sorunun tek yoludur. Bu nedenle, nicel araştırma bir dizi denence veya elde varsa bir kuramla yola çıkarak, bu denencelerin geçerliğini ya da kuramın çalışılan probleme ne derece uyduğunu test etmeyi deneyecektir. Bu anlamda nicel araştırmada "tümdengelimci" (deductive) bir yaklaşım hakimdir.

Oysa nitel araştırma, bir probleme başlarken herhangi bir denence geliştirmeden başlar. Duruma dahil olan aktörlerin bakış açılarından yola çıkarak durumu anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Bu problemi çalışarak elde ettiği sonuçların başka durumlarda da olup olmadığını bulmaya çalışır. Ancak elinde yeterli sayıda duruma ilişkin sonuçlar, belirli bir eğilimi açık bir şekilde gösterdiği zaman, denence geliştirme, daha da ötesi ilgili durumları açıklama gücüne sahip bir kuram oluşturma işine girişir. Bu anlamda, nitel araştırmada "tümevarımcı" (inductive) yaklaşım ön plâna çıkar.

9	Nicel araştırma	Nitel araştırma
	Deney, manipülasyon ve kontrol	Kendi bütünlüğü içinde ve doğal

Yukarıdaki tartışmanın bir devamı olarak, bir durumda rol oynayan değişkenleri ayrıştıran bir nicel araştırmacı, hangi değişkenin diğer hangi değişken üzerinde etkili olduğunu kesin hatlarıyla bilmek ve etkinin derecesini "ölçmek" zorundadır. Aksi takdirde önceden kurduğu denenceleri test etmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenlerle, nicel araştırmacılar kontrollü deneysel ortamlar ve ölçmeye olanak verecek yarı-deneysel araştırma desenleri kullanırlar. Bu kontrollü ortamlarda araştırmacının en önemli amacı araştırmanın konusu olan değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak ve ölçmektir.

Bunun yanı sıra, değişkenler arası ilişkileri açık seçik görebilmek için, araştırmacı belirli değişkenleri manipüle etmeyi de deneyecektir. Psikoloji ve eğitim alanlarındaki deneysel çalışmalar bu yaklaşımın tipik örnekleridir. Yalıtılmış ve önceden biçimlendirilmiş laboratuvarlarda veya bir sınıf ortamında araştırmacı, belirli değişkenleri kasıtlı olarak değiştirerek bu değişkenlerin denekler üzerinde ne tür etki yarattığını görmeye çalışır. Öğrenciler üzerinde belirli bir öğretim yönteminin, diğer bir yönteme göre ne derece etkili olduğunu bilmek isteyen bir nicel araştırmacı pek çok açıdan eşitlenmiş iki sınıfı alarak birinde bir öğretim yöntemini, diğerinde diğer öğretim yöntemini öğretmene uygulatır. Bu şekilde, iki sınıf arasında ortaya çıkabilecek öğrenme (başarı) farkı büyük ölçüde öğretim yöntemlerinden birisinin diğerine oranla daha etkili olduğu sonucunu doğuracaktır. Bu anlamda, nicel araştırma "manipülasyon" ve "kontrol"ü araştırmanın vazgeçilmez araçları olarak görür.

Bu konu nicel ve nitel araştırmanın birbirine ters düştüğü en önemli alanlardan biridir. Nitel araştırmada duruma özgü koşullar dışarıdan bir etki yoluyla manipüle edilmez. Yalıtılmış ve kontrollü ortamlarda test edilen denencelerin sonuçlarının aynı olay veya olguların geçtiği doğal ortamlara genellenmesine karşı çıkan nitel araştırmacılar, bu yolla elde edilen bilginin ancak aynı şekilde kontrol edilebilen deneysel ortamlara ilişkin bir tahmin için kullanılabileceğini savunurlar. Nitel araştırmacılara göre, araştırma problemleri kendi doğal koşulları ve seyirleri içinde çalışılmalıdır. Örneğin yukarıdaki problemi, yani farklı öğretim yöntemlerinin başarıyı ne şekilde etkilediğini çalışmak isteyen bir nitel araştırmacı, farklı iki yöntemi kullanan iki öğretmenin sınıfını alarak ve bunları çeşitli yönleriyle ayrıntılı bir incelemeye tabi tutarak, öğrenci başarısı üzerinde rol oynayan etkenleri ve öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini kendi doğal seyri içinde inceler.

10	Nicel araştırma Standardize edilmiş veri toplama araçları kullanma	Nitel araştırma Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olması

Nicel araştırmada yöntem ve ölçmenin ön plânda tutulduğunu belirtmiştik. Sistematik bir yöntemle belirli değişkenler arası ilişkiyi ölçmeyi hedefleyen araştırmacının elinde, yönteme uygun ve ölçmeyi olanaklı kılacak araçların olması gereklidir. Fen bilimlerinde, laboratuvarlarda nasıl duyarlı ölçü ve tartı araçları kullanılıyorsa, nicel araştırmayı kullanan sosyal bilim araştırmacılarının elinde de benzer araçlar vardır: çeşitli skalaları içeren anketler, var/yok veya 0/1 tarzında hazırlanmış listeler, eğitimde sık olarak kullanıldığı şekliyle başarı testleri veya tutum ölçekleri, vb. Bu yollarla yapılan ölçümlerin duyarlı olabilmesi için ölçüm araçlarının çeşitli yöntemlerle güvenirlik testlerinin yapılması gereklidir. Sözü edilen duyarlığı sağlamak için nicel araştırmacı zamanının önemli bir kısmını bu duyarlık testlerini yapmakla geçirir.

Nicel araştırmadaki bu eğilimin tersine, nitel araştırmada asıl veri toplama araçlarından birisi araştırmacının kendisidir. Son tahlilde çalışılan duruma anlam verme bireysel bir süzgeci gerektirdiği için araştırmacı, araştırma süreci içinde en önemli etkenin kendisi olduğunun bilincindedir. Olay ve olgular arasındaki ilişkileri açıklarken duyarlı bir ölçümden ziyade yorumlama ve anlam vermeyi ön plâna koyduğu için, bu amacına hizmet edecek çeşitli araçları nitel araştırmacılar da kullanırlar: görüşme formları, gözlem formları, ses kayıt cihazları, çözümleyici, kağıt, kalem, çeşitli doküman ve yazılı materyal, vb. Ancak burada araçlar birincil olmaktan ziyade ikincil öneme sahiptir. Yorumlamayı ve anlam vermeyi kolaylaştıracak araçlardır. Daha da ötesi araştırmanın herhangi bir aşamasında bu araçlar yer değiştirebilir veya içerikleri tekrar düzenlenebilir (örneğin görüşme formlarının içeriğinin, araştırmanın herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilecek yeni etkenlere göre tekrar düzenlenmesi gibi). Bu anlamda nitel araştırma, araştırma yöntemleri ve araştırma araçlarına ilişkin daha esnek bir tutum geliştirmiştir.

11	Nicel araştırma Parçaların analizi	Nitel araştırma Örüntülerin (pattern) ortaya çıkarılması

"Orman" konusunu araştırmak üzere nicel ve nitel yöntemlerin nasıl kullanılabileceğini tartışarak bu iki yaklaşımın temel eğilimlerini yansıtmaya çalı-

şalım. Nicel araştırmacı böylesi bir araştırma problemine ormanı oluşturan ağaçların tek tek veya gruplar halinde çalışılması gerektiği varsayımından yola çıkarak yaklaşacaktır. Tek tek ağaçları veya ağaç gruplarını seçerken belirli örneklem tekniklerini kullanacak, ormandan temsil gücü olan bir örneklem seçecektir. Deneysel yaklaşımı kullanan bir nicel araştırmacı seçtiği ağaçlar ve ağaç gruplarına özel bir ortam yaratmaya çalışacak, dış ortamdan yalıtmak amacıyla çevrelerini tel örgü ile kaplayacak, belirli oranda güneş ve yağmur alması için örneğin üstlerine örtü gerecek, bu ağaçlara özel hazırlanmış besinler verecektir. Yarı deneysel bir yöntemle çalışan bir nicel araştırmacı örnekleme dahil olan grupları eşitlemek ve dış ortamdan yalıtmak için bu tür manipülatif önlemleri almayacak, ancak bütün ilgi ve dikkatini örnekleme dahil olan ağaçlar üzerinde yoğunlaştıracak, onlardaki gelişme veya değişmeleri standart araçlarla ölçerek kayda geçirmeye çalışacaktır. Bu örnekte nicel araştırmacının temel eğilimini pozitivist bilim anlayışının belirlediğini görmek mümkündür. Evrende ve dünyada "şeyler" normal dağılıyorsa, belirli ilkelerle bu normal dağılımı yansıtan örnekleme dahil olay, olgu veya objelerin çalışılması yoluyla elde edilen bilgi evrene genellenebilir. Nasıl ki örneklem evreni temsil ediyorsa, örneklem çalışılarak elde edilen bilgi de evrendeki ilişkinin temsili bir resmi olacaktır. Bu nedenlerle, daha önce değindiğimiz gibi, nicel araştırma indirgemecidir yani, parçaların çalışılarak bütünün bilgisinin elde edilebileceği varsayımını benimser.

Oysa ki, aynı problemi çalışmak isteyen nitel bir araştırmacının yaklaşımı daha farklı olacaktır. Böylesi bir araştırmacı, ağaçları ormanın bütünlüğü içinde kavramaya çalışacaktır. Ormanın belirli bir bölgesini çalışarak elde ettiği bilginin ormanın tümünü temsil etmeyeceğinin bilincinde olan bir nitel araştırmacı, ağaçları doğal ortamları ve ormanın genel ekolojisi içinde anlamaya çalışacak, koşulları manipüle etmeden çalıştığı bölgeye ilişkin genel boyutları ve özellikleri saptamaya çalışacaktır (ağaçların kabuk rengi, boyları, ormandaki diğer canlılarla olan ekolojik ilişkileri, toprak koşulları, vb.). Bütün bunları yaparken, bilgiye ulaşma yollarını ve bilgi kaynaklarını ince ayrıntılarına kadar tanımlayacak, çok çeşitli ve farklı bilgi toplama araçlarını kullanacaktır. Böylesi bir araştırmacının veri setinde çizimler, notlar, fotoğraflar, video filmleri, toprak ve benzeri doğal örneklere ilişkin bilgiler olacaktır. Bütün bunları yaparken nitel araştırmacının yaslandığı temel varsayımlar oluşturmacı ve yorumlamacı paradigmalara dayanmaktadır: bütüncüllük, doğallık, derinlik ve çokluluk.

12	Nicel araştırma Uzlaşma ve norm arayışı	Nitel araştırma Çokluluk ve farklılık arayışı

Nicel araştırma bütün yukarıda saydığımız gerekçeler nedeniyle uzlaşma noktalarını ve çoğunluğu temsil edebilen bir norm arayışı içindedir. En basit istatistiksel terimlerle tanımlamak istersek, nicel araştırmanın ilgi alanı "normal dağılım" veya "çan eğrisinin" ortada kalan yoğun kısmıdır. Çünkü evreni temsil eden olay, olgu veya objelerin büyük bir çoğunluğu bu alana düşer. Bu yoğunluk alanının dışında kalanlar "istisna" olarak kabul edilir ve "istisnalar kaideyi bozmaz." İşte buradaki "kaide," model, kuram, norm veya uzlaşma alanı anlamına gelmektedir. Normal dağılımın veya çan eğrisinin yoğunluk alanına ilişkin üreteceğiniz bilgi, o alana düşen her birim olgu, olay ve obje için de açıklayıcı olacaktır.

Bunun tersine, nitel araştırmacı çan eğrisi veya normal dağılım tablosundaki bütün alanları çalışma kapsamı içinde görür. Çalıştığı problemle ilgili "istisnaların" da probleme ilişkin önemli ipuçları verebileceğini dikkate alır. Gerçekte düşünüldüğünde hangi sosyal problem olursa olsun, en zengin bilgi kaynaklarından birisi "en iyi-en kötü olanlar," "en hızlı-en yavaş olanlar," "en sorunlu-en sorunsuz olanlar," "en iyi-en kötü öğrenenler" olabilir. Araştırmaya böylesi bir yaklaşım, herhangi bir problem hakkında olabildiğinde farklı ve çoklu bakış açıları elde etmek ve bulunan şeyleri bütün zenginliği ile sunmak nitel araştırmacıların önem verdiği konular arasındadır. Bu yaklaşım insanların, toplumların, olay ve olguların ne kadar karmaşık ve çok yönlü olduğu gerçeği ile birleştirildiğinde daha bir anlamlı olmaktadır.

13	Nicel araştırma Verinin sayısal göstergelere indirgenmesi	Nitel araştırma Verinin, derinliği ve zenginliği içinde betimlenmesi

Sayısallaştırma nicel araştırmanın önemli süreçlerinden biridir. İki değişken arasındaki ilişkiye bakan bir nicel araştırmacı, bu değişkenlere belirli değerler vererek elde ettiği sonuçları sayısal göstergelerle sunar. Sonuçta yoğunlukların hangi değişkenlerde olduğunu basit ortalama hesaplarıyla bulabilir. Daha karmaşık istatistiksel hesaplarla bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve bunların yönünü saptamayı deneyebilir. Bu anlamda, araştırmanın belirli bir aşamasından sonra nicel araştırmacı gerçek olgu, olay ve objelerden kendisini uzaklaştırarak sayıların soyut dünyasına girer.

Sayıların bu yolla kullanımı, araştırmacıya değişkenler diye adlandırdığımız olay, olgu ve objeler arasında "nasıl" veya "ne yönde bir ilişki" olduğu konularında açıklama yapma olanağı verirken, değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirme konusunda da araştırmacıyı ciddi biçimde sınırlandırmaktadır. A ve B arasında pozitif (veya negatif) bir ilişki vardır, A B'ye neden olur gibi. Bu özellikler pozitivizmin "nedensellik" ve "doğrusal ilişki" (linearity) varsayımlarıyla tam anlamıyla örtüşür.

Öte yandan, nitel araştırma çalışılan probleme ilişkin olarak çoğu durumda birden fazla araç yoluyla toplanmış betimsel bilgiyi yine tüm zenginliği ve derinliği içinde sunmayı ilke edinir. Nitel araştırma mutlak anlamda sayısallaştırmaya karşı değildir. Ancak sayısallaştırmanın tek başına yeterli bir veri analizi ve sunum tekniği olmadığını kabul eder. Basit betimsel (desciptive) istatistikler (ortalamalar, yüzdeler ve korelasyon gibi) kullanmanın yanı sıra, nitel araştırmacılar yaygın olarak araştırmaya dahil edilen katılımcıların görüşlerini yansıtmayı, olay ve olguları kendi ortamları içinde tanımlamayı ön plânda tutarlar. Bu anlamda, nitel araştırmacıların veri seti daha kabarık ve ayrıntılıdır. Bu veri setini oluşturmanın yanı sıra, bu kabarık veri setinden anlamlı bütünler çıkarmak ve bunları mümkün olduğu ölçüde betimsel bir şekilde okuyucuya sunmak nitel araştırmacıların önemli görevlerinden biridir. Bu nedenlerle nitel araştırma, nicel araştırma ile karşılaştırıldığında daha zahmetli bir süreçtir.

Araştırmacı Rolü

14	Nicel araştırma	Nitel araştırma
	Olay ve olguların dışında, yansız ve nesnel	Olay ve olgulara dahil, öznel bakış açısı olan ve empatik

Nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki en önemli farklılıklardan birisi, her iki araştırma yönteminin araştırmacıya biçtiği roldür. Birinci bölümde ve bu bölümün başlarında belirttiğimiz gibi bu farklılık, bu araştırma yöntemlerinin birbirinden ayrı iki temel dünya görüşüne yaslanmalarından kaynaklanmaktadır. Pozitivist bilim felsefesi gerçeğin insandan bağımsız ve bizim dışımızda bir olgu olduğunu varsaydığı için, bilim adamına veya araştırmacıya yüklenen rol, kendisinden bağımsız gerçeği yansız ve nesnel bir şekilde tarif etmektir. Bu temel varsayımdan yola çıkan nicel araştırmacılar, araştırma desenlerinde nesnelliği zedelemeyecek her önlemi almakla yükümlüdürler.

Bunu yapmanın yollarından birisi standart veri toplama ve ölçme araçlarıyla çalışmaktır. Araçlar standart olduğu sürece elde edilen sonuçlar araştırmacıdan araştırmacıya farklılık göstermeyecektir. Bir cetvel, onu kullanan bireyden bağımsız olarak her ölçümde aynı sonucu verecektir. Benzer şekilde standart bir anket, onu kullanan araştırmacıdan bağımsız olarak benzer sonuçların elde edilmesine olanak verecektir. Nicel araştırmacılar için bir araştırmada, kabul gören bilimsel normlara uygun nesnelliğin sağlanmaması, o araştırma sonuçlarının bilimsel olmadığı sonucunu doğuracaktır.

Nicel araştırmanın araştırmacıya yüklediği bu rolün tersine, daha önce de tartıştığımız gibi nitel araştırma, felsefi temellerini oluşturmacı ve yorumlamacı dünya görüşlerinde bulur. Burada gerçek, insan tarafından oluşturulan yorumsal bir süreçtir. Öyleyse gerçek onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Nasıl ki insanlar gerçeğin yaratılması ya da oluşturulmasına katılıyorlarsa, bilimsel çalışma ve araştırmalarda da araştırmacının probleme ilişkin tutumu ve tavrı olay ve olgulara verilecek anlamı şu ya da bu şekilde etkileyecektir. Öyleyse, nitel araştırmacılara göre "tam nesnellik" başarılması mümkün olmayan bir olgudur. Önemli olan, çalışılan probleme ilişkin araştırmacının konumu ve tutumunu açık olarak ortaya koyması, vardığı sonuçlara hangi yol ve yöntemlerle vardığını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koymasıdır. Bu anlamda nitel araştırma, araştırmacıya "empatik" özellikler yükler. Olay ve olguların ancak içerden geliştirilen bir bakış açısıyla anlaşılabileceğini varsayan nitel araştırmacı, belirli bir ortamda belirli bireyler tarafından oluşturulmuş gerçeğe katkıda bulunan bireyleri kendi algılarından anlamaya çalışır.

Bu bölümü bitirirken, daha sonra değineceğimiz bir konunun burada kısaca açıklanmasında yarar vardır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasında farklılıkları tartışırken okuyucunun kafasında oluşabilecek bir yanlış anlamanın burada giderilmesinde yarar vardır: Nicel ve nitel araştırma yöntemleri farklı iki dünya görüşü veya paradigma üzerine oturur. Yapılan yanlışlardan birisi, bu iki farklı paradigmayı birbirine kıyasla "iyi" ya da "kötü" şeklinde bir karşılaştırmaya tabi tutmaktır. Bu iki paradigma gerçek konusunda bize iki farklı pencere sunar. Her bir pencerenin kendine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. Bu anlamda, sosyal olay ve olgular üzerinde çalışırken her iki yöntemin de bize sunacağı ve diğer yöntem tarafından yeteri kadar açıklanamayacak boyutları vardır. Bu nedenlerle, bu iki araştırma yöntemi birbirini tamamlayıcı yöntemler olarak düşünülmelidir. Önemli olan her iki yöntemi de sosyal bilim araştırmalarında etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanabilmektir.

3. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMA DESENLERİ

Nitel araştırma deseni, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak tanımlanabilir. Kavram olarak "araştırma deseni" sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci (nicel araştırma desenlerinde olduğu gibi) çağrıştırır. Nicel araştırmada desen (deneysel, betimsel, vb.) araştırma sorularının oluşturulmasından araştırmacının toplayacağı veriler, kullanacağı veri toplama yöntemleri, veri analizi ve raporlaştırma aşamalarına kadar tüm aşamalarda araştırmacıya belirgin bir yön gösterir. Oysa nitel araştırmada araştırılan olay, olgu ya da duruma göre değişebilen bir araştırma süreci söz konusudur. Bu nedenle bazı nitel araştırmacılar "araştırma deseni" yerine "araştırma geleneği," "araştırma yaklaşımı" ya da "araştırma stratejisi" kavramlarını kullanma eğilimindedirler. Diğerleri ise "araştırma deseni" kavramını kullanmakla birlikte nitel araştırmada bu kavramın daha esnek bir çerçevede algılanması gerektiğini belirtmektedirler. Benzer bir yönelimle bu bölümde de "araştırma deseni" kavramı kullanılmıştır. Ancak nitel araştırma alanyazınında aynı anlamın karşılığı olarak "araştırma geleneği," "araştırma stratejisi" "araştırma yaklaşımı" kavramlarının da yaygın olarak kullanıldığı okuyucu tarafından bilinmelidir.

Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik eder. Araştırmanın odağını, veri toplama ve analiz yaklaşımlarını belirlemede araştırmacıya yön göstermekle birlikte nitel araştırma desenleri sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir yönlendirme yapmaz. Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur.

Sosyal bilim alanlarındaki kavramlardan, ilkelerden ve yaklaşımlardan etkilenen nitel araştırma desenleri farklı yaklaşımları ve gelenekleri yansıtır. Ancak bu desenler birbirinden çok açık bir biçimde ayrışan desenler değildir. Örneğin kuram oluşturma desenindeki tümevarımcı yaklaşım ve bilinmeyen süreçleri tanımlama amacı bir ölçüde diğer desenlere de damgasını vurmuştur. Örneğin bir durum çalışmasında daha önce farkında olmadığımız süreçlere ilişkin kavramlar ve örüntüler ortaya çıkabilir. Aynı biçimde kültür analizi (etnografya) çalışmalarına damgasını vuran antropolojik yaklaşım eylem araştırması ya da durum çalışmalarında da desenin önemli bir boyutunu oluşturabilir.

Nitel araştırma desenleri aşağıda temel özellikleri ve farklı boyutlarıyla açıklanmaktadır.

Kültür Analizi

Antropoloji geleneğini yansıtan kültür analizi (etnografya/ethnography) bireysel algı ve davranışın olduğu kadar toplumsal davranış, yapı, işleyiş, değerler, normlar gibi kültürel ögelerin tanımı ve analizi üzerine odaklanmaktadır (Hancock, 2004). Kültür ortak bir anlayış ve kurallar bütünü olarak bireylerin ve grupların davranışlarını etkiler ve şekillendirir. Bir toplumun kültürü, bir kurumun kültürü, bir arkadaşlık grubunun kültürü, bir sınıfın kültürü ya da belirli bir amaç ya da neden ile bir araya gelen bireylerin oluşturduğu kültür ortak oluşturulmuş bir gerçeklik bütünü olarak nitel araştırma açısından ilginç ve önemli bir çalışma konusudur.

Kültür analizine yönelik çalışmalarda amaç belirli bir grubun kültürünü tanımlama ve yorumlamadır. Bu tanımlama genellikle o kültüre özgü kavramlar, süreçler ve algılar çerçevesinde yapılır. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen katılımcıların kullandıkları yazılı ve sözlü dil, davranış kalıpları, algıları ve paylaştıkları deneyimler bir araştırmanın odaklanabileceği alanlar olarak ortaya çıkar (Hancock, 2004).

Okullardaki rehberlik servisleri ile ilgili çalışma yapan bir araştırmacı, kültür analizi desenini benimseyebilir. Örneğin bir okulda kırsal kesimden gelen öğrencilerin rehberlik servisinin sağladığı hizmetlerden yararlanmasını engelleyen bazı kültürel etkenler olabilir. Bu öğrenciler rehberlik merkezine sadece "psikolojik sorunu" olan öğrencilerin gittiğini varsayarak, böyle bir hizmetten yararlanmanın kendilerinin diğer öğrenciler tarafından "psikolojik sorunu olan bir öğrenci" olarak algılanacağını düşünebilirler. Bu servisler ve öğrencilerin bu servislerle ilgili algıları ve davranışları konusunda yapılacak kültür analizi odaklı bir araştırmada, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının bu tür kültürel etkenler konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu grupta yer alan öğrencilere daha nitelikli rehberlik hizmetinin nasıl sağlanabileceği konularında bir anlayış kazandırabilir.

Kültür analizi desenine bir diğer örnek de öğretmen değerlendirme konusunda yapılabilecek bir araştırmadan verilebilir. Bir okulda bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin kurulmaya çalışıldığını düşünelim. Böyle bir sistemin kurulması ve öğretmenler tarafından benimsenmesi sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ve okul yönetiminin bu sorunları bilimsel bir yaklaşımla araştırmak istediğini düşünelim. Bu çerçevede daha önce okul düzeyinde bir öğretmen değerlendirme süreciyle tanışık olmayan öğretmenlerin tepkilerini ve ya-

şadıkları sorunları, geçmişten gelen alışkanlıkları ve deneyimleri çerçevesinde araştırmak anlamlı olacaktır. Kültür analizi deseni ile öğretmenlerin, okul, öğrenme ve öğretim süreçleri ve profesyonel ilişkileri ile ilgili kültür yapıları araştırılabilir. Bu kültürün yeni oluşturulmak istenen değerlendirme sistemi ile uyuşmayan yönleri ve bu çerçevede yaşanan sıkıntılar ortaya konabilir. Böyle bir araştırma okul yöneticilerinin öğretmen kültürü konusundaki farkındalık düzeylerini artırabilir ve performans değerlendirme sistemini okulda yerleştirmek için yeni önlemler almalarına yardımcı olabilir.

Doğası gereği kültür muğlaktır ve standardize edilmiş veri toplama araçları ile ölçülemez. Gözlenir, yaşanır, hissedilir. Bu nedenle, kültür analizi yaklaşımı ile araştırma yapan bir araştırmacının çalıştığı kültürü ve bu kültürün birey ya da gruplar üzerindeki etkilerini ayrıntılı ve derinlemesine anlayabilmesi için alanda uzun zaman kalması ve yoğun bir veri toplama süreci içine girmesi gerekir. Veri kaynakları genellikle bir kültürü oluşturan ve o kültürden etkilenen bireyler ya da gruplardır (bir sınıf, okul, kurum ya da örgüt, arkadaş grubu, mesleki grup, aile, iş ortamı, vb.). Veriler çoğunlukla gözlem, görüşme ve mecazlar gibi nitel veri toplama yöntemleri ile toplanır. Bunlara bazen doküman analizi de eşlik edebilir. Gözlem katılımcı veya katılımcı olmayan türden olabilir. Ancak katılımcı gözlem yapan araştırmacının kendi varlığının doğal ortamı ve dolayısıyla kültürü nasıl etkilediği konusunda farkındalık geliştirmeli ve bu etkileri en aza indirmek için çaba göstermelidir. Görüşme ise açık uçlu olabilir ya da belirli düzeyde yapılandırılmış (yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmış) formlar yoluyla yapılabilir. Kültür analizi araştırmalarında aynı birey ya da gruplarla birden fazla görüşme yapılması da söz konusu olabilir. İlk görüşmede ortaya çıkan bulguların ve bu bulgular çerçevesinde ulaşılan yorumların çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve teyit edilmesi amacıyla araştırmacının aynı birey ya da gruplara geri gitmesi ve ek görüşmeler yapması gerekebilir. Ayrıca kültürü anlama ve ortaya çıkan anlamların açıklanmasında gözlem ve görüşme birlikte kullanılabilir. Örneğin yaptığı gözlemler sonucunda bir yoruma ulaşan araştırmacı, bu yorumu, yapacağı ek görüşmeler yoluyla teyit edebilir, ya da gözlemde elde ettiği ancak anlam yükleyemediği davranış ve süreçleri görüşmeler yoluyla anlamlandırmaya çalışabilir.

Veri analizi, betimsel analiz ya da içerik analizi yaklaşımı ile yapılır. Temel amaç araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte de bu kültürü oluşturan bireylerin ya da grupların algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının

kendi bakış açılarından aktarılmasıdır. Bu nedenle ortaya çıkan bulgular çalışılan grubun diliyle sunulur ve doğrudan alıntılara sık yer verilir. Örneğin "sükut altındır" deyişindeki mecaz vurgu kişiler arası ilişkiler ve grup dinamikleri açısından belirli bir tavır ve davranışı yani "suskun kalmayı" över ve yüceltir. Ancak belirli bir kültürde sessiz kalma ve daha çok dinleyici olma bir erdem olarak ön plâna çıkarken, farklı bir kültürde sessiz kalma ve daha çok dinlemeyi tercih etme pasif bir kişiliğin göstergesi olarak algılanabilir; yani kendini ifade etme daha pozitif bir tavır ve davranış olarak algılanabilir. Bu tür kültüre özgü algılar ve deneyimler ancak kendi ortamında anlamlıdır. Sözel ve sözel olmayan dil kültüre ilişkin anlamların yansıtılmasında önemli bir rol oynar.

Kültür analizi araştırmalarında çalışılan kültürün yeterli düzeyde anlaşılamaması karşımıza çıkan önemli sorunlardan bir tanesidir. Bu durumda ortaya çıkan bulgular kültüre özgü anlamları ve deneyimleri yansıtmada yetersiz kalacaktır. Araştırmacının alanda yeterli düzeyde zaman ve çaba harcamaması, kültürü kendi varsayımları ve inançları doğrultusunda anlamaya çalışması ya da kültüre ilişkin olguları kavrayamaması bu tür sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Doğallıkla bu durum araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde zedeleyecektir. Bu nedenle araştırmacının alanda ulaştığı bulguları teyit etmesi ve bu amaçla ek gözlem ve görüşmeler yapması önemlidir.

Olgubilim

Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur.

Örneğin "okulda başarısızlık" sık karşımıza çıkan bir olgu olabilir. Başarısızlıkla ilgili çeşitli araştırmalar bize başarısızlığın diğer değişkenlerle ilişkileri (örneğin sosyoekonomik durum ve başarı ilişkisi gibi) konusunda ipuçları da verebilir. Hatta deneysel araştırmalar yoluyla başarıya ve başarısızlığa neden olabilecek çeşitli değişkenler (sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemleri, materyaller, fiziksel ortam gibi) konusunda bilgi sahibi olabiliriz. Ancak başarısızlık öğrenci yaşamın-

da ne anlama gelmektedir? Başarısızlık öğrencinin çeşitli ilişkilerini (arkadaş, aile gibi) nasıl etkilemektedir? Başarısızlık öğrenci yaşamında ne tür sorunlara neden olmaktadır? Bu tür konularda yeterli düzeyde bir anlayışa ve açıklamaya sahip olmayabiliriz. Olgubilim çalışmaları bu tür konulara odaklanarak başarısızlığın çeşitli açılardan ne anlama geldiğini ortaya çıkarmayı amaçlayabilir.

Probst (1997, aktaran Cropley, 2002) olgubilim yaklaşımı kullanarak yaptığı bir araştırmada otistik çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının engelli olması durumunu nasıl yaşadıklarını ve algıladıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Probst bu durumu ebeveynlerin bu konuya ilişkin oluşturdukları anlamları dört kategoride açıklamıştır: "neden bulma" (Neden çocuğumuz böyle doğdu? Kim ya da ne buna neden oldu?), "sınıflama" (Bu hastalığın doğası nedir? Çocuğum diğer otistik çocuklardan hangi bakımdan farklı?), "durumun iyileşmesine yönelik beklentiler" (Hastalık tedavi edilebilir mi? Gelecekte çocuğum ne tür durumlarla karşılaşacak? Bu duruma rağmen çocuğuma neler verebilirim?) ve "sosyal destek beklentisi" (Çevremdeki kişiler çocuğumla ilgili ne düşünüyorlar? Onların çocuğuma bir katkısı olabilir mi?). Araştırmacı bu anlamları alanyazındaki klinik ve sağlık psikolojisi kuramları ile ilişkilendirmiş ve bu kuramlara yeni açılımlar önermiştir. Alanyazına yapılan bu katkı yanında uygulamaya ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmuş ve ebeveyn destek programlarının yapısına ve işleyişine yönelik öneriler geliştirmiştir.

Üstün yetenekli çocuklarla yapılan olgubilim araştırmalarında çocukların kendilerinden beklentilerin hep üst düzey olması ve daha zoru başarmaya yönlendirilmeleri nedeniyle çocukluklarını yaşayamadıkları ortaya çıkmıştır. Hatta bazı çocukların anne-babalarına ebeveyn olmak zorunda kaldıkları ve sonuç olarak evdeki kararlarda çocukların daha etkin rol almaya başladığı anlaşılmıştır. Daha uç örneklerde ise çocukların evde tüm olup biteni derinden etkiledikleri ve tüm ilişkilerin ve etkinliklerin çocuğun gelişimine yönelik olarak düzenlendiği görülmüştür. Yani anne-babanın kendi yaşantıları tamamen çocuğa odaklı hale gelmiştir (Cropley, 2002).

Başka bir olgubilim çalışmasında Cropley (2002) Alman göçmenlerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarıyla iş motivasyonları ve karşılaştıkları sorunlar konusunda odak grup görüşmeleri yapmıştır. Araştırmaya katılanlar özel becerilere sahip oldukları için bu işe uygun olduklarını, bu süreçte elde ettikleri deneyimlerin kendi yaşantılarında karşılaştıkları sorunların çözümüne katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaptıkları işin gerekliliğine ilişkin algılarını güçlendirdiğini

ve bu algının kendi yaşamlarına anlam kazandırdığını dile getirmişlerdir. Bu algıların yanında katılımcılar yaptıkları işle ilgili bazı sorunları tanımlamışlar ve bu sorunların çözümüne hem kendilerinin hem de profesyonel bir birim olarak bağlı bulundukları kurumun katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı bu sonuçlardan yola çıkarak sosyal hizmet uzmanlarının iş yaşantılarına ilişkin ortaya çıkan anlamları alanyazındaki kuramlarla ilişkilendirmiş ve uygulamaya ilişkin bazı (örneğin hizmet-içi eğitim gibi) önerilerde bulunmuştur.

Felsefe'nin nitel araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan disiplinlerden biri olduğunu 2. bölümde belirtmiştik. Gerçek ile ilgili değerler, anlamlar ve mantık örüntüsü, insanların gerçeği nasıl algıladıkları, bu algılara ilişkin deneyimleri Felsefe'nin üzerinde durduğu önemli konulardır. Bu yönelim Felsefe'nin, olgubilim yaklaşımı ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Felsefe ile olgubilimin kesiştiği bu alan nitel araştırmanın odaklandığı alanlarla da örtüşmektedir. Bu yönüyle olgubilim, nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından bir tanesidir. Aynı zamanda bir nitel araştırma deseni olması da, bazı nitel araştırmaların olguların açıklanmasına ve betimlenmesine odaklanmasından kaynaklanmaktadır.

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Örneğin "öğretmenlikte mesleğe yabancılaşma" konusunda yapılacak bir araştırmada örneklemi bu tür bir yaşantıya sahip olan öğretmenler oluşturabilir. Bu amaçla araştırmacının alanda yapacağı gözlemler ve ön görüşmeler yoluyla örnekleme dahil edilebilecek öğretmenler belirlenebilir. "Kartopu" ya da "ölçüt örnekleme yöntemleri" bu tür bir çalışmada uygun olabilir. Örnekleme dahil edilecek birey sayısı genellikle 10'u geçmemelidir. Bu tür çalışmalarda uzun görüşmeler, hatta birden fazla seans gerektiren görüşmeler söz konusu olacağı için örneklemin sınırlı kalması doğaldır. Bazen de bu sınırlılık araştırılacak olguyu yaşayan bireylerin sayısının çok fazla olmamasından, dolayısıyla örnekleme dahil edilebilecek bireylerin sınırlı olmasından kaynaklanabilir.

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler

kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilir, ortaya koyabilirler. Olgubilim araştırmalarında görüşmeler genellikle uzundur. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun bir etkileşim içine girmesi gerekir. Bazı olgubilim araştırmalarında ise birden fazla görüşme yapılması söz konusudur. Bu tür görüşmelerde araştırmacının ulaştığı açıklamaları ve anlamları görüşülen kişiye teyit ettirme fırsatı olduğu için araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artmaktadır.

Olgubilim araştırmalarında gözlem genellikle görüşmelere temel oluşturma ya da destekleme amacıyla bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Örneğin "sınıf içinde yalnızlık" konusunda yapılacak bir araştırmada araştırmacının sınıf içinde gözlem yapması ve yalnızlığı yaşayan öğrencilerin derse katılımını, öğretmenler ve diğer öğrencilerle etkileşimini gözlemek gerekebilir. Böyle bir gözlem daha sonra yapılacak görüşmede araştırmacının soracağı sorulara temel oluşturabilir.

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır.

Verilerin analizinde ve sonuçların sunulmasında durum çalışmalarında olduğu gibi birey ya da durum temelli bir yaklaşım da benimsenebilir. Örneğin "mesleğe girişte yaşanan güçlükler" konusunda yapılan bir araştırmaya üç öğretmenin katıldığını düşünelim. Bu üç öğretmenden elde edilen veriler her öğretmen için ayrı olmak üzere analiz edilebilir ve bulgular karşılaştırmalı olarak sunulabilir. Bu yaklaşımda birey temelli bir veri analizi söz konusudur ve elde edilen bulguların ilgili bireyin özellikleri çerçevesinde algılanması ve yorumlanması amaçlanır.

Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir.

Kuram Oluşturma

Kuram oluşturma (grounded theory) yaklaşımı Glaser ve Strauss'un (1967) sağlık bilimleri alanında yaptığı çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Glaser ve Strauss sağlık alanında çalışan uzmanların, yaşamlarının son günlerini yaşayan hastalarla olan etkileşimleri konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlar ve elde ettikleri verilerden yola çıkarak bu etkileşimin çeşitli boyutlarını ve sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda yeni kavramlara ve çalışanlarla hastalar arasındaki etkileşime ilişkin yeni açıklamalara ulaşılmıştır. Yani veri temelinde açıklayıcı bir kuram ortaya konmuştur. Örneğin bu çalışmalarda yaşamlarının son evresinde olan hastaların geçtiği duygusal evreler sırasıyla "reddetme," "kızgınlık," "kabul" ve "kendisiyle barışma" olarak açıklanmıştır. Bu evreler hastaların çoğunda gözlenmiş ve bu nedenle bu sürece ilişkin bir kuram olma niteliğini kazanmıştır. Bu tür bir kuram, sağlık alanında çalışan profesyoneller için önemli bir kavramsal temel oluşturabilir. Örneğin bu kuram ile sağlık çalışanları yaşamlarını kaybetmekte olan hastalarının yaşadıkları sorunlara, normal dışı davranışlarına ilişkin bir anlayış oluşturabilirler ve bu hastalarla olan etkileşimlerini buna göre yönlendirebilirler (Hancock, 2004).

Kuram oluşturma yaklaşımı, anlamlara ve yaşantılara odaklanması açısından olgubilim geleneğine yakındır. Ancak olgulara ilişkin kuramlar ortaya koyma olgubilim araştırmalarında söz konusu değildir. Kuram oluşturma yaklaşımında ise var olan kavramlara ve anlayışa özgün bir katkı söz konusudur. Yukarıdaki örnekle anlatılan aşamalar, kuram oluşturma yaklaşımı ile ortaya konmuş ve sağlık alanyazınında yer edinmiş aşamalar haline gelmiştir.

Kuram oluşturma yaklaşımında görüşmeler ve gözlemler en çok kullanılan veri toplama yöntemleridir. Bunların yanında doküman analizi de gerekli görülebilir. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri veri toplama ile analizin birlikte yürütülmesidir. Glaser ve Strauss bu sürece "sürekli karşılaştırmalı analiz" adını vermişlerdir. Bu süreçte, veriler toplandıktan hemen sonra analiz edilir ve ortaya çıkan kavramlar, olgular ve süreçler daha sonraki veri toplama aşamalarına dahil edilir. Böyle bir süreçte veri toplama aracı olarak görüşme ya da gözlem formu veri toplamanın ilk aşamasında yarı yapılandırılmış bir durumdadır ve veri toplama sürecinin sonuna kadar da son halini almaz. Hatta bazı araştırmalarda başta öngörülen görüşme soruları ile veri toplamanın sonuna doğru oluşturulan sorular arasında önemli farklar olabilir (Hancock, 2004). Elde edilen verilerin analizi ve ortaya çıkan kavramların ve

olguların doğası veri toplama aracının esnek bir yapıya sahip olmasını ve sürekli bir değişime açık olmasını gerektirir.

Kuram oluşturma yaklaşımı ile yapılan araştırmalarda, toplanan görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen kavramlar ve temalar ile kuramın ilk işaretleri ortaya çıkar. Araştırmacı bu kavramlara ve temalara ilişkin gözlemlerini ve düşüncelerini topladığı ek verilerle sürekli olarak test eder (Hanckock, 2004). Bu süreçte araştırmacı kavramlar, temalar ve bunların ilişkilerine yönelik denenceler (olay ve olgulara ilişkin geçici açıklamalar) geliştirir ve bu denencelerin açıklanmasına (teyit etme ya da reddetme) yardımcı olacak verilere ulaşmaya çalışır. Bu süreç yukarıda sözü edilen "sürekli karşılaştırmalı analiz" kavramına bir örnek oluşturur. Sonuçta ulaşılan kavramlar ve temalar araştırmanın odağına ilişkin anlamlı bir açıklama ortaya koyar. Bu açıklama veriler temelinde ortaya çıkan kuramdır.

Durum Çalışması

Durumlar çeşitli biçimlerde karşımız çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Ayrıca bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak önemli ise bu durumların uzun dönemli çalışılması söz konusu olabilir.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir.

Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın çok farklı biçimleri (tek durum, çoklu durum, vb.) vardır. Durum çalışmasının çeşitli boyutları ve farklı biçimleri 13. bölümde daha ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Eylem Araştırması

Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırmalarında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanıması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada vurgulanan "araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması" durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini gösterir.

Eylem araştırması süreç odaklıdır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Böylece soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir. Sorunun anlaşılması ile çözüm seçenekleri ortaya çıkacaktır ve bu seçenekler yine elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilerek en uygun alternatif seçilecektir. Çözümün uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi yine eylem araştırması süreci içinde yer alabilir. Bu yönüyle eylem araştırması süreklilik gösteren bir araştırma girişimi olarak da algılanabilir.

Son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanan ve diğer tür kurum ve kuruluşlara da olası katkılar getirebilecek eylem araştırmaları uygulayıcılara uygulama süreç ve sonuçları hakkında araştırma yapma olanağı sunar. Örneğin bir okul ortamında öğretmenlere, yöneticilere ve çocukların eğitiminden sorumlu diğer uzmanlara, oluşturdukları eğitim süreçleri ve uygulamalarını daha iyi anlamaları, yine süreç, uygulama ve sonuçları iyileştirmeleri konularında yardımcı olur. Bu süreçte araştırma ve uygulama iç içedir. Yani araştırma sonuçları uygulamaya hemen aktarılabilir ve uygulamadaki sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni sonuçlara ulaşılabilir. Bu yönüyle eylem araştırması "katılma," "yansıtma" ve "geliştirme" süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırmasının çeşitli boyutları ve süreçleri 14. bölümde daha ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Tablo 3.1 nitel araştırma desenlerinin amaç, kuramsal temeller, veri toplama, veri analiz ve raporlaştırma açılarından bir karşılaştırmasını sunmaktadır. Tablo 3.2 ise bu desenleri bir araştırma örneği üzerinden karşılaştırmakta ve aynı konuda yapılacak bir araştırmada, araştırma sorusu, katılımcılar, veri toplama, örneklem ve sonuçlar bakımından nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 3.1: Nitel Araştırma Desenlerinin Karşılaştırılması					
	Amaç	Kuramsal Temeller	Veri Toplama	Veri Analizi	Raporlaştırma
Kültür Analizi	Bir bireyin ya da grubun kültürünü (değerler, inançlar ve uygulamalar) ve bu kültürün davranışları nasıl etkilediğini betimleme ve açıklama	Antropoloji Sosyoloji Ekoloji Psikoloji	Uzun süreli katılımcı gözlemler Yapılandırılmış/açık uçlu görüşmeler (bireysel / grup) Kültüre ilişkin dokümanlar (kayıtlar, fotoğraflar, yazışmalar, vb.)	Betimleme Örnekleme Açıklama İlişkilendirme	Kültürün analizi (davranışlar, süreçler ve sonuçlar) Doğrudan alıntılar Yorumlama
Olgubilim	Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma	Felsefe Psikoloji	Görüşmeler (bireysel ve/veya grup) (katılımcı sayısı sınırlı) Gözlemler (görüşmeye temel oluşturma amaçlı)	Deneyimlerin betimlenmesi ve açıklanması Temaları ortaya çıkarma	Olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması Doğrudan alıntılar
Kuram Oluşturma	Bir olay ya da olguya ilişkin kuram geliştirme Sistematik karşılaştırmalı veri analizi yoluyla süreci açıklayan kavramları ve aşamaları ortaya çıkarma	Felsefe Psikoloji Sosyoloji	Görüşmeler (kurama ilişkin kavram ve temaları ortaya çıkarmaya ve teyit etmeye yetecek sayıda bireyle) Gözlemler	Verilerin kodlanması Tematik kodlama Sürekli karşılaştırmalı analiz	Kuramsal model Kuramı oluşturan kavramlar, temalar ve bunların ilişkileri Denenceler Görsel sunum
Durum Çalışması	Bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, vb.) bütüncül olarak analiz etme	Sosyoloji Psikoloji Örgüt Psikolojisi Program Değerlendirme	Çok boyutlu veri toplama (görüşmeler, odak grup, gözlemler, doküman analizi)	Betimleme Örnekleme Temaları ve örüntüleri ortaya çıkarma Karşılaştırmalı analiz	Durumların tek başına ve/veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması
Eylem Araştırması	Uygulamada karşılaşılan sorunları araştırma ve çözüm üretme	Sosyoloji Psikoloji Eğitim	Gözlem (yapılandırılmış/açık uçlu) Görüşme (yapılandırılmış/açık uçlu) Doküman analizi	Betimleme Yansıtma Uygulama	Uygulamanın ve çözüm sürecinin tanımlanması

Tablo 3.2: Nitel Araştırma Desenlerinin Bir Araştırma Örneği Üzerinden Karşılaştırılması (Okul Bahçesinde Sosyalleşme: Öğrencilerin Davranış Örüntüleri)					
	Araştırma Sorusu	Katılımcılar	Veri Toplama	Örneklem	Veri Analizi ve Raporlaştırma
Kültür Analizi	Öğrenciler derse ara verdikleri zaman okul bahçesi nasıl bir ortam haline geliyor?	Öğrenciler Öğretmenler Veliler Bahçe temizliği yapan okul görevlileri	Gözlem Görüşme Fotoğraflar Öğrenci özelliklerini yansıtan dokümanlar (okul kayıtları, vb.)	20-30 öğrenci 5-10 öğretmen 5-10 veli 5-6 okul görevlisi	Bahçe ortamının ve bu ortamda biçimlenen öğrenci davranışlarının analizi ve betimlenmesi
Olgubilim	Okul bahçesine çıkmanın anlamı nedir?	Öğrenciler	Derinlemesine görüşme Birden fazla zamanda yapılan ve birbirine mantıksal olarak bağlı görüşmeler	5-6 öğrenci	Bahçede oynama deneyiminin derinlemesine analizi ve tanımlanması
Kuram Oluşturma	Bahçeye çıkan öğrencilerin sosyalleşme davranışları hangi kavram ve süreçlerle açıklanabilir?	Öğrenciler Öğretmenler	Derinlemesine görüşme Gözlem	20-30 öğrenci 15-20 öğretmen	Bahçede oynama deneyiminin sosyolojik ve psikolojik yönlerden açıklanması
Durum Çalışması	Okula yeni kayıt yaptıran bir öğrenci bahçede ne tür bir sosyalleşme sürecinden geçmektedir?	Seçilen öğrenci Öğretmenleri Öğrencinin velisi Öğrencinin arkadaşları	Uzun süreli gözlem Farklı zamanlarda görüşmeler Fotoğraflar Öğrenci özelliklerini yansıtan dokümanlar (okul kayıtları, vb.)	Öğrenci 5-6 öğretmen Öğrenci anne ve babası Öğrencinin 5-6 arkadaşı	Öğrencinin sosyalleşme sürecinin betimlenmesi ve yorumlanması
Eylem Araştırması	Bahçede öğrenciler arasında ortaya çıkan çatışmaların nedenleri nelerdir? Bu çatışmalar nasıl çözülebilir?	Öğrenciler Öğretmenler Yöneticiler Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Uzmanları Veliler	Gözlem Görüşme Rehberlik dokümanları Disiplin raporları Anketler	Görüşme: 10-15 öğrenci Anket: Tüm öğrenciler Tüm yöneticiler PDR uzmanları 10-15 veli	Çatışmanın nedenlerinin betimlenmesi, çözüm önerilerinin uygulamaya konması, uygulamanın gözlenmesi ve sonuçların yazılması

4. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bilimsel araştırmada gerçeğin doğasına uygun, sistematik ve tutarlı bir sürecin takip edilmesi önemlidir. Nitel araştırmacının bu amaca yönelik olarak araştırmasını plânlaması, ancak bu plân içinde belirli bir esnekliğe de yer vermesi gerekir. Bu anlayışla bu bölümde önce nitel araştırmada yer alan temel aşamalar tanıtılmaktadır. Daha sonra nitel araştırma sorusu yazma, örneklem seçimi ve çeşitleme konuları daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmakta ve nitel araştırma sürecinde hangi biçimlerde yer alabilecekleri açıklanmaktadır. Son olarak nitel araştırmacının sahip olması gereken özellikler ve yaklaşımlar tartışılmaktadır.

Nitel Araştırmanın Temel Aşamaları

Bu kitabın 3. bölümünde tartışıldığı gibi, nicel araştırma desenlerinden farklı olarak, nitel araştırmada sınırları açık seçik belirlenmiş bir başlangıç noktası ve bu başlangıç noktasından hareketle izlenen ve araştırma sürecinde değişmeyen belirli aşamalar söz konusu değildir. Nitel araştırma, araştırma sürecinin çeşitli aşamaları arasındaki karşılıklı etkileşimi, esnekliği ve ilişkiyi ön plâna çıkarmaktadır (Maxwell, 1996). Bu nedenle nitel araştırma deseni esnek bir yaklaşımı gerektirir ve başta ortaya çıkan desen araştırma süreci içinde karşılaşılan yeni durumlara ve bulgulara göre yeniden biçimlendirilebilir. Araştırma süreci içindeki bu yeniden biçimlendirmenin derecesi, araştırma konusu ve çalışılan ortamın özellikleri ile yakından ilişkilidir.

Marshall ve Rossman (1999) nitel araştırma yapan araştırmacıların üç önemli konu üzerinde dikkatle durmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, araştırmaya temel oluşturacak kuramsal bir çerçevenin açık bir biçimde oluşturulmasıdır. Her ne kadar nitel araştırmalarda bazen kuramsal bir çerçeve oluşturmak başta mümkün olmasa da, araştırmacı hâlihazırda yapılmış araştırmalardan yola çıkarak böyle bir araştırmanın ilgili alanda önemli olduğuna ve ilgili alanyazına katkı getireceğine okuyucuyu ikna etmesi gerekir. İkinci konu ise, araştırmacının sistematik ve yapılabilir, aynı zamanda da esnek bir araştırma deseni oluşturmasıdır. Araştırmacı, sahip olduğu kaynaklar (zaman, parasal olanaklar gibi) çerçevesinde araştırmanın yapılabilir olduğunu kanıtlamak zorundadır. Üçüncü önemli konu yapılan araştırmayı okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tutarlı ve anlamlı bir doküman haline getirerek sunmaktır. Bu da araştırmacının bilişsel özellikleri ve araştırma sonuçlarını paylaşma isteği ile yakından ilgilidir.

Araştırma problemi yukarıda açıklanan üç boyutu da derin bir biçimde etkilemektedir. Araştırma problemine temel oluşturacak bir kavramsal çerçevenin

belirlenmesi, probleme uygun bir araştırma deseninin oluşturulması ve araştırma problemini açıklayan sonuçların okuyucuya sunulması, araştırma problemi ile bu üç temel boyut arasında önemli bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu nedenle nitel araştırmada araştırma probleminin belirlenmesi, diğer aşamaların plânlanmasında yönlendirici bir rol oynar. Şekil 4.1'de nitel araştırmanın çeşitli aşamalarına yer veren bir model yer almaktadır. Bu modelde de görüldüğü gibi, nitel araştırmanın tüm aşamaları doğrusal bir süreç içinde değil, etkileşime dayalı bir süreç içinde gerçekleşmektedir. Yani araştırma problemi süreçte yer alan tüm aşamaları yakından etkilemekte ve diğer aşamalar arasındaki etkileşim de karşılıklı olmaktadır. Bir araştırmanın tamamlandığı yerde yeni bir araştırmaya temel oluşturabilecek kuramsal ya da kavramsal bir çerçeve oluşmaktadır.

Aşağıdaki bölümde nitel araştırmada araştırma probleminin belirlenmesi konusu öncelikle irdelenmekte ve bu konu etrafında bir nitel araştırma deseninin nasıl oluşturulabileceği konusu üzerinde durulmaktadır.



Şekil 4.1: Nitel Araştırma Döngüsü Modeli

Araştırma Probleminin Belirlenmesi

Her araştırmanın belirli bir amacı vardır. Araştırma problemi bu amacı yansıtır. Araştırma probleminin saptanması her tür araştırmanın ilk aşamasını oluşturur. Araştırma probleminin belirlenmesinde üç temel kaynak önemli rol oynar. İlki araştırma yapılmak istenen alanla ilgili kuram ve araştırma alanyazını, ikincisi araştırmacının bireysel ve mesleğe dönük deneyimleri, üçüncüsü ise ilgili alanda karşılaşılan toplumsal sorunlardır. Alanyazın, araştırma konusu ile ilgili bir çerçeve oluşturur ve bu çerçeve içinde araştırmacıya, çalışmaya değer bir problemi saptama konusunda yardımcı olur. Bireysel ve mesleğe ilişkin deneyimler ile toplumun araştırma sonuçlarından elde edeceği yararlar ise, araştırmacı açısından problemin ne derece anlamlı olduğunu ortaya çıkaran diğer önemli iki ögedir.

Araştırma problemi Şekil 4.1'de görüldüğü gibi, nitel araştırma döngüsünün merkezinde yer alır ve bu problem etrafında oluşacak diğer aşamaları doğrudan etkiler. Araştırma problemi geleneksel araştırmalarda olduğu gibi, araştırma sürecinin en başında belirlenen ve kendisinden sonra gelen aşamaları etkileyen, ancak onlardan etkilenmeyen bir aşama değildir. Nitel araştırmanın tüm aşamaları araştırma probleminden etkilendiği gibi, yine bu etkenler, araştırma probleminin daha açık bir biçimde belirlenmesine ve tanımlanmasına katkıda bulunurlar. Bu durum nitel araştırmada yer alan tüm aşamaların birbiriyle karşılıklı etkileşim içinde olma gereğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca nicel araştırmada olduğu gibi nitel araştırmada da araştırma problemini açık bir biçimde başta belirlemek bazen mümkün olmayabilir. Araştırmanın daha sonraki aşamalarında ortaya çıkan bulgular, araştırma problemin kapsamının ve derinliğinin belirlenmesinde veya değiştirilmesinde etken olabilir ve bu istenilen bir durumdur.

"Önem" ve "yapılabilirlik," araştırma problemini değerlendirmede dikkate alınan iki önemli ölçüttür. Araştırma probleminin önemi, ilgili alanyazındaki bir boşluktan ya da uygulamadaki bir sorunun daha iyi anlaşılmasına ya da çözümüne yönelik olmasından kaynaklanabilir. Araştırmacının, bu iki boyutu dikkate alarak seçtiği araştırma probleminin önemine ilişkin açıklamalar yapması gerekir. Yapılabilirlik, araştırmanın varolan kaynaklar dahilinde yapılıp yapılamayacağına ilişkindir. Araştırma problemini belirlerken araştırmacının, kendi kaynaklarını ve ulaşabileceği diğer kaynakları gözönünde bulundurması önemlidir.

Kuramsal/Kavramsal Çerçevenin Oluşturulması

Araştırma probleminin kuramsal ya da kavramsal bir çerçevesini oluşturmak, araştırma deseninin amaca dönük ve kendi içinde tutarlı olması bakımından büyük önem taşır. Araştırmaya temel oluşturabilecek kuram ya da kuramlar varsa, araştırmacının bunları incelemesi ve araştırma deseni içinde yer vermesi gerekir.

Kuramsal bir çerçevenin var olduğu bir araştırmada, araştırmacı önemli avantajlara sahiptir. Kuramsal çerçeve araştırmacıya, problemiyle ilgili boyutların tanımlanmasında, bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin saptanmasında, bilgi toplama araçlarının boyutlarının belirlenmesinde ve analiz aşamasında kullanılacak temaların seçilmesinde yardımcı olur. Ancak her nitel araştırma problemi için bir kuramsal altyapı oluşturmak mümkün olmayabilir. Özellikle bir araştırma problemi ilk defa araştırılıyor ise, bu durum söz konusu olabilir. Böyle bir durumda araştırmacı, kuramsal ya da kavramsal bir çerçeve oluşturmada zorlanabilir. Bunun sonucunda araştırmacı, daha esnek bir araştırma deseni benimseme ve araştırma sürecinde elde ettiği bulgulara göre bu çerçeveyi oluşturma ihtiyacı hissedebilir. Glaser ve Strauss'un (1967) ortaya koydukları "kuram oluşturma" (grounded theory) kavramı bu tür durumlarda daha büyük önem taşır. Herhangi bir olayı ya da olguyu açıklayabilecek bir kuramın olmadığı durumlarda nitel araştırma, tümevarımcı ve esnek bir yaklaşımla elde ettiği verilere dayanarak bir kuram oluşturma çabası içine girebilir.

Araştırma Sorusunun (ya da Sorularının) Yazılması

Araştırma sorusu, araştırmaya konu olan problemin soru olarak ifade edilmiş biçimidir. Yani araştırmanın yapılmasına temel oluşturur. Araştırma sorusu veya soruları, araştırmanın diğer tüm aşamalarını derinden etkileyen ögelerdir. Araştırma sorusunun yazılmasında araştırma probleminin niteliğinin ve bu problemle ilgili taranan alanyazının önemli bir rolü vardır. Yani araştırma sorusu, araştırmaya temel oluşturan kavramsal çerçeveden derin bir biçimde etkilenir. Genel araştırma problemine göre, gerek kuramsal alanyazın gerekse araştırma alanyazını tarandıktan sonra kavramsal çerçeve oluşturulur ve buna göre araştırma soruları ifade edilir. Aynı zamanda araştırma soruları da, taranacak alanyazının kapsamını belirlemede önemli bir rol oynar. Bu nedenle araştırma sorularının yazılması ve alanyazın taraması birçok araştırmada eş zamanlı yürüyen ve birbirini sürekli etkileyen iki süreçtir. Hatta bazı araştırmalarda araştırma sorularının son hali an-

cak veri toplama sürecinin bir bölümü tamamlandıktan sonra kararlaştırılabilir. Bu durum araştırma sorularının yazılmasında esnek bir yaklaşımı gerektirir. Çeşitli tipteki araştırma sorularının yazılmasına ilişkin daha geniş açıklamalar bu bölümde bir alt bölüm olarak sunulmaktadır.

Araştırma Alanının/Örnekleminin Belirlenmesi

Nitel araştırma, ilgili alanın yakından incelenmesini ve mümkün ise ilk elden veri toplanmasını gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, araştırmanın yapılacağı alanı tanıması ve bu alanda çalışmanın getireceği bazı görev ve sorumlulukları yüklenmesi gerekir. Alanla ilgili ön bilgiler edinmek, alanı daha yakından tanımak için gerekli temaslarda bulunmak, alanda çalışma yapmak için gerekli izinleri almak ve gerekirse araştırma mekanı yaratmak, alanla ilgili olarak araştırmacının yapması gereken işlerden birkaçıdır. Marshall ve Rosmann (1999) araştırma alanı ile ilgili dört önemli özellikten söz etmektedirler: (1) alana araştırma amacıyla girmek mümkündür, (2) alanda araştırma konusuyla ilgili zengin bilgiler, süreçler ve dokümanlar mevcuttur, (3) araştırmacı alandaki bireylerle güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilir, (4) elde edilen bulguların kalitesi ve geçerliği konusunda kuşku yoktur. Bu dört özelliğin birlikte bulunması araştırmacı için büyük bir şanstır, ancak bu durum her zaman mümkün değildir. Yine de araştırmacının alan seçerken ve alana girmek için girişimlerde bulunurken bu dört özelliği yakalamaya çaba göstermesi önerilebilir.

Araştırma örneklemi seçerken araştırmacının kullanabileceği bazı yöntemler vardır. Araştırma örnekleminin seçimi nitel araştırmada bir ölçüde farklıdır. Örneğin, ilgili evrende yer alan tüm bireylerin örneklemde yer alma konusunda aynı şansa sahip olmalarını sağlamaya çalışan seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi birçok nitel araştırmada kullanılamaz. Her şeyden önce nitel araştırmada örneklemin geniş olması çoğu zaman mümkün değildir. Gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı, gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine dahil etmek gerçekçi olmaz. Nitel araştırmada örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey tek başına bir araştırmanın örneklemini oluşturabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerli olabilecek ve her araştırmaya uyabilen örneklem belirleme yöntemleri sunmak mümkün değildir. Yine de nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bazı örneklem belirleme yöntemleri mevcuttur. Örneklem seçimine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler ve stratejiler 5. bölümde sunulmaktadır.

Araştırmacı Rolünün Belirlenmesi

Nitel araştırmada araştırmacının katılımcı rolünden daha önce söz etmiştik. Araştırmacı uzaktan ve ikinci elden bilgi toplayan bir kişiden çok, araştırma konusuyla ilgili alanda zaman harcayan, alanı yakından tanıyan, alanda olup biten olayları yaşayan ve araştırmaya dahil olan bireylerle yakın bir iletişim kuran kişidir. Bu nedenle araştırmacı, bilgi toplama sürecinin doğal bir boyutu haline gelebilir. Yani araştırmacının kendi gözlemleri ve yorumları araştırma sonucunu belirleyen önemli bir etken olarak ortaya çıkabilir. Nitel araştırmada araştırmacıya verilen bu esneklik araştırmacının, araştırmadaki rolünü açık bir biçimde belirlemesi ve açıklaması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Eğer araştırmacı katılımcı bir rol oynuyor ve araştırmaya konu olan olayları yakından yaşıyor ise, bu konumu açık bir biçimde tanımlaması gerekmektedir. Katılımcı bir rol oynayan araştırmacının kendi varsayımlarını ve önyargılarını araştırma sürecinde elde edilen bilgilerden ayrı tutabilmesi önemlidir. Ayrıca, bu önyargılardan ve varsayımlardan veri toplama ve analiz sürecinin etkilenmemesini sağlamalıdır. Araştırmacının öznelliği ve kendi görüşleri, toplanan veriler analiz edildikten sonra yorumlama aşamasında devreye sokulmalıdır. Aksi takdirde araştırmacının daha önceden oluşmuş görüşlerinin ya da varsayımlarının, elde edilen verilerin kapsamını ve bu verilerin analizini etkilemesi mümkündür. Bu nedenle alanda çalışacak olan ve katılımcı bir rol üstlenecek olan araştırmacının, kendi rolünü açık bir biçimde belirlemesi ve kendi varsayım ve önyargılarının farkında olması, nitel araştırmada, araştırmacıdan beklenen önemli sorumluluklardan bir tanesidir.

Veri Toplama Araçlarının/Stratejilerinin Geliştirilmesi

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem gelmektedir. Bunların yanında çeşitli türdeki dokümanlar da (belgeler, yazışmalar, fotoğraflar gibi), nitel araştırmada kullanılan verilere temel oluşturabilir. Araştırmacının kendi araştırma probleminin özelliğine göre, bu yöntemlerden bir veya birkaçını belirlemesi ve bu yöntemleri hangi kapsamda kullanacağını açıklaması gerekir. Nitel araştırmada elde edilen verilerin geçerliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğu için, birçok araştırmacı birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak elde ettiği verileri teyit etmeye ve geçerliklerini çok boyutlu olarak kanıtlamaya çaba gösterir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile ilgili ayrıntılı bilgiler 6., 7., 8. ve 9. bölümlerde sunulmaktadır.

Veri Toplama (Görüşme, Odak Grup Görüşmesi, Gözlem ve Dokümanlar)

Veri toplama araçları geliştirildikten sonra araştırmacı veri toplamaya başlar. Nitel araştırmada en sık olarak karşımıza çıkan veri toplama yöntemleri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir. Bu yöntemlerin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken çok çeşitli boyutlar ve stratejiler mevcuttur. Bu boyutlar ve stratejiler 6., 7., 8. ve 9. bölümlerde ayrıntılı olarak tanımlanmakta ve tartışılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi birçok nitel araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin bir arada kullanılması oldukça yaygındır. Araştırmacı, veri toplama yöntemlerinin artılarını ve eksilerini dikkate alarak, araştırma sorusuna yanıt verebilecek birden fazla yöntemi araştırma desenine dahil edebilir. Bu şekilde, bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır. Aynı araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasına "veri çeşitlemesi" (data triangulation) denir. Bu yaklaşım araştırmada elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliğini arttırma konusunda önemli katkılarda bulunabilir.

Veri Analizi, Bulguların Betimlenmesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmada elde edilen verilerin analizi için iki genel yöntem önerilebilir. Bunlardan ilki betimsel, ikincisi ise içerik analizidir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir. Her iki analiz biçimi de, 11. bölümde daha ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Seçilen analiz biçimine göre elde edilen veriler düzenlenir ve betimlenir. Betimleme tüm nitel araştırmalar için büyük önem taşır, çünkü araştırmacı araştırma sonucunda ulaştığı sonuçların geçerliğini bu betimlemelere dayandırmak zorundadır. Betimleme yaparken araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını dışarıda bırakması ve veri setini okuyucuya yorumsuz olarak sunması gerekir. Elde edilen bulgular ayrıntılı bir biçimde betimlendikten sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarını sunabilir. Araştırmacının yorumları, betimsel bulgularla desteklendiği takdirde okuyucu için büyük önem taşır. Bu nedenle araştırmacı, elde ettiği sonuçlara ilişkin bazı yorumlar getirmeli ve okuyucunun araştırma problemine ilişkin elde edilen bulguları daha iyi anlamasına yardımcı olmalıdır.

Sonuçların Sınırlandırılması ve Analitik Genellemelere Ulaşılması

Nitel araştırmada elde edilen bulguların genellenebilmesi güçtür. Genellemeye engel nedenlerin başında sosyal olayların doğası gelmektedir. Sosyal olaylar durağan değildir, süreklilik ve değişkenlik gösterir. Ayrıca sosyal olay-

lar içinde bulunulan ortama göre önemli değişiklikler gösterebilir. Gerek ortam, gerekse zaman yönünden aynı sosyal olayı yeniden yaşamak mümkün olmadığına göre, sosyal olayları inceleyen bir araştırmanın bulgularını doğrudan başka sosyal olaylara genellemek güçtür. Sosyal olayların bu özelliklerinin yanı sıra, nitel araştırmanın bazı özellikleri de genelleme yapmayı engeller. Öncelikle nitel araştırmada çoğu zaman, ilgili evreni temsil edebilecek sayıda ve düzeyde bireyi örnekleme dahil etmek mümkün değildir. Ayrıca nitel araştırmada, araştırma problemine ilişkin değişkenleri ayrıştırma yerine, bu değişkenler bütüncül ve doğal bir yaklaşımla incelenmeye çalışılır. Tüm bu özellikler nitel araştırma sonucunda elde edilen bulguların genellenebilmesine engel oluşturur.

Doğrudan genelleme olası olmamakla birlikte, nitel araştırma sonuçlarından yola çıkarak sınırlı genellemeler yapmak mümkündür. Ancak sınırlı genellemeler yaparken bile sosyal olayların değişen doğası ve aynı ortamın ikinci kez aynen yaratılamayacağı gerçeği gözönünde bulundurulmalıdır. Sınırlı genelleme yaparken, araştırmanın çerçevesi ve sınırlılıkları dikkate alınmalıdır. Bu nedenle bu aşamada araştırmacı, araştırmanın sınırlılıklarını tartışmalı ve bu çerçevede araştırma sonuçlarının benzer ortamlar ve olaylar için nasıl genellenebileceğine ilişkin açıklamalar yapmalıdır.

Araştırmanın Kuram ve Uygulama İçin Doğurduğu Sonuçlar

Bu son aşamada araştırmacının, elde edilen bulgulardan yola çıkarak kuram ve uygulamaya yönelik birtakım sonuçlar çıkarması ve önerilerde bulunması gerekmektedir. Kurama yönelik çıkarımlar daha önceden ortaya konan kuramların teyit edilmesi, açıklanması, örneklendirilmesi veya çürütülmesi biçiminde olabileceği gibi, yeni kuram ortaya koyma ve bu kurama dayalı denenceler öne sürme şeklinde olabilir.

Nitel araştırmada, uygulamaya yönelik sonuçlar nicel araştırmalarda olduğu gibi kurallar ya da ilkeler biçiminde değildir. Sonuçlar uygulayıcılar için daha çok deneyim ve bakış açısı niteliği taşır. Yani nitel araştırma sonuçları uygulayıcılara doğrudan neler yapmaları gerektiğine ilişkin genellenebilir kurallar sunma amacını taşımaz. Örneğin, sınıf içi yönetimle ilgili nitel bir araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sınıflarını yönetirken uymaları gereken kuralları ya da ilkeleri çıkarmak güçtür. Böyle bir araştırmanın sonuçları öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin bazı öneriler, deneyimler ve bakış

açıları sunabilir. Başka bir deyişle öğretmenler böyle bir araştırmanın sonuçlarından deneyim olarak yararlanabilirler ve kendi sınıflarında nasıl karar vereceklerine ilişkin bakış açısı geliştirebilirler. Nitel araştırmada araştırmacı, bu özellikleri dikkate alarak uygulamaya yönelik bazı çıkarımlarda bulunabilir. Her ne kadar nitel araştırma genellenebilir sonuçlar ortaya koyma amacını taşımıyor ise de benzer nitelikteki nitel araştırmalar birlikte analiz edildiği zaman bazı genellemelere ulaşmak mümkündür. Nitel araştırmanın uygulama açısından doğurduğu sonuçlar ve genellemeye ilişkin konular daha ayrıntılı bir biçimde kitabın son bölümünde tartışılmaktadır.

Nitel araştırmanın yukarıda tartışılan tüm aşamalarında geçerlik ve güvenirlik konusu büyük önem taşır. Araştırma probleminin oluşturulmasından, verilerin analizine ve sonuçların sunulmasına kadar devam eden süreçte araştırmacı, geçerlik ve güvenirlikle ilgili çeşitli önlemler almak zorundadır. Bu önlemler nitel araştırmada, nicel araştırmaya göre önemli derecede farklılık göstermektedir. Bu durum nitel araştırmaya temel oluşturan varsayımlardan ve kuramsal temellerden kaynaklanmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliğe ilişkin alınması gereken önlemler 12. bölümde daha ayrıntılı bir biçimde tartışılmaktadır.

Nitel Araştırma Soruları

Birçok nitel çalışmada, araştırma sorusu yazma süreci "geliştirme"ye ve "yeniden ifade etme"ye dayalı bir çalışma içerir. Yani araştırma soruları nicel araştırmada olduğu gibi baştan kesin olarak sınırlandırılamaz. Gerek kuramsal ve kavramsal çerçeve, gerekse alandan toplanacak ön bilgiler araştırma sorularının daha belirgin ve ayrıntılı bir biçimde ifade edilmesine yardımcı olur. Ancak bunun yanında az sayıda olmakla birlikte, açık seçik belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye dayalı bir nitel araştırmada, araştırma sorularını daha kesin bir dille araştırma sürecinin başında ifade etmek mümkün olabilir. Bu çerçevede, nitel çalışmalarda araştırma soruları iki grupta incelenebilir: açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular (Strauss ve Corbin, 1990).

Açık Uçlu Araştırma Soruları

Bu tür araştırma soruları, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar. Açık uçlu araştırma soruları, özellikle araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alanyazının yetersiz ol-

duğu durumlarda önemli kolaylıklar sağlar. Kapalı uçlu sorular, henüz kuramsal altyapısı yeterli düzeyde oturmamış konuları incelemede sınırlayıcı olabilir ve incelenen konuyla ilgili önemli değişkenler gözden kaçabilir. Oysa araştırma sorularının açık uçlu olarak ifade edildiği araştırma desenlerinde araştırmacı, araştırma problemine ilişkin temel değişkenlerin henüz tam bir açıklık kazanmamış olduğu varsayımından hareketle, esnek bir yaklaşım izleyerek araştırma sürecini yönlendirebilir ve gerektiğinde örneklemde, veri toplama ve analiz yöntemlerinde değişiklikler yapabilir. Açık uçlu soru yazma süreci araştırma konusuna ilişkin genel bir soru ile başlar. Bu genel sorudan hareketle araştırmacı veri toplamaya başlar ve araştırmanın ilk aşamalarında konu ile ilgili temel değişkenler daha açık hale gelir ve bunlara ilişkin alt araştırma soruları yazmak mümkün olur. Aşağıda açık uçlu olarak ifade edilmiş bazı araştırma sorularına ve bu soruların birinden yola çıkarak, araştırma sorusunun nasıl daha ayrıntılı hale getirileceğine ilişkin örneklere yer verilmektedir.

1. *Öğretmenler sınıfta disiplini nasıl sağlar?*
2. *Öğretmenler mesleki yaşamlarında stresle ve karamsarlıkla nasıl başa çıkmaktadırlar?*
3. *Öğrenciler okullarda sosyal grupları hangi süreçlerden geçerek oluştururlar ve bu gruplar öğrencilerin okuldaki sosyal yaşamlarını nasıl etkiler?*

Yukarıda sıralanan sorular oldukça geniş kapsamlı ve genel bir biçimde ifade edilmiştir. Bunlardan ilkini ele alalım. Bu soruyla ilgili kuramsal alanyazına ve alandan toplanan verilere dayalı bir ön çalışma sonucu bazı kavramlar ve değişkenler ön plâna çıkabilir ve bunlarla ilgili daha ayrıntılı araştırma soruları yazmak mümkün olabilir. Aşağıda bu tür araştırma sorularından bazılarına yer verilmiştir.

1. *Öğrenciler sınıf içinde problem çıkardıkları zaman öğretmenlerle aralarında nasıl bir iletişim oluşmaktadır?*

Bu soru sınıf içi disiplinin "iletişim" boyutunu ön plâna çıkarmaktadır. Bu boyutu görüşmeler ve gözlemler yoluyla incelemek mümkündür.

2. *Disiplin problemlerine ilişkin okul kuralları nelerdir?*

Bu soru disiplinin "örgüt" boyutuna ilişkindir. Bu boyuta ilişkin veriler görüşme ve gözlemler yanında dokümanların incelenmesi ile elde edilebilir.

3. *Sınıf içi disiplin problemleri ile uzun bir dönem uğraşmak zorunda kalan öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin davranışlarında ne tür değişiklikler oluşmaktadır?*

Bu soru ise öğretmene ilişkin "biyografik verilerin ve geçmiş deneyimlerin incelenmesini" gerektirmektedir. Bu veriler de gerek görüşmeler, gerekse yazılı biyografilerin incelenmesi yoluyla elde edilebilir.

Görüldüğü gibi açık uçlu sorular araştırmacıya, araştırma sorularının daha ayrıntılı hale getirilmesi konusunda önemli bir esneklik sağlamaktadır. Daha önce hiç araştırılmamış ya da incelenmemiş konular için açık uçlu sorularla araştırma sürecine başlamak ve toplanan verilere göre gerek alt araştırma sorularına, gerekse araştırmada kullanılacak diğer yöntem ve tekniklere karar vermek yerinde olacaktır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya keşfetme ve toplanan verilerden yola çıkarak kuram oluşturma olanağı sağlar. Nitel araştırmanın tümevarımcı bu özelliği Strauss ve Corbin (1990) tarafından önemli bir avantaj olarak kabul edilmekte ve özellikle sosyal olayların incelenmesinde araştırmacıya sağlanan esnekliğin gerekli olduğuna dikkat çekmektedir.

Tablo 4.1'de yukarıda sözü edilen süreç çerçevesinde geliştirilen araştırma sorularına bir örnek verilmiştir. Bu örnekte, araştırmacının önce genel bir soru ile araştırmasına başladığını ve daha sonra gerek kuramsal tarama gerekse alandan topladığı verilere dayanarak daha ayrıntılı sorular yazdığını görebiliriz.

Tablo 4.1: Araştırma Sorularının Yazılmasına Bir Örnek

Ayşe Baş Collins (1999) doktora tezinde bir özel okulun öğretmen değerlendirme sistemini; yürütülen etkinlikler, değerlendirmeye taraf olan çeşitli bireylerin algıları, değerlendirme sisteminin eleştirisi ve yeni bir değerlendirme sistemine ilişkin öneriler açısından incelemiştir. Bu çalışmanın başında Ayşe genel bir soru ortaya koymuştur: *Bu özel okulda öğretmen değerlendirme kapsamında neler yapılmaktadır?* Bu soru çerçevesinde yapılan alanyazın taraması ve okulda yapılan incelemeler (yönetici, kurucu üyeler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve doküman incelemeleri), Ayşe'nin araştırma sorularını daha ayrıntılı bir biçimde ifade etmesine olanak tanıdı. Yapılan ön çalışmalar sonucunda Ayşe tez önerisinde şu dört araştırma sorusuna yer vermiştir:

(1) *Bu okulda ne tür öğretmen değerlendirme etkinlikleri yürütülmektedir?*

(2) *Bu okulda yürütülen öğretmen değerlendirme etkinliklerinin zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?*

(3) *Bu okulda yürütülen öğretmen değerlendirme etkinliklerinin, öğretme ve öğrenme sürecine, öğretmen gelişimine ve okul geliştirme sürecine ne tür bir etkisi vardır?*

(4) *Bu okulda yürütülen öğretmen değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik ne tür öneriler ortaya konabilir?*

Kapalı Uçlu Araştırma Soruları

Açık uçlu soruların aksine kapalı uçlu sorular araştırma sürecini, özellikle de araştırmanın veri toplama ve analiz aşamalarının daha belirgin hale getirilmesini sağlar. Bu tür sorular çoğunlukla, belirli bir kuramsal temele sahip araştırma konuları için geçerlidir. Böyle bir kuramsal temele dayalı olarak araştırmacı, problemiyle ilgili boyutları açık bir biçimde belirleyebilir ve bu boyutlara ilişkin ayrıntılı sorular yazabilir. Aşağıda örnek olarak sıralanan sorular kuramsal bir temele dayalı olarak yazılmış kapalı uçlu sorulardır.

1. *Öğretmenin sınıfta sorduğu soruların türü ile, öğrencinin bu sorulara verdiği yanıtların düzeyi arasında ne tür bir ilişki vardır?*

Bu soru, sorularla yanıtlar arasında bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır ve bu varsayım ilgili alanyazın tarafından desteklenmektedir.

2. *Öğretmenin sınıf içi sözel olmayan davranışları, öğrencilerin derse katılımını ne yönde etkilemektedir?*

Bu soru, sözel olmayan davranışların öğrenci davranışlarını etkilediği varsayımına dayanmaktadır.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, nitel araştırmada, araştırma sorusu araştırma problemi ile ilgili kuram ve alanyazın arasındaki yakın etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğer araştırma problemine ilişkin yeterli alanyazın desteği var ise, araştırma sorularını daha ayrıntılı olarak ifade etmek mümkündür. Aksi takdirde, araştırma soruları genel düzeyde kalabilir ve araştırma sürecinde bu soruların daha ayrıntılı hale gelmesi mümkün olabilir. Bu durum araştırılan problemin niteliğine göre farklılık göstermektedir.

Nitel Araştırmada Çeşitleme

Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri, "çeşitleme"dir. Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla teyit edilmesi ya da görüşmede ortaya çıkan bazı sonuçların gözlem yoluyla teyit edilmesi, çeşitlemeye bir örnek oluşturabilir. Denzin (1970) çeşitlemede temel ilkenin, farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplamak ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek önyargıların ya da yanlış anlamaların önüne geçmek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çeşitleme, araştırma sonucu elde edilen sonuçların farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilir. Böylece araştırma sonuçlarının geçerliği ve genellenebilirliği konusunda okuyucu daha iyi bir fikir elde edebilir.

Daha çok veri toplama yöntemleri ile ilişkilendirilen çeşitleme kavramı, aynı zamanda örneklem çeşitlemesi, analiz çeşitlemesi gibi farklı boyutlarda da kullanılabilmektedir. Araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilerin benzer bilgileri verebilecek başka bireylerle teyit edilmesi örneklem çeşitlemesine; verilerin analizinde hem tematik hem de sayısal analizin kullanılması analiz çeşitlemesine birer örnek oluşturabilir. Bu aşamalarda yapılacak çeşitlemenin, araştırmanın kapsamını genişletmesine ve daha fazla zaman ve çaba gerektirmesine rağmen araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusunda önemli katkılarda bulunduğunu kabul etmek gerekir (Çeşitlemenin araştırmanın inandırıcılığına olan katkısı 12. bölümde daha ayrıntılı tartışılmaktadır).

Nitel Araştırmacının Davranışına İlişkin Bazı İlkeler

Nitel araştırmanın, olay ve olguları kendi doğal ortamları içinde çalışmasına ve bu ortam içinde yaşayan bireylerin bu olay ve olguları nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin olduğundan daha önce söz ettik. Bu tanım çerçevesinde nitel araştırmaya yön veren çeşitli temel özellikleri ve nicel araştırmadan ayrılan yönleri önceki bölümde tartıştık. Buna ek olarak, nitel araştırma sürecinde yer alan temel aşamaları bu bölümde tanıttık ve bu aşamalardan bazılarının üzerinde daha ayrıntılı durduk. Sunulan ve tartışılan tüm boyutlardan sonra, bu aşamada nitel araştırma yapan araştırmacıların rol ve sorumlulukları konusu üzerinde durmakta yarar olduğunu düşünüyoruz. Bu rol ve sorumluluklardan hareketle nitel araştırmacının dikkat etmesi gereken bazı ilkeleri de bu bölümün sonunda tartışacağız.

Öncelikle nitel araştırmacının, her araştırmada olmasa bile, zaman zaman kabul etmek zorunda olduğu çeşitli rol ve sorumluluklara (Rossman ve Rallis, 1998; Tutty, Rothery ve Grinnel, 1996) bir göz atalım:

- Nitel araştırmacı çeşitli olay ve olguları kendi doğal ortamları içinde gözler.
- Ortamda yer alan bireylerle birlikte bu olay ve olguları yaşar, ancak aynı zamanda bu olay ve olguları araştırmacı kimliği ile bireysel ön yargılardan ve yönelimlerden bağımsız bir biçimde algılar.
- Araştırmacı olarak ortamda bulunan bireylerin algılarını ortaya çıkarmaya çalışır.
- Araştırmacı olay ve olguları bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla görür ve yansıtmaya çalışır.
- Alanda veri toplamak için çeşitli sosyal becerilerini kullanır, yani bireylerle iletişim kurar, ortamın özelliklerine göre çeşitli iletişim stratejileri kullanır.

- Alanda çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanır ve notlar, şekiller ve resimler halinde ayrıntılı veriler toplar.
- Olaylara kendi ortamı içinde anlam kazandırmaya çalışır.
- Alanda veri toplarken bu süreçten etkilenen birey ve kurumlara saygı gösterir ve onlara zarar verecek davranışlardan kaçınır.
- Bireylerin yer aldığı veri toplama süreçlerinde "empati" becerilerini kullanır ve kendi önyargılarının ve varsayımlarının toplanan verilerin yansızlığına gölge düşürmesine izin vermez.
- Araştırma sürecinde etik bir yaklaşım benimser (örnekleme zarar vermeme, katılımcılara araştırmanın amaçları ve süreci ile ilgili yeterli açıklama yapma, toplanan verileri abartmadan ya da önyargılarına göre seçmekten ve yorumlamaktan kaçınma ve gözlenen olay ve olguları olduğu gibi yansıtma, vb.).
- Ortamı gözlerken doğal olarak oluşan süreci kontrol etmeye ya da değiştirmeye çalışmaz.
- Araştırmanın her aşamasında ortaya çıkabilecek stres, aşırı yorgunluk ve belirsizlik gibi olumsuz durumlarla nasıl başa çıkacağını bilir. Nitel araştırmanın emek yoğun ve bilişsel etkinlik ağırlıklı bir çaba olduğunun farkında olarak zamanını araştırma amaçlarına ulaşacak biçimde plânlar ve kullanır. Gerektiğinde meslektaşlarından yardım ister ve gelen önerilere değer verir.

Yukarıda sıralan bu rol ve sorumluluklar, nitel araştırmacıyı nicel araştırmacıdan önemli ölçüde farklı kılmaktadır. Nicel araştırmada üzerinde durulan birçok konu (kuramsal çerçeve oluşturma, denenceler ortaya koyma, değişkenleri kontrol etme, genelleme gibi), nitel araştırmada ya söz konusu değildir, ya da farklı bir biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmacının, yukarıda sözü edilen rol ve sorumluluklara karşı duyarlı olması beklenir. Bu rol ve sorumluluklar yanında, nitel araştırmacının dikkat etmesi gereken "açıklayıcılık," "çeşitleme," "esnek yaklaşım" ve "araştırmacı etkisi" gibi konulara ilişkin nitel araştırmaya özgü bazı ilkeler (Brookfield, 1992) vardır. Aşağıda bu ilkeler tanıtılmakta ve nitel araştırma açısından önemi tartışılmaktadır.

Nitel araştırmanın en güçlü olduğu yön, araştırmacıya araştırılan problem hakkında ayrıntılı ve derinliğine veri sağlamasıdır (Sherman ve Webb, 1988). Ancak bu verilerin araştırmacı tarafından nasıl analiz edildiği ve ne tür sonuçlara ulaşıldığı önemli bir sorudur. Yani nitel araştırma sonuçlarının, bu sonuçlara ilişkin açıklamaların ve yorumların inandırıcılığı, önemli ölçüde araştırmacının kullandığı stratejilere

ve araştırma raporunu yazarken benimsediği yaklaşıma bağlıdır. İnandırıcılığı arttırmak amacıyla nitel araştırmacı, yaptığı her açıklamanın ve vardığı her sonucun sürekli olarak nedenlerini ortaya koymalı ve bu nedenleri destekleyici bulguları okuyucuya sunmalıdır. Bunun bir yolu, örneğin görüşme sonuçlarının yazılmasında okuyucuya mümkün olduğu kadar fazla doğrudan alıntı sunmaktır. Ya da gözlem kayıtlarından mümkün olduğu kadar çok örnek vermektir. Bu şekilde okuyucu, yalın haliyle toplanan bulguları inceleyebilme ve varılan sonuçlarla olan tutarlığını ve bu sonuçların geçerliğini yargılayabilme fırsatı bulacaktır. Bu nedenle, nitel araştırmacı araştırma raporunda, okuyucuya toplanan veriler sonucunda belli sonuçlara ve yorumlara nasıl ulaştığını, aşama aşama ve bol örnekle açıklamak zorundadır. Bu zorunluluk, nitel araştırma raporlarının genellikle uzun olması sonucunu doğurmaktadır.

Nitel araştırmada araştırmacı, kullandığı yöntemin sınırlılıklarını bilmeli ve bu sınırlılıkların araştırma açısından doğurduğu sonuçları göz önünde bulundurmalıdır. Nitel araştırma büyük ölçüde, araştırmacının elde ettiği verileri yorumlamasına bağlıdır. Bu nedenle, nitel araştırma sonucunda elde edilen sonuçların genellenebilirliğinden, nesnelliğinden ve istatistiksel geçerliğinden söz etmek mümkün değildir. Bu ölçütler kullanıldığı zaman, nitel araştırmanın nicel araştırma (deney, anket gibi) yanında zayıf kalabileceği iddia edilebilir. Oysa nitel araştırma tamamıyla farklı bir yapıya, bakış açısına ve yönteme sahiptir. Nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, nicel araştırmada olduğu gibi dışardan nesnel olarak gözlenebilen gerçeklerden çok araştırmaya katılan bireylerin algılarıdır. Bir nitel araştırmacının, görüştüğü bireyin söylediklerinin tamamıyla doğru olduğunu ya da olayları tam olarak anımsayıp yansıtabildiğini kanıtlaması çoğu zaman mümkün olmayabilir. Ayrıca, her insanın kavramsal düşünme biçimi bir diğerinden farklı olabilir ve bu durumun nitel araştırmacıyı yanlış algılamaya ve yorumlamaya götürmesi mümkündür. Sonuç olarak, nitel araştırma sonuçlarının genellenmesi ve doğruluğunun tam olarak saptanması mümkün değildir. Bu nedenle, nitel araştırmacı bu iki özelliği, araştırmanın her aşamasında göz önünde bulundurmalıdır.

Nitel araştırmada problemin en açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için, mümkün olduğu kadar birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması önerilebilir. Birden fazla yöntemle elde edilen verilerin ulaşılan sonuçları teyit etme amacıyla kullanılmasına "veri çeşitlemesi" (data triangulation) adı verilir. Değişik yöntemlerin birlikte kullanılması, toplanan verilerin ve açıklamaların doğrululuğunun ve geçerliğinin saptanmasında önemlidir. Örneğin, bir öğretmenin öğrenci düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde ne tür etkinlikler yaptığını öğretmenle ve öğrencilerle görüşme yaparak saptamaya çalıştığımızı varsayalım.

Öğretmenin ve öğrencilerin algıları ve sınıf içindeki etkinlikler birbirinden farklı olabilir. Bu durumda araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlığı saptama fırsatı bulacaktır. Sonuç olarak, nitel araştırmada kullanılan yöntemlerin çeşitliliği oranında araştırmanın geçerliği artacaktır.

Nitel araştırmada farklı ortamlara ve gruplara uygulanabilen, önceden belirlenmiş kesin kurallar ve standart yaklaşımlar olmadığı için, her araştırma problemi özel bir araştırma deseni ve analiz yaklaşımı gerektirir. Nitel araştırmanın her aşamasında araştırmacı birtakım kararlar vermek zorundadır. Bu kararlara temel oluşturabilecek sorulardan bazıları aşağıda sunulmaktadır:

- *Toplanan veriler bu problemi açıklamaya yardımcı olacak ana temaları ortaya koymak için yeterli midir?*
- *Seçtiğim bireyler farklı grupları yeterince temsil ediyor mu?*
- *Görüşülen bireye araştırmanın konusu dışına çıkarak konuşmasına hangi aşamaya kadar izin vermeliyim?*
- *Gözlem sürecinde not alırken ne kadar ayrıntıya yer vermeliyim?*

Bu ve benzeri sorular, araştırma sürecinde ortaya çıkan ve nitel araştırmacı tarafından araştırmanın desenine ve amacına göre yanıtlanması gereken sorulardır. Bu nedenle araştırmacı, araştırma sürecinde verdiği kararları kaydetmek, bu kararların nedenlerini açıklamak zorundadır.

Son olarak, nitel araştırmacının varlığının araştırma sürecindeki etkisi önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Nitel araştırmacılar, araştırma konusu olan bireyi ya da bireyleri etkilememek için çaba gösterseler dahi, belirli ölçüde bir etkilenme kaçınılmazdır. Görüşme esnasında gülümsemek, çok ciddi durmak, göz göze gelmek, başını sallamak gibi tavır ve yüz ifadelerinin, görüşülen birey üzerindeki etkisinin varlığını kabul etmek gerekir. Görüşülen birey, görüşmecinin bu tür tavır ve ifadelerinden çok ya da az etkilenebilir. Örneğin, görüşülen birey oldukça rahat bir tutum içine girebilir, tehdit edilmiş hissedebilir, kısa ifadeleri tercih edebilir veya kapalı bir tutum sergileyebilir. Gözlem sürecinde de böyle bir etki söz konusudur. Hiçbir şey yapmadan bir sınıfta gözlem yapmak bile, öğrencileri en azından başlangıç noktasında değişik bir tutum içine sokabilir. Gözlem yapılan ortamdaki bireylerle yapılan görüşmeler, bu tür olası bir etkinin doğal ortamı değiştirip değiştirmediğine ilişkin ipuçları ortaya koyabilir. Nitel araştırmacının yapması gereken, böyle bir etkinin varlığının farkında olmak ve bunun araştırma bulgularını nasıl etkilediğini raporunda okuyuculara açıklamaktır.

5. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMADA ÖRNEKLEM

Araştırma verilerinin elde edildiği kaynakların seçimi araştırma sonuçlarının temsil yeteneği ve benzer gruplar ya da ortamlar için anlamlılığı bakımından önemlidir. Nicel ve nitel araştırmanın ayrıldığı önemli noktalardan biri olan örneklem seçimi konusu bu bölümde ele alınmaktadır. Önce geleneksel bilimsel araştırma sürecinde örneklem seçiminin ne anlama geldiği ve yorumlamacı paradigma açısından örneklem seçimine hangi varsayımların ve ilkelerin yön verdiği tartışılmakta ve daha sonra nicel ve nitel gelenekte yaygın olarak kullanılan örnekleme yöntemleri tanıtılmaktadır. Son olarak örneklem büyüklüğüne ilişkin araştırmacıya bazı öneriler sunulmaktadır.

Bilimsel Araştırma ve Örneklem Seçimi

Nitel araştırmada örneklem konusuna geçmeden önce "örneklem" kavramının sosyal bilimlerde ne anlama geldiğine ilişkin kuramsal bir çerçeve çizmekte yarar vardır. Bu çerçeve örneklem kavramının nitel ve nicel araştırmalarda aldığı farklı anlamları vurgulamak açısından önemlidir.

Bilindiği gibi geleneksel bilim anlayışının vazgeçilmez ögelerinden birisi "genelleme"dir. Üzerinde çalışılan bir dizi sınırlı sayıdaki değişken arasında bulunan ilişkiler belirli güvenlik aralıklarıyla değişkenlerin dahil olduğu evrene genellenir. Bu nedenle, değişkenlerin dahil olduğu evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi önemlidir. Evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi araştırmacının bütün sorunlarını çözmez, çünkü evren genellikle bir araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyüktür. Siyasi tercihleri araştırmak isteyen bir araştırmacının evreni binlerce, hatta milyonlarca bireyden oluşacaktır. Bu sorunu çözmek için bilim adamları "örneklem" kavramını keşfetmişlerdir. Bütün evreni çalışmak yerine, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olay veya olguyu araştırma kapsamına dahil etmek pratik bir çözümdür. Burada yine geleneksel bilim anlayışının "indirgeme" ilkesi kullanılır. Daha çok sayıda birey, olay veya olguyu içeren evren, belirli yöntemlerle örneklem dediğimiz küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenir. Burada bulunan sonuçlar yine tersi bir süreçle evrene genellenir.

Bu özellikleriyle örneklem, olasılık kuramından türetilmiş pratik bir araştırma aracıdır. Olasılık kuramı belirli özelliklerin evrende normal dağıldığı ilkesine dayanır. İnsanların boyu, saç ve göz renkleri, zeka düzeyleri, öğrenme başarıları, politik tercihler, cinsiyet ve daha sayabileceğimiz pek çok özellik, belirli bir evren içinde normal dağılmaktadır, yani grafik olarak hemen hemen çan eğrisi özellikleri göstermektedir. Öyleyse dikkatli bir yöntemle bu özellikleri içinde barındırabi-

lecek daha küçük bir grubu bu evrenden çekmemiz mümkündür. Özelliklerin normal dağıldığının varsayıldığı durumlarda "seçkisiz (random) örnekleme"[3] ile seçilen bir grubun evreni temsil ettiği varsayılır.

Nicel araştırma yönteminde en sık kullanılagelmiş örnekleme yöntemi "seçkisiz örnekleme" yöntemidir. Ancak ayrıntılara inildiğinde seçkisiz örnekleme yönteminin de bu kadar basit olmadığı ve kendi içinde çeşitlilik gösterdiği görülecektir. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi tutumları üzerinde çalışmak isteyen bir nicel araştırmacı, örneklemine kimlerin dahil edileceği konusunda belirli sorunlarla karşılaşabilir; çünkü sınıf öğretmenlerinin tüm ülke çapındaki sayısı çok kabarıktır. Araştırmacının bu sorunu çözmek için coğrafi bölgeleri hareket noktası olarak alacağını ve her coğrafi bölgeden belirli sayıda öğretmeni örnekleme dahil edeceğini varsayalım. Bu durumda coğrafi bölgelere göre öğretmen sayısına nasıl karar verecektir? Araştırmacının her coğrafi bölgeden belirli illeri bölgeyi temsilen örneklemine alması mümkündür. Bunu takiben her il bazında hangi okulların illeri ve bölgeleri temsil edeceğini düşünmesi ve örneklem kararını okullar düzeyine kaydırması mümkündür. Burada ortaya çıkan durum, ilk aşamadan itibaren araştırmaya ilişkin verinin kimlerden toplanacağına ilişkin olarak bir "tabakalaşma" olgusunun ortaya çıkmasıdır. İşte bu durum nicel araştırmalarda sık sık kullanılan "tabaka örnekleme" yöntemine nasıl ulaşıldığını gösterir. Araştırmacı, araştırma problemiyle ilgili örneklem tabakalarını saptadıktan sonra, her tabaka içinde birbirine denk çeşitli kümeler saptayabilir (her okuldan 1-5. sınıfları okutan öğretmenler) ve her küme içinde yine seçkisiz örneklemeye gidebilir. Bu süreç nicel araştırmalarda sık kullanılan bir örnekleme tekniğine örnek oluşturmaktadır.

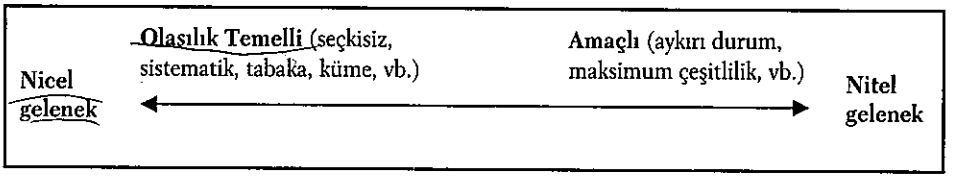
Kitabın bundan önceki bölümlerinde sık sık tekrarlandığı gibi, nicel ve nitel araştırma farklı felsefi ve kuramsal temellerden hareket eder. Birincil amaç genelleme olmadığı için nitel araştırma indirgemeci değildir; yani olguları önce parçalara ayırıp çalışarak (yukarıdaki örneklem örneğinde görüldüğü gibi) bulunan sonuçları evrene genelleme amacı yoktur. Bu anlamda nitel araştırma geleneği içinde olan bazı disiplinlerde (Etnografya, Antropoloji, Sosyoloji'nin bazı alanları) araştırmacılar, genellikle evrenin bütünü ile çalışırlar (bir kabile, bir köy, bir gençlik örgütü, vb.). Bu nedenle, örnekleme gibi bir yönteme ihtiyaç duymazlar (Goetz ve LeCompte, 1984). Bu durum nitel araştırmada "durum (örnek olay) çalışması" olarak yer bulmuştur ve en sık kullanılan nitel araştırma desenlerinden

[3] Seçkisiz örnekleme bazı kaynaklarda "tesadüfi" veya "rastgele örnekleme" olarak da adlandırılmaktadır.

birisi olmuştur. Bu kitabın 13. bölümünde durum çalışması daha ayrıntılı bir biçimde incelenmektedir.

Ancak bu durum, yani nitel araştırmalarda örneklem sorununun kuramsal bir kaygı kaynağı olmadığı konusu, son yıllarda birkaç nedenle değişmiştir. İlk olarak, günümüzün modern toplumları daha karmaşıktır ve katmanlaşmıştır. Toplumun bütünü içinde kendine özgü özellikleri olan alt katmanlar (ya da tabakalar) ortaya çıkmıştır ve her katmanın kendi başına bir evren olarak çalışılması neredeyse mümkün değildir. İkinci olarak, nicel araştırmanın yanı sıra ikinci bir araştırma yöntemi olarak ortaya çıkan nitel araştırma geleneği içinde, bulunan sonuçların belirli oranlarda (en azından çalışılan durumlar arasında karşılaştırmaya olanak tanıyacak şekilde) ve oldukça sınırlandırılmış tarzda sadece ilgili durumlara genellenmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Üçüncü ve son olarak, nicel araştırma geleneğinden gelen fakat yaptıkları deneysel çalışmalara nitel araştırmanın kendine özgü güçlü yanlarını yansıtmak isteyen araştırmacılar, geleneksel nitel araştırma desenleri içine nicel araştırmayla özdeşleşmiş bazı örneklem tekniklerini de katmışlardır (Goetz ve LeCompte, 1984).

Öyleyse günümüzde nitel araştırmada kullanılan örnekleme yöntemlerini, birbirine zıt uçlara yer veren bir doğrusal çizgi üzerinde incelemek mümkündür. Şekil 5.1'de görüldüğü gibi, bu doğrusal çizginin bir ucunda nicel araştırma geleneği içinde gelişmiş olasılık temelli örnekleme yöntemleri (yani seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme örnekleme), diğer ucunda ise, nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan amaçlı örnekleme yöntemleri yer almaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin çoğu, ilk olarak uzun zamana yayılmış ve derinlemesine analizi ön plâna alan kültür analizi (etnografya) geleneği içinde ortaya çıkmıştır.



Şekil 5.1: Örnekleme Yöntemleri

Aşağıda, önce Şekil 4.2'de doğrunun sol tarafında yer alan ve nicel araştırma geleneği ile özdeşleşmiş olan örnekleme yöntemlerinin nitel araştırmada nasıl kullanıldığı açıklanmakta ve daha sonra genellikle nitel araştırma geleneği içinde yerleşmiş olan diğer örnekleme yöntemleri tartışılmaktadır.

Olasılık Temelli Örnekleme Yöntemleri

Şekil 5.1'de nicel gelenek çerçevesinde gösterilmiş olan seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme örnekleme yöntemleri alanyazında "olasılık temelli örnekleme" (probabilistic sampling) adı altında tartışılmaktadır. Olasılık temelli örneklemenin özü daha önce de vurguladığımız gibi olasılık kuramına dayanır. Belirli bir evrende yer alan "şey"lerin özellikleri her bireye eşit olarak dağıtılmıştır. Yani bu evrendeki "şey"lerin özellikleri belirli ölçütler uygulandığında birbirine benzer özellikler göstermektedir. Öte yandan, bu evrendeki her "şey" oluşturulacak herhangi bir örnekleme dahil olma konusunda eşit şansa sahip olmalıdır. Bu özelliklere sahip olan bir evrenden, istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele yöntemle bir örneklem seçmek mümkündür. Buna seçkisiz örnekleme diyoruz.

Ancak seçkisiz örnekleme yukarıda tanımlandığı biçimiyle hem nicel hem de nitel araştırmalarda çok az kullanılır. Bunun birkaç nedeni vardır. Bir yanda, özelliklerin tüm bireylerde eşit olarak dağıldığı benzeşik (homojen) bir evreni bulmak çok güçtür. Özellikle sosyal olay ve olgularda bu benzeşikliği yakalamak hemen hemen olanaksızdır. Öte yandan, böylesi bir evren kuramsal olarak var olsa bile, bunun araştırmacı tarafından kesin hatlarıyla belirlenmesi veya saptanması mümkün olmayabilir. Bu saptama olmadan evren hakkında bir karar vermek ve buna bağlı olarak seçkisiz örnekleme yapmak mümkün değildir (Goetz ve LeCompte, 1984). Bu nedenlerle seçkisiz örnekleme hem nicel, hem de nitel araştırmalarda çoğu zaman tek başına kullanılmaz; daha çok diğer olasılık temelli örnekleme yöntemleriyle (sistematik, tabaka ve küme) birlikte kullanılır.

Sistematik örnekleme ise seçkisiz örneklemenin bir türü olarak kabul edilir. Evrenden örnekleme dahil olacak bireyleri çekerken tamamen seçkisiz bir yöntem kullanmak yerine, belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle örneklem oluşturulur. Burada en sık kullanılan yöntem ise evrenden her birim veya bireyin belirli aralıklarla seçilmesidir. Bunu yapmak için öncelikle evrene dahil olan birim veya bireylerin; sayısal, kronolojik veya alfabetik olarak sıraya dizilmesi gerekir. Daha sonra araştırmacı, evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklem büyüklüğünü saptar. Üçüncü işlem olarak bu örneklem büyüklüğüne ulaşacak sayıda birimi (birey, doküman gibi) evrenden seçerek örneklemini oluşturur. Örnek vermek gerekirse, politik tercihler üzerinde çalışmak isteyen bir araştırmacı, evrendeki bireylerin alfabetik olarak dizili bulunduğu bir telefon rehberini kullanarak, örneklemini oluşturacak şekilde rehberdeki her beşinci veya dokuzuncu bireyi örneklemine dahil edebilir. Ya da herhangi bir ilköğretim okulunda, beşinci

sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerilerini görüşme yoluyla araştırmak isteyen nitel bir araştırmacı, öğrencilerin hazır sıraya dizilmiş isim listesini okul yönetiminden sağlayabilir veya bu listeyi kendisi oluşturabilir. Bu listeden, ulaşmak istediği örneklem büyüklüğüne göre her altıncı veya her onuncu (ya da herhangi başka bir sayı) öğrenciyi araştırma örneklemine dahil edebilir.

Şekil 5.1'de gösterilen diğer iki tür örnekleme yöntemi olan tabaka ve küme örneklem yöntemleri, olasılık temelli örnekleme içinde yer alan ve hem nicel, hem de nitel araştırmalarda sık kullanılan örnekleme yöntemleridir. Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır. Sosyal bilim araştırmalarında bunların örnekleri çoktur. Öğrencilerin fiziksel gelişimi ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişki üzerinde çalışmak isteyen bir araştırmacının, ilköğretim 1-5. sınıflarda okuyan öğrencileri benzeşik bir grup olarak düşünüp, örneklemini oluşturmak istediğini varsayalım. Seçkisiz yöntemle bu araştırmacının elde edeceği örneklemde, herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrenci sayısı diğer sınıf düzeylerine oranla tesadüfen daha fazla veya daha az çıkabilir. Bunu önlemek için araştırmacı, birden beşe kadar olan her sınıf düzeyini evrenin alt tabakaları olarak düşünerek ve her tabakadan belirli sayıda öğrenci çekerek örneklemini oluşturabilir. Böylece toplam örneklem içinde her sınıf eşit düzeyde veya evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilebilir. Sonuçta elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücü de o ölçüde artacaktır. Araştırmacı evrenini ve evreninin alt tabakalarını saptadıktan sonra, her tabaka içinden daha önce açıklanan seçkisiz veya sistematik örnekleme yöntemlerini kullanarak örneklemini oluşturabilir.

Olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan diğer bir örnekleme yöntemi ise, küme örneklemedir. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır. Herhangi bir lisede, lise ikinci sınıf öğrencilerinin ebeveynleri ile iletişim sıklığı ve içeriğini çalışmak isteyen bir araştırmacı, bu okulun ikinci sınıfları açısından hâlihazırda oluşmuş sınıfları kümeler olarak kabul edip, ihtiyacı kadar sınıfı örneklemine dahil edebilir. Örnekleme dahil edilecek sınıfları saptadıktan sonra, her sınıftan hangi öğrencilerin gerçek araştırma denekleri olacağını saptamak için yine seçkisiz veya sistematik örnekleme yöntemlerini kullanabilir.

Tabaka ve küme örnekleme yöntemlerini daha iyi açıklamak için bir benzetme yapmak mümkündür. Beş katlı bir yaş pasta olduğunu düşünelim. Bu yaş pastanın en üst katı çilekli, muzlu ve ananaslı olmak üzere üç değişik bölgeden oluşmaktadır. Bu pasta konusunda bir fikir edinmek isteyen bir araştırmacı hangi örnekleme yöntemlerini kullanırsa, merakını en optimum biçimde tatmin edebilir? Bu araştırmacı öncelikle küme örnekleme yöntemiyle pastanın en üst katı hakkında bir fikir edinebilir. En üst katta saptadığı üç bölge ya da küme vardır. Bu üç bölgeden koparacağı aynı büyüklükte parçayı tatmak yoluyla bu kat hakkında bir fikir edinebilir. Peki acaba pastanın altta kalan diğer dört katmanında da aynı yapı söz konusu mudur? Bunu anlamak için araştırmacı derinlemesine bir yaklaşım çerçevesinde her bir katmandan eşit veya katmanın büyüklüğüyle orantılı parçaları tatmak yoluyla diğer dört katmana ilişkin de bir fikir edinebilir. Burada kullandığı yöntem ise, tabaka örnekleme yöntemidir.

Şu ana kadar olasılık temelli örnekleme içinde yer alan ve hem nicel, hem de nitel araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan örnekleme yöntemlerini tanıtmaya çalıştık. Bu örnekleme yöntemleri nicel ve nitel araştırmalarda farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Şimdi bu farklı kullanım biçimlerine bir göz atalım.

Olasılık temelli örnekleme yöntemleri (seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme) nicel araştırmalarda daha çok genellemeyi mümkün kılmak için kullanılır. Yani örneklem, evren hakkında bir fikir oluşturabilmek için geliştirilmiş bir genelleme yöntemidir. Büyük olan evrenin tümü çalışılamadığı için, buradan belirli yöntemlerle daha küçük ve çalışılabilir, aynı ölçüde de evreni temsil eden bir grubun oluşturulması, çalışmanın bu grup üzerinde gerçekleştirilmesi, bulunan sonuçların tersi bir süreçle evrene genellenmesi bu sürecin temel aşamalarıdır. Nicel araştırmadaki bu genelleme kaygısı araştırma örnekleminin nitel araştırma örneklemleri ile karşılaştırıldığında daha büyük olmasını gerektirmektedir. Ayrıca nicel araştırma geleneği içinde yer alan birçok veri toplama yönteminde daha geniş bir grubun örnekleme dahil edilmesi mümkündür.

Diğer taraftan nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri en genel anlamda görüşme ve gözlemdir. Bu yöntemler, örneklem büyüklüğü üzerinde önemli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. İlk olarak, bu tür araştırmalar genellikle araştırmacıların kendileri tarafından tek başına gerçekleştirilir. Çok az durumda birden fazla araştırmacı bulunabilir. Birden fazla araştırmacının bulunduğu durumlarda bile, görüşme ve gözlem verilerinin toplanması için gereken zaman, enerji, organizasyon ve para, örneklemin sınırlı tutulmasını gerektirir.

İkinci olarak, gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin yoğunluğu ve çokluğu da bu seçimde rol oynar. En az yarım saatten başlayıp birkaç saate yayılabilecek bir görüşme kasetinin yazıya dökülmesi, yazıya dökülen bu görüşme metninden veya veriden araştırma problemine ilişkin anlamlı temaların çıkarılması, nitel araştırmalarda yaygın olarak karşımıza çıkan çalışma biçimidir. Kolayca tahmin edilebileceği gibi bu etkinlikler emek-yoğun bir sürece işaret etmektedir. Bu nedenle de nitel araştırmalarda, hangi yöntem seçilirse seçilsin, örneklem büyüklüğü nicel araştırmalardaki büyüklüğe çoğu zaman ulaşamaz.

Bu nedenlerle, yukarıda adı geçen örnekleme yöntemlerini kullanan nitel araştırmacıların birincil kaygısı, nicel araştırmacılarda olduğu gibi belirli bir evrene sağlam genellemeler yapmak değil, bir evrende olması olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları çalışmalarına dahil ederek bütüncül bir resim elde etmektir (Goetz ve LeCompte, 1984). Bu amaç, kitabın değişik yerlerinde nicel ve nitel araştırmalar arasındaki temel farklılıklara ilişkin açıklamalarla oldukça tutarlıdır. Nitel araştırmada amaç genelleme değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir.

Amaçlı Örnekleme Yöntemleri

Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Patton'a (1987) göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

Başlıca amaçlı örnekleme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir: aşırı veya aykırı durum örneklemesi, maksimum çeşitlilik örneklemesi, benzeşik örnekleme, tipik durum örneklemesi, kritik durum örneklemesi, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme ve kolay ulaşılabilir (convenient) durum örneklemesi (Patton, 1987). Amaçlı örnekleme bazı kaynaklarda ölçüt (criterion) örnekleme olarak da adlandırılmaktadır (Goetz ve LeCompte, 1984). Biz burada Patton tarafından geliştirilmiş olan sınıflamayı kullanacağız.

Aşırı veya aykırı durum örneklemesi

Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Burada önemli olan nokta şudur: Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir. Ülkemizdeki yeni ilköğretim uygulamasını düşünelim. Ulusal düzeyde yeni bir eğitim politikası uygulamaya konulmuştur. Bu yeni politikanın uygulanması sırasında okulların pek çok sorunu çözmek için uğraşacağı açıktır. Çoğu durumda okulların belirli uygulamaları şu ya da bu biçimde benzerlikler gösterecek; okullar benzer çözüm yollarını kullanacaklardır. İlköğretime geçişte yaşanan sorunları çalışmak isteyen bir nitel araştırmacı, var olan okullar arasından seçkisiz yöntemle bir örneklem oluşturarak çalışmasını yapabilir. Ancak evrenin geniş olması örnekleme açısından sorunlar ortaya çıkaracaktır. Bunun yerine, aynı iş, uygulama açısından çok iyi ve çok kötü performansa sahip birkaç okulun saptanması yoluyla da yapılabilir. Bu okullarda derinlemesine durum çalışması yapılması bize, seçkisiz bir örneklemle oluşturulmuş bir dizi okulun çalışılmasından elde edilen sonuçlardan daha zengin ve ayrıntılı sonuçlar verebilir.

Aynı yöntem tek bir durum üzerinde çalışma yaparken de kullanılabilir. Tek bir programın, örneğin bir hizmet-içi eğitim programının etkililiğini araştırmada bu yöntem kullanılabilir. Bu hizmet-içi eğitim programının etkililiğini ölçmek için seçkisiz veya diğer olasılık temelli örnekleme tekniklerini kullanmak yerine araştırmacı, programda çok başarılı olan ve başarısızlık nedeniyle programdan atılan bireyleri örneklemine dahil etmek yoluyla, programın etkililiği konusunda çok zengin ve ayrıntılı bilgilere ulaşabilir. Böyle bir çalışmada elde edilen veriler, elbette olasılık temelli örnekleme yöntemiyle seçilen gruplar üzerinde yapılan bir çalışmadan elde edilen verilerden farklı olacaktır. İlkinde daha küçük bir grup hakkında ayrıntılı ve derinlemesine veriler elde edilirken, ikincisinde geniş bir örneklemden grubun yönelimine ilişkin daha genel veriler elde edilebilir.

Maksimum çeşitlilik örneklemesi

Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Ankara ili içinde ilköğretim okullarının ilköğretime geçişle ilgili sorunlarını çalışmak isteyen bir nitel araştırmacının, örneklemini Ankara kırsalı, kent merkezi ve varoşlardaki okullardan seçmesi, maksimum çeşitlilik örnek-

leme yöntemine bir örnek oluşturabilir. Böyle bir araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar herhangi başka bir yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabilir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır.

Patton'a göre (1987), maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın en azından iki yararı vardır: (1) örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması, ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması.

Bu örnekleme yöntemini kullanmak isteyen bir araştırmacı iki konuda dikkatli olmalıdır: İlk olarak, amacı konusunda açık olmalıdır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) var olduğunu bulmaktır. İkinci olarak, seçtiği problemle ilgili durumlar arasında çeşitlilik kaynaklarını olabildiğince ayrıntılı olarak belirlemeli ve bunlar arasında hangi çeşitlilik alanlarını örneklemine yansıtacağına karar vermelidir. Örneğin, okullar ele alındığında, coğrafi bölge farklılıkları, kent/kırsal ayrımı, okullar arasında sosyoekonomik farklılıklar, devlet ve özel okul statüsü bu çeşitliliğin sağlanmasına temel oluşturacak boyutlar olarak dikkate alınabilir. Yine örneğin, öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışmada; cinsiyet farklılıkları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal farklılıklar bu çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınacak boyutlar olabilir. Bu çeşitlilik alanlarını saptadıktan sonra, araştırmacı hangi çeşitliliklerin kendisi için önemli olduğuna karar vermeli ve bu çeşitlilikleri örneklemine yansıtacak şekilde hareket etmelidir.

Benzeşik (homojen) örnekleme

Benzeşik örnekleme maksimum çeşitlilik örneklemesinin tam tersi bir örnekleme yöntemidir. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamaktır. Örneğin, okul-aile işbirliği konusunu çalışmak isteyen bir nitel araştırmacı, okulla işbirliği konusunda en az katılımı gösteren düşük sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi olan anneleri hedefleyebilir. Bu grup oldukça benzeşik özellikler gösterir ve Patton'a göre bu tür gruplardan "odak grup görüşmeleri" yoluyla etkili bir biçimde veri toplanabilir. Bu tür grup görüş-

melerinde optimum sayı olan 6-8 kişiden oluşturulacak gruplarda, açık uçlu sorulara dayanan görüşmeler yapılabilir (Patton, 1987). Odak grup görüşmeleri ayrıntılı olarak 7. bölümde ele alınmıştır.

Tipik durum örneklemesi

Eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. İlköğretim uygulamasına ilişkin örneğimize geri dönecek olursak, Ankara kent merkezinde yeni ilköğretim okuluna dönüştürülmüş devlet okullarının yaşadığı sorunları irdelemek ve ilköğretimle ilgili belli başlı sorunları tanıtmak isteyen bir araştırmacı, Ankara kent merkezinde bir veya birkaç tane tipik devlet ilköğretim okulunu (sosyo-ekonomik düzey açısından ne çok üstte ne çok altta, öğrenci ve öğretmen oranları açısından kent ortalamasına yakın, vb.) seçerek bunları çalışma yoluna gidebilir.

Tipik durumların seçiminde genellikle bu konuda bilgi sahibi bireyler (örneğimiz açısından okul müdürleri veya eğitim fakültesi öğretim elemanları) veya kurumlar (örneğimiz açısından Milli Eğitim Bakanlığı), bu konularda hazırlanmış çeşitli veri tabanları veya araştırma sonuçları (örneğin Milli Eğitim istatistikleri) yardımcı olabilir. Buradaki amaç yine tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1987). Böyle bir araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, ilköğretim okuluna dönüşme sürecinde ortalama düzeydeki okulların çektiği sıkıntılara ve yaşadığı sürece ilişkin bir fikir edinmek mümkündür. Nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma işlevi, bu tür örneklemenin kullanıldığı araştırmalarda açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Kritik durum örneklemesi

Diğer bir amaçlı örnekleme yöntemi, kritik durum örneklemesidir. Kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge "bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur" veya tam tersine "bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz" şeklinde bir ifadedir. Ya da başka bir göstergesi "bu grup belirli bir problemle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" şeklinde bir yargının varlığı veya yokluğudur (Patton, 1987). Araştırmacı, problemi ile ilgili bu tür durum

veya sınırlı birkaç durumu derinlemesine inceleyebilir. Araştırmacı eğer problemi ile ilgili belirli sayıda durumu çalışacak derecede kaynaklara sahip değilse kritik durum örneklemesi daha çok işe yarayabilir.

Patton'a (1987) göre, bir veya birkaç kritik durumun çalışılması, benzer bütün durumlara ilişkin belirli genellemelerin yapılmasına olanak vermez. Buna rağmen araştırma sonucunda elde edilen veriye dayalı sonuçların zenginliği ve inandırıcılığı sınırlı ölçüde genellemeler yapılmasını olanaklı kılabilir. Patton bu konuda şu örneği verir: Galile yer çekimi konusunda çalışmalar yaparken belirli objeleri rastgele seçmek (örneklemek) yerine, kritik bir objeyi, kaz tüyünü seçmiştir. Bir vakum içinde kaz tüyü ile para gibi diğer bazı daha ağır objelerin aynı hızla düştüğünü kanıtlamıştır. Bu kritik durumdan yerçekimi konusunda mantıklı ve güvenilir bir genelleme yapabilmiştir. Patton, sosyal bilim araştırmalarında da, dikkatli bakıldığında buna benzer durumların saptanabileceğini vurgulamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul-aile işbirliği konusunda yeni bir yönetmelik geliştirdiğini varsayalım. Fakat geliştirilen yönetmeliğin aileler tarafından ne derece anlaşılabilir olduğunu bilmeden, Milli Eğitim Bakanlığı bu yönetmeliği uygulamaya koymak istememektedir. Bu yönetmeliğin ne derece anlaşılabilir olduğu konusunda örneğin, eğitim düzeyi yüksek olan aileler bir kritik durum olarak alınabilir. Eğer bu veliler bu yönetmeliği anlama konusunda sıkıntı çekiyorlarsa, daha düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin bu yönetmeliği kesinlikle anlamayacakları yargısına varılabilir. Ya da tersi bir yaklaşımla, düşük eğitim düzeyine sahip velilerin bu yönetmeliği ne derece anladıkları konusunda bir çalışma yapılabilir. Eğer bu grup, yönetmeliği anlama konusunda herhangi bir sorun yaşamıyorsa, diğer velilerin (eğitim düzeyi yüksek olan) bunu çok daha rahat anlayacakları sonucuna varılabilir. Her iki durumda da kullanılan örnekleme yöntemi kritik durum örneklemesidir.

Kartopu veya zincir örnekleme

Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" (Patton, 1987, s. 56). Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır.

Örneğin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin kuruluş yıllarındaki felsefesini çalışmak isteyen bir nitel araştırmacı için, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde emekliliği yaklaşmış veya emekli olmuş birkaç öğretim üyesi çalışmanın ilk örneklemini oluşturabilir. Bu liste ilk aşamada kısa olabilir. Ancak araştırma süreci içinde, daha önce ulaşılan kişilerin önerilerinden yola çıkılarak bu listeye daha fazla birey dahil edilecek ve liste kartopu gibi büyüyecektir. Daha sonraki aşamalarda ise bu listeden sürekli ön plâna çıkan ve daha kritik olan bireyleri seçmek mümkün olacaktır. Bu şekilde araştırmacı daha zengin bilgi kaynaklarına ulaşma fırsatına sahip olacaktır.

Ölçüt örnekleme

Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanabilir. Okul sistemi göz önüne alındığında örneğin, bir öğretim yılında 10 günden fazla devamsızlığı olan öğrenciler derinlemesine bir nitel çalışmanın örneklemini oluşturabilir. Bu örnekte 10 günden fazla devamsızlık örneklemeye temel oluşturmaktadır. Ya da bir yüksek öğretim programını normal süresi içinde değil de, örneğin, 5 yılda tamamlayanlarla ilgili çalışmanın örneklemini oluşturabilir. Bu örnekte de üniversiteyi 5 yılda tamamlama, örneklem ölçütü olarak kullanılmaktadır.

Doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örneklemesi

Bir nitel araştırmacının herhangi bir kavramsal çerçeve olmaksızın tamamen "tümevarımcı" (inductive) bir yöntemle, herhangi bir araştırma problemi üzerinde çalışmaya başladığını varsayalım. Bir süre sonra araştırmacı çalıştığı konu ile ilgili belirli olguları ve temaları keşfetmeye başlayacaktır. Bulduğu sonuçların veya keşfettiği temaların ne derece geçerli ve tutarlı olduğunu saptayabilmesi için, bu araştırmacının bulguları doğrulayıcı veya yanlışlayıcı ek durumlara ihtiyacı olacaktır. Doğrulayıcı durumlar hâlihazırda bulunmuş temalara veya sonuçlara zenginlik ve derinlik katan, bulguların geçerliğini arttıran ek durumlardır. Yanlışlayıcı durumlar da aynı ölçüde önemlidir. hâlihazırda bulunmuş sonuçlara alternatif veya zıt açıklamalar getirilmesini sağlar veya bulunmuş sonuç ve temaların hangi sınırlar içinde geçerli olduğunu belirler.

Doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durumlar her zaman bir araştırmacının araştırma deneyimlerinden ortaya çıkmayabilir. Belirli bir alanda yaygınlaşmış ve kanıksanmış

değer yargılarının tersine gerçekleşen olay, olgu veya durumlar da doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durumlar olarak dikkate alınabilir. Eğitim alanından bir örnek vermek gerekirse, genel olarak küçük sınıfların (öğrenci sayısına göre) öğrenme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu şeklinde yaygın bir kanı vardır. Bu yaygın kanının tersine kalabalık bir sınıfta okuyan öğrencilerin daha etkili öğrendiğini (birinden duyarak veya tamamen rastlantı sonucu) keşfeden bir araştırmacı, bu sınıfta yaptığı araştırmaya alanyazında var olan benzer diğer durum çalışmalarını da ekleyerek, bulduğu sonuçların geçerliğini ve inandırıcılığını arttırabilir. Burada tamamıyla varsayıma dayalı bir biçimde sunulan böyle bir araştırmanın sonuçları, elbette büyük sınıflardaki öğrencilerin küçük sınıflardakilere göre daha başarılı olacağı anlamına gelmez. Bu sonuçlar ancak kalabalık bir sınıfta başarılı olabilen öğrencilerin, nasıl bir öğrenme-öğretme ortamında (fiziksel ortam, öğretmen ve öğrenci davranışları, materyaller gibi) bu başarıya ulaşabildiklerine ilişkin betimsel bilgiler sağlayabilir.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi

Son olarak tanımlayacağımız örnekleme yöntemi de kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir (convenience sampling). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır. Diğer örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarına göre, bu tür örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarının güvenirliği, genellenebilirliği ve kullanılabilirliği daha azdır.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemi olmasına rağmen, aynı zamanda da en az tercih edilmesi gereken bir örnekleme yöntemidir. Genellikle, kolay ulaşılabilen örneklemler göreli olarak daha az maliyetlidir. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay olarak algılanabilir. Bu nedenlerle, araştırmacılar kolay ulaşılabilir bir grubu araştırmaya dahil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Gerçekte nitel araştırmada maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdir. Ancak, bu etkenler hiçbir zaman araştırmanın daha nitelikli olması için gerekebilecek bilgi bakımından zengin, daha iyi durumlara ulaşılmasının önünde engel oluşturmamalıdır. Burada nitel araştırmanın araştırmacıya yüklediği maliyet, bu kararın verilmesinde bir gerekçe olarak kabul görmektedir, ancak mümkün olduğu ölçüde kolay ulaşılabilir örneklemeden kaçınmak gerekmektedir (Patton, 1987).

Nitel araştırmaya ilişkin örnekleme yöntemleri konusunu bitirirken bir noktayı vurgulamada yarar vardır. Kitabın bu bölümüne kadar birkaç kez açıkladığımız gibi nitel araştırma, doğası gereği esnektir ve bu esneklik araştırma sürecinin her aşaması için söz konusudur. Araştırmacılar nitel araştırmanın bu özelliğini bir artı olarak kullanabilirler. Araştırmada örneklemeye ilişkin kararlarını verirken, birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilirler. Ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında, eğer gerek duyuyorlarsa, başlangıç aşamasında olmadığı halde yeni örnekleme yöntemlerini her an uygulamaya koyabilirler. Bütün bunları yapmanın amacı, çalıştıkları durum veya durumlarla ilgili daha zengin, betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti oluşturmaktır. Bu amaca hizmet ettiği sürece ve gerekçeleri açık ve inanılır bir biçimde sunulduğu takdirde, nitel araştırmanın her aşaması örneklem seçme ve belirleme kararlarının yeniden gözden geçirilmesine açıktır.

Örneklem Büyüklüğü Ne Kadar Olmalı?

Örneklemin uygun ve yeterli olmaması araştırmanın iç ve dış geçerliğini doğrudan tehdit eden bir etkendir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda sık sorulan sorulardan bir tanesi örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkindir. Nicel araştırmada araştırma deseni ve veri üzerinde yapılacak sayısal analizler örneklem büyüklüğünü belirlemede önemli bir rol oynar. Nitel araştırmada ise örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır: araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Cropley, 2002).

Araştırmanın odağı

Araştırma bazen bir veya birkaç durumun aynı anda çalışılmasına bazen de belirli özellikleri taşıyan bir grubun tek başına çalışılmasına odaklanabilir. Yılın öğretmeni seçilen bir öğretmenin uyguladığı öğretimi plânlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin analizini hedefleyen bir araştırmanın tek bir duruma odaklanması yeterli iken, öğretmenlerin oluşturdukları öğrenme-öğretme süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bir başka araştırma için farklı özelliğe sahip üç öğretmen örnekleme dahil edilebilir. Bir okulda uygulamaya konan yeniden yapılandırma çalışmalarına odaklanan bir başka araştırmada ise yeniden yapılandırmanın hedef grubu olabilecek tüm gruplardan (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler, vb.) temsilcilerin yer aldığı bir örneklem oluşturmak gerekebilir.

Veri miktarı

Örneklem büyüklüğüne ilişkin bir diğer ilke ise toplanacak verinin derinliği ve genişliği ile ilgilidir. Örnekleme dahil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi plânlanan verinin derinliği ve genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dahil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Örneğin bir araştırmada örnekleme 20 kişi dahil edilebilir ve her bireyle ikişer saatlik görüşmeler yapılabilir. Bir başka araştırmada bir birey ile farklı zamanlarda onlarca derinlemesine görüşme yapılabilir; bireyin bulunduğu ortamlar defalarca gözlenebilir ve bireyle ilgili çok sayıda dokümanın veri kaynağı olarak kullanılması gerekebilir. Bu durumda araştırma örneklemi tek bir bireyden oluşabilir. Bazen tek bir bireyle yapılan bir araştırmanın verileri, bir başka araştırmada 20 bireyden toplanan verilerden çok daha fazla olabilir.

Kuramsal örnekleme

Kuram oluşturma stratejisi ile yapılan araştırmalarda ise "kuramsal örnekleme" yaklaşımı kullanılabilir. Glaser ve Strauss'un (1967) ortaya attıkları bu kavram, araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret eder. Araştırmacı veri toplarken örnekleminin ne kadar büyük olacağından emin değildir. Ancak araştırmacı, ortaya çıkan kavramlar ve süreçler birbirini tekrar etmeye başladığı zaman yeterli sayıda veri kaynağına (örneğin bireyler) ulaştığına karar verebilir. Bu tür örneklem genellikle önceden belirli sınırlarla örneklem oluşturmaya olanak verebilecek güçlü bir kuramsal çerçevenin zayıf olduğu durumlarda uygun olabilir. Bunlar da genellikle az araştırılmış ya da hiç çalışılmamış olgu, olay ve durumlara işaret eder.

6. Bölüm

GÖRÜŞME

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmenin etkili ve verimli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin temel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamak, nitel veriye ulaşmayı kolaylaştıracak bir görüşme formu hazırlamada ve görüşmeyi gerçekleştirme sürecinde dikkate alınması önerilen ilkeleri özümseyerek işe koşmak gerekmektedir. Bu amaçla bu bölümde görüşme yöntemi farklı özellikleri, kullanım biçimleri ve önemli ilkeler çerçevesinde irdelenmekte ve okuyucuya çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Görüşmenin Temel Özellikleri

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji'de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; "neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir" (Chadwick ve diğerleri, 1984, s. 102). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. Örneğin, örgüt çalışmalarında örgüt bilimciler örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültür ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşmeyi, temel veri toplama aracı olarak kullanmaktadır. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak "görüşme beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması açılarından, hem sanat hem de bilimdir" (Patton, 1987, s. 108). Bu yönüyle görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan hatalar (dinleme eksikliği, önyargılar gibi) yapılmaz.

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" (s. 7) olarak tanımlamıştır. Bu tanımda, süreç "iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği;" karşılıklı, "iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen kar-

şılıklı etkileşimi;" etkileşimli, "görüşmeye dahil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı;" önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, "görüşmeye dahil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu" ifade eder. Bu yönleriyle görüşme, günlük sıradan bir konuşmadan hayli farklıdır. Son olarak, soru sorma ve yanıtlama, "görüşme süresince görüşmeye dahil olan bireyler arasındaki etkileşim ve ilişkiyi başlatma ve sürdürme; bunun yanı sıra taraflardan en az birinin önceden plânlanmış amacının gerçekleştirilmesine hizmet etme ve bu amaca yönelik bilgiye ulaşmayı sağlama işlevini ifade eder (Stewart ve Cash, 1985).

Patton'a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir.

Görüşme Türleri

Alanyazında genellikle iki görüşme türünden söz edilir: "yapılandırılmış görüşme" ve "yapılandırılmamış görüşme," veya Stewart ve Cash'in (1985) tanımlamasıyla "yönlendirici olan görüşme" ve "yönlendirici olmayan görüşme." Bu iki tür bir doğrunun iki ucunu temsil eder. Bir yanda, önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıtı içeren yapılandırılmış görüşme, diğer yanda açık uçlu sorular içeren yapılandırılmamış görüşme yer alır (Chadwick ve diğerleri, 1984).

Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985). Açık uçlu sorular bu tür altında nadiren kullanılır. Doğrunun diğer ucunda yer alan yapılandırılmamış tür ise, "keşfe yönelik" bir görüşme süreci gibidir. Bu türde, önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve doğal olarak yanıtlara ilişkin bir beklenti de yoktur. Bu durumda araştırmacı, görüşülen kişilerle belirli konuları keşfetmeye çalışır. Görüşme sırasında çalıştığı problemle ilgili belirli özel alanlar keşfederse, daha ayrıntılı sorularla o alanları daha derinliğine irdelemeyi deneyebilir. Görüşme sırasında, görüşmeci yeni denenceler geliştirmeyi ve bunları orada test etmeyi deneyebilir (Brannigan, 1985; Chadwick ve diğerleri, 1984). Bu tür görüşme büyük ölçüde açık uçlu sorulara dayanır.

Rubin (1983) görüşme türlerine ilişkin farklı bir yaklaşım geliştirir ve görüşmeleri dörde ayırır: "sabit format anket görüşmesi," "açık uçlu anket görüşmesi,"

"açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme" ve "açık uçlu yoğunlaşmış görüşme." Bunlardan ilk ikisi, içerik ve yöntem açılarından yapılandırılmış görüşmeye benzer. Örneğin, sabit format anket görüşmesi yapılandırılmış görüşmeden pek farklı değildir. Açık uçlu anket görüşmesinde ise, bir dizi standart soru seti vardır ve görüşülen birey bu sorulara istediği tarzda ve öznel olarak yanıt vermekte serbesttir.

Öte yandan, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme, içerik ve yöntem açılarından sıradan bir konuşmadan pek farklı değildir. Çünkü böyle bir görüşmede "standart, önceden hazırlanmış sorular olmadığı gibi, yanıtlarda da herhangi bir kısıtlama söz konusu değildir" (Rubin, 1983, s. 356). Araştırmacı görüşmede üzerinde durmak istediği konudan söz açar ve görüşmeciden bu konuda düşündüklerini ve algılarını yansıtmasını ister. Oysa açık uçlu yoğunlaşmış görüşmede, araştırmacının elinde önceden saptanmış bir dizi konu veya alan vardır. Bu tür görüşmede de önceden hazırlanmış sorular yoktur, ancak araştırmacı görüşmenin akışı içinde önceden saptadığı alanlara yoğunlaşmayı hedefler. Yani açık uçlu duyarlaştırıcı görüşmeye göre bu tür görüşme, üzerinde durulacak konuların belirlenmiş olması nedeniyle biraz daha yapılandırılmıştır.

Bütün bunların yanı sıra Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı.

Sohbet tarzı görüşme

Bu yaklaşım, genellikle araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Sorular, etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, görüşmenin hangi yöne gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez. Sorular konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden gelişir.

Bu yaklaşım, araştırmacının araştırma ortamında göreli olarak uzun kalabileceği araştırma problemleri için uygundur. Araştırmacı probleminin değişik yönlerine ilişkin gerekli ve yeterli veriyi toplayabilmek için, ilgili bireyle birden fazla sohbet gerçekleştirebilir. Görüşme soruları ve konuları, görüşmelerde açılan konuların ve elde edilen yeni ipuçlarının ışığında değiştirilir. Burada görüşmeci "akıntıyla birlikte hareket etmelidir" (Patton, 1987, s. 110).

Sohbet tarzı görüşmenin bir dizi artısı ve eksisi vardır. Artıları anlamında bu tarz görüşme, duruma ve görüşülen bireyler arasındaki bireysel farklılıklara uyum

sağlama açısından araştırmacıya büyük bir esneklik sağlar. Görüşme yapılan durumdaki ani değişikliklere uyum sağlama açısından esnek olduğu için, görüşme sorularının durumu daha iyi tanımlaması sağlanabilir. Eksilerine gelince, öncelikle alanda uzun zaman geçirilmesini gerektirebilir. Soruları odaklaştırabilmek ve gerekli veriyi toplayabilmek için aynı bireyle birden fazla görüşme yapılmasını gerektirebilir. Daha önemlisi, görüşmecinin sohbet ve konuşma yeteneğine aşırı bağlı olduğu için, görüşmeci etkisine (interviewer effect) açıktır. "Bu tarzı kullanacak görüşmeci, çok değişik ortam ve durumlarda insanlarla etkileşim kurabilme becerisine sahip olmalı, değişen durumlara göre hızlı tavır alabilmeli, soruları çok çabuk formüle edebilmeli, sorduğu soruların yapısı ve içeriği yoluyla görüşülen bireyi yönlendirmeme konusunda duyarlı ve dikkatli olabilmelidir" (Patton, 1987, s. 111). Dahası, sohbet tarzı görüşme yoluyla elde edilen verileri birleştirmek, düzenlemek ve analiz etmek zordur. Durumsal ve bireysel farklılıkları dikkate alması anlamında sağlanan esneklik, aynı ölçüde verinin düzenlenmesi ve analizini de güçleştiren bir eksi oluşturur. Sohbet tarzı görüşme, daha çok görüşme konusunda deneyimli araştırmacılar için uygundur. Deneyimsiz araştırmacılar için bu tür görüşme önemli sorunlar ortaya çıkarabilir (görüşmenin yönlendirilmesi, not alınması, ilgili ve ilgisiz konuların ayırt edilmesi gibi).

Görüşme formu yaklaşımı

Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. "Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır" (Patton, 1987, s. 111). Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir.

Görüşme formu yaklaşımı yukarıda sözü edilen sohbet tarzı görüşmeyle karşılaştırıldığında, bazı olumlu yönlere sahiptir. İlk olarak, araştırmacı veya görüşmeciye zaman esnekliği sağlar. Örneğin, görüşmeci görüşülen birey tarafından yanıtlanmış soruları tekrar sormayabilir, bazı soruları atlayabilir veya sormaktan vazgeçebilir. Aynı zamanda, belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden

daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Sohbet tarzı görüşme ile karşılaştırıldığında elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle, formda kapsanan soru veya konu alanları altında elde edilmiştir. Görüşme formu yaklaşımına göre hazırlanmış bir örnek Ek 1'de yer almaktadır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme

Bu yaklaşım, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur" (Patton, 1987, s. 112). Daha önceki iki yaklaşım ile görüşmeciye tanınan esneklik, bu yöntemde epeyce sınırlanmıştır. Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan "görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini" azaltır. Bu anlamda bu yaklaşım, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir. Aynı şekilde; yanıtlarda görüşmecilerin becerileri, yanlılıkları veya öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azaltır. Duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için, bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde arttırır. Yani aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında da benzer bir biçimde kullanılabilir. Ayrıca, çok sayıda görüşmecinin çalışması gereken geniş araştırma projelerinde bu tür görüşme yöntemi etkili bir biçimde kullanılabilir. "Bu yöntemin zayıf yanı, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini engelleme olasılığıdır" (Patton, 1987, s. 114). Bu nedenle, bu tür görüşmede bireysel farklılıklar, görüşme sürecinin akışına ve görüşmenin geçtiği duruma ilişkin değişiklikler dikkate alınmaz.

Görüşme Yönteminin Güçlü Yönleri

Nicel araştırma sık kullanılan anketlerle karşılaştırıldığında, görüşme yönteminin açık seçik bazı güçlü yönleri vardır. Bunlar esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir (Bailey, 1982).

1. **Esneklik:** Görüşme, araştırmacılar için büyük ölçüde esneklik sağlar. Araştırmacı daha derinlemesine yanıtlar için ek sorular sorabilir, yanlış anlama durumunda soruyu tekrar edebilir veya soruyu değişik bir biçimde tekrar sorabilir. Araştırmacı görüşme yapılan durumun koşullarına, görüşmenin akışına veya görüşülen bireyin tavırlarına göre, bazı soruları atlayabilir veya soruların sırasını değiştirebilir. Bu anlamda, anketlerle karşılaştırıldığında, görüşmeyi veri toplama aracı olarak kullanan bir araştırmacı, veri toplama sürecinde daha fazla kontrole sahiptir.

2. **Yanıt oranı:** Araştırmacı görüşmede duruma hakim olduğu ve veri toplama sürecinde bizzat bulunduğu için yanıt oranı yüksek olmaktadır. Okuma ve yazma bilmeyen, anketteki bir dizi soruya yanıt verecek zamanı olmayan veya bunu çekici bulmayan bireylerden, görüşme yoluyla daha kolay ve doğru bilgi elde edilebilir. Her şeyin ötesinde, bazı bireyler konuşmayı sever ve konuşmayı yazmaya veya anketteki bir dizi soruyu işaretlemeye tercih edebilir.

3. **Sözel olmayan davranış:** Araştırmacı veri toplama sürecine bizzat katıldığı için, görüşme sürecinde karşı tarafın davranış, yüz ifadesi ve vücut hareketlerini gözleme ve kayıt etme olanağına sahiptir. Bu tür bir gözlem, görüşme yoluyla elde edilen bilginin ne derece geçerli olduğu konusunda araştırmacıya önemli ipuçları sağlar.

4. **Ortam üzerindeki kontrol:** Tipik bir anket çalışmasında, araştırmacının, anketin doldurulduğu ortam üzerinde herhangi bir kontrolü yoktur. Bu durumda, anketin asıl birey yerine başka bireyler tarafından doldurulup doldurulmadığı, anketin doldurulduğu ortamın yeteri kadar sakin ve sessiz olup olmadığı gibi konular araştırmacının kontrolü dışındadır. Oysa bir görüşme sürecinde araştırmacı ortamda bizzat bulunmaktadır. Etkili bir görüşme için ortamı düzenleyebilir, rahat ve sessiz bir görüşme ortamı yaratabilir.

5. **Soruların sırası:** Görüşme yöntemi, soruların sırası konusunda da araştırmacıya esneklik sağlar. Bu yolla araştırmacı, görüşme sürecinde soruların sırasını değiştirebilir veya sorularını herhangi bir sıraya tabi tutmadan sorabilir. Bu şekilde, araştırmacı ve görüşülen birey arasında daha sağlıklı ve verimli bir iletişim ve etkileşim sağlanabilir.

6. **Anlık tepki:** Tipik bir görüşme sürecinde araştırmacı, görüşülen bireyin anlık geliştirdiği yanıtları ve tepkileri kaydetme şansına sahiptir. Bu yanıtlar ve tepkiler; araştırma problemi hakkında zengin bir bilgi kaynağı olabilir, yeni soruların ortaya çıkmasına yol açabilir veya araştırma probleminin önceden kestirilememiş bazı yeni alanlara da yönelmesini sağlayabilir.

7. **Veri kaynağının teyit edilmesi:** Tipik bir anket çalışmasında, daha önce açıkladığımız gibi araştırmacının anketin doldurulduğu ortama ilişkin herhangi bir kontrolü söz konusu değildir. Bu koşullar altında anketi dolduran kişi, yanıtları başka bir yerden veya kişiden kopyalayabilir veya anketi başkalarına doldurtabilir. Oysa görüşmede, sorular önceden belirlenmiş bireye doğrudan sorulur. Bu yolla elde edilen verinin, anket yoluyla elde edilen veriye oranla geçerliğinin daha yüksek olacağı açıktır.

8. **Tamlık:** Diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında, araştırmacı veri toplama sürecine bizzat katıldığı ve görüşme ortamında bizzat bulunduğu için, görüşme yönteminde yanıt oranı hemen hemen tamdır. Araştırmacı, belirli bir tarzda yazılmış bir soru yoluyla elde edemediği bilgiyi, soruları değiştirerek veya ek sorular sorarak elde etme şansına sahiptir.

9. **Derinlemesine bilgi:** Anket yönteminin en zor yanlarından birisi, anketi zaman zaman çok farklı eğitim, sosyoekonomik düzey ve diğer sosyal ve psikolojik farklılıkları olan bireylerin hepsine hitap edebilecek tarzda hazırlamaktır. Karmaşık anketler çoğu durumda, iyi eğitilmiş bireyler tarafından bile anlaşılamayabilir. Oysa, görüşme yönteminde bu sorun yaşanma olasılığı daha azdır. Deneyimli, becerikli ve iyi eğitilmiş görüşmeciler karmaşık bir konu veya problem hakkında zengin bir veri seti oluşturabilir; veri toplama sürecinde şekiller, grafikler, oklar veya ayrıntılı açıklamalar yoluyla istedikleri bilgiyi elde edebilirler.

Görüşme Yönteminin Zayıf Yönleri

Görüşme yönteminin artıları olduğu gibi, bazı zayıf yönleri de vardır. Bunlar, maliyet, zaman, olası yanlılık, kayıtlı veya yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak sıralanabilir (Bailey, 1982).

1. **Maliyet:** Diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında (anket gibi), görüşme yöntemi pahalı olabilir. Özellikle, eğer araştırmanın örneklemi geniş ise, böylesi bir araştırmayı görüşme yoluyla gerçekleştirebilmek amacıyla içinde yöneticilerin, denetim personelinin ve çok sayıda görüşmecinin olduğu küçük bir bürokrasi yaratmak gerekebilir. Küçük ölçekli çalışmalarda bile, bireyleri yerinde ziyaret edebilmek için gerekli seyahat paraları, görüşme materyalleri ve araçları, görüşme kayıtlarının veya notlarının yazıya geçirilmesi maliyeti oldukça yüksek bir düzeye çıkarabilir.

2. **Zaman:** Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda görüşmecinin zamanının önemli bir bölümü, görüşülecek bireyleri saptamak, bunlarla birebir iletişim kurmak, randevu ayarlamak, görüşme mahalline seyahat etmek, görüşmeyi gerçekleştirmek ve görüşme notlarını ve kayıtları yazıya geçirmek için harcanır. Diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında harcanan zamanda önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

3. **Olası yanlılık:** Her ne kadar bizzat araştırmacının veya araştırmaya dahil bir görüşmecinin veri toplama sürecinde bulunması kontrol olanağını veriyorsa da, bu durum tek başına bir hata kaynağı olabilir. Görüşmeci, görüşülen bireyin verdiği yanıtı yanlış anlayabilir veya bireyin söylediği şeyleri kendi öznel süzgecinden geçirerek veya yorumlayarak yazabilir. Dahası görüşülen birey, görüşmecinin görünüşünden, cinsiyetinden, yaşından, sosyal statüsünden, aksanından veya tavırlarından olumlu veya olumsuz yönde etkilenebilir. Bütün bunlar veri toplama sürecinde yanlılık kaynağı olabilir.

4. **Kayıtlı veya yazılı bilgileri kullanamama:** Görüşme yöntemi tipik bir anlatımla "burada ve şimdi" tarzı bir yöntemdir. Görüşülen birey, görüşmeye konu olan olay veya durum hakkında kayıtlı bilgileri kontrol etme, yazılı kaynaklara başvurma, olay ve olgular hakkında başkalarına danışma gibi olanaklardan genellikle yoksundur. Bu anlamda, bu yolla elde edilen bilgilerin, bireyin öznel yargısını veya sadece anımsadıklarını kapsaması mümkündür.

5. **Zaman ayırma güçlüğü:** Bir anket çalışmasında, anketi alan birey bunu istediği mekan ve zamanda doldurabilir ya da böyle bir zamanı ve mekanı yaratmak için anketi doldurmayı geciktirebilir. Veya anketi bir oturuşta baştan sona doldurmak yerine, fırsat buldukça bölüm bölüm doldurmayı deneyebilir. Oysa görüşme yönteminde, elde edilmesi amaçlanan bilginin

belirli bir zaman dilimi içerisinde alınması söz konusudur. Bu durumda da, görüşülecek olan bireyin görüşme için uygun olup olmadığı ve gerekli zamanı bir bütün içinde harcayıp harcayamayacağı önem kazanmaktadır. Araştırmacı bazen görüşülen birey için uygun olan böyle bir zaman dilimini ayarlamakta güçlük çekebilir.

6. **Gizliliğin ortadan kalkması:** Her ne kadar görüşmeye dayalı birçok araştırmada bireyi tanımlayacak bilgilerden kaçınılırsa da, görüşme yönteminde birey veya bireyler tanımlı ve belli olduğu için, bu durum zaman zaman belirli bilgilerin elde edilmesini güçleştirebilir veya verilen bilgiler doğruyu yansıtmaktan ziyade sosyal olarak kabul edilebilir tarzda verilebilir.

7. **Soru standardının olmayışı:** Tipik bir görüşme sürecinde; görüşmeci konuşma arasına girebilir, ek sorular sorma gereği duyabilir, soruları değiştirerek sorabilir veya farklı bireylere farklı sorular yöneltebilir. Bu özellikler görüşme yöntemine yukarıda açıklandığı gibi bazı artılar kazandırırken, aynı ölçüde de bir sorun kaynağı olabilir. Bu yolla toplanan verilerin karşılaştırılması güç olabilir veya standart bir soru biçimi olmadığı için farklı bireylerden farklı bilgiler elde edilebilir. Bu doğal olarak, araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

8. **Bireylere ulaşma güçlüğü:** Görüşme yönteminin tipik sorunlarından birisi, görüşülmesi istenen bireylere ulaşma güçlüğüdür. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin, örnekleme dahil edilen bireylerin yer ve adreslerinin saptanması, görüşme için uygun zamanlarının saptanması ve randevuların ayarlanması konularında araştırmacı çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir.

Görüşme Formunun Hazırlanması

Görüşmenin, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisi olduğunu belirtmiştik. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Bu yönüyle yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırır.

Görüşme, temel boyutları açısından ele alındığında özel bir eğitimi gerektiren bir veri toplama yöntemidir. Bu temel boyutları; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve gö-

rüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır.

Görüşmeler; araştırma konusu, görüşmenin yapıldığı bireyler, görüşmenin yapıldığı ortam gibi birçok değişkene göre farklı özellikler taşıyabilir. Buna bağlı olarak, görüşmeye yön veren formun da farklı özellikler taşıması doğaldır. Bununla birlikte, görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınması gereken bazı ilkeler şöyle sıralanabilir: (1) kolay anlaşılabilecek sorular yazma, (2) odaklı sorular hazırlama, (3) açık uçlu sorular sorma, (4) yönlendirmekten kaçınma, (5) çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, (6) alternatif sorular ve sondalar hazırlama, (7) farklı türden sorular yazma, (8) soruları mantıklı bir biçimde düzenleme, (9) soruları geliştirme (Bogdan and Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987). Katı kurallar olarak algılanmaması gereken bu ilkeler, aşağıda öneriler halinde sıralanmakta ve görüşme sürecine olan katkıları tartışılmaktadır.

1. Kolay anlaşılabilecek sorular yazma

Görüşmede sorulacak soruların görüşülen birey tarafından kolayca anlaşılabilmesi için bu soruların mümkün olduğu ölçüde açık ve belirgin bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Karmaşık, anlaşılması güç veya yanlış anlamaya neden olabilecek sorular, veri toplama sürecinde önemli sorunlara yol açabilir ve sonuçta etkili ve verimli bir görüşmenin gerçekleşmesini engelleyebilir. Eğer görüşülen birey sorulan soruyu yanlış anlarsa, şu tür istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir: İlk olarak, görüşülen birey soruyu tam olarak anlamadan yanıt vermeye kalkışabilir. Toplanan verilerin geçerliğini ve güvenirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek bu durum, doğal olarak araştırmacının isteyeceği bir durum değildir. İkincisi, görüşülen birey kendisine sorulan, fakat tam olarak anlamadığı soruya yanıt vermede kendini yetersiz hissedebilir ve bu durum onun diğer sorulara vereceği yanıtları da olumsuz yönde etkileyebilir. Son olarak, açık olmayan sorulara, görüşülen birey tepki gösterebilir ve bu tepki onun diğer görüşme sorularına karşı takınacağı tavrı da olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu nedenlerle, görüşme sorularının büyük bir titizlikle hazırlanması ve bu hazırlık sürecinde görüşülen bireylerin özelliğinin, bilişsel düzeylerinin, geçmiş deneyimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Soruların ifade edilmesinde akademik ve teknik bir dil kullanmak yerine, görüşülen bireye uygun ifadelerin kullanılması önemlidir. Görüşme sorularında, görüşülen bireyin alışık olmadığı kav-

ramları ve ifadeleri kullanmaktan kaçınmak gerekir. Ancak, görüşülen bireylerin özelliklerini ayrıntılı bir biçimde önceden analiz etmek ve ona göre soruları biçimlendirmek her araştırmada mümkün olmayabilir. Bu nedenle, görüşme formu veri toplama amacıyla kullanılmadan önce birkaç kere denenmeli ve görüşülen bireylerin sorulan sorulara olan tepkilerine ve yanıtlarına göre görüşme formuna son hali verilmelidir. Pilot uygulama, görüşme formunun ne derece iyi hazırlandığına ve kullanılan ifadelerin görüşülen gruba uygun olup olmadığına ilişkin olarak araştırmacıya yardımcı olacaktır. Tüm bu çabalara rağmen, görüşme sürecinde bazı sorular görüşülen birey tarafından yanlış anlaşılabilir ya da bazı sorular hâlâ açık olmayabilir. Bu tür durumlarda, araştırmacı soruyu başka biçimlerde ifade etmeye hazırlıklı olmalıdır. Bunun için de, alternatif sorular üretmek ya da sorulan soruya ilişkin bazı ipuçları hazırlamak mümkün olabilir. Tüm bu süreçte önemli olan ilkenin, veri toplamak amacıyla görüşülen birey ile etkili ve verimli bir iletişim kurmak olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

2. Odaklı (spesific) sorular hazırlama

Genel ve soyut sorular, görüşülen bireyin düşünmesini ve sorulara ilişkin yanıtlar oluşturmasını güç hale getirebilir. Bu tür sorulara verilen yanıtlar, görüşülen bireyin soruyu yanlış anlama olasılığı nedeniyle geçerli ve güvenilir olmayabilir. Genel ve soyut sorular, sorunun tekrarını ve yeniden ifade edilmesini gerektireceği için, zaman kaybına da neden olacaktır. Bu nedenle araştırmacı, soruları mümkün olduğu ölçüde görüşülen bireyin deneyimlerine göre ifade etmelidir. Deneyimlerle yakından ilişkilendirilen odaklı (spesifik) sorular, konuyla ilgili ve güvenilir açıklamaların elde edilmesine ve bu açıklamalardan yola çıkarak geçerli genellemelere ulaşılmasına yardımcı olur.

Şimdi genel ve soyut sorular yerine, deneyime dayalı açıklamalara yönelik sorulara ilişkin bir örneği inceleyelim ve deneyimi ön plâna çıkaran sorular yoluyla soyut kavramlara ya da genellemelere nasıl ulaşılabileceğini görelim. Bir araştırmacının, öğretmenlerin eğitim felsefelerini ve bu felsefelerin sınıf içi etkinliklere nasıl yansıtıldığını, görüşmeler yoluyla incelemeye çalıştığını varsayalım. Hazırlanan görüşme formunda öğretmenlerin eğitim felsefesini, *"Sizin eğitim felsefeniz nedir?"* ya da *"Sınıf içi öğretim etkinliklerinize yön veren felsefeniz nedir?"* türünde bir soru ile ortaya çıkarmak oldukça güçtür. Çünkü soru genel ve soyut bir özellik taşıdığı için yanıtlanması kolay olmayacaktır. Ayrıca görüşülen birey, bu tür genel ve soyut sorulara verilebilecek tek bir doğru yanıtın olduğunu düşünebilir ve kendini bu doğru yanıtı bulabilmenin baskısı altında hissedebilir. Böyle bir du-

rumda görüşülen birey, kendi görüşlerini ya da deneyimlerini yansıtmaktan ziyade, "akademik" ya da "bilimsel" bir yanıt vermeye çalışabilir. Bu koşullar altında elde edilen verilerin geçerliği konusunda sorunların ortaya çıkması doğaldır. Ayrıca görüşülen bireyin, bu tür sorular karşısında tepkisel davranabileceği ve görüşmeye karşı olumsuz bir tutum içine girebileceği de gözden kaçırılmamalıdır.

Öyleyse, öğretmenlerin eğitim felsefelerini ve bu felsefelerin sınıf içi öğretim etkinliklerine ne şekilde yansıdığını ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırmacı ne tür sorular sorabilir?

"Sınıf içindeki öğretim etkinliklerinizi dikkate aldığınızda, sizi mutlu eden bir etkinliği tanımlar mısınız?"

Böyle bir soru, öğretmenden sınıf içinde gerçekleşen bir öğretim etkinliğini anlatmasını ve bu etkinlikten neden memnun olduğunu açıklamasını istemektedir. Bu soru belirli bir öğretim etkinliğinin tanımına yönelmekle birlikte, bu etkinlikten dolayı öğretmenin neden heyecan duyduğunu ve olumlu düşünceler içinde olduğunu da ortaya çıkaracaktır. Örneğin, böyle bir soruya görüşülen bireyin şu tür bir yanıt verdiğini düşünelim:

"Öğrencilerin isteklerine göre öğretim etkinliklerini biçimlendirmeye çalıştım...."

Bu yanıttan yola çıkarak öğretmenin, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerini ön plâna çıkardığı ve kendi eğitim felsefesinde buna önem verdiği yargısına varmak mümkündür. Aşağıda sunulan diğer olası yanıtlara bir göz atalım.

"Tüm öğrenciler kendilerine anlatılan programdaki konuyu aynen not aldılar ve bir sonraki derse bu anlatılanları öğrenerek geldiler..."

Böyle bir yanıt, öğretmenin, sınıf içinde otoriteyi ön plâna çıkardığını ve öğretim etkinliklerinin belirli bir programa göre biçimlendirilmesi gerektiğine ilişkin bazı düşünceleri olduğunu çağrıştırmaktadır.

"Öğrenciler verilen soruyu grup içinde tartıştılar ve ulaştıkları sonuçları diğer öğrencilerle paylaştılar..."

Bu yanıtta da, öğretmenin öğrenci katılımını ve etkin öğrenmeyi ön plâna çıkardığını görmek ve bu ögeleri eğitim felsefesiyle ilişkilendirmek mümkündür.

Sonuç olarak odaklı sorular, daha güvenilir tanımlar ve açıklamalar elde etmede ve bu açıklamalara dayalı olarak sonuçlara ulaşmada, araştırmacıya

önemli yararlar sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmacı amacına, yanlış anlamaya neden olabilecek genel ve soyut sorular yerine odaklı sorular yoluyla ulaşmaya çalışmalıdır.

3. Açık uçlu sorular sorma

Görüşme soruları, önceden kestirilebilir ve kısa yanıtlara neden olabilecek soru türlerinden oluşmamalıdır. Örneğin, "evet" ya da "hayır" türü yanıtlara götüren sorulardan kaçınılmalı, açıklama yapmayı ve ayrıntılı konuşmayı teşvik eden "nasıl," "neden" ve "ne" türü sorular sorulmalıdır. Bir hizmet-içi eğitim seminerini değerlendirmek amacıyla bir görüşme yaptığımızı ve şu tür sorular sorduğumuzu varsayalım:

"Bu hizmet-içi eğitim yeterli mi?" ya da

"Bu hizmet-içi eğitimde önemli bilgiler ve beceriler öğrendiniz mi?"

Bu tür sorular, doğrudan "evet" veya "hayır" gibi kısa yanıtları çağrıştırabilir. Bu sorularla karşılaştırmalı olarak bir de aşağıdaki sorulara bir göz atalım:

"Bu hizmet-içi eğitimi, size sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?" ya da

"Hizmet-içi eğitimde yapılan grup etkinliklerinin size olabilecek katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz"

Bu tür sorular açık uçlu olduklarından, görüşülen bireyin konu hakkında daha ayrıntılı yanıtlar vermesini teşvik edebilir.

4. Yönlendirmekten kaçınma

Araştırmacı görüşme sürecinde soru sormak ve soruları açık hale getirmek amacıyla ipuçları sunmak dışında, verilen yanıtları yönlendirici tepkilerden kaçınmalıdır. Araştırmacının araştırma konusu ile ilgili olası varsayımları ya da önyargıları olabilir. Ancak, bunları kesinlikle görüşülen bireye yansıtmaması ve görüşme sürecinde tamamıyla yansız olması beklenir. Örneğin, bazı gazeteciler genellikle bu tür varsayımlara göre sorularını biçimlendirirler ve bir dereceye kadar bireyin yanıtını yönlendirebilir. Aynı biçimde deneyimsiz araştırmacılar da, konu ile ilgili kendi düşüncelerinden söz ederek görüşülen bireyden bu görüşe katılıp katılmadığını belirtmesini isteyebilir. Bu durumda görüşülen bireyin vereceği yanıtlar, araştırmacının bakış açısından etkileneceği için geçerli ve güvenilir olmayacaktır.

Ayrıca, görüşülen birey, araştırmacının kendini yönlendirmeye çalıştığı şeklinde bir izlenim edinirse, görüşme boyunca verdiği yanıtlarda açık ve samimi olmaktan kaçınabilir. Bu nedenle, araştırmacı sorularını yansız bir dille ifade etmek zorundadır. Örneğin, *"Milli Eğitim Bakanlığı okullarımızın bilgisayar altyapısını geliştirmekle sizce iyi bir iş yapmış olmuyor mu?"* şeklindeki bir soru görüşülen bireyi bu görüşe katılmaya yönlendiren bir soru olduğu için, geçerli ve güvenilir verilere ulaşmak mümkün olmayabilir. Aynı şekilde, okullarda yapılan müfettiş denetimlerine ilişkin bir araştırmada, *"Sınıfınıza müfettiş geldiği zaman bu hoşunuza gitmiyor, öyle değil mi?"* sorusu öğretmenin belirli bir yönde yanıt vermesini amaçladığı için, yanlı bir sorudur ve görüşme formunda böyle bir sorunun yer almaması gerekir.

5. Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma

Bir seferde birkaç soru birden sorulduğu zaman, görüşülen bireyin sorulan sorulara tam bir yanıt vermesi güç hale gelir. Birden fazla soru, hem bazı önemli soruların unutulmasına hem de görüşülen bireyin üzerinde gereksiz bir soru yükü oluşmasına neden olabilir. Örneğin, bir hizmet-içi eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili bir araştırmada, araştırmacının şöyle bir soru sorduğunu varsayalım:

> *"Bu programın güçlü ve zayıf yanlarını, önemini, hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız yönlerini dikkate alarak, programın hangi yönlerinin ne şekilde değiştirilebileceğini düşünüyorsunuz?"*

Böyle bir soru, görüşülen birey üzerinde gereksiz bir soru yükü oluşturacak ve ayrı ayrı sorulduğunda önemli olabilecek sorulardan bazılarının gözardı edilmesi olasılığı doğacaktır. Bu nedenle, görüşülen bireylere soruları tek tek yöneltmek ve doyurucu yanıtlar alındıktan sonra ilgili bir diğer soruya geçmek yerinde olacaktır.

6. Alternatif sorular ve sondalar (probes) hazırlama

Araştırmacı her ne kadar soruları uygun bir biçimde ifade etmeye çaba gösterse de, bazen aynı soru farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir ya da aynı biçimde açık ve belirgin olmayabilir. Bu tür olasılıklara karşı araştırmacının hazırlıklı olması ve sorunun tam olarak anlaşılmaması durumunda alternatif bir ifade ya da sonda (probe) ile görüşülen bireyin soruyu anlamasına yardımcı olması gereklidir. Burada amaç, görüşülen bireyi belirli

düşüncelere göre yönlendirmek değil, aksine hâlihazırda görüşülen bireyin belirtebileceği görüşlere ya da deneyimlere farklı yollardan ulaşmaya çalışmaktır. Alternatif sorular, aynı sorunun farklı bir biçimde ifade edilmesinden başka bir şey değildir. Günlük iletişimde de karşı taraf, iletmeye çalıştığımız bir mesajı algılamakta güçlük çektiğinde aynı mesajı farklı bir biçimde ifade ederek iletişimi kurmaya çalışırız. Alternatif soruların amacı da budur. Aynı şekilde sorulan soruya ilişkin sondalar da, görüşülen bireyin soruyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve daha ayrıntılı yanıtlar vermesini sağlamak için kullanılır.

Özellikle sondalar, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli etkenler olarak görülür. Sondalar görüşülen bireye hangi noktalarda ek veri vermesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığı ve tam olarak anlaşılmayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği de taşır. Bu anlamda sondalar üç gruba ayrılır:

a. **Ayrıntıya yönelik sondalar**: Bu tür sondalar; kim, nerede, ne zaman ve nasıl gibi sorularla yapılan açıklamaların ayrıntılı hale getirilmesini sağlar.

b. **Açıklamaya yönelik sondalar**: Bu tür sondalar, görüşülen bireyin aynı konuda biraz daha konuşmasını ve ek veriler vermesini sağlamaya yönelik olarak kullanılır. "Sonra ne oldu? Buna nasıl yanıt verdiniz? Bunun karşılığında neler yapıldı?" gibi sorular, görüşme formunda yer alan temel sorulardan birine ek olarak açıklamaya yönelik sonda görevini görürler.

c. **Aydınlatmaya yönelik sondalar**: Açık olmayan ya da araştırmacı açısından anlaşılması güç olan yanıtların aydınlatılması amacıyla sorulan sorulardır. Bu durumda araştırmacı, açık olmayan bölümleri dile getirebilir ve bu bölümlerin aydınlatılmasını isteyebilir.

Sondalar görüşme formu hazırlanırken sorulan temel sorular için ayrı ayrı düşünülmeli ve görüşme sürecinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar gözönüne alınarak önceden yazılmalıdır. Ancak sondaların, görüşme sorularından daha esnek bir yapısı vardır. Hazırlanan sondalardan bazıları kullanılmayabilir ya da görüşme sürecinde yeni sondalar ortaya çıkabilir. Ayrıca sondalar, görüşme sürecini daha doğal bir iletişim haline getirme yönünden de, görüşme sürecine önemli katkıda bulunurlar.

7. Farklı türden sorular yazma

Nitelikli bir görüşme sorusu; kolay anlaşılan, görüşülen bireyde olumsuz bir tepki yaratmayan, ayrıntılı ve açıklayıcı yanıtı teşvik eden sorudur. Her zaman bu tür nitelikli sorular sormak mümkün değildir. Çünkü bireysel farklılıklardan dolayı, görüşülen tüm bireylere hitap edebilen bir soru yazmak son derece güçtür. Bu nedenle, yukarıda belirtildiği gibi farklı tarzda, alternatif sorular yazmak ve asıl sorunun amacına ulaşmaması durumunda alternatif soruları denemek mümkündür. Ayrıca farklı türlerdeki sorular aynı birey için de, görüşmede iyi iletişim kurmayı teşvik edici bir etken olabilir. Aynı türden sorular görüşülen birey için sıkıcı olabilir ve nitel araştırmanın gerektirdiği derinlemesine ve ayrıntılı verilere ulaşılmasında sorun çıkarabilir. Anket sorularındaki kapalı ve tekdüze yapı, genellikle yanıt veren bireylerde bu tür olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Oysa farklı türden sorular, görüşülen bireyin farklı düşünme biçimlerine de hitap edecektir. Şimdi, farklı tarzda yazılmış sorulara bir göz atalım ve bunların görüşme formunda nasıl kullanılabileceğini tartışalım.

a. **Kapalı uçlu sorular**: Farklı seçenekler arasından bir seçeneği (ya da yanıtı) seçmeyi gerektirir. Anketlerde genellikle bu tür kapalı uçlu sorular kullanılır ve ankete yanıt veren bireye önceden hazırlanmış olası yanıtlar sunularak birini seçmesi istenir. Örneğin, *"katıldığınız hizmet-içi eğitim seminerini, 'etkililik' yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz? (a) çok etkili, (b) etkili, (c) biraz etkili, (d) az etkili, (e) hiç etkili değil"* türü bir soru, kapalı uçlu bir sorudur ve ilgili birey bu soruya ancak verilen seçeneklerden birini seçerek yanıt verebilir.

b. **Açık uçlu sorular**: Yanıt birey tarafından biçimlendirilir. Soru açık uçlu olduğu için, verilen yanıtların standart olması gerekmez. Örneğin, *"sizce katıldığınız hizmet-içi eğitim semineri ne derece etkili oldu ve neden?"* türü bir soru, açık uçludur ve bireye yanıt vermede esneklik sağlar.

c. **Dolaylı sorulan sorular**: Bir konuya doğrudan referans vermeden sorulan sorulardır. Yukarıda öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin verilen örnekte olduğu gibi, incelenmek istenen bir konu dolaylı yoldan sorgulanabilir. Yani öğretmenlere doğrudan eğitim felsefelerini sormak yerine, eğitim sürecinde hoşlarına giden ve gitmeyen ögelerden yola çıkarak eğitim felsefelerine ilişkin veri toplamak mümkündür.

d. **Varsayıma dayalı sorular**: Varsayımlara göre bireyin bir durumu düşünmesi ve bu duruma karşı olası tepkisinin ne olacağının sorulması, varsayıma dayalı sorulara bir örnek oluşturur. Örneğin, *"öğretmen değerlendirmenin müfettişler yerine zümre başkanları tarafından yapıldığını varsayarsak, sizce bu durum öğretmen gelişimi yönünden ne tür sonuçlar doğururdu?"* sorusu varsayıma dayalıdır ve araştırmaya katılan öğretmenden varsayıma dayalı düşünmesi ve birtakım tahminlerde bulunması istenmektedir.

Sıralanan bu soru türlerine yenilerini eklemek mümkündür. Burada vurgulanmaya çalışılan ilke, görüşme sürecinde tek bir soru tipine göre hazırlanan soruların nitel verilere ulaşmada sorun yaratması ve bu nedenle araştırmacının farklı soru tiplerinden oluşan sorularla görüşme formunu hazırlaması gerektiğidir.

8. Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme

Görüşme formunda yer alan soruların dikkatli bir biçimde düzenlenmesi, görüşmede elde edilecek başarıyı belirleyen önemli bir ögedir. Her ne kadar soruların düzenlenmesinde tüm görüşmeler için geçerli olabilecek kurallar ortaya koymak mümkün değilse de, birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Bu önerilerin hangilerinin öncelikle ön plâna çıkacağı, araştırmanın özelliklerine göre düşünülmesi gereken bir konudur. Şimdi görüşme formunu hazırlarken ve soruları düzenlerken dikkate alınması gereken bu önerilere bir göz atalım.

a. **Görüşmeye güven oluşturucu bir giriş hazırlamak**: Görüşme formunda, öncelikle görüşülen bireye güven kazandırmayı amaçlayan bazı ifadelerin yer almasında yarar vardır. Görüşme nedeniyle görüşülen bireye herhangi bir zarar gelmeyeceği, görüşmenin kaydedilmesinin tamamen görüşülen bireyin iznine bağlı olduğu, görüşme sonunda bireyin verdiği bilgilerden rahatsızlık duyması halinde yapılan kayıtların tümünün kendisine geri verilebileceği ve araştırmada kullanılmayacağı gibi ifadeler, görüşmenin, görüşülen birey açısından daha rahat geçmesini sağlayabilir. Bu nedenle görüşme başlamadan önce görüşülen bireye, görüşmenin amacının açıklanması ve yukarıdaki türden ifadelere görüşme sorularından önce yer verilmesi gerekir.

b. **İlk soruları kolay yanıtlanabilecek sorulardan oluşturmak**: Görüşmenin başlangıç bölümünde sorulan sorular, görüşülen bireyi konuşmaya teşvik etmek ve görüşmeci ile iletişime açık bir süreç oluşturmak bakımından oldukça önemlidir. Görüşülen bireyin yakın zamandaki deneyim-

leri, etkinlikleri ve davranışları ilk aşamada sorulacak soruların konusunu oluşturabilir. Bu tür konular, görüşülen bireyin kolaylıkla konuşabileceği konulardır. Sorular yakın geçmişe ya da bugüne ilişkin olduğu için, konuşulan birey ilgili konuyu anımsama güçlüğü çekmeyecek ve açıklamaları rahat bir biçimde yapabilecektir. Kolay yanıtlanabilir sorular, görüşülen bireyin güven kazanmasını sağlayacak ve soruların düzeyine ve kapsamına ilişkin kendisine bir fikir verecektir. Ayrıca bu tür sorular, görüşmeci ile görüşülen birey arasında etkili bir iletişim kurulmasına da yardımcı olacaktır.

c. **Özelden genele doğru sorular sormak**: Genel ve soyut soruların yanıtlanmasının odaklı sorulara göre daha zor olduğunu yukarıda belirtmiştik. Bu nedenle görüşme formunda öncelikle odaklı soruların yer alması ve sorulması, genel ve soyut soruların daha sonraki bölümlere bırakılması gerekir. Böylece odaklı sorular yoluyla belirli bir altyapı oluşturulması sağlanacak ve bu tür bilginin üzerine daha genel soruları sormak yerinde olacaktır. Deneyimler ve belirgin bazı olaylar konuşulduktan sonra, bunlarla ilgili diğer yorum gerektiren sorulara verimli yanıtlar almak mümkün olabilir.

d. **Hassas konularla ilgili soruları sona bırakmak**: Görüşmeci ile görüşülen birey arasında rahat bir iletişim kurulmadan sorulan hassas konularla ilgili sorulara, samimi ve ayrıntılı yanıtlar almak güçtür. Görüşülen bireyin, görüşmenin başında bazı kuşkuları olabilir ya da ilk defa karşılaştığı biriyle hassas konuları konuşmaktan kaçınabilir. Bu nedenle, bu tür soruları son bölümlere bırakmak ve görüşülen birey ile rahat ve samimi bir iletişim ortamı oluşturduktan sonra bu tür soruları sormak yerinde olur. Örneğin, Milli Eğitim sistemimizdeki yönetim yapısına ilişkin bir araştırmada, görüşmenin başında Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki ast-üst ilişkilerine ilişkin bir soru sormak uygun olmayabilir. Ancak belirli bir güven ortamı sağladıktan sonra, görüşmeci böyle bir soruyu gündeme getirebilir.

e. **Bilgi ve beceriye ilişkin soruları deneyimlerle ilişkilendirerek sormak**: Doğrudan sorulan bilgi ve beceri soruları tepki çekebilir. Örneğin, *"işbirliği içinde öğrenmenin tanımını yapar mısınız?"* ya da *"etkin (aktif) öğrenmenin aşamaları nelerdir?"* türünde sorular, görüşülen birey tarafından olumsuz bir tepki ile karşılanabilir. Oysa bu tür bilgilerin, belirli deneyimler ya da belirli olaylar çerçevesinde sorulması daha uygundur. Örne-

ğin, *"bu etkinlikleri nasıl yürüttünüz?"* ya da *"bu etkinliğin daha etkili hale getirilebilmesi için ek bilgiye ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz?"* türü sorular, görüşülen birey tarafından daha olumlu karşılanacak ve yukarıda sorulan bilgi sorularına ilişkin araştırmacının veri toplamasına yardımcı olacaktır.

f. **Şimdiki zamana ilişkin soruları, geçmiş ve gelecek zamanla ilgili sorulardan daha önce sormak**: Şimdiki zamanla ilgili sorular geçmiş ve gelecek zamanla ilgili sorulara göre daha kolay yanıtlanabilir. Bu nedenle, kolay yanıtlanabilecek soruları, daha zor anımsanabilecek geçmiş zamanla ilgili ve tahmin yapmayı gerektiren gelecek zamanla ilgili sorulardan önce sormakta yarar vardır.

g. **Bireysel bilgilere ilişkin soruları başta veya sonda sormak**: Bireysel bilgilere ilişkin sorular (yaş, öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi), genellikle kısa yanıtları gerektiren sorulardır. Özellikle uzun olması durumunda, bu tür soruların görüşmenin başında yer almasının sakıncaları vardır. Öncelikle bu tür sorular görüşülen bireyi sıkabilir. İkincisi, bu tür sorular bireyi kısa yanıtlar vermeye şartlandırabilir ve diğer sorulara da kısa yanıtlar vermeye teşvik edebilir. Üçüncüsü, görüşmeci ile görüşülen birey arasında rahat bir iletişim oluşturmadan bu tür sorulara yanıt vermek bazı bireyler için rahatsızlık verici olabilir. Son olarak, görüşülen birey görüşmenin sonunda yorgun bile olsa, bu tür soruları fazla düşünmeye gerek duymadan rahatlıkla yanıtlayabilir. Oysa, görüşmenin başında bu tür sorulara fazla zaman ayırmak, görüşülen bireyi bir ölçüde yorabilir ve diğer sorulara vereceği yanıtları olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle kişisel bilgi sorularını mümkün olduğu ölçüde kısa tutmak ve eğer bu sorular fazla ise, bunları görüşmenin sonuna saklamak uygun olabilir.

9. Soruları geliştirme

Görüşme sorusu yazma basit ve doğrusal bir süreç değildir. İyi soru yazmak için araştırmacının ilgili alanyazın ile araştırma soruları arasında etkili bir etkileşim kurması ve hazırladığı soruları sürekli olarak geliştirmesi gerekir. Bu amaçla, soruların bir grup birey ile denenmesi ve bu denemeye göre gerekli ifade değişikliklerinin yapılması ve gerekirse yeni soruların yazılması gerekir. Ayrıca nitel araştırma konusunda deneyimli kişilerden görüş almak da, görüşme sorularının daha etkili bir biçimde ifade edilmesi yönünden son derece yararlı olacaktır.

Tablo 6.1'de hizmet-içi eğitim programları ile ilgili bir araştırma için hazırlanan bir görüşme formunun ilk bölümü örnek olarak sunulmuştur. Bu örnekte de görüldüğü gibi, görüşme formunun giriş bölümünde görüşülen bireyi aydınlatmak amacıyla, görüşmenin amacı, araştırma problemiyle ilişkili bir biçimde açıklanmaktadır. Bunun yanında görüşme sürecine ilişkin, örneğin zaman, kayıt yapma, gizlilik gibi bazı bilgiler verilmektedir. Bu giriş bölümünde amaç, görüşülen bireyi görüşmeye ısındırmak ve kendini rahat hissetmesini sağlamaktır. Herhangi bir görüşmede böyle bir giriş yapmadan doğrudan sorulara geçmek, görüşülen bireyde bazı belirsizlikler ve kuşkular uyandırabilir. Bu durum elde edilen verilerin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

Giriş bölümünden sonra formda görüşme sorularının yer aldığını görmekteyiz. Sorular altında çeşitli türden sondalara (ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik) yer verilmektedir. Bu sondaların tümünün sorulması şart değildir. Bunlar araştırmacıya bazı anımsatmalarda bulunma görevini üstlenirler. Yani eğer görüşülen birey sondalarda kapsanan boyutlara ilişkin açıklamalar yapmamışsa, araştırmacı bu sondalar yoluyla soruların ayrıntısına inme fırsatı bulabilir.

Tablo 6.1: Örnek Görüşme Formu

Araştırma Sorusu:
Öğretmenler hizmet-içi eğitim seminerlerini etkililik ve verimlilik yönlerinden nasıl değerlendirmektedirler?

Okul _____ Tarih ve saat (başlangıç - bitiş) _____ Görüşmeci _____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım ..... ve ..... 'de görevliyim. Hizmet-içi eğitim programlarının etkililiği ve verimliliği üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle okulunuzda uygulanan bir hizmet-içi eğitim programı ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimin çeşitli boyutları ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum, çünkü öğretmenleri, bu programa katılan ve sonuçlarını uygulamaya yansıtacak olan bireyler olarak görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra yapılacak hizmet-içi eğitim etkinliklerinin niteliğinin arttırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, katıldığınız hizmet-içi eğitim programı ile ilgili düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

› Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

› Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

› Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulunuzda verilen hizmet-içi eğitim seminerlerinden hangilerine katıldınız?
   hangi konuda?
   ne zaman?
   ne kadar süreyle?
2. Sizce hizmet-içi eğitimin temel amacı ne olmalıdır?
   okul açısından?
   öğretmen açısından?
   öğrenci açısından?
   semineri veren kişi/kurum açısından?
3. Katıldığınız hizmet-içi eğitim seminerlerinin amacı neydi?
   amaç açıklandı mı?
   amaç tüm katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşıldı mı?
   sizin seminere katılma amaçlarınızla tutarlı mı?
4. Katıldığınız hizmet-içi eğitim seminerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
   (Alternatif: Hizmet-içi eğitim seminerini sunuluş, öğretme-öğrenme süreci ve katılımcı rolü açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?)
   katılımcının ilgisini çekme?
   sunulan bilgi ve becerilerin organizasyonu?
   katılımcının etkin olmasını sağlama vb. açılarından
5. Bu semineri veren kişi siz olsaydınız, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili nasıl bir yol izlerdiniz?
6. Katıldığınız hizmet-içi eğitim seminerlerinde kullanılan öğretim materyallerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
   etkinlik (aktivite) formları?
   görsel materyaller (saydam, resim, vb.)?
7. .....

Formda göze çarpan bir diğer özellik, hazırlanan soruların kolay anlaşılabilir ve odaklı sorular olmasıdır. Yani görüşülen bireyin geçmiş deneyimleri ışığında kolaylıkla yanıtlanabilecek sorular hazırlanmıştır. Sondaların çoğu açık uçludur ve görüşülen bireyi yönlendirmeyecek tarzda hazırlanmıştır. Bu şekilde, görüşülen bireyin sınırlı bir çerçeve içinde yanıt vermesinden çok, yanıtları kendisinin biçimlendirmesi amaçlanmıştır. Alternatif sorular ise, araştırmacıya aynı soruyu farklı biçimde ifade etme olanağı sağlar. Ayrıca, farklı tür sorular (kapalı, açık uçlu, dolaylı, varsayıma dayalı, vb.) yoluyla görüşülen bireyin istekli olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesi amaçlanmıştır.

Okuyucuya farklı araştırmalardan (Collins, 1999, Yurdakul, 2004) örnekler sunmak amacıyla Ek 1 ve Ek 2'de iki görüşme formuna daha yer verdik. Bu formlarda da dikkati çeken özellik şudur. Format ve biçim yönünden farlılıklar içermekle birlikte bu formlarda da araştırmacıların nitelikli soru sorma çabaları (odaklı, açık uçlu, alternatif sorular ve sondalar içeren, yansız, vb.) göze çarpmaktadır.

Görüşmenin Yapılması

Görüşme sorularının hazırlanması, yapılacak görüşme için önemli bir çerçeve oluşturur ve hazırlanan soruların niteliği görüşmenin niteliğini oluşturan önemli ögelerden biridir. Ancak görüşme sorularının nitelikli olması, görüşmenin her zaman etkili ve verimli olacağı anlamına gelmeyebilir. İyi hazırlanmış, ancak görüşme sürecinin kendine özgü dinamiklerini dikkate almayan bir yaklaşımla yapılan bir görüşmenin, bizi istenen sonuca ulaştırması mümkün değildir. İyi soru sorma sanatsal bir süreçtir. Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler ve süreçler şöyle sıralanabilir: (1) görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, (2) soruları konuşma tarzında sorma, (3) teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, (4) görüşme sürecini kontrol etme, ve (5) yansız ve "empatik" olma (Brookfield, 1992; Patton, 2002). Görüşme sorularının hazırlanmasında olduğu gibi görüşme sürecine ilişkin bu öneriler birer kural olarak algılanmamalı ve araştırmanın amacına ve görüşülen bireylerin özelliklerine göre, bu önerilerin nasıl sürece yansıtılacağı araştırmacı tarafından belirlenmelidir.

1. Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma

Görüşme sorularının sorulmasında, görüşme formundaki sıranın aynen takip edilmesi her zaman gerekmeyebilir. Görüşmede amaç, araştırma sorularına yöne-

lik olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Bu amaca hizmet ettiği sürece görüşme formundaki soruların sırasına katı bir biçimde bağlı kalmak gerekmez. Görüşmeci ile görüşülen birey arasında oluşan iletişim etkili olduğu zaman, doğal bir akış içinde birçok sorunun aynı soru içinde yanıtlanması bile mümkün olabilir. Bu durumda, görüşmecinin müdahale edip görüşülen bireyi durdurması ve kendi sorularına göre yönlendirmesi gerekmez. Görüşme formunda yer alan sorulara yanıt geldiği sürece, görüşmecinin sorularının sırası konusunda kaygılanmasına gerek yoktur. Aynı zamanda, görüşme sürecinde verilen yanıtlara göre görüşmecinin yeni sorular sorması gerekebilir. Bu da görüşme sürecinde esnek olmayı ve alınan bilgilere göre ek soru sormanın gerekli olup olmadığını düşünmeyi gerektirir.

2. Soruları konuşma tarzında sorma

Görüşme süreci sorgulama süreci değildir. Aksine görüşmeci ile görüşülen birey arasında veri toplamak amacıyla yapılan bir iletişimdir. Görüşme süreci her iki taraf için de tatmin edici bir süreç olmalıdır. Sorulan sorular sorgulayıcı bir tutumla değil, bilgi vermeye "davet edici" bir konuşma tarzında sorulmalıdır. Örneğin, "lütfen katıldığınız hizmet-içi eğitim programı hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız" türündeki bir soru, oldukça formel bir dille ifade edilmiştir ve bu tür sorular görüşülen bireyi yanıt verirken formel olmaya zorlayabilir. Oysa, "Bu hizmet-içi eğitim programı hakkında neler düşündüğünüzü merak ediyorum. Bu programla ilgili düşüncelerinizden biraz söz eder misiniz?" sorusu, günlük iletişime daha yakın bir sorudur ve görüşülen bireyler genellikle konuşma tarzında ifade edilmiş bu tür sorulara daha rahat yanıt verirler. Görüşme sorularının görüşme formundan okunması yerine, göz teması sağlanarak günlük dilde ifade edilmesi, görüşmenin daha rahat geçmesine ve görüşmecinin görüşülen birey ile daha etkili bir iletişim kurmasına yardımcı olacaktır.

3. Teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma

Etkili bir görüşme karşılıklı iletişimi gerektirir. Bu nedenle görüşmeci, görüşme sürecinde etkin rol almak zorundadır. Görüşmeci sadece soru soran ve yanıtları kaydeden birey değildir. Aynı zamanda görüşmeci, görüşülen bireyi ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermeye teşvik etmekle yükümlüdür. Bu çerçevede görüşmeci, görüşülen bireye gerek sözel gerekse sözel olmayan iletişim biçimleriyle, verdiği yanıtlar konusunda geri bildirimde bulunmalı ve karşı tarafın ek bilgi vermesine ve verdiği yanıtların niteliğini arttırmaya yönelik teşvik edici mesajlar göndermelidir. Görüşmenin na-

sıl gittiğine ilişkin veriler (örneğin "soruların yarısını tamamlamak üzereyiz" "verdiğiniz yanıtlar gerçekten aydınlatıcı oldu") ve sözel olmayan hareketler (örneğin söylenenlerin izlendiğini hissettiren bir biçimde başını sallama, göz temasını sağlama) görüşülen bireyi teşvik etmede oldukça önemlidir. Özet olarak, görüşmecinin, görüşülen bireyin verdiği yanıtlar konusunda etkin bir rol alması, ancak bunu yaparken de, görüşülen bireyi yönlendirmeden kaçınması ve bu şekilde iletişimi daha doğal ve rahat hale getirmesi gerekmektedir.

4. Görüşme sürecini kontrol etme

İyi hazırlanmış bir görüşme formu etkili bir görüşmenin gerçekleşmesi için gereklidir; fakat yeterli değildir. Görüşme boyunca araştırmacının bilinçli bir şekilde süreci kontrol etmesi ve görüşülen bireyin verdiği yanıtlara göre birtakım önlemler alması gerekir. Görüşmenin amaca uygun bir biçimde sürdürülmesi araştırmacının temel sorumluluğudur. Görüşülen kişinin girdiği gereksiz ayrıntılar ya da anlattığı ilgisiz olaylarla, bu amacın dışına çıkması mümkündür. Bu tür durumlarda araştırmacının, olumsuz bir tepkiye yol açmayacak bir şekilde ve nazik bir tonda, görüşülen bireye müdahale etmesi gerekebilir. Bunlara ek olarak araştırmacının, görüşmenin amacına ulaşması için aşağıda sözü edilen bazı stratejileri kullanması da uygun olacaktır.

a. **Görüşme ile ulaşılmak istenen amacın farkında olma ve verilen yanıtların görüşme amacına uygun olup olmadığına dikkat etme**: Görüşülen bireyin sorulan sorulara yanıt verirken sorunun kapsamının dışına çıkması ve soru ile ilgisi olmayan konulardan söz etmesi mümkündür. Bu tür durumlarda araştırmacının müdahale etmesi ve görüşülen bireyi, sorunun temel amacına göre yeniden yönlendirmesi gerekebilir. Örneğin, sınıf içi disiplin ile ilgili bir araştırmada araştırmacının, *"sınıf içinde disiplini nasıl sağlıyorsunuz?"* sorusunu yönelttiğini varsayalım. Bu soru sınıf içi öğretmen davranışlarını irdelemeye çalışan bir sorudur ve bireyin doğrudan sınıf içi davranışlarından bahsetmesini gerektirir. Görüşülen bireyin bu soruya, *"Sınıf içinde disiplini sağlamak için dönem başında kuralları açık olarak oluşturmak, bunları öğrencilere açıklamak ve daha sonra öğrencilerin bu kurallara tutarlı bir biçimde uymalarını sağlamak gereklidir"* türünde bir yanıt verdiğini düşünelim. Bu yanıt sorulan soruyla ilgili olsa da, sorunun tam yanıtı değildir. Görüşülen birey, sınıf içinde disiplinle ilgili olarak kendinin neler yaptığından söz etmek yerine, bir öğretmenin genel olarak neler yapması gerektiğini anlatmaktadır.

b. **Görüşmenin amacına uygun sorular sorma**: Yukarıdaki örnekte verilen yanıt bu şekilde devam edecek olursa, görüşmecinin uygun bir biçimde müdahale etmesi ve görüşülen bireyi sorunun amacına göre yeniden yönlendirmesi beklenir. Soru yeniden ifade edilebilir veya verilen yanıtın, sorunun tam yanıtı olmadığı ve asıl sorulmak istenenin farklı olduğu belirtilebilir. Örneğin *"Sınıf içinde disiplinle ilgili olarak öğretmenin neler yapması gerektiğini anlıyorum. Şimdi biraz da, sizin sınıfınızda bu konuyla ilgili neler yaptığınızdan söz edebilir miyiz?"* türünde bir soru ile görüşülen bireyin soruya ilişkin yanıtlar vermesi sağlanabilir.

c. **Görüşülen bireye verdiği yanıtlarla ilgili geri bildirimde bulunma**: Görüşülen bireyin verdiği yanıtlar hakkında görüşmeciden geri bildirim alması önemlidir. Bu geri bildirim sözel veya sözel olmayan tepkiler biçiminde olabilir. Görüşülen bireyin verdiği yanıtların soruya uygun olması durumunda görüşmeci; başını sallayarak, sessiz kalarak ve not tutarak, bireyin daha ayrıntılı konuşmasını ve konuşmaya devam etmesini teşvik edebilir. Görüşülen bireyin verdiği yanıtların sorunun ana temasından uzak olması durumunda, görüşmecinin belirli tepkilerle verilen yanıtın soruya uygun olmadığı mesajını vermesi mümkündür. Başını sallamayı kesme, not almaya ara verme, geriye yaslanma ve bekleme, sayfayı çevirme ve bekleme, verilen yanıtın uygun bir aşamasında yeni bir soru sorma gibi tepkilerle, görüşülen bireye bu tür mesajlar vermek mümkün olabilir. Tüm bu sözel veya sözel olmayan tepkilerin işe yaramaması durumunda ise, görüşmeci doğrudan görüşülen bireye müdahale edebilir ve yanıtı yarıda kesmesini sağlayabilir. Örneğin, *"Bu aşamada izin verirseniz size soruyu yeniden sormak istiyorum, çünkü benim asıl öğrenmek istediğim ..... değil....."* türünde bir müdahale, görüşülen bireye verdiği yanıtın sorunun kapsamı dışında olduğu mesajını verecektir.

Görüşme sürecinin kontrolünde sondaların da önemli bir yeri vardır. Sorulan soruya bireyin geçerli olmayan yanıtlar vermeye başlaması durumunda, görüşmeci soruyla ilgili olarak daha önce sözü edilen sondalar aracılığıyla yanıtın soruya ilişkin olmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, görüşülen bireyin geçerli olmayan yanıtlara yönelmesi durumunda araştırmacı, sondalar yoluyla bireyi sorunun asıl temasına yönlendirebilir. Yine benzer bir biçimde, sorunun görüşülen birey tarafından yanlış anlaşılması durumunda araştırmacı sondalar yoluyla sorunun asıl konusuna ilişkin ipuçları verebilir.

Sondaların kullanıldığı durumlarda, bunların konuşma havasında ve doğal bir ses tonuyla görüşülen bireye yönlendirilmesi gerekir. Sondaların etkili kullanımı, görüşmecinin dinleme ve kavrama becerisi ile yakından ilgilidir. Ayrıca sondaların kullanımı, görüşmecinin süreçte etkin olmasını gerektirir. Sondalar, hem görüşmeciye, hem de görüşülen bireye yardımcı olması yönünden görüşme sürecinde önemli bir yer tutar.

Görüşme sürecinin kontrolünde temel kural, zamanın etkili ve verimli kullanılmasıdır. Görüşülen birey kendisine müdahale edilmediği sürece geçerli yanıt verdiğini düşünebilir. Verilen yanıtın geçerli olup olmadığına ilişkin kararı vermesi ve buna göre gerektiğinde önlem alması gereken kişi görüşmecidir. Müdahale edilmediği zaman, hem görüşmecinin, hem de görüşülen bireyin zamanı boşa harcanabilir.

5. Yansız ve "empatik" olma

Görüşme sürecinde görüşmecinin yansız olması ve verilen yanıtları içerik yönünden yönlendirmemesi araştırmanın yansızlığı açısından büyük önem taşır. Ancak görüşmecinin yansızlık kaygısıyla görüşme sürecinde oluşan duygusal ortama kayıtsız kalması beklenemez. Görüşmenin doğal iletişime yakın bir ortam içinde gerçekleşebilmesi için, görüşmecinin etkin bir biçimde anlatılanları dinlemesi ve dinlediğini sözel ve sözel olmayan davranışlarla karşı tarafa belli etmesi gerekir. Görüşülen birey açısından bu mesaj, anlattıklarının önemsendiği anlamına gelir. Ancak etkin dinleme sürecinde, görüşülen bireyin yaptığı açıklamaları içerik yönünden yönlendirmemek şarttır. Anlatılanlara karşı olumlu veya olumsuz tepki vermek (kızmak, gülmek gibi), araştırmacının yansızlığını zedeleyebilir. Araştırmacının sorulan soruya ilişkin birtakım düşünceleri ya da önyargıları olsa bile, bunları kesinlikle sözel veya sözel olmayan davranışlar yoluyla ortaya koymaması gerekir. Bu nedenle soruların yansız bir ifade ile dile getirilmesi, soru sorarken görüşülen bireyin yanlış anlayabileceği ifadelerden kaçınılması önemlidir.

Gerek görüşme sorularının hazırlanmasında, gerekse görüşme sürecinde, görüşülen bireye ve bireyin ait olduğu grup ya da kuruma saygılı olmaya özen gösterilmelidir (Fetterman, 1989). Bireyi ya da bireyin özdeşleştiği grubu incitebilecek türden sorulara yer vermemek ve hassas konularda soruların nasıl ifade edileceğine dikkat etmek gerekir. Bazı kurumlar görüşme öncesinde, görüşmeye katılacak bireylere sorulacak soruları görmek isteyebilirler. Aynı şekilde bireyler bu sorulara

daha önceden göz atmak isteyebilir. Bu durumda araştırmacının, bu konuda önceden bilgi talep eden kuruma ve/veya bireye bu soruları önceden göstermesi, görüşmenin daha güvenilir bir ortamda ve samimi bir biçimde gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.

Görüşme sürecinde araştırmacının becerileri deneyimle artacaktır. İlk birkaç görüşmede görüşmeci yukarıda sözü edilen noktalara özen göstermeyebilir. Ancak takip eden görüşmelerde, yukarıda sözü edilen önerilerin gerekliliği daha açık bir biçimde ortaya çıkacaktır. Tablo 6.2 düşünme becerileri konusunda yapılan bir araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen bir görüşmenin bir bölümüne yer vermektedir.

Tablo 6.2: Örnek Görüşme Verileri

Araştırma konusu:

Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları

Görüşmeci: Etkili düşünmeyi nasıl tanımlarsınız? Ne tür bir düşünme kavramı sizin sınıf içi öğretim etkinliklerinizi yönlendirmektedir?

Murat: Bana göre etkili düşünme, bilginin verimli ve etkili bir biçimde işlenmesi ile yakından ilgilidir. Bilginin işlenmesi için öğrencinin birtakım düşünme becerilerine sahip olması gerekir. Bunlar problem çözme, analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, değerlendirme, karar verme gibi beceriler olabilir. Bu beceriler olmadan, öğrencinin bilgiyi etkili bir biçimde öğrenmesi ve kullanması mümkün değildir. Ben kendi dersimde öğrencilere sadece dersle ilgili bilgileri aktarmıyorum. Bunun yanında, bu dersin içeriğini öğrenmeleri için gerekli olan düşünme becerilerini de öğretmeye çalışıyorum. Benim sınıfıma gelen öğrenciler genellikle, gerekli düşünme becerilerine sahip olmadan geliyorlar. Bu nedenle dersle ilgili konulara geçmeden önce, ben belirli düşünme becerileri ile ilgili sınıfta pratik yapıyorum ve bu becerilerin önemli olduğunu öğrencilere kavratmaya çalışıyorum. Düşünmenin içinde hem bilgi hem de beceri vardır. Bu iki ögeyi beraber görmek ve sınıf içinde her ikisini beraber geliştirmeye çalışmak gerekir. Ancak bizim okullarımızda, düşünmenin beceri boyutu hep gözardı edilmekte ve daha çok bilgi boyutu ön plâna çıkarılmaktadır. Hatta bazı öğretmenler öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerini sorumlu hissetmemektedir.

Görüşmeci: Siz neden öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinden kendinizi sorumlu tutuyorsunuz?

Murat: Çünkü bu beceriler olmadan, öğrencinin öğrendiği bilgiler bir işe yaramayacaktır. 'Ben bilgiyi aktarırım ve gerisi öğrenciye aittir' diyebilirim. Öğrenci de 'ben bilgiyi öğrenir ve sınavları geçerim; gerisi önemli değil' diyebilir. Oysaki eğitimle bizim ulaşmaya çalıştığımız amaç bu değil. Unutulacak ve kullanılmayacak bilgilerin öğretilmesinde ne yarar olabilir ki? Ancak düşünme becerilerinin kullanıldığı bir ortamda, öğrenciler kazandıkları yeni bilgiler üzerinde düşünebilir, onları kullanabilir ve hatta gerekirse kendisi yeni bilgiler katabilir.

Görüşmeci: Etkili düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamını tanımlar mısınız?

Murat: Etkili düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamında yalnız öğretmen değil, öğrenciler de düşünmek durumundadır. Yani öğrenciler bilgiyi doğrudan, edilgen bir biçimde alan bireyler olmamalı. Aksine bilgiye etkin bir biçimde ulaşmaya çalışan, bu bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşabilen öğrenci etkili düşünebiliyor demektir. Öğretmenin sürekli ders anlattığı ve öğrencilerin sürekli not aldığı ya da dinlediği bir sınıfta etkili düşünme gerçekleşemez. Öğretmen sınıf içinde tartışma ortamı yaratmalıdır. Öğrenciler de bu tartışma ortamı içinde kendi düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeliler. Bu şekilde öğrenme daha kalıcı olur.

Görüşmeci: Sınıfınızdaki etkili düşünen öğrencileri dikkate aldığınızda, bu öğrenciler sizce diğerlerinden neden daha iyi düşünebilmektedir? Bu öğrenciler diğerlerine oranla ne tür niteliklere sahiptir?

Murat: Etkili düşünen öğrenciler, diğer öğrencilere göre belirli düşünme becerilerine daha hakim ve bu becerileri derste kullanabilen öğrencilerdir. Bu öğrenciler ödevlerini zamanında ve tam yaparlar. Hatta öğretmenin verdiği ödevin kapsamının ötesine giderek, kendileri de bir şeyler eklemeye çalışırlar. Bu öğrenciler meraklıdır. Bilgiye ulaşmanın ve onu özümsemenin önemini kavramış öğrencilerdir bunlar. Bu öğrencilerde var olan düşünme becerileri diğer öğrencilerde yeterince gelişmemiştir.

Görüşmeci: Sizce düşünme becerileri öğrencilere dersten bağımsız öğretilmeli midir? Yoksa ders içinde mi bu düşünme becerileri geliştirilmelidir?

Murat: .....

Görüşme Verilerinin Kaydedilmesi

Görüşme ile elde edilen verilerin kaydedilmesinde izlenen iki temel yöntem vardır: cihaz ile kaydetme ve not alma. Kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlar. Öncelikle araştırmacının not alma sorunu önemli ölçüde ortadan kalkmış olur. Bu şekilde araştırmacı, soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilir. Kayıt cihazı kullanmanın mümkün olmadığı durumlarda ise araştırmacı; soru sorma, dinleme, gerektiğinde görüşülen bireyi yönlendirme ve not alma işlemlerinin tümünü bir arada yapmak zorundadır. Bu durum, alınan notların eksik olmasına ve görüşme süresinin uzamasına neden olabilir. Kayıt yapmanın mümkün olmadığı durumlarda araştırmacının hızlı not alması gerekeceği için, sık sık kısaltmalar kullanması ve çok tekrar eden sözcükler (ve, birlikte, yani gibi) için bazı işaretler (&, +, ~ gibi) geliştirmesi gerekebilir. Not alma işlemi zaman kaybına neden olacağı için, bu durum önceden görüşülecek bireye belirtilmelidir. Ayrıca, görüşmenin hemen arkasından alınan notların gözden geçirilmesi, eksik yerlerin tamamlanması gerekir.

Eğer görüşme mekanik veya dijital olarak (kayıt cihazı ile) kaydedilecekse, mutlaka görüşülen kişiden önceden izin alınması gerekir. Kayıt cihazı kullanılacaksa, önceden cihazın çalışıp çalışmadığını test etmekte yarar vardır. Ayrıca, kayıt süresi dikkate alınmalı ve kullanılacak pillerin yeni olmasına dikkat edilmelidir. Görüşme ortasında sorun çıkaracak bir kayıt cihazı, yapılan görüşmenin tekrarını ya da başka önlemler alınmasını gerektirebilir. Dolayısıyla bu durum araştırmacı açısından veri ve zaman kaybına neden olabilir. Zaman zaman aynı bireyle tekrar görüşme yapmak mümkün olmayabilir, ya da bu olsa bile, bir görüşmenin ikinci defa aynı verimlilik ve tarzda yapılması mümkün olmayabilir. Bu da, araştırmacı açısından telafisi mümkün olmayan bir durum doğurabilir.

Kayıt ve not alma yöntemlerini bir arada kullanmak da mümkündür, belki de bu en istendik durumdur. Kayıt yaparken sözel olmayan davranışların not edilmesi de mümkündür. Bazen hassas konularda görüşülen birey, kayıt cihazının durdurulmasını talep edebilir. Bu tür durumlarda not alma yöntemiyle toplanan bilgiler, analiz aşamasında temel veri kaynağını oluşturacaktır.

7. Bölüm

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Bireysel görüşmeler yanında odak grup görüşmeleri de, nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Odak grup görüşmeleri araştırmacı açısından bireysel görüşmelere göre bazı farklı özellikler gösterir. Öncelikle grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatını verecektir. Yani grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir etken olacaktır. Odak grup görüşmelerinin bu özelliği, aynı zamanda bu tür görüşmelerin zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması açısından da önemlidir. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir.

Odak grup görüşmeleri, araştırılan konuya bağlı olarak zaman zaman bireysel görüşmelere tercih edilebilir. Eğer araştırmacı görüşmelerin bireysel ya da grup olarak yapılması konusunda kararsız kalırsa, her iki görüşme türünü de test ederek araştırma konusuna en uygun yöntemin hangisi olduğuna karar verebilir. Eğer daha fazla bireye ulaşılması önemli ise, çalışılan konu kişisel ve hassas değilse ve eğer araştırmacı toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşünüyorsa odak grup görüşmeleri yapmasında yarar vardır. Aksi durumda, daha yaygın olarak kullanılan bireysel görüşmeler yoluyla da elde etmek istediği verilere ulaşabilir.

Odak Grup Görüşmesinin Temel Özellikleri

Bir insanın tek başına davranışı ile grup içindeki davranışları arasında farklar vardır. Gruplar aslında kendine özgü normatif kalıpları yaratırken aynı zamanda da içinde bulundukları kültür ve değerler sisteminin de grup içinde temsilini sağlarlar. Grupların insan davranışını nasıl değiştirdiğine ilişkin Eğitim, Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Bilimi gibi alanlarda çok yaygın örnekler ve çalışmalar vardır. Karar verme süreçlerinde "grup süreçlerini" kullanmanın pek çok yararından söz edilir. Örneğin gruplar bireylere oranla daha yaratıcıdır, daha hızlı sorun çözebilirler, kısa sürede ve daha fazla sayıda seçenek üretebilirler ve benzeri. Ancak, grup süreçlerinin aynı ölçüde riskleri de vardır. Gruplar bireylere oranla daha fazla riskli kararlara yönelebilir, yani gruplar zaman zaman bireylere oranla daha "cesur ve gözükara" olabilir. Bunun en büyük nedeni riskin grup bireyleri arasında dağıtılmış olması ve bir anlamda "onlara ne olursa bana da o olur!" düşüncesidir. Öte yandan, "grup aklı" denilen bir süreçle grup üyeleri birbirlerinden etkilenerek grup olarak "yanlışı" bile savunur hale gelebilirler.

İşte yukarıdaki durumlar nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan odak grup görüşmelerini bireysel görüşmelerden ayırır. Gruplar ve grup süreçleri içinde bireyleri barındırmasına yani bireylerden oluşmasına rağmen bir bireyden daha değişik özellikler gösterir. Büyük bir olasılıkla, bu nedenledir ki grupların bilimsel araştırmalarda veri kaynağı olarak görülmesi tanınmış bir sosyolog olan Robert K. Merton tarafından 1940'larda gündeme getirilmiştir. Nitel araştırma teknikleri arasında bireysel görüşmelerin tarihi çok eskidir ve kullanımı da çok yaygındır. Gruplarla görüşülerek sistematik bir biçimde toplanan nitel verinin yine sistematik olarak analiz edilmesi süreci bireysel görüşmelerdeki süreçlere göre çok farklılıklar gösterir. Bu nedenle, nitel araştırma desen ve yöntemleri içinde sınırları belirli bir konuya odaklanmış ve grupla yapılan görüşme tekniğini ifade eden "odak grup görüşmesi" ortaya çıkmıştır.

Odak grup görüşmesi "ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle plânlanmış bir tartışmalar serisi" olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak odak grup görüşmesinin temel amacıdır. Bu çalışmaya katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6-8 arasında insanın katılması uygundur. Becerikli bir yöneticinin tartışma platformunu yönetmesi sürecin etkililiği açısından bir gerekliliktir. Bütün bunlar, rahat, tehditkar olmayan ve insanların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamla bütünleştirildiğinde odak grup görüşmesi için asgari koşullar sağlanmış olur (Krueger ve Casey, 2000, s. 4-5).

Powell ve diğerlerine (1996, s. 499) göre odak grup görüşmesi "araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır" (aktaran Gibbs, 1997).

Öte yandan Morgan (1997) grup görüşmeleri ile odak grup görüşmeleri arasındaki farkı vurgulamak yoluyla odak grup çalışmasının tanımını yapmaktadır. Morgan'a göre grup görüşmesinde de belirli sayıda insana sorular sorulur ve yanıtlar alınır. Oysa, Morgan'a göre, odak grup görüşmesi araştırmaya konu problem hakkında grup içinde ortaya çıkan bir "etkileşimdir" (s. 12). Patton (2002) odak grup görüşmelerini işte bu etkileşim bağlamında yorumlar. Patton'a göre odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce dile getirdikleri görüşlerine eklemeler yaparlar. Ancak,

katılımcılar birbirleriyle anlaşmak zorunda değildir; uzlaşmaya varmaları beklenmez. Aynı şekilde fikir ayrılığına düşmeleri de bir zorunluluk değildir. Amaç insanların kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerikten yüksek nitelikli veri elde etmektir (s. 386).

Tarihsel Bir Bakışla Odak Grup Görüşmesi

Pek çok alanda görebileceğimiz gibi bugün sosyal bilimlerde yaygın kabul gören bir paradigma olan yorumlamacı/sembolik (interpretivist/symbolic) paradigmanın, araştırma etkinliklerine yeni bir bakış açısı getiren nitel araştırma yöntemlerinin, öğrenme tanım ve süreçlerini yeniden yorumlamamıza yol açan oluşturmacı (constructivist) anlayışın kökleri ve temelleri sanıldığı gibi yeni değildir. Bütün bu paradigma, yöntem ve anlayışların kökleri 20. yüzyılın başlarına ve hatta daha öncesine kadar inmektedir. Ancak bilimsel alandaki bu yönelimlerin zaman zaman kesintiye uğradığı ve 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde olduğu gibi sosyal bilimlerin pozitivizmin etkisi altına girdiği görülmektedir. Odak grubun kaderi de yukarıdakinden farklı olmamıştır. Aslında ilk odak grup çalışmaları ve odak gruba ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeve 1930'larda ortaya çıkmıştır. 1950'lerden sonra Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji, Örgüt ve İşletme Bilimi, Eğitim gibi sosyal bilim disiplinleri tarafından kullanılmamasına rağmen bazı alanlarda (örneğin "Pazarlama") en çok kullanılan yöntem olagelmiştir.

Kruger ve Casey'e göre odak grup görüşme yöntemi açık uçlu sorulara dayanan bireysel görüşme yönteminin üzerine bina edilmiştir. 1930'larda daha çok kapalı uçlu sorulara görüşme yoluyla yanıt alınmasına dayalı anket formatında görüşme yöntemi kullanılmaktaydı. 1931 yılında Stuart A. Rice bu yöntemi sorgulayan ilk sosyal bilimci olmuştur. Rice'a göre kapalı uçlu soruların görüşme yoluyla yanıtlanması sürecinde soruları hazırlamak ve görüşülen kişinin vereceği yanıtları sınırlamak yoluyla araştırmacı aktif ve sürece hakim bir rol üstlenmekteydi. Bu ve benzeri eleştiriler görüşme yönteminin formatında radikal bir değişime yol açtı ve açık uçlu sorular yoluyla görüşülen kişinin duygu ve düşüncelerini açıkça, rahatlıkla ve kendi dilinden ifade etmesinin yolu açılmış oldu. Bu yöntemi ünlü psikolog Carl Rogers 1942'de psikoterapi çalışmalarında kullanmaya başlamış ve bu çalışmalar yöntemin öncü çalışmaları olarak alanyazına geçmiştir (Kruger ve Casey, 2000, s. 5-6).

Bireysel görüşme yönteminin temel ilkelerine yaslanan odak grup görüşmelerinin ilk örnekleri çok geçmeden ortaya çıkmaya başladı. Boosman (2003) odak grup

çalışmalarının 1940'larda radyo programlarının "dinlenme oranlarını" ölçmeye çalışan ilk bilimsel çalışmalar sırasında tesadüfen ortaya çıktığını vurgular. 1941'de Columbia Üniversitesi'nden istatistik profesörü Paul Lazarsfeld hangi radyo programının daha çok tercih edildiğini ölçmek amacıyla sıradan radyo dinleyicilerini bir araya getiriyordu. Basit kumanda ve düğmeleri kullandırarak gruptaki insanların dinledikleri programlara tepki vermelerini istiyordu. Aslında bugün bildiğimiz "rating" sistemi de böylece doğmuş oluyordu. Robert K. Merton o yıllarda Profesör Lazarsfeld'in asistanlarından biriydi. Bu seanslardan çıkan ve gitmek için acelesi olmayan insanlarla radyo programları konusunda derinlemesine ve toplu sohbetler yapıyordu. İşte odak grup görüşmeleri böyle başladı.

Merton daha sonra Amerikan Savaş Bakanlığı için Amerikan ordusunda moral konusunu odak grup görüşmeleri yoluyla çalıştı. Bu ilk çalışmada insanların güvenli ve rahat bir yerde kendi özelliklerine benzeyen özellik taşıyan insanlarla kendileri hakkında hassas bilgileri rahatlıkla paylaştıklarını fark etti. Odak grup yöntemine ilişkin ve bugün dahi yaygınlıkla kullanılan temel işleyiş, ilke ve yöntemler Robert K. Merton, Marjorie Fiske ve Patricia L. Kendall tarafından 1956 yılında yayınlanan ve bugün bir klasik olarak kabul edilen "Odaklı Grup" (The Focused Group) adlı kitapla kuramsal ve kavramsal temellerine kavuşmuştur (Kruger ve Casey, 2000, s. 6).

Yine Kruger ve Casey'e göre odak grup çalışmaları 1980'lere kadar akademik camiada pek yer bulamadı. Oysa kar amaçlı özel işletme ve firmalar yöntemi 1950'lerden beri pazarlama ve ürün geliştirme amaçlarıyla etkili bir şekilde kullanmaktaydılar. 1980'lerde alternatif araştırma yöntemlerine ilgi duyan araştırmacılar odak grup görüşme yöntemini yeniden keşfettiler ve yöntemi ilk olarak pazarlama sektöründen öğrendiler. Ancak işletme ve firmalarda pazarlama amacıyla kullanılan odak grup yönteminde epey değişiklikler olmuştu ve bu değişiklikler akademik araştırmacıların ihtiyaçlarına yanıt verecek durumda değildi. Bu durumu farkeden araştırmacılar Merton'un 1940'larda yaptığı özgün çalışmalara geri döndüler. Böylece odak grup yöntemi yeniden doğmuş oldu (Kruger ve Casey, 2000, s. 7).

Odak Grup Görüşmesi Süreci

Odak grup çalışmasını birbiri içine geçmiş yedi aşamada açıklayabiliriz: amacın belirlenmesi, araştırma ve odak görüşme sorularının geliştirilmesi, yer ve teknoloji plânlaması, bütün sürecin pilot denemesinin yapılması, katılımcı-

ların belirlenmesi ve davet edilmesi, yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi, verinin düzenlenmesi ve analizi (Gibbs, 1997; Kruger ve Casey, 2000; Nielsen, 1997; Patton, 2002). Şimdi bu yedi aşamayı biraz daha ayrıntılı irdeleyelim.

1. Araştırma amacının kullanılacak yöntem açısından gözden geçirilmesi

Aslında "amacın belirlenmesi" her araştırmanın ilk aşamasıdır. Tüm araştırmalar bir amacı gerçekleştirmek, birtakım kuramdan türetilmiş veya uygulama sürecinde saptanmış sorulara sistematik yanıtlar bulmak için gerçekleştirilir. Araştırmacı araştırmanın amacını belirledikten sonra o amaca kendisini ulaştırabilecek bir araştırma yöntemine karar vermek zorundadır. Her yöntem her amacı gerçekleştirmek için uygun olmayabilir. Bu kitabın birinci ve ikinci bölümlerindeki tartışmaları hatırlayacak olursak bir evrendeki bireylerin belirli konularda ne düşündüğünü, bir görüşün bireyler arasında ne derece paylaşıldığını, bir uygulamanın bireylerin ne kadarlık bir bölümü tarafından kullanıldığını "ölçmenin" en etkili yöntemi önceden hazırlanmış sorulardan ya da maddelerden oluşan bir anketi evrenden çekilen ve evreni temsil edecek özelliklere sahip bir örnekleme dağıtmaktır. Bu örnekte araştırmanın amacı, kullanılacak yöntemi büyük ölçüde belirlemiştir.

Benzer şekilde araştırmacının amacı sınırlı bir durumu (örneğin bir sınıf, bir okul, bir kurum, bir kurumun bir birimi, bir köy, vb.) çok boyutlu ve derinlemesine çalışmak istiyorsa, dahası o durum hakkında çok sınırlı sayıda araştırma soruları varsa bu amaca hizmet edebilecek en iyi yöntem nitel bir yöntem olacaktır. Burada da yine araştırmanın amacı yöntem konusunda araştırmacıyı yönlendirmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri arasında yapılacak tercih ile araştırmanın amacı arasında da bir ilişki vardır. Örneğin bireysel görüşme yöntemi bireylerin belirli konularda tepkilerini, düşünme biçimlerini, akıl yürütme yöntemlerini, algılarını, duygularını, hassasiyetlerini ve daha pek çok bireysel bilişsel ve duyuşsal süreçleri derinlemesine anlamak için uygundur. Ancak bir araştırmacı görüşme yoluyla sınırlı sayıda bir katılımcıya ulaşabilir. Her bir görüşmenin ayrıntısı ve derinliği dikkate alındığında görüşme yönteminin kullanıldığı bir araştırmada en kısa görüşme en az yarım saat civarındadır. Yarım saatlik bir görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedildiğinde ve çözümlendiğinde sayfalarca doküman ortaya çıkar. Bu nedenle, bireysel görüşmelerin kullanıldığı bir araştırmada 20-25 katı-

lımcı bile bir araştırmacı için çok kabarık bir yazılı veri seti demektir. Bireysel görüşmelerin nitel araştırma yöntemi olarak kullanılmasının önündeki önemli engellerden birisi, görüşülen kişi sayısı arttıkça kapsamı genişleyen ve analiz sorunu yaratan veri setidir.

Odak grup görüşmeleri bu sorunun çözümüne yönelik katkılar getirmektedir. Temelde soru-yanıta dayalı olması nedeniyle görüşme yöntemine çok benzer. Yani görüşme yönteminin pek çok artısını içinde barındırır (sınırlılıkları ve bireysel görüşmelerden ayrılan yönlerine daha sonra değinilecektir). Dahası bir defada 6-8 arasında bireyden oluşan bir gruba ulaşmayı olanaklı kılar. Bu yolla araştırmacı bireysel görüşme yöntemi kullanıldığında asla ulaşamayacağı sayıda katılımcıyı araştırmasına dahil edebilir.

Bu özelliği nedeniyle odak grup çalışması zaten uzun zamandır "pazarlama" alanında etkililikle kullanılmaktadır. Öte yandan, "Toplam Kalite Yönetimi" kapsamında müşteri memnuniyeti, yüksek öğretim programlarında öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi, belirli bir yerleşim bölgesinde örneğin kadınların sosyo-kültürel sorunları, köy gibi bir yerleşim yerinin devlet ve hükümetlerden beklentileri ve benzeri araştırma konularını çalışmak isteyen araştırmacılar değişik örnekleme yöntemlerini de işin içine katarak kısa sürede yüzlerce katılımcıya ulaşabilir (Belirli hassasiyet içeren konular için ise odak grup çalışmaları uygun değildir ve bunlara ileride değinilecektir).

2. Araştırma sorularından yola çıkarak odak grup görüşme sorularının geliştirilmesi

Yukarıdaki alt başlıkta araştırma ve odak grup sorularına ayrı ayrı vurgu yapılmaktadır. Gerçekte de bu iki tür soru birbirinden farklıdır. Araştırma sorularından kasıt araştırmanın amacının araştırılabilir halde ayrıntılı hale getirilmesidir. Bu konu 4. bölümde "Nitel Araştırma Soruları" başlığı altında ayrıntılı tartışılmıştır. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli konu odak grup görüşmelerine konu araştırma alt sorularının 3-4'ü geçmemesidir. Bunun gerekçesi oldukça açıktır: Bu 3-4 alt soru büyük olasılıkla en az 4-6 arasında görüşme sorusu ve bir dizi sonda yoluyla araştırılabilir. 6-8 arasında katılımcıdan 1-2 saat içerisinde ancak bu genişlik ve derinlikte bilgi elde edilebilir. Bu kapsamda yapılacak bir odak grup görüşmesi bile onlarca sayfa yazılı veri üretecektir.

Araştırma soruları hakkında bu kısa bilgiyi verdikten sonra odak grup görüşme sorularının niteliklerine biraz daha ayrıntılı değinebiliriz. Kruger ve Casey

(2000, s. 40-42) iyi yazılmış odak grup görüşme sorularının şu özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar:

1. Sohbet tarzına uygun informel ya da günlük dil kullanımına uygun biçimde hazırlanmalıdır.
2. Katılımcıların kullandığı ve tanışık olduğu sözcük dağarcığını içermelidir.
3. Akademik ve teknik dilden arınmış olmalı ve yönetici tarafından kolaylıkla söylenebilmelidir.
4. Sorulduğunda katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir olacak şekilde açık-seçik olmalıdır (sorular her bir katılımcı için aynı anlam ifade etmeli, katılımcıların tamamı tarafından anlamlı bulunmalıdır).
5. Olabildiğince kısa olmalıdır.
6. Genellikle açık uçlu olmalıdır (bazı durumlarda kapalı uçlu sorular sorularak takip eden açık uçlu soruya zemin hazırlanabilir).
7. Sorular öz ve tek hedefli olmalıdır ("ve"lerle bağlanan, kafa karıştırıcı, sözcüklerin eş anlamlarının kullanıldığı sorulardan kaçınılmalıdır. "Program sizce kullanışlı ve pratik miydi?" tarzı bir sorudaki "kullanışlı" ve "pratik" sözcükleri farklı katılımcılar için farklı anlamlar ifade edebilir. Hatta bazı katılımcılar tarafından iki farklı sorunun yan yana getirilmiş hali olarak bile düşünülebilir),
8. Açık, iyi düşünülmüş bir yönerge içermelidir (bu durum her soru için geçerli olmayabilir. Bazı durumlarda yönetici tartışmaya geçmeden önce örneğin katılımcıların belirli bir konuda önlerindeki kağıda bir liste yapmasını isteyebilir. Bu isteğe ilişkin yönerge açık ve basit olmalı, katılımcıların bu amaç için ne kadar zaman kullanabilecekleri belirtilmelidir).

Son olarak Kruger ve Casey (2000, s. 42-43) odak grup görüşme sorularının sorulmasında bazı ilkelere uyulmasını da önermektedirler: Başlangıçta daha sohbet tarzında olan ve kolay sorulardan başlanmalıdır. Sorular arasında mantıksal bir sıralama olmalıdır. Sorular genelden özele veya genelden ayrıntıya doğru sorulmalıdır. Görüşme sırasında zaman plânlı ve akıllıca kullanılmalı, örneğin bazı önemli soruların sona kaldığı için gerekli ayrıntı ve yanıt zenginliğinden yoksun kalmasına izin verilmemelidir.

3. Yer ve teknoloji plânlaması

Araştırmacı amacına uygun olarak eğer odak grup çalışmasına karar vermişse bundan sonra takip edeceği süreci plânlamak zorundadır. plânlamanın en önemli konusu odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekanın ayarlanması, düzenlenmesi ve çalışma sırasında gerekecek elektronik cihazların sağlanmasıdır.

Odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekanın birtakım özelliklere sahip olması gereklidir. 6-8 arasında katılımcının yanı sıra bir yöneticinin ve muhtemel bir yönetici yardımcısının da katılacağı düşünülürse ortam en az 8-10 kişiyi barındırabilecek büyüklükte olabilmelidir. Yaklaşık 8-10 kişinin 1-2 saat arasında bu ortamda kalabilecekleri de dikkate alındığında ortam yeteri kadar ışık almalı, oksijen yönünden zengin olmalı, klima veya doğal yollarla kolay havalandırılabilir olmalıdır. Çevredeki olası gürültü kaynaklarından uzak olmalıdır çünkü kayıt sırasında örneğin araç, otoban, inşaat gürültüsü görüşmenin kayıt kalitesini önemli ölçüde düşürecektir.

Mekanın ortasına gelecek şekilde yönetici ve yönetici yardımcısı da dikkate alındığında ortalama 8-10 kişinin etrafına rahatça yerleşebileceği büyüklük ve genişlikte bir masaya, rahat ve konforlu sandalyelere ihtiyaç vardır. Katılımcıların birbirlerini görebilmeleri için masa oval veya yuvarlak olmalıdır. Masada her katılımcı için kağıt ve kalem, su ve su bardakları bulundurulmalıdır. Her katılımcı için masada durabilecek veya katılımcının yakasına asabileceği bir isimlik de yararlı olabilir.

Belki bütün bunlar arasında en kritik olanı kaliteli ve üst özelliklere sahip kayıt cihazlarına olan ihtiyaçtır. Nedeni çok açıktır: Harika plânlanmış, düzenlenmiş, yönetilmiş fakat "kaydedilmemiş" bir odak grup hem araştırmacı hem de katılımcılar açısından tam anlamıyla bir felakettir. Aynı bireyleri tekrar bir araya getirseniz bile bu tür süreçler tekrarı mümkün olmayan süreçlerdir. Bu sorunla karşılaşmamak için araştırmacı her türlü önlemi almak zorundadır.

Kayıt için üst özelliklere sahip ses ve eğer görüntü kaydı yapılacaksa görüntü kaydedicilere ihtiyaç vardır. Kayıt cihazlarının yanı sıra odak grup görüşmelerinde en önemli elektronik aygıt mikrofondur. Tek kişiyle yapılan görüşmelerde normal (hatta cihazın kendi üzerinde olan) bir mikrofon yeterli olabilir. Ancak odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerden farklıdır. Katılımcılar geniş bir masanın çevresinde yer alacaklardır. Bütün katılımcıların konuşmalarını eşit düzeyde ve aynı hassasiyetle kaydedebilmek için masanın ortasına konacak çok yönlü (multidirectional) bir masa mikrofonu neredeyse bir zorunluluktur.

4. Bütün sürecin pilot denemesinin yapılması

Bu aşamaya kadar araştırmacının zamanının büyük bir kısmı araştırmanın plânlanması ile geçmiştir: Araştırma amacının belirlenmesi, araştırma sorularının ve odak grup görüşme sorularının hazırlanması, odak grup görüşmeleri için kullanılacak mekanın saptanması ve hazırlanması, görüşmeler sırasında kullanılacak sözel ve görsel kayıt malzemelerinin hazırlanması. Bundan sonraki aşama, çalışmaya katılacak katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesidir. Bu aşamaya geçmeden önce araştırmacının nitel veya nicel olsun her tipik araştırma sürecinde yapılması gereken ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile doğrudan ilintili bir aşamayı da plânına katması gereklidir. Bu da araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının denenmesidir.

Odak grup görüşmelerinin pilot deneme sürecinde araştırmacı sadece araştırmada kullanacağı görüşme yönergesini denemekle kalmayacak, araştırmanın gerçekleşeceği ortamı ve araştırmada veri toplama amacıyla kullanılacak kayıt cihazları gibi malzemeleri de deneme fırsatı bulacaktır. Eğer araştırmada araştırmacının dışında profesyonel bir görüşme yöneticisi bulunacaksa, deneme aşaması bu kişi için de konuya tanışık olma, soruları tanıma ve görüşeceği katılımcılara benzer bir deneme grubunun özelliklerini öğrenme açılarından oldukça yararlı olacaktır.

Amacına ulaşabilmesi için pilot deneme sürecinin olabildiğince gerçeğe uygun olarak yerine getirilmesine özen gösterilmelidir. Pilot deneme sürecine davet edilecek katılımcılar araştırmanın asıl hedef kitlesinden ve asıl araştırmaya dahil edilecek sayıda seçilmelidir (Daha önce değindiğimiz gibi odak grup görüşmelerinde ideal katılımcı sayısı 6-8 arasındadır. Asıl araştırmaya, örneğin, 7 kişi davet edilecekse pilot denemeye de aynı sayıda kişi davet edilmelidir).

Eğer süreci yönetecek kişinin bir yardımcısı olacaksa (-ki olmasında çok yarar vardır) deneme sürecine o kişi de mutlaka dahil olmalıdır. Pilot uygulama, kullanılacak veri toplama araçlarının denenmesinde araştırmacıya yardımcı olacağı gibi görüşme ortamının ve görüşme sırasında kullanılacak kayıt cihazlarının denenmesinde de yararlı olacaktır. Tabi ki pilot denemeden sonra görüşme yönergesinde gerekli değişiklikler yapılmalı (bu konu bu kitabın 5. bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur), ortamda ve kayıt cihazlarında ortaya çıkan aksamalar giderilmelidir.

5. Katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi

Daha önce belirtildiği gibi tipik bir odak grup görüşmesi için 6-8 arasında katılımcı idealdir. Ancak araştırmanın amacına, yanıt aranan soruların niteliği ve sayısına göre bu sayı farklılaşabilir. Dört kişi ile odak grup görüşmesi yapan olduğu gibi 15 kişi ile odak grup görüşmesi yapanlar da olmuştur (Gibbs, 1997).

Odak grup görüşmesine kimlerin davet edileceği konusunda araştırmanın amacı, araştırmaya konu duruma dahil olan bireylerin toplam sayısı, araştırmaya konu duruma özgü kültürel veya sosyal yapının çeşitliliği (heterojenliği) veya benzeşikliği (homojenliği) gibi ögeler etkili olabilir. Eğer araştırmanın amacı bir duruma özgü "maksimum çeşitliliği" sağlayacak bir örneklem gerektiriyorsa, araştırmacı odak grup sayısını (her gruba dahil katılımcı sayısı değil!) fazla tutarak daha fazla katılımcıya ulaşmayı hedefleyebilir.

Öte yandan, araştırmaya konu duruma dahil bireylerin sayısı yine kaç odak grup görüşmesi yapılması gerektiğini etkileyebilir. Örneğin toplam 100 kişinin çalıştığı bir şirketi çalışan bir araştırmacı 7 kişilik gruplar halinde 5 odak grup görüşmesi yaparak evrenin üçte birine ulaşabilir. Ancak 1,000 kişinin çalıştığı bir kurumu çalışan bir araştırmacı durum hakkında geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için çok daha fazla sayıda odak grup görüşmesi yapmak zorundadır.

Yukarıdaki örneğe devam edecek olursak farklılık ve benzeşiklik konularına da açıklık getirebiliriz. Normal koşullar altında 1,000 kişiden oluşan bir durumun 100 kişiden oluşan bir duruma göre çeşitlilik (heterojenlik) derecesi veya olasılığı daha fazladır. Bu durumda 1,000 kişilik bir durumdan çalışmaya dahil edilecek bireylerin çeşitlilik (heterojen) derecesini yansıtabilecek sayıda odak grup görüşmesi yapmak gerekebilir. Aynı zamanda bu derece farklılık gösteren bir durumda odak grup görüşmesi için örnekleme dahil edilecek bireyler arasında da aynı derecede farklılığı yansıtmak gerekebilir. Bu konu örnekleme yöntemleriyle ilgili bir konudur ve 4. bölümde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Bu konuda üzerinde durulması gereken son konu araştırmacının alması gereken bir dizi önleme ilişkindir: Bunlar araştırmaya dahil edilecek bireylerin önceden yüz yüze, telefon veya e-posta yoluyla çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmeleri, katılımcıların yöneltebilecekleri soruların içtenlikle ve doğ-

ru olarak yanıtlanması, çalışmanın gerçekleştirileceği gün ve saatin belirtilmesi ve son olarak çalışmanın gerçekleştirileceği yerin tam adresinin sağlanması olarak sıralanabilir.

6. Yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi

Tıpkı bireysel görüşmelerde olduğu gibi odak grup görüşmelerini yapacak olan bireylerin de etkili bir görüşme gerçekleştirebilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. Farklı bakış açılarına sahip, farklı farklı kökenlerden gelen, farklı kişisel özelliklere sahip çok sayıda insan arasında gerçekleşecek ve bir-iki saat sürebilecek etkileşim sürecinin araştırmanın amaçları doğrultusunda "yönetilmesi" gereklidir. Bu yönetme görevi araştırmacının kendisi tarafından yerine getirilebileceği gibi bu grup görüşmesi konusunda eğitim almış kişiler tarafından da yerine getirilebilir.

Öte yandan, odak grup süreci bir-iki saat arasında zaman alan oldukça dinamik bir tartışma ve görüş alışveriş sürecidir. 6-8 arasında kişinin katıldığı dinamik bir süreci yönetmek tek başına zor bir görevdir. Bu nedenle kayıt cihazlarının kontrolü, önemli tartışma noktalarının not edilmesi ve diğer tür ortaya çıkabilecek ihtiyaçları yerine getirmek ve sorunları çözmek amacıyla yöneticiye yardımcı olabilecek bir yardımcının süreçte bulundurulması önemle dikkate alınmalıdır.

Odak grup görüşmesini yönetecek yöneticinin rolü çok kritik bir öneme sahiptir. Yönetici daha odak grup sürecinin başında katılımcıları toplantının amaçları konusunda bilgilendirmeli, insanların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalı ve sorabilecekleri soruları net ve açık biçimde yanıtlamalıdır.

Odak grup sürecinde yöneticiler:

- Açık uçlu sorular yoluyla tartışmayı özendirmeli,
- Zaman zaman katılımcıların görüşlerini yansız biçimde ve nazikçe sorgulamak yoluyla hem o kişinin hem de diğerlerinin konu hakkında yeni düşünceler geliştirmelerine önderlik etmeli,
- Sondalar yoluyla ayrıntıya inmeli,
- Araştırma konusu dışına çıkan tartışmaları durdurmalı ve tartışmayı konuya odaklamaya çalışmalıdır.

- Sözel ya da sözel olmayan (yüz ifadesi ve bakış gibi) biçimlerde katılımcıların dile getirdiği görüş ve düşünceleri onaylıyormuş ya da onaylamıyormuş görüntüsü vermemeli,
- Katılımcılar arasında ayrım yapmamalı, bazı katılımcıların görüşlerini diğerlerinden daha çok önemsiyormuş hissi yaratmamalı,
- Tartışma konusu hakkında öznel görüşlerini ifade ederek katılımcıları belirli görüşler doğrultusunda yönlendirmemelidir (Gibbs, 1997).

Yine Gibbs'e (1997) göre bütün bu yukarıda sözü edilenleri başarıyla yerine getirebilmek için odak grup sürecini yönetecek kişiler çok iyi iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olmalı, iyi dinleyici olmalı, önyargısız olmalı ve değişen durumlara kolay uyum gösterebilmelidir. Bu özellikler katılımcılar üzerinde güven duygusu yaratmak yoluyla katılımcıların kendi aralarında ve katılımcılar ve yönetici arasında açık ve etkileşimli bir görüş alışverişinin doğmasına yardımcı olabilecektir.

Nielsen'e (1997) göre ise serbest bir akışa sahip olması kadar göreli olarak da yapılandırılmış olması gereken odak grup görüşmelerinde yönetici, ulaşması gereken hedef etrafında önceden plânlanmış bir yönerge doğrultusunda görüşmeyi yönetmelidir. Doğal olarak buradaki hedef araştırmanın amacına uygun konuların katılımcılar tarafından derinliğine tartışılmasını sağlamaktır. Buradaki önceden plânlanmış yönergenin bireysel görüşmelerde de kullanıldığını hatırlatalım. Yöneticinin bu süreçte en zor görevi katılımcılar arasında konu hakkında yapılacak tartışma ve düşünce alışverişini sınırlamadan tartışmayı rayında tutmaktır. Yine benzer şekilde, her katılımcının tartışmaya eşit oranda katılmasını sağlamak, bir veya birkaç kişinin tartışma ortamına hakimiyet sağlamasının önüne geçmek yöneticiden beklenen diğer görevlerdir.

7. Verinin düzenlenmesi ve analizi

Odak grup görüşme oturumu tamamlandıktan sonraki süreç bireysel görüşmelerden çok farklı değildir. Öncelikle kayıt cihazları yoluyla kaydedilmiş sözel veri dikkatli biçimde ve birebir yazıya dönüştürülmelidir. Bundan sonraki süreç, yani yazı haline dönüştürülmüş verinin analizi, 11. bölümde "Nitel Araştırmada Veri Analizi" başlığı altında ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Odak Grup Görüşmesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Daha önce de belirttiğimiz gibi veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesinin, bireysel görüşmeye oranla bir dizi olumlu yanı vardır. Yine temel olarak görüşme formatı kullanılmasına rağmen odak grup yoluyla kısa bir süre içinde onlarca katılımcıya ulaşmak mümkündür. Bu anlamda odak grup yöntemi araştırmacılara daha geniş bir örneklemle çalışma fırsatı yaratır.

Örneklem büyüklüğünün yanı sıra odak grup görüşmeleri doğası gereği etkileşimli süreçlerdir. Süreçte araştırmacı veya profesyonel bir yöneticinin yanı sıra benzer deneyim ve yaşantılara sahip 6-8 arasında katılımcı insan vardır. Grup süreçlerinin, örneğin bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında, dinamizmi ve yaratıcılığı nedeniyle odak grup görüşmeleri yoluyla araştırmanın problemleri hakkında daha derin ve zengin bilgiye ulaşmak olasıdır (Krueger ve Casey, 2000).

Bu artılarına rağmen odak grup görüşmelerinin diğer nitel yöntemlere oranla bazı zayıf tarafları da vardır ve bu yöntemi kullanmayı düşünen araştırmacılar bu yönlerin farkında olmalıdırlar. Bir kere, odak grup görüşmelerinin en büyük artılarından biri olan grup süreci aynı zamanda yöntemin en zayıf tarafıdır. Katılımcılar arasında statü ve güç farkı varsa ve hele bu insanlar aynı iş veya yaşam ortamını paylaşıyorlarsa konu ve sorular hakkında herkes aynı ölçüde katkıda bulunamayacaktır.

Bunlara ek olarak, bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında odak grup görüşmelerinde soru sayısı oldukça düşüktür, bu da keşfedilecek konular hakkında daha sınırlı bir derinlik ve ayrıntı demektir. Yukarıda değindiğimiz gibi ideal bir odak grup görüşmesinde soru sayısı 4-5'i geçmemelidir. Oysa biliyoruz ki tipik bir bireysel görüşmede araştırmacı süreci iyi kontrol etmek yoluyla rahatlıkla 10-20 arasında soru hakkında veri toplayabilir. Aynı şekilde odak grup görüşmelerinde herkese eşit hak tanımak amacıyla katılan bireylere ayrılan yanıt zamanı sınırlandırılır (Patton, 2002).

Duyarlı konuların odak grup görüşmeleri yoluyla ne derece etkili çalışılabileceği konusunda çelişkili görüşler vardır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerini görecekleri için gizlilik ortadan kalkar. Cinsellik, politik görüş, dini eğilimler ve benzeri hassas konularda odak grup görüşmelerinin uygun bir yöntem olmayabileceği ilk akla gelen tepkidir. Araştırmacılar odak grup süreçlerinin bu tür konulara duyarlı olabileceğinin farkında olmalıdırlar.

Patton ise tam tersi bir durumdan söz eder. Odak grup görüşmelerinin bazı durumlarda bu tür hassas konuları irdelemede bireysel görüşmelerden daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü insanlar kendi deneyim ve yaşantılarına benzer deneyim ve yaşantılara sahip insanlarla birlikte olduklarında ilk anda ortaya çıkan çekinme davranışı bir-iki kişinin konuşmaya başlaması ile kısa sürede değişmekte ve katılımcılar pek çok konuda normal görüşmelere oranla kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler (Patton, 2002).

Yine benzer bir şekilde grup süreçlerinde her birey eşit ölçüde girişimci olmayabilir. Bazıları görüş ve düşüncelerini ifade etmede oldukça rahat davranır ve gereğinden fazla zaman kullanabilirken, bazıları sürece davet edilmeyi bekleyebilir veya görüş, düşünce ve duygularını kısa cümlelerle ifade etmeyi veya grup içinde çok fazla öne çıkmamayı tercih edebilir. Odak grup sürecinin en zayıf yanlarından birisi işte bu kişilik farklılıklarına çok duyarlı olmasıdır. Burada en büyük görev süreci yöneten kişiye düşmektedir.

Son olarak, odak grup görüşme süreçlerinin bireysel görüşmelere oranla plânlanması ve yönetilmesi daha zordur. Odak grup görüşmelerinin plânlanması daha uzun zaman alır. Her bir odak grup oturumuna 6-8 arasında bireyin katılacağını ve araştırmacının örneğin en az 5 oturum yapmasının gerekli olduğunu varsayarsak araştırmacının 30-50 arasında insanla bağlantı kurması, araştırmanın amacı konusunda onları bilgilendirmesi, ulaşım sorunlarının çözümlenmesi ve benzeri aşamalar bireysel görüşmelere oranla daha fazla zaman, enerji ve para gerektirir. Görüşme sürecinde 6-8 katılımcı arasında eşit katılımı sağlamak, bunu yaparken katılımcıların sürece katılma güdülerini düşürmemek, rotasını kaybeden tartışmayı tekrar asıl konusuna yönlendirmek anlamında odak grup görüşmeleri diğer yöntemlerden daha fazla süreç yönetimi bilgi ve becerisi gerektirir.

Aşağıda odak grup görüşmesinin temel veri toplama yöntemi olarak kullanıldığı bir araştırmaya ilişkin bilgiler verilmektedir.

Bir Örnek

Bu kitabın yazarlarından Dr. Şimşek 1999-2000 yılında altıncı yıl izni nedeniyle bulunduğu A.B.D.'nin Minnesota Üniversitesi Uygulamalı Araştırmalar ve Eğitim Merkezi'nde devlet okullarında sabah derslerinin başlama saatlerinde yapılan değişikliğin etkililiğini öğrenmek amacıyla düzenlenen bir projede görev almıştır. 1997-98 öğretim yılında 88 okulu ve 49.000 öğrenciyi

kapsayan Minneapolis Okul Bölgesi kendi bölgesindeki okullarda sabah ders başlama saatini 7:15'ten 8:40'a değiştirmiştir. Dolayısıyla bu yeni uygulama değişiklik öncesinde ve değişikliği takip eden aylarda basın, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında tartışılmaktaydı. Okul Bölgesi yapılan değişikliğin farklı paydaşlar (öğretmenler, öğrenciler, diğer okul çalışanları ve veliler) tarafından nasıl algılandığını ve yine bu paydaşlar tarafından ne derece etkili bulunduğunu öğrenmek amacıyla Uygulamalı Araştırmalar ve Eğitim Merkezi'ne başvurmuştu. Proje ekibi araştırma için odak grup görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verdi ve öğretmenler, öğrenciler, diğer okul çalışanları ve veliler araştırmanın hedef grupları olarak belirlendi.

Örnekleme dahil okullardan birisinde daha önce sözü edilen örnekleme yöntemleriyle bu dört paydaş grubunun üçünden ikişer örneklem, öğrencilerden ise 8, 9, 10, 11 sınıflardan birer örneklem olmak üzere 4 odak grup örneklemi seçildi.

Amaç/Problem: 1997-98 öğretim yılında ders başlama saatinin 7:15'ten 8:40'a alınması öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve veliler tarafından nasıl algılanmaktadır?

Alt problem 1. Ders başlama saatinin daha geç bir saate alınmasının kendi üzerlerindeki etkileri konusunda öğrenciler ne düşünmektedir?

Alt problem 2. Ders başlama saatinin daha geç bir saate alınmasının kendi üzerlerindeki etkileri konusunda öğretmenler ne düşünmektedir?

Alt Problem 3. Ders başlama saatinin daha geç bir saate alınmasının kendi üzerlerindeki etkileri konusunda okul çalışanları ne düşünmektedir?

Alt Problem 4. Ders başlama saatinin daha geç bir saate alınmasının kendi üzerlerindeki etkileri konusunda veliler ne düşünmektedir?

Yukarıdaki alt problemlerden öğrenci ve öğretmenlerin algısını saptamaya ilişkin odak grup görüşme formları Tablo 7.1 ve Tablo 7.2'de sunulmaktadır.

Tablo 7.1: Örnek Odak Grup Görüşme Formu—Öğrenciler

Giriş: Araştırma amacı hakkında bilgi verildi, tartışma sürecine ilişkin bazı temel ve uyulması gereken kurallar açıklandı (kaydın temiz gerçekleşebilmesi için teker teker konuşulması, masadaki eşyaların çok yavaş hareket ettirilmesi ve benzeri), görüşmenin yaklaşık 1-1.5 saat sürebileceği tekrarlandı.

› Lütfen isminizi söyleyip kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

1. Derslerin biraz daha geç başlaması sizin okula gelmeden önceki etkinliklerinizi veya sabah rutinlerinizi nasıl etkiledi?
2. Derslerin biraz daha geç saatte başlamasının okuldan sonraki etkinlikleriniz (kurslar, sinema/tiyatro, ders çalışma, spor, vb.) üzerinde ne tür etkisi oldu?
3. Derslerin biraz daha geç başlamasının öğrenme düzeyiniz, başarınız veya notlarınız üzerinde ne tür etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
4. Genel olarak derslerin daha geç saatte başlamasının psikolojiniz, moraliniz, duygularınız ve arkadaşlarınızla ilişkileriniz konularında ne tür etkileri oldu?
5. Bütün bunları dikkate aldığınızda sizce sabahları en ideal ders başlama saati ne olmalıdır? Niçin?
6. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Teşekkür ederim.

Tablo 7.2: Örnek Odak Grup Görüşme Formu—Öğretmenler

Giriş: Araştırma amacı hakkında bilgi verildi, tartışma sürecine ilişkin bazı temel uyulması gereken kurallar açıklandı (kaydın temiz gerçekleşebilmesi için teker teker konuşulması, masadaki eşyaların çok yavaş hareket ettirilmesi ve benzeri), görüşmenin yaklaşık 1-1.5 saat sürebileceği tekrarlandı.

› Lütfen isminizi söyleyip kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

1. Derslerin biraz daha geç başlamasının kişisel günlük programınız üzerinde ne tür olumlu ve olumsuz etkisi oldu? (günlük rutin yapılan işler, etkinlikler, randevular, spor ve diğer, aile sorumlulukları, vb.)
2. Öğrencilerin davranışlarında (geç kalma, tertip-düzen, güdülenme düzeyi, vb.) veya öğrenme düzeylerinde ne tür değişiklikler gözlemlediniz?
3. Derslerin geç başlamasının okul iklimi, insan ilişkileri, personelin duygu ve tepkileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Bu değişiklik yapılmadan önceki tartışmalar sırasında derslerin başlama saatinin daha geç bir saate alınması konusunda sizlerin tavrı ne idi? Şimdi ne oldu?
5. Bütün bu paylaştıklarımızın ışığında sizce ideal ders başlama saati ne olmalıdır? Niçin?
6. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Teşekkür ederim.

8. Bölüm

GÖZLEM

Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan bir diğer veri toplama yöntemidir. En önemli özelliği de araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır. Bu bölümde önce veri toplama yöntemi olarak gözlemin temel özellikleri, çeşitli türleri, güçlü ve zayıf yönleri tanıtılmaktadır. Daha sonra gözlem formunun hazırlanmasında ve gözlemin gerçekleştirilmesinde dikkate alınması gereken ilkeler ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Gözlemin Temel Özellikleri

İkinci bölümde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tartışmada, belirli sosyal ortamlar ve belirli araştırma problemlerinin araştırılmasında her bir yöntemin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri olduğu üzerinde durmuştuk. Eğer bir araştırmacı, belirli bir denence (hipotez) çerçevesinde sınırlı birkaç değişken arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu öğrenmek isterse, anket ya da deneysel yönteme dayanan bir nicel yaklaşımı kullanmasının bu amaç için uygun olabileceğini vurgulamıştık. Böyle bir amaç için standart bir aracın geliştirilmesi ve bu aracın belirli bir örnekleme uygulanarak bazı sonuçların elde edilmesi mümkündür. Öte yandan, eğer bir araştırmacı bir problem hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek istiyorsa, görüşme yöntemini kullanması daha uygun olacaktır. Ancak bu yaklaşım da her zaman göründüğü kadar etkili olmayabilir. Örneğin, görüşülen bireyler, sorulan sorulara doğru yanıtlar vermeyebilir. Ya da söylediklerinde samimi olmakla birlikte içinde bulunduğu ortamı ya da davranışlarını yanlış algılıyorsa, yine toplanan verilerin geçerliği konusunda sorunlar ortaya çıkabilir. Bireylerin yaptıkları ve söyledikleri arasında herhangi bir farklılık var mıdır? Bu tür sorular bizi sosyal araştırmalarda yaygın olarak kullanılan diğer bir yönteme yöneltmektedir: gözlem.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem, basit anlamda, sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982). Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Antropoloji ve Çevre Psikolojisi alanlarında yaygın olarak kullanılan gözlem, nitel araştırmada kullanılan yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir. İnsan davranışlarının doğal ortamı içinde gözlenmesi, bu davranışların gerçekçi bir biçimde incelenmesinin önkoşuludur. Doğal ortamından farklı bir ortamda incelenen insan davranışları tam olarak gerçeği yansıtmayabilir. Bu nedenle, araştırmacının yukarıda da açıklandığı gibi dışarıdan ya da ortamda bizzat bulunarak insan davranışlarını gözlemesi önem kazanmaktadır.

Gözlemin eğitim araştırmalarında kullanılmasının uzun bir geçmişi vardır. Özellikle 1950'li ve 60'lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilmiş ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında (sınıf, okul gibi) neler olup bittiğini ortaya çıkarmak mümkün olmuştur. Ancak bu dönemde yapılan gözlemler daha çok, belirli davranışların sayılması ve bu sayılardan yola çıkarak belirli davranışların sıklıklarının ortaya konmasına yönelmiş, tanımlama ve açıklamaya dayalı nitel gözlemler fazla kullanılmamıştır. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir. Bu amaçla hazırlanan gözlem formlarında da, sayısal gözlem formlarında olduğu gibi, birbirinden bağımsız belirli insan davranışları yerine, insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması öncelik kazanmaktadır. Bu yönüyle gözlem bireysel bir deneyim haline gelmekte ve gözlenen olguların anlamlılığı ve geçerliği araştırmacının becerisi ve deneyimi ile yakından ilişkili olabilmektedir. Bu da nitel araştırmanın önemli bir özelliğini ön plâna çıkarmaktadır: Bir araştırmanın yüzde yüz nesnel olması mümkün değildir. Araştırmacının, belirli özelliklerinin araştırma sonuçlarını etkilemesi doğaldır.

Gözlem Türleri

Gözlem türlerine ilişkin olarak, araştırmacının, yapıya yönelik iki temel boyut üzerinde düşünmesi gereklidir: (1) gözlemin gerçekleşeceği ortam ya da çevrenin yapısı (doğal veya yapay), (2) araştırmanın geçtiği ortama ilişkin araştırmacının aldığı yapısal kararlar. Örneğin, bir davranışın kaç kez yinelendiğinin veya bir şeyin kaç kez söylendiğinin kaydedilmesine dayanan yapılandırılmış bir gözlem ya da betimsel tanımlamalara dayanan yapılandırılmamış bir gözlem olabilir (Bailey, 1982). Bütün bu boyutlar, dört bölmeli basit bir tablo üzerinde gösterilebilir (bkz. Tablo 8.1).

Tablo 8.1: Gözlem Türleri		
Araştırmacı tarafından ortama ilişkin geliştirilen yapı	Ortamın kendisiyle ilgili yapı	
	Doğal ortam (Alan Çalışması)	*Yapay ortam (Laboratuvar Çalışması)*
Yapılandırılmamış	Tür 1: Yapılandırılmamış alan çalışması (araştırmacı katılımcı-participant)	Tür 3: Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması. (araştırmacı dışarıdan gözlemci-non participant)
Yapılandırılmış	Tür 2: Yapılandırılmış alan çalışması (araştırmacı dışarıdan gözlemci-non participant)	Tür 4: Yapılandırılmış laboratuvar çalışması (araştırmacı dışarıdan gözlemci-non participant)

(Kaynak: Bailey, 1982, s. 252)

Tablo 8.1'de de görülebileceği gibi, gözlem çalışmaları iki temel grupta incelenmektedir: alan (field) çalışması (yapılandırılmamış veya yapılandırılmış) ve laboratuvar çalışmaları (yine yapılandırılmamış veya yapılandırılmış) (Bailey, 1982).

Yapılandırılmamış alan çalışması (Tür 1)

Bu tür çalışmalar, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı, "katılımcı gözlem" dediğimiz yöntemle gerçekleştirilir. Burada araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girmeye ve bir parçası olmaya çalışır. Alan gözlem çalışmaları, belirli bir kültürü içeriden tanımlamayı amaç edinen kültür analizi (etnografya) çalışmalarıyla hemen hemen özdeş görülür. Burada amaç belirli bir kültürü içeriden tanımlamak olduğu için, araştırmacının elinde herhangi standart bir gözlem veya görüşme aracı yoktur. Araştırmacı burada bir veya birkaç denenceyi test etmek veya bunlara kanıt bulmak yerine, çalıştığı kültür veya alt kültürü alabildiğine ayrıntılı olarak tanımlamayı deneyecektir. Bu tanımlamaya; dil, adet, gelenek ve görenekler, değerler, dinsel törenler, yazılı ve yazılı olmayan kural ve yasalar dahildir. Genellikle bu, araştırmacının çalıştığı kültürün içine girmesini, yani "katılımlı gözlemci" olmasını gerektirecektir.

Bu tür çalışmalara ilişkin olarak, Margaret Mead'in 1939'da Samoa kültürünü çalışması ve William Whyte'ın 1943'te Şikago'daki İtalyan çetelerini

çalışması örnek olarak gösterilebilir. Her iki durumda da araştırmacılar, uzunca bir süre bu kültürlerin veya alt kültürlerin içinde yaşayarak çalışmaya konu kültürü o kültürün parçası olan bireylerin bakış açılarından anlamaya çalışmışlardır.

Yapılandırılmış alan çalışması (Tür 2)

Bu tür zaman zaman "yarı yapılandırılmış" çalışmalar olarak da adlandırılır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme amacına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılacak ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilecektir. Bu türün en önemli sorunu, araştırmacıya ortam üzerinde tam bir kontrol gücü vermemesidir. Araştırmacı ortamda rol oynayan dış etkenleri kontrol altında tutamayacaktır. Bu zorluğu gidermek için pek çok araştırmacı, tam kontrollü bir laboratuvar ortamı ile tam kontrolsüz bir doğal ortam arasında ara bir alan bulmaya çalışacaktır. Bunun için araştırmacılar, tamamen açık doğal alanlar yerine, belirli bir kontrolü olanaklı kılan sınıf, büro veya çalışma ortamları gibi kapalı alanları tercih ederler.

Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması (Tür 3)

Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan gözlemlerine benzer olmasına rağmen, yapay veya laboratuvar gibi bir ortamda gerçekleştirilir. Laboratuvar ortamlarında yapılan pek çok çalışma, genellikle yapılandırılmış tür çalışmalardır. Ancak, yapılandırılmamış laboratuvar gözlemleri de, araştırmacıların amaçlarına bağlı olarak, pek çok konuda etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu tür çalışmalar tek yönlü aynaların olduğu laboratuvarlarda yapılagelmiştir. Denek veya denekler bu yapay ortamda tamamen kendi hallerine terkedilirler. Böylesi bir çalışmanın sonucu, genellikle, yapılandırılmamış doğal ortamlarda yapılan çalışmaların sonuçlarına benzer bir şekilde (herhangi bir standart gözlem aracının kullanılmadığı), denekler arası ilişki ve davranışların yapılandırılmamış bir şekilde kayda geçirilmesi şeklinde olacaktır.

Yapılandırılmış laboratuvar çalışması (Tür 4)

Tamamen yapılandırılmış çalışmalar kontrollü laboratuvar ortamlarında yapılır. Bir anlamda, anket gibi bir veri toplama aracının gözleme uyarlanmış hali-

dir. Burada araştırmacı, bir seri denenceyi standart bir araç kullanarak test etmeye çalışır. Bu tür araştırmalarda kullanılan en tipik araç, ankete benzer şekilde, gözlenen davranışın kaydedildiği bir davranışlar listesidir. Burada da yine, tek yönlü gözlem aynalarının olduğu laboratuvarlar en çok kullanılan araştırma ortamlarıdır.

Gözlemin Güçlü Yönleri

Diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında, gözlemin belirgin bazı artıları vardır. Bunlar sözel olmayan davranış, doğal çevre ve zamana yayılmış (uzun süreli) analiz olarak sıralanabilir (Bailey, 1982).

1. **Sözel olmayan davranış**: Birçok veri toplama yönteminde veriler doğrudan yani birinci elden temin edilemeyebilir. Örneğin, tipik bir anket çalışmasında çalışılan davranışa ilişkin veriler çoğunlukla ikinci elden gelir. Yani kontrol edilemeyen koşullarda yapılan bir ankette yer alan soruları, araştırmaya katılan bireyler doldurur ve bu yolla ikincil veriler elde edilir. Burada, anketlerin gerçekten seçilen denekler tarafından doldurulup doldurulmadığını ya da anketlerin hangi koşullar altında yanıtlandığını araştırmacının bilmesine olanak yoktur. Oysa gözlem, araştırmacıya davranışı doğrudan gözleme olanağı verir. İkinci olarak gözlem, çalışılan konuyla ilgili bireylerin bütün yönleriyle ve derinlemesine irdelenmesini olanaklı kılar. Üçüncü olarak araştırmacı, çalışılan konuyla ilgili bireylerle uzun süre birlikte olduğu için gözlem, araştırmacı ve denekler arasında daha yakın ve biçimsel olmayan bir ilişkinin ortaya çıkmasına olanak verir.

2. **Doğal çevre**: Gözlem çalışmasının diğer bir yararı (özellikle doğal ve yapılandırılmamış biçimlerinde), çalışılan davranışın doğal çevresi içinde gözlemlenmesidir. Doğal ortamda gerçekleşen davranışlar gerçeği daha yakından temsil eder ve bu şekilde elde edilen bilgiler sonuçların geçerliğinin yüksek olmasına katkıda bulunur.

3. **Zamana yayılmış (uzun süreli) analiz**: Laboratuvar gibi yapılandırılmış bir ortamda deneklerden bilgi toplamaya çalışan bir araştırmacı ile karşılaştırıldığında gözlem yöntemini kullanan araştırmacı birtakım avantajlara sahiptir. Öncelikle, gözlem yapan kişi, deneklerini doğal ortamlarda gözler. Gözlem süresini istediği kadar uzun tutabilir veya zamana yayabilir.

Gözlemin Zayıf Yönleri

Öte yandan, yine diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında, gözlemin bazı zayıf yönleri de vardır. Bunlar kontrolün olmaması, sayısallaştırma güçlüğü, örneklem küçüklüğü, alana giriş güçlüğü ve özellikle hassas konularda gizliliğin ortadan kalkması olarak sıralanabilir (Bailey, 1982).

1. **Kontrolün olmaması:** Doğal bir çevrede araştırma yapan bir araştırmacı, veriyi etkileyebilecek pek çok dış etkeni kontrol etme yeteneğinden yoksundur. Örneğin, sınıf içinde gözlem yapan bir araştırmacı, sınıfta ortaya çıkan bir disiplin olayını ya da sınıfa herhangi bir nedenle giren bir yöneticiyi kontrol edemez.

2. **Sayısallaştırma güçlüğü:** Gözlem yönteminde ölçme, çoğu durumda deney veya anket yöntemlerindeki standart sayısal göstergelerden ziyade, gözleyen kişinin öznel algılarını yansıtacaktır. Gözlem verisi de belirli ölçülerde sayısal göstergelere indirgenebilir. Ancak bunlar sıklık ve yüzde hesaplamaları ile sınırlı kalacaktır. Anket yöntemini kullanan araştırmacıların tersine, gözlem yöntemini kullanan bir araştırmacı, deneklerle yakın ilişkileri gereği daha esnek ve hümanistik tonu ağır basan bir veri setine sahip olacaktır. Çoğu durumda elde edilen veri bir dizi sayı değil, kişilerin özgün cümleleri veya anlatımlarını içeren kapsamlı ve tanımlayıcı bir veri olacaktır.

3. **Örneklem küçüklüğü:** Gözleme dayanan çalışmalarda araştırmacılar, anket çalışmalarının tersine daha küçük örneklemlerle çalışmak zorundadır. Bu anlamda, örneklem büyüklüğü açısından gözlem, anket ve deneysel çalışmaların arasında yer alır. Büyük örneklem seçildiği durumlarda, araştırmada birden fazla gözlemci görevlendirilmesi gerekebilir, bu da güvenirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarabilir.

4. **Alana giriş güçlüğü:** Çoğu gözlem çalışmaları alan çalışmalarıdır. Bu tür çalışmalara; içine kapalı bir toplumsal yapı veya alt kültür, bir hükümet organı, bir fabrikadaki üretim bandı veya kar amaçsız bir örgüt konu olabilir. Pek çok durumda, gözlem yöntemini kullanan araştırmacılar bu alanlara giriş için gerekli onayı alma konusunda sıkıntı çekerler. Araştırmacı alana girişe ilişkin ilk onayı alsa bile, alanda ilgilendiği bireylerde belirli bir güven duygusu yaratmak için de çaba harcaması gerekmektedir.

5. **Gizliliğin ortadan kalkması:** Özellikle hassas konuların çalışılmasında, görüşmede yaşanan bir sorun gözlem için de geçerlidir. Araştırmacının gözlemci olarak belirli bir ortamda bizzat bulunması denekler açısından gizliliği ortadan kaldırır. Bu sorun özellikle, belirli politik, dinsel ve cinsellikle ilgili konuların çalışılmasında olumsuz bir etken olarak araştırmacıların karşısına çıkabilir.

Gözlem Formunun Hazırlanması

Nitel araştırmada yapılan bir gözlem sürecinde her şeyi gözlemek mümkün değildir. Örneğin, sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilgili bir araştırmada, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani araştırmacının belirli bir yönelimi olması gerekmektedir. Böyle bir yönelimin açıklandığı formda hangi boyutların olması gerektiği ve bu formun görüşmeciyi nasıl yönlendireceği aşağıda açıklanmaktadır (Patton, 1987; Schwartz ve Schwartz, 1969).

1. **Gözlenecek olgunun çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde gözlem boyutlarını belirleme:** Gözlenen olgunun diğer çevresel değişkenlerden bağımsız bir biçimde gözlenmesi, toplanan verilerin anlamlılığına gölge düşürebilir. Örneğin, sınıf içinde öğrenciler arasındaki iletişimle ilgili bir araştırmada öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışlarının gözardı edilmesi, öğrenciler arasındaki iletişime anlam verilmesini engelleyebilir. Aynı şekilde öğrenciler arasındaki iletişimin çevresel özelliklerden bağımsız bir biçimde tanımlanması, ulaşılan sonuçların anlamlılığını zayıflatabilir. Bu nedenle gözlemin kavramsal çerçevesine göre bütüncül gözlem yapmak ve gözlenen ortamı ve bu ortamda yer alan davranışları birbiriyle ilişkili bir biçimde gözlemek önemlidir. Ancak, çok boyutlu bir yönelimle gözlem yapmak o kadar kolay bir iş değildir. Gözlem yapan araştırmacının aynı anda çok boyutlu olayları dikkatle izlemesi ve ayrıntılı notlar alması güçtür. Bu nedenle, gözlem formunda hangi boyutların gözlenmesi gerektiğinin açık bir biçimde belirlenmesi gerekir. Yani araştırma konusuna göre araştırmacı, bilinçli bir seçim yaparak gözlenen ortamın belirli boyutlarına yönelmek ve diğer boyutları gözardı etmek zorundadır. Ancak bunu yaparken de

daha önce çeşitli bölümlerde açıklanan "araştırmada bütüncül olma" ilkesi özenle dikkate alınmalıdır. Yani araştırma konusunun gerektirdiği boyutların birbiriyle ilişkili bir biçimde belirlenmesi ve gözlem formuna yerleştirilmesi gerekir.

2. **Fiziksel ortamın tanımlanması:** Tüm gözlem çalışmalarında ortamın ya da fiziksel çevrenin tanımlanması önemlidir, çünkü gözlenen davranışlar ortam içinde biçimlenir ve anlam kazanır. Ortama ilişkin açıklayıcı bilgiler olmadan bu ortam içinde oluşan davranışların anlam kazanması mümkün değildir. Bu nedenle, ortamın çeşitli boyutları ile tanımlanması ve bu boyutların gözlem formunda belirtilmesi gerekir. Fiziksel çevre tanımlanırken mümkün olduğu ölçüde ayrıntıya yer vermekte yarar vardır. Ayrıntılı yapılan tanımlamalar okuyucunun, elde edilen sonuçların hangi ortamda elde edildiğine ilişkin bir fikir edinmesini kolaylaştırır.

3. **Ortamın sosyal boyutunun gözlenmesi:** Gözlenen ortam içindeki insanların davranışlarını gözlerken, onların iletişim kurma biçimleri ve bu iletişim sürecinde oluşturdukları normlar ve örüntüler gözlemde ele alınan diğer boyutlar olabilir.

4. **Ortamda oluşan etkinliklerin gözlenmesi:** Ortamda ne tür etkinlikler yer almaktadır? Bu etkinliklere ortamda bulunan insanlar nasıl katılmaktadır? Bu ve benzeri sorulardan yola çıkarak insan davranışları ile ilgili etkinlikleri gözlemek mümkündür.

5. **Ortamda oluşan dilin gözlenmesi:** Her ortamın kendine özgü bir iletişim süreci ve bu süreçte kullanılan bir dil vardır. Bu sürecin gözlenmesi ve kullanılan dilin çeşitli boyutlarını ortaya çıkarmak, incelenen konuya daha derin bir anlam kazandırmada yararlı olabilir. Bu anlamda hem sözel hem de sözel olmayan (bedensel) iletişim sürecinin gözlenmesi söz konusu olabilir.

Yukarıda sıralanan bu boyutlar, gözlem çalışmalarında dikkate alınabilecek çeşitli boyutları oluşturmaktadır. Bunlardan bazılarının (fiziksel ortamın tanımlanması gibi) her türlü gözlem çalışmasında yer alması gerekirken, diğerleri gözlenen olguya göre önem kazanabilen boyutlardır. Bu boyutlardan yola çıkarak bir gözlem formunun hazırlanması ve bu formda dikkate alınacak gözlem boyutlarının açık bir biçimde belirlenmesi yararlı olacaktır. Bu çerçevede hazırlanan örnek bir gözlem formu Tablo 8.2'de sunulmuştur. Bu formda önce, gözleme temel

oluşturan araştırmanın amacı ve bu amaç çerçevesinde yanıtlanması beklenen araştırma soruları yer almaktadır. Daha sonra, gözlemin nerede, ne kadar süreyle ve hangi kapsamda yapılacağı açıklanmaktadır. Bu örnekte sınıfın ortamı, sınıfın biçimsel yapısı, sınıf içi etkileşim ve bilişsel yapı gözlem sürecinde üzerinde durulacak başlıca boyutları oluşturmaktadır. Bu boyutlar çerçevesinde hazırlanan kodlama listesi ise, gözlem sürecinde ortaya çıkması beklenen başlıca değişkenleri listelemektedir. Böyle bir listeyi önceden hazırlamanın temel amacı, gözlemi yapan kişiyi bu değişkenlere karşı duyarlı hale getirmektir. Bu listenin, gözlem sürecinde ve veri analiz sürecinde genişletilmesi ve değiştirilmesi mümkündür. Ayrıca bu kavramlar, gözlem verilerinin analizi aşamasında da kod olarak kullanılabilir. Gözlem formunda kodlama listesi vermek her zaman gerekli değildir. Ancak böyle bir liste verildiği zaman gözlemciye bazı kolaylıklar sağlar.

Tablo 8.2: Örnek Gözlem Formu

Amaç

Bu gözlemin amacı, sınıf içindeki çeşitli etkileşim biçimlerini tanımlamak ve farklı etkileşim biçimlerinin eleştirel düşünmeye olan katkısını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Soruları

1. Sınıf içinde bilgi öğrencilere nasıl aktarılmaktadır?
2. Öğrenciler sınıf içindeki tartışmalara nasıl katılmaktadır? (kabul eden, karşı koyan, işbirliği yapan, yarışan gibi)
3. Öğrencilerin, öğretmenden öğrendikleri bilginin niceliğini ve niteliğini etkileyen etkileşime ilişkin ögeler nelerdir?
4. Sınıf içi tartışmada ne tür kontrol mekanizmaları kullanılmaktadır? Öğrencilerin bu etkileşim sürecinde, eleştirel düşünmesini teşvik eden ve engelleyen ögeler nelerdir?
5. Sınıf içindeki etkileşim biçimlerinin amaç ve sonuçları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen ve öğrenciler sınıf içindeki düşünme ortamını nasıl algılamakta ve yorumlamaktadırlar?

Veri Toplama

İlköğretim 7. sınıf düzeyinde bir sosyal bilgiler sınıfında öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan etkileşim biçimlerini keşfetmek için üç ders gözlenecektir. Aşağıda yer alan boyutlara göre alınacak notlar yanında, sınıf içi etkileşimi kaydetmek için bir ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırma verisi sınıf ortamının dört boyutu çerçevesinde toplanacaktır.

1. Sınıf ortamı: sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin bilgiler (sıra düzeni, öğretmen masasının yeri ve konumu, sınıf içindeki resim, levha, duvar rengi, pencere gibi diğer fiziksel ögeler), sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğrencilerin ve öğretmenin çeşitli özellikleri, öğrenci sayısı gibi), psikolojik ortama ilişkin bilgiler (öğretmen öğrenci ilişkisi, davranış biçimleri, sözel ve sözel olmayan davranışlar yoluyla duyguların ifadesi gibi)
2. Sınıfın biçimsel yapısı: Sınıf içindeki rollere, sorumluluklara ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler
3. Sınıf içi etkileşim: Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri
4. Bilişsel yapı: Uygun olan ve olmayan öğrenci yanıtları, sınıf içi tartışma süreci ve yönlendirilmesi, öğrencilerden beklenenler, beklentilerin aktarılması.

Gözlem Notlarının Analizinde Kullanılacak Kodlama Listesi

Aşağıda yer alan kodlar, gözlemi yapan kişinin sınıf içinde öncelikle dikkat etmesi gereken boyutları daha belirgin bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu kodlar gözlem sürecinde elde edilen verilere göre gözden geçirilebilir, ekleme ve çıkarmalar yapılabilir.

Öğretmenin etkileşim etkinlikleri
- soru sorma
  - kısa - kapalı uçlu
  - uzun – açık uçlu
- yanıt verme
- yöneltme
- dikkate almama
- övme
- çerçeve içine koyma
- yeniden ifade etme
- açıklama, vb.

Öğrencilerin etkileşim etkinlikleri
- soru sorma
  - prosedür soruları
  - açıklama soruları
  - diğer sorular
- yanıt verme
- onaylama

.....

Ek 3'te farklı bir örnek olması amacıyla Yurdakul'un (2004) öğrenme süreçleri ile ilgili bir araştırmasında kullandığı gözlem formuna yer verilmiştir.

Gözlemin Yapılması

Gözlem yaparken araştırmacıların en çok güçlük çektikleri noktalardan birisi, neyin hangi ayrıntı ile kaydedilmesi gerektiğidir. Fiziksel çevreyi ne kadar ayrıntı ile tanımlamak gerekir? Konuşmaları olduğu gibi ve eksiksiz kaydetmek gerekir mi? Gözlem ile not alma arasında nasıl bir denge oluşturmak gerekir? Not almaya fazla zaman ayrıldığı durumlarda gözden kaçan davranışlar, süreçler olabilir mi? Bu ve benzeri sorular, gözlemcinin araştırma soruları çerçevesinde kendisinin yanıt vermesi gereken sorulardır. Temel kural, araştırmanın amacına göre araştırmanın önemli bulduğu her şeyin kaydedilmesi gerektiğidir. Bunun için, gerekirse gözlemci bir kayıt cihazı (video kamera veya ses kaydedici gibi) kullanmak zorunda kalabilir. Gözlem sürecinde not alırken dikkate alınması gereken diğer bir ilke de, herhangi bir olay ya da davranış gözlendiği anda hemen not edilmelidir. Gözlenen olguların not edilme işlemi sonraya bırakıldığı zaman, tanımlayıcı verilerde önemli eksiklikler meydana gelebilmektedir. Ayrıca, araştırmacının daha sonra anımsayabildiği olguları not ederken belirli bir bilişsel işlemden geçirmesi söz konusu olabilir. Bu durum toplanan verilerin geçerliği bakımından sorun oluşturabilir.

Gözlem sürecinde not alırken, gözlemcinin mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve gözlenen olguları kendi düşünme süzgecinden geçirerek yorumlamaması önemlidir. "Kalabalık bir sınıf" biçimindeki bir not, gözlemci tarafından yorumlanmış bir gözlem notudur. Oysa "30 öğrenciden oluşan bir sınıf," daha tanımlayıcı bir nottur ve gözlemcinin yorumuna yer vermez. Bu tür notlar daha geçerlidir. Bu ilkeden yola çıkarak gözlemcinin görüşme sürecinde fırsat buldukça ortama ilişkin tanımlayıcı ve yorum katılmamış notlar alması gerekir. "Gözlemin nerede ve hangi ortamda yapıldığı, ortamda kimlerin bulunduğu, fiziksel çevrenin ne tür özellikleri olduğu, ne tür etkinliklerin ya da davranışların bu süreçte oluştuğu, iletişim sürecinin özellikleri" gibi boyutlardan yola çıkarak gözlemci, gözlemin yapıldığı ortam ve bu ortam içinde oluşan temel davranış ve süreçlere ilişkin ayrıntılı ve tanımlayıcı notlar almalıdır. Gözlem yapılan ortamın özellikleri kadar, bu ortamda yer alan insanların sözel davranışlarını yansıtmak amacıyla gerçekleşen iletişimden örnekler vermek de önemlidir. Bu anlamda bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılabilir.

Yukarıda gözlem sürecinde tanımlayıcı ve ayrıntılı notlar almanın önemli olduğunu belirtmiştik. Bu ilke, gözlemi yapan kişinin bir kayıt cihazı gibi sadece gördüklerini ve işittiklerini kaydetmesini gerektirmez. Bunun yanında, gözlemcinin gözlediği olgulardan yola çıkarak yaptığı birtakım çıkarımlar ya da yorumlar

olabilir. Örneğin, sınıf içi iletişimle ilgili bir araştırmada gözlemci, "öğrencilerin sıkıldığına, öğretmenin sabırsız davrandığına" ilişkin çıkarımlarda bulunabilir ve bu çıkarımlar da araştırma açısından önemli veriler oluşturur. Bu nedenle araştırmacı, gözlediği ortama ilişkin kendi tepkilerini, düşüncelerini, yorumlarını da not edebilir ve bunları araştırma bulgularına temel veriler olarak kullanabilir. Burada önemli olan nokta şudur: Araştırmacı kendi yorumlarını ve düşüncelerini, aldığı diğer tanımlayıcı notlardan ayırt edebilmeli ve araştırma raporunda hangi bulguların tanımlayıcı verilerden, hangi bulguların araştırmacının düşünce ve yorumlarından kaynaklandığını belirtmelidir. Araştırmacının gözlenen ortama ilişkin düşünceleri ve yorumları bireysel özellik taşımakla birlikte, nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Araştırmacının gözlenen olaylara ilişkin düşüncelerine ve deneyimlerine yer vermesi, nitel araştırmada, araştırmacının araştırma sürecine etkin katılımı ilkesine önemli bir örnek oluşturur.

Tablo 8.3'te "sınıf yönetimi" konusunda gözlem yoluyla elde edilmiş verilere ilişkin bir bölüm sunulmaktadır. Bu örnekte, önce gözlem yapılan ortama ve gözlemin yapıldığı zamana ilişkin bilgiler verilmektedir. Daha sonra sınıf ortamı çeşitli özellikleriyle tanımlanmakta ve ders saatinin çeşitli bölümlerine düzenlenmiş gözlem notları yer almaktadır. Bu örnekte de görüldüğü gibi, gözlem notlarının tanımlayıcı ve ayrıntılı olması önemlidir. Zaman zaman ortamda yer alan kişilerin, araştırma sorusu açısından önemli olabilecek etkileşimlerini kaydetmek gereklidir.

Tablo 8.3: Gözlem Yoluyla Elde Edilen Notlardan Bir Örnek

Tarih: 29 Mart 1999
Saat: 14:40-15:30
Öğretmen: A. Koçak
Sınıf: İlköğretim 5. sınıf
Ders: Fen Bilgisi
Konu: Çevre Kirlenmesi
Gözlem Konusu: Sınıf Yönetimi

Ortamın tanımı:

Toplam 35 öğrenci, kız ve erkek öğrenciler yaklaşık olarak eşit sayıda. İkişer kişilik öğrenci sıraları, üç sıra halinde arka arkaya düzenlenmiş. Sıraların tümü, sınıf tahtasının sağ tarafında yer alan öğretmen masasını görecek şekilde yerleştirilmiş. Sınıf yaklaşık 8X10 metre genişliğinde. Genellikle ön sıralarda kız öğrenciler var. Öğrenciler ikişerli gruplar halinde oturmakta. Duvarlarda tarih şeridi, Atatürk posterleri, öğrenci panoları var. Sınıfın duvarları açık sarımtırak bir renkte boyanmış. Yer yer boya ve sıva çatlak-

lıkları göze çarpmakta. Pencereler yeterli ışık sağlayacak derecede büyük. Pencere camlarının alt bölümleri, öğrencilerin otururken dışarıyı görmesini engelleyecek biçimde koyu gri renk boya ile boyanmış. Sınıf kapısı açılıp kapanırken "gıcırtı" yapıyor.

14:40

Öğretmen sınıfa girdi, öğrencilere düşük bir ses tonuyla "merhaba çocuklar" dedi ve masasına giderek elindeki materyalleri masanın üzerine bıraktı. Öğrencilere dönerek "ben yoklama alırken, siz geçen hafta verdiğim ödevleri çıkartın ve bunlarla ilgili soracağım sorulara hazırlanın" dedi. Daha sonra masasına oturdu ve "sınıf" defterini çıkararak bir şeyler yazmaya başladı. Bu arada öğrenciler, bir taraftan ödevlerini çıkarırken, diğer taraftan rahatça duyulabilecek bir uğultu içinde kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen defterine yaklaşık 3-4 dakika süreyle bir şeyler yazdı. Bu zamanın son bölümüne doğru sınıftaki uğultu gürültü denebilecek düzeyde arttı.

14:45

Öğretmen sınıfa dönerek "gürültüyü kesin ve ödevlerinize göz atın" dedi. Sınıfta kısa bir süre sessizlik oldu, ancak 1-2 dakika sonra tekrar bir "uğultu" başladı. Bazı öğrenciler ödevlerine bakarken, diğerleri kendi aralarında konuşmaya ve gülüşmeye başladılar.

14:48

Öğretmen defterini kapatarak ayağa kalktı ve "evet çocuklar şimdi geçen hafta yaptığınız ödevle ilgili konuşalım. Biliyorsunuz çevre kirlenmesi ile ilgili gazete ve dergi haberleri toplayacaktınız ve bunlardan bir özet çıkaracaktınız. Şimdi bakalım ne tür ilginç ve önemli haberler buldunuz. Herkesin ödevleri önünde mi?" dedi. Öğrencilerden bazıları bu soruya "evet" biçiminde yanıt verirken, bazıları hâlâ kendi aralarında daha sessiz bir biçimde konuşmaya devam ediyorlar. Öğretmen konuşan öğrencilere yönelik (arka sıradakiler) olarak "konuşmayı kesin, ödevleriniz önünüzde mi? dedi. Öğrencilerde herhangi bir yanıt beklemeden "evet şimdi gürültü yapmadan ödevlerinizi yanınızdaki arkadaşınızla paylaşmanızı istiyorum. Ödevlerinizi karşılaştırın ve daha sonra hep birlikte bulduklarınızı konuşacağız" dedi. Daha sonra öğretmen tekrar defterini açarak, yine bir şeyler yazmaya başladı. Bu arada bazı öğrenciler birbirlerinin ödevlerine bakarken, diğerleri karşılıklı konuşmaya başladılar (konuşmanın bir bölümü ödevle ilgili). Geçen 3-4 dakikalık sürede "gürültü düzeyi" yükseldi.

14:52

Öğretmen ayağa kalktı ve "evet, birbirlerinizin ödevlerinizi gördünüz. Şimdi hep birlikte bu ödevlere bir göz atalım" dedi. Bazı öğrencilerden itirazlar geldi "öğretmenim biz henüz birbirimizin ödevini okumayı bitirmedik." Öğretmen "olsun, şimdi hep birlikte bakacağız" dedi. .....

14: 58

.....

Gözlem Bulgularının Görüşme ile Desteklenmesi

Bazı gözlem araştırmalarında, gözlenen ortamda bulunan kişilerle, araştırma konusuna ilişkin ek bilgi almak amacıyla görüşme yapmak gerekebilir. Bu şekilde araştırmacı, gözlediği olgulara ilişkin olası yanlış algılarını düzeltebilir ya da oluşturduğu bazı yargıların doğruluğunu teyit edebilir. Bu amaçla araştırmacı öncelikle, gözlenen ortamla ilgili bilgi verebilecek bireyleri saptamaya çalışır ve daha sonra bu bireylerle ya gözlemden hemen sonra ya da daha sonraki bir zaman diliminde görüşebilir. Bu bireylerin açıklamaları da araştırma raporunda yer alabilir ve bu bireylerden yapılacak doğrudan alıntılar ortaya çıkan sonuçları daha çarpıcı hale getirmede kullanılabilir.

Birçok nitel araştırmada görüşme ve gözlem birlikte kullanılır ve bu şekilde elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesi sağlanmış olur. Görüşme ile elde edilen verilerde olabilecek bazı abartmalar gözlem ile saptanabilir. Öbür taraftan, gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak amacıyla görüşmeler yapılabilir. Nitel araştırmada verilerin birden fazla yöntemle elde edilmesi ve bu verilerin ulaşılan sonuçlarının geçerliğini ve tutarlığını teyit etmede ve desteklemede kullanılması, daha önce sözü edilen "çeşitleme" (triangulation) kavramına bir örnek oluşturur. Durum çalışması, bu iki yöntemin birlikte kullanılması konusunda iyi bir örnek oluşturur. 13. bölümde, durum çalışmalarında görüşme ve gözlem yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalarla ilgili daha ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Gözlem Verilerinin Kaydedilmesi

Gözlem ile elde edilen verileri daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli yöntemlerle gözlemlerin kaydedilmesi mümkündür. Nitel gözlemlerde kullanılan en yaygın kayıt etme yöntemi not almadır. Bunun yanında görüntü kayıt cihazları ve ses kayıt cihazları da, gözleme dayalı araştırmalarda sık sık başvurulan kayıt teknolojilerinin başında gelir. Çok yaygın olmamakla birlikte fotoğraflar da, gözlenen ortamın kaydedilmesinde kullanılan bir yöntemdir.

Not alma gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir. Araştırmacı, kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, gözlem sürecinde mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı not almaya çalışır. Ancak, ayrıntılı ve eksiksiz not almak gözlem sürecinde mümkün değildir. Not almaya ayrılacak fazla zaman, göz-

lenecek olayların gözden kaçmasına neden olabilir. Bu nedenle araştırmacı, bir taraftan hızlı not alırken, diğer taraftan gözlenen ortamda olup bitenleri gözden kaçırmamaya çalışmalıdır. Araştırmacı, not alma ile gözlem arasında bir denge kurmalı ve gerekirse bazı ayrıntıları gözlem sonrasında tamamlamak üzere bırakmalıdır. Gözlem sonrasında alınan kısa notlar ipucu olarak kullanılabilir ve bunlardan yola çıkarak, varsa alınan notları daha ayrıntılı hale getirmek için eklemeler yapılabilir.

Video kayıt cihazları gözlem çalışmalarında önemli bir yer tutar. Ancak gözlenen ortamı görüntü cihazı ile kaydetmeden önce, ortamda bulunan insanlardan izin almak gereklidir. Videoya çekilen görüntülerin defalarca izlenmesi ve ortamda yer alan olayların, süreçlerin ayrıntılı olarak tanımlanması mümkündür. Videoya çekilen ortamlarda araştırmacı kendini, hızlı ve kısa not alma baskısı altında hissetmez ve daha geniş bir zamanda ayrıntılı notlar alabilir. Video yoluyla ortamda oluşan iletişimi de kaydetmek ve bunlardan yola çıkarak dil kullanımına ilişkin analiz yapmak mümkün olabilir.

Ses kayıt cihazları, gözlenen ortamda oluşan sözel iletişim sürecini kaydetmede kullanılır. Ses kayıt cihazları sadece sesi kaydettikleri için çoğu zaman tek başlarına kullanılmazlar. Gözlemci yanında taşıdığı bir cihazla, bir taraftan gözlenen ortamdaki sözel iletişimi kaydederken, diğer taraftan gözlediği diğer davranışlara (sözel olmayan davranışlar gibi) ilişkin notlar alabilir.

Son olarak fotoğraflar gözlem verilerini kaydetmede kullanılabilir. Fotoğraflar çoğunlukla fiziksel ortama ilişkin veriler elde etmek amacıyla kullanılırlar. Fiziksel ortamın ayrıntılı tanımını yapmak yerine, fotoğraf çekmek ve fotoğraftan yola çıkarak tanımı daha sonra yapmak mümkün olabilir. Fiziksel ortamın resmedilmesi yanında, gözlenen ortamda oluşan bazı davranışların ve süreçlerin (grup çalışması, bir olaya karşı tepki oluşturma gibi) sınırlı da olsa, fotoğraflar yoluyla resmedilmesi ve araştırma bulgusu olarak kullanılması mümkün olabilir.

9. Bölüm

DOKÜMAN İNCELEMESİ

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Bu bölümde doküman incelemesinin çeşitli özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri ve veri toplama yöntemi olarak aşamaları ele alınmaktadır.

Doküman İncelemesinin Temel Özellikleri

Tarihçilerin ve arkeologların bir kültür veya medeniyetin geçmişine ilişkin özellikleri çalışırken kullandıkları en önemli çalışma yöntemlerinden birisi, kalıntılardan hareket etmektir. Elde ettikleri kalıntıları, belirli bir çerçeve içerisinde ve birbiri ile ilişkilendirerek ilgili kültür veya medeniyete ilişkin bütüncül bir resim elde etmeye çalışırlar. Yazının bulunması insanlık tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Kültürler, gelenekler, yaşantılar ve devlet politikaları yazılı araçlar yoluyla gelecek nesillere aktarılmış, bu kaynakları kullanan tarihçiler ve arkeologlar, geçmiş hakkında bugün bildiğimiz şeylerin pek çoğunu, bu yazılı kaynakların analizi yoluyla bize ulaştırmışlardır. Bu anlamda yazılı malzemeler ve resimler, geçmiş hakkında bize bilmediğimiz pek çok şeyi sunan çok değerli bilgi kaynaklarıdır.

Aynı şekilde, nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu demektir ki, doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. Oysa sosyologlar ve psikologlar da doküman incelemesini kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine imza atmışlardır. Örneğin, Marx ve Engels İngiliz işçi sınıfını incelerken İngiltere'de fabrika denetim raporlarından önemli bilgiler elde etmişlerdir. Aynı şekilde Durkheim "din" ve "intihar" konusundaki çalışmaları sırasında resmi istatistiklerden yararlanmıştır. Weber "din sosyolojisi"

ve "kapitalizmin temelleri" konusundaki tezlerini geliştirirken, din ile ilgili dokümanları ve mezheplere ait ilan ve küçük notları kullanmıştır (Forster, 1995). 1930 ve 1950 arasında doküman incelemesi sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılırken, 1960 ve 1970'lerde bu araştırma yöntemi sosyal bilimlerde önemli ölçüde ihmal edilmiştir (Forster, 1995). Bunun en önemli nedenlerinden birisi, bu dönemde sosyal bilimlerdeki çalışma alanlarına pozitivizmin tam olarak hakim olmasıdır.

Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite plânları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. (Bogdan ve Biklen 1992; Goetz ve LeCompte, 1984). Herhangi bir kurumu çalışmak isteyen bir araştırmacı ise şu tür dokümanları veri kaynağı olarak kullanılabilir: yıllık kurum raporları, hakla ilişkiler dokümanları, basın açıklamaları, muhasebe kayıtları, misyon tanımı, stratejik plânlar, pazarlama strateji dokümanları, kurum içi ve dışı yazışmalar, resmi belgeler, kurum içi yazılı kural ve yönergeler, insan kaynakları stratejileri, iş tanımları, bölümler arası yazışmalar, vb. (Forster, 1995). Bunlara ek olarak anılar, günlükler, özel mektuplar, itiraflar gibi kişisel belge ve dokümanların yanı sıra yazılı basın, periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi ve kitaplar da doküman analizine konu olabilirler (Bailey, 1982).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında "verinin çeşitlendirilmesi" (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır. Doküman incelemesinin bu yönü, "Durum (Örnek Olay) Çalışması" ile ilgili bölümde (Bölüm 13) daha kapsamlı bir biçimde tartışılmaktadır.

Diğer Doküman Türleri: Film, Video ve Fotoğraf

Yukarıda sözü edilen yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Bu tür materyaller tek başlarına bir araştırmanın temel veri toplama araçları olabileceği gibi, çoğu durumda gözlem, görüşme, veya doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile birlikte ek veri kaynakları olarak kullanılabilir. Yukarıda da sözü edildiği gibi, böylesi çoklu bir yöntemle toplanan veriye dayanan nitel araştırmanın güvenirliği önemli ölçüde artacaktır.

Filmler, videolar ve fotoğrafların araştırmacılara sunduğu birkaç önemli avantaj vardır. Bunlardan birisi; yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve mimikler gibi sözel olmayan davranışları, orijinal formunda ve belirli bir süreklilik içinde sunar. İkincisi, araştırmacı tarafından birden fazla ve değişik aralıklarla aynı davranışları izleme olanağı verir. Üçüncüsü, tekrar edilmesi zor veya nadiren oluşan olay ve olguların saptanmasına olanak verir. Son olarak, bu dokümanlar başka araştırmacılar tarafından kullanılabilir; bir araştırmacının vardığı sonuçların ne derece geçerli olduğu sınanabilir veya daha önce ulaşılmış sonuçlardan farklı ve alternatif diğer bazı sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılabilir. Bu anlamda, nitel araştırmada zaman zaman sorun olan bir araştırmanın tekrar edilebilirliği önemli ölçüde sağlanmış olur (Marshall ve Rossman, 1999).

Bu görsel materyalleri kullanırken dikkat edilmesi gereken nokta, film, video veya fotoğrafa belirli bir yanlılığın yansıyıp yansımadığıdır. Bu, filmin kimin tarafından çekildiği veya fotoğrafın kimin tarafından alındığı ile ilgilidir. Eğer film, video ve fotoğraf araştırmacı tarafından değil de başkaları tarafından çekilmişse, araştırmacı bu tür materyallere yansıması mümkün olan yanlılığı önceden kestirerek, bu ölçüler içinde araştırmasına dahil etmelidir. "Gece Yarısı Ekspresi" filminde Türkler ve Türk kültürüne karşı yanlı bakış, bunun ilginç bir örneği olabilir. Türk kültürü veya Türkiye konusunda araştırma yapmak isteyen bir araştırmacının bütün verisini bu filme dayandırması veya araştırmasında diğer verilerin yanı sıra bu filmi ek dokümanlar arasında kullanması, araştırmanın sonuçlarının yanlı oluşmasına neden olacaktır. Öte yandan, fotoğraf hariç bu tür görsel malzemelerin; tez çalışmalarına, araştırma raporlarına ve araştırmaya dayalı bilimsel yayınlara konmasının mümkün olmaması, bu tür malzemelerin araştırmalarda kullanılmasının önündeki en büyük engellerden biridir (Marshall ve Rossman, 1999).

Doküman İncelemesinin Güçlü Yönleri

Doküman incelemesinin güçlü yönlerine ilişkin olarak Bailey (1982) yedi boyuttan söz eder: Kolay ulaşılamayacak özneler, tepkiselliğin olmaması, uzun süreli veya zamana yayılmış analiz, örneklem büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, göreli düşük maliyet ve nitelik.

1. **Kolay ulaşılamayacak özneler:** Doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi olarak karşımıza çıkar. Tarihsel olay, olgu, kültür veya geleneklere ilişkin dokümanlar kadar, yaşadığımız zamana ait dokümanlar, kaynağı belli olmayan anonim dokümanlar veya kaynağı belli olan ancak ilgili zaman diliminde ulaşılamayacak öznelerin ürettikleri dokümanlar da nitel araştırmalarda zengin bir veri kaynağı oluşturur.

2. **Tepkiselliğin olmaması:** Diğer nitel veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıldığında doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi çalışmalarda karşımıza çıkan denek veya "katılımcı tepkiselliği" sorununa yol açmaz. Araştırmacı ve araştırmaya katılan bireyler arasında doğrudan fiziksel, davranışsal ve duygusal etkileşim olmaz.

3. **Uzun süreli (zamana yayılmış) analiz:** Deneysel çalışmaların veya anket çalışmalarının tersine, doküman analizi, tıpkı gözlem yöntemi gibi, uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir. Belirli zaman dilimi içerisinde üretilen gazete, dergi ve örgütsel dokümanlar gibi süreli materyaller veya ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş anılar, kitaplar ve benzeri dokümanlar, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar.

4. **Örneklem büyüklüğü:** Değişik veri toplama yöntemleri arasında doküman incelemesi, tıpkı anket çalışmasında olduğu gibi, geniş bir örneklem oluşturulmasına olanak tanır. Özellikle günümüzde yazılı ve görsel materyallerin çokluğu ve yoğunluğunu bir fırsat olarak kullanan bir araştırmacı, çalıştığı konu hakkında üretilmiş çeşitli yazılı ve görsel materyal ve malzemelere ulaşmak yoluyla örneklemini büyütebilir. Bu yolla, nitel araştırmanın en önemli sınırlılıklarından birisi olan ve daha çok örneklemin dar kapsamından kaynaklanan "genelleme" sorunu da bir ölçüde çözülebilir.

5. **Bireysellik ve özgünlük:** Gözlem yöntemine benzer olarak, doküman incelemesi bireye özgü davranış ve duyguların, araştırmacının belirlediği bir zamanda kaydedilmesi yerine, oluştuğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (günlük veya anı defteri gibi durumlarda). Örneğin, birey bir anı defteri tutuyorsa, konuyla ilgili anlık duygu ve düşüncelerini istediği zaman ve ortamda kayda geçirebilir. Ya da doğrudan belirli bir zaman ve mekanda gerçekleştirilmesi gereken görüşme yerine, araştırma problemiyle ilgili konulardaki duygu ve düşüncelerini kendi seçtiği ortamlarda yazıya geçirebilir.

6. **Göreli düşük maliyet:** Doküman incelemesi, görüşme veya gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalarda yapılan seyahatleri, ham verinin yazıya dökülmesi için gerekli kaynakları, görüşmelerin ayarlanması için harcanacak zaman ve emeği en aza indirebilir. Bu anlamda, adı geçen diğer bilgi toplama yöntemlerinden daha az maliyetlidir. Nicel araştırmaya göre; zaman, emek ve para açısından daha maliyetli olan nitel araştırmanın bu olumsuz yanı doküman incelemesinde çoğu zaman söz konusu değildir.

7. **Nitelik:** Yazılı metin ya da görsel belgeler olarak düzenlenmiş dokümanların organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olması önemli bir avantajdır. Örneğin konusunun uzmanı kişiler tarafından yazılan gazete köşe yazıları, ders kitapları, örgütsel dokümanlar veya kurum yıllık raporları oldukça düzenli olabilir. Bu anlamda, pek çok doküman nitelikli veri kaynağı olabilir ve bu dokümanların kullanıldığı nitel araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırabilir.

Doküman İncelemesinin Zayıf Yönleri

Doküman incelemesinin yukarıda sözü edilen artılarına rağmen, çok önemli bir dizi sınırlılıkları da vardır. Bailey (1982) bunları; olası yanlılık, seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabilirlik, örneklem yanlılığı, sınırlı sözel davranış, standart bir formatın olmaması ve kodlama güçlüğü olarak sınıflandırmıştır.

1. **Olası yanlılık:** Sosyal araştırmalara konu olan birçok dokümanın yazılış amacı belirli ölçüde yanlılık taşıyabilir. Dokümanları yazan insanlar veya gruplar, olayları abartmış olabilirler veya hikayelerinin dramatikliğini arttırmak için olayları tamamen uydurmuş da olabilir. Bazen bu dokümanlar

para kazanmak amacıyla da yazılmış olabilir. Ya da dokümanları yazan kişiler, kendilerini haklı veya iyi gösteren, fakat duruma dahil olmuş diğer bireylerin farklı ve çatışan görüşlerini görmezden gelen dokümanları kaleme almış olabilir. Bu tür dokümanlar araştırmaya dahil edildiği zaman, elde edilen sonuçların geçerliğinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır.

2. **Seçilmişlik:** Dokümanlar genellikle kağıda yazıldığı için korunmaları gereklidir. Bu anlamda, ünlü kişiler veya kurum yöneticileri tarafından yazılmış dokümanlar korunurken, sıradan insanlar veya çalışanların görüşlerini yansıtan mektuplar, anılar, günlükler, kurum içi yazışmalar yok olabilir veya ulaşılması mümkün olmayacak yerlerde saklanabilir. Bu nedenle, araştırmada kullanılan dokümanlar belirli bir grubun ya da kurumun niteliğini yansıtabilir. Bu durum sonuçların genellenebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

3. **Eksiklik:** Araştırmacı, araştırdığı olay veya olguya bizzat tanıklık etmediği ve ayrıntılara hakim olmadığı için, doküman incelemesinde elde ettiği dokümanlara güvenmek zorundadır. Bu nedenle, pek çok doküman araştırmacıya araştırma yaptığı konuda eksik bilgi sağlayabilir. Araştırmacı, ilgili konu veya olay hakkında başkaları tarafından anlatıldığı veya nakledildiği kadarıyla yetinmek zorundadır.

4. **Ulaşılabilirlik:** Bir dokümanda kayıp ve eksik bölümler olabilir veya bazı konularda ilgili dokümana hiç bilgi kaydedilmemiş olabilir. Doküman tam ve eksiksiz bile olsa, araştırmayla ilgili dokümanlar gizlilik kapsamında korunuyor olabilir ve ulaşılması olanaksız olabilir.

5. **Örneklem yanlılığı:** Doküman analizi asıl olarak yazılı materyalleri içerir. Hem dokümanı yazan veya yazanların, hem de olası okuyucularının (gazeteler gibi) eğitim düzeyleri; düşük eğitim düzeyinde olanları sistematik olarak dışlıyor olabilir.

6. **Sınırlı sözel olmayan davranış:** Dokümanlar, öznelerin veya araştırmaya konu olan kişilerin yazıya dökülmüş algılarını ve sözel davranışlarını ölçer, ancak özne veya kişilerin sözel olmayan davranışlarına ilişkin herhangi bir bilgi içermez (film, video ve fotoğraflar hariç).

7. **Standart bir formatın olmaması:** Her doküman, dokümanı yazan kişi, grup, kurum veya kuruluşun özel amaçları doğrultusunda geliştir-

rilmiştir. Dokümanların yazılış amaçlarındaki bu farklılık belirli standart bir formatın olmaması sonucunu doğurur, dolayısıyla, dokümanlar arasında içerik ve sunum açısından önemli farklar olabilir. Bu durum çoğu zaman araştırmacıların dokümanlar arasında karşılaştırma yapmasını zorlaştırır.

8. Kodlama zorluğu: Bazı dokümanlar standart bir formatta hazırlanmadıkları için, bunları analiz edecek kişilerin karşılaşacakları en önemli sorun bu dokümanlarda yer alan bilgileri kodlamadır. Görüşme veya gözlem notlarının kodlanmasında araştırmacı, araştırılan konuyla ilgili alanda deneyimler elde ettiği için bazı avantajlara sahiptir. Yani gözlem ve görüşme notlarının anlamlı bölümlere ayrılması ve kodlanması daha kolaydır. Oysa dokümanlar, hiç bilinmeyen ya da çok az bilinen bilgileri içerdiği için, araştırmacı için bu bilgilerin anlaşılması ve kodlanması kolay olmayabilir.

Doküman İncelemesinin Aşamaları

Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Ancak, bu aşamalar daha çok genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir. Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Forster, 1995).

1. Dokümanlara ulaşma

Doküman incelemesine karar vermeden önce araştırmacı kendisine şu soruları sormalıdır: Bu araştırmada dokümanların kullanılmasına gerçekten ihtiyaç var mıdır? Eğer varsa, neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Bu dokümanlar nereden elde edilebilir? Bu dokümanlara ulaşmak için öncelikle kim ya da kimlere ulaşmak gerekir, yani istenen dokümanların elde edilmesinde devreye sokulması gereken kişiler var mıdır?

Bu soruların, doküman incelemesine başlamadan araştırmacı tarafından doyurucu bir şekilde yanıtlanması gereklidir. Aksi takdirde araştırmacı, zamanının önemli bir bölümünü araştırma açısından ciddi bir öneme sahip olmayan doku-

manları derlemekle geçirebilir. Belki elde edilen dokümanlar, araştırmacıyı asıl araştırma probleminden uzaklaştırarak, araştırmada odağı kaybetmesine neden olacaktır. Diğer taraftan bu durum, araştırmacıyı araştırma problemi ile öngörülmeyen ilginç noktalara da yönlendirebilir ve bu boyutlar farklı bir araştırmanın gerekli olduğunu ortaya çıkarabilir ya da aynı araştırmanın çerçevesinin genişletilmesine neden olabilir.

Eğer araştırmacı yukarıda sıralanan türdeki sorulara olumlu yanıt veriyorsa, bunu takiben araştırması açısından ne tür dokümanlara ihtiyacı olduğunu saptamalıdır. Belirli durumlarda ne tür dokümanların gerekli olduğu, araştırmacı tarafından açık ve kesin bir biçimde saptanamayabilir. Ancak burada araştırmacıya, araştırma problemi rehberlik edecektir. Araştırma problemi veya problemleri ne tür dokümanlara ihtiyaç olduğu konusunda araştırmacıya en azından genel bir çerçeve sağlayacaktır. Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını araştırmayı düşünen bir araştırmacının, öğrenci dosyaları veya kayıt bilgilerine ihtiyacının olmayacağı açıktır.

Bu şekilde ihtiyacı olan doküman türlerine karar veren araştırmacı, daha sonra bu dokümanları nereden elde edebileceğini saptamalıdır. Eğer araştırmacı belirli bir durumu (örneğin, bir okulu veya belirli bir programı) çalışıyorsa, doküman kaynağı çok açıktır. Eğer araştırmacının problemi farklı okul, program veya grupları içeriyorsa, birden fazla doküman kaynağı mevcuttur. Bu durumda araştırmacı bu kaynakları keşfetmek için o konuda bilgi sahibi bireylerden görüş alabilir (öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim fakültesi öğretim elemanları, Milli Eğitim Bakanlığı personeli, vb.).

Dokümanlara ulaşma konusundaki son kritik aşama, bu dokümanları elde etme konusunda kim veya kimlerin yardımcı olabileceğidir. Pek çok durumda dokümanlar kurumlardan veya bireylerden sanıldığı kadar kolay elde edilemez. Bazı dokümanlar, kurumların dışarıya vermek istemeyebileceği bilgileri içerebilir. Ayrıca bazı kurumlar, dokümanların tahrip olabileceği ya da kaybolabileceği endişesiyle araştırmacıların bu dokümanları incelemelerine izin vermeyebilir. Dokümanların düzenli olarak tasnif edilmemiş olması da, araştırmacı açısından önemli güçlük nedenlerinden bir diğeridir. Bu nedenlerle, doküman incelemesinin en kritik aşamalarından birisi, dokümanları uygun kaynaklara (bireysel ve kurumsal düzeyde) ulaşarak elde etmektir. Eğer istenen dokümanlar bu derece gizlilik taşımıyorsa, doğrudan araştırmacının kişi ve kurumlara başvurması düşünülebilir. Dokümanların bu derece kolay elde

edilemediği durumlarda, araştırmacı ikinci veya üçüncü kişileri devreye sokarak istediği dokümanlara ulaşabilir. Dokümanları doğru ve yetkili kaynaktan ve mümkünse yazılı yollardan almak, bu dokümanlara daha sonra araştırmada adı konarak referans verilmesini mümkün kılabilir. Aksi takdirde, yetkisiz kişilerden ve onaysız olarak elde edilen dokümanların araştırmada kullanılması etik sorunlar yaratacaktır. Bu anlamda araştırmacı gizliliğe önem vermeli, dokümanın asıl sahipleri olan kişi veya kurumlar tarafından açıkça referans verilmemesi istenen dokümanları, sadece kendi bilgilenmesi açısından kullanmalı, ikinci veya üçüncü kişilere aktarmamalı ve araştırmasının raporunda kullanmamalıdır (Patton, 1990).

2. Özgünlüğü (orijinallik) kontrol etme

Her doküman incelemesinde yukarıdaki yöntemlerle belirli dokümanlara ulaşan araştırmacı, ulaştığı dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etmelidir. Bu konu çok önemlidir, çünkü özgünlüğü kontrol edilmeden bir araştırmada kullanılan dokümanlar, daha sonra dokümanın ait olduğu asıl kaynakları tarafından sahiplenilmezse, hem araştırmanın ve hem de araştırmacının güvenilirliği sorgulanacak, araştırmaya harcanan çok değerli zaman, emek ve para boşa gitmiş olacaktır.

Bu nedenlerle, özgünlüğü kontrol etme konusunda araştırmacı şu soruları sorabilir: Dokümanlarda kapsanan veri, araştırmada konu edilen kişi, kuruluş veya gruplara ilişkin görünüyor mu? Birincil yani asıl kaynaklardan mı, yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edilmiştir? Elde edilen dokümanlar asıllarının aynı mıdır? Herhangi bir şekilde dokümanlar üzerinde oynanmış veya belirli kısımları değiştirilmiş görünüyor mu (asıllarındaki değişiklikler hariç)? Kim veya kimler tarafından geliştirildiği veya kaleme alındığı belirli mi, ne zaman ve nerede? Dokümanı geliştirenler veya kaleme alanlar inanılır mı, ilgili kurum veya kuruluşta yasal olarak görevliler mi? Araştırmacının araştırmaya konu olan kişi veya kurumları yakından tanıdığı durumlarda, dokümanlarda olayların veya kişilerin tanımı gerçeğe uygun görünüyor mu?

Bütün bu sorular ve bunlara verilecek yanıtlar, şu ya da bu biçimde araştırmacının dokümanların güvenilirliği konusunda bir fikir edinmesini sağlayacaktır. İstenen durum dokümanlara ulaşma konusunda mümkün olduğu ölçüde açık ve belirgin yolların takip edilmesi ve dokümanların yetkili kişilerden, onların izniyle alınmasıdır. Bu durum bu şekilde elde edilen dokümanların mutlaka araştırmada

kullanılacağı anlamını çıkarmaz. Dokümanlar elde edilirken araştırmacı, dokümanı sağlayan kişi ve kurumlara, elde ettiği dokümanları araştırma raporunda kullanıp kullanamayacağını, bu dokümanlara açıkça referans verip veremeyeceğini de sormalıdır. Çünkü bazı durumlarda dokümanın asıl sahibi kişi veya kurum, bu dokümanların yazılı kaynaklarda açıkça yer almasını istemeyebilir. Bu izin mümkünse yazılı olarak alınmalıdır. Bu şekilde araştırmacı, daha sonra ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklarda etik davrandığını rahatlıkla kanıtlayabilme olanağına sahip olacaktır.

3. Dokümanları anlama

İlk iki aşamada araştırmacı, dokümanları saptama, bunlara ulaşma ve elde etme konularında ikinci ve üçüncü şahıslarla iletişim kuracak, bazı durumlarda bir dizi bürokratik süreçten sonra, istediği dokümanları elde edecektir. Dokümanlar elde edildikten sonra, araştırmacı kendisiyle ve dokümanlarla başbaşa kalacaktır. Artık sıra, elde edilen dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesine gelmiştir. Eğer araştırmacı, araştırmasını sadece dokümanlara dayalı olarak gerçekleştirecekse, bu dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gereklidir. Bir dokümanda ifade edilen şeyler, başka dokümanlarda ifade edilenler yoluyla teyit edilebiliyor mu? Dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak, farklı bakış açıları ve yorumlar mevcut mu? Eğer böylesi bir durum söz konusu ise bu durum, aynı olay veya olgulara; farklı kişi, kurum veya bölümler tarafından farklı anlamlar verildiğini gösterebilir. Bu durumda araştırmacı, çalıştığı kurum veya grup içinde farklı yorumlara olanak veren; değişik kültür, bakış açısı ve dünya görüşlerinin olduğunu keşfetmeye başlayabilir.

Eğer elde edilen dokümanlar, görüşme ve gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılıyorsa, araştırmacı bu yöntemlerle elde ettiği verileri dokümanlardan elde ettiği verilerle karşılaştırma olanağı bulacaktır. Bu karşılaştırma, araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilmesi bakımından önemlidir. Örneğin araştırmacı, dokümanlardan elde ettiği yeni bilgiler doğrultusunda görüşme formuna ek sorular koyabilir ve bu soruları görüştüğü kişilere yöneltebilir. Eğer gözlem yapıyorsa, dokümanlardan elde ettiği boyutları gözlem maddeleri arasına ekleyebilir. Bu yolla araştırma verilerinin hem daha zengin olması, hem de toplanan verinin değişik yöntemlerle kontrol edilerek geçerliğinin sağlanması mümkün olacaktır.

4. Veriyi analiz etme

Verinin analiz edilmesi konusunda temel bir soru sormakta yarar vardır: Toplanan bu dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek veri setini mi oluşturmaktadır? Yani bu çalışma, sadece bir doküman incelemesi mi olacaktır, yoksa dokümanlar diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte mi kullanılacaktır? İkinci durumda, yani dokümanların diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda, karmaşık bir veri analizine ihtiyaç olmayabilir. Çünkü araştırmacı dokümanlardan elde edeceği verileri, görüşme veya gözlemler yoluyla elde edeceği verileri desteklemek, çürütmek veya bulduğu sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanabilir. Bu durumda araştırmacının bir doküman setini nasıl kullanacağı ve doküman veya dokümanlarda kapsanan veriyi nasıl analiz edeceği, önceden belirlediği problem ve alt problemler yoluyla zaten belirlenmiştir. Yani doküman analizine temel olacak kategori veya temalar zaten belirlidir. Bu temalar doğrultusunda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümleri araştırma raporunda kullanabilir.

Öte yandan, dokümanlar sadece bu tür ek veri kaynağı olarak değil, tek başına bir araştırmanın tüm veri setini de oluşturabilir. Bu durumda dokümanların, araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gereklidir. Buna örnek olarak, herhangi bir alanda yazılmış ders kitaplarını ayrıntılı bir araştırma konusu yapmak isteyen bir araştırmacıyı düşünebiliriz. Burada araştırmacı dokümanları, yani ders kitaplarını tek başına veri kaynağı olarak kullanmaktadır. Yani bu durumda dokümanlar, diğer veri toplama yöntemlerinin yanı sıra kullanılan ek bir veri kaynağı değildir. Dokümanları böyle bir amaç için kullanacak araştırmacılar, dokümanları dört aşamada analiz edebilirler: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1982).

a. **Analize konu olan veriden örneklem seçme:** Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır. Ders kitapları örneğini ele alalım ve eldeki kitapların sayısının fazla olduğunu varsayalım. Bu durumda araştırmacı, öncelikle bunlar arasından belirli bir örneklem yöntemi kullanarak bir grup dokümanı ya da bu dokümanların belirli bölümlerini seçebilir. Aynı şekilde, ki-

taplarda kapsanan her konu veya üniteyi araştırma kapsamına dahil etmek yerine, örnekleme yoluyla belirli konu veya üniteleri araştırma kapsamına alabilir. Bu konuda atılacak ilk adım, bir örneklem çerçevesinin oluşturulması ya da bütün dokümanlardan seçilecek konu veya ünitelerin bir listesinin hazırlanmasıdır.

Bir örnekleme çerçevesi belirlenirken, örnekleme teknikleri konusundaki bazı geleneksel yaklaşımlar burada da kullanılabilir. Sosyal bilimlerde sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden olan seçkisiz (rastgele) örnekleme, sistematik örnekleme, tabaka örnekleme, küme örnekleme gibi yöntemler burada da rahatlıkla kullanılabilir (bu örnekleme yöntemleri için bkz. Bölüm 5).

b. **Kategorileri geliştirme:** Araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Bu durumda, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler veya temalar, yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır. İyi tanımlanmış amaçlar veya alt problemlere dayalı olarak geliştirilen kategorilerin, bir diğerini kapsamayacak şekilde ve birbirinden bağımsız olmalarına dikkat edilmelidir. Bu amaca ulaşabilmek için eldeki doküman setinin içeriğinin iyi irdelenmesi gereklidir. Bu koşulu sağlamadan yapılan bir kategorileştirme, araştırma için önemli olan boyutların gözden kaçırılmasına veya gereksiz ve yapay kategorilerin oluşturulmasına yol açabilir. Eğer araştırmacının elinde kuramlardan yola çıkarak önceden hazırlayabileceği kategoriler veya alt problemler yoksa, kategoriler analizin ilerleyen aşamalarında araştırmacı tarafından ortaya çıkarılabilir.

Örneğin, eğer bir araştırmacı tarih kitaplarını yanlılık açısından karşılaştırıyorsa, şu kategorilerle çalışabilir: kullanılan atıflardaki yanlılık, kullanılan sıfatlardaki yanlılık, kullanılan zarflardaki (belirteç) yanlılık, sunumun içeriğine ilişkin yanlılık, yazarın öznel görüşleri olabilecek yargılar ve anlatılan tarihsel olaya ilişkin kullanılan resim ve çizimlerdeki yanlılık. Görüldüğü gibi, bu kategoriler birbirinden bağımsız ve birbirini dışlayan bir tarzda geliştirilmiştir. Bu yolla, her kategori altında yapılacak analize konu olan veri, sadece ilgili o kategori altında yer alır ve böylece aynı veri birden fazla kategori altında verilmez.

c. **Analiz birimini saptama:** Araştırmanın amacına bağlı olarak değişik analiz birimleri söz konusudur: *sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde* ve *içerik.*

Sözcük: Bir dokümandaki en basit birim, genellikle en küçük birimdir. Bu anlamda, sözcükler bir dokümanın en basit birimleridir ve doküman analizine konu olabilirler. Sözcüklerin bir analiz birimi olarak kullanılmalarının önündeki en önemli engel, bir dokümanda yer alan sözcüklerin sayısının çok olmasıdır. Bu nedenle bir analiz birimi olarak sözcük, araştırmayı yapılamaz hale getirebilir. Bu durumlarda, modern teknoloji harikası olan bilgisayarlar, araştırmacıların hayatını büyük ölçüde kolaylaştırırlar (11. bölümde bu konuda örnekler sunulmuştur). Öte yandan, sözcüklerin analiz birimi olarak kullanılması, bazı kolaylıklar da sağlar; çünkü bağımsız ve sonludurlar, sınırları açık-seçik bellidir ve tanınmaları oldukça kolaydır.

Tema: Sözcüklerin tersine tema; açık-seçik, nesnel ve herkesin uzlaşabileceği sınırlara sahip olmayabilir. Bir dokümandaki temalar, yazıya konu olan amaçlarla, yani dokümanın veya dokümanın belirli bölümlerinin yazılış amacıyla ilgilidir. Bir dokümandaki temaların ayrıştırılması zordur ve temaları belirleme konusunda kullanılan ölçütler ve tercihler öznel olabilir. Bu nedenle, sözcük, cümle veya paragrafa oranla temalar üzerinde uzlaşma sağlamak daha zordur. Bütün bunlar, eğer araştırmada birden fazla kişi kodlayıcı olarak çalışıyorsa, temalara dayalı doküman analizinde bu kişiler tarafından yapılan analizlerin güvenirliğini önemli ölçüde azaltabilir. Böyle durumlarda, kodlayıcı kişiler arasında birlik sağlamak ve kodlama güvenirliğini arttırmak için bazı önlemler almak mümkündür (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Bölüm 11).

Karakter veya kişi: Bir analiz birimi olarak karakter veya kişinin çoğunlukla kullandığı doküman türleri; roman, tiyatro oyunu, televizyon dizileri, film senaryoları veya buna benzer belirli karakterler çevresinde yazılmış dokümanlar olabildiği gibi; tarih, sanat, edebiyat konularında yazılmış materyal ve ders kitapları da olabilir. Karakterleri seçerken ve belirlerken belirli (sosyoekonomik statü ve etnik statü gibi) ölçütler kullanılabilir. Bu anlamda analiz birimi, seçilen kategoriye uyan birey veya bireyleri içerir. Sözcüğün bir analiz birimi olarak kullanılmasında olduğu gibi burada da,

birey dediğimiz şey fazla yoruma yer bırakmayacak şekilde açıkça tanımlanmalıdır. Bu anlamda, örneğin tema analizinde olduğu gibi bir güvenirlik sorunuyla karşılaşılmaz.

Cümle veya paragraf: Yazılı dilin yapı taşları olan cümle ve paragraflar, sınırlarının belli olması nedeniyle kolayca ayırt edilebilirler. Ancak, cümle ve paragrafların en önemli zayıflığı, aynı anda birden fazla konu veya temayı içinde barındırma olasılığıdır. Bu anlamda, sözcük veya karakter birimleri gibi sınırlı ve sonlu değildirler.

İçerik: Sözcükler farklı içeriklerde ve farklı anlamlarda kullanılırlar. Örneğin, bir araştırmacının, ders kitaplarında anne ve babanın evdeki rolleri açısından nasıl tasvir edildiği ile ilgilendiğini varsayalım. Araştırmacının kafasında babanın daha çok "otorite," annenin daha çok "sevgi" sözcükleri ile tanımlandığına ilişkin bir denencesinin (hipotez) olduğunu kabul edelim. "Otorite" ve "sevgi" analiz birimleri olarak alındığı için, araştırmacının ilk işi, ilgili dokümanda tek başına "otorite" ve "sevgi" sözcüklerini taramak olacaktır. Ancak, bu sözcüklerin, kullanıldığı cümle içinde hangi anlamda kullanıldıklarına bakmadan araştırmacının herhangi bir yargıda bulunması zor olacaktır. Bu anlamda araştırmacı, ister istemez bu sözcüklerin kullanıldığı içeriği de dikkate almak zorundadır.

d. Sayısallaştırma: Dokümanlardan elde edilen verinin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmeyebilir. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları, rahatlıkla düzyazı şeklinde de rapor edebilir. Bu araştırmacının bir seçimidir. Eğer araştırmacı elde ettiği veriyi, nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa, bunu aşağıdaki şu üç yolla yapabilir:

Var veya yok: Eğer ilgili kategori bir dokümanda mevcut ise, bunu yapmak hayli kolaydır. Eğer, ilgili kategori dokümanda varsa '1' değeri, yoksa '0' değeri verilebilir. Böylece iki dokümanı, ilgili kategorilerin iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı anlamında karşılaştırmak mümkün olacaktır.

Yüzde dağılımı: Bu yukarıdaki yönteme benzer işler, fakat burada kategori tekrarları yüzde anlamında sayılır ve sunulur. Bu yolla araştırmacı, iki dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabilir.

Kapsanan alan: Burada, bir kategorinin bir dokümanda var olup olmadığını saptama yerine, bir kategorinin ilgili dokümanda kapsadığı alan da bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bu yöntem, örneğin, önceden saptanmış bazı kategorilere, değişik ders kitaplarında ne kadar alan ayrıldığını ölçmeyi amaçlayan bir çalışmada rahatlıkla kullanılabilir. Buradaki varsayım bir ders kitabında belirli bir ünite veya konuya ayrılan alanın büyüklüğünün veya kapsamının, yazarın veya aynı ölçüde müfredatın o konuya verdiği önemle doğru orantılı olduğu yönünde olabilir.

4. Veriyi kullanma

Dokümanların bir araştırmada kısmen veya tamamen kullanılmasından, belirli kurum ve kişiler zarar görebilir veya çıkar sağlayabilirler mi? Dokümanlarda adı geçen kişi, grup, kurum veya kuruluşlara zarar gelmeyecek şekilde gizlilikleri nasıl korunabilir? Bu sorular, doküman incelemesi sonuçlarının kullanılmasına ilişkin olarak, araştırmacılar tarafından mutlaka yanıtlanması gereken sorulardır. Bu amaçla, başta da vurgulandığı gibi, dokümanların bir araştırmada kullanılmasına, dahası açık atıfta bulunulmasına yönelik olarak, mutlaka ilgili kişi, grup, kurum ve kuruluşların onayı (mümkünse yazılı olarak) alınmalıdır. İkinci olarak, bir dokümanda adı geçen veya konu edilen kişi, grup veya kurumların isimleri mutlaka gizli tutulmalı, eğer bir şekilde araştırma raporunda kullanılacaksa, gerçek isimler yerine takma isimler kullanılmalıdır. Bu yöntem izlenirken, gerçek isimler kullanılmamasına rağmen, tanımlar veya betimlemeler içinde ilgili kişi, grup, kurum veya kuruluşu tanımlayıcı bilgiler varsa, çıkarılmalıdır.

Araştırma raporunda kullanılan dokümanların ne derece doğru yorumlandığı ve kullanılış amacı konusunda asıl kaynaklara tekrar danışılarak, mümkünse raporun bir ön kopyasının onlara sunulması ve görüşlerinin alınması uygun olabilir. Bu hem dokümanların araştırmacı tarafından amacına uygun olarak kullanıldığı konusunda dokümanı sağlayan kaynakları rahatlatacak, hem de varsa eksik ve yanlı yorumlar düzeltilerek, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği arttırılacaktır.

10. Bölüm

MECAZLAR YOLUYLA NİTEL VERİ TOPLAMA

Astronomi biliminin bir alt disiplini olan Kozmoloji dersinde evrenin genişlediğini öğrencilerine anlatmakta sorun yaşayan bir üniversite profesörü son çare olarak evreni şişen bir balona, yıldızları da balon üzerine yerleştirilmiş noktalara benzetir. Bu benzetmede evrenin genişlemesinin bir sonucu olarak yıldızlar sürekli birbirlerinden uzaklaşmaktadırlar. Evrenin genişlemesine ilişkin bu mecaz[4] ilk defa 1931 yılında Sir Arthur Eddington tarafından kullanılmıştır ve o günden beri de dünyanın hemen her yerinde bu konuda en yaygın mecaz olarak kullanılagelmiştir (Lightman, 2005). Lightman devam eder:

> Mecaz bilim için yaşamsaldır. Bilimde mecaz pedagojik bir araç olarak hizmet etmesinin ötesinde, kozmik balon mecazında olduğu gibi bilimsel keşiflere de yardımcı olur. Kesin anlamlandırma amacıyla sözcükler ve formüller kullanılmasına rağmen fiziksel benzetme yapmadan akıl yürütmek ve zihinsel resimler oluşturmak, topların zıpladığını ve sarkaçın sallandığını hayal etmeden bilim yapmak olanaksızdır. Mecaz yoluyla düşünme bilimsel sürecin bir parçasıdır (s. 68).

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun çok ünlü bir şiirinden şu iki satırı çoğumuz çok iyi biliriz:

"Karadutum, çatalkaram, çingenem

Nar tanem, nur tanem, bir tanem"

Ya da Mehmet Akif Ersoy tarafından yazılan Ulusal Marşımızın şu iki satırını:

"Korkma! Sönmez bu *şafaklarda yüzen* al sancak!"

"*Çatma*, kurban olayım *çehreni ey nazlı* hilal"

Bedri Rahmi'nin şiirinde bütün sözcükler sevgiliyi dolaylı yoldan ve etkili biçimde anlatmak için kullanılmış, Mehmet Akif'in şiirinde ise "al sancak" ve "hilal" sözcükleri, Türk bayrağını anlatmak için kullanılmıştır (Dilimiz, 2005). Öte yandan, Mehmet Akif'in şiirinde italikle ayrıştırılan sözcüklerde de yoğun mecazlar kullanılmıştır. Al sancak "bayrak" iken "şafaklarda yüzdüğü" resmedilmektedir. İkinci satırda ise "nazlı Hilal'in kaşlarını çattığı" anlatımıyla ulusun içinde bu-

---

[4] Türkçemizde İngilizce "metaphor" sözcüğüne karşılık gelen birden fazla sözcük kullanılmaktadır: Mecaz, benzetme, metafor, eğretileme, iğretileme, istiare, deyim aktarması.

lunduğu zorluklar anlatılmaktadır. Her iki durumda da tanımlamalar güçlü görsellikler içermektedir ve bu da mecazın gücünden gelmektedir. Diğer yandan, Bedri Rahmi'nin ve Mehmet Akif'in şiirlerinden alınan örneklerde ortak nokta, anlatılmak istenen genellikle somut olmayan bir şeyin veya şeylerin başka genellikle iyi bilinen, tanınan, somut olan şey veya şeylerle açıklanmasıdır.

Altun mecaz yerine "istiare" sözcüğünü kullanarak bu kavramı şöyle tanımlamaktadır:

> İstiare bir sözü *benzetme amacıyla* (asıl kaynakta italik) başka bir sözün yerine kullanmaktır. Bu sanatta hem mecaz, hem de benzetme özellikleri vardır. İstiarede (mecaz, metafor) üç niteliğin bulunması gerekir:

a. Kelimenin gerçek anlamı dışında kullanılması,

b. Benzetme amacının bulunması,

c. Kelimenin gerçek anlamında kullanılmasını engelleyen bir durumun bulunması (Altun, 2003)

Atatürk 1919'da terkettiği İstanbul'a 1927 yılında tekrar gelişinde yaptığı konuşmada çok sayıda mecaz kullanmıştır:

> Vatandaşlarım!
>
> Sekiz sene evvel, *mustarip, ağlayan İstanbul'dan* kalbim sızlayarak çıktım. Teşyi edenim (uğurlayanım) yoktu. Sekiz sene sonra, kalbim müsterih olarak, *gülen ve güzellemen İstanbul'a* geldim, *iki büyük cihanın birleştiği noktada*, Türk vatanının *ziyneti*, Türk tarihinin *serveti*, Türk milletinin *gözbebeği* İstanbul, bütün vatandaşların kalbinde yeri olan bir şehirdir. Sekiz sene önce buradan ayrılırken, *kalbi yaralı* olanlardan biri de bendim. Sekiz sene, heyet-i içtimaiyemizin (toplumumuzun) yeni girdiği devrin tarihi, içine aldığı ihtilâllerin, inkılâpların neticeleriyle doludur.
>
> Aziz İstanbul halkına, sekiz sene evvelki kadar, içinde *yedi evliya kuvvetinde* bir *heyula (hayalet)* tasavvur ettirilmek istenen bu sarayın içinde konuşuyorum.
>
> Yalnız artık bu saray, zıllulahların (Allahın gölgelerinin) değil, zil olmayan (gölge olmayan) *milletin sarayıdır* ve ben burada, milletin bir ferdi, bir *misafiri* bulunmakla bahtiyarım..."

Ya da 1924 yılında Dumlupınar'da yaptığı şu konuşma da mecazlarla doludur:

> "... *Medeniyet yolunda* yürümek başarılı olmak hayatın şartıdır. *Bu yol* üzerinde bekleyenler veyahut *bu yol üzerinde ileri değil geriye bakmak* bilgisizlik ve gafletinde bulunanlar, umumî medeniyetin *coşkun seli altında boğulmaya mahkumdurlar*" (Atatürkçü Düşünce Derneği, 2005).

Mecazlar hayatımızın her alanındadır. Bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler mecazlar yoluyla anlaşılabilir hale gelir, farklı entellektüel ve bilişsel düzeydeki insanlar birbirlerini anlar hale gelirler. Halk edebiyatımızda da mecazlar yaygın olarak kullanılmıştır. İnsana, evrene, sevgiye, topluma, geleceğe ve geçmişe, iyilik ve doğruluğa ilişkin en karmaşık mesajlar mecazlar yoluyla ifade edilmiştir. Karacaoğlan halk edebiyatımızın temel direklerinden bir ozanımızdır. Halk edebiyatımızın hemen bütün ürünleri mecaz konusunda gerçekten zengindir, ancak Karacaoğlan'ın yeri eşsizdir:

> Aşk, sevda, sevgi, tabiat, hasret duygularını saf ve temiz hislerle tasvir eden Karacaoğlan'ın şiirlerinde sıfat olarak kullanılan renklerin hemen hemen hepsi görülmektedir. Fakat benzetme, mecaz ve karşılaştırmalar olarak en çok rastlanan ak, ela, al, beyaz, kara, siyah, yeşil, sarı renkleri onun şiirine musiki ahengi vermiş ve bol kullanılmışlardır. Karacaoğlan üslubunun diğer bir özelliği de bu renklerin doğurduğu mecazi dünyaya fazla yer vermesidir: ak eller, beyaz eller, ak kuğu, ak yülü, sarı çiçek, siyah postal gibi benzetmelere sık sık rastlarız. Fakat bunların yanı sıra renkleri temsil eden buğday benizli, kömür gözlü, nur yüzlü, güneş yanaklı gibi mahsus benzetme ögeleri daha çok görülür. Şiirde hüner ve ustalık göstermeye gayret eden Karacaoğlan hayata ve gerçeğe yakın gelerek şiirlerine hikayemsi bir anlatım yüklemiştir. Onun her şiiri, koşması, türküsü, destanı bir maceranın, bir buluşma veya sılanın, bir hayran olma, bozuşma veya ayrılmanın hikayesi gibidir... hemen bütün şiirlerinde Türk güzellerini Anadolu'nun tabiat güzellikleriyle de birleştirmiş, birini ötekinin vasıflarıyla tanıtıp övmeye çalışmıştır (Mahmut, 1990, s. 180-181).

Mecaz: Tanım ve İçerik

"Mecaz bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formudur" (Sackmann, 1989, p. 465). Bir dil formu olarak aynı kavram veya terimin farklı ortamlar arasında bir geçiş olarak kullanması anlamında mecazlar kavramları dönüştürür. Bu anlamda dil ve dilin kullanımı ile ilgili gibi görünür. Ancak mecazlar bundan daha fazla işleve sahiptir. Mecazlar insanın

doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak "bilmeye" de olanak sağlar. Örneğin, bilim insanları dünyayı anlamada kullandıkları kuramsal çerçeveleri ve analitik araçları geliştirirken mecazları yaygınlıkla kullanırlar (Morgan, 1980). Dahası, "Yaşadığımız Mecazlar" (Metaphors We Live By) adında ortak bir çalışma yoluyla mecazları bildiğimiz anlamda bilimin gündemine getiren dilbilimci George Lakoff ve felsefeci Mark Johnson'a göre daha az soyut ve muğlak sözcükler yaşamımızda açık anlamları olan, anlaşılması kolay ve tanışık olduğumuz daha somut kavramlar yoluyla yeniden yapılandırılır. Böylece mecazlar yoluyla "bilinmez," bilinir deneyimler yoluyla açıklanır (Lakoff ve Johnson, 1982).

Morgan'a göre, "mecazların yaratıcı potansiyeli mecazlama sürecine dahil özneler arasındaki farklılığın derecesine bağlıdır" (Morgan, 1980, s. 611), yani açıklanması istenen olguya ilişkin özelliklerin daha somut biçimde ifade edilmesidir. Pek çok durumda, ortaklıklar ve benzerlikler vurgulanırken farklılıklar gözardı edilir (Morgan, 1980). Diğer yandan, mecazlar bütün system ya da alana ilişkin bütüncül bir resmi aktarırken küçük farklılıkların üstünü örter ya da öne çıkarmaz. Bir durum ya da ortamı tanımlamakta binlerce sözcüğe eşdeğer zihinsel bir resim yaratır. Bu durum, yani mecazların görsel gücü—karmaşık bir hikayeyi bir imaj kullanarak aktarması--onları çok etkili ve güçlü iletişim araçları haline getirir (Sackmann, 1989).

Mecazlar olguları bir alandan diğer bir alana taşır, gerçeği süzer ve basit bir şekilde tanımlar. Örneğin "Richard aslandır," "beyin bir bilgisayardır," "capitalist ekonomiler piyasadan ibarettir" (Sterman, 1985, s. 98), veya "örgütler makinadır," "örgütler organizmadır" ve benzeri (Morgan, 1986) mecazlar karmaşık değişkenlerin önemli özelliklerini basit bir formatta tanımlamakta oldukça etkilidirler, ancak bütün resmin yalnızca bir parçasını gösterir (Morgan, 1980; Sterman, 1985).

Altun'a göre (2003) "metaphor yani istiare (mecaz) ifadeyi daha canlı, daha güzel, şiddetli ve heyecanlı hâle getirir. Bu özelliğinden dolayı çok kullanılan edebî sanatlardan biridir." Altun, Yahya Kemal Beyatlı'nın bir şiirinde kullandığı "Soğuk ay ***öptü*** beyaz ensesini" dizesinin mecazi bir uygulama olduğunu çünkü, Altun'a göre, "burada öptü sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır... öpmek fiilinin gerçek anlamında kullanılmasına imkân yoktur, çünkü ayın dudağı olamayacağı gibi bir engel vardır." Altun, "istiare" kavramını kullanarak üç tür mecazdan söz eder: açık istiare, kapalı istiare, yaygın istiare.

a. Açık istiare: Benzetme öğelerinden yalnızca *benzeyen ile yapılan* istiaredir. Bu türden istiarede benzetilen söylenmez. Divan edebiyatındaki mazmun (kalıplaşmış) mecazların çoğu açık istiare durumundadır.

Örnek:

Vurulup tertemiz alnından uzanmış yatıyor
Bir hilâl uğruna ya Rab ne **güneşler** batıyor.

(Mehmed Âkif Ersoy)

*(Güneşten maksat "**Türk askeri**"dir.)*

b. Kapalı istiare: Benzetme öğelerinden yalnız *benzetilenle yapılan* istiaredir. Bu türlü istiarede benzeyen söylenmez.

Örnek:

Minnet Hudâ'ya **devlet-i dünyâ** fenâ bulur
Bâkî kalır sahîfe-i âlemde adımız

(Bakî XVI. yüzyıl)

c. Yaygın istiare: Benzetmenin temel öğelerinden yalnız biriyle, çok sayıda benzerlikleri sıralayarak yapılan istiaredir. Aşağıdaki örnekte "**ruh**" gemiye benzetilmiştir.

Örnek:

SESSİZ GEMİ

Artık demir almak vakti gelmişse zamandan
Meçhule giden bir gemi kalkar bu limandan
Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol;
Sallanmaz o kalkışta ne mendil, ne de bir kol.
Rıhtımda kalanlar bu seyahattan elemli
Günlerce siyah ufka bakar gözleri nemli,
Bîçâre gönüller! Ne giden son gemidir bu!
Hicranlı hayatın ne de son matemidir bu!
Dünyada sevilmiş ve seven nafile bekler.
Bilmez ki giden sevgililer dönmeyecekler.
Birçok gidenin her biri memnun ki yerinden
Birçok seneler geçti, dönen yok seferinden (Yahya Kemal Beyatlı)

(Altun, 2003)

Mecaz, Bilim ve Araştırma

Mecazlar üzerine, aynı ölçüde de mecazları kullanarak sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinde 1980'lerden beri çok sayıda araştırma yapılmış ve çok şey yazılmıştır. Bunlar arasında mecazların bilimde kuram oluşturmada, şirketlerin stratejik yönelimlerini değiştirmede, çalışanların çalıştıkları kurumları nasıl algıladıkları, çocukların öğrenmesini kolaylaştıran araçlar olarak nasıl kullanılabileceği, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıkları, örgütsel değişimi açıklamakta nasıl ayna görevi gördükleri konularında çok sayıda çalışma vardır (Balcı, 1999; Morgan, 1986; Özar, 1999; Sackmann, 1989; Sterman, 1985; Şimşek, 1997b). Mecazların gücü onların dil özelliklerinden ve gerçeği dışa vurumlarında yatmaktadır: "Bütün dillerde gerçeği açıklamakta ve aynı ölçüde de oluşturmakta etkili olan çok güçlü mecaz yapıları vardır... mecazlar, bu yolla, bireylerin belirli bir kültürel ve tarihsel içerikte çevrelerini anlamaları ve açıklamalarının araçları olagelmişlerdir" (Bredeson, 1985, s. 30).

Bazı yazarlar mecazların bilimsel bilginin oluşturulması ve yorumlama yoluyla dünyanın kavranması süreçlerinde önemini vurgulamışlardır (Morgan, 1986; Smircich, 1983). Örneğin Gareth Morgan örgüt kuramlarını dayandıkları mecazlar yoluyla yeniden yorumlamıştır. Son yüz yılda gelişip olgunlaşmış işletme ve örgüt bilimi tarihi boyunca geliştirilmiş örgüt kuramlarını (ve bunlarla ilintili olarak işletme paradigmalarını) sekiz ana mecaz yoluyla (makine olarak örgütler, organizma olarak örgütler, kültür olarak örgütler, politik sistemler olarak örgütler, beyin olarak örgüt, psikolojik hapishane olarak örgütler, ve benzeri) yeniden yorumlamıştır:

> Örgütsel yaşam hakkındaki kuramlarımız örgütleri kendine özgü ancak sınırlı yönleriyle görmemizi sağlayan mecazlara dayanır... Farklı mecazları kullanarak örgütlerin karmaşık ve gizil özelliklerini anlıyor, bu yolla daha önceleri olası görmediğimiz şekilde örgütleri yönetiyor ve kurgulayabiliyoruz (Morgan, 1986, s. 12-13).

Kendall ve Kendall (1993) bireysel görüşme ve odak grup görüşmeleri kullanarak bilgi sistemleri konusunda uzmanlaşmış 16 farklı örgütte çalışan insanların işleriyle ilgili olarak yani bilgi sistemleri (information system) alanında sıklıkla kullanılan mecazları çalışmışlardır. Bulgularına göre bilgi sistemleri alanında 9 önemli mecaz ortaya çıkmıştır: oyun, makine, seyahat, orman, aile, hayvanat bahçesi, toplum, savaş, organizma. Bu mecazların her birisi yapılan işe, çalışma arkadaşlarına, örgütün izlemesi gereken strateji ve politikalara, örgütteki iletişim bi-

çimine, doğru ve yanlış örgütsel davranış ve eyleme, geleceğe ilişkin beklentilere, yöneticilerden beklenen liderlik stillerine ilişkin özellikleri içermektedir.

Wojcik (1983) ise çocukların dil öğrenmelerinde mecazların önemini vurgulamaktadır. Jean Piaget ve Kornei Chukovsky'nin 1950'lerde, Howard Gardner ve ekibinin Harvard'da 1970'lerde yaptıkları araştırmalarda çocukların dil öğrenirken olay ve olgular arasında bildikleri sözcükleri henüz öğrenmedikleri veya ilk defa karşılaştıkları olay, olgu ve durumlar konusunda rastgele kullanarak durum, olay ve olguya anlam vermeye çalıştıklarını bulmuşlardır. Bu durumda mecazların hem çocukların dil öğrenmelerinde vazgeçilmez araçlar olduğu hem de gerçeği oluşturmalarında etkili bir işleve sahip oldukları görülmüştür.

Öte yandan, Sackmann (1989) araştırmasında mecazların bir özel şirketin yeniden yapılandırılmasında şirket yöneticileri tarafından yeni stratejilerin personele anlatılmasında nasıl kullanıldığını ortaya koymuştur. Sackman'ın sonuçlarına göre bahçıvanlıkla ilgili "kesme," "aşılama," "gübreleme," "çelikleme" gibi mecazlar araştırmaya konu şirketin kimlik değiştirmesinde ve yeni bir stratejik rotaya oturtulmasında etkili bir şekilde kullanılmıştır.

Benzer şekilde Bredeson (1985) bir araştırmada örneklem dahilinde olan okul müdürlerinin yaptıkları iş hakkında sıklıkla kullandığı mecazları mercek altına almıştır: koruma-kollama, ayakta kalma, vizyon. "Koruma-kollama" mecazı okulun işleyişini sürdüren, bakıcı ve koruyucu mecazlarıyla açıklanırken "ayakta kalma" mecazı sürekli bir akış halinde olan okul sürecini sürdürmek, anlık ortaya çıkan olay ve sorunlarla başetmek olarak açıklanmıştır. "Vizyon" mecazı ise müdürlerin okullarının olduğu kadar hizmet ettikleri bölge ve içinde bulundukları eyaletin eğitim sorunları ve eğitimin geleceğine ilişkin daha geniş ve bütüncül bir resime ilişkin kaygı ve düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Cameron (2002) İngiltere'de yaptığı araştırmada 5 ve 6. sınıfta okuyan 9-11 yaşları arasında çocuklara fen öğretiminde mecazların nasıl kullanılabileceğini ve fen öğretiminde mecaz kullanımın ne tür etkilerinin olacağını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre "atmosfer" gibi anlaşılması zor bir fen konusunun "battaniye" ve "kalkan" mecazlarıyla anlatılması çocukların atmosferin temel özelliklerini kavramasına yardımcı olmuştur. Aynı şekilde volkanik kayaların oluşumu da "tereyağının" ısıtılması sonucu sıvı hale gelmesi, ısıda daha fazla tutulduğunda kaynamaya başlaması, soğutulduğunda ise donmasına benzetilerek anlatıldığında çocuklar açısından daha somut hale gelmektedir. Bütün bunların yanı sıra,

Cameron "battaniye" ve "kalkan" mecazlarının aynı zamanda yanlış ilişkilendirmelere de yol açabileceğini örneklerle açıklamaktadır. Bu durum, daha önce sözünü ettiğimiz gibi, mecazların doğası gereği sınırlılıklar içerdiğini, yanlış ortam ve ilişkilere uygulandığında yanlış anlamlar oluşturabileceği durumlara örnektir.

Mecazların Nitel Veri Toplamada Kullanılması

Morgan'a (1986) göre mecazlar iki amaçla kullanılır: bir durumu betimleme (descriptive) ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive). Mecazlar "betimleme" amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu varolduğu haliyle betimlenir, resmedilir. "Bir süreci hızlandırma veya iyileştirme" amacıyla kullanıldığında ise mecazlar bir değişim aracı olarak görülür. Yukarıda alanyazından verdiğimiz örneklerde mecazların bir şirketin değişim sürecinde yönetim tarafından değişim aracı olarak kullanılması (Sackman, 1989), mecazların fen konularının (Cameron, 2002) ve soyut bilimsel konuların öğretilmesinde (Lightman, 2005) pedagojik araçlar olarak kullanılması bu ikinci amaca yönelik kullanıma örnek oluşturur. Mecazların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok birinci kategoriye, yani betimleyici rolüne karşılık gelmektedir. Mecazların bu potansiyelini keşfeden veya bu rolünü öne çıkaran örneklerden bazıları alanyazından yararlanılarak yine yukarıda sunulmuştu.

Mecazlar yoluyla nitel veri toplama Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji, İşletme, Felsefe, Uluslararası İlişkiler gibi sosyal bilim disiplinlerinin yanı sıra mühendislik ve fen bilimlerinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Mecazı merkeze alan veri toplama çalışmaları süreç olarak açık uçlu sorulara dayalı bireysel veya odak grup görüşmelerinden pek farklı değildir. Toplanan verinin doğası gereği tipik bir bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem veya doküman incelemesinin bazı türlerine göre daha kolay ve pratik bir veri toplama yöntemidir. Çünkü tek başına kullanıldığında tipik bir "mecaz odaklı" nitel veri toplama sürecinde bir veya birkaç açık uçlu soruyla araştırılan konuda görüşülen kişilerden çok zengin mecazlar elde edilebilir. Veri toplama aşamasının göreli olarak kolay olmasının yanı sıra toplanan verinin analizi de diğer nitel türlere göre daha kolaydır. Çünkü mecazlar farklı sözcüklerden oluşur, bu nedenle ayrıştırılması araştırmacı için bir sorun oluşturmaz. Dahası, benzerlik ve farklılıklar anlamında belirli tematik başlıklar altında toplamak oldukça kolaydır. Bütün bu göreli basitlik ve kolaylığının yanı sıra mecazlar çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar, görsel bir imaj sağlar.

Birkaç Araştırma Konusu Örneği

Pek çok alanda ve konuda araştırmacının yaratıcılığına bağlı olarak değişik araştırmalar plânlanabilir. Aşağıdaki birkaç örnek araştırma problemi okuyucu için yol gösterici olabilir.

1. Bir kurumun, örgütün, şirketin kurumsal kültürü veya bu kurum veya örgütte hakim olan yönetici davranışları şöyle basit bir desenle kolayca analiz edilebilir: Yöntem olarak bireysel görüşmeler veya odak grup görüşmeleri kullanılabilir. Bu kitapta "örneklem" ile ilgili bölümde tanımlanan örnekleme yöntemlerinden birisi kullanılarak görüşülecek kişiler veya katılımcılar seçilebilir. Görüşülen kişilere veya odak grup katılımcılarına şöyle bir soru sorulabilir:

   Kurum kültürü için: *"Çalıştığınız bu kurumu bir nesne, bir şekil, bir hayvan, bir masal kahramanı, bir tarihsel kimlik, ya da bir canlıya benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz?"*

   Yönetici stilleri için: *"Çalıştığınız bu kurumdaki yöneticileri bir nesne, bir şekil, bir masal kahramanı, bir tarihsel kimlik, ya da bir canlıya benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz?"*

Bu soruya karşılık olarak görüşülen kişiler araştırmacıya bir dizi mecaz sıralayabilir. Ancak mecazın kendisi tek başına mecazların betimsel ve görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkaramayacaktır. Bunu takiben mutlaka *"NİÇİN"* veya *"NEDEN"* sorusu da sorulmalıdır. Mecazların gücü asıl bu "SIFAT"larla ilgili sorudadır. Her birey aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilir. Yüklenen bu farklar veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtı yoluyla elde edilebilir.

Yukarıda kurum kültürü ile ilgili soruyu bir okulda öğretmenlere yönelten Özar (1999) öğretmenlerden okul kültürü hakkında onlarca mecaz elde etmiştir. Okula ilişkin mecazlardan birisi "Dolar işareti" idi. Dolar işareti farklı bireyler için farklı anlamlar ifade edebilir. "Neden" diye sorulduğunda bu mecazı kullanan öğretmen "okulda herşeyin para olarak görüldüğünü, para veren velilerin öğretmenlere tercih edildiğini" dile getirmiştir. Burada kurum kültürüne ilişkin çok önemli bir ipucu söz konusudur. Üniversite üzerine yaptığımız ve veri toplama aracı olarak mecazları kullandığımız bir araştırmada ise bir öğrenciye X üniversitesini düşündüğünde aklına ilk gelen nesne ya da canlının ne olduğunu sor-

duk. Öğrenci "şehir" diye yanıtladı. Burada da "şehir" farklı bireyler için farklı anlamlar ifade edebilir. Öğrenciye "neden" diye sorduğumuzda "üniversitenin büyük olduğunu, kimsenin kimseyi tanımadığını, ilişkilerin soğuk ve yapay olduğunu ve burada kendini kaybolmuş hissettiğini" dile getirdi. Her iki örnekte de mecazın gerçek betimsel gücü mecazın kendisi olduğu kadar o mecaza yüklenen anlam; yani "niçin" ve "neden" sorusuna karşılık gelen açıklamadır.

2. Çocukların belirli konular hakkında iç dünyalarını anlamak, belirli olay, kişi, olgu, durumlar hakkında ne düşündüklerini öğrenmek, yine belirli olay, kişi, olgu ve durumlara ne tepki verdiklerini öğrenmek için yine mecazlar en etkili veri toplama yöntemlerinden birisi olabilir. Örneğin çocuklara resim çizdirmek en sık kullanılan yöntemlerden birisidir. Burada resimde nelerin çizildiğinden veya resmin basit veya karmaşık olmasından ziyade çocuğun çizdiği resmini nasıl açıkladığı veya nasıl yorumladığı asıl veriyi oluşturur. Bu "açıklama" aşaması yukarıdaki örneklerdeki "niçin" veya "neden" sorularına karşılık gelir. Resim çizdirmek pratik bir yöntem olarak görülmüyorsa üzerinde çok sayıda belirli şekil ve figürler olan bir sayfa gösterilebilir ve örneğin şöyle bir soru sorulabilir:

   "Şunlardan hangisi sence okuluna en çok benziyor? Niçin/Neden?

3. Dokümanlarda da çok zengin mecazlar bulunur. Bir araştırmacı ilgilendiği konu veya konularda elde bulunan veya ulaşılabilecek dokümanlarda kullanılan mecazların hem sayısını hem de niteliği ve içeriğini çalışarak bir araştırma yapabilir. Örneğin, bir kültürel ortamı (bir topluluk, cemaat, dernek, kurum, kuruluş, vb.) tanımlayan veya bu ortama dahil olan bireyler tarafından yazılmış ya da bu kültürel ortamın resmi dokümanları o ortamdaki insan ilişkileri, bu topluluk ya da kurumun değerler sistemi, dünyaya bakışı konularında çok zengin mecazlar içerebilir. Bu bölümün başından beri vurguladığımız gibi mecazlar bize gerçeğin bir resmini verdiği gibi topluluk bireyleri açısından "gerçeğin yaratılması veya oluşturulmasının" da araçlarıdır. Bir anlamda mecazlar toplum, birey veya belirli bir topluluğun "bilinç altını" yansıtır.

   Bir Örnek

Bu kitabın yazarlarından Dr. Şimşek Minnesota Üniversitesi'nin 1985'lerden sonra geçirdiği kurumsal değişimi ve yeni stratejik yönelimini analiz etmek amacıyla görüşme ve doküman analizinin yanısıra mecazların veri toplama aracı olarak kullanıldığı nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Minnesota eyaleti-

nin en büyük devlet üniversitesi olan Minnesota Üniversitesi 1980'lerde Amerikan ekonomisinde ortaya çıkan genel ekonomik krizin bir sonucu olarak Minnesota eyalet hükümetinden o yıllara kadar almış olduğu finansal desteği alamaz olmuştu. Ekonomik sıkıntıların yanı sıra özellikle bazı programlarda niteliğin ciddi düzeyde düşmesi de dikkate alındığında üniversitenin yeniden yapılanması, stratejik önceliklerini yeniden gözden geçirmesi, aşırı büyümüş örgütsel yapısının küçültülmesi tartışmaları gündeme gelmiştir. 1980'lerin ortalarında rektörlük görevine başlayan Prof. Dr. Kenneth Keller bütün bu ihtiyaçları içinde barındıran bir yeniden yapılanma plânı ortaya atmış ve kısa sürede de uygulamaya koymuştu. Tepki ve muhalefete rağmen plân, üniversite camiasının çoğunluğunun desteğini alarak uygulamaya konmuş ve kısa sürede olumlu sonuçlar elde edilmişti.

Araştırmasının mecazlar boyutu ile ilgili olarak Dr. Şimşek yeniden yapılanmadan en az 5 yıl önce üniversitede çalışmaya başlamış öğretim üyelerini araştırma örneklemine dahil etmiş ve onlardan yeniden yapılanma öncesi ve sonrası üniversiteyi nasıl gördüklerini mecazlar yoluyla ifade etmelerini istemiştir. Aşağıda araştırmanın alt problemleri verilmiştir (Şimşek, 1997b, s. 286-287):

1. *Yeniden yapılanmadan önce*

1a. Öğretim üyeleri yeniden yapılanmadan önceki üniversiteyi tanımlarken ne tür mecaz, imaj, benzetme kullanmaktadırlar?

1b. Öğretim üyeleri üniversitenin yeniden yapılanmadan önce izlediği kurumsal politika ve stratejiler hakkında ne düşünmektedirler?

1c. Yeniden yapılanma öncesi ile ilişkili olarak önerilen mecaz, imaj ve benzetme ile uygulandığı iddia edilen kurumsal politika ve stratejiler arasında içerik olarak benzerlikler veya uyum var mıdır?

2. *Yeniden yapılanmadan sonra*[5]

2a. Öğretim üyeleri yeniden yapılanmadan sonraki üniversiteyi tanımlarken ne tür mecaz, imaj, benzetme kullanmaktadırlar?

2b. Öğretim üyeleri üniversitenin yeniden yapılanmadan sonra izlediği kurumsal politika ve stratejiler hakkında ne düşünmektedirler?

---

[5] Mecaz ve benzetmelere örnek olması açısından burada yalnızca birinci alt probleme ilişkin veriler ve yorumların özeti sunulacaktır.

2c. Yeniden yapılanma sonrası ile ilişkili olarak önerilen mecaz, imaj ve benzetmeler ile uygulandığı iddia edilen kurumsal politika ve stratejiler arasında içerik olarak benzerlikler veya uyum var mıdır?

Araştırma bireysel görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yukarıdaki araştırma sorularına yanıt verebilmek için örnekleme dahil edilen 25 öğretim üyesine aşağıdaki dört açık uçlu soru sorulmuştur (Şimşek, 1997b, s. 290-291):

Yeniden yapılanmadan önce:

- Yeniden yapılanmadan önce bir yüksek öğretim kurumu olarak bu üniversiteyi en iyi tanımlayacağına inandığınız mecaz, imaj veya benzetme kullanmanızı istesem, ne tür mecaz, imaj veya benzetme kullanırsınız?[6]
- Sizce bu üniversitenin yeniden yapılanmadan önce kullandığı en göze batan kurumsal politika ve stratejileri nelerdir?

Yeniden yapılanmadan sonra:

- Yeniden yapılanmadan sonra bir yüksek öğretim kurumu olarak bu üniversiteyi en iyi tanımlayacağına inandığınız mecaz, imaj veya benzetme kullanmanızı istesem, ne tür mecaz, imaj veya benzetme kullanırsınız?
- Sizce bu üniversitenin yeniden yapılanmadan sonra kullandığı en göze batan kurumsal politika ve stratejileri nelerdir?

Araştırma bulgularına göre yeniden yapılanmadan önce üniversiteyi en iyi tanımlayan mecaz, imaj veya benzetme olarak öğretim üyeleri şunları sıralamışlardır (Şimşek, 1997b, s. 293-295):

Amip	3
Ahtapot	5
Fil ve benzeri iri ve hantal hayvanlar	5
Vahşice ve kontrolsüz büyüyen bir bahçe	8

(Toplam 23 mecaz)

[6] Bu sorunun işlemediği durumlarda yani ilginç mecaz ve benzetmeler gelmemesi durumunda araştırmacı şu alternatif soruyu sormuştur: "1985'ten önce bu üniversiteyi en iyi tanımlayabileceğine inandığınız bir hayvan, yaşayan organizma, masal veya hikaye kahramanı düşünmenizi istesem aklınıza ilk gelen ne olur? Neden?" Aynı soru gerektiğinde "yeniden yapılanma sonrası" için de sorulmuştur. Bu yöntem ünlü örgüt ve işletme bilimci Gareth Morgan tarafından Minnesota Üniversitesi'nde verdiği bir seminer sırasında önerilmiştir.

Alt problem 1b'ye, yani yeniden yapılanmadan önce üniversitenin izlediği kurumsal politika ve stratejiler konusunda ise öğretim üyelerinden elde edilen bilgiler dört ana başlık altında toplanmıştır (Şimşek, 1997b, s. 295):

1. Program sayısında ve çeşitliliğinde artış ve büyüme, küçük küçük ve çok sayıda bölüm ve program açılması.

2. Öğretim üyelerinin öğretim ve hizmet etkinliklerinin öne çıkarılması ve ödüllendirilmesi.

3. Kalabalık öğrenci nüfusu, niceliğe verilen önem, eyalet politikası olarak üniversitenin eyaletteki bütün öğrencilere hiçbir sınırlama koymaksızın hizmet etme politikası, başvuran adayların programlara düşük kabul koşullarıyla kabul edilmeleri

4. Fakülte, bölüm, birim ve programlara tanınan aşırı özerklik ve özgürlük, sonuçta ortaya çıkan aşırı dağıtık (adem-i merkeziyetçi) üniversite örgütlenmesi.

Yeniden yapılanma öncesine ilişkin olarak alt problem 1a altında elde edilen mecazlar ile alt problem 1b altında elde edilen kurumsal politika ve stratejiler arasında içerik anlamında ne tür benzerlikler vardır? Alt problem 1c'de bu sorunun yanıtı aranmıştır. İlginç bir şekilde benzerliklerin beklenenden daha güçlü olduğu bulunmuştur (Şimşek, 1997b, s. 296-297).

1. Amip'in en göze çarpan özelliği katı bir forma sahip olmaması ve bölünerek hızla çoğalmasıdır. Bu mecaz gerçekte üniversitenin yeniden yapılanma öncesi güçlü ve diri bir kimliğinin olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretim üyeleri bunu destekler biçimde "üniversitenin herkes için farklı bir anlam ifade ettiğini" vurgulamışlardır. Aşırı ve kontrolden çıkmış büyüme ise amipin bölünerek ve hızla çoğalması ile içerik benzerliği taşımaktaydı.

2. Fil ve benzeri (buffalo, inek) mecazlar üniversitenin büyüklüğüne işaret etmekteydi. Gerçekten de Minnesota Üniversitesi 1970 ve 1980'lerde A.B.D.'nin öğrenci nüfusu açısından en büyük devlet üniversitelerinden birisiydi.

3. Ahtapot'un en göze çarpan özelliği tek bir vücuda bağlı ve bağımsız hareket edebilen sekiz adet koldur. Bazı öğretim üyeleri niçin ahtapot mecazını kullandıklarını açıklarken üniversitenin çok farklı ihtiyaç ve beklentilere aynı anda cevap vermeye çalıştığını vurgulamışlardı.

4. Vahşi ve kontrolsüz büyüyen bahçe mecazı ise fakülte, bölüm ve programların hızla çoğalması ve kontrolsüz büyümelerini görsel olarak ifade etmekteydi.

Sonuç olarak, üniversitenin yeniden yapılanmadan önce kullandığı kurumsal politika ve stratejiler ile öğretim üyelerinin üniversiteyi tanımlamak için kullandıkları mecazlar arasında beklenin de ötesinde güçlü bir içerik benzerliği tespit edilmiştir. Mecazlar sosyal ve örgütsel süreçleri bu derece güçlü resmedebiliyorsa alt problem 1b ve 1c atlanarak sadece 1a kullanılarak da bir araştırma gerçekleştirilebilir. Zaten alt problem 1b ve 1c'nin de araştırmaya dahil edilmesindeki amaç bu ilişkinin var olup olmadığını keşfetmekti.

Dr. Şimşek yöntemin bu gücünün denendiği iki doktora tezi yönetmiştir. Her iki araştırma projesinde de mecazlar tek başlarına kullanılmışlardır. Projelerden birisinde Özar (1999) mecazları kullanarak Ankara'da bir özel okulun örgütsel kültürünü çalışmıştır. Yukarıda sözü edilen 1a alt problemine karşılık gelen görüşme sorusuna benzeyen bir soruyu örnekleme dahil öğretmenlere yönelten Özar, öğretmenlerden okul ve okuldaki yöneticiler hakkında mecazlar üretmelerini istemiştir. Bütün verilerin analizinden okuldaki genel örgütsel kültürün kapalı ve mekanik, yöneticilerin tutum ve davranışlarının insanı hesaba katmayan ve çalışanları makinanın birer dişlisi gibi gören X Kuramı'na daha yakın olduğunu bulmuştur (Özar, 1999).

Diğer araştırmada ise Balcı (1999) Ankara'daki özel ve devlet okullarından örneklemine dahil ettiği öğretmen, öğrenci ve velilerden okul hakkında ve birbirleri hakkında (öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler; veliler, okul, öğrenciler ve yöneticiler hakkında) mecazlar üretmelerini istemiştir. Nitel bir araştırma olarak doğrudan genellenebilir sonuçlar elde edilmemiş olmakla birlikte, araştırma sonucunda eğitim sistemimiz hakkında gerçekten anlamlı bir resim elde edilmiştir.

11. Bölüm

NİTEL VERİ ANALİZİ

Veri analizi, nitel araştırmacıların en fazla güçlük çektikleri aşamalardan biridir. Toplanan verilerin analiz edilerek yazılı bir rapor haline getirilmesi, deneyimli araştırmacılar için bile kolay bir süreç değildir. Bu bölüm nitel veri analizi sürecini okuyucu için anlaşılır hale getirmeyi amaçlamaktadır. Önce nitel veri analizine yön veren kavramlar ve ilkeler tartışılmakta daha sonra nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz ve içerik analizi anlatılmaktadır. Ayrıca nitel verinin sayısallaştırılması ve veri analizi amacıyla bilgisayarların kullanılması konuları da bu bölümde ele alınmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve varolan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz plânı geliştirmesi beklenir.

Strauss (1987) nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır. Standartlaştırılmış veri analizinin araştırma yoluyla eldeki verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirmektedir. Benzer bir biçimde Coffey ve Atkinson (1996) veri analiz sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini, ancak, bu süreci her araştırma için geçerli olabilecek standart bir süreç haline getirmenin mümkün olamayacağını belirtmektedir.

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Bu yaklaşımda, veriler ve ulaşılan sonuçlar birbirine "anlatım" olarak çok yakındır. Örneğin, görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları özgün haline yakın bir biçimde betimlenebilir. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla "sistematik analiz" yapmaktır. Yani, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Bu yaklaşımda araştırmacı, veri analizini bir adım öteye götürmekte ve okuyucuya yardımcı olabilecek birtakım ek analizler yapmaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci veya ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak, veri analizi sürecine

kendi yorumlarını da dahil eder. Burada araştırmacının katılımcı ve öznel yönü daha çok ön plâna çıkmakta, veri toplamanın yanında veri analizinde de, kendi yorumları ve anlayışı ile araştırmacı daha etkin bir rol üstlenmektedir.

Wolcott bu sınıflamada sözü edilen üç yaklaşımın birbirlerinden tamamıyla bağımsız olamayacağını kabul etmektedir. Çeşitli nitel araştırmalarda veri analizi, bazı boyutları ile birinci yaklaşıma ve diğer boyutları ile üçüncü yaklaşıma uygunluk gösterebilir. Wolcott'ın sınıflaması, alanyazında genellikle "betimsel analiz" ve "içerik analizi" biçiminde karşımıza çıkan yaklaşımlardan çok farklı değildir. Betimsel analiz, Wolcott'ın birinci ve bir dereceye kadar ikinci yaklaşımını; içerik analizi de, ikinci ve üçüncü aşamaları kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar, nitel araştırmacı için alternatif veri düzenleme ve sonuç yazma yolları olarak da yorumlanabilir. Yani nitel araştırma yapanlar, bu basitten karmaşığa doğru bir yönelim izleyen yaklaşımlardan bir veya ikisini kendi araştırmasına uyarlayarak kullanabilir.

Gerek Wolcott'ın sınıflaması, gerekse alanyazındaki diğer sınıflamalar, veri analizinde her araştırmacı için önemli olan üç temel kavramı vurgulamaktadır: "betimleme," "analiz" ve "yorumlama." Bu temel kavramların iyi anlaşılması, veri analiz plânında bu kavramların ne şekilde ele alınacağına karar verilmesi yönünden önemlidir. Şimdi bu kavramlara bir göz atalım.

Betimleme: Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plâna çıkmaktadır. Örneğin, gözlenen bir ortamda nelerin olup bittiği, görüşülen bireylerin neleri söyledikleri, çalışılan dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu, betimleme yaklaşımına uygun sorulardır. Kısaca betimleme yaklaşımı ile "ne" sorusuna yanıt bulunabilir, ancak "neden" ve "nasıl" sorularına bu yaklaşımla doğrudan yanıt verilmesi mümkün olmayabilir.

Analiz: Veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin temel işlevidir. "Neden" ve "nasıl" sorularına yanıtlar aranır.

Yorumlama: "Bu söylenen ya da gözlenen ne anlama gelmektedir?" sorusu, yorumlamanın temelini oluşturur. Veri analizinde "anlam" ön plâna çıkarılmaktadır. Anlamın ön plâna çıkarılması ise, elde edilen bulguların kendi ortamı içinde yorumlanmasına bağlıdır. Verilerin anlamlandırılması öznel bir süreçtir ve bu nedenle yorumların herkes tarafından aynen kabul edilmesi beklenemez. Araştırmacı, kendi yorumları ile elde ettiği verileri ve bundan çıkardığı sonuçları nasıl gördüğünü ortaya koymakta ve bu şekilde okuyucuya araştırma sorusunun yanıtına ilişkin ek bakış açısı sunmaya çalışmaktadır.

Miles ve Huberman (1994) veri analiz sürecini üç bölümde incelemektedir: "verinin işlenmesi" (data reduction), "verinin görsel hale getirilmesi" (data display), ve "sonuç çıkarma ve teyit etme" (drawing conclusion and verification). Verinin işlenmesi aşamasında araştırmacı, önce veriyi inceler ve kodlar. Veriyi kodlarken araştırma problemine göre önemli olan kavramları ve temaları kullanır. Bu şekilde veri özetlenmiş ve önemli olanları seçilmiş olur. Daha sade ve araştırma problemiyle uyumlu hale gelen veri seti, ikinci aşamada çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilir. Miles ve Huberman'a göre verinin görsel hale getirilmesi, gerek ortaya çıkan kavramların ve temaların birbirleriyle ilişkilerinin belirgin hale getirilmesi, gerekse bu kavram, tema ve ilişkilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılması yönünden büyük önem taşır. Son aşamada ise, ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir. Bu şekilde, araştırma sonuçlarının anlamlandırılması ve geçerliğinin sağlanması mümkün olmaktadır.

Dey (1993) veri analizi sürecini "betimleme," "sınıflama" ve "ilişkilendirme" şeklinde üç aşamada incelemektedir. Betimleme aşamasında araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve bu şekilde okuyucunun; verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesini amaçlar. Sınıflama aşamasında veriler kodlanır ve buna göre sınıflandırılır. Sınıflandırılan verinin incelenmesi ve buna göre temaların ortaya çıkarılması daha kolaydır. Son aşamada ise, belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilir ve bu ilişkiler yorumlanır.

Yukarıda da görüldüğü gibi nitel verilerin analizi konusunda alanyazın, farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Ancak, tüm bu yaklaşımlarda göze çarpan önemli nokta, verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemdir. Bunun yanında, araştırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi de ön plâna çıkmaktadır. Her ne kadar alanyazın farklı veri analiz yaklaşımları ortaya koyuyorsa da, yapılan analizin derinliğine göre veri analizini iki grupta incelemek mümkündür. Bu amaçla, biz bu kitapta veri analiz sürecini daha basit hale getirmek amacıyla Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği iki veri analizi sürecini inceleyeceğiz: betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır.

Betimsel Analiz

Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

1. **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.

2. **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

3. **Bulguların tanımlanması:** Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.

4. **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur.

Betimsel analize bir örnek olmak üzere, Tablo 11.1'de düşünme becerileri ile ilgili bir çalışmada yapılan görüşme verilerinin analizi sunulmuştur. Görüldüğü gibi görüşme verileri okuyucu için belirli temalar altında düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Yer yer görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir. Böyle bir yaklaşımda, okuyucunun elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılması ve ortaya çıkan temalar altında bulguların düzenlenmesi söz konusudur. Bu betimlemelerden yola çıkarak, daha sonra araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür.

Tablo 11.1: Örnek Betimsel Analiz

Öğretmenlerin düşünme becerileri konusundaki görüşlerini anlamak amacıyla sorulan bazı görüşme soruları şunlardır:

1. *Etkili düşünmeyi nasıl tanımlarsınız? Ne tür bir düşünme kavramı sizin sınıf içi öğretim etkinliklerinizi yönlendirmektedir?*
2. *Etkili düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamını tanımlar mısınız?*
3. *Sınıfınızdaki etkili düşünen öğrencileri dikkate aldığınızda, sizce bu öğrenciler diğerlerinden neden daha iyi düşünebilmektedir? Bu öğrenciler diğerlerine oranla ne tür niteliklere sahiptir?*

Görüşmede sorulan ilk soru, öğretmenlerin "düşünme" kavramını nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer soruların amacı ise öğretmenlerin, düşünme kavramını dolaylı yoldan tanımlamalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin diğer bazı görüşme sorularına verdikleri yanıtlar da düşünme kavramıyla ilgili oldukları için buradaki analize dahil edilmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ahmet, yanıtlarında bilgi ve beceri kavramlarını düşünme becerisinin tanımında birleştirmektedir. Düşünmenin beceri boyutuyla ilgili olarak Ahmet, öğrencilerin genellikle yeterli düşünme becerilerine sahip olarak sınıfa gelmediklerini ve bu yüzden dersin içeriğini anlama ve dersle ilgili ödevleri yapma sürecinde birçok güçlükle karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Ahmet, "bilgiyi araştırma," "öğrendiklerini uygulama," "problem çözme," ve "analiz" gibi bazı düşünme becerilerinin sosyal bilgiler konularını anlamada temel olduğunu düşünmektedir.

Ahmet düşünme kavramının beceri boyutu ile ilgili olarak, birçok düşünme becerisinin tüm alanlar için ortak olduğunu ileri sürmektedir. Düşünme becerilerinin farklı disiplinlere uygulanabilecek biçimde genel olduğunu ve aynı becerilerin günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümünde de kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu ilkeden yola çıkarak, herhangi bir derste etkili ve başarılı olan bir öğrencinin genellikle

diğer derslerde de başarılı olacağı biçiminde bir sonuç çıkartılabilir. Bu nedenle Ahmet'e göre düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çaba, öğrencilerin tüm derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Düşünme, her alanda başarılı olmak için gerekli olan bir beceridir ve bu nedenle okulda düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere önem verilmelidir.

Diğer taraftan Ahmet, düşünme kavramının bilgi boyutunu da ön plâna çıkarmaktadır. Düşünen bir sınıf tanımında, öğrenciler arasındaki bilgi alışverişine ve tartışmayı ön plâna çıkaran Ahmet, dersin içeriğinin öğrenciler tarafından analiz edilmesi ve farklı bakış açılarının karşılaştırılmasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, stresten uzak oldukları ve kendi görüşlerini rahatça ifade ettikleri bir ortam, düşünen sınıfın önemli bir özelliğidir. Kendi düşüncesine başkalarının güleceği ya da 'aptal' yerine konulacağı endişesinin taşınmadığı, karşılıklı tartışmanın ve bu yolla öğrenmenin saygı gördüğü, tartışma yoluyla düşüncelerin paylaşılabildiği bir ortamda, öğrenciler düşünmekten ve düşüncelerini paylaşmaktan çekinmezler. Bazı görüşler farklı ve hatta 'alışılmadık' olabilir. Ancak bu görüşlerinin de bir değerinin olduğunun bilinmesi, öğrencileri rahatlatır ve karşılıklı saygıyı geliştirir.

Etkili düşünen ve düşünemeyen öğrencileri karşılaştırırken, Ahmet'in, aradaki bu farkın sahip olunan düşünme becerilerinden mi, yoksa dersin içeriğine hakim olmaktan mı kaynaklandığı konusunda kararsız olduğu ortaya çıkmaktadır. "Etkili düşünen öğrencilerin düşünme becerilerini diğerlerine göre daha iyi kullandıkları açık olmakla birlikte, bu öğrenciler genellikle aynı zamanda dersin içeriğini daha iyi bilen öğrencilerdir." 19. Yüzyılın sonunda paranın endüstrileşme sürecindeki rolüne ilişkin bir sınıf içi tartışmadan verdiği örnekte Ahmet, iyi düşünen öğrencilerin içerikle ilgili kavramlara hakim olduklarını ve konunun farklı boyutları arasında analitik ilişkiler kurabildiklerini belirtmektedir.

Düşünmenin sadece beceri boyutunu ön plâna çıkaran Esra, düşünme kavramını çeşitli beceriler yoluyla tanımlamaktadır. "Öğrenmede düşünme becerileri önemlidir ve bu becerilerin öncelikle öğrencilere kazandırılması gerekir. Aksi takdirde, öğretilecek içeriğin anlaşılması ve üzerinde düşünülmesi mümkün değildir." Esra bilginin tek başına etkili düşünmede yeterli olmadığını, hatta bilgiyi işlemek için gerekli araçlara sahip olmayan bir öğrencinin, bilgiyi öğrenmekte güçlük çekeceğini belirtmektedir. Esra, birçok öğrencinin yeterli düşünme becerilerine sahip olmadan sınıfa geldiklerine, bu nedenle de, dersi anlamada güçlük çektiklerine inanmaktadır. Bu öğrencilerdeki eksikliğin kesinlikle bilgiden kaynaklanmadığını, düşünme becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığını belirten Esra, sınıfında dersle ilgili içeriği anlatmaya başlamadan önce öğrencilerle, analiz etme, karşılaştırma, problem çözme gibi çeşitli düşünme becerileri üzerinde etkinlikler yaptığını ve bu becerileri öğrencilere kazandırmaya çalıştığını belirtmektedir.

.....

İçerik Analizi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla farkedilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan varolamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz" (s. 62). Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz.

Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, içerik analizinin yapılışında izlenen birtakım aşamalar vardır. Bu aşamaları ayrıntılı olarak incelemeden önce, içerik analizinde kullanılan bazı kavramların tanımlarını vermekte yarar vardır.

Tümevarımcı analiz: Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Strauss ve Corbin (1990) bu süreci "kuram oluşturma" olarak adlandırmaktadır. Yani daha önce bilinmeyen olguların, içerik analizi yoluyla açıklanması ve birtakım önermelere ulaşılması, kuram oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Strauss ve Corbin'e göre incelenen olguya temel oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir. Ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadır.

Kodlama: Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Strauss ve Corbin, 1990).

Kavram: Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) ve olaylara verilen anlamdır. Kavramlar içerik analizinde temel analiz birimini oluşturur.

Kategori (tema): İçerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmasıdır. Kavramların incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır ve bu ilişkiler daha üst düzey bir tema ile açıklanır. Kategori ya da tema içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyuttur ve geneldir.

Yukarıda tanımlanan kavramlar içerik analizinde sık sık kullanılan terimlerdir. Şimdi bu kavramlardan yola çıkarak içerik analizinin, görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesinde nasıl kullanıldığını aşama aşama inceleyelim. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

1. Verilerin kodlanması

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, diğer bir deyişle kodlanır. Bu kodlama bazen bir sözcük ile bazen de birkaç sözcükten oluşan bir deyim ile yapılabilir. Bu aşamada önemli olan, yukarıda sözü edilen anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler yani kodlar bulmaktır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra, bir kod listesi oluşur ve bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste görevini görür. Toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler, bu yolla aynı kodlarla isimlendirilir ve bu şekilde, farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olur. Verilerin kodlanması nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlar.

Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı, verilerin anlamlı bütünler halinde nasıl bölümlere ayrılabileceğini, bu anlamlı bütünlere nasıl bir kod verilebileceğini ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenemeyeceğini dikkate almak zorundadır. Bu nedenle verilerin kodlanması gerek fiziksel, gerekse zihinsel yönden oldukça yorucu ve yoğun bir süreçtir. Kodlama sürecinde araştırmacının, araştırma sorularını ya da araştırmanın kavramsal çerçevesini dikkate alması ve bu çerçevede verilerin içinde ne aradığının sürekli farkında olması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde, okunan verilerin kodlanması daha kolaydır. Aksi takdirde, araştırmanın çerçevesi içinde yer almayan verilerin de kodlanması söz konusu olabilir. Oysa, yoğun bir veri seti ile çalışan araştırmacının, seçici olabilmesi ve araştırmanın temel soruları çerçevesinde kodlama işlemini yürütebilmesi, araştırmanın geçerli sonuçlara ulaşması için gereklidir.

Verilerin kodlanması elle yapıldığı zaman ortaya çıkan kodlar, doğrudan verilerin yan tarafına yani kağıdın sol veya sağ kenar bölümüne yazılabilir. Bilgisayar programları yoluyla kodlama yapmak araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Özellikle nitel verilerin analizi amacıyla hazırlanmış programlar, verilerin kodlanmasında etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilir. Bu konu bilgisayarların veri analizinde kullanılması ile ilgili bölümde daha geniş olarak ele alınacaktır.

Verilerin kodlanması süreci genelde, araştırmacının veri setini birkaç defa okumasını ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışmasını gerektirir. Verilerin derinliğine ve kapsamına göre ortaya çıkan kodların sayısı değişir. Ayrıca araştırmacının ne kadar derinlemesine kodlama yapmak istediği de, ortaya çıkan kodların sayısını belirleyen önemli bir etkendir.

Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı, anlamlı bölümlere nasıl isim verir ve kodlamada kullanılan kavramlar nereden elde edilir? Bu, araştırmacıların veri analizinde sorduğu önemli sorulardan biridir. Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, okuduğu alanyazından ya da verinin içinden gelebilir. Araştırmacı, veriler arasında saptadığı anlamlı bir bölümü kavramlaştırırken ya da kodlarken, o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabilecek bir kavram bulmaya çalışır. Gerekirse bu kavram daha sonra değiştirilebilir. Önemli olan kullanılan kavramın, o bölümde geçen anlamı ya da olayı en etkili bir biçimde yansıtabilmesidir. Bu şekilde, bu kavramın diğer benzer bölümlerde de kullanılması daha kolay olacaktır.

Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedirler: daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

a. <u>Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama</u>: Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar, hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir. Böyle durumlarda toplanan verilerin kodlanması daha kolay olur. Çünkü verilerin analizi için hâlihazırda bir yapı oluşmuş

demektir. Tablo 11.2'de bu tür bir araştırma için verilerin analizi öncesinde hazırlanmış bir kod listesi örnek olarak sunulmuştur. Bu örnekte görüldüğü gibi kodlar birden fazla düzeyde sınıflandırılabilmektedir.

Tablo 11.2: Kimlik Tanımı ile İlgili bir Araştırma İçin Önceden Hazırlanmış Kod Listesi

- **Fiziksel Kimlik**
  - görüntü (büyüklük, yüz, saç, vb.)
  - atletik yapı
  - güç
  - fiziksel yetenek
  - ses tonu
  - sağlık
  - yaş
  - giyim
  - spor yapma
- **Ahlaki-Etik Kimlik**
  - dine saygı
    - Allah
    - cennet
    - din öğretileri
  - toplumsal değerler ve ilkeler
    - demokrasi
    - kadın hakları
    - insan hakları
    - eşitlik
  - yardımseverlik (insanlara yardım, topluma katkı vb.)
  - insan sevgisi
  - hayvan sevgisi
  - doğa sevgisi
- **Bireysel Kimlik**
  - Bilişsel özellikler
    - zeki
    - planlı
  - Duyuşsal özellikler
    - dürüstlük
    - mutluluk
    - saygı
    - nazik
    - dostça
    - olgun

- yardımseverlik
- güvenirlik
- özgüven
- başarı (müzik, resim, vb.)
- artistik etkinlikler
- eğlence
- alışkanlık
- hobi

Aile Kimliği

- Anne-baba
- kardeşler
- anneanne-büyükbaba
- diğer akrabalar
- soyun bağlı olduğu bireyler

Sosyal Kimlik

- arkadaş
  - genel
  - romantik
- sosyal beceriler
  - liderlik
  - iletişim
- başkalarının değerlendirmesi
- beklentileri karşılama
  - iyi bir çocuk olma
  - başkalarına karşı sorumluluk
- futbol takımı

Milli Kimlik

- politika
- vatanseverlik

Eğitim Kimliği

- okul
- başarı (not, ödül)
- bilgi
- öğretmenle ilişkiler
- okumaya karşı ilgi
- yazmaya karşı ilgi
- resme karşı ilgi
- öğrenme
- deneyim

b. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama: Bu tür kodlama, özellikle yukarıda sözü edilen türden belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerlidir. Toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur. Özetle, tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir.

c. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama: Bu tür kodlama, yukarıda sözü edilen birinci ve ikinci tür kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşan kodlamadır. Yani, verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturmak mümkündür. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır. Ancak ortaya çıkan yeni kodlar listeye dahil edilir. Bu şekilde önceden belirlenen bir kod listesi içerik analizini yönlendirirken, tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de, daha önceden oluşturulan kod listesine eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilir. Bu tür bir kodlama sürecinde, genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar.

Yukarıda sözü edilen her üç tür kodlama sürecinde de, ortaya çıkan kodların veri analiz sürecinde tekrar tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür. Bu süreçte, önceden düşünülmüş bazı kodlar işe yaramayabilir ve listeden tamamıyla çıkartılabilir. Yeni kodlar ortaya çıktıkça kod listesi daha zengin hale gelir. Bazen de ortaya çıkan kodların alt kategorilere ayrılması, yani daha ayrıntılı hale getirilmesi gerekebilir.

Bazı araştırmacılar kullandıkları kodları tanımlama gereği duyarlar. Özellikle, birden fazla araştırmacının görev aldığı projelerde ortaya çıkan kodların tanımlanması büyük önem taşır. Bu şekilde, farklı araştırmacılar verileri kodlarken bir anlayış birliği oluşturabilirler ve buna göre birbirleriyle tutarlı bir biçimde kodlama yapabilirler. Ayrıca bazı araştırmacılar kodlama yaparken, kavramlarla birlikte rakamlar da kullanırlar. Böylece, farklı kodlar arasında hiyerarşik bir ilişki oluşturmak daha kolay olabilir. Bu tür yönelimler, gerek araştırmanın niteliği ve kapsamına, gerekse araştırmacının veri analiz sürecinde oluşturduğu sisteme göre farklılık gösterir. Bu nedenle nitel verilerin analizinde, çok çeşitli stratejilerin aynı anda ortaya çıkması mümkündür.

Birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda, kodlama güvenirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gereklidir. Bu durumda araştırmacılar, aynı veri setini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerliklerini ve farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak bir kodlama yüzdesine ulaşırlar. Bu tür çalışmalarda en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesine ulaşmak gerekir. Bu orana ulaşılmadığı durumlarda araştırmacılar, ortak bir anlayışa ulaşmak için kodlar üzerinde birlikte çalışabilirler. Sonra tekrar ayrı bir veri seti üzerinde güvenirlik yüzdesi elde ederek, farklı araştırmacılar arasındaki kodlama farklılığını en az düzeye indirmeye çalışabilir.

Kodlamanın ne kadar ayrıntılı olması gerektiği önemli bir sorudur. Bu sorunun yanıtı araştırmanın amacına ve niteliğine göre farklılık gösterir. İletişim süreçlerini içeren araştırmalarda çok ayrıntılı kodlama yapmak gerekirken, farklı bir konudaki araştırmada bu kadar ayrıntılı kodlama gerekli olmayabilir. Genellikle cümleler ya da paragraflar kodlamaya temel oluşturur. Bu nedenle araştırmacının, neyin anlamlı bir bütün olduğu ve hangi bölümün bir koda temel oluşturacağı konusunda duyarlı olması gerekir. Yukarıda da belirtildiği gibi, toplanan verilerin tümünün kodlanması şart değildir. Araştırma sorularının dışında kalan veriler kodlama dışında bırakılabilir.

Tablo 11.3'de "kimlik tanımına" ilişkin bir araştırmada elde edilen görüşme verilerinin bir bölümüne ve bu veri seti üzerinde yapılan kodlamaya yer vermektedir. Bu örnekte kodlama iki düzeyde yapılmaktadır. Kodlar bazen bir cümleye ilişkin olduğu gibi, bazen bir sözcüğe ilişkin olabilmektedir. Yani kodlama birimini oluşturan verinin kapsamı, araştırmacının ne kadar ayrıntılı ve derinlemesine bir analiz yapmak istediği ile yakından ilişkilidir.

Tablo 11.4 ise, gözlem yoluyla elde edilen veriler üzerinde yapılan kodlamaya bir örnek oluşturmaktadır. Bu örnekte bir öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin davranışları gözlenmekte ve sınıf içinde tutulan notlardan bir bölüm üzerinde kodlama yapılmaktadır. Yukarıdaki görüşme notlarının kodlanmasından farklı olarak burada araştırmacı, tek düzeyde kodlama yapmayı ve kodladığı bölümlerin altını çizmeyi tercih etmiştir. Bu şekilde, kodlarla ilgili bölümleri ilişkilendirmek daha kolay olabilir. Her araştırmacı, bu süreçte yaratıcılığını kullanarak kendi çalışma tarzına ve araştırma verisinin özelliğine uygun, etkili bir kodlama stratejisi geliştirebilir.

Farklı örnekler göstermek amacıyla Yurdakul'un (2004) öğrenme süreçleri ile ilgili araştırmasında görüşme, gözlem ve doküman verileri üzerinde yaptığı içerik analizinden bölümler Ek 4'te sunulmuştur.

Tablo 11.3: Kimlik Tanımına İlişkin Bir Araştırma Kapsamında Yapılan Bir Görüşmenin Kodlaması

Araştırmacı: Kendini nasıl tanımlarsın? Yani çeşitli özelliklerinle sen nasıl birisin?		
Oğuz: Ben kendimi nasıl tanımlarım? Ben sakin birisiyim. Yani öyle herkesin işine ya da ne yaptığına karışmam. Başkalarının da bana karışmasından hoşlanmam. Arkadaşlarımla iyi geçinmeye çalışırım. Çok konuşandan ziyade çok dinleyen birisiyim. Arkadaşlarım benim iyi bir "dinleyici" olduğumu söylerler. Kendi sorunlarımı başkalarına çok kolay anlatamam. Aslında kendi sorunlarımı kendim halletmeye çalışırım. Arkadaşsever biriyim, ancak çok iyi arkadaşlarım olduğunu söyleyemem. Bu okuldaki arkadaşlıklarım beni hayal kırıklığına uğrattı. Okulu seviyorum ve geleceğim için okulun önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca ben ailesine çok bağlı biriyim. Annem ve babam benim için önemli. Ancak abimle pek anlaşamıyorum, çünkü benim yaptığım her şeye çok karışıyor.	kimlik tanımı	sakin bağımsız arkadaşlık dinleyici kapalı okul aile bağımsız
Araştırmacı: Gelecekte ne tür bir kişi olmak isterdin?		
Oğuz: Gelecekte iyi bir iş sahibi olmak ve bu işi iyi yapmak isterim. Yani işini seven ve işine yeterli zaman ayıran bir kişi. Meslek insan hayatında oldukça önemlidir. Bugün yaptığı işi sevmediğinden dolayı mutsuz olan birçok kişi var. İş insanın hayatının yarısı gibidir. Bu nedenle, benim istediğim türden bir iş sahibi olmam için çok çalışmam ve kendimi yeterince hazırlamam gerekiyor. Tabi ki iyi bir iş yanında, iyi bir aile babası da olmak istiyorum. Yani iyi bir aile kurmak ve çocuklarıma iyi bir eğitim vermek benim için önemli. İyi bir ailen varsa, iyi dostların da olur. Ayrıca, işinde de başarılı olursun. Şu anda çok iyi arkadaşlarım olduğunu söyleyemem, çünkü bazı sorunlarım var, ancak ileride arkadaşlıklarımın sağlam olmasını isterim. Yani saygılı... sevgi de önemli tabi ki.	gelecek	iş sahibi olma işini sevme işte mutlu olma aile kurma eğitim arkadaşlık kurma saygı sevgi
Araştırmacı: Peki gelecekte nasıl bir yaşam biçimi arzu ediyorsun?		
Oğuz: Yaşam biçimim biraz önce söylediklerimle yakından ilgili. Yani iyi bir işim olursa, bu doğrultuda iyi arkadaşlıklar kuracağımı düşünüyorum. Ayrıca iyi bir eşim olursa, aileme bağlı ve çocuklarımın geleceği için çırpınan bir baba olacağımı düşünüyorum. Ben öyle aşırı uçlarda dolaşan, garip şeyler yapmayı seven birisi değilim. Sakin bir yaşamı seviyorum. Ayrıca yardımcı olmayı da çok severim. Yani, çevreme gelecekte yardım eden biri olmayı isterim. Bizim mahallede okula gitmeyen bir sürü çocuk var. Onların okula gitmeleri için bir şeyler yapmayı isterdim. Okul onların da hakkı.	yaşama biçimi	 işe bağlı arkadaşlık aileye bağlı baba olma sakin yaşam yardımsever okul

Tablo 11.4: Sınıf Yönetimine İlişkin Bir Araştırma Kapsamında Yapılan Bir Gözlemin Kodlaması

14:40	
Öğretmen sınıfa girdi, öğrencilere düşük bir ses tonuyla "merhaba çocuklar" dedi ve masasına giderek elindeki materyalleri masanın üzerine bıraktı. Öğrencilere dönerek "ben yoklama alırken siz geçen hafta verdiğim ödevleri çıkartın ve bunlarla ilgili soracağım sorulara hazırlanın" dedi. Daha sonra masasına oturdu ve "sınıf" defterini çıkararak bir şeyler yazmaya başladı. Bu arada öğrenciler bir taraftan ödevlerini çıkarırken, diğer taraftan rahatça duyulabilecek bir uğultu içinde kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen defterine yaklaşık 3-4 dakika süreyle bir şeyler yazdı. Bu zamanın son bölümüne doğru sınıftaki uğultu gürültü denebilecek düzeyde arttı.	yönlendirme gürültü
14:45	
Öğretmen sınıfa dönerek "gürültüyü kesin ve ödevlerinize göz atın" dedi. Sınıfta kısa bir süre sessizlik oldu, ancak 1-2 dakika sonra tekrar bir "uğultu" başladı. Bazı öğrenciler ödevlerine bakarken, diğerleri kendi aralarında konuşmaya ve gülüşmeye başladılar.	uyarı uyumsuzluk
14:48	
Öğretmen defterini kapatarak ayağa kalktı ve "evet çocuklar şimdi geçen hafta yaptığınız ödevle ilgili konuşalım. Biliyorsunuz çevre kirlenmesi ile ilgili gazete ve dergi haberleri toplayacaktınız ve bunlardan bir özet çıkaracaktınız. Şimdi bakalım ne tür ilginç ve önemli haberler buldunuz. Herkesin ödevleri önünde mi?" dedi. Öğrencilerden bazıları bu soruya "evet" biçiminde yanıt verirken, bazıları hâlâ kendi aralarında daha sessiz bir biçimde konuşmaya devam ediyorlar. Öğretmen konuşan öğrencilere yönelik (arka sıradakiler) olarak, "konuşmayı kesin, ödevleriniz önünüzde mi?" dedi. Öğrencilerden herhangi bir yanıt beklemeden "evet şimdi gürültü yapmadan ödevlerinizi yanınızdaki arkadaşınızla paylaşmanızı istiyorum. Ödevlerinizi karşılaştırın ve daha sonra hep birlikte bulduklarınızı konuşacağız" dedi. Daha sonra öğretmen tekrar defterini açarak yine bir şeyler yazmaya başladı. Bu arada bazı öğrenciler birbirlerinin ödevlerine bakarken, diğerleri karşılıklı konuşmaya başladılar (konuşmanın bir bölümü ödevle ilgili). Geçen 3-4 dakikalık sürede "gürültü düzeyi" yükseldi.	yönlendirme uyumsuzluk yönlendirme uyumsuzluk gürültü
14:52	
Öğretmen ayağa kalktı ve "evet, birbirinizin ödevlerini gördünüz. Şimdi hep birlikte bu ödevlere bir göz atalım" dedi. Bazı öğrencilerden itirazlar geldi "öğretmenim biz henüz birbirimizin ödevini okumayı bitirmedik." Öğretmen "olsun, şimdi hep birlikte bakacağız" dedi.	yönlendirme karşı çıkma
14: 58	
.....	

2. Temaların bulunması

Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder. Bu olguya ilişkin kodların bir araya getirilmesi ve aralarında anlamlı ilişkiler kurulması mümkün olabilir. Tematik kodlama yapmadan, ilk aşamada yapılan kodlama ile verileri düzenlemek ve aralarında anlamlı ilişkiler kurmak mümkün olmayabilir. Tematik kodlama için ilk aşamada, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden temaların belirlenmesi gerekir.

Bu aşamada, tematik kodlamaya ve altında yer alabilecek ayrıntılı kodlara bir örnek vermek yerinde olacaktır. Toplanan verilerin kodlanması sonucu "heyecan," "moral bozukluğu," "istek" ve "hoşgörü" kavramlarının ortaya çıktığını varsayalım. Bu kavramları bir tema altında toplayabilmek için, daha üst düzeyde ya da daha genel bir kavram bulmamız gerekmektedir. Bu kavramın "sınıf içi duygusal ortam" olduğunu varsayalım. Bu genel kavram çerçevesinde, daha önce ortaya çıkan; "heyecan," "moral bozukluğu," "istek" ve "hoşgörü" kavramlarını toplamak ve ilişkilendirmek mümkündür. Bu örnekte de görüldüğü gibi, veri analizinin ikinci temel aşamasını tematik kodlama oluşturmaktadır. Nitel araştırmada temalar, tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalışılması sonucu bulunabilir. Önceden kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir araştırmada ise, temaların en azından bir bölümünün bu kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmesi mümkündür. Bu durumda araştırmacının işi daha kolaydır. Ortaya çıkan kodları, önceden belirlenen bu temalar altında düzenlemesi ve gerekirse yeni temalar eklemesi gerekir.

Tematik kodlamayı, toplanan verilerin derinliğine ve kapsamına göre birkaç düzeyde yapmak gerekebilir. Yani, kodları bir araya getiren temalar bulunabilir ve ortaya çıkan tema sayısı çok fazla ise, bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak sınıflandırılabileceği bir üst düzey kodlama daha yapmak gerekli olabilir. Bu

şekilde, en genel düzeydeki temaları ortaya çıkarmak ve bu temalar altında alt temaları, bu alt temalar altında da kodları düzenlemek mümkündür. Yukarıdaki örneğe geri dönelim ve yeni temalar oluşturalım. "Sınıf içi duygusal ortam" olarak adlandırdığımız temaya ek olarak araştırmada, "sınıf içi bilişsel ortam," "sınıf içi sosyal ortam" ve "sınıf içi fiziksel ortam" adlarıyla ek temalar ortaya çıktığını düşünelim. Tüm bu temalar, daha üst düzey bir tematik kodlama yapıldığında "sınıf içi ortam" teması altında toplanabilir. Daha önce belirttiğimiz gibi, bu tür tematik kodlamayı birkaç düzeyde yapmak mümkündür.

Tematik kodlama yaparken birkaç ilkeyi gözönünde bulundurmakta yarar vardır. Bunlardan ilki "iç tutarlığa" ilişkindir. Yani, ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı, tematik kodlamada dikkate alınması gereken önemli bir ögedir. İkinci ilke ise, ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine ilişkindir. Yani bu temaların, birbirlerinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmesi gerekmektedir. Bu ilke de, tematik kodlamada "dış tutarlığı" yansıtır. İç ve dış tutarlığı gözönünde bulundurarak yapılan tematik kodlamanın, tüm veri setini (görüşme bulguları, gözlem bulguları, dokümanlardan elde edilen bilgiler, vb.) anlamlı bir biçimde yansıtabilmesi ve geçerli olabilmesi için, araştırmacının dikkatli biçimde veri setini incelemesi ve ortaya çıkan temalara göre veri setinin çeşitli bölümlerinin etkili bir biçimde temsil edilip edilmediğine dikkat etmesi gerekir. Eğer veri setinin önemli bir bölümü ortaya çıkan temaların dışında kalıyorsa, tematik kodlama etkili bir biçimde işlemiyor demektir. Bu aşamada, veri analizinde deneyimli olan başka araştırmacılara danışmak, veri setini ve ortaya çıkan temaları onlara göstermek yararlı olabilir. Bu şekilde dışarıdan bir araştırmacının, ortaya çıkan temaların yeterli düzeyde veri setini yansıtıp yansıtmadığını ve bu temalara göre verilerin etkili bir biçimde düzenlenip düzenlenmediğini incelemesi ve araştırmacıya önerilerde bulunması yararlı olabilir.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda, araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada ise araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler ve bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Bu aşamada verilerin, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Aynı kod ya da tema

altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan verileri tanımlamak ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde sunmak gerekir. Veri analizinin üçüncü aşamasında araştırmacının mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı, kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar.

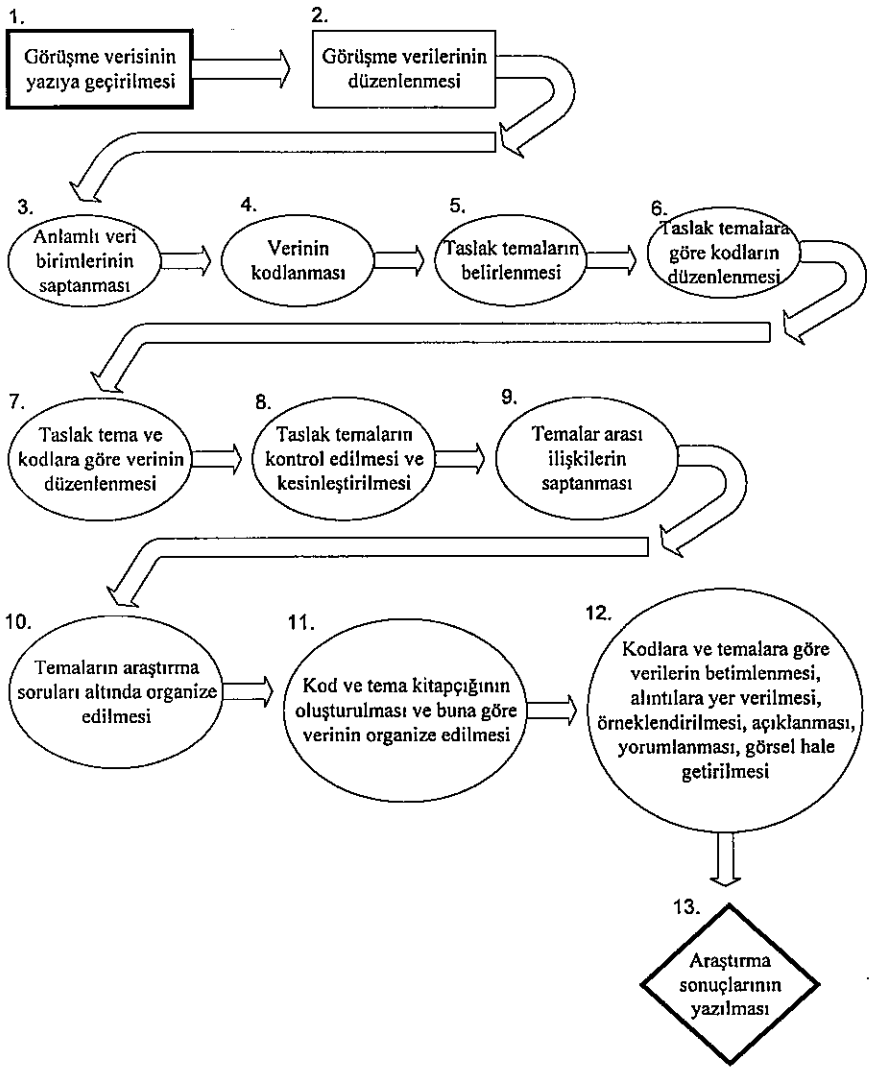
4. Bulguların yorumlanması

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır. Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir. Daha önceki bölümlerde de tartışıldığı gibi araştırmacı, nitel araştırmada bilgi toplama sürecinin doğal bir parçasıdır ve onun incelenen konuyla ilgili düşünceleri büyük önem taşır. Ancak bu düşünceler, üçüncü aşamada sunulan verilerin tanımıyla tutarlı olmak zorundadır. Yani, ilk elden toplanmış verilerle desteklenmeyen görüşlerin bir araştırmada sunulması uygun değildir. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında yardımcı olabilecek araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Bu nedenle araştırmacı bu son aşamada, topladığı verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır.

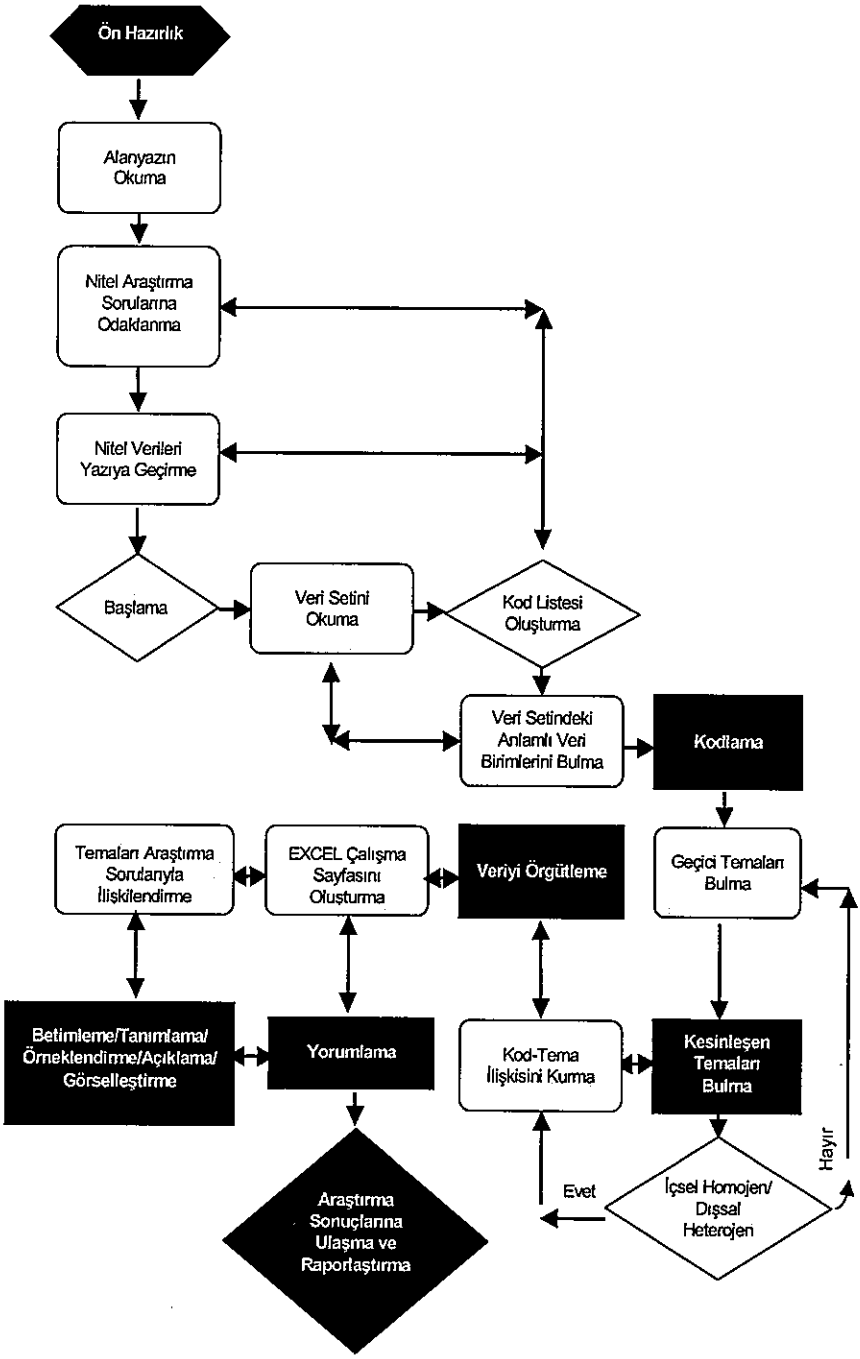
Yukarıda sözü edilen bu dört aşama, her zaman birbirinden belirgin bir biçimde ayrılamayabilir. Örneğin, birinci aşamada yapılan kavramsal kodlama ile ikinci aşamadaki tematik kodlama birleştirilebilir. Bu süreçte benimsenebilecek esnek bir yaklaşımla, kodlar ve temalar çeşitli değişikliklere uğrayabilir. Önemli olan, veri setini en etkili ve verimli bir biçimde tanımlayan ve düzenleyen bir kod listesinin elde edilmesidir. Yukarıda sözü edilen son iki aşama ise, elde edilen verilerin yazılı hale getirilmesi ile yakından ilgilidir. Yani ortaya çıkan kodlara ve temalara göre, verilerin düzenlenmesi ve betimlenmesi söz konusudur. Bu betimlemenin çoğu zaman ayrılmaz bir parçası olan yorumlama da, araştırma bulgularının sunulmasında önemli bir aşamadır.

Şekil 11.1'de, öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili bir araştırmada toplanan görüşme verilerinin analizinde kullanılan, veri analizi aşamaları sunulmaktadır. Bu şekilde de görüldüğü gibi, araştırma verilerinin düzenlenmesi, işlenme-

si, kodlanması, yorumlanması ve yazılmasına kadar olan süreç toplam 13 aşama halinde bir bütün oluşturmaktadır. Bu sürecin tüm nitel araştırmalar için aynı olmasını beklemek doğru olmaz. Gerek araştırmanın amacına gerekse toplanan verilerin özelliğine göre, bu aşamaların daha kısa veya uzun olması ve bazı değişiklikler göstermesi mümkündür. Nitekim Şekil 11.2'de sunulan veri analizi aşamaları başka bir araştırmadan alınmıştır ve bir ölçüde farklılıklar ortaya koymaktadır.



Şekil 11.1: Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi ile İlgili bir Araştırmada Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar (Kaynak: Collins, 1999)



Şekil 11.2: Öğrenme Süreçleri ile İlgili bir Araştırmada Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinde İzlenen Aşamalar
(Kaynak: Yurdakul, 2004)

Raporlaştırma

Nitel araştırmacıdan beklenen sadece betimsel veri toplamak ve bunları mantıklı bir yapı içinde sunmak değildir. Araştırmacının verilerden elde ettiği bulguları bilimsel bir titizlikle tanımlamasının yanı sıra, yorumlaması ve uygulamaya ve daha sonraki araştırmalara ilişkin birtakım çıkarımlarda bulunması gerekir. "Bilimsel titizlik" ne anlama gelmektedir? Cropley (2002), Altheide ve Johnson (1998) ve Kvale'in (1995) çalışmalarından yola çıkarak bu kavramı karşılayan bir rapor yazma yaklaşımının beş özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir: akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem ve okunurluk.

Akla yatkınlık: Bilimsel araştırma, bilimsel alanyazına yeni açılımlar getirir, var olan bilgiye yenisini ekler. Bilimsel araştırmada devamlılık ve birikimlilik vardır. Yani her araştırma bir anlamda kendinden öncekilerin bir devamıdır ve ulaştığı sonuçları itibarı ile ilgili alandaki bilgi birikimine de eklemeler yapar. Bu çerçevede yazılan raporun var olan alanyazın dikkate alındığı zaman anlamlı olması gerekir. Bu sadece alanyazında yer alan bilginin teyidi anlamına gelmez. Bilinen doğrularla tutarlı olmayan sonuçlar da alanyazına yeni açılımlar getirebilir. Bu durum nitel araştırmanın temelinde yer alan varsayımlardan olan "çoklu gerçeklik" ilkesi ile de tutarlıdır. Bu nedenle araştırmanın var olan alanyazınla ilişkilendirilmesi ve sonuçların bu alanyazın çerçevesinde (teyit eden ve etmeyen boyutlarıyla) tartışılması önemlidir.

Bireylerin deneyimlerine uygunluk: Araştırma raporu alandaki uygulayıcıların deneyimleri açısından anlamlı olmalıdır. Sınıf yönetimi konusunda yapılan bir araştırmayı, öğretmenlerin bir dereceye kadar kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmeleri gerekir. Eğer öğretmenler böyle bir araştırmanın raporunu kendi deneyimleri açısından anlaşılmaz, anlamsız ve ilişkisiz buluyorlarsa, bu durum araştırma raporunun yazılışındaki ve sunuluşundaki yetersizliklerden kaynaklanıyor olabilir. İyi bir araştırma raporu, ister araştırmacı ister uygulayıcı olsun, alandan kişilere hitap eder, onların deneyimleri açısından anlamlıdır ve onlara yeni bakış açıları ve anlayışlar kazandırır.

İnandırıcılık: Araştırma raporunda yer alan anlatımların ve yorumların gerekçesi okuyucuya sunulmalıdır. İnandırıcılık araştırmacının kendi konumunu araştırma sürecinde açık bir biçimde ortaya koyması ile başlar ve toplanan verilere sadık kalınarak sonuçlara, yorumlara ve çıkarımlara ulaşılması ile son bulur. Verilerle ilişkilendirilemeyen sonuçlar, araştırmacının varsayımlarına bağlı yorumlar, verinin ötesinde ulaşılan genellemeler ve çıkarımlar araştırmanın inandırıcılığına gölge düşürür.

Önem: Her bilimsel araştırma uygulamaya ve kendinden sonra yapılacak araştırmalara ilişkin çıkarımlar ortaya koyar. Bunlara yeterli düzeyde yer vermeyen bir araştırma raporu araştırmanın önemi konusunda okuyucuyu kuşkuya düşürür. Bu nedenle araştırma raporunun giriş bölümünde araştırmanın olası önemi, sonuç bölümünde de gerek alanyazına katkı gerekse uygulamaya ilişkin getirdiği öneriler açıklanmalıdır.

Okunurluk: Mantıklı, açık ve akıcı bir dille raporun yazılması gerekir. Okuyucu raporu okurken zorlanmamalı, bölümler arasında geri dönüş-ileri gidiş yaparken güçlük yaşamamalı, araştırma odağı ile verilerin sunuluşu ve sonuçların yazımı arasında mantıklı bir bağ kurulmalıdır. Baştan sona, araştırma yaklaşımı ile tutarlı bir biçimde, mantıklı bir yapı içinde araştırmanın bölümlerinin sunulması ve sonuçların tartışılması önemlidir. Bütün bu koşulları sağlayabilmesi için raporun araştırmacı ve uygulayıcı okuyucu kitlesinin ortak dil kullanımına göre düzenlenmesi, ortak kavramlara uygun olarak yazılması, gereksiz yere aşırı teknik sözcüklerden ve kavramlardan kaçınılması gerekir.

Nitel Verilerin Sayısal Analizi

Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin, belirli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir. Sayılar ve rakamlar genellikle nicel araştırma türleriyle anılıyor olsa da, nitel verinin belirli bir düzeyde sayılara indirgenmesi mümkündür. Nitel verinin sayılara indirgenmesinde amaç, istatistiksel yöntemlere başvurarak genellemeler yapmak veya sınırlı sayıdaki belirli değişkenler arasında ilişki aramak değildir. Zaten, nitel verinin doğası ve yapısı buna izin vermez.

Nitel verinin sayılaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlardan birincisi, sayısallaştırmanın güvenirliği arttırmasıdır. Örneğin Weber üç tür güvenirlikten söz eder (Weber, 1985): değişmezlik, tekrarlanabilirlik, ve isabet. Değişmezlikten kasıt, bir veri setinin analizinin aynı araştırmacı tarafından daha sonra tekrar edilmesi halinde, aynı sonuçlara ulaşılıp ulaşılamayacağıdır. Tekrarlanabilirlik, bir veri setinin analizinde birden fazla kişi rol alıyorsa devreye girer. Aynı veriyi analiz eden bireyler arasında, verinin analizi açısından uyum ve tutarlık olması gerekir. İsabet ise, bir veri setinin analizine temel oluşturan tema veya kategorilerin belirli bir standart veya norma göre yapılıp yapılmadığıdır. Verinin analizinde bu alanlarda alınacak önlemler, aynı zamanda araştırmanın geçerliğini de önemli ölçüde arttıracaktır.

Nitel verinin sayısallaştırılmasında ikinci amaç yanlılığı azaltmaktır. Yanlılığı azaltmak derken buradaki kastımız hiçbir zaman "nesnelliği" yakalamak veya nitel veriyi "nesnelleştirmek" değildir. Çünkü bu kitabın değişik yerlerinde defalarca açıkladığımız ve Patton'ın da (1987) önemle vurguladığı gibi, "nesnellik" ulaşılması mümkün olmayan bir amaçtır. Nitel verinin sayısallaştırılması, bir veri analiz biçimidir ve bunun sonucunda ortaya çıkacak yorumların daha "adil" bir biçimde yapılmasını sağlayabilir.

Üçüncü olarak, nitel verinin belirli ölçüde sayılara dökülmesi bizim, verinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmamıza olanak verebilir. Öğretmenlerle görüşmelere dayanan ve zümrelerin etkililiğini araştıran bir araştırmanın sonucunda, zümre etkililiği üzerinde rol oynayan üç tema veya kategorinin yüzdeler anlamında şu şekilde sıralandığını varsayalım: zümre başkanının liderlik özellikleri %48, zümre öğretmenleri arasında toplantı sıklığı %33, zümre odalarının fiziksel çekiciliği %21. Böyle bir sonuç bize, öğretmenlerin bakış açılarından zümre başkanlarının liderlik özelliklerinin, diğer iki etkenden daha önemli göründüğü sonucunu verir.

Nitel verinin sayısallaştırılmasında dördüncü ve son amaç, yapılan küçük ölçekli bir araştırmanın veya bir durum çalışması sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermesidir. Bir durum çalışmasında yukarıdaki sonuçları saptayan bir araştırmacı, araştırması sonucunda öne çıkan sınırlı sayıda tema veya kategoriyi (yüzdeler anlamında önemsiz olanları dışarıda bırakarak) bir anket formunda düzenleyerek ve daha geniş bir örnekleme ulaşarak nicel bir yöntemle tekrar sınayabilir.

Nitel veri temel olarak iki yöntemle sayısallaştırılabilir: basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları. Sözcük sıklık hesaplarına ilişkin tartışma ayrıca yapılmamış, konuyla yakın ilgisi nedeniyle aşağıda "Analiz Biriminin Saptanması" başlığı altında tanıtılmıştır. Öte yandan, nitel verinin daha üst düzeyde ve karmaşık istatistiksel hesaplara da olanak tanıyacak şekilde sayısallaştırılmasına ilişkin yöntemler de mevcuttur. Ancak bu yöntemler bu amaçla yazılmış özel bilgisayar programlarını kullanmayı gerektirir. Türkçe nitel veriyi sayısallaştırabilecek bu tür programların henüz ülkemizde geliştirilmemiş olması nedeniyle, bu konu kitabın kapsamı dışında bırakılmıştır. (İngilizce verinin bu şekilde sayısallaştırılmasına ilişkin olarak bkz. McTavish ve Pirro, 1990.)

Nitel Veriyi Yüzdelere İndirgeme ve Sözcük Sıklığını Hesaplama

Nitel araştırma ve kültür analizi (etnografya) konusunda yazılmış bazı kaynaklar, araştırmaya başlamadan önce kategorilerin saptanmasını önermektedir (Goetz ve LeCompte, 1984). Bu yöntemde, elinde belirli ve önceden saptanmış kategoriler olan araştırmacı, ilgili kategorinin hangi sıklıkta tekrar edildiği not edilebilir. Örneğin bir öğretmenin, sınıf ortamında belirli bir davranışı hangi sıklıkta yaptığı gibi. Gözlem, görüşme veya doküman verisinin sistematik bir biçimde sayısallaştırılması konusunda, "yüzde" hesaplamaları önemli bir yer tutar. Nitel verinin yüzdeler anlamında ifade edilmesi, nitel araştırmada en sık kullanılan veri analiz ve sunum yöntemlerinden birisidir. En basit tanımıyla araştırmaya katılan bireylerin, araştırma verisi içinde saptanan tema veya kategorilere ne derecede katıldıklarını gösterir (Tutty, Rothery ve Grinnell, 1996).

Nitel araştırmanın yüzdelere indirgenmesinde izlenecek bazı aşamalar vardır: analiz biriminin saptanması, tema veya kategorilerin açık ve kesin bir biçimde tanımlanması, kodlamanın örnek bir veri seti üzerinde denenmesi, kodlama sonuçları ile önceden saptanmış olan tema veya kategorilerin tekrar gözden geçirilmesi, yeniden gözden geçirilmiş kodlarla başka bir örnek veri setinin kodlanması ve verinin tümünün kodlanması (Weber, 1985). Şimdi bunları tek tek açıklamaya çalışalım.

1. Analiz biriminin saptanması: Tipik bir nitel veri setinde iki tür analiz biriminden söz edilebilir: sözcükler ve cümleler. Sözcükler herhangi bir yazılı kaynağın en küçük yapı taşlarıdır. Araştırmacının amacına bağlı olarak bu yapı taşları rahatlıkla bir analiz birimini oluşturabilir. Tablo 11.5'te, 1980 yılında A.B.D.'de yapılan başkanlık seçimlerinden önce iki başkan adayının (Jimmy Carter ve Ronald Reagan) konuşma dokümanları incelenmiştir. Sadece sözcüklerin hangi sıklıkta kullanıldığına bakarak bir araştırmacı, iki konuşma arasında belirli temaları yakalayabilir. Şöyle ki, "Sovyet," "askeri" ve "savunma" Reagan'ın konuşmasında üst sıralarda yer alırken, Carter'ın konuşmasında ya gerilerde yer almakta ya da hiç yer almamaktadır. Tam tersine "sağlık," "kadınlar" ve "eğitim" Reagan'ın konuşmasında sık tekrarlanan sözcükler değildir (Weber, 1985). İki konuşma arasında bu tür bir sözcük karşılaştırması iki başkan adayının, dolayısıyla iki partinin, öncelikleri ve ideolojileri hakkında önemli ip uçları vermektedir. Daha sosyal demokrat olan Demokrat Parti adayının konuşmasında, kadın, sağlık ve eğitim gibi toplumun çoğunluğunu ilgilendiren sosyal konular öncelik alırken, Regan ve Cumhuriyetçi Parti'nin öncelikleri arasında Sovyet tehdidi, savunma ve askeri konular daha öncelikle yer almaktadır.

Kısa olan yazılı materyallerde, sözcüklere dayalı bu tür bir analiz elle yapılabilir, ancak uzun ve karmaşık yazılı materyallerde (bu yazıya dökülmüş bir görüşme olabilir veya bir doküman olabilir) bu tür bir analizi yapmak, mutlaka bilgisayarlardan yararlanmayı gerektirecektir.

Tablo 11.5: Sıralanmış Sözcük Sıklık Listesi (1980 Demokrat ve Cumhuriyetçi Parti Başkan Adayları'nın Konuşmaları)

Jimmy Carter, 1980		Ronald Reagan, 1980	
Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
1 bizim	430	1 bizim	347
2 demokratik	226	2 yönetim	131
3 federal	177	3 hükümet	128
4 destek	144	4 Cumhuriyetçi	126
5 parti	139	4 federal	126
6 hükümet	133	5 Amerikan	119
7 programlar	129	6 Cumhuriyetçiler	116
8 yönetim	127	7 Carter	112
9 bütün	122	8 ekonomik	101
9 ekonomik	122	9 politika	100
10 devam	109	10 Sovyet	98
11 enerji	107	11 eyaletler	93
12 politika	89	12 askeri	89
13 çabalar	87	13 vergi	85
13 gelişme	87	14 destek	83
14 haklar	86	15 enerji	81
15 sağlık	85	16 parti	79
16 Amerikan	84	17 halk	74
17 program	81	18 birleşik	73
18 ulusal	80	19 programlar	72
19 yeni	79	20 bütün	70
20 eyaletler	73	20 politikalar	70
21 güvenlik	72	21 Amerikalılar	68
22 kadınlar	70	22 yeni	63
23 iş/çalışma	69	23 inanmak	62
24 eğitim	65	24 savunma	62
25 yıllar	64	24 ulusal	62
26 ihtiyaçlar	62	24 kim	62
26 halk	62	25 yabancı	60
27 dünya	60	26 büyüme	58
28 Sovyet	58	27 diğer	55
29 insan	57	28 güvenlik	53
30 sağlamak	56	29 yıllar	51
30 birleşik	56	30 yoluyla	50
31 uluslararası	55	31 enflasyon	49
31 alanlar	55	31 özel	49

(Kaynak: Weber, 1985)

Analiz birimi olarak kullanılabilecek ikinci kaynak cümledir. Başı ve sonu belirgin analitik bir ünite olması açısından, nitel verinin sayısallaştırılmasında önemli olan cümle, araştırmacının bir nitel veri setine ilişkin temalar veya kategoriler oluştururken kullanacağı en önemli araçtır. Bu süreçte araştırmacı, dokümandaki cümleleri özgün formunu bozmadan saptadığı tema veya kategoriler altına yerleştirebilir. Bu şekilde veriler, yüzeysel de olsa, sınıflanmış veya kodlanmış olacaktır. Düz yazı veya günlük konuşma şeklinde olan ve belirli bir forma sahip olmayan ham veri, bu yolla yavaş yavaş daha anlamlı bir hale gelecektir. Cümlelerin analiz birimi olarak nasıl kullanılacağını daha sonra bir örnek içinde vereceğiz.

2. **Tema veya kategorilerin açık bir biçimde tanımlanması:** Nitel araştırma verisinin analizinde tema veya kategorilerin özel bir önemi vardır. Yazılı bir materyali araştırma açısından anlamlı hale getirmenin yolu, bu yazılı materyali belirli bir standarda göre yeniden düzenlemektir.

Tipik bir nitel araştırmada, tema veya kategoriler iki şekilde oluşturulabilir: Araştırmacı, araştırma problemi ile ilgili alanyazını tarayarak bu kategorileri oluşturabilir veya bu tema veya kategoriler verinin analizi sırasında araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Birinci yaklaşım, daha çok konuyla ilgili zengin bir alanyazının bulunduğu araştırma problemlerine uygundur. Örneğin iletişim konusunu çalışan bir araştırmacı, topladığı veriyi analiz edebilmek için ilgili alanyazına başvurarak iletişim hakkında şu tema veya kategorileri oluşturabilir: yukarıdan aşağı iletişim, aşağıdan yukarı iletişim, yatay iletişim, söylentiler yoluyla oluşan iletişim, iletişim kanalları, doğrudan iletişim, bilgi akışı, vb. (Akşit, 1998). Bu kategorileri alanyazından oluşturan araştırmacı, görüşme yoluyla topladığı ve yazıya aktarılmış ham veriyi cümleler bazında sözü edilen tema veya kategorilerin altında göstererek işe başlayabilir.

Eğer araştırmacının çalıştığı konuda, bu tür tema veya kategorileri oluşturmaya yardımcı olabilecek derecede zengin bir alanyazın yoksa, araştırmacı problemi ile ilgili alanın kuramına hakimse veya daha çok kendi verisinden hareketle temalara ulaşmayı tercih ediyorsa, tema veya kategorileri verisine bağlı olarak kendisi oluşturmayı da tercih edebilir. Burada önemli olan nokta, ortaya çıkan tema veya kategorilerin birbirini kapsamayacak biçimde yapılandırılmasıdır. Ancak bu yolla, belirli bir bilgi veya cümle, kendine ait belirgin bir kategori altında yer alabilir. Aksi takdirde, aynı bilgi veya cümlenin iki ayrı tema altında dikkate alınması söz konusu olacaktır. Böyle bir durum araştırmanın güvenirliğini önemli ölçüde zedeleyecektir (Weber, 1985). Burada araştırmacının kullanacağı en önemli araç, araştırmasına yön veren ve araştırmanın başlangıcında oluşturulmuş olan önermeler veya alt problemlerdir. Alt prob-

lemler bir anlamda araştırmacının pusulasıdır ve temaların ortaya çıkarılmasında da yol göstericidir. Nitel analize yeni başlayanlar için araştırmalarının alt problemleri, genel temalar veya kategori alanları olarak düşünülebilir. Analizin ilerleyen aşamalarında araştırmacı, bu genel temalar veya kategoriler altında alt boyutlar saptayarak bunları alt tema veya kategori alanları olarak geliştirebilir.

3. Kodlamanın örnek bir veri seti üzerinde denenmesi: Bu durum alanyazın veya diğer yollarla belirli tema veya kategorilere ulaşmış araştırmacılar için söz konusudur. Tema veya kategorilerin ne derece işlevsel olduğunu görmek için araştırmacı, veri setinden herhangi bir bölümü rastgele seçebilir (örneğin bir dizi görüşme yapmış olan bir araştırmacı, herhangi bir bireyle yaptığı bir görüşmenin yazılı dokümanını rastgele seçebilir). Seçilen bu bölümü, daha önceden belirlenen tema veya kategorileri kullanarak kodlamaya çalışır ve böylece bu tema veya kategorilerin ne derece uygun olup olmadığına karar verebilir.

4. Kodlama sonuçları ile önceden saptanmış olan tema veya kategorilerin tekrar gözden geçirilmesi: Rastgele seçtiği veri üzerinde, elindeki tema veya kategorileri uygulayan bir araştırmacı önemli şeyler öğrenecektir. Öncelikle tema veya kategorilerin veriyi ne derece karşıladığını görecek, gerekliyse yeni tema veya kategoriler oluşturma yoluna gidecektir. Eğer kodlamada birden fazla kişi görev alıyorsa, verinin kodlanmasına ilişkin farklılıklar ve varsa yorum farkları bu aşamada ortaya çıkacaktır. Farklılıkların bu aşamada çözümlenmesi, daha sonra yapılacak analizin geçerliğini ve tutarlığını da arttıracaktır.

5. Gözden geçirilmiş tema veya kategorilerle başka bir örnek veri setinin kodlanması: Bir önceki aşamayı bitiren araştırmacı veya araştırmacılar, ikinci bir veri grubunu veri setinden rastgele seçerek aynı süreci tekrar etmelidir. Bir önceki aşamada denenen ve gözden geçirilen tema veya kategorilerin, verinin başka bir bölümünde ne derece işlevsel olduğu ancak bu yolla saptanabilir.

6. Verinin tümünün kodlanması ve yüzdelerin hesaplanması: Yukarıdaki aşamalar yoluyla kodlanan veri, artık ham veri olmaktan çıkmış, araştırmacı için gerekli olan bölümleri belirli tema veya kategoriler altında sınıflanmıştır. Artık bu aşamadan sonra araştırmaya dahil olan bireylere ait belirli görüşlerin veya analiz birimlerinin (cümleler) her tema veya kategori altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanabilir. Son olarak, her tema ve kategori belirli yüzdelerle ifade edilebilir.

Tablo 11.6'da nitel verinin sayısallaştırılarak sunulduğu bir araştırmanın bir bölümü örnek olarak yer almaktadır.

Tablo 11.6: İş Yaşamı Niteliği ile İlgili bir Araştırmada Nitel Verilerin Sayısal Analizi

Aşağıda öğretmenlerin iş yaşamı niteliği konusundaki algılarına ilişkin bir araştırmada (Akşit, 1998) nitel verilerin nasıl sayısallaştırılacağına ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Akşit, bir eğitim kurumunda öğretmenlerin iş yaşamının niteliği üzerine algılarını saptamaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Veri toplama yöntemi olarak görüşmeyi kullanan araştırmacı, 23 öğretmenle yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler yoluyla topladığı veriyi bilgisayara aktaran araştırmacı 23 öğretmene ait yaklaşık 150 sayfalık bir veri seti oluşturmuştur.

Akşit, tema veya kategorilerini oluştururken öncelikle alanyazında yer alan konu ile ilgili temel boyutları saptamış ve bunun sonucu iş yaşamı niteliğine ilişkin 13 genel temaya ulaşmıştır. Bunlar; atmosfer, hızlandırıcılar, engelleyiciler, işin kendisi, kaynaklar, eğitim ve gelişime yönelik fırsatlar, kariyer gelişim fırsatları, grup dinamikleri, iletişim, karar verme, maaş ve diğer ödemeler, fiziksel koşullar ve iş yaşamı ile ilgili diğer konular olarak sıralanmıştır.

Araştırmacı Excel programını kullanarak her ana kategoriye bir isim vermiştir. Örneğin atmosfer -A, iletişim –İ, grup dinamikleri -GD, fiziksel koşullar -FK gibi. Bu ana kategorileri daha da ayrıntılı tanımlama ihtiyacı hisseden araştırmacı, tekrar alanyazına dönerek her ana kategori altında bulunması olası alt kategorileri bulmaya çalışmıştır. Bunun sonucunda örneğin "iletişim" ana kategorisi altında şu alt kategorilere ulaşmıştır: İ-AY (iletişim-aşağıdan yukarı), İ-YA (iletişim-yukarıdan aşağı), İ-Y (iletişim-yatay) gibi, ana kategorilerle bağlantılı alt kategoriler ortaya çıkmıştır.

Her ana kategori altında bu işlemi yapan araştırmacı, Excel programını kullanarak görüşme dokümanlarında öğretmenlerin belirttiği görüşleri cümleler halinde keserek veya kopyalayarak her alt kategorinin karşısında göstermiştir. Bunu yapmadan önce her öğretmene bir numara veren araştırmacı, öğretmenleri 1'den 23'e kadar sıralamıştır. Aynı işi her görüşülen birey için yapan araştırmacı, bunun sonucunda 23 görüşmeyi bütün ana ve alt kategorileri ile işlemiş yani sınıflandırmıştır. Aşağıdaki tablo Akşit'in çalışmasında yer alan ve görüşülen ilk bireye ait olan kodlamanın bir bölümünü yansıtmaktadır. Buna göre, görüşülen birinci kişinin söylediklerinden yola çıkarak, veriler ana kategoriler ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

(Kaynak: Akşit, 1998)

Kişi	Kategori-alt kategori	Görüş (doğrudan alıntı)
1	İ-AY	.....
1	İ-AY	.....
1	İ-AY	.....
1	İ-YA	.....
1	İ-Y	.....

Bu işlem bittikten sonra araştırmacı, Excel'de verisini kategorilere göre yeniden düzenlemiştir. Her öğretmene ait bütün görüşleri belirli kategoriler altında sınıflayan araştırmacı, bu aşamada ana ve alt kategorileri temel alarak veri setini tekrar düzenlemiştir. Aşağıdaki tabloda, yapılan bu işlemin bir bölümü örnek olarak sunulmuştur.

Kişi	Kategori-alt kategori	Görüş (doğrudan alıntı)
1	İ-AY	.....
2	İ-AY	.....
3	İ-AY	.....
4	İ-AY	.....
--	--	--
23	İ-AY	.....

Bu aşamayı da tamamlayan araştırmacı, ana ve alt kategorilere karşılık gelen yüzdeleri hesaplamıştır. Aşağıdaki tablo yapılan hesaplamaların ve yüzdelerin bir bölümünü örnek olarak yansıtmaktadır.

Öğretmen görüşü	Katılımcılar											Topl.	%
İLETİŞİM	1	2	3	~	17	18	19	20	21	22	23		
İletilişim mekanizmaları var; kanallar açık	1		1	~	1	1	1		1	1	1	20	80
Var olan kanallar yoluyla görüşlerimi ifade edebiliyorum		1	1	~		1	1		1		1	19	76
Bilgi akışı var, bilgilendiriliyoruz		1	1	~	1		1		1	1		16	64

Nitel Veri Analizinde Bilgisayarın Kullanılması

Gerek betimsel gerekse içerik analizi ile ilgili bölümlerde de görüldüğü gibi, nitel verilerin analizi uzun bir zaman alabilmekte ve araştırmacı için yorucu bir süreç haline gelebilmektedir. Bunun temel nedeni, nicel araştırmada olduğu gibi, verileri sayılara dönüştürme ve sayılar yoluyla verileri analiz etmenin, nitel araştırmada sık kullanılan bir yaklaşım olmamasıdır. Sayılara dönüştürülen nitel veriler, derinliğini ve zenginliğini kolaylıkla kaybedebilir. Bu nedenle verilerin anlamından yola çıkarak, kavramsal analizinin yapılması gerekmektedir. Bu da, elde edilen veriler üzerinde kavramsal kodlama yapmayı ve ortaya çıkan kodlara göre belirli temalara ve sonuçlara ulaşmaya çalışmayı gerektirir. Bu süreç tüm verileri anlam bakımından yakından incelemeyi gerektirdiği için, her şeyden önce yorucu bir süreçtir. Araştırmada elde edilen veriler kapsamlı ise, bu sürecin uzun sürmesi de doğaldır. Ayrıca gerek verilerin kodlanması, gerekse verileri tanımlayıcı temaların ortaya çıkarılması konusunda, nicel analizlerde olduğu gibi açık seçik ve her araştırmacı için aynı olan yöntem ve teknikler nitel araştırmada olmadığı için, nitel araştırmacı veri analizi sürecinde oldukça önemli güçlükler yaşayabilmektedir.

Ancak oldukça yorucu ve uzun olabilen veri analizinde, nitel araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayan bazı bilgisayar programları mevcuttur. Son yıllarda artan sayıda ortaya çıkan bu yazılımlar, veri analizinde kodlama, temaların ortaya çıkarılması, nitel verilerin sayısal analizi, bulguların görsel olarak sunulması gibi süreçlerde araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bu bölümde, bilgisayarların nitel verilerin analizinde nasıl kullanılabileceği konusu irdelenmekte ve hâlihazırda araştırmacıların kullanımına sunulmuş olan bazı yazılımlardan örnekler verilmektedir. Nitel veri analizi yapan yazılımlar konusunda daha ayrıntılı bilgiyi ise, bu yazılımların kendi dokümanlarından elde etmek mümkündür.

Gerek veri toplama gerekse veri analizi aşamalarında bilgisayarlar, nitel araştırmacılara oldukça önemli katkılarda bulunmaktadırlar. Her şeyden önce, çeşitli "kelime işlemci" yazılımları yoluyla, alanda veri toplama ve not alma sürecinde taşınabilir bilgisayarlar (dizüstü bilgisayarlar) kullanılabilmektedir. Bunun yanında, kaydedilen görüşmelerin çözümlenmesi, işlenebilir hale getirilmesi (düzeltmeler yapma, yeniden düzenleme, eklemeler yapma gibi) ve saklanması için herhangi bir kelime işlemci yazılım yeterli olabilir. Ancak bilgisayarların nitel araştırmalarda araştırmacıya en önemli katkısı, veri analiz aşamasında ortaya çıkmak-

tadır. Nitel veri analizi yapan yazılımlar yoluyla, araştırmacının veri analizi için harcayacağı zamanı ve enerjiyi önemli miktarda azaltması mümkündür. Ayrıca bu yazılımların, veri analiz sürecini daha açık ve sistematik hale getirme, veri analizinde süreci daha iyi kontrol etme, yapılan kodlamaları gözden geçirme ve gerektiğinde düzeltmeler yapma, veri analiz sürecinde araştırmacıya esneklik sağlama gibi çeşitli artıları vardır (Miles ve Huberman, 1994).

Bilgisayarda çeşitli nitel veri analizi yazılımları yoluyla verilerin kodlanması oldukça kolaydır. Kağıt üzerinde sayfanın kenarlarına düşülen sözcükler yoluyla yapılan kodlama, bilgisayar yazılımlarında da benzer bir biçimde yapılmakta, ancak yapılan bu kodları sistematik hale getirme, bu kodlara daha kolay ulaşma ve üzerinde düzeltme yapma olanağı sağlaması nedeniyle bilgisayar yazılımları araştırmacıya önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Kodları saklamak ve düzenlemek, başka dosyalarla ilişkilendirmek, bu kodlar yoluyla veri dosyalarında tarama yapmak ve verileri kodlara göre yeniden düzenlemek mümkündür. Ayrıca, kodlar arasında ilişkiler kurmak ve buna göre temalar oluşturmak, kodlanan veri ile ilgili ek not girmek ve açıklamalar yapmak da mümkündür. Son olarak, verilerin analizi yoluyla elde edilen kodlardan ve temalardan yola çıkarak sonuçları görsel hale getirme konusunda bilgisayar yazılımları araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Weitzman ve Miles, 1995).

Nitel veri analizinde kullanılabilecek bilgisayar yazılımlarının gerçekleştirdikleri işlevlere göre bir sınıflamasını yapmak mümkündür. Basit düzeyde analiz yapmaya olanak sağlayan kelime işlemcilerden, daha karmaşık düzeyde analiz olanağı sağlayan ve kuram oluşturmaya olanak veren yazılımlara kadar uzanan bu sınıflama çerçevesinde, yazılımların nitel analiz için ortaya koyduğu olanaklar aşağıda kısaca tanımlanmaktadır (Weitzman ve Miles, 1995).

Kelime işlemciler: Bu tür yazılımlar özellikle nitel veri analizi için yazılmamışlardır. Ancak bazı özellikleri nitel araştırmacıya veri analizinde önemli kolaylıklar sağlamaktadırlar. Özellikle verilerin yazılmasında, düzenlenmesinde ve kodlamaya hazırlanmasında araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlarlar. Temel yazım işlemleri yanında bazı "makro" işlevleriyle basit düzeyde kodlama yapma ve bu kodlara göre veri dosyası içinde ilgili bölümleri saptama olanağı vardır. Bunun yanında, "hypertext" bağlantıları yoluyla veri dosyasının farklı bölümleri birbirleriyle ilişkilendirilebilir ve bu ilişkilendirmeleri tanımlayıcı özetler yazılabilir. Örneğin "Word for Windows" yazılımı, yukarıda sözü edilen kodlama ve ilişkilendirmeye olanak sağlamaktadır.

Kodlama yazılımları: Bu tür yazılımlar, özellikle nitel veri analizinde araştırmacıya destek olmak üzere yazılmışlardır. Kağıt üzerinde oldukça karmaşık ve yorucu olabilen kodlama işlemi, bu tür yazılımlar yoluyla daha sistematik ve pratik hale getirilmektedir. Araştırmacı bu tür yazılımlar yardımıyla verileri birkaç farklı düzeyde kodlayabilir, yani veri tabanı içinde anlamlı bütün oluşturan bölümleri (sözcük, cümle, paragraf gibi) kavramlar yoluyla belirleme işlemini yapabilir. Araştırmacı kodlama yaparken, ilgili veri dosyasındaki bölümleri kolaylıkla işaretleyebilir ve bu bölümleri yansıtan kodları sistematik bir biçimde görebilir. Ayrıca bu tür yazılımlarda, kodlara açıklama girilebilir ve kodlar arasında hiyerarşik ilişkiler kurulabilir. Hiyerarşik ilişkiler yoluyla temalara ulaşmak ve bu temalara göre kodları düzenlemek mümkündür. Bu tür yazılımların en önemli yararı, araştırmacıya sistematik, tam, esnek ve hızlı kodlama olanağı vermesidir. Böylece kağıt kalemle yapılan işaretleme, kesip yapıştırma, yazma, kodları yazarak düzenleme, ilgili veri bölümlerini bir araya getirme gibi işlemlerin yerini, elektronik ortamda verilen birkaç komut almaktadır. Bu tür yazılımlara örnek olarak Etnograph, HyperQual gibi yazılımlar gösterilebilir.

Kodlama ve kuram geliştirme yazılımları: Kodlama yapan yazılımların özelliklerine ek olarak, bu yazılımlarda kodlamaya dayalı kuram geliştirmek ve bu kurama göre araştırma raporunu düzenlemek mümkündür. Kuram geliştirme, kodlar arasında anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkilerden yola çıkarak araştırmanın temel konusunu oluşturan olguyu açıklama biçiminde gerçekleşmektedir. Bu yazılımlar araştırmacıya, kodlar arasında ilişki kurmada sağladığı çerçeveler ve görsel ögeler yoluyla yardımcı olmaktadır. Atlas, Nudist bu tür yazılımlara örnek olarak verilebilir.

12. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. "Geçerlik" ve "güvenirlik" bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Özellikle nicel araştırmalarda bu kavramlar bilimselliği belirleyen en önemli iki ögedir. Her araştırmacıdan, kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliğini ve güvenirliğini çok dikkatli bir şekilde test etmesi ve sonuçları okuyucuya rapor etmesi beklenir. Bunun için ayrıntılı olarak belirlenmiş tanımlar, yöntemler ve istatistiksel testler mevcuttur. Nitel araştırmaya yöneltilen en önemli eleştirilerden birisi, özellikle güvenirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımların, yöntemlerin ve testlerin olmayışıdır. Oysa nitel araştırmada gerek güvenirlik gerekse geçerlik ile ilgili alınan birtakım önlemler vardır. Ancak bu önlemler nicel araştırmadaki önlemlerden önemli ölçüde farklıdır. Bu farklılık nitel araştırmanın temel varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken bazı ögelerden kaynaklanmaktadır. Herşeyden önce nitel araştırma daha çok bir olgunun varlığına ve anlamına yönelirken, nicel araştırma bir olgunun "ne derece var olduğuna" yönelmektedir. Yani nitel araştırmada araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plâna çıkarken, nicel araştırmada bu olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Kirk ve Miller, 1986).

Aşağıda geçerlik ve güvenirlik konusunun nitel araştırmada nasıl ele alındığı ve araştırmacının bu iki kavram ile ilgili alması gereken önlemler ve stratejiler açıklanmaktadır. Ancak önce geçerlik ve güvenirlik kavramlarını ve çeşitli boyutlarını tanımlamaya çalışalım.

Genel anlamda "geçerlik" araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. "Güvenirlik" ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982).

Nitel Araştırmada Geçerlik

Nicel araştırmada geçerlik ölçme aracının (örneğin başarı testi) ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Nitel araştırmada ise geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Araştırılan

olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir.

Nicel araştırma geleneğinde araştırmacılar, geçerlik ile karşılaştırıldığında araştırmalarında güvenirlik üzerinde daha fazla zaman harcamakta ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bunun nedeni geçerliği tam olarak elde etmenin güç olması ile yakından ilgilidir. Yani bir araştırmada yüzde yüz güvenirlik elde etmek kuramsal olarak mümkün olabilir; ancak yüzde yüz geçerlik elde etmek mümkün değildir (Kirk ve Miller, 1986). Araştırma kitaplarında bu varsayım ile ilgili birçok örnekten söz edilir. Örneğin bozuk bir termometre ile bir kaptaki suyun sıcaklığını ölçtüğümüzü ve su kaynadığı zaman derecesinin 80 olduğunu varsayalım. Aynı termometre ile başka bir kaptaki suyun kaynama derecesini ölçtüğümüzde aynı sonucu elde edebiliriz ve bu durumda yüzde yüz güvenirlik elde etmiş oluruz. Ancak bu yapılan ölçümün geçerli yani doğru olduğu anlamına gelmez. Oysa araştırmada geçerlik, güvenirliği belirleyen önemli bir etkendir. Eğer bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türden başka bir araştırmada aynı olmasa bile benzer bilgileri elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerlik konusu güvenirlik konusuna göre daha öncelikli hale gelmektedir.

Yukarıdaki bölümde de açıklandığı gibi "güvenirlik" kavramı ve bu kavramın araştırmacı açısından ortaya koyduğu sonuçlar nitel araştırmanın belirli özellikleri ile çelişmekte ve bu nedenle nicel araştırmada olduğu biçimiyle güvenirliği karşılamada güçlüklerle karşılaşılabilmektedir. Oysa nitel araştırmanın temel özellikleri geçerlik açısından önemli artılar ortaya koymakta ve araştırmacıya önemli stratejiler belirleme fırsatı sunmaktadır. Örneğin, nitel araştırmada araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır. Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir; görüşmeye yeni sorular ekleyebilir; daha önce plânlanmayan yeni görüşmeler yapabilir; elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler araştırmacının iç geçerlik konusunda duyarlı olmasını ve gerekirse buna yönelik ek önlemler almasını gerektirmektedir. Aynı şekilde, araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Örneğin, betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır. Bunun yanında geçerlik konusunda nitel araştırmacıya sunulan birtakım başka stratejiler de vardır. Bu stratejileri iç ve dış geçerlik olmak üzere iki ayrı bölümde incelemek mümkündür.

İç geçerlik tüm araştırmalar için önemli olması gereken bir boyuttur. Araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlamalarımız gerçek durumu yansıtıyor mu? Miles ve Huberman (1994) araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinen iç geçerliğe ilişkin sorulması gereken bazı sorulara yer vermektedir. Nitel araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için araştırmacının bu sorulara yeterli bir biçimde yanıt verebilmesi ve buna yönelik önlemleri araştırma sürecinde alması gerekmektedir.

1. Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı mıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmış mıdır?
2. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlı mıdır? Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?
3. Araştırmada elde edilen bulgular, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilmiş midir? Farklı kaynaklara, yöntemlere ve stratejilere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?
4. Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve veya kuramla uyumlu mudur? Bu çerçeve veri toplamada rehber olmuş mudur?
5. Bulguları teyit etmede kullanılan kurallar, stratejiler var mı? Bu stratejiler uygun bir biçimde kullanılmış mıdır?
6. Açık olmayan olgular ya da olaylar belirlenmiş midir?
7. Bulguları açıklama da alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?
8. Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuş mudur?
9. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı mıdır?

Görüldüğü gibi iç geçerlik konusunda araştırmacıdan, gerek veri toplama süreçlerinde, gerekse verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir. Araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulaması ve elde ettiği bulguların ve sonuçlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi beklenmektedir. Bu kontrollerin nasıl yapıldığı konusunda yapılan açıklamalar okuyucuyu tatmin edebilecek şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır.

Dış geçerlik, yukarıda da açıklandığı gibi, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Eğer bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir. Bu kitabın son bölümünde de tartışıldığı gibi benzer gruplara ya da ortamlara doğrudan genelleme nitel araştırmanın zayıf olduğu yönlerden bir tanesidir. Sosyal olayların, içinde bulunulan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle, hiçbir araştırmanın sonuçları başka bir duruma doğrudan genellenemez. Ancak nicel araştırmada olduğu gibi nitel araştırmada da, araştırma sonuçları bir dereceye kadar benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir. Fakat, farklı bir biçimde! Nicel araştırmada bu genelleme doğrudan olabilirken, nitel araştırmada genelleme dolaylı yoldan yapılabilir. Yani genellemeler; ilkeler, kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçimindedir. Ayrıca sayısal genelleme yerine analitik genelleme söz konusudur. Bu konu ile daha ayrıntılı açıklamalar son bölümde yapılmaktadır.

Miles ve Huberman (1994) dış geçerlik ile ilgili olarak şu soruların araştırmacı tarafından dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

1. Araştırma örnekleminin, ortamının ve süreçlerinin özellikleri başka örneklemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmış mıdır?

2. Araştırma raporu genelleme konusunda olası engelleri tartışıyor mu? Örneklemin, ortamın ve kavramsal çerçevenin seçimi ve bu ögelerin genelleme açısından ortaya çıkardığı sınırlayıcı etkenler tartışılıyor mu?

3. Örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş midir?

4. Araştırma, olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlamalara yer veriyor mu?

5. Okuyucu araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirebiliyor mu?

6. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlı mıdır?
7. Araştırma, bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamaları yapmış mıdır?
8. Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir mi?

Bu ve benzeri sorular, araştırmanın sınırlı ölçülerde genellenebilirliğini belirlemede kullanılabilecek sorulardır. Her nitel araştırmacının bu soruların tümüne doyurucu yanıtlar vermesi güç olabilir. Ancak, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için, nitel araştırmacının okuyucuyu, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi beklenir. Okuyucu araştırma sonuçlarından yola çıkarak kendi ortamına doğrudan genelleme yapamayabilir, ancak kendi ortamı için geçerli olabilecek bazı dersler ya da deneyimler çıkarabilir. Bu gerçekleştiği takdirde, nitel araştırma sonuçlarının genellenebilirliği de artar.

Nitel Araştırmada Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte, güvenirlik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Herşeyden önce nicel araştırma için geçerli olan güvenirlikle ilgili bazı etkenler, nitel araştırma için söz konusu değildir. Örneğin, nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlık, güvenirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (dış güvenirlik yani tekrar edilebilirlik). İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Görüldüğü gibi, dış güvenirlikle ilgili ilkeler nitel araştırmanın temel ilkeleriyle çelişmekte ve bu nedenle dış güvenirlik nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır.

Aynı şekilde, iç güvenirlik de nitel araştırmanın temel özelliklerinden biriyle çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılaması ve yorumlaması kaçınılmaz olabilir ve olağandır. Bu nedenle iç güvenirlik de, nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır.

Kirk and Miller (1986) yukarıda sözü edilen ve nicel geleneğe özgü dış ve iç güvenirlik kavramlarını "zamana bağlı güvenirlik" ve "gözleme bağlı güvenirlik" başlıkları altında ele almakta ve nitel araştırmacının nicel bir araştırmacı gibi bu kavramlara neden aynı biçimde yaklaşamayacağını açıklamaktadır. Zamana bağlı güvenirlik ölçülen olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelir (dış güvenirlik göstergesi). Sosyal bilimlerdeki anket araştırmalarında ve psikolojik testlerin kullanıldığı araştırmalarda "test-yeniden test yöntemi" bu güvenirliği ölçmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu güvenirlik yaklaşımı ancak zaman içinde değişmeden, sabit kalan olguların ölçülmesinde kullanılabilir. Ancak sosyal bilimlerde olay ve olguların zaman içinde sabit kaldığını varsaymak olanaksızdır.

Gözleme bağlı güvenirlik ise aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelir (iç güvenirlik göstergesi). Nicel araştırma geleneğinde bu güvenirliğin başarılmasında bir sorun olmadığı varsayılır çünkü ölçümlerin araştırmacıdan bağımsız olması ön koşullardan biridir. Oysa nitel araştırma geleneğinde araştırmacının kendisi bir veri toplama aracı olarak işlev gördüğü için (görüşme ve gözlemde olduğu gibi), farklı araştırmacıların tam olarak aynı gözlemleri yapması mümkün değildir. Ancak bu istendik bir durum olduğu için, nitel araştırmada gözlem ya da görüşme yoluyla elde edilecek veriler ve bunların analizi ile ilgili araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların en aza indirilmesi beklenir. Bu nedenle güvenirlik çalışmaları yapılabilir (birden fazla araştırmacının aynı gözlem aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve bunların karşılaştırılması gibi) (Kirk and Miller, 1986).

Her ne kadar güvenirlikle ilgili bazı ölçütler, nitel araştırmanın temel özellikleri ile çelişse de, nitel araştırmada gerek dış gerekse iç güvenirlik kapsamında alınması gereken bazı önlemler vardır. Bu önlemler araştırmanın güvenirliğini nicel araştırmada olduğu gibi test etme ve saptama amacına yönelik değildir. Bu önlemler daha çok nitel araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejilerin daha belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların, bu stratejileri benzer biçimlerde kullanabilmesine olanak sağlamasına ilişkindir.

LeCompte ve Goetz (1982) dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının, öncelikle araştırma sürecindeki kendi konumunu (katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde benzer araştırmalar yapan başka araştırmacıların, benzer bir rol üstlenerek karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmaları mümkün olabilir. Bu

araştırmanın aynen tekrar edilebilmesi ve aynı sonuçlara ulaşılması anlamına gelmez. Ancak araştırmacının kendi konumu ile ilgili yapacağı açıklamalar, aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda bir fikir verebilir.

Dış güvenirlik konusunda araştırmacının alabileceği ikinci önlem ise, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir biçimde tanımlanmasıdır. Böylece, benzer araştırma yapan diğer araştırmacılar örneklem oluştururken bu tanımlamaları dikkate alabilir.

Üçüncü önlem, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanmasına ilişkindir. Sosyal ortamın insan davranışını ve algısını etkileyen önemli bir etken olduğunu kabul edersek, elde edilen verilerin belirli sosyal ortamlara bağlı olarak ortaya çıktığını ve aynı bireylerin farklı sosyal ortamlarda aynı verileri temsil etmeyebileceğini de kabul etmemiz gerekmektedir. Bu nedenle verilerin elde edildiği sosyal ortamın açık bir biçimde tanımlanması araştırmanın dış güvenirliği açısından önem kazanmaktadır.

Dördüncü önlem, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanmasına ilişkindir. Benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek için araştırmacının kullandığı bu çerçevenin ayrıntılı bir biçimde bilinmesine ihtiyaç vardır.

Son olarak, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önemlidir. Görüşme ve gözlemlerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu gibi yönteme ilişkin konuların ayrıntılı bir biçimde açıklanması benzer araştırma yapacak araştırmacılar için yardımcı olabilir.

Miles ve Huberman (1994), LeCompte ve Goetz'in dış güvenirlik konusunda öne sürdüğü bu stratejileri biraz daha açarak, soru biçiminde ifade etmektedir. Her araştırmacının bu soruların çoğuna olumlu yanıt vermesi beklenir.

1. Araştırmacı, araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamış mıdır?

2. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir biçimde anlaşılabilmekte midir?

3. Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiş midir?

4. Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda, kayıtların (örneklem seçimi, görüşme ve gözlem notları gibi) kapsamı açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış mıdır?

5. Araştırmacı, bireysel varsayımlarının, önyargılarının ve yönelimlerinin farkında mıdır? Bu varsayımların ve önyargıların araştırmaya yansıması konusunda açık bir biçimde bilgi verilmiş midir?

6. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmış mıdır?

7. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmış mıdır?

Görüldüğü gibi dış güvenirlik konusunda araştırmacının alabileceği en önemli önlem; gerek araştırmanın temel aşamaları, gerekse araştırma sürecindeki kendi konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermektir. Bir araştırmanın aynen tekrar edilmesi ya da yapılan analizlerin iki ayrı araştırmada birbiriyle tutarlı olması, nitel araştırmalarda oldukça güçtür. Ancak araştırmacı, araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde, araştırmanın dış güvenirliği konusunda önemli bir adım atmış olacaktır. Böylece araştırmacı, elde ettiği sonuçların topladığı verilere bağlı olduğunu ve kendi varsayımlarının ya da önyargılarının sonuçları etkilemediğini göstermiş olacaktır. Araştırmacı, araştırma sürecinde yansız olduğu ve sonuçları kendi tercihlerine ya da yönelimlerine göre biçimlendirmediği konusunda okuyucuyu ikna etmesi gerekir. Yukarıda sıralanan sorulara açık bir biçimde araştırmasında yanıt verebilen bir araştırmacı, dış güvenirlik konusunda okuyucuya güven verebilir ve sonuçların inandırıcılığını arttırabilir.

LeCompte ve Goetz (1982) iç güvenirlik konusunda da bazı stratejiler önermektedirler. İlk strateji, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir. Yani araştırmacı; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilebilecek bu tür betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Okuyucu, araştırmacının verilerini yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı elde ederse, daha sonra araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da elde edebilir.

İkinci strateji, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesidir. Böylece verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları açısından da "kabul edilme" oranını arttıracaktır.

Üçüncü strateji, özellikle gözlem yoluyla elde edilen bulguların, görüşmeler yoluyla teyit edilmesine ilişkindir. Bu şekilde elde edilen bulguların doğruluğu test edilebilir ve bu bulgulara ilişkin ek veriler, ulaşılan sonuçların inandırıcılığını arttırabilir.

Dördüncü strateji, elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir. Aynı konu üzerinde yapılmış başka araştırmaların sonuçlarını da, ulaşılan sonuçların güvenirliğini teyit etmede kullanmak mümkündür.

Son olarak, önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizi de, iç güvenirliği zenginleştiren bir etkendir. Bu nedenle araştırmacının varsa, böyle bir kavramsal çerçeveyi nasıl oluşturduğunu ve bu çerçeveye bağlı olarak veri analizini nasıl yaptığını okuyucuya açıklaması beklenir.

Yine Miles ve Huberman'ın (1994) yukarıda sözü edilen stratejilere ilişkin geliştirdikleri bir soru listesi vardır. Her nitel araştırmacı bu sorulara yanıt verebilecek biçimde gerekli önlemler almalıdır.

1. Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş midir? Araştırmanın çeşitli aşamaları araştırma soruları ile tutarlı mıdır?
2. Araştırmacının araştırma sürecindeki kendi konumu açık bir biçimde tanımlanmış mıdır?
3. Araştırmanın sonuçları, verilerle uyum içinde midir?
4. Araştırmacının temel bakış açısı ve araştırmaya yaklaşımı açık bir biçimde tanımlanmış mıdır?
5. Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmış mıdır?

6. Birden fazla araştırmacının olduğu durumlarda benzer veri toplama süreçleri ve yöntemleri kullanılmış mıdır?

7. Verilerin kodlanmasında birden fazla araştırmacının kullanılması durumunda kodlama karşılaştırması yapılmış mıdır?

8. Verilerin analizinde, önyargılar, yanlış anlaşılmalar, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş ve buna göre geçerli olmayan veriler ayıklanmış mıdır?

9. Birden fazla araştırmacının olduğu durumda, araştırmacıların gözlemleri ve bulguları birbiriyle mantıklı bir uyum sağlamakta mıdır?

Görüldüğü gibi iç güvenirlik konusunda da araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında (veri toplama, analiz gibi) yaptığı kontrolleri açık bir biçimde tanımlamalı ve okuyucuya araştırmanın tüm aşamalarında güvenirliğe yönelik hangi önlemlerin alındığını açıklamalıdır.

Özetlemek gerekirse, nitel araştırmada gerek iç, gerekse dış güvenirlik konusu nicel araştırmada olduğu gibi ele alınmamaktadır. Bu iki araştırma geleneğinin farklı varsayımlardan yola çıktığını düşünecek olursak, güvenirlik konusunda bu iki geleneğin yukarıda açıklandığı gibi farklı önlemler alması gerektiği doğal karşılanmalıdır.

Geçerliği ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Lincoln ve Guba (1985, aktaran Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993) nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermektedirler. Ancak bu önerileri nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plâna çıkarılan "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık," "dış geçerlik" (ya da "genelleme") yerine "aktarılabilirlik," "iç güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenirlik" (ya da "tekrar edilebilirlik") yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Aşağıdaki tabloda (Tablo 12.1) bu kavramlar tanımlanmakta ve bu kavramların temsil ettiği ölçütleri karşılamak amacıyla kullanılan yöntemler ayrı ayrı açıklanmaktadır.

Tablo 12.1: Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabilirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)'den uyarlanmıştır.

İnandırıcılık

Bir araştırmanın önemi bilimsel alanyazına eklediği bilgi ve insan yaşamında karşılaşılan sorunlara getirdiği çözüm çerçevesinde değerlendirilir. Bu iki amaca hizmet etme yanında araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. Aksi takdirde araştırmanın inandırıcılığı konusunda kuşkular ortaya çıkabilir. Bu nedenle araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir. Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın başarılabilmesi için araştırmacıların kullanabilecekleri birtakım stratejiler (uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi) önermektedirler. Aşağıda tanımlanan bu stratejiler aynı zamanda bir araştırmanın inandırıcılığının (nicel araştırmadaki "iç geçerliğin" karşılığı olarak) değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler olarak da kabul edilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993).

Uzun süreli etkileşim

Araştırmacı veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar, dokümanlar, vb.) ile uzun süreli bir etkileşim içinde olmalıdır. Böylece veri kaynakları üzerinde

kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir. Bir gözlemci tek bir gözlemle geçerli sonuçlara ulaşamayabilir çünkü ortamdaki kendi varlığının diğer bireyler üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Araştırmacının gözlem sayısını artırması yani gözlem yaptığı ortamda kalma süresini uzatması araştırmacının gözlenen ortam ya da gözlem ortamına dahil bireyler üzerindeki başlangıç etkisini azaltacak, gözlem sayısı ve süresi uzadıkça gözlenen süreç kendi doğal ortamına geri dönecektir.

Bir görüşmenin başında da böyle bir araştırmacı etkisinden söz edilebilir. Görüşülen kişiler genellikle görüşmenin başında araştırmacı etkisine daha açıktırlar. Görüşme süresi ilerledikçe geçen zaman içinde bir güven ortamı oluşur ve görüşülen kişi verdiği yanıtlarda daha samimi olabilir. Bu nedenle uzun süren görüşmelerde toplanan verilerin geçerliği daha yüksektir. Benzer biçimde aynı bireyden birden fazla görüşme yoluyla toplanan veriler de gerçeği yansıtma bakımından daha güçlü olacaktır. Tüm bu nedenlerle araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşturulan etkileşimin mümkün olan durumlarda geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını artıracaktır.

Uzun süreli etkileşim, toplanan verilerin dönemsel ya da mevsimsel olup olmadığını teyit etme bakımından da önemlidir. Örneğin sınıf yönetimi konusunda yapılan bir araştırmada bir öğretmenin öğrenci davranışlarına ilişkin algıları ya da sergilediği davranışlar o gün yaşadığı olumsuz bir sınıf yaşantısı nedeniyle olumsuz etkilenmiş ve bunlar görüşmeye ya da gözleme yansımış olabilir. Yapılacak ikinci ya da üçüncü bir görüşme ya da gözlem verileri oluşturan bilginin geçici veya dönemsel olup olmadığını ortaya koyabilir. Bir araştırmada etkileşimin ne kadar uzun sürekli olması gerektiğine ilişkin standart bir zaman dilimi önermek mümkün değildir. Bu süre araştırmanın doğasına ve veri kaynaklarının özelliklerine göre değişebilir. Bu sürenin yeterince uzun olabilmesi için alanda harcanan zamanın araştırmacıya, araştırmaya konu bireylerin "oluşturduğu gerçeklikleri" yine bireylerin anladığı ve oluşturduğu biçimiyle ortaya koymasına yetecek düzeyde uzun olması gerekir.

Derinlik odaklı veri toplama

Alanda uzun süre kalan bir araştırmacı olay, olgu, durum ve yorumları katılımcıların bakış açısıyla ortaya koyabilir. Bu anlamda olay ve olguların doğasına uygun bir biçimde veri elde etme ve bunların gerçekliğini teyit etme işlevlerini gerçekleştirerek kendine düşen önemli bir görevi yerine getirmiş olabilir. Ancak

bu görevin ötesinde nitel araştırmacıdan alanda öğrendiği olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamı, birbirleriyle olan ilişkilerini, bir bütün olarak sergilediği örüntüleri de ortaya çıkarması beklenir. Bu da derinlemesine veri toplama ve teyit mekanizmaları ile mümkün olur. Araştırmacı elde ettiği sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmalıdır. Aksi takdirde araştırmacı veri elde ederek ve bunları özetleyerek bir kayıt cihazı işlevinin ötesine geçmemiş olur. Bu nedenle araştırmacının topladığı verilere eleştirel bir gözle bakması, bu verilerin araştırma sorularına yanıt vermede yeterliğini sorgulaması ve ulaştığı sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığını gerekirse ek veri toplayarak teyit etmesi beklenir.

Çeşitleme (Triangulation)

Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Araştırmanın odaklandığı ortamda yer alan veri kaynaklarının (yani bireylerin) farklı algılarının, deneyimlerinin ve bakış açılarının olması doğaldır. Araştırmacı bu farklılıkları törpüleyerek ortak bir sonuca ulaşma yerine bu farklılıkları olabildiğince bütün zenginliği ile sergilemelidir. Aksi takdirde çoğunluğun gerçekliğini ortaya çıkarma ve genelleme çabası, araştırmanın geçerliğine önemli bir tehdit oluşturabilir. Bu amaçla araştırmacının çeşitleme stratejisini kullanması ve araştırmanın ve sonuçlarının inandırıcılığını artırması beklenir.

Çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenebilir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ve bu şekilde yukarıda sözü edilen farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir. Farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenirliğini arttırır. Gözlem sürecinde araştırmacının öğrendiklerini görüşme yoluyla teyit etmesi ya da görüşmede ortaya çıkan bulguların dokümanlarla (yazışmalar, fotoğraflar, günlükler, vb.) desteklenmesi ya da yapılan bir doküman analizi sonuçlarının ilgili bireylerle yapılacak görüşmelerle açıklanması ve zenginleştirilmesi araştırmanın inandırıcılığını artıran diğer önemli yöntemlerdir. Herhangi bir boyutta çeşitlemenin olmadığı bir araştırma geçerlik ve güvenirlik açısından zayıf kalabilir.

Uzman incelemesi

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim araştırmacı açısından kendi yaklaşımını kontrol etme ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görme bakımından yararlı olacaktır. Ayrıca uzman araştırmanın çeşitli aşamalarına ilişkin önerilerde bulunarak araştırmanın niteliğinin artmasına da katkıda bulunabilir.

Uzman incelemesi iki biçimde yapılabilir. Bunlardan ilki uzmanın araştırmacı ile birlikte değerlendirme toplantısı yapmasıdır. Bu toplantıda araştırmacı tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarır ve topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliğini uzman ile birlikte değerlendirir. Uzman bu süreçlere ilişkin sorular sorar, ham veriyi, bunların analizini gözden geçirir ve bu süreçlerin uygunluğuna ilişkin geri bildirimde bulunur. İkinci tür uzman incelemesinde ise araştırmacı araştırma desenine, bunların analizine ve sonuçların yazımına ilişkin tüm dokümanları topladığı ham verilerin tamamını da ekleyerek bir uzmana gönderir. Uzman araştırma sürecini bu dokümanlar çerçevesinde inceler ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Her iki yaklaşımda da amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek, bir başka bakış açısı ile geri bildirimde bulunmak ve araştırma deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmaktır.

Katılımcı teyidi

Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır. Nitel araştırma güçlü veri toplama yöntemlerine sahiptir ve zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlar. Ancak bu süreçte araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşması olasılığı vardır. Bu durum araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir. Her iki durumda da veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir. Erlandson ve di-

gerleri (1993) katılımcı teyidinin çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler. Bunlardan üç tanesi aşağıda sunulmaktadır:

1. Veri toplamanın hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyebilir ve katılımcıdan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini isteyebilir. Ayrıca katılımcılar eklemek istedikleri algılar ya da deneyimler var ise bunları da bu yolla ekleme fırsatı bulmuş olurlar. Bu yaklaşım hem gözlem hem de görüşme için geçerlidir. Gözlem sonunda gözlenen ortama ya da sürece ilişkin bilgi sahibi bir bireyden toplanan veriler ve bunlardan çıkarılabilecek olası anlamlar konusunda kendisinden veri toplanan bireyin bir değerlendirme yapması istenebilir. Görüşme sonunda ise görüşülen bireye araştırmacı öğrendiklerini bir özet olarak aktarabilir ve kendi algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtmadığını sorabilir.
2. Araştırmacı topladığı verileri daha geniş bir zamanda düzenler, ilk analizleri yapar ve veriden çıkardığı anlamları bir rapor halinde katılımcılara gönderir. Katılımcılar bu raporu okuyarak verilerin tamlığını, analizlerin kendi gerçekliklerini yansıtmadaki yeterliğini ve sonuçların kendi algılarına ve yaşantılarına ilişkin olup olmadığını değerlendirerek araştırmacıya yazılı olarak düşüncelerini belirtirler.
3. Araştırmacı yazılı rapor gönderme yerine katılımcılarla bireysel ya da grup olarak bir "teyit toplantısı" yapar. Bu toplantıda ulaştığı sonuçları, veriden çıkardığı anlamları ve kendi yorumlarını katılımcılarla paylaşır ve bunların geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmalarını ister. Sonuçların tamlığını ve doğruluğunu teyit etme yanında bu tür toplantılarda yeni verilerin ortaya konması ve ulaşılan sonuçların ayrıntılı hale getirilmesi ve derinleştirilmesi de mümkündür.

Aktarılabilirlik (Transfer Edilebilirlik)

Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmanın temel amaçlarından biri olan ve araştırmanın değerini yargılamada kullanılan "genelleme" kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak "aktarılabilirlik" kavramını ön plâna çıkarmışlardır. Nicel araştırmada genelleme evrende veri kaynaklarının normal dağılım gösterdiği varsayımına dayalıdır. Bu varsayımla yansız seçilen bir örneklemden elde edilen sonuçlardaki değişimler evrende de belirli bir hata payı ile ortaya çıkacaktır. Buna göre belirli bir hata payı bırakılarak örneklemden elde edilen sonuçlar evrene genellenebilir. Oysa nitel araştırmada bu tür bir genelleme mümkün değildir. Çün-

kü verinin elde edildiği ortamın benzer diğer örneklemlerde aynen temsil edilmesi mümkün değildir. Olay ve olguların içinde bulundukları ortamdan etkilendikleri dikkate alındığı zaman belirli bir örnekleme ait verilerin ve sonuçların benzer diğer örneklemlere doğrudan genellenmesi mümkün olamaz.

Erlandson ve diğerleri (1993) nicel araştırmada genellemenin basit değişkenler için (örneğin oy verme eğilimi gibi) mümkün olabileceğini, ancak değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin incelenmesi halinde (örneğin belirli öğretim yöntemlerinin belirli düzeyde başarıya neden olması gibi) genellemenin mümkün olamayacağını savunmaktadırlar. Değişkenler basit düzeyde incelendiği zaman ortamın veriler üzerindeki etkisi en az düzeyde olurken karmaşık değişkenler için ortamdan etkilenme çok daha yoğun düzeyde gerçekleşmektedir. Buna göre olay ve olguların ele alınma biçimi genellemenin ne derece mümkün olup olmayacağına ilişkin bir ipucu vermektedir. Nitel araştırma olay ve olguları derinliğine ve ayrıntılı incelemeye yöneldiği için araştırma sonuçlarının doğrudan genellenmesi mümkün görünmemektedir.

Nitel araştırmada "genelleme" yerine "aktarılabilirlik" kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Nicel araştırmada araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymaktır (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu şekilde araştırmayı okuyan bireyler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturabilir ve kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilirler.

Erlandson ve diğerleri (1993) araştırma sonuçlarının "aktarılabilirliğini" artırmak için iki yöntem önermektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme.

Ayrıntılı betimleme

Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır. Okuyucu açısından araştırma sonuçlarının anlam kazanması önemli ölçüde bu betimlemenin yeterliğine bağlıdır. Verileri ayrıntılı bir biçimde betimlemeden sunulan sonuçların inandırıcılığı düşük olacaktır. Okuyucu ayrıntılı betimleme ile verilerin elde edildiği ortamı zihninde daha iyi canlandırabilir ve kendi

ortamına ilişkin olası sonuçları daha kolay çıkarabilir. Ayrıca verinin ayrıntılı betimlemesi okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma fırsatı verir.

Amaçlı örnekleme

Nicel araştırmada evrene genelleme amacıyla seçkisiz örnekleme yönelimi ağır basarken nitel araştırmada aktarılabilirliği artırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını güden amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Diğer bir deyişle nitel araştırmada genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi önem kazanmaktadır. Amaçlı örneklemenin, aktarılabilirlik açısından bir diğer artısı da süreç içinde ek örnekleme yapmaya olanak verecek bir esnekliğe sahip olmasıdır. Bu tür bir esneklik araştırmacıya olay ve olguları doğasına uygun bir biçimde ortaya koyma fırsatı verir. Araştırılan olay, olgu veya duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçları ile karşılaştırması açısından önemli bir katkı sağlar.

Tutarlık

Nicel araştırmada tekrar edilebilirliği ön plâna çıkaran "güvenirlik" kavramı yerine Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmada "tutarlık" kavramını önermektedirler. Olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştukları ve aynen tekrar edilmesinin mümkün olmadığı varsayımı dikkate alındığında nitel araştırmada güvenirliği sağlamak mümkün görünmemektedir. Bu varsayıma göre bir araştırmada güvenirlik, daha önce de vurgulandığı gibi, geçerlik olmasa da elde edilebilir. Hatalı bir araçla yapılan yanlış ölçümün birkaç defa aynen tekrar edilmesi ölçümün, aynı sonucun birden fazla ölçümle teyit edilmesi anlamında güvenirliğini ortaya koyabilir ancak ölçümün doğruluk değeri anlamında geçerli olduğu sonucunu doğurmaz. Oysa nicel araştırmada güvenirlik geçerlik için bir ön koşuldur. Yani tekrar edilemeyen bir ölçümün geçerliği kuşku yaratır. Nitel araştırmada ise tekrar edilebilirlik kabul edilen varsayımlara göre mümkün değildir, çünkü olay ve olgular sürekli değişkenlik gösterir, farklılık gerçeğin doğasından kaynaklanır.

Bu çerçevede nitel araştırma nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlığa önem verir. Burada olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım söz ko-

nusudur. Erlandson ve diğerleri (1993) bu tutarlığın sağlanması için "tutarlık incelemesi" yapılmasını önermektedirler.

Tutarlık incelemesi

Bu stratejinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir. Örneğin tutarlık incelemesi yapan birey, verilerin benzer süreçlerde (örneğin görüşmelerde araştırmacının benzer bir yaklaşımla sorularını sorması ve kayıt altına alması gibi) toplanıp toplanmadığına, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlığa, verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasına bakabilir.

Teyit Edilebilirlik

Bilimsel araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması ve araştırmacının öznel yargılarından ve varsayımlarından uzak olması beklenir. Bu amaçla nicel araştırmada araştırmacının araştırılan alana ya da veri kaynağına uzak olması ve nesnel bir yaklaşımla olay ve olguları ortaya koyması gerekir. Yani araştırmacının herhangi bir biçimde toplanan veriyi varlığı ile ya da varsayımları ve inançları ile etkilememek için önlem alması gerekir. Nitel araştırmada ise tam nesnelliğin mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılır. Bu nedenle Guba ve Lincoln nitel araştırmacılara "nesnellik" kavramı yerine "teyit edilebilirlik" kavramını önermektedirler. Bu kavram çerçevesinde nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir. Erlandson ve diğerleri (1993) araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere "teyit incelemesi" stratejisinin kullanılmasını önermektedirler.

Teyit incelemesi

Bu incelemede amaç araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakmaktır. Dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapar. Bu nedenle araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları saklaması ve gerektiğinde böyle bir incelemeye sunması gerekir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Bilimsellik

Fen ve doğa bilimlerinde yüzyıllardır kullanılagelen pozitivist araştırma yöntemlerinin sosyal bilimlere uyarlanması sonucu kuram ve denence temelli araştırmalar sosyal bilimlerdeki bilimsel araştırma çabalarına uzun süre damgasını vurmuştur. Sosyal bilimciler araştırmalarına yön verecek kuram arayışı içine girmişler ve bu amaçla çeşitli kuramlar ve kavramsal çerçeveler ortaya koymuşlardır. Örneğin Psikoloji'de "davranışçı öğrenme kuramı" öğrenmenin bir değişken olarak yer aldığı çeşitli araştırmalarda araştırmacılara kuramsal temeller oluşturmuştur.

Diğer taraftan 20. yüzyıl başlarında kendini sınırlı bir biçimde Antropoloji ve Sosyoloji'nin bazı alanlarında gösteren "pozitivist yaklaşımın birçok toplumsal olay ve olgunun doğasına uygun olmadığı" anlayışı bu yüzyılın sonlarına doğru yaygınlık kazanmıştır. Sosyal bilimlerin doğası gereği tamamıyla farklı araştırma yöntemleri kullanması gerektiği savunulmuştur. Bu alanda araştırma yapmak için kuramsal bir temele her zaman ihtiyaç olmadığı ve hatta kurama giden bir araştırma yaklaşımının benimsenmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Sosyal bilimlerde ortaya çıkan bu iki yönelim "geçerlik ve güvenirlik" anlayışına da damgasını vurmuştur (Kirk and Miller, 1986). Pozitivist geleneğe sahip çıkan sosyal bilimciler fen ve doğa bilimlerinde olduğu gibi araştırmanın bilimsel olabilmesi için "geçerliğin ve güvenirliğin tam anlamıyla başarılması" gerektiğini varsayarlar. Bunun için araştırmanın kuramsal bir temeli olması, bu temel doğrultusunda değişkenlerin açık bir biçimde belirlenmesi ve değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisine yönelik denencelerin oluşturulması ve bu denencelerin toplanan veriler çerçevesinde kabul ya da reddedilmesi gerekmektedir. Eğer tüm bu süreç araştırmacının olası etkisinden (varsayımları, algıları, yönelimleri, vb.) uzak gerçekleştirilmiş ise, ulaşılan sonuçların araştırmacıdan bağımsız olduğu, dolayısıyla bir başka araştırmacı tarafından tekrar edildiği zaman aynı sonuçlara ulaşılabileceği varsayılır. Burada araştırmanın bilimselliğinin ölçütü olarak "güvenirlik" yani "tekrar edilebilirlik" ön plâna çıkmaktadır. Eğer araştırma verileri ve sonuçları değer-katıklı ise (yani araştırmacının algıları, tepkileri ve yorumu kullanılıyor ise), ortaya çıkan sonuçların araştırmacıdan bağımsız olmadığı ve bu nedenle aynen tekrar edilmesinin mümkün olmadığı varsayılır. Yani değer-katıksız veri toplama ve analiz, araştırmanın bilimselliğinin temel koşuludur.

Nitel araştırmada ise daha çok "geçerlik" yani "inandırıcılık" kaygıları ön plânda gelir. Araştırmacının önyargılarından ve varsayımlarından arındırılmış verilere ulaşma ve bu verilerin doğasına uygun bir analiz yaklaşımı benimseyerek

anlamlı sonuçlara ulaşma önemlidir. Ancak pozitivist araştırmada varsayılan sonuçların "tekrar edilebilirliği" mümkün değildir, çünkü özellikle sosyal bilimlerde olay ve olgular, onlarla ilgili "bireyler" ya da katılımcılar tarafından belirlenir ve bunlar hiç bir zaman tam olarak tekrar edilemez.

Yorumlamacı paradigma "gerçekliğin" oluşturulduğunu savunmakla birlikte oluşturulan bu gerçekliğin anlaşılabilmesi için araştırmacının yansız bir tutum içinde olması gerektiğini kabul eder. Bu yansız tutum araştırmacının araştırılan olay ya da olguya ilişkin algılarını ve yorumlarını rapor ederken de geçerlidir. Yani araştırmacı kendisini bu anlamda bir veri toplama aracı olarak görebilir, ancak yorumlarını öznel algı ve varsayımlarından arındırabilmeli ve topladığı diğer verilerle ilişkilendirebilmelidir. Yani araştırmacı yansız bir yaklaşımla alandaki katılımcılar tarafından oluşturulmuş öznel verileri toplamalı ve analiz etmelidir.

Araştırmacının veri kaynağına yakın olması, alanda oluşan gerçeklikleri yaşaması ve verinin doğasına uygun yöntem ve süreçlerle veri toplaması nitel araştırma sonuçlarının geçerliğini arttıran özellikleridir. Veri toplama yöntemi olarak görüşmenin ya da gözlemin kullanıldığı durumda araştırmacı ve veri kaynakları (katılımcılar) karşılıklı olarak birbirlerini etkileyebilirler. Bu etkileşim nitel araştırmada kabul edilen bir durumdur ve bunun araştırma verileri ve sonuçları üzerindeki olası etkisi göz ardı edilmez. Bu etkileşimin olumsuz olabilecek sonuçlarından çekinerek araştırmacının veri kaynağına uzak olması nitel araştırmada söz konusu değildir, çünkü bu etkileşim gerçeğin ortaya konması için gereklidir. Dolayısıyla, bu etkileşimden kaynaklanabilecek geçerlik tehditleri kabul edilmekle birlikte, etkileşimin olmaması, yani araştırmacının veriyi uzaktan toplaması durumunda ortaya çıkacak geçerlik tehdidi daha büyüktür. Bu nedenle araştırmacı etkileşimden kaynaklanabilecek tehditleri kontrol etmek için çeşitli yöntemler (sorularda yönlendirici olmama, gözlem yaparken kendi algı ve düşüncelerini betimsel verilerden ayrı not etme, vb.) geliştirmeli ve bunları raporunda belirtmelidir (Erlandson ve diğerleri, 1993).

Özet olarak, doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (yani "geçerlik") ve araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (yani "güvenirlik"), nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentilerdir. Geçerliğin, güvenirliği önemli ölçüde güvence altına aldığı düşünüldüğünde, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenirliği sağlamaya yönelik alınmış bir önlem olarak algılanmalıdır.

13. Bölüm

DURUM (ÖRNEK OLAY) ÇALIŞMASI

Sosyal bilimlerin değişik alanlarında yazılmış pek çok araştırma kitabı durum (örnek olay) çalışmalarına yer vermez. Bunun nedeni durum çalışmalarının temel araştırma stratejileri arasında görülmemesidir. Bazı kitaplar durum çalışmalarını, anket ve deney gibi diğer bazı araştırma çalışmalarına başlamadan önce yapılan bir ön keşif çalışması olarak tanıtır. Durum çalışmalarının kültür analizi (etnografya) veya katılımcı gözlem türü çalışmalarla karıştırılması da, alanyazında yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur (Yin, 1984). Bunun temel nedeni, durum çalışmasının temel varsayımları ile bu tür nitel araştırma yöntemlerinin temel varsayımları arasında benzerlikler olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nitel yöntemlere benzer şekilde, durum çalışması da; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler. Bunlara ek olarak, 1960 ve 1970'ler boyunca sosyal bilimlerde gözlenen pozitivizmin egemenliği, durum çalışmasını az sayıda sosyal bilimcinin uğraştığı bir nitel araştırma alanı olarak bırakmıştır. Oysa, 1980'lerden itibaren durum çalışmasına gösterilen ilginin arttığı görülmektedir. Bu alanda yapılan yayınların sayısındaki hızlı yükseliş bu artan ilginin önemli bir göstergesidir (Hartley, 1995).

Durum çalışması aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

> Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s. 23).

Bu tanımı daha iyi anlayabilmek için, yukarıda sözü edilen boyutların diğer araştırma türlerinde nasıl gerçekleştiğini irdelemekte yarar vardır. Örneğin deneysel bir çalışma olguyu, amaçlı bir biçimde gerçek yaşam çerçevesinden ayırarak, yani olguyu laboratuvar koşullarında kendi doğal ortamından ayırarak çalışır. Ancak bu yolla, araştırmacının ilgisi sınırlı sayıda değişken ve bunlar arasındaki ilişkiye odaklanabilir. Öte yandan tarihsel bir çalışma, olgu ve içinde oluştuğu içeriği dikkate alır; ancak çalıştığı olaylar güncel değildir. Son olarak, anketler yine olgu ve içerik konusuyla ilgilenir, ancak olgunun içinde oluştuğu içeriği derinlemesine araştırmak anketlerle mümkün olmaz. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

Durum Çalışmasının Bir Araştırma Yöntemi Olarak Gelişmesi

Gerçekte durum çalışması yeni bir araştırma yöntemi değildir. 20. yüzyılın ilk yarısında durum çalışmaları, Sosyoloji ve Antropoloji gibi çalışma alanları içinde kök salan "natüralistik araştırma" dediğimiz araştırma geleneği içinde yer bulmuş ve gelişmiştir. Bu dönemde diğer sosyal bilim alanlarında ise (Psikoloji, Eğitim, Sosyoloji'nin bazı alanları gibi), pozitivizmin tam hakimiyeti durum çalışmalarının ikinci plânda kalmasına yol açmıştır (Yin, 1984).

Genelde natüralistik araştırma, özelde ise durum çalışmasının ortaya çıkması ve gelişmesinde rol oynayan önemli isimlerden birisi Bronislaw Malinowski'dir. Birinci Dünya Savaşı sırasında Güney Pasifik Okyanusu'nda Avustralya'nın kuzeyinde yer alan takımadalar grubu olan (en büyüğü bugün Papua Yeni Gine olarak bilinen adadır) Malenezya'ya sığınmak zorunda kalan Malinowski, üç yıl süreyle bu takımadalar içinde yer alan Trobriand Adası'nda yaşadı ve bu süre içerisinde ada yerlilerinin gelenek, adet ve yaşam tarzlarını gözlemleyerek not etti. Bu gözlemleri üzerine yaptığı yayınlar, modern Antropoloji'nin olduğu kadar, katılımcı gözlem türünün de ilk örneği oldu.

Aynı yıllarda durum çalışması, Amerikalı sosyal bilimciler arasında da tercih edilen bir araştırma yöntemi olmaya başladı. 1916 yılında Şikago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü "alan çalışmaları" adı altında bir program başlattı. Amerika'da durum çalışmalarına bu ilginin nedeni, o yıllarda Amerika'ya doğru gerçekleşen göç dalgası ve bunun sonucu ortaya çıkan şehirleşme sorunlarıydı. Bu ilk durum çalışmaları, özellikle göçmenlerin uyum ve ekonomik sorunlarının bir sonucu olan, yoksulluk ve suça yönelim konularında daha sonra yapılacak durum çalışmalarının ilk örneklerini oluşturdu.

Durum çalışmaları konusunda dikkate değer diğer bir isim, yine Şikago Üniversitesi'nde 1920'lerde çalışmış olan Robert Park'tır. Park aslında bir gazeteciydi ve insana ilişkin olay ve olguların, o günün pozitivistlerinin tersine, kesin ve mutlak yasa, kuram ve genellemelerle anlaşılamayacağını savunuyordu. Öğrencilerine, kütüphane ve dershanelerde oturup kitap ve makalelerin içinde kaybolmak yerine, insanların arasına karışarak insan deneyimlerini yerinde incelemelerini öğütlüyordu.

1930'lardan itibaren Sosyoloji'de egemenlik kurmaya başlayan pozitivizm, nicel araştırma yöntemlerine yöneldi. Sosyologlar değişmez, yani evrensel ve ge-

nellenebilir yasalar bulmanın arayışı içine girdiler. Gittikçe durum çalışması gibi nitel yöntemlerden uzaklaştılar. Çünkü diğer pek çok nitel yöntemler gibi, genellemeye olanak vermeyen ve öznel olarak nitelendirdikleri durum çalışmalarını, bilimsel saymamaya başladılar. 1950'lerden itibaren anket gibi nicel yöntemler Sosyoloji'de tam bir egemenlik kurdu ve durum çalışmaları gibi nitel yöntemler pek az araştırmacının uğraştığı araştırma alanları olarak kaldı.

Durum Çalışmasına Yönelik Önyargılar

Yukarıdaki tarihçe, durum çalışmalarına yönelik yerleşmiş bazı önyargılar konusunda ipuçları vermektedir. Daha özele indirgendiğinde, durum çalışmalarına yönelik olarak Yin (1984) belli başlı üç önyargıdan söz eder: "Durum çalışması yanlıdır," "durum çalışması genellemelere izin vermez," "durum çalışması uzun zaman alır," dolayısıyla "sonuçta okunması mümkün olmayan şişkin bir veri seti üretir."

Yin'e (1984) göre birinci önyargı, yani "durum çalışmasının yanlı bir araştırma yöntemi olduğu" önyargısı, bazı durum çalışması yapan araştırmacıların dikkatsiz ve özensiz çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları çok sağlam olmayan kanıtlardan veya kendi öznel görüşlerine dayanan yorumlardan bulgular veya sonuçlar türetmişlerdir. Buradan yola çıkılarak, durum çalışmasının yanlılığa açık olduğu gibi bir önyargı oluşmuştur. Özensiz ve az emekle gerçekleştirilmiş çalışmaları eleştirmekle birlikte, yanlılık konusunun durum çalışmaları aleyhine aşırı kullanıldığı izlenimi vardır. Bu konuda yapılmış pek çok çalışmada da defalarca ortaya konduğu gibi, "yanlılık," deneysel çalışmalar, anket ve tarihsel analizi konu edinen çalışmalar için de söz konusudur.

Durum çalışması konusunda duyulan ikinci kaygı veya oluşmuş önyargı ise, "durum çalışması yoluyla bilimsel genellemelere ulaşılamayacağına" ilişkindir. "Bir tek durumun çalışılmasından nasıl genelleme yapılabilir?" sorusu en sık gündeme gelen sorulardan biridir. Oysa aynı soru deneysel bir çalışma için de geçerli olabilir: "Tek bir deneyden yola çıkarak genelleme yapmak mümkün olabilir mi?" Bilimsel bilgi çoğu zaman tek bir deneyin sonuçlarından ziyade, farklı koşullarda tekrar edilmiş ve birbirini teyit eden bir dizi deney sonucuna dayanır. Durum çalışmasının sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkin sorun da dikkatli desenlenmiş çoklu durum çalışmaları yoluyla aşılabilir. Deneysel çalışmalarda olduğu gibi, durum çalışmasının sonuçları belirli bir evrene değil, ancak kuramsal önermelere genellenebilir. Bu anlamda, deneysel çalışmalar gibi durum çalışmala-

rında da temsili bir örneklem yoktur. Burada araştırmacının amacı, bir evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine "analitik genellemeler" yapmak, yani "kuram oluşturmak" veya "kuramsal önermelerde" bulunmaktır. Bu anlamda, deneysel ve durum çalışmaları arasında teknik olarak herhangi bir temel farklılık yoktur.

Durum çalışmasına yöneltilen üçüncü eleştiri, yapılmasının uzun zaman alması ve sonucunda çok fazla ve okunması güç doküman üretilmesidir. Bu durum şu ana kadar yapılan durum çalışmalarının yapılış şeklinden ortaya çıkmış olabilir. Ancak durum çalışması okunması güç doküman seti oluşturmak anlamına gelmemelidir. Durum çalışması ve nitel araştırma konusunda iyi yetişmiş araştırmacılar, okunması güç dokümanlar üretmekten nasıl kaçınacaklarını bilirler.

Durum çalışmalarının uzun zaman aldığını iddia edenler de, durum çalışmalarını kültür analizi (etnografya) ve katılımcı gözlemle karıştırmaktadırlar. Adı geçen iki araştırma türü, alandaki ayrıntılara hakim olmak ve yeterli veri toplamak amacıyla alanda belirli ve sürekli bir zaman geçirilmesini öngörür. Öte yandan, bir araştırmacı çalıştığı problemin niteliği eğer izin veriyorsa, çok kısa sürede ve hatta sadece kütüphanede veya sadece telefonu kullanarak da durum çalışması yapabilir.

Bütün bu kaygılardan yola çıkarak şunu söylemek mümkündür: Durum çalışması sanıldığı veya dışardan görüldüğü kadar kolay veya çerçevesi dar bir araştırma türü değildir. Her aşaması dikkatli bir biçimde desenlenmesi gereken, sağlam gerekçelere dayandırılması ve teknik araştırma bilgisi gerektiren bir araştırma yöntemidir.

Durum Çalışmasının Plânlanması

Her görgül araştırma açık veya kapalı bir araştırma desenine sahiptir. Desen; araştırma sorularını, verilerini ve sonuçta ulaşılan bulguları birbirine bağlayan mantıksal bir kurgudur. Basit bir anlatımla araştırmacıyı, araştırma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına götüren bir eylem plânıdır. İlk aşama, araştırmanın başında sorulan ve yanıtı aranacak soruları; son aşama ise, başlangıçta sorulan sorulara ilişkin bulunan yanıtları veya sonuçları ifade eder. Bu ikisi arasında ilgili verinin toplanması ve analizi gibi bir dizi aşama daha vardır.

Bu anlamda, her araştırma deseni en azından şu dört soruyu hedef alır: "çalışılacak (araştırılacak) sorular nelerdir," "hangi tür veriler bu sorularla ilgilidir," "toplanacak veri ne olmalıdır," "sonuçlar nasıl analiz edilecektir?" Bu anlamda

desen, bir çalışma plânından daha kapsamlıdır. Araştırma deseninin temel işlevi, toplanan veriler yoluyla araştırma sorularına yanıt oluşturmak ve aynı zamanda araştırma sorularının dışında kalan alanlarda veri toplamaktan kaçınmaktır. Örneğin, tek bir okulu çalışmak isteyen bir araştırmacı, araştırma sorularını oluştururken bu okulun diğer okullarla olan ilişkisini araştırmasının temel hedefi yaparsa, burada amaç ve sorulan sorular arasında farklılık olduğu hemen göze çarpacaktır. Çünkü okullar arasındaki ilişkiyi çalışmak isteyen bir araştırmacı, başka okulları da araştırmasına dahil etmek zorundadır. Tek bir okulu çalışarak okullar arası ilişkiyi tanımlamak ve buna ilişkin sonuçlara ulaşmak mümkün olmayabilir.

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanabilir:

(1) Araştırma sorularının geliştirilmesi

(2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi

(3) Analiz biriminin saptanması

(4) Çalışılacak durumun belirlenmesi

(5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi

(6) Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi

(7) Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması

(8) Durum çalışmasının raporlaştırılması

1. **Araştırma sorularının geliştirilmesi:** Pek çok nicel ve nitel araştırma için şu beş soru alanı önemlidir: kim, ne, nerede, nasıl ve niçin (veya neden). Bunlar arasında durum çalışmaları için en uygun olanları, "nasıl" ve "niçin (veya neden)" sorularıdır (Yin, 1984). Bu sorulara ek olarak "ne" sorusu da durum çalışmaları için gereklidir. Örnek vermek gerekirse, bir üniversitede ne tür iletişim sorunları yaşandığını durum çalışması yoluyla araştırmak isteyen bir araştırmacı, araştırma sorularını "ne tür" şeklinde oluşturabilir:

   A üniversitesinin X, Y ve Z bölümlerinde öğretim elemanlarının yaşadığı en önemli iletişim sorunları "nedir" veya "nelerdir?" Bu araştırma sorusu ilgili bölümlerdeki iletişim durumunu keşfetmeye yönelik açık uçlu bir sorudur. Bu araştırma sorusundan yola çıkan bir araştırmacı, verisinin analizi sürecinde iletişimle ilgili bir dizi sorun alanını keşfedebilir.

Öte yandan, aynı soru "nasıl" yoluyla da çok rahatlıkla araştırılabilir:

A üniversitesinin X, Y ve Z bölümlerindeki öğretim elemanları bölümlerindeki iletişimi "nasıl" değerlendirmektedirler? Yine bu sorudan yola çıkarak araştırmacı, iletişimle ilgili bir dizi sorun alanını keşfedebilecektir.

"Niçin" (veya neden) sorusuna ilişkin olarak ise, örneğin üniversiteye giren öğrenciler içinde fen liselerinin diğer liselere göre daha başarılı olduğunu öğrenen bir araştırmacı, fen liselerinin neden diğer liselerden daha başarılı olduğunu araştırmak isteyebilir. Dikkat edilecek olursa burada çalışılması hedeflenen "durum" kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı bu "durum"un diğerlerinden neden farklı olduğunu derinlemesine irdelemek istediğinde, durum çalışmasına yönelecektir. Örneğin, "Fen liseleri, üniversite giriş sınavlarında diğer ortaöğretim kurumlarına oranla 'niçin' daha başarılıdır?" sorusu, böyle bir araştırmaya temel oluşturabilir. Öyleyse durum çalışması yapacak bir araştırmacının, "nasıl" ve/veya "niçin" temelinde araştırma sorularını oluşturması ve bunun yanında "ne" sorusunu da araştırma desenine dahil etmesi uygun olacaktır.

2. **Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi:** Her alt problem araştırmacının ilgisini odaklaştıracağı bir alana işaret eder. Okullar arası işbirliği örneğini tekrar ele alalım. Belirli bir bölgedeki okullar "nasıl" ve "niçin (neden)" işbirliği yapmaktadırlar? Buradaki nasıl ve niçin soruları araştırmanın yönünü belirlediği için, bu soruların yer aldığı birtakım alt problemlerin geliştirilmesi gerekebilir. Örneğin, *"okullar işbirliği sürecini nasıl yürütmektedir?"* ya da *"işbirliği hangi yönlerden okullara yarar sağlamaktadır?"* türü sorular geliştirilebilir. Bu sorular yoluyla araştırmacı, veri toplarken özellikle üzerine odaklanacağı alanları belirlemiş olur: Örneğin, "okulları işbirliğine iten karşılıklı yararlar," "işbirliği süreci" gibi konular, araştırmanın odaklanacağı alanlar olabilir. Buradaki gerekçe çok açıktır: Bir araştırmanın problem cümlesi genel bir alana işaret eder. Bazı araştırma problemleri açısından, bu genel alan alt alanlara bölünmedikçe, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı yanıtlar bulmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle araştırma probleminin yapı taşları olabilecek alt boyutları veya alanları ortaya koymak gerekir.

Genç ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle, daha deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini çalışmak isteyen bir araştırmacı, araştırma problemini şöyle kurabilir: *"Genç ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle, deneyimli öğretmenler sınıf yönetimi davranışları açısından farklılık göstermekte midirler?"* Bu araştırma

sorusu, bir araştırmacının veri toplamaya başlayabilmesi için çok geneldir. Bu araştırma probleminin bazı alt boyutlara (problemlere) ayrılması gereklidir. Örneğin:

"Genç öğretmenlerin en sık kullandığı sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?"

"Deneyimli öğretmenlerin en sık kullandığı sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?"

"Genç ve deneyimli öğretmenler arasında öğrenciye bakış açıları yönünden nasıl bir farklılık (veya benzerlik) vardır?"

Doğal olarak böylesi bir araştırmanın plânlanması açısından daha başka boyutlara da ihtiyaç vardır: durumun veya durumların (okul türlerinin ve okulların), bu okul veya okullar içinden sınıf veya sınıfların seçimi, araştırmaya dahil edilecek öğretmenlerin seçimi, veri toplama yönteminin veya yöntemlerinin seçimi gibi.

Her çalışmada birtakım alt problemlerin olması gerektiği gibi bir zorunluluk veya kural da yoktur. Eğer bir araştırmada amaç, yeni bir şeyi veya bilinmeyeni keşfe yönelik ise, alt problemler geliştirmek mümkün olmayabilir, çünkü ilgili konuda alt problem geliştirebilmeye olanak verecek derecede bilgi birikimi henüz mevcut olmayabilir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, genel bir soru ile yola çıkabilir ve araştırma süreci içinde başta belirlenen genel sorunun çeşitli boyutları ortaya çıktıkça alt problemler oluşturabilir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacının neden alt problemleri araştırmanın başında ortaya koyamadığını ve veri toplama sürecinde alt problemlerin nasıl biçimlendirileceğini belirtmesi gerekir.

3. **Analiz biriminin saptanması:** Bu üçüncü aşama, pek çok araştırmacı için sorun kaynağı olan "durum"un ne olduğunu tanımlamaya ilişkin bir boyuttur. Durum çalışmalarında "durum" bir birey de olabilir. Bir hasta, başarılı bir öğrenci veya bir lider durum çalışmalarına konu olabilir. Bu tür çalışmalarda, çalışmaya konu olan bireyin kendisi analiz birimini oluşturur. Tek bir birey üzerinde yapılan bu çalışmalar, birkaç benzer bireyin çalışmaya dahil edilmesiyle çoklu durum çalışması haline de dönüştürülebilir.

Birey veya bireyleri durum olarak aldığımızda, analize konu birim hakkında pek sorun görünmemektedir. Oysa, kararlar veya karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları da, durum çalışmaları arasında yer alabilir. Dikkat edilecek olursa, bu konuların başlangıç ve bitiş noktaları veya sınırları yukarıdaki örneklerde sözü edilen tek bir bireyde olduğu ölçüde kesin hatlarıyla belirlenememektedir (Yin, 1984).

Bu sorunu çözmek için, analize konu olan birimin araştırma problemiyle ilişkisine bakmak gereklidir. İyi belirlenmiş bir araştırma problemi, analiz biriminin ne olması gerektiği konusunda bize bir fikir verebilir. Örneğin, yeni ilköğretim yasasının özel okullar üzerindeki etkisini çalışmak isteyen bir araştırmacı için, analiz birimi bazı özel okullar olacaktır. Ancak eğer araştırmacının gerçek niyeti, yasal değişikliklerin kurumlarda ne tür değişimlere neden olduğunu araştırmak ise, buradaki analiz birimi okullar olmak yerine, birtakım yasa ve düzenlemeler olacaktır. Bu durumda bazı yasa ve düzenlemeler, yapılacak bir durum çalışmasının konusu olacaktır.

4. Çalışılacak durumun belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme ilişkin olarak varsa alt problemlerini ve analiz birimini belirleyen araştırmacı, araştırma problemini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları saptar. Araştırmacının çalışmak istediği durum, araştırma problemi ile ilgili genel durumu yansıtabilecek tipik bir durum veya durumlar mı olmalıdır, yoksa aşırı ve aykırı durum veya durumlar mı bu probleme daha uygundur? (bu tür durum örneklemeleri için bkz. Bölüm 5). Araştırmacı eğer birden fazla durumu çalışmak istiyorsa, gerçekten bu problem için birden fazla durumun çalışılmasına ihtiyaç var mıdır? Birden fazla durumu çalışmak için araştırmacının elinde yeterli mali kaynak ve zaman var mıdır?

Hangi durumların araştırma problemine uygun olup olmadığını ve düşünülen durumların araştırma için mümkün olup olamayacağını, araştırmacı öncelikle dikkate almak zorundadır. Araştırmacının çalışmayı düşündüğü durumlara ulaşması zaman zaman mümkün olmayabilir. Örneğin, bazı okul ve kurumlar bu tür araştırmaların yapılmasına sıcak bakmayabilir. Hangi durumların araştırma için uygun olduğu konusunda araştırmacının, çeşitli kişi ve kurumlara danışması ve çalışmasını gerçekleştirmeyi düşündüğü durumlara ulaşması açısından ilgili kişi ve kurumlardan yardım alması önerilebilir (Hartley, 1995).

5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Çalışabileceği durum veya durumlar konusunda karar veren bir araştırmacı, bu aşamada seçtiği durum veya durumlardan hangi bireylerin araştırmaya dahil edileceğini de saptamalıdır. Yani bir okul, kurum, kuruluş veya gruptan kimler araştırmanın içinde, kimler araştırmanın dışında kalacaktır? Bu nokta bir anlamda daha önce tartıştığımız "örneklem" konusu ile yakından ilgilidir. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi, durum çalışmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü göreli olarak küçük olacaktır. Bu ilke, durum çalışmalarının

ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır. Örneklem konusu altında da tartıştığımız gibi, kimlerin araştırmaya dahil edileceği konusunda seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme gibi geleneksel örnekleme yöntemleri kullanılabileceği gibi, çoğunlukla nitel araştırmayla özdeşleşmiş olan amaçlı örnekleme yöntemleri de kullanılabilir (bkz. Bölüm 5). Kimleri araştırmaya dahil edeceğine karar veren araştırmacı, araştırmaya dahil edilen bu kişi veya gruplarla veri toplama zamanına, yani veri toplamanın başlangıç ve bitiş zamanlamasına karar vermelidir. Bütün bu aşamalarda da, araştırma problemiyle ilgili alanyazın etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

6. Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemi veya yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler dikkate alınarak belirlenir. Bu şekilde araştırmacının, veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınması mümkün olacaktır.

Veri toplamada dikkat edilmesi gereken üç nokta daha vardır. Birincisi, durum çalışması yapan araştırmacı verisini toplarken, mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri kaynağını ya da türünü kullanmalıdır (Yin, 1984). Örneğin, durum çalışması olarak yapılmış bazı araştırmalarda sadece katılımcı gözlem yöntemi, veri toplama yöntemi olarak kullanılırken, diğerlerinde sadece görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu değişik veri toplama yöntemleri mümkün olduğu ölçüde birlikte kullanılmalıdır. Veri toplama yöntemi olarak katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi bir dizi nitel veri toplama yöntemi; problemin doğasına ve araştırmacının beklentilerine göre tek başlarına veya birlikte kullanılabilir. Aslında durum çalışmalarında (ve bir ölçüde diğer bütün nitel araştırma desenlerinde), mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama yöntemini kullanmak önerilen bir durumdur (Hartley, 1995). Çünkü, böylece araştırmanın veri tabanı zenginleşmiş olacak, araştırmanın sonunda ulaşılacak sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla yapılması veya alternatif yorumlara ulaşılması mümkün olacaktır. Sonuç olarak, araştırmanın güvenirliği ve geçerliği önemli ölçüde artacaktır.

Veri toplama işine belirli büyüklükte bir örneklem oluşturarak başlayan bir araştırmacı, veri toplamanın belirli bir aşamasında aynı verinin tekrar tekrar ortaya çıktığını farkedebilir. Bu aşama, gerçekte veri toplama açısından bir "doyum noktası"dır. Araştırma problemi ile ilgili bulguların yeterli bir biçimde ortaya çıktığı bir duruma işaret eden doyum noktasına ulaşan bir araştırmacı, artık yeni bir

bilgi veya görüş elde edemediğini farkedecektir. Hartley (1995) bu noktada, araştırmacının veri toplamayı durdurmasını önermektedir. Ancak doyum noktasının saptanması, araştırmacı tarafından karar verilmesi gereken bir durumdur. Doyum noktası pek çok nitel araştırmacının karşılaştığı bir olgudur.

Veri toplama sırasında, çalışılan duruma ilişkin verilerin iyi düzenlendiği bir "veri tabanı" oluşturulmalıdır. Yapılmış olan çalışmanın başkaları tarafından tekrar edilmesine olanak vermek için, iyi düzenlenmiş bir veri tabanı hem araştırmanın daha sistematik bir biçimde yapılmasına yardımcı olacak, hem de araştırmanın güvenirliğini önemli ölçüde arttıracaktır.

Son olarak, araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini gösteren bir "kanıt zinciri"nin oluşturulması gerekir. Buradaki amaç, alt problemlerden sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklayan bir örüntüyü, araştırmacı dışındaki kişilere açık ve yalın biçimde sunmaktır. Bunu gerçekleştirmek için araştırmacı, bulguları sunarken veya yorumlarken veriden alıntılar yapabilir veya verinin belirgin kısımlarına göndermelerde bulunabilir. Ayrıca, sözü edilen verinin hangi koşullar altında ve nerede toplandığına ilişkin açık ifadelere yer verebilir (Yin, 1984). Bu ve benzeri öneriler 12. bölümde, "Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik" başlığı altında daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

7. <u>Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması:</u> Alt problemler, veri analizinde de önemli bir işleve sahiptir. Veriler, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler temel alınarak düzenlenip, yorumlanabilir. Araştırma sürecinde bir şekilde toplanmış, fakat herhangi bir alt problemle ilişkisi olmayan gereksiz veriler, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında böylece dışarıda bırakılmış olur. Bunların yanı sıra, verinin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, araştırmacının çalıştığı problemle ilgili alanyazını etkili bir şekilde kullanması beklenir. İlgili alanyazından alıntılar yapmak, yorumların başka araştırma sonuçlarıyla ne derece uyuştuğu veya çeliştiği konusunda tartışmalar açmak, veri analizini ve yorumlamayı zenginleştirecektir.

Durum çalışmalarında toplanan veriler, 11. bölümde de açıklandığı gibi, betimsel ya da içerik analizi yoluyla analiz edilebilir. Doküman, gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ya da bunların ikisinin veya üçünün birlikte kullanılması yoluyla toplanmış olan verilerin hangi yaklaşımla analiz edileceği, araştırmacının amacına ve toplanan verilerin derinliğine bağlıdır.

8. **Durum çalışmasının raporlaştırılması:** Durum çalışması, diğer nitel araştırma yöntemleri gibi şişkin ve kabarık bir veri setiyle sonuçlanır. Bu tür bir veri setinden genellikle uzun ve zor bir süreçten sonra anlamlı bütünler veya sonuçlar çıkaran araştırmacıyı bekleyen diğer bir sorun, çalışmasını nasıl raporlaştıracağıdır. Araştırma yönteminin doğasından kaynaklanan gerekçelerle, durum çalışması raporları, genellikle geniş açıklama ve betimlemelerle doludur. Bu anlamda, araştırmacının burada uğraşması gereken konu, "doğru bir betimleme ve analiz dozu"nu tutturmasıdır. Yani, durum çalışması raporu hem araştırmanın başlangıcında oluşturulmuş olan problem ve alt problemlere doyurucu yanıtlar vermeli, hem de bunu yaparken gereksiz bilgi ve betimlemelerden kaçınmalıdır.

Çoğu araştırmacı, diğer nitel araştırma türlerinde de yaygın olarak inanıldığı gibi, durum çalışması raporlarının geniş ve uzun betimlemelere dayanan düz yazı şeklinde olması gerektiğine inanır. Bu bir dereceye kadar doğrudur; ancak araştırma sonuçlarının okunabilir olması da önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları raporlaştırılırken, bu iki ihtiyacı dengeleyecek bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bu nedenle üretilen raporların, başkalarının yararlanabileceği ölçüde öz ve aynı zamanda da, içerikten ödün vermeyecek tarzda betimsel olması gereklidir. Bu varsayımlardan yola çıkıldığında, durum araştırması raporlarını zenginleştirecek, sunumu ve araştırmanın başkaları tarafından okunmasını cazip hale getirecek bazı önlemlerin alınması gereklidir. Bu önlemler şu dört alanı kapsamalıdır:

İlk olarak, araştırma raporunun belirli bir düzende oluşmasına olanak sağlamak için, araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler, verinin analizi ve sunumunda başlıklar olarak kullanılabilir. Bu yolla okuyucu, her alt probleme ilişkin bulgu ve yorumları nerede bulabileceğini rapor içinde kolay bir biçimde saptayabilir.

İkinci olarak, raporun içinde her bölümün veya alt bölümün başlangıcında, takip eden bölüm veya alt bölümde nelerin kapsandığına ilişkin bir özet verilebilir. Bu şekilde okuyucu, aradığı veya istediği bilgiyi ilgili bölümün neresinde bulabileceğini daha rahat keşfedebilir.

Üçüncü olarak, raporda kullanılan başlıkların, başlık altında sözü edilen konuları en iyi tanımlayabilecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilebilir. Bir başlığa bakan bir okuyucu, bu başlık altında hangi tür konulardan söz edilebileceğini kestirebilmelidir.

Son olarak ve belki de en önemlisi, raporu yazarken ve özellikle verinin ve sonuçların sunumunda, tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Özellikle durum çalışmalarında ve her tür nitel verinin sunumunda, tablo ve grafiklerin kullanılması çok önemlidir. Zaten oldukça betimsel ve geniş anlatımlara dayanan nitel araştırmalar, tablo ve grafiklerin göze hitap eden çekiciliğinden olabildiğince yararlanmalıdır. Üstelik bu tablo ve grafikler araştırmacıya, veri analizi sırasında keşfedemediği bazı ilişkileri keşfetme konusunda yardımcı da olacaktır.

Durum Çalışmasında Geçerlik, Güvenirlik ve Genelleme

Durum çalışmalarında sık sık eleştiri konusu olan, geçerlik ve güvenirlik konularında alınabilecek bazı önlemler vardır. Bölüm 12'de de ayrıntılı bir biçimde ele alınan bu önlemlerden ilki, araştırmacının çalıştığı "durum"la etkileşim süresini uzatmasıdır. Bu yolla araştırmacı gözlemlerini genişletebilir, görüştüğü birey sayısını arttırabilir. Topladığı veriye ilişkin olarak, daha önce sözünü ettiğimiz "doyum noktasını" bulmaya çalışabilir. İkinci olarak, araştırmacı verisini toplarken çeşitli "veri çeşitlemesi" yöntemlerini kullanabilir. "Veri çeşitlemesi," araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulması olarak tanımlanabilir. Örneğin, görüşme yöntemini temel veri toplama aracı olarak kullanan bir araştırmacı, çalıştığı problemle ilgili dokümanları da veri kaynağı olarak kullanabilir. Üçüncü olarak, vardığı temel sonuçları araştırmasına katılan bireylerle paylaşarak onların görüşlerini alabilir. Burada asıl amaç, bir duruma ilişkin belirli bir bakış açısı geliştirmek veya o durumu derinlemesine irdelemekse, durumda rol oynayan ve araştırmaya dahil edilen bireylerin görüşlerine başvurmanın herhangi bir sakıncası yoktur. Yani amaç, durumu olabildiğince doğru ve yansız betimleme olmalıdır. Son olarak, araştırmacı ulaştığı sonuçların ne kadar isabetli olduğu konusunda, aynı alanda çalışan diğer araştırmacıların görüşlerine başvurabilir. Bu durum, hem bulunan sonuçların desteklenmesi, hem de varılan sonuçlara ilişkin varsa alternatif açıklamaların getirilmesini sağlayabilir (Merriam, 1990).

Öte yandan, Yin (1984) bir araştırma deseninin niteliğinin arttırılabilmesi için, şu dört özelliğe bakılması gerektiğini belirtmektedir: yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik.

Yapı geçerliği, durum çalışmalarına yöneltilen en önemli eleştiri alanlarından biridir. Çoğu kişi, durum çalışmasında işe vuruk (operational) ölçütlerin ol-

madığına ve veri toplama sırasında araştırmacının öznel yargılarının işe karıştığına inanır. Bu yaklaşım, iyi plânlanmış bir durum çalışması için haksız bir eleştiridir. Durum çalışmalarında yapı geçerliğini arttırmanın yolları vardır. Bunlar, yukarıda sözü edilen birden fazla veri türünün veri toplama sürecinde kullanılması, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin oluşturulması ve son olarak da hazırlanan durum çalışma raporunun veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanmış bir kişiye okutulması ve görüşünün alınmasıdır.

İç geçerlik, 12. bölümde de açıklandığı üzere, bir çalışmada araştırılan değişkenler arasında bulunan ilişkinin gerçekte öyle olup olmadığı ile ilgilidir. Yani, X ve Y arasında ilişkiyi araştıran ve X'in Y'ye neden olduğunu bulan bir araştırmacının bulgusu ne derece geçerlidir? Arada Z gibi bir değişken Y'ye neden olmuş olabilir mi? Bu durum, bir araştırmada yapılan çıkarımlar ve bu çıkarımların ne derece geçerli olduğu ile ilgilidir. Durum çalışmaları, nadiren bu derece sınırlı sayıdaki değişkenler arası ilişkiye bakar. Durum çalışması yapan bir araştırmacının iç geçerliği arttırabilmesi için, yukarıda da sözü edildiği gibi, bulduğu sonuçlara nasıl vardığını açık seçik ortaya koyması ve çıkarımlarıyla ilgili kanıtları diğer kişilerin ulaşabileceği biçimde sunması gereklidir.

Dış geçerlik, daha çok bir araştırmanın sonuçlarının genellenmesi ile ilgilidir. Pek çok kişi, haklı gerekçelerle, durum çalışması sonuçlarının genellenemeyeceğini iddia eder. Ancak, bu kişilerin çıkış noktası daha çok, sayısal verilere ulaşmak üzere düzenlenmiş anket çalışmalarında söz konusu olan bir olguyu, durum çalışmalarına yansıtmalarıdır. Anket çalışmalarında, örneklem sonuçları örneklemin seçildiği evrene genellenebilir, yani burada "istatistiksel genelleme" söz konusudur. Oysa durum çalışmalarında, doğal olarak istatistiksel bir genelleme söz konusu değildir, ancak "analitik genelleme" yapılabilir. Bu kitabın son bölümünde de vurgulandığı üzere analitik genellemede araştırmacı, bir evrene değil, bir kurama genelleme yapmaktadır. Belirli bir durumun çalışılması sonucunda elde edilen sonuçlar, belli bir kavramsal modelin önerilmesine olanak verir. Bu kavramsal modelin kuram olabilmesi için birkaç durumda daha sınanması gereklidir. Bu mantık, deneysel çalışmalar için de aynı şekilde işlemektedir.

Güvenirlik ise, 12. bölümde de tartışıldığı gibi, yapılmış olan bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı biçimde tekrar edildiğinde, aynı veya benzer sonuçları vermesi ile ilgilidir. Bu anlamda güvenirlik bir araştırmada, araştırmacıya bağlı hata veya yanlılık payının azaltılmasıdır. Durum çalışmalarında güvenirliği arttırmak için, araştırmacı izlediği süreçleri açık bir biçimde tanımlamalı ve

ilgili dokümanlarla desteklemeli, araştırmasını belirli bir sistem içinde, aşama aşama geliştirmeli ve bunu sunmalı, araştırmasına ilişkin gerektiğinde başka araştırmacıların da kullanabileceği ya da kontrol edebileceği bir veri tabanı oluşturmalıdır.

Durum Çalışması Desenleri

Genel olarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir: (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni, ve (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin, 1984) (bkz. Şekil 13.1).

	Tek durum desenleri	Çoklu durum desenleri
Bütüncül (tek bir analiz birimi)	Tür 1	Tür 3
İç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri)	Tür 2	Tür4

Şekil 13.1: Durum Çalışması Desenleri

(Kaynak: Yin, 1984, s. 41)

Bütüncül tek durum deseni (Tür 1)

Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılabileceği gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır. Bütüncül tek durum desenleri, şu üç durumun var olduğu alanlarda kullanılabilir: Birincisi, eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir. Örneğin, bir araştırmacı eğitim alanında genel kabul gören Piaget'in bilişsel gelişim kuramının, gerçekte Piaget tarafından vurgulandığı şekliyle işlemediğini ya da farklı bir kültürde farklı bir biçimde işlediğini bir durum çalışması ile ortaya koyabiliyorsa, bu alana önemli bir katkı olabilir. Yine benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak benimsenen işbirliği içinde öğrenme kuramının, ülkemizdeki okullarda aynı etkililikte işlemediğini ortaya koyabilecek bir durum çalışması da aynı ölçüde önemli olabilir.

İkincisi, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında, bütüncül tek durum deseni kullanılabilir. Bu özellikleri gösteren durumların tek başlarına bir çalışmaya konu olması doğaldır. Çünkü benzer özellikleri gösteren bireyler çok sayıda (hatta bazen birden fazla) olmayacağı için, bu bireylerin içinden bir örneklemin seçilmesi mümkün olmayabilir.

Son olarak, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlar, bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilir. Böyle durumların çalışılması da, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen belirli bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir. Sosyal bilimlerde önemli ve ufuk açıcı çalışmalar arasında yer alan, William F. Whyte'ın Şikago'daki İtalyan gençlik çetelerini katılımcı gözlem yoluyla çalışması veya Margaret Mead'in Samoa yerlileri arasında yaptığı çalışma, tek durum çalışması olduğu halde sosyal bilimlerde yeni disiplinlerin, çalışma alanlarının ve yeni araştırma yöntemlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

İç içe geçmiş tek durum deseni (Tür 2)

Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır. Buradaki ayrım, bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir. Birinci durumda bütüncül tek durum deseni kullanılırken, ikinci durumda iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılır. Bir kurumu veya okulu çalışmak isteyen bir araştırmacı, çoğu durumda bu okulu bir bütün ve tek bir analiz birimi olarak düşünmek yerine, okulu oluşturan alt birimleri analiz ünitesi olarak kullanabilir (örneğin ilk kısım, orta kısım gibi ya da her kısım içinde zümreler gibi). Bu durumda araştırmacı, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması yapacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum söz konusudur. Eğer araştırmacı kurumun bütününü tek bir durum olarak alıyor ve çalışıyorsa, yani analiz birimi kurum ise, araştırma problemini ve verisini buna uygun olarak toplamak zorundadır. Kurumun bütününü analiz birimi olarak alıp, örneğin zümrelerden veri toplayan, fakat kurumun bütününe ilişkin sonuçlar üretmeyen bir durum çalışması, desen olarak yanlış plânlanmış demektir. Oysa, böyle bir çalışmadaki analiz birimi zümrelerdir ve araştırma probleminin bu doğrultuda oluşturulması gereklidir.

Bütüncül çoklu durum deseni (Tür 3)

Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Örneğin okullarda örgütsel öğrenme konusunu çalışmak isteyen bir araştırmacı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir devlet okulunu, sosyo-ekonomik

düzeyi yüksek bir devlet okulunu ve bir özel okulu seçebilir. Her bir okulda örgütsel öğrenme konusunda geliştirdiği boyutlara bakan araştırmacı, daha sonra bu okulları birbirleriyle karşılaştırabilir. Burada önemli olan nokta, tıpkı deneysel çalışmalarda olduğu gibi, araştırmacının her üç okulda da aynı şeylere bakıyor, aynı boyutlar hakkında verisini topluyor olmasıdır. Bu tür desenlerde araştırmacının, tek bir problem durumundan yola çıkarak alana ya da okullara standart bir araçla gitmesi (örneğin standart görüşme ve gözlem formları) ve her üç durumda da karşılaştırılabilir veriyi toplaması önemlidir. Aksi taktirde durumlar arasında karşılaştırma yapmak mümkün olmayacaktır.

İç içe geçmiş çoklu durum deseni (Tür 4)

Bu desende de bir öncekine benzer bir biçimde birden fazla durum söz konusudur. Ancak ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Biraz önce sözü edilen örnekte vurgulanan üç okul türünde, zümrelerin ne derece etkili çalıştığını araştırmak isteyen bir araştırmacı için analiz birimi, her okuldan seçeceği zümreler olacaktır (yani her okuldan matematik zümresi, sosyal bilgiler zümresi gibi). Yukarıdaki desende sözü edilen sorun alanları, bu desen için de geçerlidir. Karşılaştırmayı olanaklı kılabilmek için araştırmacı, veri toplarken ve veriyi analiz ederken olabildiği ölçüde standart veri toplama yöntemleri kullanmak zorundadır. Ancak bu yolla durumlar arasında bir karşılaştırma yapmak mümkündür.

14. Bölüm

EYLEM ARAŞTIRMASI

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, plânlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırmalarında nicel veri toplama yöntemleri de kullanılmakla birlikte, daha çok nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni nitel araştırmanın esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön plânda olmamasıdır. Uygulama içinde yer alan bireyler kendi doğal ortamları içinde uygulama sürecini doğrudan gözleyebilme, sürece uygun veri toplama yöntemleri belirleyebilme (bireysel görüşme, grup görüşmeleri, doküman analizi, vb.), toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilme olanağına sahiptirler. Uygulayıcının kendisi, aynı zamanda veri toplama aracı olarak işlev görür. Yani önyargılardan ve kişisel varsayımlardan arındırılmış olması kaydıyla kendi algıları ve yorumları da veri olarak araştırmada kullanılabilir. Ulaşılan sonuçlar doğrudan başka benzer ortamlara ve gruplara genellenemez, çünkü "her ortam kendine özgüdür" ilkesi bu süreçte de geçerlidir.

Eylem araştırması uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılabilir. Araştırmacı dışarıdan bile olsa eylem araştırması uygulamayı olumlu yönde etkiler. Katılımcı gözlemci konumundaki araştırmacı araştırma sürecinde uygulayıcılarla işbirliği yapar ve gerektiğinde uzmanlık alanı gereği uygulamaya katkıda bulunabilir. Uygulayıcılar da kendi uygulamalarını araştırmacıya açarak araştırmaya katkıda bulunurlar. Böyle bir araştırma sürecinde araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim ve paylaşım söz konusudur.

Eylem araştırmaları bireysel olarak yapılabildiği gibi grup olarak da yapılabilir. Yani birkaç uygulayıcının bir araya gelerek ortak bir soruna çözüm aramaları, buna ilişkin veri toplayarak analiz etmeleri ve sistematik bir plân çerçevesinde yeni bir uygulamayı denemeleri mümkündür. Bu yaklaşım uygulayıcılar arasındaki profesyonel işbirliğini artırmakta ve kurumlar arası işbirliğinin de önünü açmaktadır.

Eylem Araştırması Türleri

Eylem araştırmalarının tür bakımından alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Grundy (1988, aktaran Berg, 2001) üç tür eylem araştırmasında söz etmektedir: "teknik," "uygulayıcı" ve "özgürleştirici" eylem araştırmaları. Öte yandan Holter ve Schwartz-Barcott (1993, aktaran Berg, 2001) "teknik işbirliğine dayalı," "karşılıklı katkı işbirliğine dayalı" ve "geliştirici" olmak üzere üç tür eylem araştırması tanımlamaktadır. McKernan (1991, aktaran Berg, 2001) ise "bilimsel-teknik problem çözme temelli," "uygulama amaçlı" ve "eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması" sınıflaması yapmaktadır. Berg (2001) bu farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmalarını üç tür altında sınıflamaktadır: "teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması," "uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması," "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması."

Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması

Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmalarında bu sürecin betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır.

Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması

Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptarlar (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). Araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunların değerlendirilmesi sonucunda işbirliği içinde saptanır. Bu yaklaşım uygulamayı geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olduğu için "uygulama odaklı eylem araştırması" olarak da adlandırılır (Grundy, 1988).

Bu desen, teknik/bilimsel/işbirlikçi yaklaşıma göre daha esnek bir yapıya sahiptir çünkü uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebilir. Bu esneklik araştırmacı açısından birtakım güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Bu güçlüklerin en önemlisi sürecin değişkenliği nedeniyle sistematik veri toplamanın kolay gerçekleştirilememesidir.

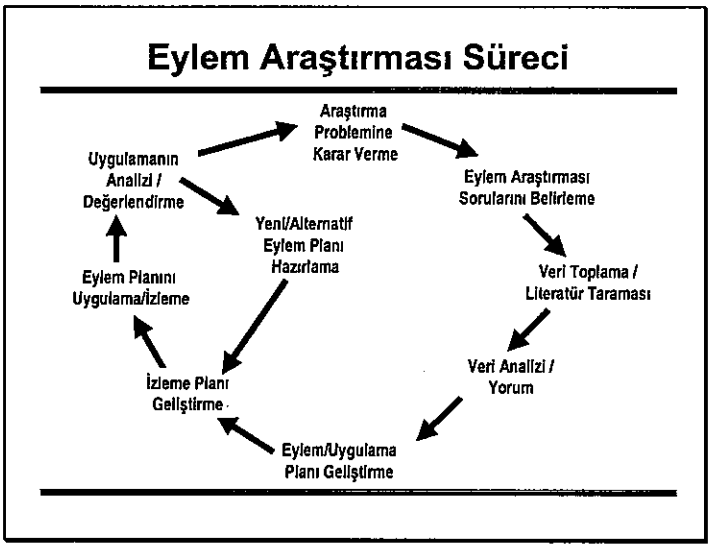
Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması

Bu yaklaşımda ise amaç uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır. Böylece uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecek ve sürekli olarak bu süreç içindeki kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin bilinçli açıklamalar getirebilecektir. Bu yaklaşımda uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi, kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanması ve kendi alanı ile ilgili politikalara ilişkin de görüşler geliştirmesi olasıdır.

Berg'in yaptığı bu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak bir dördüncü tür eklenebilir. "Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu" yaklaşımda araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da başarabilmelidir. Bu veriler uygulayıcının tuttuğu notlar, gerçekleştirdiği kayıtlar (video, ses kasedi gibi), bir meslektaşın gözlemi, dokümanların incelenmesi gibi farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilebilir.

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu süreç Shön'ün (1983) tanımladığı "yansıtıcı düşünme" ile benzerlik gösterir. Yansıtıcı düşünmeyi bir sorgulama süreci olarak tanımlayan Shön, bu sürecin bir problem durumuyla başladığını ve belirli değişiklikler yoluyla bu problemin çözüldüğünü ve bu aşamada üzerinde düşünülecek yeni problemlerin belirlendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde eylem araştırması süreci, problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır Şekil 13.1'de sunulan temel aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.



Şekil 14.1: Eylem Araştırması Süreci

1a. Araştırma Problemine Karar Verme

Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır. Aşağıda sınıf ve örgüt ortamlarından bazı konu örnekleri sunulmaktadır.

Öğrenciler, başarılarının değerlendirmesi süreçlerinden memnun değil. Öğrenci başarısını değerlendirme sürecini geliştirmek için neler yapabilirim?

Öğrenciler küçük grup çalışması yaparken çok fazla problem yaşıyorlar. Küçük grup çalışması yaparken öğrencilerin yaşadıkları problemlerin kaynağı nedir? Küçük grup çalışmalarında ortaya çıkan problemlerin çözümüne yönelik neler yapabilirim?

Öğrenciler sınıf içinde sorulan sorulara yanıt vermek istemiyorlar. Sorduğum soruları geliştirmek ve öğrenci katılımını geliştirmeye yönelik olarak kullanmak amacıyla neler yapabilirim?

Kurumda çalışanlar performanslarının değerlendirilmesi süreçlerinden memnun değil. Çalışanların performansını değerlendirme sürecini geliştirmek için neler yapabilirim?

Kurumda takım çalışması uygulamalarında bazı sorunlar yaşanmaktadır. Takım çalışmasının etkililiğini düşüren etmenler neler olabilir? Takım çalışması sürecini etkileyen sorunların çözümüne yönelik neler yapabilirim?

Kurumda çalışanlar arasında motivasyon düşüklüğü sezinlenmektedir. Çalışanların motivasyon düşüklüğüne yol açan etmenler nelerdir ve çalışanların motivasyonunu yükseltmek amacıyla neler yapabilirim?

Yukarıdaki problem örnekleri arasından eğitim ortam ve süreçleriyle ilgili olanları dikkate alarak bu aşamada neler yapılacağına bir göz atalım. Öncelikle sınıf içinde ortaya çıkan olası problem durumlarının bir listesi yapıldıktan sonra, bu problemler önem ve araştırılabilirlik açısından değerlendirilir. Öğretmenin üzerinde bir değişiklik yapamayacağı problem durumları elenir. Örneğin sınıf içindeki sabit sıralar, ortaya çıkan soruna yol açabilecek bir etmen olabilir ancak öğretmenin bu durumu değiştirmesi mümkün olmayabilir. Bu durumda öğretmen ya bu problem durumunu araştırma konusu yapmaktan vazgeçer ya da problemi araştırılabilir bir biçimde yeniden ifade eder. Örneğin bu problem, "Sabit sıra düzeni içinde öğrenci katılımını artırmak için ne tür etkinlikler yapılabilir?" biçiminde yeniden ifade edilebilir.

Eğer araştırma uygulayıcı değil de bir araştırmacı tarafından yürütülüyorsa araştırma problemi belirlenirken araştırmanın uygulama açısından ortaya çıkaracağı olası sonuçlar araştırmacı tarafından dikkate alınmalıdır. Yani eylem araştırması problemi sadece araştırmacının ilgisi çerçevesinde değil aynı zamanda araştırmaya katılan uygulayıcıların da önemli gördüğü konular dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle eylem araştırması yapacak araştırmacının problemi belirlemeden önce uygulayıcılarla beyin fırtınası yapması ve onların karşılaştığı sorunları önceden belirlemesi önerilebilir.

1b. Eylem Araştırması Sorularını Belirleme

Bu aşamada eylem araştırması problemi soru ya da sorular biçiminde ifade edilir. Burada amaç sorular yoluyla araştırma probleminin daha belirgin ve araştırmaya yön verecek hale getirilmesidir. İyi ifade edilmiş araştırma soruları, toplanacak veriler ve bu verilerin analizi aşamalarında araştırmacının araştırma problemine odaklanmasına yardımcı olur.

Araştırma soruları belirlenirken araştırmacının ilgili alanyazını dikkate alması gerekmektedir. Alanyazın taraması araştırmacıya, sorularda yer alacak boyutla-

rın ya da değişkenlerin belirlenmesinde ve araştırmanın alanyazın ile ilişkilendirilmesinde yardımcı olur.

Araştırma probleminin "sınıf içinde kullanılan soru sorma stratejileri" olduğunu ve öğretmenin sorduğu sorular konusunda sorun yaşadığını varsayarak, bu araştırma için ifade edilebilecek sorulara birkaç örnek verelim.

"Sınıf içinde ne tür sorular sorulmaktadır?

"Kısa yanıtlı sorulara öğrenciler ne tür bilişsel tepki vermektedirler?"

"Açık uçlu sorulara öğrenciler ne tür bilişsel tepkiler vermektedirler?"

"Sınıf içinde sorulan sorular öğrencileri duyuşsal yönden nasıl etkilemektedir?"

"Sorular yoluyla öğrenciler daha etkili düşünmeye nasıl yönlendirilebilirler?"

2a. Veri Toplama

Belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak, eylem araştırmacısı problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplar. Araştırma probleminin "öğrenci başarısının değerlendirilmesi" olduğunu varsayarak, bu probleme ilişkin toplanacak verilere yön verebilecek birkaç boyutu soru biçiminde ifade edelim.

"Öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla ne tür stratejiler kullanılmaktadır?"

"Kullanılan değerlendirme stratejilerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?"

"Öğrenci notuna karar vermede ne tür bilişsel ve duyuşsal özellikler dikkate alınmaktadır?"

"Öğrenciler kullanılan değerlendirme stratejilerinden ne derece memnundurlar?"

"Öğrenciler ne tür değerlendirme stratejilerini tercih etmektedirler?"

"Diğer sınıflarda ya da okullarda kullanılan değerlendirme stratejileri ne tür benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?"

vb.

Toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenirliğini teyit etmekte yarar vardır. Bu arada sınav sonuçları, öğrenci kayıt

bilgileri gibi hazır veriler de araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla kullanılabilir. Veri toplama araçlarında kullanılan soruların ya da boyutların gerçeği yansıtması ve anlaşılır olması önemlidir.

Veri toplama yöntemlerine karar vermeden önce çeşitli yöntemleri güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirlikleri bakımından değerlendirmek gerekir. Buna göre araştırmacı "veri çeşitleme" stratejisini kullanmaya karar verebilir. Böylece elde ettiği verilerin geçerliğini güçlendirebilir ve sonuçların anlamlılığı zenginleştirebilir. Eylem araştırmalarında sık kullanılan veri toplama yöntemleri aşağıda kısaca tanıtılmaktadır.

Araştırmacı notları: Araştırmacının kendi gözlemlerini (bazen de tepkilerini) yansıtan notlardır. Bu notların yoruma açık bir biçimde tutulmamasına ve olabildiğince betimsel olmasına özen gösterilmelidir. Yorum içeren notların geçerliği konusunda şüpheler oluşabilir. Çünkü yorum yeterli veriye dayanmadan yapılmış olabilir ve bu durum araştırmacının ulaştığı sonuçların geçerliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmacının not tutarken yapabileceği bazı çıkarımlar ya da tepkiler var ise bunlar betimsel notlardan ayrı olarak kayıt altına alınabilir.

Öğrenci yazıları/ödevleri: Bir ders kapsamında yazılan yazılar ya da öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer veren ödevler öğrencilerin tutumları, motivasyonu, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabilir. Araştırma sorularına yanıt verecek nitelikte olduğu ölçüde bu tür bilgiler öğrenci yazılarından ya da ödevlerinden elde edilebilir.

Günlükler: Araştırma sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama ya da sorunla ilgili günlük tutmaları istenebilir. Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler.

Bireysel ya da odak grup görüşmesi: Gözlem ve doküman verilerini teyit etme ve araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda bireysel ya da odak grup görüşmesi etkili bir veri toplama yöntemidir. Görüşmeler bireysel ya da grup halinde yapılabilir. Veri toplama yöntemleri bölümünde belirtildiği gibi görüşme çeşitli biçimlerde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) yapılabilir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olduğu için ve araştırmacıya topladığı

verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için görüşme güçlü bir veri toplama yöntemidir.

Gözlem: Eylem araştırmasında uygulayıcı veya araştırmacı kendi uygulamasını gözleyebilir ya da bir başka uygulayıcı veya araştırmacıdan kendi uygulamasını gözlemesini isteyebilir. Örneğin bir uygulayıcının hem uygulama yapması hem de araştırması için veri toplaması oldukça güç olabilir. Bu nedenle bazı eylem araştırmacıları meslektaşlarından gözlem konusunda destek isteyebilirler. Böyle bir durumda dışarıdan gelen gözlemcinin sınıfı ya da uygulamayı hangi boyutlar çerçevesinde gözleyeceği ve nasıl not tutacağı önceden değerlendirilmeli ve araştırma soruları çerçevesinde gözlemin yapılması sağlanmalıdır. Gözlem esnasında kayıt cihazı kullanılabilir. Özellikle gözlenilen ortamdaki etkileşimin ayrıntıları verinin zenginliği açısından önemliyse gözlemi yaparken ses kayıt ya da video kayıt cihazı gibi bir kayıt cihazı kullanmakta yarar vardır.

Anket: Geniş bir örneklemden hızlı bir biçimde veri toplama ve analiz etme konusunda anket oldukça etkili bir araçtır. Eylem araştırmalarında bir evren ya da örneklem tanımlamak genellikle güçtür. Bu nedenle anket verileri üzerinde tahmine dayalı, genelleme amaçlı sayısal hesaplamalar yapmak mümkün değildir. Bu tür veriler üzerinde betimsel istatistikler kullanılır ve veriler araştırma soruları çerçevesinde tanımlanır.

Dokümanlar: Eylem araştırmalarında farklı türdeki dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir. Örneğin toplantı tutanakları, iç yazışmalar, kurumsal dokümanlar, eğitim ortamları dikkate alındığında ders plânları, öğretim programları, öğrenci kayıtları, eğitim raporları, ödevler, dilekçeler gibi yazılı kaynaklar veri kaynağı olarak kullanılabilir.

Eylem araştırmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur ve veri analizi veri toplama ile eş zamanlı yapılır. Verilerin analizi araştırmacıya toplanan verilerin niteliği ve yeterliği konusunda bir fikir verir. Buna göre araştırmacı veri toplamayı sonlandırmaya ya da ek veri kaynaklarından ek yöntemlerle veri toplamaya devam edebilir. Araştırma sorularına ilişkin toplanan verilerin analizi sonucunda temalar artık birbirini tekrar etmeye başladığı zaman veri toplamayı sonlandırma kararı verilebilir.

2b. Alanyazın Taraması

Araştırmaya kavramsal çerçeve oluşturma, araştırma sorularını netleştirme ve veri toplama araçlarının hazırlanmasında önemli bir rolü olan alanyazın taramasının, toplanan verilerin analizinde ve anlamlandırılmasında da önemli bir katkısı vardır. Bu nedenle veri toplama aşaması ile eş zamanlı olarak araştırmacının ilgili alanyazını taraması ve değerlendirmesi gerekir.

3. Veri Analizi ve Yorum

Veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur. Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir; yani veri toplama ile eş zamanlı yürütülür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Toplanan verilerin analizi araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alanyazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin öneriler ortaya koyar.

Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olmadığı eylem araştırmalarında veri analizinden elde edilen sonuçların diğer uygulayıcılarla paylaşılmasında yarar vardır. Bu paylaşım araştırma sonuçlarının geçerliğini teyit etme yanında uygulayıcıya çalışılan sorunla ilgili bir anlayış kazandırma veya farklı yorum ve açıklamaları öğrenme fırsatı vermesi nedeniyle önemlidir. Araştırmanın birden fazla uygulayıcıyı ilgilendirdiği durumlarda ise bu paylaşım grup halinde yapılabilir (Berg, 2001).

4a. Eylem/Uygulama Planı Geliştirme

Bu aşama toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirmesine ilişkindir. Bu anlamda eylem veya uygulama planı geliştirme, eylem araştırmasının ayrılmaz bir parçasıdır. Yani diğer bilimsel araştırmalardan farklı olarak araştırmacı bir problemin çözümüne yönelik olarak bulduklarını uygulamaya aktarma konusunda adım atar. "Öğretmenin soru sorma stratejileri" ile ilgili araştırmada, yeni bir soru sorma süreci geliştirme, ya da "öğrenci başarısının değerlendirilmesi" ile ilgili araştırmada alternatif bir değerlendirme sistemi tasarlama, eylem planı geliştirme aşamasına birer örnek oluşturabilir.

Uygulama sürecinde probleme neden olan etkenleri belirlemiş olan araştırmacı veya uygulayıcı bu etkenleri ortadan kaldırma ya da yeniden biçimlendirme-

ye yönelik önlemleri belirler ve bunları sürece yayılmış, sistematik bir plân içine yerleştirir. Eylem plânında atılacak adımlar ve bunların süreleri ve zamanları açık olarak belirlenir.

Eylem plânı araştırmacı dışında diğer birey (meslektaşlar gibi) ve aynı veya benzer özellikleri taşıyan kurumları da ilgilendiren bir nitelikte ise uygulama plânında bu birey ve kurumlarla nasıl bir işbirliğine gidileceği ve karşılıklı olarak beklentilerin neler olacağı da plânda belirtilmelidir. Örneğin sınıf içindeki fiziksel ortamın değiştirilmesi veya yeni bir performans değerlendirme sisteminin uygulanması kurum yönetiminin iznini gerektirebilir. Ya da öğretim programındaki bir değişiklik diğer meslektaşlarla ve yöneticilerle işbirliğini ve eşgüdümü gerektirebilir.

4b. İzleme Plânı Geliştirme

Yeni eylem plânını uygulamaya koyarken bu uygulamayı izleyecek ve beraberinde veri toplayacak bir mekanizmayı da sürece dahil etmek gerekmektedir. Böylece yeni uygulamanın ne derece etkili olduğu bu süreç içinde toplanacak veriler yoluyla belirlenebilir. Yukarıda sözü edilen veri toplama yöntemleri ve verileri toplayacak bireyler ve veri toplamada kullanılacak cihazlar (video gibi) belirlendikten sonra bu verilerin hangi aralıklarla ve ne kadar süreyle toplanacağı plânlanır. İzleme sürecinde yeni uygulamanın ne derece plâna sadık kalınarak yapıldığına ve bu sürecin eski sürece göre ne derece etkili ve verimli olduğuna yönelik veriler toplanır. Ayrıca izleme plânı uygulayıcıya yeni uygulamanın beklenen ve beklenmeyen sonuçlarını göstermesi bakımından da önemlidir. İzleme plânı çerçevesinde elde edilen veriler ışığında gerekirse uygulama sürecinde yeni kararlar alınabilir ve yeni uygulamalar işe koşulabilir.

5a. Eylem Plânının Uygulanması

Geliştirilen plân çerçevesinde yeni uygulama işe koşulur. Uygulama sürecinde plâna sadık kalınmalı ancak uygulamada görülen problemlerin çözümüne veya yeni ortaya çıkabilecek durumların özelliklerine yönelik gerekli olan değişiklikler de yapılmalıdır. Bu tür değişiklikler eylem plânına yansıtılmalıdır.

5b. Uygulamanın İzlenmesi

Geliştirilen izleme plânı çerçevesinde uygulama izlenir ve veriler toplanır. İzleme sürecini uygulamacı veya araştırmacının bizzat kendisi yaparken uygulama

sürecine dahil olan bireylerin, konuya tanışık olan, şu veya bu şekilde uygulamayı izleme şansı olan örneğin uygulayıcının veya araştırmacının meslektaşlarının, veya kurum yöneticilerinin görüş ve düşüncelerine de ek bir veri kaynağı olarak başvurabilir.

6a. Uygulamanın Analizi ve Değerlendirme

Bu aşamada uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede uygulamada ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları, plânın etkililiği, benzer problemler için çıkarımlar ve aynı probleme yönelik olarak atılabilecek yeni adımlar ele alınır.

6b. Yeni Eylem Plânı Hazırlama

Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem plânı ortaya konulabilir ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama plânlanır. Örneğin "öğrenci başarısını değerlendirme" konulu araştırmada denenen bir değerlendirme yaklaşımına (yazılı sınav gibi) ek olarak yeni bir yaklaşım (portföy gibi) daha denenebilir. Araştırma problemine bağlı olarak bu aşama birkaç kere tekrar edilebilir ve aynı problem çerçevesinde çeşitli alternatif uygulamalar denenebilir ve sonuçları değerlendirilebilir.

Yukarıda sıralanan bu aşamaların nitel araştırmanın doğasına uygun olarak esnek bir şekilde algılanması gerektiğini belirtmiştik. Zaten eylem araştırması bir sorun çözme sürecidir ve bu sürecin doğası, ortaya çıkan durumlara göre yeni kararlar almayı gerektirebilir. Bu nedenle araştırmacının sürekli olarak araştırma sürecini tutarlık, etkililik ve yeterlik yönlerinden sorgulamalı ve araştırma amacı doğrultusunda gerekli değişikliklere gidebilmelidir.

Eylem Araştırmasının Öğretimde Kullanılması

Eylem araştırmalarının öğretimde kullanılmasını ilk olarak Dewey 1930'lu yıllarda önermiştir. Dewey (1933) öğretim ve öğrenme sürecinde denemenin ve araştırmanın önemini vurgulamış ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yönelik yaklaşımların ve uygulamaların bu yolla keşfedilebileceğini ve paylaşılabileceğini belirtmiştir.

Hopkins (1993) eylem araştırmalarının, kendi uygulama süreçlerindeki sorunların varlığını algılayan ve bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atmak isteyen öğretmenler için uygun olduğunu belirtmektedir. Bu adımlar sorunun

saptanması, çözüme yönelik bir uygulama plânı yapılması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, sonuçlarının değerlendirilmesi ve daha sonra alınacak önlemlere ilişkin plânların yapılmasından oluşmaktadır. Elliot (1991) ise eylem araştırmalarının öğretim ve öğretmenin mesleki gelişimini, program geliştirme ve değerlendirmeyi, araştırma ve düşünmeyi bir araya getirerek eğitim alanındaki uygulamaların araştırma yoluyla geliştirilmesine önemli katkılar yaptığını belirtmektedir.

Eylem araştırmaları öğretimde kullanıldığı zaman öğretmen yaptığı işi bir araştırma süreci olarak görebilmektedir (Mills, 2000). Bu süreç içinde kendini sorgulama ve karşılaştığı sorunlara bir araştırmacı gözüyle çözüm arama çabası içine girmektedir. Bu çaba etkili öğretim için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlikte standart öğretim becerilerinden ve standart öğrenci tipinden söz etmek artık mümkün değildir. Her öğretmen kendi sınıfında farklı bir durumla ve farklı sorunlarla karşı karşıyadır. Bu problemlere tek tip çözüm uygun olmayabilir. Bir araştırmacı olarak kendi sınıf ortamı içinde problemleri irdeleyebilen ve çözüm arayışları içinde olan ve bu çözümleri deneyen öğretmen "iyi öğretmen" olmaya adaydır. Bu tür öğretmenler araştırma ile uygulama arasındaki uçurumu yok edebilen ve araştırmayı kendi uygulamalarının bir parçası haline getirebilen öğretmenlerdir.

Geleneksel olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini araştırmaya uzak görmekte veya başkaları tarafından yapılmış araştırma sonuçlarını kendi sınıflarında uygulamakta güçlük çekmektedirler. Oysa eylem araştırmasının kendilerine sunduğu yaklaşım çerçevesinde öğretmenler, kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakma, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedirler. Aynı zamanda, eylem araştırması yapan öğretmenler yeni uygulamaları paylaşma ve bir ekip olarak uygulama ve araştırma yapma konusunda da kendilerini donanmış olarak algılamaktadırlar.

15. Bölüm

NİTEL ARAŞTIRMA SONUÇLARININ BİLİME VE UYGULAMAYA KATKISI

Bu bölüme kadar okuyucuya nitel araştırmanın ne olduğunu, nitel verilerin farklı yöntemlerle nasıl toplandığını ve analiz edildiğini ve bu analizlerden yola çıkarak nasıl sonuçlara ulaşıldığını açıklamaya çalıştık. Her tür araştırmada, elde edilen sonuçların hem ilgili alanyazına, hem de uygulamaya katkıda bulunması beklenir. Acaba nitel araştırma sonuçlarının, gerek kuramsal, gerekse uygulama yönünden kullanılabilirliği konusunda neler söylenebilir? Bu soruyu yanıtlamak üzere bu son bölümde, nitel araştırma sonuçlarının bilimsel alanyazına ve uygulamaya getirebileceği katkılar tartışılmaktadır.

Nitel Araştırma Sonuçlarının Bilimsel Alanyazına Katkısı

Nitel araştırma sonuçlarının kuramsal alanyazına ve araştırma alanyazınına katkısı konusunda, aşağıda temel bazı noktalar üzerinde durulmaktadır. Görülebileceği gibi, nitel araştırmanın bu yöndeki katkıları, nicel araştırmanın katkılarından bir dereceye kadar farklıdır ve bu iki araştırma yönteminin katkıları birbirini tamamlayıcı olabilir.

Nitel Araştırma Sonuçlarından Genelleme Yapma ve Kuram Oluşturma

Bu kitabın başlarında, yani 1. ve 2. bölümlerde, nitel araştırmaya ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturmaya ve nitel araştırmanın, nicel araştırma geleneğinden hangi yönlerden ayrıldığını açıklamaya çalıştık. Bu bölümlerde de vurguladığımız gibi, nitel gelenek yorumlamacı, nicel gelenek ise akılcı ve pozitivist anlayış içinde yer alır. Bu anlamda, araştırma yöntemleri hakkında yapılan her tartışma gerçekte, varsayımlar ve felsefeler üzerine yapılıyor demektir (Cassell ve Symon, 1995). Pozitivist anlayışta ve onun yansıması olan nicel yöntemde temel kaygı; geçerli, güvenilir ve genellenebilir ölçme yapmak iken, yorumlamacı anlayışa dayanan nitel gelenekte temel kaygı, sınırlı olgu ve olayları olabildiğince derinliğine ve betimsel bir şekilde çözümlemektir.

İki gelenek arasındaki bu temel farklılıklar, doğal olarak her iki gelenekte "kuram"ın ne olduğu ve bir "kuram"ın kabul edilebilir olabilmesi için asgari koşulların neler olduğu konularında da farklılıklara neden olur. Pozitivist gelenekte kuram, denencelerin sınanmasına temel oluşturur. Ya da diğer bir deyişle, önce kuram oluşturulur; denenceler burada kuramların yapı taşları olarak işlev görür, sonra bunların ne derece geçerli olduklarını denemek için araştırma gerçekleştirilir. Tahmin edilebileceği gibi, bu "tümdengelim" ilkesine dayalı bir süreçtir. Oysa, yorumlamacı gelenekte bu-

nun tam tersi gerçekleşir. Kuram, araştırma sonucu elde edilir ya da var olan bir kurama ilişkin yeni boyutlar ve açıklamalar ortaya konur. Nitel araştırma alanyazınında sık sık sözü edilen "kuram oluşturma" (grounded theory) kavramı, tam anlamıyla bunu ifade eder. Burada ise, "tümevarım" ilkesine dayalı bir süreç söz konusudur.

Öyleyse, nitel araştırma kuram oluşturma ve buna bağlı olarak denenceler geliştirme amacıyla etkin bir biçimde kullanılabilir (Patton, 1990). Bilimsel bilginin çeşitlenmesine ve zenginleşmesine hizmet edecek bu süreç, belirli bir alanda şu ana kadar geliştirmiş olduğumuz denencelere alternatif denenceler geliştirilmesi yoluyla, çoklu bakış açılarına ulaşmamıza olanak sağlayacaktır.

Genelleme ve genellenebilirlik, nicel araştırma geleneğinde bir dizi istatistiksel yöntemin kullanılmasıyla sağlanır. Bazı nitel araştırmacılar, nitel araştırma sonuçlarının da, farklı yöntemlerle pekala genellenebileceğini ileri sürerler (Yin, 1984; Patton, 1987; Cassell ve Symon, 1995; Lincoln ve Guba, 1985). Ancak bu iki durum arasında, yani nicel genelleme ile nitel genelleme arasında, içerik açısından önemli farklar vardır. Çoğu durumda nicel araştırmacıların genellemeden kastettikleri şey gerçekte "istatistiksel genelleme"dir, yani örneklemden evrene yapılan genellemedir. Oysa, nitel araştırmacıların genellemeden kastettikleri "analitik genelleme"dir (Yin, 1984). Yani, sınırlı sayıda katılımcı ile çalışan, veya nicel örneklemeye oranla daha küçük bir örneklemle çalışan ya da belirli bir durumu çalışan bir nitel araştırmacı, araştırmasının sonucunda birtakım denenceler oluşturmaya, kavramsal bir model geliştirmeye veya yeni bir kuram oluşturmaya yönelebilir. Freud, ünlü psikanaliz kuramını çok az sayıda birey üzerindeki çalışmasına dayanarak geliştirmiştir. Piaget, bilişsel gelişim kuramının temellerini iki çocuğunu gözleyerek oluşturmuştur. 1980'lerde Amerika'da en çok satan işletme ve yönetim çalışmalarından olan ve örgütlerde kültür kavramına bilimsel anlamda yeni açılımlar getiren Peters ve Waterman'ın (1982) "Mükemmellik Arayışı" (In Search of Excellence) adlı çalışması, sadece 62 şirketi örnekleme dahil eden nitel bir çalışmanın ürünüdür. Willard Waller'ın (1932) 1920'li yılların sonlarında bir kaç okulda sınıf içi gözlemlere dayanarak yazdığı "Öğretim Sosyolojisi" (The Sociology of Teaching) isimli kitap, bugün bile eğitim alanında sık sık atıfta bulunulan kapsamlı bilgiler ve tanımlamalar ortaya koymuştur. Bütün bu örnekler, küçük örneklemlerden ve durum çalışmalarından sağlam kuramların çıkabileceğinin göstergeleridir.

Öyleyse, "sağlam bir desenle" ulaştığı nitel sonuçlardan "analitik genellemeler" yapmak nitel araştırmacının en doğal hakkıdır. Buna bağlı olarak model geliştirme ve kuram oluşturmaya olanak tanıması, nitel verinin en önemli artısıdır.

Nitel Araştırma Sonuçlarının, Nicel Verilere Derinlik, Ayrıntı ve Anlam Kazandırmak Amacıyla Kullanılması

Nitel araştırma sonuçları, nicel verilere derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak amacıyla da çok etkili bir şekilde kullanılabilir. Nicel yöntemler, bir evrene veya bir duruma yönelik genel bazı temaların bulunmasına olanak verir. Burada, örneğin bir anket sonucunda, belirli anket maddelerinde belirli bir yığılma saptandığında, bu maddelerde söz konusu olan değişkenlerin nicel yöntemlerle derinliğine çalışılması gerekebilir. Bu anlamda nicel veri, odaklanma alanlarını saptamada kullanılırken, nitel veri ortaya çıkan bu alanlara anlam kazandırmak için kullanılabilir. Böylesi bir durum saptandığında, araştırma örnekleminden bir alt örneklem seçilerek saptanacak bireylerle yapılacak görüşmeler, anket sonuçlarının daha anlamlı ve derinlemesine yorumlanmasına olanak verir.

Öte yandan, benzer bir şekilde nicel araştırma da nitel araştırmayı yönlendirebilir. Yaptığı bir durum çalışması sonunda veya küçük bir örneklemle çalışarak bir dizi tema veya değişkene ulaşan bir nitel araştırmacı, bu tema veya değişkenlerin belirli bir evren içinde nasıl dağıldığını, nitel yöntemleri kullanarak saptama yoluna gidebilir. Bir okuldaki zümre içi etkililiği, sınırlı sayıda zümrede nitel yöntemlerle çalışan ve bunun sonucunda zümre etkililiği üzerinde rol oynayan bir dizi tema veya değişkene ulaşan nitel bir araştırmacı, ikinci aşama olarak, aynı tema veya değişkenlerin örnekleme dahil edilecek bir dizi okulda ve daha çok sayıdaki zümrede ne derece rol oynadığını araştırma yoluna gidebilir.

Öyleyse, her nitel araştırmacı, her iki araştırma yönteminin de birbirine sağlayacağı yararları iyi keşfetmeli, gerektiği yerde ve mümkün olduğu ölçüde araştırmasına her iki araştırma yönteminin kuramsal ve uygulamaya yönelik açılımlarını yansıtmalıdır.

Bilimde Değer Yargıları ve İdeolojilerin Nitel Araştırma Sonuçları Üzerindeki Etkisi

Bilimdeki "değer yargısı" ve "ideoloji" konuları gerçekte, "kabul edilebilir" araştırmanın ne olduğunu da belirleyecek düzeyde önemlidir. Sosyal bilimlerde araştırma, değer yargılarından bağımsız değildir (Cassell ve Symon, 1995). Fen bilimlerinde olduğu gibi sosyal bilimlerdeki araştırmalarda da, "bilimsel," "uygun" ve "kabul edilebilir" yöntemlerin neler olduğunu belirleyen en önemli etken geleneksel olarak pozitivist dünya görüşü olmuştur.

Bir önceki kısımda nitel araştırma sonuçlarının, denencelere ulaşma, model geliştirme ve kuram oluşturma gibi bir dizi bilimsel sonuca dönüşebileceğini vurgularken, bilimde yukarıda sözü edilen değer yargıları nedeniyle, nitel araştırma-

cıların zaman zaman hayal kırıklıkları yaşadıklarını da belirtmekte yarar vardır. Bazı örnekler vermek gerekirse, zaman zaman nitel araştırmacılar, bilim yapmaktan ziyade "hikaye yazmakla" veya "gazetecilik" yapmakla suçlanırlar (Cassell ve Symon, 1995). Pozitivist gelenek içinde yetişmiş bilim adamlarının en azından bir kısmı, nitel araştırma yöntemlerini, pozitivist tanım çerçevesinde "bilimsel" bulmazlar. Çünkü onlara göre bir çalışma pozitif anlayışa ya da yönteme uygun değilse, bilimsel olamaz. Bu tür önyargıların değişmesi de o kadar kolay değildir. Kuhn'un (1970) deyimiyle, bir bilim adamının ait olduğu bilimsel paradigmadan başka bir paradigmaya geçmesi, neredeyse din değiştirmek kadar zordur!

Bu durum sadece bilimsel çevrelerde sorun yaratmaz. Çoğu durumda, devlet veya özel sektör şirketleri ve bu şirketlerin yöneticileri açısından da; "bilimsel" demek, sayılar ve bir dizi istatistiksel sonuçlar demektir. Bu nedenle, nitel yöntemlerle yapılan bir araştırma projesi veya bir değerlendirme çalışması hak ettiği ilgiyi görmeyebilir.

Nitel araştırmacının, bu tür önyargılara ve varsayımlara dayalı tepkilere karşı hazırlıklı olması gerekir. Her şeyden önce nitel araştırmanın değeri, nicel araştırmanın değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerle ölçülemez. Nitel araştırmanın kuràma ve araştırma alanyazınına katkısı, nicel araştırmanın katkısından farklıdır ve bu farklılık da doğaldır. Bu nedenle nitel araştırma değerlendirilirken ya da bilime olan olası katkısı tartışılırken, nitel araştırmanın temel varsayımları, özellikleri ve nicel araştırmaya göre varolan güçlü yönleri dikkate alınmalı ve bilimde "açık görüşlü" ve "yaratıcı" olmanın önemi göz önünde tutulmalıdır.

Öyleyse, nitel araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması konusunda her araştırmacı, yaptığı çalışmanın "nitel ölçütler içinde" bilimsel değerini en üst düzeyde tutma ve "bilimsel ideoloji" diyebileceğimiz farklı paradigmalar önünde de yaptığını savunabilme bilgi ve becerilerine sahip olmalıdır.

Nitel Araştırma Sonuçlarının Uygulamada Kullanılması

Nitel araştırma sonuçları uygulamaya farklı biçimlerde aktarılabilir. Bunlardan en yaygın olarak karşımıza çıkan birkaç tanesini birlikte inceleyelim.

Uygulayıcılar İçin "Eylem Araştırmasına" Zemin Oluşturma

Nitel araştırmanın temel amaçlarından birisi, bir olayın ya da olgunun neden ve nasıl oluştuğuna ya da anlaşıldığına ilişkin açıklamalar ortaya koymaktır. Eğer biz uygulayıcılar olarak, bir olayın nasıl gerçekleştiğine ve ne tür bir süreç izledi-

ğine ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bir bakış açısı geliştirebilirsek, buradan yola çıkarak uygulamanın daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunabiliriz. Örneğin, sınıf içinde bazı öğrencilerin neden disiplinsiz davranışlarda bulunduğuna ilişkin açıklama ve tanımlamalar, bize bu konuda daha etkili önlemler alma konusunda yardımcı olacaktır. Grup etkinliklerinde öğrencilerin ne tür roller ve ilişkiler geliştirdiklerini anlayabilirsek, grup etkinliklerini plânlarken bu deneyimi dikkate almamız mümkün olabilir. İşte nitel araştırmanın uygulamaya getirdiği temel katkı budur: uygulayıcıya yeni deneyimler kazandırmak ve hâlihazırda yapmakta olduğu işe ilişkin çeşitli düzeylerde örnekler ortaya koymak.

Aslında bu yönüyle nitel araştırma, uygulamaya ilişkin farklı bir yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Geleneksel pozitivist anlayışta araştırma yapmak bir dizi konuda teknik bilgiye sahip olmayı gerektirir: örnekleme teknikleri, standart ölçme aracı veya anket geliştirme becerileri, sonuçların yorumlanmasında en azından basit istatistik bilgisi gibi. Oysa nitel araştırmada, temel beceri olan analitik bakmayı bilen ve örneğin gözlem yöntemini en temel düzeyde kullanabilme becerisine sahip bir öğretmen, öğrencilerini sistematik bir şekilde gözleyerek, öğrencileri hakkında belirli konularda bir uzmanın kendisine söyleyebileceğinden çok daha zengin bilgiye ulaşabilir. Nitel araştırmanın bu yönü, yani uygulama ile araştırmayı birbirine yaklaştırması açısından, 14. bölümde ayrıntılı olarak anlatılan "eylem araştırması" (action research) diye adlandırılan bir çalışma alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Reason, 1988).

Bu süreçte uygulayıcı, kendisine sunulan bir dizi kural ve ilkeyi söylenildiği şekilde yerine getiren bir teknisyen olarak değil, aynı ölçüde de karar veren ve uygulamasını araştırmayla zenginleştiren ve derinleştiren bir birey olarak görülür. Uygulayıcıların, eylem araştırması yoluyla kendi ortamlarını ve etkinliklerini daha iyi anlamalarına ve bunu alandaki diğer araştırmacılar ve meslektaşlarıyla paylaşmalarına yönelik olarak geliştirilmiş sistematik yöntemleri konu edinen birçok kaynak mevcuttur (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988; Kroath, 1989 gibi). "Eylem araştırması" kavramı, bugün Avrupa ve ABD'de özellikle okullarda yakından tanınan bir kavram haline gelmiş ve bu yöntemle araştırma yapan öğretmenlerin sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir. Eylem araştırması sonuçları, özellikle uygulayıcılar tarafından takip edilen dergilerde basılmakta ve bu şekilde bir uygulayıcı başka yerde ve başkaları tarafından yapılmış araştırma sonuçlarını da kendi ortamına uyarlayarak kullanabilme olanağına kavuşmaktadır.

Öyleyse, nitel araştırma sonuçları, uygulayıcılar için uygulama konusunda önemli örnekler ortaya koyabilir; anlayışının ve deneyimlerinin gelişmesine katkıda buluna-

rak, bireyin yaptığı iş ile ilgili daha etkili ve verimli kararlar vermesine yardımcı olabilir. Nitel araştırmanın ortaya koyduğu betimlemeler, açıklamalar ve yorumlamalar uygulayıcıların mesleki donanımını zenginleştirebilir.

Uygulayıcıların Yaptıkları İşi Daha İyi Anlamalarına ve Geliştirmelerine Katkıda Bulunma

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalara yöneltilen önemli eleştirilerden biri, araştırma sonuçlarının uygulama üzerindeki etkisinin yetersizliği üzerine olmuştur. Örneğin eğitim alanında yapılan araştırmaların, öğretmenlerin yaptıkları işi geliştirmelerine olan katkısı çok azdır. Bunun temel nedenlerinden birisi, bu alanda yapılan araştırmaların daha çok nicel araştırma geleneği içinde yapılmış olması ve bu tür araştırmaların öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili doğrudan kullanılabilir bulgular ve öneriler ortaya koyamamış olmalarıdır (Bolster, 1983). Nicel araştırma daha çok genellenebilir sonuçlara ulaşmayı amaçladığı için, öğretmenlerin günlük uygulamalarına ilişkin sonuçlar ortaya koyması elbette zordur. Genellemelere ulaşmaktan çok örnekler ve tanımlamalar ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırmanın ise, uygulayıcıların işlerine yönelik anlayış geliştirmelerine katkıda bulunma konusunda daha fazla bir potansiyele sahip olduğunu kabul etmek gerekir.

Nitel araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması, nicel araştırmaya göre bazı farklılıklar göstermektedir. Her şeyden önce nitel araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinde bazı güçlüklerin olması, bu sonuçların benzer ortamlarda aynen kullanılmasında bazı sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır. Örneğin sınıf disiplini ile ilgili bir araştırmanın sonuçlarını, aynı düzeydeki benzer sınıfların öğretmenlerinin doğrudan kendi durumlarına uygulaması beklenmemelidir. Diğer taraftan, nicel araştırma sonuçlarının genellenebilir olduğu şeklindeki yaygın inancın bir sonucu olarak, bazıları bu uygulamanın doğrudan mümkün olabileceğini ileri sürerler. Oysa, her ortamın farklı özellikler taşıdığı varsayımından yola çıkarak nicel araştırma sonuçlarının, benzer ortamlarda doğrudan uygulanması da aslında o kadar kolay değildir. Bu sonuçların uygulanabilmesi için, uygulayıcının kendi ortamının özelliklerini dikkate alması ve araştırma sonuçlarının kendi ortamı için ne derece geçerli olduğunu düşünmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, doğrudan uygulanan nicel araştırma bulguları uygulamada farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu nedenle nicel araştırma sonuçlarının genellenebilirliği daha fazla olmakla birlikte, bu sonuçların benzer diğer ortamlara doğrudan uygulanabileceğini düşünmek yine de yanlış olur.

Nitel araştırma sonuçlarının uygulamada kullanılabilirliği, önemli ölçüde bu sonuçları kullanacak olan bireylerin tutumlarıyla yakından ilgilidir. Araştırma

sonuçlarını bir kurallar bütünü olarak görmeye alışmış bireylerin, nitel araştırma sonuçlarından fazla yararlanamayacağı ortadadır. Çünkü nitel araştırma, belirli olgulara ilişkin kurallar ortaya koymayı amaç edinmez, dahası bu tür bir yaklaşım nitel araştırmanın temel varsayımlarına da aykırıdır. Ancak araştırma sonuçlarını, kurallardan çok bir örnek ya da deneyim olarak algılayan bireyler için, nitel araştırma sonuçları oldukça yararlı olabilir ve bu nokta nitel araştırmayı nicel araştırma karşısında güçlü kılan önemli bir özelliktir. Örneğin, sınıf disiplini ile ilgili araştırmaları okuyan ve bu araştırmalardan yola çıkarak kendi sınıfındaki disiplinle ilgili bazı dersler (kurallar ya da ilkeler değil!) çıkarmaya çalışan bir öğretmen için, nitel araştırma sonuçları önemli katkılarda bulunabilir. Gerek sunduğu ayrıntılı tanımlamalar, gerekse sonuçların belirli bir ortam çerçevesinde sunulmuş olması, öğretmenin bu olguları daha derinlemesine algılamasına yardımcı olabilir ve kendi ortamı için bazı çıkarımlarda bulunması mümkün olabilir.

Araştırma sonuçlarının uygulanmasında, uygulayıcıların nasıl görüldüğü de büyük önem taşır. Eğer uygulayıcı bir teknisyen gibi görülürse, kendisine sunulan kuralları ve ilkeleri doğrudan uygulaması beklenebilir. Ancak uygulayıcıyı, karar veren ve araştırma sonuçlarını kendi ortamına uyarlayarak kullanabilecek bir birey olarak görmek de mümkündür. Bu durumda uygulayıcı için nicel araştırma sonuçları, uygulama konusunda genel bir çerçeve oluşturabilir. Nitel araştırma sonuçları ise, böyle bir birey için uygulama konusunda önemli örnekler ortaya koyabilir ve bireyin yaptığı iş ile ilgili deneyimlerinin zenginleşmesine katkıda bulunabilir (Zumwalt, 1982).

Öyleyse, nitel araştırma sonuçları ve bunların uygulamada kullanılması, uygulayıcıların işlerine ve çalıştıkları ortamlara yönelik daha esnek, eleştirel ve yapıcı bir tavır geliştirmelerine olanak verebilir. Önemli olan, uygulayıcılar tarafından nitel araştırmanın şu temel özelliklerinin anlaşılmasıdır: "Ben etkenlerden biriyim, olay ve olgular açık uçlu ve sürekli değişmektedir; dikkatli ve sistematik bakabilirsem, çevremde olup bitenlere daha iyi anlamlar verebilirim."

Kurumsal ve Örgütsel Gelişmeye Katkıda Bulunma

Nitel araştırma sonuçlarının etkin olarak kullanılabileceği diğer bir alan, kurumsal ve örgütsel gelişme konusunda yapılan çalışmalardır. Nicel yöntemlerle kurumun işleyişine ve çeşitli boyutlarına ilişkin sayısal veriler elde edilebilir. Ancak, kurumun işleyiş süreci içinde çeşitli etkinliklerin "neden" iyi yapılamadığı, çalışanların işleyişi nasıl etkilediği, çeşitli boyutlar ve süreçler arasından ne tür ilişkiler olduğu gibi konularda, sayısal yöntemler yeterli düzeyde açıklayıcı olamayabilir. İşte bu tür durumlar-

da kurumun nitel yöntemlerle çalışılması ve bütüncül bir yaklaşımla kurumun çeşitli boyutlarının birbiri ile ilişkili bir biçimde incelenmesi gerekebilir. Böyle bir çalışma, kurumun problemlerini, iyi işleyen ve işlemeyen yönlerini ve bunların nedenlerini ve ileriye dönük olası gelişim ihtiyacını ortaya çıkarabilir.

Bizim de içinde bulunduğumuz bir grup araştırmacı tarafından yapılan bir okul çalışması, bu tür bir yaklaşıma iyi bir örnek olabilir. Bu çalışmada eğitimin farklı alt disiplinlerinde uzmanlaşmış bir grup araştırmacı olarak, bir vakıf okulunu yaklaşık 6 ay süren bir incelemeye tabii tuttuk. Bu süreçte okulun; yönetim, program, rehberlik, öğretim teknolojileri, personel yönetimi, okula öğrenci alımı gibi değişik boyutlarını çalışmak üzere grupta yer alan araştırmacılar olarak bir işbölümü yaptık. Bu inceleme sürecinde temel olarak, görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama tekniklerini kullandık. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında, çeşitli araştırma boyutlarına göre veri toplayan araştırmacılar olarak, periyodik toplantılar yaptık ve hem araştırmada alınan mesafeyi paylaştık, hem de ortaya çıkan yeni konu ve problem alanlarını saptadık. Araştırma sonunda okuldan sorumlu vakıf yönetimine, okulun çeşitli boyutlarına ilişkin problem alanlarını ve bu alanlarda yapılması gerekenleri içeren ayrıntılı bir rapor sunduk. Bu araştırmada, okula ilişkin her alt boyutun karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve bir alt boyutta yapılacak değişikliklerin diğer boyutlar üzerinde ne tür yansımalarının olacağını gördük. Bu temel noktadan yola çıkarak öneriler geliştirirken, diğer alt boyutlar üzerinde olası yansımaları dikkate alabilmek amacıyla araştırma ekibi olarak birlikte çalışmayı tercih ettik.

Ortaya çıkan bu durum tipik olarak, kurumsal ve örgütsel boyutların bir duvarda tuğlaların üst üste oturması gibi birbirleriyle organik ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Bunları birbirinden ayırarak ve birbirinden bağımsız olgular olarak görerek çalışmak, sonuçta ulaşılacak bütüncül ve derinlemesine bir resmin elde edilmesini engelleyebilir. Bu anlamda nitel araştırma hem bütüncül bir resmin elde edilmesinde (yukarıdaki örnekte okula ilişkin bütüncül bir resmin elde edilmesi gibi), hem de bu bütüncüllük içinde ayrıntılara ilişkin bir bakış açısı geliştirmemize (okulda sözü edilen alt boyutlara ilişkin ayrıntılar gibi) olanak vermektedir (Patton, 1987).

Öyleyse, nitel araştırma sonuçları, kurumsal ve örgütsel geliştirme etkinliklerinde mutlaka kullanılması gereken ve kurumların ve örgütlerin kendileri hakkında zengin, çoğulcu ve bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerinde rol oynayabilecek bir değere sahiptir. Bu amaçlarla nitel araştırma etkili bir şekilde kullanılabilir.

Program Değerlendirme ve Nitelik Yükseltme Amacıyla Kullanma

Patton'a (1987) göre, nitel yöntemler ve bu yöntemler yoluyla elde edilen sonuçlar, program değerlendirme etkinliklerine (örneğin bir hizmet-içi eğitim programı) şu yönlerden katkılarda bulunabilir: programın süreçleri, programa katılan bireylerin elde ettiği yararlar, program uygulamasının değerlendirilmesi ve programın niteliğinin arttırılması.

Program süreçlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak dikkate alınması gereken temel nokta, bir programın nasıl işlediğine ilişkin veri elde edebilmektir. Bu amaçla programı yürüten personelle, program yöneticileri ve programa katılanlarla görüşmeler yapılabilir veya programın işleyişine ilişkin belirli boyutlar sistematik gözleme tabi tutulabilir. Buradaki temel amaç, programın nasıl işlediğine ilişkin katılımcıların ve programı yürütenlerin algılarını saptamak, bu sonuçlardan yola çıkarak programın işleyişine ilişkin gerekli düzenleme ve değişiklikleri gerçekleştirmektir.

Programa katılan bireylerin elde ettiği yararlar konusunda temel odak noktası, programın ne derece bireyselleştirilebildiği veya bireysel ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiğidir. Bu tür değerlendirme etkinliklerinde genellikle nicel ölçütler kullanılır. Çoğu durumda katılımcılara, standart ölçütler temelinde geliştirilmiş anketler verilerek değerlendirme yoluna gidilir. Bu tür bilgiler, belirli ölçülerde programı düzenleyenlere ve yürütenlere yararlı olabilir. Ancak, bu tür bilgiler programa katılan bireylerin deneyimlerini bütün zenginliğiyle yansıtmaktan uzak olabilir. Bütün katılımcılar aynı program süreçlerinden geçmelerine rağmen, ulaşılan sonuçlar farklı katılımcılar için farklı anlamlar ifade edebilir. Bu programlar yoluyla katılımcıların yaşamlarında ne tür değişikliklerin olduğu veya olmadığını nedenleriyle bilmek, daha sonra düzenlenecek benzer programların bireysel ihtiyaçlara daha iyi yanıt verebilecek şekilde yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Bu süreçte, katılımcılarla görüşmeler yapmak ve onların davranışlarındaki değişimleri gözlemek gibi yöntemler kullanılabilir.

Program uygulamasının değerlendirmesi sürecin sonunda yapılan bir etkinliktir. Yani bir programın uygulaması tamamen sona erdikten sonra, programın ne kadar etkili olduğu değerlendirilebilir. Bir programın sonuçlarının değerlendirilebilmesi için, öncelikle uygulamaya ilişkin bazı bilgiler elde etmek gerekir. *"Programa katılanlar ne tür yaşantılardan geçmektedirler?" "Katılımcılara ne tür hizmetler sunulmuştur?" "Programı yürüten personel neler yapmaktadır?" "Program nasıl düzenlenmiştir?"* gibi sorular, program uygulaması konusunda bütüncül bir betimleme ortaya koyabilir. Uygulamanın değerlendirilmesi sırasında program

katılımcıları ile "odak grup görüşmeleri" yapılabilir ya da "durum çalışması" yöntemi kullanılabilir. Örneğin "durum çalışması" tercih edilecekse, programın kendisi bir durum olarak alınarak, bu konuda zengin ve ayrıntılı veri toplanabilir. Bu değerlendirmeden elde edilecek sonuçlar, aynı programın tekrar düzenlenmesi veya ileride buna benzer programların düzenlenmesinde olduğu kadar, uygulaması bitmiş bir programın sonuçlarının değerlendirilmesi açılarından da önemli bilgiler içerecektir.

Program niteliği ise, bir programın katılımcı üzerinde ne tür izler bıraktığı ile ilgilidir. Yukarıda açıklandığı gibi, birçok programın değerlendirilmesinde sayısal veriler ve standart araçlar kullanılır. Örneğin bir programa kaç kişinin katıldığı, bu konuda sayısal bir veri olabilir. Ya da bir programın belirli boyutlarına ilişkin olarak hazırlanan bir ankete yanıt vermek yoluyla katılımcılar, genel düzeyde neler düşündüklerini yansıtabilir ve bu yanıtlardan yola çıkarak birtakım sayısal sonuçlar elde edilebilir.

Oysa, "nitelik, nüansa ve ayrıntıya ilişkindir; karmaşık ve kendine özgü bazı şeylerin standart bir ölçekte beklenenin çok ötesinde bireyin veya bireylerin yaşamlarında yarattığı farka ilişkindir" (Patton, 1987, s. 30). Nitelik, standart bir ölçekte yer alan sayıları birbirinden ayırır, bu sayılar arasındaki yer alan bir olgu ya da olayla ilgili olabilir. Standart bir ölçekte "oldukça" ve "tamamıyla" seçeneklerini işaretleyen iki kişi arasındaki fark, nitel bir farktır. "Program kişiler açısından ne anlam ifade etmektedir, edindikleri yaşantının niteliği nedir?" gibi sorulara verilecek yanıtlar, kişilerin kendi ağızlarından ayrıntılı, derinlemesine ve bütüncül betimlemeler gerektirir. Değişik türden nitel verilere dayanan bu tür sonuçlar, program yürütücülerine, programların niteliğinin arttırılmasına yönelik olarak, başka yöntemlerle elde edilemeyecek zenginlikte bakış açıları sağlayabilir.

Öyleyse, nitel araştırma sonuçları, herhangi bir programın süreçlerine, programa katılan bireylerin elde ettiği yararlara, program uygulamasının değerlendirilmesine ve programın niteliğinin arttırılmasına katkıda bulunabilir, bu amaçların etkili bir şekilde kullanılması halinde, programların daha etkili ve verimli bir şekilde başlatılması ve yürütülmesine olanak verebilir.

Nitel araştırmanın uygulamada kullanılması konusunda, yukarıda sözü edilen katkılara yenilerini eklemek mümkündür. Nitel araştırma probleminin ve uygulama alanının özelliğine göre, bu katkılar ve sonuçların kullanım biçimleri farklılık gösterebilir.

EKLER

Ek 1
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu

(Kaynak: Collins, 1999)

Araştırma Amaçları

(1) özel bir lisede uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme etkinliklerini tanımlamak

(2) bu etkinliklerin zayıf ve güçlü yönlerini; yöneticiler, zümre başkanları, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak

(3) bu etkinliklerin, öğretme ve öğrenme sürecine, öğretmen gelişimine ve genel anlamda okulu geliştirme sürecine etkilerini incelemek

(4) var olan öğretmen değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymak

GİRİŞ

Merhaba. Okulunuzda şu anda yürütülmekte olan, öğretmen performansının değerlendirmesi ile ilgili etkinlikler üzerine bir araştırma yapıyorum. Öğretmen performansının değerlendirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerin etkililiğini ve verimliliğini ortaya çıkarmayı ve bu konuda öneriler ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın, hem bu okul, hem de diğer özel okullar açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Bu araştırma kapsamında, çeşitli zümrelerden öğretmenlerle, yöneticilerle, öğrencilerle ve vakıf temsilcileri ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum.

SORULAR

1a. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?

1b. Ne kadar süredir bu okulda öğretmenlik yapıyorsunuz?

1c. Mesleğinizle ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim kursuna katıldınız mı?Evet ise açıklar mısınız?

2. Sizce iyi bir okulun temel özellikleri nelerdir?
Alternatif: Nitelikli bir okulu nasıl tanımlarsınız?

3. Sizce iyi bir öğretmenin temel özellikleri neler olmalıdır?
Sonda: Sınıf içi nitelikler (öğretim, sınıf yönetimi, araç-gereç kullanımı, vb.)?
Sınıf dışı nitelikler (okul görevleri, zümredeki rolü, toplantılar, vb.)?
Mesleki gelişim (hizmetiçi eğitime katılma, yayınları takip etme, vb.)?
Diğer (öğretmenler arası, yöneticilerle, velilerle ilişkiler, vb.)?

4. Öğretmen performansının değerlendirilmesi kavramı sizce ne anlama geliyor?
Alternatif: Öğretmenin değerlendirilmesi kavramı size neyi çağrıştırıyor?

5. Bir öğretmen olarak performansınız nasıl değerlendiriliyor?
Sonda: Kim değerlendiriyor?
Sürecin ayrıntıları?
Müfettiş denetimi, müdür, zümre başkanı, öğrenci?
Sınıf içi, sınıf dışı?
Gözlem, toplantı, vb.?

6a. Bakanlık müfettişleri tarafından okulunuzda öğretmen değerlendirmesi ne kadar sıklıkla yapılıyor?

6b. Bu denetimlerde öğretmen performansının hangi boyutları değerlendiriliyor?

7. Var olan değerlendirme sistemi içinde, bakanlık müfettişleri tarafından yapılan değerlendirmenin yeterliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

8. Bakanlık müfettişleri tarafından yürütülen merkezi değerlendirme sisteminin daha etkili ve yeterli hale getirilebilmesi için neler yapılabilir?

9. Neden bakanlık müfettişlerinin denetiminin yanı sıra okul içi bir denetime ihtiyaç duyuluyor?

10. Okul içi performans değerlendirmesi - gözlem ve ilgili diğer etkinlikler - ne sıklıkla yapılıyor?

Sonda: *Dönem ve yıla göre gözlem sayısı, toplantı sayısı vb.?*
Kimler tarafından?
Geçen dönem performansınız nasıl değerlendirildi?

11. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde hangi ölçütler dikkate alınmaktadır?

Sonda: *Örneğin;*
Öğretim?
Planlama?
Disiplin?
Hizmet içi eğitim?
Okul görevleri (nöbet, bayramlar, vb.)?
Genel özellikler (giyim, tutum, vb.) açılarından?
Bu ölçütlere nasıl karar verilmektedir?
Bu ölçütler nasıl değerlendirilmektedir?

12a. Sınıf içi performansınızın değerlendirilmesi öncesi ve sonrası size ne tür bilgiler veriliyor?

Sonda: *Sözlü toplantı?*
Yazılı?
Bilgilendirmenin içeriği?

12b. Sizce bu bilgilendirme ne derece yeterli?

Sonda: *Değerlendirme formları sizle ne derece paylaşıyor?*
Paylaşım gerekli mi?

13. Müdür değerlendirme sürecinde başka kişilerden de bilgi alıyor mu? Ne tür bilgiler ve hangi kapsamda?

Sonda: *Zümre başkanları, müdür yardımcıları, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler?*

14. Öğrenciler tarafından form doldurma yoluyla yapılan değerlendirme konusunda neler düşünüyorsunuz?

Sonda: *Bu değerlendirme ne derece yeterli?*
Sizce sizin performansınızın değerlendirilmesine ne derece katkısı var?
Formlar ne derece iyi hazırlanmıştır?
Öğrenci tarafından yapılan değerlendirmenin daha etkili ve yeterli hale getirilebilmesi için neler önerirsiniz?

15a. Değerlendirmeyi yürüten kişilerin bu alandaki yeterliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sonda: *Müdür, müfettişler, zümre başkanları, müdür yardımcıları?*

15b. Sizce değerlendirme görevini üstlenen kişilerde ne tür yeterliklerin ve özelliklerin olması gerekir?

16. Genel olarak performans değerlendirmesinin (sınıf içi ve dışı) yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

17a. Bu okuldaki öğretmen değerlendirme sisteminin güçlü ve zayıf yanları nelerdir? Sizce öğretmen değerlendirme sistemi bu okulda işliyor mu?

17b. Bu sistemde ne tür değişiklikler önerirsiniz? Lütfen açıklayınız.

Sonda: *Müdürün, zümre başkanının, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin rolü?*

Sistemin yapısı, süreci, işleyişi?

Okulun felsefesi, misyonu içindeki yeri?

18. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ne şekilde kullanılıyor?

Sonda: *Hizmet-içi eğitim?*

Öğretmenin sözleşmesini yenileme?

Promosyon?

19. Performans değerlendirmesinin, öğretmen olarak sizin gelişmenize, sınıf öğretim kalitesinin yükselmesine ve okulun gelişmesine katkıları konusunda ne düşünüyorsunuz? Neden?

20. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni ----------no.lu telefondan arayabilirsiniz. İyi günler.

Ek 2
Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

(Kaynak: Yurdakul, 2004)

Araştırma Sorusu: Yapılandırmacı[*] öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine katkıları nelerdir?

Tarih:__/__/2002 Saat (Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Giriş

Merhaba, adım Bünyamin Yurdakul. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda hem Doktora öğrencisi hem de aynı anabilim dalında araştırma görevlisiyim. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları konusunda bir araştırma yapmaktayım. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine katkılarını belirlemede sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer alamayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

---

[*] Bu tezde "yapılandırmacılık" kavramı, İngilizce "constructivism" kavramının karşılığı olan "oluşturmacılık" anlamında kullanılmaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu

1. Yapılandırmacı öğrenme uygulamasında gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirdiğinizde, diğer derslerinizden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?

   Sonda: Planlama Açısından
   Uygulama ve Etkinlikler Açısından
   Değerlendirme Açısından
   Fiziksel Öğrenme Çevresi Açısından
   Öğrenme Açısından

2. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıftaki ve diğer sınıflarınızdaki görev ve sorumluluklarınız nelerdi?

   Alternatif: Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıftaki görev ve sorumluluklarınızın diğer derslerinizden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Planlamada
   Uygulamada
   Değerlendirmede

3. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıftaki öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarının diğer sınıflarınızdaki öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarından farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Öğrenme ortamı dışında
   Öğrenme ortamında
   Paylaşımlarda
   Bilgiye ulaşmada
   Etkinliklerde
   Değerlendirmelerde
   Öğrenme görevlerinde

4. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ortamda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

   Alternatif: Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ortamda oluşan iletişimin ve etkileşimin diğer sınıflarınızdan farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Öğrenci-öğrenci etkileşimi
   Öğretmen-öğrenci etkileşimi
   Öğrenen-çevre/materyal etkileşimi

5. Yapılandırmacı uygulamada en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz özellikler nelerdi? Yapılandırmacı yaklaşımın en çok hangi özellikleri ile ilgilendiniz, neden?

6. Yapılandırmacı uygulamada hoşlanmadığınız özellikler nelerdi? Bir değişiklik yapmak isteseniz, neleri, neden değiştirirdiniz?

7. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarına katılan öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişimin, diğer sınıflarınızdaki öğrencilerinizin gelişiminden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Bilişsel Açıdan
   Öğrenme açısından
   Düşünme becerileri açısından
   Eleştirel Düşünme Açısından
   Yaratıcı Düşünme Açısından
   Problem Çözme Açısından
   Sosyal açıdan
   Katılım
   Etkileşim
   Sorumluluk Alma
   İşbirliği
   Duyuşsal açıdan
   Güdülenme

8. Öğretmen olarak bu uygulama size neler kazandırdı? Yapılandırmacı öğrenme uygulamaları mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?

   Sonda: Planlamada
   Uygulamada
   Değerlendirmede
   Öğretmen Özelliklerinde

Öğrenci Görüşme Formu

1. Sosyal Bilgiler dersinde daha önceki derslerden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdi?

   Sonda: Planlama Açısından
   Uygulama ve Etkinlikler Açısından
   Fiziksel Ortam Açısından
   Değerlendirme Açısından
   Öğrenme Açısından

2. Öğrenci olarak Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili rol ve sorumluluklarınız nelerdi?

   Alternatif: Görev ve sorumluluklarınızın diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Okul dışında
   Öğrenme Ortamında
   Paylaşımlarda (Planlamada, Uygulamada, Değerlendirmede)
   Bilgiye Ulaşmada
   Etkinliklerde
   Değerlendirmelerde
   Görevlerde

3. Sosyal Bilgiler öğretmeninizin görev ve sorumlulukları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz, nasıl?

   Sonda: Sınıf İçinde
   Sınıf Dışında

4. Bu sınıftaki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-materyal ya da öğrencilerin başka öğretmen ve öğrencilerle iletişimi nasıldı? Bu iletişim biçimleri sizi nasıl etkiledi?

5. Sosyal Bilgiler dersinde değişiklik yapmak isteseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz, neden?

   Sonda: Hoşlandıklarınız? Neden?
   Hoşlanmadıklarınız? Neden?

6. Sınıf içinde ya da sınıf dışında; grup ya da bireysel olarak yaptınız etkinlikler size neler kazandırdı?

   Sonda: Öğrenme Açısından
   Düşünce Gelişimi Açısından
   Duygusal Açıdan
   Sosyal Açıdan
   Davranış Açısından (Kazanılan Özellikler)

7. Dersle ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentilerinizin karşılanabildiğini düşünüyor musunuz, nasıl?

8. Sınıf içinde kendinizi nasıl hissettiniz? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin vb.) Size göre bu durumunuzun nedenleri nelerdi?

9. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak en yakın arkadaşınıza ya da ailenize neler anlattınız ya da anlatırsınız?

   Sonda: Nasıl Öğrendiğinizle İlgili
   Görev ve Sorumluluklarınızla İlgili
   Öğretmenle İlgili
   Etkinliklerle İlgili
   Fiziksel Çevreyle İlgili
   Sınıf İçinde Oluşan Ortamla İlgili

10. Şimdi size daha önce verilen öğrenme görevlerini düşünmenizi istiyorum. Bu görevleri yaparken kendi düşüncelerinizi izlemenizi ve bunları aşama aşama kaydetmenizi istemiştim. Size verilen görevleri yapmaya başlamadan önce, yaparken ve yaptıktan sonra nasıl düşündüğünüzü ve nasıl hareket ettiğinizi öğrenmek istiyorum. Bu konuda neler paylaşmak istersiniz?

Ek 3
Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Kullanılan Gözlem Formu

(Kaynak: Yurdakul, 2004)

Gözlemin Amacı: Fiziksel, duyuşsal, sosyal, bilişsel ve öğrenen özellikleri boyutları açısından yapılandırmacı[*] öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine katkılarını betimlemektedir.

İlgili Araştırma Soruları:

1. Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları fiziksel çevrenin özelliklerini nasıl etkilemektedir?
2. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğrenenlerin duygusal tepkileri, öğrenme sürecinin duyuşsal özeliklerini nasıl betimlemektedir?
3. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme sürecinde sosyal ortam nasıl değişmektedir?
4. Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları, öğrenme sürecinin bilişsel özelliklerini nasıl etkilemektedir?
5. Yapılandırmacı öğrenme süreci; öğrenen olarak öğretmen ve öğrenen olarak öğrenci özelliklerini nasıl etkilemektedir?

Veri Toplama: Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ve öğrenenlerin bu ortamlardaki özelliklerinin incelenebilmesi için toplam 30 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde aşağıda belirlenen boyutlara odaklanılmış; olay ve durumlara ilişkin alan notları kod listesi dikkate alınarak geliştirilen matrise yazılmış; aynı zamanda veri kaybını önlemek üzere kamera kullanılıştır. Gözlem notları, yapılandırmacı ders plânlarındaki aşamalar temele alınarak tutulmuş, notlar kamera kayıtları ile bütünleştirilmiş daha sonra nitel veri toplama araçlarının tümünden sağlanan verilerden ortaya çıkan temaların altında yer alan kodları betimlemede çeşitleme yaratmak amacıyla kullanılmıştır.

---

[*] Bu tezde "yapılandırmacılık" kavramı, İngilizce "constructivism" kavramının karşılığı olan "oluşturmacılık" anlamında kullanılmaktadır.

Fiziksel Ortam: Öğrenme ortamının bölümleri, masaların konumları, ürün köşeleri, tablo ve çerçeveler, haritalar, aydınlanma, ısı, duvar rengi, dolaplar, kaynaklar, teknoloji desteği gibi olanaklara; bu olanaklardan öğrenenlerin hem dersin aşamalarında hem de bilişsel, sosyal, duyuşsal ve öğrenen özellikleri bağlamında nasıl etkilendiklerini açığa çıkaran sözel ve sözel olmayan tepkilere; olaylara ve durumlara ilişkin veriler.

Duyuşsal Ortam: Dersin aşamalarında öğrenen özelliklerine, sosyal, bilişsel ve fiziksel ortama yönelik sözel ve sözel olmayan duygusal tepkilere; duygusal ortamı tanımlayan olaylara ve durumlara ilişkin veriler.

Sosyal Ortam: Dersin aşamalarında öğretmen ve öğrenenler arasındaki, öğrenenlerin kendi aralarındaki ve başkalarıyla iletişime ve etkileşime yönelik olaylara ve durumlara; davranış biçimlerine; sözel ve sözel olmayan ifadelerdeki sosyal ortam kaynaklı tepkilere; öğrenen olarak öğretmenin ve öğrenen olarak öğrencilerin öğrenme yaşantılarını paylaşma biçimlerine; katılım unsurlarına ve göreve ilişkin sorumlulukların nasıl yerine getirildiğine ilişkin veriler.

Bilişsel Ortam: Öğrenme sürecinin nasıl ilerlediğine; öğrenenlerin ve öğretmenin konuşma ve tartışmalarındaki düşünme biçimlerine; iletişim diline; öğretmenin ve öğrenenlerin sorulara verdiği yanıtlara; nasıl öğrendiklerine ilişkin açıklamalara; tüm sözel açıklamalardaki ve ürünlerdeki bilişsel ve bilişötesi kanıtlara ilişkin veriler.

Öğrenen Özellikleri: Dersin tüm aşamalarında öğretmenin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel ortamda nasıl rol ve sorumluluklar üstlendiğine; mesleki olarak nasıl özellikler sergilediğine; öğretmenin öğrenen olarak sergilediği davranışlara ve buna yönelik sözel ve sözel olmayan tepkilerine; öğrenenlerin tüm ortamlarda sergiledikleri spesifik öğrenen özelliklerine ilişkin veriler.

Ek 4
Öğrenme Süreçleri Konusunda Yapılan Bir Araştırmada Görüşme, Gözlem ve Doküman Verisi Analiz Örnekleri

(Kaynak: Yurdakul, 2004)

Öğretmen Görüşme Kayıtlarının Kodlamasına Örnek

Diğer derslerden farklı olarak bütün öğrencilerin derse katılımı sağlandı. Diğer sınıflarda ders belirli bir sayıda öğrenciyle götürülürken bu uygulamada sınıfın hemen hemen tamamı derse katıldı... İşte farklı kaynaklara ulaşma daha çok kaynağa ulaşma çabası doğurdu bende... Bu uygulama esnasında hiçbir zaman işte kürsüye geçip ders anlatmadım. Sadece çocuklara, görevi verdim...Karşılıklı bilgi alış verişinde bulunduk çocuklarla. Zaman zaman ben de bilmediğim birtakım şeyleri onlardan öğrendim. Grupları gezerken, onlarla konuşurken birtakım şeyleri ben de onlarla birlikte keşfettim... Bu uygulamada benim görevim sürekli çocukların davranışlarını, yapmış oldukları çalışmaları gözlemlemek, zaman zaman içlerine girip işte düşüncelerini almak, gelişimleri not etmekti. Çocukları çok rahat bir şekilde tek tek gözlemleme fırsatım oldu... Birinci dönem hiç fark etmediğim öğrencileri ben bu uygulamada bu çalışma esnasında fark ettim. Yani şimdi derse katılmayan, çalışmayan bir çocuk bir nevi sınıfta yok olup gidiyor. Ve öğretmenin hiç dikkatini çekmiyor. o çocuk artık yok gibi bir şey oluyor. Ama ben o çocukları bu çalışmalar esnasında fark ettim. O çocukların da aslında fırsat verilirse bir şeyler yapabilmek için gayret sarf ettiklerini gördüm.

Sosyal Ortam Özellikleri

KATILIM

Uygulamaya

Öğrenen Özellikleri

ÖĞRETMEN

Çaba ve İstekli

Ders anlatmayan

Görev tanımlayan

Öğrenen

Gelişimi ve Süreci Gözlemleyen

ÖĞRENEN

Çaba ve istekli

Duyuşsal Tepkiler

OLUŞUMLAR

Öğreneni Tanıma

GÜDÜLENME

Öğrenme Çaba ve İsteği

Öğrenen

Öğretmen

Öğrenci Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek

[LB-16]:...daha önce LE öğretmen benim ismimi falan bilmiyordu. Ben kendimi fazla gösteremiyordum. Bu derslerle kendimi daha çok gösterme olanağı buldum...	Duyuşsal Tepkiler OLUŞUMLAR Öğreneni Tanıma
[LB-11]: ...biz mesela yolda yürüdüğümüz zaman yoldan geçen bir vatandaşa sorarız şu sokak nerede? O da bize şurada; ama orada oradan birisine sor o sana söyler [der]. Öğretmen de yoldan geçen bir vatandaş gibi sorunca hemen yol gösteriyor ya da bize sorular sorarak bizi yönlendiriyor...	Öğrenen Özellikleri ÖĞRETMEN Rehber Yönlendirici Sosyal Ortam Özellikleri
[LB-32]: ...herkes derse oldukça fazla katıldı. Yani ben bunu yalnız kendim için değil grup için değil tüm sınıf için böyle düşünüyorum...	KATILIM Uygulamaya

Gözlem Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek

IV. Etkinlik (09:20):...Gerçek yaşam durumlarına ilişkin görüntüler izlendikten sonra öğretmen görüntülere göndermeler yaparak bir sorgulama süreci başlattı. Öğretmenin tartışma sürecini başlatırken açık uçlu sorular sorduğu ve öğrenenlerden durumları düşünmelerini istediği gözleniyor. Öğretmenin "Yaşanan problemler olmasaydı şehir ve kırsal yerleşmelerde yaşam nasıl olurdu?, Bu problemler neden yaşanıyor?, Bu problemlerin yoğunlaştığını düşünürseniz gelecekte nasıl bir durum ortaya çıkar?" gibi sorular sorduğu gözleniyor...	Öğrenen Özellikleri ÖĞRETMEN Sorgulayan

Öğrenme Günlüklerinin Kodlanmasına Örnek

LBG"...Arkadaşlarımda, çalışma isteği ve başarı gözlemliyorum. Öğretmenimde ve arkadaşlarımda büyük bir heyecan ve mutluluk gözlemledim...[LB-4]	
Çalışmaların yapılacağı yeri görünce arkadaşlarımla çok iyi çalışmalar yapacağımı, kendimi çok iyi ve mutlu, kendimi öğrenmeye hazır, öğrenme duygumun çok yüksek olduğunu ve öğrenme isteği içinde olduğumu hissettim...[LB-34].	**Duyuşsal Tepkiler** GÜDÜLENME Öğrenme Çaba ve İsteği Öğrenen Öğretmen
LEG "...Öğrencilerin heyecanlarını görünce aynı heyecanı ben de yoğun bir biçimde yaşamaya başladım. Öyle ki evde ev işleri ile uğraşırken bile bir taraftan kafamda sürekli olarak çocuklarla yapacağımız çalışmaları, derste farklı ne gibi etkinlikler yapabileceğimizi düşündüğümü gördüm. Ve o an kendi kendime şöyle bir yargıya vardım. Böyle bir sistemle ders işlemek öğretmeni varolan klasik yöntemleri tekrarlamaktan uzaklaştırarak sürekli alternatif öğrenmeler geliştirmeye yöneltiyor. Ben bunu kendimde çok bariz bir şekilde görüyorum..."	

Ek 5
Nitel Araştırma Yöntemlerinin Kullanıldığı Araştırmalardan Bazı Örnekler

AKŞİT, H. Necmi. (1998). İnsan kaynakları çerçevesinde bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, iş yaşamı niteliği algıları üzerine bir durum saptaması. Doktora tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, bir eğitim kurumunun insan kaynakları yönetimi alanındaki hedeflerine ulaşması açısından öğretmenlerin, iş yaşamı niteliğini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen değişik demografik özellikler taşıyan öğretmenlerin algıları, yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile kaydedilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması ve toplanan verilerin analizi için, iş yaşamı niteliği kavramının oluşturduğu bir araştırma çatısı kurulmuştur. Toplanan verinin gruplandırılması için ilk olarak, bir başlangıç kodlama listesi hazırlanmıştır. Daha sonra, toplanan veriyi düzenlemek amacıyla, ilgili yayınlara dayanarak ek kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ortak görüşleri sayısal olarak değerlendirilmiş ve memnun olunan ve olunmayan alanlar altında tekrar gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonuçları; eğitim ve gelişme fırsatlarının, diğer öğretmenlerle, orta ve üst düzey yöneticilerle olan ilişkilerin, görev ve sorumluluklarının, maddi kazançların ve manevi menfaatlerin, karar verme yöntemlerinin, kariyer geliştirme fırsatlarının, iletişim kanallarının, mevcut kaynakların ve işyerinin fiziksel ortamının öğretmenlerin iş yaşamı niteliği algıları üzerinde, hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Bulguların tartışılması, iş yaşamı niteliği kavramı altındaki konular ile ilgili bir dizi varsayımın ortaya atılmasını sağlamıştır.

BALCI, Ayşe. (1999) Okul ile ilgili mecazlar (metafor): Seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları. Doktora tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışma, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin günümüz Türkiye'sinde gündelik hayatlarında kullandıkları mecazların (metafor) yardımı ile, "okul" kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kavrayışı derinleştirmek için katılımcıların, "öğrenci," "öğretmen," "okul yöneticisi" ve "veli" mecazları da (metafor) analiz edilmiştir.

Bu çalışmaya, Ankara'nın farklı semtlerinde bulunan üç devlet, bir özel ilköğretim okulunun 4-8'inci sınıflarından 517 öğrenci, 47 ilk ve orta kademe öğretmeni ve 101 veli katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, hem görüşme hem de anketler kullanılmıştır. Veriler betimsel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir.

Sonuçlar örneklemdeki ilköğretim okullarının temel işlevlerinin; bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci ve öğretmene ilişkin mecazlar (metafor), okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okulların oldukça disiplinli, otoriter ve karışık bir atmosfere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okullara göre yapılan analizler, alt sosyoekonomik statüyü temsil eden okula devam eden öğrencilerin ve velilerinin; okula, öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı, diğer gruplara göre, daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, ikinci kademe öğrencilerine göre okullarına, öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve velilerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bütün katılımcılar öğretmenlere olumlu mecazlar (metafor) atfetmiştir. Seçilen okullarda, öğretmenlerin temel rolleri, bakım, bilgi transferi, insanları aydınlatma, genç nesli şekillendirme olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar aynı zamanda, öğretmenlerin mesleklerine ve kendilerine yabancılaşma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticileri genellikle otoriter, disipline edici, kaba, zarar verici ve duyarsız gibi olumsuz mecazlarla tanımlanmışlardır. Veliler, bütün katılımcılar tarafından okul işlerine duyarsız ve sorumsuz kişiler olarak algılanmışlardır. Bu, özellikle devlet okullarında daha yoğun olarak gözlenmiştir. Buna rağmen veliler, okul işleri ile ilgilenme konusunda kendilerini çaresiz ve güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

COLLINS, B., Ayşe. (1999). Özel bir lisede öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir durum çalışması. Doktora tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışma, (1) özel bir lisede uygulanmakta olan öğretmen değerlendirme etkinliklerini tanımlamak; (2) bu etkinliklerin zayıf ve güçlü yönlerinin yöneticiler, zümre başkanları, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak; (3) bu etkinliklerin öğretme ve öğrenme sürecine, öğretmen gelişimine ve genel anlamda okulu geliştirme sürecine etkilerini incelemek ve (4) mevcut öğretmen değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini, Ankara'daki özel bir lisedeki 2 yönetim kurulu üyesi, okul müdürü, bütün zümre başkanları (6), 3 müdür yardımcısı, 15 öğretmen ve 50 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "görüşme" ve "kritik olay" yöntemleriyle toplanmıştır. Ayrıca değerlendirmeye ilişkin yazılı dokümanlar incelenmiştir. Toplanan veriler "içerik analizi" yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, okulda uygulanmakta olan iki tür öğretmen değerlendirme etkinliğinin olduğunu göstermektedir: okul yönetimi tarafından yürütülen değerlendirme ve Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerince yapılan teftiş. Okul bazlı performans değerlendirmesi; sınıf içi, sınıf dışı ve yıl sonu olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır. Öğretmen performansının değerlendirilmesinin benimsenmesi ve gerekli bulunmasına rağmen, değerlendirmenin yapılış biçimi ve süreciyle ilgili şu alanlarda problemler olduğu saptanmıştır: öğretmen değerlendirmenin amacının açıklığı, değerlendirmede kullanılan ölçütler ve formlar, sınıf gözleminin yapılış şekli, değerlendirme sonucunun öğretmenlere bildirilmesi yöntemi, değerlendirmenin güvenilirliği, değerlendiren kişinin etkinliği ve öğretmenlerle ilişkisi, öğrencinin ve velinin değerlendirme sürecine katkısı. Milli Eğitim Bakanlığı teftişi, yargılayıcı ve dar kapsamlı olmasından dolayı yetersiz bulunmuştur. Öğretmen değerlendirme etkinliklerinin; öğretme ve öğrenme sürecine, öğretmen gelişimine ve okulun genel gelişimine etkileri, okul personeli tarafından hem olumlu, hem de olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak öğretmen değerlendirme etkinlikleri, "idari değerlendirme" olarak görülmüştür. Son olarak, öğretmen değerlendirme sisteminin daha etkili ve verimli hale gelmesi için araştırma örnekleminden çeşitli öneriler derlenmiş ve bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında, bir "öğretmen değerlendirme modeli" ortaya çıkarılmış ve tartışılmıştır.

ERYALÇIN, Gülsüm. (1998). Öğretmenler ve zümre başkanlarının bakışı ile zümre etkililiğinin nitel bir değerlendirilmesi: Bir özel orta okuldaki Türkçe ve Fen zümreleri örnekleri. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, bir özel okuldaki Türkçe ve Fen zümrelerinden yola çıkarak, öğretmenler ve zümre başkanlarının bakış açısı ile zümre etkililiğinin değerlendirilmesidir. Türkçe ve Fen zümrelerinin etkililiği, kaynak araştırması sonucunda geliştirilen etkili zümre özelliklerine göre incelenmiştir. Etkili zümre özellikleri beş ayrı başlık altında toplanabilir: liderlik, vizyon, meslektaş ilişkileri ve öğretmen değerlendirmesi, kayıt tutma ve öğrenci değerlendirmesi ve kaynak yönetimi.

Bu amacı gerçekleştirmek için, Türkçe zümresinin 12, Fen zümresinin 10 öğretmeni ile görüşme yapılmış ve toplanan bilgiler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar zümre başkanlarının, öğretmenlerin bireysel gelişiminin sağlanmasından, toplantıların etkili yönetimine kadar, her türlü zümre çalışmasında etkilerinin büyük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zümre çalışmalarında bir yön belirlemelerine rağmen, başkanlar çoğunluk tarafından benimsenen açık bir vizyon geliştirememişlerdir. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, birbirlerini geliştirmeleri ve yeni öğretmenleri yönlendirmeleri; önemli ve gerekli zümre etkinlikleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen değerlendirme sisteminin açık, tarafsız olması ve sonucunda geri besleme yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca iki zümrede de, okul tarafından benimsenmiş benzer kayıt tutma ve öğrenci değerlendirme yöntemlerinin olduğu, bunun yanında, zümrelerin kendi konularına göre uygulamalarının da farklılık gösterdiği ve zümrelerin ihtiyaç duydukları araç-gereç ve teknolojilerinin alımında yeterli düzeyde etkili olamadıkları ortaya çıkmıştır.

GİZİR, Sıddıka. (1999). Akademik ortamda iletişim: Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki en büyük beş bölüme ilişkin bir durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin beş fakültesinin en kalabalık bölümlerinden seçilen öğretim elemanlarının bakış açılarından kendi bölümleri içinde, aynı fakültedeki diğer bölümlerle ve üniversitenin diğer bölümleriyle yaşadıkları en yaygın iletişim problemlerini ortaya çıkarmak ve bu problemlere ilişkin çözümler önermektir.

Araştırmanın örneklemi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki beş fakülteyi en iyi temsil ettiği düşünülen en geniş beş bölümdeki; profesör, doçent, yardımcı doçent ve öğretim görevlilerinden seçilmiş 50 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 19 soruyu kapsayan bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan, 'içerik analizi' tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının iş ve genel bölüm-içi iletişimlerinde önemli problemleri olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, iletişim

problemleri ve bu iletişim problemleri için önerilen çözüm yolları açısından, bölümler arasında benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da bulunmuştur.

İş ile ilgili iletişim sorunları arasında; gruplaşma, bireysellik, motivasyon eksikliği, bilimsel bilginin yetersiz paylaşımı ve rekabet bölüm içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen etkenler olarak en sık dile getirilen sorunlar olmuştur. Diğer taraftan; yabancılaşma, öğretim elemanlarının yaş profili, bölümün büyüklüğü ve ortak amaç eksikliği, genel bölüm içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kişisel bağlantı, bölümün içe dönük özelliği, bilimsel çalışmalarda yetersiz işbirliği, fakülte ve üniversite içerisindeki bölümler-arası iletişimi olumsuz yönde etkileyen sorunlar olarak belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra veri analizleri, "fen bilim" ve "sosyal bilim" bölümleri arasında ve ayrıca kadın ve erkek öğretim elemanları arasında, iletişim problemleri ve bu problemlere önerilen çözümler anlamında farklılıklar olduğunu göstermiştir.

OLKUN, Sinan. (1995). Mezun ve işverenlerin bakışı ile eğitimden işe geçişin nitel bir değerlendirilmesi: Balgat Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce Yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı Ankara Balgat Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi ele alınarak, mezun ve işverenlerin bakış açısı ile "mesleki-teknik eğitimin" etkililiğinin ve iş piyasası ile uyumunun belirlenmesi ve değerlendirilmesidir.

Bu amacı geçekleştirmek için, anılan okulun 126 mezunu ve bu mezunlardan meslek alanları ile ilgili işlerde çalışanları istihdam eden işverenlerden 18'i ile yüz-yüze görüşme yapılarak bilgi toplanmıştır. Bilgiler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar mezunların, bir mesleki-teknik okula gitme kararında kendilerinden çok, aile ve çevre etkisinin önemli olduğunu göstermiştir. Mezunlar, piyasadaki mevcut işlerdeki ağır iş koşulları, düşük ücret ve yetersiz sosyal güvence gibi nedenlerle, öncelikle üniversiteye gitmek eğilimindedirler. Mezunlar iş bulmak için çoğunlukla resmi olmayan kanalları kullanmaktadırlar.

Mezunların eğitildikleri meslek alanlarında istihdam edilme yüzdeleri, meslek branşlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir. Mezunlar, mesleki-teknik eğitimin iyileştirilmesi için okul sürecinde olduğu kadar, iş piyasasında da bazı iyileştirmeler yapılmasını önermektedirler. İşverenler işe eleman alırken mesleki-teknik okul mezunlarına öncelik vermekte, ancak onları bazı bakımlardan yetersiz bulmaktadır.

ÖZAR, Bengi. (1999). Mecaz (benzetme-metafor) yöntemi ile öğretmenlerin algılarına dayanarak bir eğitim kurumunun yapısal ve işlevsel durumunun belirlenmesi üzerine bir durum çalışması. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, mecaz (benzetme-metafor) yöntemi ile öğretmenlerin algılarına dayanarak, Ankara'da özel bir eğitim kurumunun örgütsel yapısı ve işleyişinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin kullandığı mecazlar arasındaki ortak noktalar, okulda oluşan kültürü göstermektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler (30) tabaka örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğretmenlerin algıları yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Toplanan mecazlar, öğretmenlerin kullandıkları zarf ve sıfatlara göre sınıflandırılmış, bunu takiben, elde edilen mecazlar belirli ortak temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır. Sonuçlar, bu yöntemin kurumların örgütsel analizi konusuna farklı bir yaklaşım getirdiğini göstermiştir.

Okul örgütünün mevcut yapısını tanımlamak için, öğretmenlerin kullandığı bazı mecazlar şunlardır: 'tren, makine, fabrika, saat, dişli'. Öğretmenlerden okulun ideal durumunu tanımlamaları istendiğinde ise, kullanılan mecazlar büyük ölçüde değişmiştir: 'anne kucağı, saydam (cam) mobilya, birlikte yaşayan pandalar'. Bu mecazların analizi, okulun şu anki kurumsal yapısının bazı açılardan mekanik bir yapı sergilediğini göstermektedir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre, öğretmenler okulda insan kaynakları yönetimi ağırlıklı bir yönetim şeklini arzulamaktadır. Okulun örgüt yapısında bu yönde gerçekleşecek bir değişim, hem okulun hem de çalışanların yararına olacak ve onlara daha rahat, tatmin edici ve onları çalışmaya teşvik edici bir ortam yaratacaktır.

ÖZAR, M. Miraç. (1996). Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı: Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki yetkili kişilerin görüşleri. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nda eğitim politikalarını belirleyen yetkili kişilerin, geçmişte, günümüzde ve gelecekteki "Bilgi Teknolojileri" (BT) uygulamaları ve bu uygulamaların Türk eğitim sistemi içindeki yeri konularında görüşlerini almaktır. Bu çalışmanın bir amacı

da, "eğitimde bilgi teknolojileri" kavramının, dünyadaki değişen ve gelişen anlamını ve bu kavrama çeşitli bakış açılarını incelemektir. Eğitim alanında BT ile ilgili birçok araştırmacının üzerinde durduğu noktaları belirlemek için bir alanyazın çalışması yapılmış ve BT'den beklentiler, BT'nin eğitimde kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar, BT'nin kullanımıyla ilgili plânlar ve BT'den en iyi şekilde yararlanmak için yapılması gerekenler, eğitimde BT uygulamalarının geçmişten günümüze kadar ve gelecekteki olası kullanımı incelenmiştir.

Bu çalışma çerçevesinde, MEB Merkez Teşkilatı'ndaki 15 üst düzey yetkiliyle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmış, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre bu çalışmada yer alan katılımcılar, varolan eğitim sisteminin BT uygulamaları için uygun olmadığına inanmaktadırlar. Bu kişiler ilk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkeziyetçi ve bürokratik doğasının değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar şu andaki sistemin, mevcut eğitim programları, yetişmiş eleman eksikliği, okulların fiziksel koşulları ve sınırlı bütçe açısından, BT uygulamaları için çok yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Ancak az sayıda da olsa, bazı katılımcılar sistemin değişmesine ihtiyaç bulunmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar 1980'lerde BT'nin Türk eğitim sistemine yerleştirilme çabalarının iyi niyetli, fakat plânsız olduğunu savunmaktadırlar. Bu çabaların, gerekli insan kaynaklarını göz önüne almadan yapıldığını belirten katılımcılar, Türkiye'nin bir bilgi toplumu olmaya hazır olmadığını da belirtmişlerdir.

Eğitimde BT'nin kullanımı ile ilgili, öğretmenlere ve bakanlıktaki yetkili kişilere, iyi plânlanmış, sürekli bir hizmet-içi eğitim verilmesi gibi konularda öneriler sunulmuştur. Getirilen diğer bir öneri de, yerel yönetimlere daha fazla esneklik ve yetki verilmek suretiyle bakanlığın merkeziyetçi yapısının değiştirilmesi yönünde olmuştur. Buna ek olarak BT'nin Türk eğitim sistemine başarılı bir şekilde yerleştirilmesi için, eğitim sistemini oluşturan eğitim programları, ihtiyaç hissedilen personel ve okulların fiziksel şartlar gibi ögelerin değişmesi gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak, bir bilgi toplumu olabilmek için, bakanlık, üniversite ve sanayinin işbirliği içinde çalışmaları gerektiği vurgulanmıştır.

ŞAHİN, Ali Ekber. (1995). Seçilmiş özel ve devlet okullarında örgütsel öğrenme sürecinin nitel bir değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce Yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, Ankara'da, bir vakıf lisesindeki, bir özel lisedeki ve bir devlet lisesindeki örgütsel öğrenme süreçlerini (yeni bilginin elde edilmesi, dağıtılması, yorumlanması ve korunması) incelemek, okulları bu süreçler açısından karşılaştırmaktır.

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki üç okulun her birinde, sekiz öğretmen ve bir okul yöneticisiyle yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Bir görüşme ortalama elli dakika kadar sürmüştür. Alınan notlar, sözcük işlemci program kullanılarak, betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Örgütsel öğrenme süreçlerini değerlendirmek için, okulların süreçler açısından benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiştir.

Yeni bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve tekrar kullanılacak şekilde saklanması süreçlerinde, vakıf lisesinin, özel lise ve devlet lisesine göre çok daha fazla etkinliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme süreçlerinin etkisiz işlediği özel okulun, özellikle özel öğretim sektöründe rekabetçi konumunu yitirmekte olduğu belirlenmiştir. Özel okul ve devlet okulunun merkeziyetçi ve statükocu örgüt yapıları, örgütsel öğrenme süreçlerindeki yetersizliklerin önemli bir nedeni olarak belirlenmiştir.

UZER, Aynur. (1997). Açıköğretim Lisesi öğrencilerinin fen bilimleri TV programlarına yönelik algıları. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce Yazılmıştır).*

Bu çalışma, Açıköğretim Lisesi (AÖL) öğrencilerinin Fen Bilimleri TV programlarını nasıl algıladıklarını ve bu programların öğrencilerin algıları üzerinde ne tür etkileri olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Öğrencilerin Fen Bilimleri TV programlarını nasıl algıladıkları konusunda veri toplamak için, bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, toplam 22 soruyu kapsamış ve her bir soru TV programının belirli bir yönünü incelemek üzere hazırlanmıştır.

Ankara'da oturan Açıköğretim Lisesi öğrencileri arasından isteğe göre seçilen 11 AÖL öğrencisi ile "içerik", "öğretim stratejileri" ve "etki" yönün-

den Fen Bilimleri TV programları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, bilginin doğruluğu, sunuluş biçimi, terimler, tanımlar, örnekler, program formatı, işleme hızı, sunucu, grafikler ve video-grafikler yönünden program, öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenciler önce, seçilen Fen Bilimleri TV programını izlemişler ve sonra görüşme sorularına yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtlar ilgili kategoriler altında gruplanmış ve incelenmiştir.

Çalışma bulguları, öğrencilerin, programa ilişkin algılarının okuldan uzun süreli uzak kalma, çalışma, geleceğe ilişkin plânlar gibi özelliklere göre değiştiğini göstermektedir. Bireysel öğrenme farklılıkları, öğrencinin içerikten sağladığı doyumu etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu faktör, "öğretim stratejileri" kategorisi açısından da etkilidir. Önemli sayıda öğrenci tarafından konu işleme hızı, programa ilişkin problemlerden biri olarak algılanmıştır. Görüşme sonuçları, program sunucusunun genellikle öğretmen olarak algılandığını göstermiştir. Öğrenciler, sunucu gibi davranan bir öğretmen görmeyi yeğlediklerini belirtmişlerdir. Görüşme sonuçlarının analizi, ayrıca öğrencilerin, programın başlamasından önce programı ve içeriğini açıklayan daha çok bilgi bulmak istediklerini de göstermiştir. Grafikler, bazı öğrenciler tarafından parçadan bütüne ya da bütünden parçaya geçişte anlaşılması ve takip edilmesi güç olarak algılanmıştır. Grafikle kaplı bir ekranın, anlamayı olumsuz etkileyebileceği de, öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

GÜNDOĞDU, Kerim. (2004). İlköğretimde demokrasi ve insan hakları eğitimi üzerine bir durum çalışması. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. (Tez İngilizce yazılmıştır).

Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci kademe düzeyinde demokrasi ve insan hakları eğitimini çeşitli boyutlarıyla incelemektir. Bu çerçevede, Ankara'da bir ilköğretim okulunun birinci kademesinde yer alan beş sınıfta demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili öğrenme-öğretme sürecinin nasıl plânlandığını, yürütüldüğünü ve değerlendirildiğini betimlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerle demokrasi ve insan hakları eğitimi konusundaki algılar, demokrasi ve insan haklarını etkileyen okula ait değerler ve okulun özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, demokrasi ve insan hakları konularının ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığı irdelenmiştir.

Araştırma örneklemini Ankara'daki bir devlet ilköğretim okulundaki 7 öğretmen, 38 öğrenci, 16 veli ve 1 okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler, görüşme (yarı yapılandırılmış) ve gözlem (katılımsız) yoluyla toplanmıştır. Ayrıca, yazılı dokümanlar, ders kitapları (Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Türkçe) ve öğrencilerce çizilen resimler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili kavramların neredeyse tüm katılımcılar tarafından dile getirildiğini, ancak bu kavramların uygulamada ve günlük hayata indirgenmesinde sorunların var olduğunu göstermektedir. Tüm katılımcılar ilköğretim birinci kademede demokrasi ve insan hakları dersi olmasa da, bu tür bir eğitimin önemine dikkati çekmişlerdir. Demokratik bir toplum oluşturma ve bunu sürdürme çabasında olan ülkemizde erken yaşlardan itibaren demokrasi ve insan hakları kavram ve kültürünün yerleştirilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Bunda da en büyük görev aile ve okula düşmektedir.

"Okulda etkili ve verimli bir demokrasi ve insan hakları eğitimi nasıl verilmelidir" sorusuna katılımcıların verdiği cevapların ise fiziksel ve çevresel koşullar, öğrenme-öğretme süreci, ideal öğretmen, öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve okul toplumu arasındaki iletişim ana temaları üzerinde odaklandığı görülmektedir.

Katılımcılar, okuldaki etkili ve verimli demokrasi ve insan hakları eğitiminin önündeki engeller olarak öğrenci ve okul toplumunun benzer özellikler içermeyen, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri barındıran heterojen yapısını göstermişlerdir. Derslerin demokrasi ve insan hakları ile ilgili konularla bağlantısı ve gerçek hayatla uyuşmaması, okul nüfusunun çok kalabalık olması nedeniyle eğitim kalitesindeki düşüklük ve öğrenciler arasındaki çatışmalar diğer nedenler arasında gösterilmiştir.

Ders kitabı analizleri, demokrasi ve insan hakları konularının genellikle Atatürkçülük, Kurtuluş Savaşı, Milli bayramlar gibi konular aracılığıyla işlendiğini göstermiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile Türkçe ders kitaplarında bu tür konular yer almaktadır. Tüm katılımcılar, yalnız dersler aracılığıyla demokrasi ve insan haklarının öğretilemeyeceğini, sosyal etkinlikler, sınıf içi kol seçimleri ve demokratik kişilik eğitimine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okulda yapılan gözlemler ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin ışığı altında, resmi program yanında, örtük programı yansıtan okula ait kültürel özellikler ve okulun değerlerinin demokrasi ve insan hakları eğitiminde ne denli bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ek 6
Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Birlikte Kullanıldığı Araştırmalardan Bazı Örnekler

AKAR, Hanife. (1999). Üst ve orta düzey İngilizce sınıflarında özgün ve geleneksel metinlerin, öğrenci motivasyonu ve okuma becerilerine etkisi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmadaki amaç, özgün ve geleneksel metinlerin, öğrenci motivasyonu ve okuma becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini karşılaştırmak ve sınıf ortamına ilişkin değişkenlerin bu iki tür metin kullanıldığında, öğrenci güdüsünü ve okuma becerilerini geliştirmede farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmaktır.

Bu çalışmanın evreni (N: 140), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Hazırlık Okulu'ndaki öğrencilerle sınırlıdır. Örneklem 44 üst-orta düzey öğrenciden ve 4 okutmandan oluşmuştur.

Verilerin toplanmasında nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılmıştır. Nicel veriler, üç anket ve bir sınıf gözlem formu yoluyla, nitel veriler ise, okutmanlar ve öğrencilerle yapılan grup görüşmeleri ve gözlemler yoluyla toplanmıştır.

Bulgular, özgün metinlerin geleneksel metinlere karşı, öğrenci motivasyonunu ve okuma becerilerini geliştirmede daha etkili olduklarını, fakat çevresel değişkenlerin öğrenci motivasyonunu ve okuma becerisini geliştirmeye dair bir farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak, öğrenci motivasyonu ve okuma becerilerini geliştirebilmek için dil öğretiminde, özgün metinleri daha erken dönemlerde kullanmaya başlamanın gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

ERDEM, Hikmet Esin. (1999). Özel bir okuldaki İngilizce programlarının değerlendirilmesi konusunda bir çalışma. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışmanın amacı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Vakfı Ankara Okulu'ndaki İngilizce programının, Bellon ve Handler (1982) modelinin uyarlanmış şekli kullanılarak değerlendirilmesidir.

Çalışmaya öğrenciler, öğretmenler, müdürler ve bir vakıf üyesi katılmıştır. Kullanılan ölçek ve yöntemler şöyle sıralanabilir: 1) Öğretmen ve öğrenci anketleri, 2) Öğretmen, müdür, ve vakıf üyesi görüşmeleri, 3) Sınıf gözlemleri, 4) İngilizce programına yönelik yazılı belgelerin incelenmesi.

Anketler yoluyla elde edilen veriler, şimdiki durum ve istenen durum arasındaki benzerlik ve farklılıklar gözönüne alınarak, frekans hesabı ile incelenmiştir. Öğrenci anket formunun güvenirliği .95 olarak hesaplanmıştır ve veriler tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Görüşlerden elde edilen veriler, hem betimsel hem de sayısal analize tabi tutulmuştur. Ölçeklerin geçerliği, genel eğitim ve İngilizce eğitimi alanlarındaki iki uzmandan alınan görüş ve değerlendirmelerle sağlanmıştır.

Çalışma sonunda varılan sonuçlardan bazıları şunlardır: hizmet-içi-eğitim sistemi ve mekanizmaları yolu ile halen var olan öğretmen merkezli yaklaşım yerine, öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmelidir; okulda sürekli program değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

TURANLI, Adem Sultan. (1999). Öğretmenlerin, sınıf yönetimine yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı üzerindeki etkileri. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce Yazılmıştır).*

Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımları ve bu yaklaşımların ELT ortamında öğretmen ve öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı üzerindeki etkileri incelemiştir.

Bu çalışmanın evreni, 1996-1997 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Hazırlık Sınıfında görevli öğretmenler (N=31) ve öğrencilerle (N=890) sınırlı kalmıştır. Örneklemi ise, üç öğretmen ve onların öğrencileri (N=131) oluşturmuştur.

Veriler anket, görüşme, sınıf yönetimine ilişkin kritik olayların rapor edilmesi ve gözlem teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi için, hem nitel, hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımlarının, onların sınıfta nasıl davrandıklarını, öğrencilerin bu davranışlara nasıl karşılık verdiklerini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, öğrencilerin bu davranışlara verdiği karşılıklar ve yaratılan öğrenme ortamı arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Etkili ve etkisiz sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin tanımlamalara da bu çalışmada yer verilmiştir.

YUMUK, Ayşe. (1997). Bilkent Üniversitesi Büro Yönetimi ve Sekreterlik Yüksek Okulu'nda İngilizce Destek Dil Eğitimi 201 dersinde okutulan materyallerin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma. Doktora Tezi. ODTÜ, Ankara. *(Tez İngilizce yazılmıştır).*

Bu çalışma, Bilkent Üniversitesi Büro Yönetimi ve Sekreterlik Yüksek Okulunda İngilizce Destek Dil Eğitimi 201 dersinde okutulan 23 materyalin etkililiğini, 5 ölçüt kullanarak makro ve mikro düzeylerde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bir amacı da plânlanmış olan materyallerin ve etkinliklerin sınıf içi kullanım ile ne derece uyumlu olduğunu görmektir. Makro düzey değerlendirme, materyallerin genel etkililiğini incelemeyi hedeflemektedir. Mikro düzeyde değerlendirme, her biri mini program olan etkinliklerin, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, makro düzeydeki değerlendirmeye temel olabilecek verileri sağlamaktır.

Bu çalışma için geliştirilmiş olan, hem makro hem mikro düzeylerdeki materyal değerlendirmede, aşağıdaki 5 ölçüt kullanılmıştır:

1. İçeriğin ders hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkısı.
2. İçerik düzenlenmesinin dersin hedeflerini gerçekleştirmeye katkısı.
3. Öğrencilerin algısal öğrenme stillerinin materyallerde dikkate alınması.
4. Öğrenci özerkliğini geliştirici ögelerin materyallerde kullanılması.
5. Materyallerin fiziksel özelliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırması.

Makro değerlendirmede hem nicel, hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Değerlendirmede kullanılan anketler toplam 41 öğrenciye verilmiş; buna ek olarak 23 ders materyalinin içerik analizi yapılmış ve 1 Program Düzey Koordinatörü, 2 okutman ve 9 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Mikro değerlendirmede, 2 örnek materyaldeki etkinliklerin tanımlanması ve bu etkinliklerin çalışmaya katılan 3 ayrı sınıfta uygulanmalarını izlemek amacıyla sınıf gözlemleri yapılmıştır.

Anketler, materyal analizi, görüşmeler, plânlanmış etkinliklerin analizi ve gözlem sonuçları, hem sayısal, hem de betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar birbiri ile ilişkili bir biçimde sunulmuştur.

Bulgular, materyallerin, geliştirilen 1., 2. ve 5. ölçütlere göre bir dereceye kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğrenciye esneklik ve

seçme özgürlüğü sağlayarak, onun öğrenmesinden özellikle kendisinin sorumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır.

YURDAKUL, Bünyamin. (2004). Yapılandırmacı(*) Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış bir program tasarısının, geleneksel yaklaşıma göre öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkılarını değerlendirmektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Deneysel bir desen çerçevesinde tümdengelimci denencelere dayalı nicel veri toplanmış ve bunların istatistiksel analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu çerçevesinde ise doğal ortamı içinde görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla nitel veri toplanmış ve bu veriler tümevarıma dayalı içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma, Ankara'da Beytepe İlköğretim Okulu altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Seçkisiz yolla biri deney (n=35), diğeri de kontrol (n=34) grubu olarak iki sınıf seçilmiştir. Grupların deney öncesinde a) akademik başarı, b) RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi'nden elde ettikleri test puanları, c) okuduğunu kavrama düzeyleri, d) duyuşsal giriş özellikleri ve e) bilişsel hazır bulunuşluk düzeyleri açısından birbirine denk oldukları belirlenmiştir.

10 hafta süresince deney grubu denencel yapılandırmacı Sosyal Bilgiler program tasarısı uygulamalarına katılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Denencel program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermiştir. Öğrenenler, işbirlikli gruplarda yapılandırılmamış problem durumlarına çözüm tasarımları oluşturmaya dönük etkin, sosyal ve yaratıcı etkinlikler içinde yer almışlar; deney süresince araştırmaya dayalı proje çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

Nitel veriler, öğrenenlerin süreç boyunca her öğrenme etkinliğinden sonra yazdıkları yansıtıcı günlüklerden ve bilişötesine yönelik proje etkinliği sırasında

(*) Bu tezde "yapılandırmacılık" kavramı, İngilizce "constructivism" kavramının karşılığı olan "oluşturmacılık" anlamında kullanılmaktadır.

tuttukları düşünme kayıtlarından; yapılandırılmış gözlem formuyla sağlanan alan notlarından ve video-kamera görüntülerinden; yapılandırılmamış öğretmen günlüklerinden ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Problem çözme becerilerinin gelişimini nicel olarak test etmek için, gerçek yaşamdan seçilen yapılandırılmamış problem durumlarının öykülenmesiyle oluşturulan problem çözme senaryoları ve senaryolara bağlı olarak düzenlenen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sorular kendi içinde aşamalılık sergilemiş, öğrenenler bu aşamaları izlediğinde bütün ve özgün bir çözüm tasarısı oluşturmuşlardır. Ayrıca çözüm tasarılarını oluştururken bilişötesi süreçlerini denetlemişlerdir. Öğrenenlerin geliştirdikleri çözüm tasarıları, puanlama yönergeleri (rubrics) kullanılarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacı tarafından 5'li Likert tipi iki ölçek formu geliştirilmiş ve bu ölçekler, öğrenenlerin bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutumlarındaki değişimleri test etmek için kullanılmıştır. Bilişötesi Farkındalık Ölçeği 30 (Cronbach Alpha= .89); Sosyal Bilgiler dersine yönelik Tutum Ölçeği 26 (Cronbach Alpha=.92) maddeyi içermektedir.

Araştırmanın nicel alt problemlerini analiz etmek için gruplar içi karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için "t" testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar için "t" testi kullanılmıştır. Toplam 567 sayfalık nitel veri seti; içerik analizi kullanılarak tümevarımcı özgün bir stratejiyle çözümlenmiştir. Bu strateji temel olarak "Ön Hazırlık", "Nitel Verilerin Kodlanması", "Temalara Ulaşma", "Veriyi Örgütleme" ve "Nitel Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması" aşamalarından oluşmuştur. Bulguların raporlaştırılmasında kullanılan doğrudan alıntıların seçiminde "genişlik," "derinlik," "inandırıcılık," "zıtlık" ve "uygunluk" ölçütleri temele alınmıştır. Araştırmada nitel bulguların geçerlik ve güvenirlik sorunlarını gidermek üzere şu önlemler alınmıştır: 1) Bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanmıştır. 2) Bulguların inandırıcılığı sürekli test edilmiştir. 3) Temaları oluşturan kavram ya da söz öbeklerinin kendi aralarında ve her bir temanın da bir diğeriyle tutarlığı, içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri dikkate alınarak denetlenmiştir. 4) Video-kamera kayıtları, öğrenme etkinliklerinden sonra öğretmen ve öğrenenlerle izlenerek gözlenen oluşumlar doğrulanmıştır. 5) Katılımcıların görüşme kayıtlarını dinlemesi sağlanarak açıklamalarındaki istemedikleri bölümleri silmesine olanaklar tanınmıştır. 6) İzlenen yöntem, başka araştırmalarla karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı tanımlanmıştır. 7) Veriler öncelikle yorum katılmadan sunulmuş ve veri kaynaklarının tümünden alıntılara yer verilerek özgünlük sağlanmıştır. 8) Değişik veri toplama yöntemleri ve kaynakları kullanılarak çeşitleme

(triangulation) yapılmıştır. 9) Veri setinin şifrelemesi öncelikle araştırmacı tarafından yapılmış, daha sonra bir başka uzmanın aynı verileri araştırmacıyla benzer şekilde şifreleyip şifrelemediği kontrol edilmiştir. 10) Araştırmacının alan kayıtlarından kendi kişisel yorumları ayıklanarak, ses kasetlerindeki anlaşılmayan açıklamalar yazıya geçirilmeyerek ve sürece ilişkin video-kamera görüntülerindeki oluşumların izlenmesine katılan uzmanın belirtmediği açıklamalar göz ardı edilerek ham nitel veri seti oluşturulmuştur. 11) Katılımcılardan elde edilen veriler teybe, sürece ilişkin oluşumlar da kameraya kaydedilerek bilgi kaybı önlenmiştir. 12) Veri analizinde izlenen süreç ayrıntılarıyla açıklanmıştır. 13) Bulguların yorumlanmasında farklı görüşlere ve aykırı açıklamalara yer verilerek oluşumların bütün olarak algılanmasına çalışılmıştır. 14) Her veri kaynağından sağlanan ham veriler arşivlenmiştir. 15) Veri toplama sürecinde araştırmacının katılımcı olarak üstlendiği rol de yansıtıcı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel sonuçlar yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin problem çözme becerilerini, bilişötesi farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Nitel veri setinin analiziyle fiziksel çevreye, duyuşsal özeliklere, sosyal ortama, bilişsel özelliklere, sosyal-bilişsel bağlamda bilginin yapılandırılmasına ve öğrenen özelliklerine ilişkin sonuçlara ve özgün örüntülere ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak; öğrenenlerin özgün bilgi yapılarına kendilerinin ulaştığı, bu yapıların sosyal bağlamda kabul gören bilgi yapılarıyla uygunluk gösterebileceği gibi bir yönüyle ya da tamamen çelişip farklılaşabileceği düşünülerek; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi yapılarının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda yargılarda bulunulmadan öğrenenlerin bu yapıları hangi bağlamda kurduğu ve dayanaklarını nasıl oluşturduğunun sorgulanması ve araştırılması; bu süreçte öğretmenin; öğrenenlerin bilgi yapılarına ilişkin temel kanıtların ve dayanaklarının neler olduğunu anlaması, bunun için öğrenenlerin öğrenme görevleri sırasındaki gelişimlerine ve öğrenme süreçlerine odaklanması, öğrenenlerin oluşturduğu bilgi yapılarında çelişkiler yaratarak, özgün bilgi yapılarının oluşması için sosyal bağlamda sürekli bilişsel dinamizm yaratması gerektiği önerilmiştir.

Kaynaklar

Akşit, N. (1998). A case stuy on teacher perception of quality of work life within the context of human resource management in an educational institution (İnsan kaynakları çerçevesinde bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin iş yaşamı niteliği algıları üzerine bir durum saptaması). Doktora tezi. ODTÜ, Ankara.

Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (1998). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), Collecting and interpreting qualitative research materials (ss. 283-312). Thousand Oaks, CA: Sage.

Altun, M. (2003). Edebi sanatlar: Klâsik edebiyat bilgisi (belagat) bağlamında anlam. (http://mdilci.sitemynet.com/edebisanatlardoc.htm, 02. 04. 2005).

Atatürkçü Düşünce Derneği. (2005). 30. 08. 1924, Dumlupınar'da konuşma (http://www.add.org.tr/textsayfalar/anasyftext.htm, 02. 04. 2005).

Bailey, K. D. (1982). Methods of social research (2. baskı). New York: The Free Press.

Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (Okul ile ilgili mecazlar (metafor): Seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları). Doktora tezi. ODTÜ, Ankara.

Berg, B. L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences (4. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. Harvard Educational Review, 53, 294-308.

Boosman, F. (2003). Rest in peace, Mr. Merton (http://www.boosman.com/blog/archives/2003/03/rest_in_peace_m.html, 11.02.2005).

Brannigan, G. G. (1985). The research interview. A. Tolor (Ed.), Effective interviewing. Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub.

Bredeson, P.V. (1985). "An Analysis of the Metaphorical Perspectives of School Principals," Educational Administration Quarterly, 21 (1), pp. 29-50.

Briggs, C. (1986). Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press.

Brookfield, S. (1992). Ethnographic Research Methods Course notes. Teachers College, Columbia University.

Burrell, G. & Morgan, G. (1983). Sociological paradigms and organizational analysis. London: Heinemann.

Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: A discourse focus. British Educational Research Journal, 28(5), 673-688.

Cassell, C. & Symon, G. (1995). Qualitative research in work context. C. Cassell ve G. Symon (Eds.), Qualitative methods in organizational research: A practical guide, London: Sage.

Chadwick, B. A., Bahr, H. M. & Albrecth, S.L. (1984). Social science research methods. New Jersey: Prentice-Hall.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Newbury Park, CA: Sage.

Collins, A. B. (1999). A case study of instructional supervision at a private school (Özel bir lisede öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir durum çalışması). Doktora tezi. ODTÜ, Ankara.

Cropley, A. (2002). Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.

Denzin, N. K. (1970). The research act. Chicago: Aldine.

Dewey. J. (1933). How we think. Boston: D.C. Heath.

Dey, I. (1993). Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists. London: Rotledge.

Dilimiz (2005). Dilbilgisi (http://www.dilimiz.gen.tr/dilbilgisi/anlambilim/metafor.html, 02. 04. 2005).

Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Fetterman, D. M. (1989). Ethnography: Step by step. Newbury Park, CA: Sage.

Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell ve G. Symon (Eds.), Qualitative methods in organizational research: A practical guide. London: Sage.

Gibbs, A. (1997). The role of moderator (Social Research Update, 19) (http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html, 04.03.2005).

Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity. San Francisco: University of California.

Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Glesne, C. & Peskin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. White Plains, NY: Longman.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando: Academic Press.

Grundy, S. (1988). Three modes of action research. S. Kermis ve R. McTaggert (Eds.), The action research reader (3. baskı). Geelong, Australia: Deakin University Pres.

Hancock, B. (2004). An introduction to qualitative research. (http://www.trentfocus.org.uk/Resources/Qualitative%20Research.pdf, 4.4.2005)

Hartley, J. F. (1995). Case studies in organizational research. C. Cassell ve G. Symon (Eds.), Qualitative methods in organizational research: A practical guide, London: Sage.

Holter, I. M. & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? Journal of Advanced Nursing, 128, 298-304.

Hopkins, D. (1993). A teacher's guide to classroom research (2. baskı). Buckingham, UK: Open University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). The action research plânner (3. baskı) Geolong, Australia: Deakin University Press.

Kendall, J. E. & Kendall, K. E. (1993). Metaphors and methodologies: Living beyond the system machine. MIS Quarterly, 17(2), 149-171.

Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, CA: Sage.

Kroath, F. (1989). How do teachers change their practical theories? Cambridge Journal of Education, 19(1).

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuhn, T. (1970). The structure of scientific revolutions (2. baskı). Chicago: University of Chicago Press.

Kvale, S. (1995) The social construction of validity. Qualitative Inquiry, 1(1), 19-40.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1982). Metaphors we live by. Chicago, IL: University of Chicago Press.

LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Review of Educational Research, 52, 31-60.

LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. D. M. Fetterman (Ed.), Ethnography in educational evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.

Lightman, A. (2005). Imagining the unknown, Science and Spirit, March-April.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Mahmut, N. (1990). Karacaoğlanın şiirinde sanat olarak renkler. I. Uluslararası Karacaoğlan ve Çukurova Halk Kültürü Sempozyumu, 21-23 Kasım 1990, Adana.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). Designing qualitative research (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (1996). Qualitative research design: An interpretive approach. Thousand Oaks, CA: Sage.

McKernan, J. (1991). Curriculum action research. London: Kogan Page.

McTavish, D. G. & Pirro, E. B. (1990). Contextual content analysis. Quality and Quantity, 24 245-265.

Merriam, S. B. (1990). Case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills, G. E. (2000). Action research: A guide for the teacher educator. Columbus, OH: Merrill.

Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2. baskı). London: Sage.

Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory, Administrative Science Quarterly, 25, 605-622.

Morgan, G. (1986). Images of Organization, Newbury Park, CA: Sage.

Nielsen, J. (1997). Focus groups (http://www.useit.com/papers/focusgroups.html, 04.03.2005)

Özar, B. (1999). Mecaz (benzetme) yöntemi ile öğretmenlerin algılarına dayanarak bir eğitim kurumunun yapısal ve işlevsel durumunun belirlenmesi üzerine bir durum çalışması. Doktora tezi. ODTÜ, Ankara.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2. baskı). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). In search of excellence: Lessons from America's best-run companies. New York: Warner Books.

Powell, R.A., Single, H.M., & Lloyd, K.R. (1996). Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires. International Journal of Social Psychology, 42 (3), 193-206.

Putnam, L. (1983). Communication in organizations. Newbury Park, CA: Sage.

Reason, P. (1988). Introduction. P. Reason (Ed.), Human inquiry in action: Developments in new paradigm research. Newbury Park, CA: Sage.

Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (1998). Learning in the field: An introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, H. J. (1983). Applied social research. Columbus, OH: Charles E. Merrill Pub.

Sackmann, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. Human Relations, 42, 463-485.

Schwartz, M. S. & Schwartz, C. G. (1969). Problems in participant observation. G. McCall ve J. L. Simmons (Eds.), Issues in participant observation: A text and reader. New York: Random House.

Scwartz, P. V. & Ogilvy, J. (1979). The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief (Analytical Report 7: Values and Lifestyles Program). Menlo Park, CA: SRI International.

Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1988) Qualitative research in education: A focus. R. R. Sherman ve R. B. Webb (Eds.), Qualitative research in education: Focus and methods. London: Falmer Press.

Shön, D. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Boks.

Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. Administrative Science Quarterly, 28, 339-358.

Sterman, J. D. (1985). The growth of knowledge: Testing a theory of scientific revolutions with a formal model. Technological Forecasting and Social Change, 28, 93-122.

Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and practices (4. baskı). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.

Strauss, A. L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, UK: University Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Şimşek, H. (1997a). 21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Şimşek, H. (1997b). Metaphorical images of an organization: The power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations. Higher Education, 33(3), 283-307.

Tierney, W. G. & Roads, R. A. (1993). Postmodernism and critical theory in higher education: Implications for research and practice. J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (ss. 308-343). New York: Agathon.

Tutty, L. M., Rothery, M. A. & Grinnel, R. M. (1996). Qualitative research for social workers. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Waller, W. (1932). The sociology of teaching. New York: John Wiley & Sons.

Weber, R. P. (1985). Basic content analysis. Beverly Hills, CA: Sage.

Weitzman, E. & Miles, M. B. (1995). Computer programs for qualitative data analysis: A software sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wojcik, J. (1983). Metaphors in children's speech acquisition. Poetics Today, 4(2), 297-307.

Wolcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation. Newbury Park, CA: Sage.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 23(112), 7-17.

Yin, R. K. (1984). Case study research: Design and methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zumwalt, K. K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. (81st Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.

Kavramlar Dizini

A

Açık Uçlu Anket Görüşmesi, 120, 121
Açık Uçlu Duyarlaştırıcı Görüşme, 121
Açık Uçlu Soru, 91, 92, 93, 94, 110, 120, 128, 131, 134, 153, 157, 161, 212, 216, 300, 334, 351
Açık Uçlu Yoğunlaşmış Görüşme, 121
Açıklamaya Yönelik Sonda, 133
Açıklayıcılık, 96
Akıl Çağı, 23
Akılcılık Ötesi, 27, 28, 29
Akla Yatkınlık, 241
Aktarılabilirlik, 264, 265, 269, 270, 271
Alan Çalışması, 35, 171
Alanyazın Taraması, 86, 93, 299, 303
Algıların Ortaya Konması, 41, 45, 48
Amaçlı Örnekleme Yöntemleri, 103, 107, 271, 285
Analitik Genelleme, 89, 258, 280, 289, 310
Analiz Birimi, 199, 244, 281, 283
Antropoloji, 35, 39, 70, 79, 102, 153, 170, 212, 273, 278
Araştırma Deseni, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 52, 69, 74, 83, 84, 86, 89, 98, 114, 236, 255, 268, 280, 281, 282, 288, 344
Araştırma Deseninde Esneklik, 41, 45, 47
Araştırma Geleneği, 35, 36, 44, 58, 69, 102, 103, 106, 107, 256, 260, 264, 278, 309, 310, 314
Araştırma Problemi, 83
Araştırma Sorusu, 45, 78, 80, 83, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 115, 138, 180, 222, 259, 267, 281, 283, 325
Araştırma Stratejisi, 69
Araştırma Yaklaşımı, 69, 78, 242, 273, 295
Araştırmacı Rolü, 49, 50, 64, 88
Araştırmacının Katılımcı Rolü, 41, 43, 78, 88
Araştırmada Bütüncül Olma, 176
Araştırmanın Odağı, 69, 77, 114
Aşırı veya Aykırı Durum Örneklemesi, 107, 108
Aydınlanma, 23, 332
Aydınlatmaya Yönelik Sonda, 133
Ayrıntılı Betimleme, 265, 270
Ayrıntıya Yönelik Sonda, 133

B

Bağımlı Değişken, 58
Bağımsız Değişken, 30, 58
Belirsizlik İlkesi, 27
Benzeşik Örnekleme, 109
Benzetme, 106, 205, 206, 207, 209, 215, 216, 342
Betimleme, 79, 89, 212, 222, 223, 287, 288, 317
Betimsel Analiz, 71, 89, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 340, 341, 349
Betimsel Araştırma, 39
Betimsel İstatistik, 64, 302
Bilimsel Düşünme, 24
Bilimsel Titizlik, 241
Bireysellik, 190, 191, 341
Bütüncül Anlayış, 28, 37, 38
Bütüncül Çoklu Durum Deseni, 290, 291
Bütüncül Tek Durum Deseni, 290, 291
Bütüncül Yaklaşım, 41, 44
Bütünsellik, 32

Ç

Çan Eğrisi, 63, 101
Çeşitleme, 83, 94, 95, 96, 182, 256, 265, 267, 301, 331, 351
Çeşitlilik, 27, 28, 30, 31, 41, 102, 103, 107, 108, 109, 160, 221, 271
Çevre Psikolojisi, 37, 170

Çoklu Gerçeklik, 29, 30, 241, 267

D

Davranışçı Dünya Görüşü, 26
Değer Yargıları, 26, 113, 311
Değer-Katıklı Sonuçlar, 32
Değer-Katıksız Sonuçlar, 32
Değişmezlik, 242
Denence, 46, 47, 49, 51, 58, 59, 169, 273
Denence Kurma, 46
Deneysel, 32, 42, 53, 60, 62, 69, 72, 103, 169, 174, 190, 277, 279, 289, 292, 350
Derinlemesine Betimleme, 49, 56
Derinlemesine Bilgi, 114, 123, 125, 140, 141, 256
Derinlik Odaklı Veri Toplama, 265, 266
Deyim Aktarması, 205
Dış Geçerlik, 255, 257, 258, 264, 265, 288, 289
Dış Güvenirlik, 255, 259, 260, 261, 262, 264, 265
Dilbilim, 35, 37
Disiplinlerarası Anlayış, 37
Doğal Araştırma, 39
Doğal Çevre, 173
Doğal Ortam, 39, 41, 42, 43, 44, 48, 60, 62, 71, 95, 98, 170, 171, 172, 173, 256, 259, 266, 277, 295, 350
Doğal Ortama Duyarlık, 41, 42, 48, 259
Doğrudan Alıntı, 72, 75, 79, 97, 179, 182, 221, 224, 225, 249, 257, 262, 270, 351
Doğrulayıcı veya Yanlışlayıcı Durum Örneklemesi, 112
Doğrusallık, 57, 58
Doküman Türleri, 189, 194, 199
Doyum Noktası, 115, 285, 286, 288
Duruma Özgü Bulgular, 32
Durumsal Araştırma, 39
Durumsallık, 32

E

Eğretileme, 205
Eksik Bilgi, 32, 192
Empati, 45, 96
Endüstriyel Ötesi, 28
Esneklik, 47, 74, 88, 93, 114, 122, 123, 124, 134, 221, 251, 271, 297, 343, 349
Etkileşimli Süreçler, 163
Evren, 24, 28, 31, 57, 62, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 207, 269, 270, 271, 279, 289, 302, 310, 311
Evrensel Yasalar, 26, 32, 50, 51
Evrensellik, 32, 40
Eylem Araştırması, 39, 69, 78, 79, 80, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 305, 306, 312, 313
Eylem Araştırması Süreci, 78, 297, 298

F

Farklı Türden Soru, 128, 134, 140
Felsefe, 23, 35, 36, 74, 79, 212
Fiziksel Çevre, 176, 179, 329, 331, 352

G

Geçerlik, 48, 52, 89, 91, 159, 255, 256, 257, 264, 265, 267, 271, 273, 274, 286, 288, 289, 351
Geleneksel Bilim Anlayışı, 101
Genelleme, 42, 49, 54, 55, 56, 57, 90, 96, 101, 102, 106, 107, 109, 110, 111, 190, 258, 259, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 279, 288, 289, 295, 302, 309, 310
Genellenebilirlik, 32, 310
Gerçekçilik, 24
Gerçeklik, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 49, 50, 55, 56, 58, 70
Görelilik Kuramı, 27
Görgülcülük, 24, 28
Görgülcülük Ötesi, 28
Görüş Açısı, 32
Görüşme Formu Yaklaşımı, 121, 122

Görüşme Notlarının Kodlanması, 233
Görüşme Türleri, 120
Görüşme Verilerinin Kaydedilmesi, 147
Görüşmeci Etkisi, 122, 123
Gözlem Türleri, 170, 171
Gözleme Bağlı Güvenirlik, 260
Güvenirlik, 61, 91, 174, 200, 230, 233, 255, 256, 259, 260, 262, 264, 265, 267, 271, 273, 274, 286, 288, 289, 351
Güvenirlik Yüzdesi, 233

H

Hancock, 70, 76
Holografik Dünya Görüşü, 32
Humanistik Psikoloji, 36

I

İç Geçerlik, 255, 256, 258, 264, 288
İç Güvenirlik, 255, 259, 260, 262, 264
İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni, 290, 291, 292
İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni, 290, 291
İçerik Analizi, 39, 71, 75, 89, 197, 221, 222, 223, 227, 228, 232, 250, 286, 339, 340, 343, 346, 349, 350, 351
İğretileme, 205
İlişkilendirme, 79, 223
İnandırıcılık, 241, 264, 265, 268, 273, 351
İndirgeme, 26, 32, 62, 101, 244
İstatistik, 63, 154, 313
İstiare, 205, 206, 208, 209
İşlevselci Dünya Görüşü, 26

K

Kanıt Zinciri, 286, 289
Kapalı Uçlu Soru, 91, 92, 94, 134, 153, 157
Kapitalizm Ötesi, 28
Karşılıklı Nedensellik, 27, 28, 31
Kartopu veya Zincir Örnekleme, 107, 111
Kategori, 228
Katılım, 32, 327, 332, 333, 334
Katılım Temelli Süreçler, 32
Katılımcı Gözlem, 71, 79, 171, 260, 277, 278, 280, 285, 291, 295
Katılımcı Teyidi, 256, 265, 268, 269
Kavramsal Çerçeve, 83, 86, 91, 112, 153, 175, 221, 224, 228, 229, 257, 258, 261, 263, 273, 303
Kelime İşlemciler, 251
Kod Listesi, 228, 229, 230, 232, 238, 331
Kodlama Güvenirliği, 199, 233
Kodlama Yazılımları, 252
Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi, 113
Korelasyon, 64
Kritik Durum Örneklemesi, 107, 110, 111
Kuram Geliştirme, 39, 79, 252
Kuram Oluşturma, 39, 40, 47, 59, 69, 76, 77, 79, 80, 86, 93, 115, 210, 227, 251, 280, 309, 310, 311
Kuramsal Örnekleme, 115
Kültür Analizi, 35, 39, 69, 70, 71, 72, 79, 80, 103, 171, 244, 277, 280
Küme Örnekleme, 103, 104, 105, 106, 198

L

Laboratuvar Çalışması, 171

M

Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi, 107, 108, 109
Manipülasyon, 49, 60
Mecaz, 72, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 342
Mekanik Anlayış, 37, 38
Mekanik Dünya Görüşü, 25, 32
Metafor, 205, 206, 337, 338
Modern Çağ, 23
Modern Ötesi, 27, 32

Modernist Düşünce, 25
Mükemmel Bilgi, 25, 32

N

Natüralistik Araştırma, 278
Nedensellik, 24, 26, 30, 31, 49, 53, 54, 58, 59, 64, 273
Neden-Sonuç İlişkisi, 26
Nesnel Gerçeklik, 32, 51, 208
Nesnellik, 25, 27, 28, 31, 44, 50, 65, 243, 272
Newtoncu Paradigma, 27
Nicelleştirme, 32
Nitel Araştırma Döngüsü, 84, 85
Nitelleştirme, 32
Normal Dağılım, 62, 63, 269
Not Alma, 143, 147, 179, 182, 183, 250

O

Odak Grup Oturumu, 164
Odak Grup Yöntemi, 154, 163
Odaklı Sorular, 128, 129, 130, 136, 140
Okunurluk, 241, 242
Olası Yanlılık, 125, 126, 191
Olasılık Kuramı, 101, 104
Olasılık Temelli Örnekleme, 103, 104, 105, 106, 107, 108
Olgubilim, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80
Oluşturmacı, 62, 65, 153

Ö

Ölçek, 318, 348, 351
Ölçme, 25, 29, 32, 54, 65, 174, 255, 309, 313
Ölçüt Örnekleme, 74, 107, 112
Önceden Kestirilebilirlik, 32
Önceden Kestirilemezlik, 32
Örnek Olay, 102, 188, 275, 277
Örneklem Büyüklüğü, 101, 104, 106, 114, 115, 163, 174, 190, 284
Örnekleme Yöntemleri, 101, 103, 105, 106, 107, 113, 114, 156, 160, 165, 198, 213, 285
Örüntü, 61
Özgünlük, 190, 191, 351
Özne Merkezli, 28, 32
Öznel Gerçeklik, 32
Öznellik, 29, 56

P

Parçaların Analizi, 49, 61
Pilot Deneme, 154, 159
Postendüstriyel, 25
Postgörgül, 25
Postkapitalist, 25
Postmodern, 25
Postpozitivizm, 25
Postyapısalcı, 25
Pozitivist-Akılcı Paradigma, 26
Pozitivizm, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 278
Pozitivizm Ötesi, 27, 28, 29, 30, 32

R

Raporlaştırma, 69, 78, 79, 80, 241
Rastgele Örnekleme, 102
Rönesans, 23

S

Sabit Format Anket Görüşmesi, 120
Sayısal Genelleme, 43, 258
Sayısallaştırma, 26, 63, 174, 197, 200
Seçkisiz Örnekleme, 102, 104, 271, 337
Sınıflama, 73, 222, 223, 251
Sistematik Örnekleme, 104, 105, 198
Sohbet Tarzı Görüşme, 121, 122, 123
Sondalar, 74, 128, 132, 133, 138, 140, 143, 144, 161
Sonuç Çıkarma ve Teyit Etme, 223
Sonuçların Genellenebilirliği, 42, 97, 192
Sonuçlarının Anlamlandırılması, 223
Sosyal Kurgular, 29
Sosyal Psikoloji, 26, 37

Sosyoloji, 26, 35, 36, 79, 102, 119, 151, 153, 212, 273, 278
Sözcük, 157, 199, 200, 205, 227, 228, 243, 244, 245, 252, 344
Sözcük Sıklık Hesapları, 243
Sözel Olmayan Davranış, 94, 123, 124, 144, 147, 173, 175, 177, 183, 189, 192
Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme, 121, 123
Sürekli Karşılaştırmalı Analiz, 76, 77, 79

T

Tabaka Örnekleme, 102, 105, 106, 198, 342
Tahmin, 38, 42, 46, 49, 57, 58, 60, 107, 137, 138, 309, 321, 325
Tekil Doğru, 29
Tekrar Edilebilirlik, 259, 264, 265, 271, 273
Tekrarlanabilirlik, 242
Tematik Kodlama, 79, 236, 237, 238
Teyit Edilebilirlik, 264, 265, 272
Teyit İncelemesi, 265, 272
Tipik Durum Örneklemesi, 107, 110
Toplam Kalite Yönetimi, 156
Tutarlık, 242, 264, 265, 271, 272, 305
Tutarlık İncelemesi, 265, 272
Tümdengelim, 26, 47, 59, 309
Tümevarım, 47, 59, 310
Tümevarımcı Analiz, 41, 47, 227, 232

U

Uzman İncelemesi, 265, 268
Uzun Süreli Etkileşim, 265, 266

V

Varoluşçuluk, 36
Veri Çeşitlemesi, 89, 97, 288
Veri Miktarı, 114, 115
Veri Seti, 62, 64, 89, 114, 125, 151, 156, 174, 197, 222, 223, 229, 233, 237, 238, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 279, 287, 352
Veri Tabanı, 252, 285, 286, 290
Verinin Görsel Hale Getirilmesi, 223
Verinin İşlenmesi, 223

Y

Yansız Gözlem, 255
Yansız Olma, 131, 144, 265
Yapay Ortam, 171, 172
Yapı Geçerliği, 288, 289
Yapılandırılmamış Alan Çalışması, 171
Yapılandırılmamış Görüşme, 120
Yapılandırılmamış Laboratuvar Çalışması, 171, 172
Yapılandırılmış, 40, 71, 79, 120, 121, 162, 170, 171, 172, 173, 302, 351
Yapılandırılmış Alan Çalışması, 171, 172
Yapılandırılmış Görüşme, 120, 121
Yapılandırılmış Laboratuvar Çalışması, 171, 172
Yapısalcı Ötesi, 28, 32
Yarı Deneysel, 62
Yarı Yapılandırılmış, 71, 76, 172, 302, 346
Yorumlama, 32, 46, 47, 49, 56, 57, 61, 79, 88, 210, 222, 238, 259, 261
Yorumlamacı Anlayış, 29, 30, 48, 309
Yorumlamacı Paradigma, 31, 32, 35, 62, 101, 274
Yorumlayıcı Araştırma, 39
Yönlendirici Olan Görüşme, 120
Yönlendirici Olmayan Görüşme, 120
Yöntem Çeşitlemesi, 46

Z

Zamana Bağlı Güvenirlik, 260
Zamana Yayılmış (Uzun Süreli) Analiz, 173

İsimler Dizini

A

Adam Smith, 23, 24
Akşit, 246, 248
Altheide, 241
Altun, 206, 208, 209

B

Bacon, 23
Bailey, 123, 125, 169, 170, 171, 173, 174, 188, 190, 191, 197
Balcı, 210, 218
Berg, 296, 297, 303
Bogdan, 35, 41, 44, 128, 188
Bolster, 314
Boosman, 153
Brannigan, 120
Bredeson, 210, 211
Briggs, 119
Brookfield, 96, 128, 140
Burrell, 26

C

Cameron, 211, 212
Cassell, 309, 310, 311, 312
Chadwick, 119, 120
Coffey, 41, 221
Collins, 93, 140, 239, 321
Cropley, 73, 114, 241

D

Denzin, 94
Descartes, 23
Dewey, 305
Dey, 223

E

Elliot, 306
Erlandson, 264, 265, 268, 270, 272, 274

F

Fetterman, 42, 144
Forster, 188, 193

G

Galile, 23, 24, 111
Gibbs, 152, 155, 160, 162
Glaser, 40, 47, 76, 86, 115
Glesne, 32, 49, 50
Goetz, 35, 40, 41, 102, 103, 104, 107, 188, 244, 255, 260, 261, 262
Grundy, 296

H

Hartley, 277, 284, 285, 286
Holter, 296
Hopkins, 305
Hume, 23, 24

K

Kant, 23
Kemmis, 313
Kendall, 154, 210
Kirk, 255, 256, 260, 273
Kroath, 313
Krueger, 152, 163
Kuhn, 312
Kvale, 241

L

Lakoff, 208
LeCompte, 35, 40, 41, 102, 103, 104, 107, 188, 244, 255, 260, 261, 262
Lightman, 205, 212
Lincoln, 264, 265, 269, 271, 272, 310
Locke, 23, 24

M

Mahmut, 207
Marshall, 83, 87, 189
Martin Luther, 23
Maxwell, 46, 83
McKernan, 296
McTavish, 243
Merriam, 288
Miles, 45, 223, 251, 257, 258, 261, 263
Mills, 306
Morgan, 26, 152, 208, 210, 212, 216

N

Newton, 23, 24, 25
Nielsen, 155, 162

Ö

Özar, 210, 213, 218

P

Patton, 35, 38, 41, 42, 44, 107, 109, 110, 111, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 140, 152, 155, 163, 164, 175, 195, 243, 310, 316, 317, 318
Peters, 310
Powell, 152
Putnam, 26

R

Reason, 313
Rossman, 83, 95, 189
Rousseau, 23
Rubin, 120, 121

S

Sackmann, 207, 208, 210, 211
Schwartz, 175
Scwartz, 24, 25, 27, 31
Sherman, 96
Shön, 297
Smircich, 210
Sterman, 208, 210
Stewart, 119, 120
Strauss, 40, 47, 76, 86, 91, 93, 115, 221, 223, 227, 229

Ş

Şimşek, 23, 164, 210, 214, 215, 216, 217, 218

T

Tierney, 26
Tutty, 95, 244

W

Waller, 310
Weber, 187, 242, 244, 245, 246
Weitzman, 251
Wesley, 23
Wojcik, 211
Wolcott, 41, 221, 222
Yıldırım, 39

Y

Yin, 277, 278, 279, 281, 283, 285, 286, 288, 290, 310
Yurdakul, 140, 178, 240, 325, 331, 333

Z

Zumwalt, 315

Yazarlar Hakkında

Prof. Dr. Ali Yıldırım

1984 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nden mezun olan Ali Yıldırım, 1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın sağladığı burs ile doktora öğrenimi görmek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gitmiştir. ABD'de Columbia Üniversitesi'nde, Program ve Öğretim alanında master ve doktora öğrenimi gören yazar, 1993'ten bu yana Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlik mesleği, öğretimde plânlama, sınıf yönetimi, çalışma ve düşünme becerileri, araştırma yöntemleri, öğretim araştırmaları konularında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler veren yazar, Dünya Bankası tarafından desteklenen çeşitli eğitim projelerinde (Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Endüstriyel Okullar Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi, vb.) danışmanlık ve yöneticilik yapmıştır. Nitel araştırma yöntemleri yanında, program geliştirme ve değerlendirme, sosyal bilgiler öğretimi, öğretim yöntem ve teknikleri, çalışma ve düşünme becerileri ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışmalar yapan yazar, ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan çeşitli komisyonlarda görev almış ve fakülte-okul işbirliği, öğretmen nitelikleri, öğretmen eğitimi konularında çeşitli rapor ve programların hazırlanmasına katkıda bulunmuştur.

Prof. Dr. Hasan Şimşek

1982 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bölümü'nden mezun olan Hasan Şimşek, 1985 yılında Hacettepe Üniversitesi'den Eğitim Yönetimi, Denetimi ve plânlaması alanında master derecesini almıştır. 1986 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan yurt dışı doktora burs sınavını kazanarak Amerika Birleşik Devletleri'ne giden yazar, 1992 yılında ABD'nin Minnesota Üniversitesi'nden Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesini almıştır. Aynı yıl yazarın doktora tezi, merkezi ABD'de bulunan Uluslararası Eğitim plânlaması Derneği tarafından "kurumsal modellemede yılın doktora tezi" ödülüne layık görülmüştür. 1993 yılından bu yana, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'de öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın, Sistem Yayıncılık tarafından yayınlanan "21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı ve Kaostaki Türkiye" adlı bir kitabı yanında yerli ve yabancı dergilerde örgüt kuramı, örgütsel değişim, eğitim örgütleri ve eğitim plânlaması konularında çeşitli makaleleri bulunmaktadır. Ayrıca yazar, Dünya Bankası destekli çeşitli eğitim projelerinde (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi, Endüstriyel Okullar Projesi, vb.) danışmanlık ve yöneticilik yapmıştır.