



Eğitim Bilimlerine Uygun Yöntem Sorunu: Nitel Araştırma ve Erkuş'a Cevap

The Problem of Appropriate Method for Educational Sciences: Qualitative Research and A Response to Erkuş

M. Emir Rüzgar, Doktora Öğrencisi, Illinois Üniversitesi (Urbana-Champaign), ruzgar2@illinois.edu

ÖZ. Bu düşünce makalesini yazma amacım, Erkuş'un (2015) nitel araştırmaya yönelik düşüncelerini tartışmak ve karşıt bir argüman sunmaktır. Bu bağlamda makaleyi dört kısma ayırdım ve her kısımda tartıştığım savlar şöyledir: (I) Nitel araştırmayı ret, bilimciliktir, (II) Nitel araştırmayı ret, sınırkoyma sorunuyla ilişkilidir, (III) Nitel araştırmada nicel araştırmadaki gibi araştırmanın sağlamlığını sağlamaya yönelik önlemler vardır. Böylece esas olan, niteli ret değil, *entelektüel gayret* olmalıdır ve (IV) Nitel araştırma eğitime uygun doğası nedeniyle eğitim araştırmalarında kullanılmalıdır. IV. kısımda ayrıca, eğitimin doğasıyla ilgili yedi önerme sunarak nitel araştırmanın eğitimin özüne uyum sağlayabilecek nitelikte olduğunu tartıştım. Genel bir sonuç ifadesiyle nitel araştırmayı tamamen reddetmek yerine eğitime sunabileceği imkânları tartışmamız gerektiğini vurguladım.

Anahtar Kelimeler. Nitel Araştırma, Bilimcilik, Sınırkoyma, Eğitim Araştırmalarında Bilimsel Yöntem.

ABSTRACT. My intent in writing this opinion paper was to discuss Erkuş's (2015) views on qualitative research and to provide counter arguments. In doing so, I divided this paper into four sections in each one of which I argued following theses: (I) Denying qualitative research is scientism, (II) Denying qualitative research is related to demarcation problem, (III) Just as quantitative research, there are standards and precautions for robustness of studies in qualitative research. Hence, the issue is not to deny qualitative research as a type of real research, but to have an *intellectual effort*, and (IV) Due to its congruency with education, qualitative studies should be used in educational researches. In addition, in section four, I presented seven propositions that are related to the nature of education and purported that qualitative research is congruent with it. Finally, in the conclusion, I highlighted that we should discuss the possibilities that qualitative research may provide to education instead of rejecting it completely.

Keywords. Qualitative Research, Scientism, Demarcation Problem, Scientific Method in Educational Research.

SUMMARY

In an opinion paper, Erkuş (2015) partly discusses that qualitative research is, in fact, not a type of scientific research but a trick of developed countries to detain underdeveloped countries where the scientific background is not so robust so that developed ones can keep advancing via science whereas underdeveloped ones stay the way they are by deluding themselves to think that they do science when they employ qualitative research. In this study, however, I aim to discuss this view at some length and provide a counter argumentative view to it. In this respect, I include four sections in this paper: (I) Denying qualitative research is scientism, (II) Denying qualitative research is related to demarcation problem, (III) Just as quantitative research, there are standards and precautions for robustness of studies in qualitative research. Hence, the issue is not to deny qualitative research but to have an *intellectual effort*, and (IV) Due to its congruency with education, qualitative studies should be used in educational researches. In section (I), I define scientism as a tendency to disregard every other discipline (ways of knowing) and epistemology for the sake of science in humans' pursuit of fulfilling their curiosity to understand themselves and the cosmos. In addition, I argue that there are two types of scientism, ontological and epistemological (de Ridder, 2014), and that they are both harmful to our attempts of fulfilling our curiosity that is inseparably embedded to our existence. I go

onto say that science is the best tool that we have in our attempts to understand. However, scientific tendencies is inimical to science itself. In this section, I, moreover, make the point that we, as scholars, have to make the distinction between natural and social sciences since the nature of object of two is quite different. I add that the hypothetico-deductive (H-D) model, method of (natural) science, has two shortcomings even when it is employed in natural sciences; one is alternative hypotheses problem while the other is the problem of statistical hypotheses (Earman and Salmon, 1992). I further this view by claiming that H-D becomes even more problematic when it is directly transferred to social sciences because of the discussion that control-experiment group distinction is not possible in education (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012), and that generalization of findings of an individual study to the real world (external validity) is not as much as possible in social sciences in general and in educational sciences in particular as it is in natural sciences due to fundamental differences between natural and educational sciences. In Section (II), I discuss that the demarcation problem is an important point of discussion among philosophers of science and it refers to the attempt to separate science from pseudoscience. What is more, I purport that the view to deny qualitative research as a type scientific research is actually related to this problem of demarcation since the view is an attempt to name those studies which employs the method are scientific whereas the rest including qualitative studies are simply nonscientific. The demarcation problem has not been settled once and for all since formulations of such philosophers as Aristo and Popper who dealt with this issue are in fact quite short. I claim that the idea that methodology is the demarcation criterion seems to be the strongest approach. Nevertheless, it needs not be the case that the method for different scientific disciplines, natural and educational sciences, are the same or utterly identical. I conclude this section by claiming that we can attribute a conception to “method” that it is wide enough to cover methodology of educational sciences and natural sciences while it leaves space for the two to have their own distinctive methodological approaches. In section (III), I borrow the theoretical construct of Lincoln and Guba (1985) that the upmost important qualification of a study is its trustworthiness. The four criteria that researches take into consideration to ensure trustworthiness of their studies are truth value, applicability, consistency, and neutrality. In addition, in quantitative research, scholars aim to ensure internal validity, external validity, reliability, and objectivity to meet trustworthiness criterion where in qualitative research, scholars strive to take precautions to establish credibility, transferability, dependability, and confirmability so that their studies can be trustworthy. In other words, qualitative research has precautions for robustness just as quantitative research does even when both of the approaches are in no way immune to threats. Therefore, I purport that what matters in research is, as Geertz (1973) puts it, an *intellectual effort* rather than an attempt two divide researchers in education into two camps. Finally, in section (IV), I provide seven propositions that are, in my opinion, the most basic characteristics of the field of education. Furthermore, I assert that qualitative research is congruent with the field of education. Hence, it should be employed by educational researches to answer the questions they have. In this section, moreover, I touch on the issue of how qualitative research can be employed by researchers in the study of education. Lastly, I conclude this paper by discussing that quantitative research is an important and valuable way of knowing in education, yet, it means not that we have to disregard any other approach such as qualitative research in our pursuit of the truth in the field.

GİRİŞ

Şimdi, sizden istediğim şey, Gerçeklerdir (Facts). Bu çocuklara Gerçeklerden başka bir şey öğretmeyin. Hayatta sadece Gerçekler istendiktir. Zihinlere başka hiçbir şey ekmeyin, var olanları da söküp atın. Düşünebilen hayvanların zihnini sadece Gerçeklerle biçimlendirebilirsiniz: başka hiçbir şeyin onlara faydası olmayacaktır. Ben kendi çocuklarımı bu ilke doğrultusunda yetiştirdiğim gibi bu çocukları da bu ilke doğrultusunda yetiştiriyorum. Gerçeklere bağlı kalın, bayım!
Charles Dickens, Zor Zamanlar

Sayın Prof. Dr. Adnan Erkuş'un "‘Nitel’ ve Türevleri (‘Alternatif ölçme’, ‘Çoklu’ ve ‘Duygusal zekâ’): Ne, Niçin ve Nereye Doğru?" başlıklı makalesini okudum. Erkuş'un (2015) nitel araştırma ile ilgili tartıştığı hususları bir süreden beri ben de düşündüğüm, bu konuda alanyazını yakından takip etmeye çalıştığım için, Erkuş'un yazısında diğer yazarları da bu konuda fikir beyan etmeye davet etmiş olmasından da güç alarak –kendi düşünce gücümün sınırlarını çok da dikkate almadan- bu yazıyı kaleme almaya karar verdim. Yazının bilim/bilimsel yöntem/bilim felsefesi ile ilgili ülkemizde –hele hele eğitim bilimleri alanında- çok az olduğunu düşündüğüm akademik tartışmalara bir nebze de olsa katkı getirmesini umut ediyorum. Yazıya başlamadan önce özellikle belirtmek istiyorum ki bu yazıda Erkuş'un makalesinde tartıştığı farklı boyutlardan sadece nitel araştırma ile ilgileneceğim, bunu yaparken Erkuş'un yazısında belirttiği gibi kendimi sadece nitel araştırmaya odaklaştırmış olabilirim.

Erkuş'un (2015) "yükseköğretim kurumlarımızın ve eğitimimizin içler acısı durumu ile doğru dürüst felsefe, bilim felsefesi, bilim tarihi, yöntembilim eğitimi almamış, istatistik ve matematikten korkan memur zihniyetli akademisyenler" (s.1) tespitine kesinlikle katılıyorum ve Erkuş'un makalesinde kenarda tuttuğu "inanıp" yazarların arasında sayılmayı diliyorum. Böylelikle bu yazıda Erkuş'un sadece nitel araştırmaya yönelik düşüncelerini tartışmayı ve karşıt bir argüman sunmayı amaçlıyorum. Bu bağlamda yazıyı dört kısma ayırdım ve her bir kısımda tartışacağım savlar şunlardır: (I) Nitel araştırmayı ret, bilimciliktir, (II) Nitel araştırmayı ret, sınırkoyma sorunuyla ilişkilidir, (III) Nitel araştırmada nicel araştırmadaki gibi araştırmanın sağlamlığını sağlamaya yönelik önlemler vardır. Böylece esas olan, niteli ret değil, *entelektüel gayret* olmalıdır, ve (IV) Nitel araştırma eğitime uygun doğası nedeniyle eğitim araştırmalarında kullanılmalıdır.

-I-

1980'li yıllar, eğitim bilimleri alanında –nicel ile o dönemde eğitim alanında yeni oluşmaya başlayan nitel araştırmacılar arasında geçen- paradigma savaşının yılları olarak bilinir (Gage, 1989). Bu paradigma savaşında nitel cephede yer alıp nitel araştırmanın eğitim bilimleri alanında kabul görüp yaygınlaşmasını sağlayan en önemli akademisyenlerden biri, hiç kuşkusuz Elliot Eisner'dır. Eisner (1991) eğitim uzmanlığı (educational connoisseurship) yaklaşımını açıkladığı *the Enlightened Eye* isimli kitabının 4. Bölümünün başında okuyuculardan yazdıklarına sabır göstermelerini rica eder, zira Eisner uzmanlık yaklaşımını –her ne kadar alâkasız görünse de- şarap tadımı örneklerini kullanarak açıklamaktadır (s. 63). Eisner'inkine benzer bir sabrı ben de burada rica ediyorum, zira tartışmak istediğim konulara, tamamen alâkasız görünen bir örnekle başlayacağım. Amerikan televizyon kanallarının birinde *South Park* isimli bir animasyon komedi dizisi yayınlanmaktadır. Dizi, tartışmalı konulara getirdiği cesur ve çoğu durumda oldukça tartışmalı duruş ve bazı kesimlerce ifade özgürlüğünün sınırlarını zorlayan mesajları ile bilinmektedir. Bu dizinin *Go God Go* ve *Go God Go XII* isimli bölümlerinde *Eric Cartman* isimli haşarı karakter, birkaç ay sonra çıkacak bir oyun konsolunun piyasaya sürülüşünü bekleyemez ve kendini bir şekilde oyun konsolu çıktığında uyanacak şekilde dondurur. Bu arada Richard Dawkins, Cartman'ın öğretmeni Bay Garrison ile güç birleştirerek herkesi bilime inandırmaya ve diğer disiplinleri reddetmeye ikna etmeye çalışmaktadır. Cartman uyandırıldığında fark eder ki aradan birkaç ay geçip oyun konsolunun çıkmış olması bir yana aradan yüzyıllar geçmiştir ve kendisi 2546 yılındadır. 2546 yılındaki bu dünyada Dawkins'in emekleri sonuç vermiştir ve insanlar bilim harici bütün disiplinleri yahut bilimden kökenlenmeyen

her bilgiyi reddetmiştir. Öyle ki insanlar artık “Aman Tanrım” demek yerine “Aman Bilimim” demeye başlamıştır. Ancak bu kez bilim sorgulanmaz bir hâle gelmiştir ve insanlar din adına savaşmak yerine bilimi temel alarak oluşturdukları insan birliğinin hangi adla çağrılacağı üzerinden ayrışarak savaşır. İki bölümlük serinin vermek istediği mesaj, bilimcilik eleştirisidir. Erkuş’un da makalesinde benzeri bir bilimciliği savunduğunu düşünüyorum.

Bilimcilik insanın geçmişten günümüze devam eden hakikati arama çabasında diğer bütün disiplinlerin ve epistemolojilerin reddedilerek sadece ve sadece bilimin bilgi kaynağı olarak görülmesi fikrini içerir. Diğer bir açıdan bilimcilik, bilimsel yöntemin kutsallaştırılarak bütün tartışmalarda nihai karar verici konumuna getirilmesidir; öyle ki bu anlayışta bilimsel yöntemin olur damgasını yemeden hiçbir önerme hakikat bütününün bir parçası kabul edilemez. Bu bakış açısına karşı olarak Habermas’a göre bilimle felsefe arasındaki ilişki yanlış anlaşılmaya başlanmıştır. Bilim, ürettiği¹ bilginin geçerliliğini bilim felsefesinin getirdiği epistemolojik ölçünler doğrultusunda belirlemek yerine bilim felsefesinin epistemolojik ölçünlerinin bilimce ölçülmesi gerektiği düşünölmeye başlanmıştır (Carr, 1989, s. 32). Habermas bu konuda şunları yazmıştır: “Bilimcilik, bilimin kendine olan inancı anlamına gelir. Bu kanaate göre bilimi artık, olası bilginin biçimlerinden biri olarak algılayamayız, fakat bilgiyi bilim ile tanımlamak durumundayız. (1971, s. 4 akt. Carr, 1989, s. 32).” Benzer şekilde Pigliucci’ye (2013a) göre bilimcilik; “bilimi bütün ilginç soruların nihai ölçünü ve karar vericisi olarak gören yahut (alternatif olarak) bilimin tanımını ve kapsamını, bilginin ve insanın anlayışının bütün boyutlarını kapsayacak şekilde genişletmeyi amaçlayan tümleyici (totalizing) bir tutumdur. İlginç şekilde, bilimperestlik² ifadesi geçmişte bilimin basitçi ve savunulamaz bir şeklini savunduğundan açık şekilde küçültücü bir anlamda kullanılırdı” (s. 144). Ayrıca, Olson ve Lang’a (2005) göre “bilimcilik; insanî ilişkilerde, bilimsel yöntemin ve bilginin geçerlilik sınırı aşıldığında veya yanlış tanıtıldığında ortaya çıkar” (s. 2). Buna ek olarak yine Olson ve Lang’a (2005) göre “bilimcilik, dünyayı anlamada bilimin sanattan daha önemli olduğunu ve sadece bilimsel bir yöntem bilimin entelektüel olarak kabul edilebilir olduğunu düşünenleri eleştirmek için kullanılan bir sözcüktür” (s. 3). Genel olarak bilimciliğin bilimi olduğunun ötesine taşıma düşüncesi veya girişimi olduğu söylenebilir. Bu çerçevede bilimciliğin ikiye ayrıldığı alanyazında tartışılmıştır: bilimin kendimiz ve evren hakkında tek bilgi kaynağı olduğu fikrini içeren epistemolojik bilimcilik ve sadece bilimin var olduğunu ifade ettiği şeylerin esasen var olduğunu savunan ontolojik bilimcilik (de Ridder, 2014). Sözüünü ettiğim iki tür bilimcilik de entelektüel merak giderimimizde zararlıdır. Bilimin söylenebilecek her şeyi söylemeye yeter olduğu ve bilimden başka söylem kaynağı olmadığı bir yanılsamadır.

Özellikle belirtmekte yarar görüyorum ki bilimcilik eleştirisi asla ve asla bilim veya bilimsel yöntem düşmanlığı veya karşıtlığı değildir. İnsanın doğruyu arama serüveninde bilim, en güçlü ve doğru aracıdır. Bu bağlamda burada tartışılan hususlar, bilime yahut bilimsel yöntemin doğru şekilde kullanılmasına karşıtlık değildir. Aynı şekilde buradaki tartışma, bilimin değeri ile de ilgili değildir (Hayek, 1942). Bilim, gerçekten de hayatta en hakiki mürşittir. Ancak, bilime değer verip bilimsel yöntemi en doğru şekilde ve alanda kullanma ile bilimcilik arasında ince bir çizgi vardır. Burada tartışılan her şey, bu ince çizgi ile alâkalıdır. Hatta burada tartışılan bilimcilik eleştirisinin bilimin hizmetinde olduğu düşüncesindeyim.

Buraya kadar bilimi bir bütün olarak ele alıp bilimcilik tehlikesine değindim. Bu tartışmada bir adım daha atıp bilimciliği tekil bilim disiplinleri üzerinden incelemek de mümkündür. Erkuş (2015) çalışmasının eğitim bilimleri ve psikometri üzerine odaklandığı açık olduğundan eğitim bilimlerini bir bütün olarak ele alıp sosyal bilimler alanında bilimciliği irdeleyelim. Öncelikle belirtmeliyim ki bilimcilik, sosyal bilimler alanında –hele hele eğitim bilimlerinde- temel bilimlerde

¹ Bilginin keşif mi edildiği yoksa icat mı edildiği burada değinmeyeceğim ayrı bir tartışma. Bu sebeple ürettiği diyerek yetiniyorum.

² Scientism ifadesine karşılık bilimciliği kullandığım fark edilmiştir. Scientific’e karşılıksa “bilimperestlik” ifadesini kullanıyorum.

olduğundan daha tehlikelidir. Temel bilimlerin aksine sosyal bilimler şeyler arasındaki ilişkiyi değil, şeylerle insan arasındaki ilişki ile insanın insanla ilişkisini inceler. Bu bağlamda temel bilimler nesnel iken sosyal bilimler öznelidir. Sosyal bilimlerdeki veriler ve olgular, insanın bu olgularla ilgili düşünceleri veya kavramlarıdır (Hayek, 1942). Sosyal bilimler, temel bilimlerdeki somut (materyal) inceleme olanağına ya hiç sahip olamamakta ya da çok az düzeyde sahip olabilmektedir. Eğitim de dâhil sosyal bilimlerin önemli bir kısmı araştırmacının alanda incelemeye hazır olarak bulduğu varlıklar değil, araştırmacının ya tamamen kendi kendine oluşturduğu yapılardır (construct) ya da diğer insanların ilişkilerinden doğan yapıların sistematize (organize) edilmesidir. Eğitim, öğrenme ve öğretim gibi birçok eğitim bilimleri çalışma konularında bu kadar farklı kuramsal yaklaşımların var olması ve hiçbirinin de bilimsel yöntemle bile ne tam kabul edilebilmesinin ne de tam ret edilebilmesinin nedeni bu olsa gerektir. Şu hâlde sosyal bilimlerin temel bilimlerde olduğu gibi kesin vargulara ulaşması ve bu varguları genellemesi beklenemez.

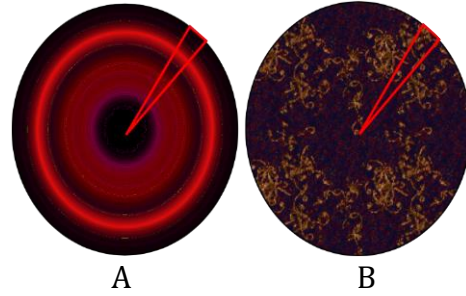
Geçmişten günümüze sosyal bilimlerin araştırma yöntemi temel bilimlerdeki hipotetik dedüktif (H-D) yöntemin sosyal olgulara birebir uygulanması olmuştur. Bu yöntem tartışması, sosyal bilimlerin en temel tartışmasıdır. Erkuş'un (2015) da değindiği üzere kahvehanede dile getirilen bir söylem ile bilimsel bir söylem arasındaki fark, bilimin sistematik bir araştırma sonucunda söylemlerini geliştirmesidir. Diğer bir deyişle bilimi bilim yapan yöntemidir. Bu noktada sosyal bilimler ve eğitim bilimleri için en doğru yöntem yaklaşımının ne olması gerektiği üzerine yapılacak tartışmalarda H-D yöntemi tek alternatif olarak görmek, bilimciliğe ve hatta indirgemeciliğe girme sıkıntısı ile karşı karşıyadır. Bu konu üzerinde biraz daha ayrıntılı duralım.

Öncelikle H-D yöntem, sosyal bilimlerde bir yana temel bilimlerde uygulandığında bile iki sorun söz konusudur. Bunlardan ilki alternatif denence sorunudur. Diyelim ki A olgusu ile ilgili olarak D_1 denencesini geliştirdik ve D_1 'in doğru olduğu sonucunu denemelerimiz sonucunda elde ettik. Ancak D_1 'in yerini alabilecek ve D_1 ile uyumlu olmayan sonsuz sayıda alternatif denence de geliştirebiliriz. D_1 için elde ettiğimiz doğru olma sonucu aynı zamanda sonsuz sayıdaki diğer denenceler için de geçerli olacaktır. Bu durumda sonsuz sayıdaki alternatif denencelerden hangisini doğru kabul edeceğiz? (Earman ve Salmon, 1992). İkinci sorun, istatistikî denence sorunudur. Yeni geliştirilmiş bir teknolojinin günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara harcanan zamanı azaltıp azaltmadığını incelemek istiyor olalım. Araştırma sonucunda teknoloji kullanılan durumlarda kullanılmayan durumlara oranla günlük yaşamdaki sorunlara gerçekten de daha az zaman harcadığı sonucuna varalım. Ancak bu ulaştığımız sonucun incelediğimiz olguyu ilgilendiren her durumda geçerli olduğu sonucuna asla varamayız. Elde ettiğimiz şey ancak bir olasılıktır, kesinlik değil (Earman ve Salmon, 1992).

H-D yöntemin bu iki sorunu, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde daha hassas bir hâl almaktadır. Sözü ettiğim bu iki sorunun sağlıklı şekilde en düşük düzeye indirilmesinin yolu, örnekleme seçkisiz seçmek ve etkisi araştırılan bağımsız değişken haricinde diğer bütün değişkenleri sabit tutmaktır. İşte H-D yöntemin eğitim bilimleri alanındaki en büyük handikapı da kanımca burada yatmaktadır. Eğitimde çalışılan olgu ne olursa olsun sonucu etkileyen o kadar fazla değişken vardır ki bunların hepsini kontrol ederek tam deneysel araştırma yapmak imkânsızdır. Yeni geliştirdiğimiz bir öğretim yönteminin öğrencilerin akademik erişilerine etkisini inceleyen bir araştırma desenlemiş olalım. Yeni yöntemi kullandığımız ve erişiyi ölçtüğümüz esnalarda kontrol grubu ile deney grubu arasında tek farklılığın deney grubunda yeni yöntemin kullanılması, kontrol grubunda da kullanılmaması olsun. Öğrencinin uygulamadan önceki derste yaşadıkları, açlık hâli, uygulamadan sonra oynayacağı oyun, ailevi sorunlar, medya etkisi vb gibi azımsanamaz sayıda farklı değişken H-D yöntemin bu iki sorununu eğitim alanında daha belirgin hâlde getirmektedir. Ayrıca, bir araştırmacının

tam deneysel olmasının en temel ve şaşmaz ilkesi, örneklemin tam seçkisiz olarak seçilmiş olmasıdır³. Eğitim gibi bir disiplinde tam seçkisiz örneklem seçimi pek de mümkün olmamaktadır.

H-D yöntemin bu iki sorunu haricinde eğitim araştırmalarının kendine has bazı durumları bulunmaktadır. Bunlardan ilk akla gelenlerden biri, eğitim araştırmalarında temel araştırmalarda olduğu gibi tam bir deney grubu ile kontrol grubu ayrımı yapılamamasıdır. Tıp alanında, örneğin, bir ilacın göz kuruluğuna etkisi araştırılırken deney grubuna gerçek ilaç verilirken kontrol grubuna sahte ilaç verilebilmekte, hatta bazı durumlarda kimin gerçek kimin sahte ilaç aldığı araştırmacılarca bile bilinmemekte ve böylece tam kontrol grubu-deney grubu ayrımı sağlanabilmektedir. Eğitimde ise öğrencilerin birine yeni geliştirilen bir yöntem ile eğitim verilirken (deney grubu) diğer gruba hiç eğitim verilmemesinin kabul edilemez oluşu (gerek mantıken gerekse etik nedenlerle) nedeniyle eğitim araştırmalarında kontrol grubu diye bir şey olmadığı alanyazında tartışılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bununla birlikte, daha önce bahsettiğim insan etkeni nedeniyle eğitim bilimleri araştırmalarında elde edilen sonuçların genellenmesi, temel bilimler kadar olası değildir. Temel bilimlerin çalıştığı olgular istisnalar haricinde tamamıyla benzeşiklik gösterirken insan etkeninin öğrenci, öğretmen, yönetici, veli vb olarak yer aldığı eğitimde olguların neredeyse hepsi ayrıdır. Dolayısıyla eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçların genellenmesi temel bilimlerde olduğu kadar mümkün değildir. Fizikte X ışınının bir atomun çekirdeğine yaptığı etki (küçük istisnalar dışında) hep aynıdır, hiç değişmez; eğitimde ise belirli bir düzeyden sonra ışık akısının yüksek olması bazı öğrencilerin erişimini olumlu etkilerken diğer bir öğrencinin erişimini tam zıt yönde etkiler. Bu durumun şematik gösterimi için Şekil-1'e bakınız.



Şekil-1. *Temel Bilimler ve Sosyal Bilimlerde Araştırılan Olguların Doğası*

Şekil-1'de A, temel bilimlerdeki bütün gerçeklikleri temsil eden bir bütün, B ise eğitim bilimlerinin bütün gerçekliklerini temsil eden bir bütün olsun. İki dairedeki işaretli kesitler de bu bütünlerden bizim çalışmak için seçtiğimiz, gerçekliğin mini minnacık bir parçasını gösterebilir. A'nın kendi içinde bazı düzensizlikleri yahut istisnaları var olsa da alınan kesitin bütünü hatırı sayılır bir oranda temsil edebileceği şekilde görünmektedir. B'de ise seçilen kesit, A'daki kesitle aynı şekilde aynı büyüklükte oluşturulmuş olsa bile bütüne dair A'daki kadar net bir temsil vermez. A'daki kesitten elde ettiğimiz mini minnacık parçayı bütünü anlamak için kullanabiliriz. Ancak aynı durum B'nin doğası ötürü o kadar da kolay değildir.

Temel bilimlerin yöntemi olan H-D'nin kendi içinde taşıdığı sorunlar ile bu yöntemin doğrudan eğitim bilimlerinde uygulanması, eğitim araştırmalarında belirli tehlikeler arz etmektedir. Bu tehlikeler, sosyal bilimler ile eğitim bilimlerinde H-D yöntemin kesinlikle kullanılamayacağı anlamına gelmemekle birlikte eğitim bilimlerinde alternatif yöntem arayışlarının reddedilmesi anlamına da gelmez. Eğitim bilimciler nitel araştırma da dâhil alternatif yaklaşımları ellerinin tersiyle

³ Erkuş'un bilimsel araştırmanın sadece deneysel araştırma olmadığını tartıştığının farkındayım. Burada argümanımı en temel araştırma türü olan deneysel araştırma üzerine kurduğumdan sadece deneysel araştırmadan söz ediyorum. Yazının ilerleyen kısımlarında, tartıştığım sorunların araştırma deseni farkı olmadan nicel araştırma türlerinin hepsi için geçerli olduğuna değineceğim.

reddetmek yerine bu alternatifleri dikkatlice incelemeli, aklın süzgecine tabi tutarak eğitim bilimleri için en uygun yöntem arayışı içinde olmalıdırlar. Yazıda şimdiye kadarki savunulanlardan anlaşılacağı üzere eğitim bilimlerinde yöntemin doğruluğu sorunsalında kesin karar verici olarak temel bilimsel yöntemi göstermek, ontolojik bilimciliktir. Temel bilimsel yöntemin insanlığın bugüne kadarki başarılarında en büyük aracı olduğu doğrudur. Erkuş'un (2015) da belirttiği üzere elektrik düğmesine her dokunduğumuzda ışıklar yanıyor yahut öğrencilerin notlarını verimli makineler sayesinde kısa sürede belirleyebiliyoruz. Ancak bu ve daha birçok gelişimi sağlayanlar, sosyal veya eğitim bilimciler değil, temel bilimcilerdir. Bu ayrım, sosyal bilimlerin veya eğitim bilimlerinin daha az önemli bir çalışma alanı olduğu veya daha beceriksiz olduğu anlamına katıyen gelmez. Bilakis temel bilimcileri yetiştiren sistemi çalışanlar eğitim bilimciler olduğundan eğitim bilimlerinin en az temel bilimler kadar önemli olduğu anlamına gelir. Eğitim bilimleri alanı, doğası gereği teknolojik gelişimlere temel bilimler kadar açık değildir. Eğitim bilimleri (sosyal bilimler de dâhil) kontrol edilemeyecek sayıda fazla değişkenin yer aldığı bir alandır; farklı yorumlara ve alternatiflere açıktır. Bu özellikleri nedeniyle alternatif sayısının az olduğu ve belirli bir derece kesinliğin söz konusu olduğu temel bilimlerden kanımca daha keyifli ve zevk verici bir çalışma alanıdır (umarım bunu söylerken sosyal bilimciliğe kaçmıyorumdur). İşte tam da eğitim bilimlerinin özü gereği nitel araştırma gibi alternatif yöntemleri tamamıyla reddetmek yerine eğitim bilimleri alanına uygunluklarını tartışmamız gerektiğine inanıyorum.

Yazının bu kısmında Erkuş'un (2015) nitel araştırmayı eğitim bilimlerinde araştırma yöntemi olarak kabul etmemesinin bilimcilik tehlikesi doğurduğundan söz ederek bilimciliğe değinip bilimciliğin araştırmacıların sosyal ve eğitim bilimlerindeki hakikat arayışlarına ket vurabileceğinden söz ettim. Ayrıca temel bilimlerde uygulanan yöntemin temel bilimlerde bile belirli sorunları olduğundan ve bu yöntemin (sosyal ve) eğitim bilimlerine doğrudan uygulanmasının eğitim bilimleri araştırmalarında daha fazla gelişim göstermemizi sınırlandırabileceğinden de söz ettim. Erkuş'un (2015) nitel araştırmayı ret yaklaşımının bilimcilik tehlikesi taşıması ile birlikte bilim felsefesinde önemli tartışma konularından biri olan sınırkoyma sorunu⁴ ile de ilişkili olduğunu düşünüyorum. İkinci kısımda bu tartışmayla devam edelim.

-II-

Nitel araştırmayı bir araştırma yöntemi olarak kabul etmemenin ve böylece nitel araştırma sonuçlarının bilimsel değer taşıdığını kabul etmemenin, diğer bir deyişle sayısal veri temelinde ölçme olmadan bilim olmayacağını savunmanın, olguların H-D yöntemi oluru almadan var olamayacağı ön kabulü temelinde ontolojik bilimcilik, nitel bulguların da H-D ile desteklenmedikçe bilimsel bilgi olamayacağı savıyla epistemolojik bilimcilik ilânı olmaya meyilli olduğunu bir önceki kısımda tartıştım. Bununla birlikte, nitel araştırma ve sonuçlarının bilimsel olmadığı savı aynı zamanda bilim felsefesi alanyazınında sınırkoyma sorunu ile de doğrudan ilişkilidir.

Sınırkoyma sorunu temelde bilimin; bilim dışıdan, bilim karşıtıdan (anti bilim) ve sözde bilimden (pseudoscience) ayrılması ve böylece bilimsel olan ile bilimsel olmayan arasında sınır çizerek bilimin alanının belirlenmesi amacı taşır. Bu bağlamda bu tartışmanın en temel sorusunun "ne bilimseldir, ne değildir?" olduğu söylenebilir. Astronomiyi bir bilim dalı olarak kabul ederken astrolojiyi bilim dairesi içine almıyoruz (bunu yapmakta oldukça haklıyız). Peki, astronomi ile astroloji arasında kolaylıkla yaptığımız ayırma-sınırkoyma işini, diğer disiplinler arasında nasıl yapacağız ve bu iş, astronomi ve astroloji arasında olduğu gibi kolay mı?

⁴ *Demarcation problem*. Türkçe alanyazında bu kavramı karşılık olarak "bilimsellik sorunu" (Gödelek, 2007); "(bilimselliğin sınırları) bilim, bilim olmayan ve sahte bilim" (Uslu, 2011); "bilim sözde-bilim" (Turgut, Akçay ve İrez, 2010); "bilimsel, sözde bilimsel" (Turgut, 2009) gibi karşılıklar kullanılmaktadır. Alanyazındaki bilginler arasında bu kavramın ifadesi üzerine henüz bir anlaşma olduğu söylenemez. En uygun karşılığın sınırkoyma olduğunu düşünüyorum ve burada kullanıyorum.

Öncelikle sınırkoyma sorununu açıklarken kullandığım bilim dışı ifadesini, bilimin çalışma alanı içine girmeyen ve kendi çalışma alanı ve yöntemleri olan sanat, felsefe gibi alanlar için kullanıyorum. Bu disiplinlerin bilim dışı olması onların değersiz olduğu anlamına gelmez. Sanat ve felsefe en az bilim kadar, insanın bireysel gelişiminin, toplumların da uygarlık gelişiminin ayrılmaz parçalarıdır. Ayrıca bu disiplinlerin bilimsel olma gibi bir iddiaları olmadığı için sınırkoyma sorununda engel teşkil etmez ve bilime tehdit oluşturmazlar. Bu sebeple sınırkoyma ile ilgili tartışmada bilim dışı disiplinlerle ilgilenmeyeceğim. İkinci olarak bilim karşıtı disiplinler, bilimi ve sonuçlarını ret ve inkâr etmeye meyilli özleri nedeniyle bilimden kesinlikle ayrılmalıdır, fakat bu disiplinler de bilim dışı disiplinler gibi bilimden kolayca ayrılabilir. Bilimin olumlu etkililiğini doğruladığı ilaçlar dururken koca karı ilaçlarını ve üfürükleri reddetmek zor olmasa gerekir⁵. Aynı şekilde astrolojiyi⁶ de bilim karşıtı olarak kolayca belirlemiştik. Demek ki bilim karşıtını da bilimden ayırmak (arzu edenler için) ayrıntılı bir tartışma gerektirmeyecek kadar kolaydır. Dolayısıyla sınırkoyma sorununda bilim karşıtı disiplinleri de tartışmayacağım. Son olarak sözdebilim, bilim gibi görünmesine rağmen esasta bilim olmayan sahte bilimi ifade eder. İşte sınırkoyma sorununun ilgilenmesi gereken kısım budur, zira, sözdebilim sinsi doğası gereği bilime bilimsel olmayanı karıştırma niteliği taşır ve dolayısıyla bilime zararlıdır. Ayrıca Erkuş'un (2015) nitel araştırmayı yeni ve ayrı bir yaklaşım olarak kabul etmemesinin nitel araştırmayı sözdebilim olarak görmesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Bu sebeplerden ötürü sınırkoyma tartışmasında sözdebilim üzerine yoğunlaşacağım.

Sınırkoyma sorunu, bilim felsefesi alanında bazı bilginlerce geçerli bir tartışma konusu olmadığı gerekçesiyle kabul edilmeyip anlamsız bulunduğu gibi (Laudan, 1983) bunun faydalı bir tartışma olduğu da savunulmuştur (Pigliucci, 2013b). Sınırkoyma sorununun geçmişini kısaca incelemek, nitel araştırmanın eğitim bilimlerinde gerçekten de sözdebilim olup olmadığına dair fikir sahibi olmada yardımcı olabilir.

Sınırkoyma sorunu, (diğer birçok entelektüel tartışma gibi) ilk olarak Antik Yunan'da ortaya çıkmıştır. Aristoteles'e göre bilginin bilimsel olabilmesi için bilgiyi üretenin nedenlerle ilgilenmesi, mantıkî ispatlar kullanması ve tikelleri içeren tümelleri tanımlaması gerekir. Bunların ötesinde de bilimin (ve bilim insanının) şaşmaz kesinlik taşıması gerekir. Bu özellikler sayesinde Aristoteles'e göre bilimin ilk temel niteliği -ilk sınırkoyma ölçütü- bilimin yanılmazlığıdır. Bu sayede bilgi (episteme), görüşten (doxa) ayrılabilir (Laudan, 1983). Aristoteles ilk sınırkoyma ölçütüne benzer ikinci bir ölçüt daha belirlemiştir. Bu ölçüte göre bilim insanının sahip olduğu bilgi, neden bilgisidir (know-why) ve bu bilgi tekniker ve mühendislerin sahip olduğu nasıl bilgisinden (know-how) farklıdır (Laudan, 1983). Örneğin, bir duvar ustası yıllarca çalışmaktan gelen tecrübesinin de yardımıyla duvar örebilmek için çimento, kum, su vb karıştırıp tuğlaları dizmesini, nihayetinde duvar yapmasını bilir. Ancak gerek bu malzemelerin gerekse duvarın bütününün altında yatan ilk nedenleri bilmez. Bu bağlamda Aristo'ya göre ustanın bilgisi nasıl bilgisiyken bilim insanının bilgisi neden bilgisidir. Aristo'nun bu iki ölçütünden ilkinin geçerli olamayacağını görmek için bilim tarihine göz atmak yeterlidir. Nitekim bilim tarihi, bilimin yanılmaz olmadığını, olamayacağını örnekleriyle doludur. Meselâ, bilim devrimini azami hızına kavuşturarak fizikî evreni anlamada en güçlü otorite olarak bilimin görülmesini sağlamış olmasından ötürü bilim tarihinin en önemli kuramlarından biri olarak adlandırmanın mübalağa olmayacağı Newton kuramının sadece belirli koşullar altında çalıştığı, atomaltı düzeyde ve ışık hızında geçerli olmadığını 20. Yüzyılın başlarından itibaren iyi biliyoruz. Esasında bilimin yanılmaz olması değil, bilimin yanılmaz olduğunu kabul etmesi ve

⁵ Bilimi bilim karşıtından ayırmak kolay görünse de son yıllarda ülkemizde giderek artan bir şekilde bu ayrımın yapılmasının şaşırtıcı biçimde azaldığı esefle görülmektedir. Böylece Erkuş'un (2015) bilime ilim denmesini eleştirmesini haklı buluyor ve bilime ilim deme eğilimini bu bağlamda okumak gerektiğini düşünüyorum.

⁶ Dipnot 5 ile ilintili olarak ülkemizde bir üniversite çatısı altında bilim insanları danışmanlığı ve komisyon üyeliği altında astroloji ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen yüksek lisans tezi yapıldığını hayretle öğrendim.

doğruyu aramaya devam etmesi bilimi bilim yapan özelliklerindedir. İkinci ölçüte gelince, 17. yüzyılda bilim devriminin devlerinin çalışmaları bu ölçütün geçersiz olduğunun göstergesidir. Neden bilgisine sahip olma ölçütüne göre bilim insanı teknik süreçtense ilgilenilen olgunun altında yatan nedenleri çözümlayebilmelidir. Ancak Newton örneğine dönecek olursak görürüz ki Newton bütün dünyayı değiştiren bir bilimsel kuram kurmuş olmasına rağmen (hatta kuramının bir kısmı yasalaşmış olmasına rağmen) Newton olguların altında yatan nedenlerin bilgisine sahip değildir, şöyle ki Newton yasaları, kuvvet ile kütle arasındaki bağ temelinde hareketi ve evreni açıklamış olmasına rağmen hareketin altında yatan nedenle ilgilenmemiştir. Diğer bir deyişle Newton'un $F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}$ formülü kütlesi olan cisimlerin birbirine uyguladığı kuvveti açıklarken Newton bu kuvvetin *neden* uyguladığıyla ilgilenmemiştir. Son olarak Newton yerçekiminin teknik (!) bilgisini üretmişken yerçekiminin altında yatan nedenle hiç ilgilenmemiştir. Buna rağmen Newton hâlâ insanlık tarihinin en önemli bilim insanlarından biri, çalışmaları da bilim tarihinin en önemli kısımlarından biridir.

Aristo'nun iki ölçütünün değindiğim üzere geçersiz olduğu belirlenince, bilginler 19. yüzyılda, sınırkoyma sorununu bu kez yöntem bağlamında incelemiştir. Bu kendi dönemi için yeni yaklaşıma göre bilimi, diğer disiplinlerden ayıran en temel özellik, bilimin kendine has ve yanılabilirliğini de kabul eden bir yöntem kullanmasıdır. Bu anlayışta önermelerin (bilim için denencelerin) empirik veriyle ispatı, bilimsel yöntem sayesinde olur ve bu yöntem yanılabilirlikle birlikte elimizdeki en iyi yöntemdir. Yöntemi sayesinde hakikate ulaşmada bilim diğer disiplinlerden çok daha iyidir (Laudan, 1983). Yöntemin, bilimi sözdebilimden ayırmanın temel ölçütü kabul edince Laudan'a (1983) göre farklı disiplinlerde kullanılan kendine has tek bir yöntem (bilimsel yöntem) olması gerektiğini kabul etmeliyiz ki bu yöntemi kullanan disiplinlere bilim, kullanmayanlara sözdebilim diyebilelim.

Sınırkoyma sorunuyla çağdaş anlamda ilgilenen en önemli bilim felsefesi filozofu, şüphesiz ki Karl R. Popper'dır. Esasen Popper'a göre sınırkoyma sorunu, "bilim felsefesinin en temel sorunlarının anahtarıdır (çözümüdür)" (1962, 42 akt. Hansson, 2015). Popper'a göre bilimsel kuramların doğrulanma (verification) veya onaylanması (confirmation) oldukça kolaydır. Bu ifade şu anlama gelmektedir: Kanıt bulma amacıyla bilim yapılırsa hemen hemen her kuram için kuramı doğrulayan veya onaylayan kanıtlar kolayca elde edilebilir. Ancak bu kanıtlar kuramın doğruluğunun göstergesi olamaz. Bu bağlamda her duruma uyum sağlayan kuramlar bilimsel değildir. Başka bir deyişle kuramın çürütülemez oluşu, bilimsel olmadığını gösterir. Böylece Popper'a göre Freud'un psikoloanaliz kuramı, Marx'ın tarih kuramı ve Adler'in bireysel psikolojisi; yanlışlanamayan, dolayısıyla da bilimsel olmayan kuramlardır. Bu sebeple bilimsel bir kuramın esas deneme koşulu, yanlışlama olmalıdır. Doğrulama ile onaylamanın kolaylığını ve çürütülemezliğin yanlışlığını örneklemek için Popper şunları yazmıştır:

1919 yılında Adler'e, bana pek de Adlerian görünmeyen bir vakayı bildirdim. Adler çocuğu görmemiş olmasına rağmen vakayı aşâğılık duygusu kuramını kullanarak hiç de zorlanmadan analiz etti. Oldukça şaşırılmış bir hâlde, Adler'e nasıl bu kadar emin olabildiğini sordum. Adler cevabında bana "bin kerelik tecrübemle analiz ettim" dedi, ben ise "bu yeni vaka ile sanıyorum ki tecrüben bin bir kere oldu" demekten kendimi alamadım. (Popper, 1957, s. 157-158).

Yanlışlanabilir olma ve çürütülemez olmama gibi iki özelliğin yanında Popper'a göre bilimsel kuramlar aynı zamanda riskli öndeyilerde bulunmalıdır (Popper, 1957). Bütün bu özellikleri taşıyan ve Popper'ın sınırkoyma fikirlerini formüle etmesini sağlayan bilimsel çalışma, Einstein'ın görelilik kuramıdır. Marx'ın tarih kuramına herhangi bir gazetenin sayfalarında kolaylıkla kanıt bulunabileceği gibi Freud'un psikoanaliz kuramı bir çocuğu öldürmek amacıyla nehre iten bir adamın davranışıyla, çocuğu kurtarmak için hayatını feda eden bir adamın davranışını aynı kolaylıkla açıklayabilir (birinci kişi bastırma yaşarken ikincisi süblimasyon yaşamıştır) (Popper, 1957). Bu tür

kuramlar herhangi bir empirik veriyle uyumlu (veriyi açıklayabilir) hâle getirilebilir. Ancak Einstein'ın görelilik kuramı riskli bir öndeyide bulunarak uzak yıldızlardan gelen ışınların güneşin yerçekimi alanınca büküleceğini öngörmüş ve bükülme miktarını hesaplamıştır. 1919 yılında Eddington, tam güneş tutulmasının olduğu bir zamanda iki farklı gözlemlerle Einstein'ın bu öndeyisinin gerçekleştiğini gözlemlediği gibi Einstein'ın bükülme miktarını da doğruya çok çok yakın şekilde hesapladığını göstermiştir. Böylece Einstein'ın görelilik kuramı Popper'a göre en iyi bilimsel kuram örneğini oluşturur: Kuram riskli bir öndeyide bulunmuş ve öndeyisi yanlışlanmamıştır; kuram empirik verinin gösterdiği yönde eğilip bükülmemiş (kurama ekleme çıkarma yapılarak esnekleştirilmemiş), bilakis kuramın iddiaları verilerce desteklenmiştir.

Popper'ın sınırkoyma yaklaşımı ilk bakışta oldukça cazip görünmektedir. Bilimsel olan, olmayandan böylece ayrılabilir. Bu gerçekleştirilebilirse bilim felsefesinin birçok sorunu çözülebilir. Fakat Popper'ın yaklaşımı ayrıntılı incelenirse ilk bakıştaki ikna kabiliyetinin o kadar da geçerli olmadığı görülür. Popper'ın sınırkoyma yaklaşımının işe yaramadığı, diğer bir deyişle bilimseli sözdebilimsel gösterme potansiyeli olduğu, şu örnekle açıklanabilir: Newton, kuramını bilim dünyasına sunduktan sonra diğer bilim insanları Newton'ın iddialarını kullanarak güneşi çevreleyen gezegenlerin yörüngelerine dair öndeyilerde bulunmuştur. Newton'ın kuramının öndeyileri hemen hemen bütün gezegenlerin hareketini doğru şekilde açıklarken Uranüs gezegeninin öndeyileri yanlışladığı görülmüştür. Bu durumda bilim insanları⁷ Newton kuramını Uranüs'ün hareketini açıklayamıyor diye terk etmek yerine *ad hoc* denence geliştirerek Uranüs'ün farklı hareketine henüz keşfedilmemiş yeni bir gezegenin çekim kuvveti uygulayarak neden olduğunu öne sürdüler ve bu gezegenin kütlelerini ve konumunu da hesapladılar. Bu hesaplamalardan bir süre sonra hesaplandığı yerde ve kütlede Neptün gezegeni keşfedildi ve Uranüs'ün farklı yörüngesine Neptün'ün neden olduğu, böylece yanlışlığın Newton kuramından gelmediği görüldü (Okasha, 2002). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere Popper'ın sınırkoyma yaklaşımı temel alınsaydı Newton'ın kuramı veriye uydurulmak yerine bilimsel olmadığı gerekçesiyle reddedilmeliydi. Bu, ne kadar büyük bir hata olurdu! Böylece Popper'ın sınırkoyma yaklaşımı, bilimi sözdebilimden ayırmada çok da etkili değildir.

Değindiğim üzere sınırkoyma sorunu tamamıyla çözülmüş, hakkında kesin ayrımların yapılabildiği bir sorun değildir. Aristo'nun ölçütleri yanlış, Popper'ınkiler ise yetersizdir. Böylelikle tartıştığım yaklaşımlar arasında kanımca en uygun sınırkoyma ölçütü, yöntembilim yaklaşımıdır ki buna benzer bir görüşü yazının ilk kısmında bilimin söylemlerini kahvehane söylemlerinden ayıranın bilimin söyleminin yöntem ile elde edilmesi olduğunu tartışarak ben de dile getirmiştım. Ancak burada Laudan'ın (1983) da vurguladığı üzere yöntem birliği sorunu belirlemektedir. Bu yaklaşımda yöntem aynı olmazsa hangi disiplinleri bilimsel, hangilerini sözdebilimsel sayacağız? Erkuş'un makalesinde dolaylı olarak da olsa tartıştığı en temel önermelerden birinin bu olduğunu düşünüyorum.

Benzer şekilde yöntemin en temel sınırkoyma ölçütü olduğu düşünce zannediyorum ki Erkuş da katılmaktadır. Nitekim kendisi makalesinin girişinde yöntemi bilimin en önemli ayağı olarak ifade etmektedir. Bu çerçevede Erkuş'un (2015) sınırkoyma sorununa dolaylı olarak ölçütler getirdiği çalışmasında görülmektedir. Bunlardan ilki, değindiğim üzere yöntemdir. İkincisinin ise ölçme olmadan bilim olmayacağı tartışmasıdır. Erkuş (2015) bu konuyu şu şekilde açıklamıştır: "Ölçme olmazsa, bilim de olamaz; bugünkü bilim ölçmeyle, **öznelin nesnelliğe ölçme yoluyla döndürülmesiyle** [sic] doğmuş ve var olmuştur" (s. 5).

Yöntemin bilimi sözdebilimden ayırmada mihenk taşı olduğu iddiası, Comte ve Mach gibi ilk dönem sosyal bilimcilerce öne sürülmüştür. Bu dönemde -Comte başta olmak üzere- amaç, biyolojinin biyolojik hayvan için yaptığını sosyal hayvan için yapacak bir sosyal bilimin oluşturulmasıdır ("Social science," 2016). Başka bir deyişle o dönemde amaç, temel bilimlerin

⁷ İngiltere'de Adams, Fransa'da Leverrier birbirinden bağımsız çalışarak aynı sonuca ulaşmışlardır (Okasha, 2002).

simetriğini, sosyal çalışmalar (insanın çalışılması) için oluşturmaktır. Buradan hareketle Comte günümüzde olduğu gibi eğitimi ayrı, psikolojiyi ayrı, sosyolojiyi ayrı, ekonomiyi vb ayrı birer disiplin olarak değil, toplumu anlamayı amaçlayan tek bir bütün disiplin kurmayı amaçlamıştır (“Social science,” 2016). Bu doğrultuda bilginler temel bilimlerin yöntemini bu sosyal bilime uygulayarak toplumu anlamaya çalışmıştır. Zamanla tek bir sosyal disiplinin mümkün olmadığı görülmüş, disiplinler kendi içinde çalışma alanlarına göre eğitim bilimleri ayrı bir alan, sosyoloji ayrı bir alan, psikoloji vd ayrı bir alan olarak oluşmuştur. Bununla birlikte zaman içindeki ve disiplinin özü gereğince yapılan küçük değişikliklere rağmen yöntembilim, temel bilimlerden devralınan olmuştur.

Temel bilimlerden devşirilen bu yöntemin değerli ve önemli bir yöntem olmasına rağmen genel olarak sosyal bilimlerde özel olarak da eğitim bilimlerinde bazı eksiklikleri olduğunu ve bazı sorunlara yol açtığını bir önceki kısımda tartışmışım. Bu bağlamda yöntemin bilimin sınırkoyma ölçütü olduğunu kabul etmekle birlikte her bilim grubunda (temel, sosyal) yöntemin tıpatıp aynı olması gerektiğini kabul etmiyorum. Bu alanlar çalıştıkları olguların doğaları gereği birbirinden oldukça farklıdır. Zaten bu neden ötürü değil mi ki bunları ayrı gruplar altında değerlendiriyor, üniversitelerde fen bilimleri için ayrı, sosyal bilimler için ayrı enstitüler kuruyoruz? Birbirinden farklı disiplinler topluluğu için yöntem genel kapsayıcı bir terim olarak görülebilir. Aynı zamanda bu kapsayıcı ortak terim, temel bilimlerin yönteminin, sosyal bilimler ile eğitim bilimlerinin de kendi yöntemlerinin kendi içinde karakteristiklerine uygun biçimde farklılaşmasına olanak sağlar. İşte tam da bu noktada nitel araştırmayı elimizin tersiyle reddetmek yerine eğitim bilimlerinin kendine has yönteminin oluşmasında nitel araştırmanın potansiyel gücünün farkında olmalıyız diye düşünüyorum.

Burada öne sürdüğüm formülasyona, yöntemin birebir aynı olması gerektiği –en azından olabildiğince benzer olması gerektiği- iddiasıyla karşı çıkılabilir. Buna cevabın, Okasha (2002) tarafından (farklı bir bağlamda ve farklı bir tartışmada) verildiğini düşünüyorum:

Bilim farklı disiplinleri ve kuramları içeren ayrışık bir etkinliktir. Bu farklı disiplinler, bilimi bilim yapan bazı ortak özellikler taşıyor olabilirler de olmayabilirler de. Filozof Ludwig Wittgenstein ‘oyunu’ oyun yapan değişmez özellik olmadığını tartışmıştır. Bunun yerine oyunların çoğunda bulunan gevşek (loose) özellikler kümesi olduğunu öne sürmüştür. Herhangi bir oyun bu kümedeki özelliklerden hiçbirini taşımayıp yine de oyun olabilir. Aynıısı bilim için de doğru olabilir (s. 16-17).

Bu kısımda Erkuş’un (2015) nitel araştırmayı reddinin sınırkoyma ile ilgili olduğunu düşündüğümden sınırkoyma sorununu tartışarak sınırkoyma işinin, kesin ve değişmez olarak çözülmüş olmadığını (kesin ve değişmez olarak çözülebileceğine çok imkân vermediğimi de belirteyim) ancak yöntemin en güçlü sınırkoyma ölçütü olduğunu tartıştım. Ayrıca bilim disiplinlerinin kendine has yöntemlerini geliştirerek ortak bir kapsayıcı yöntem kümesi altında toplanabileceğini de dile getirdim. Sınırkoyma sorununun eğitim bilimleri açısından çözümünde ve eğitim bilimlerinin kendine has bir yöntem geliştirmesinde nitel araştırmanın kıymetli bir potansiyelinin olduğuna değinmekle birlikte nitel araştırmanın kendisi ve özellikleriyle ilgili hiç konuşmadım. Gelecek kısımda bunu yapalım.

-III-

Erkuş’un nitel araştırmaya yönelttiği eleştirilerin bir kısmına ben de katılıyorum. Bunları şu örnek üzerinden tartışalım: Nitel bir araştırmacı, insanların ırka göre tasnif olunduğu yıllarda aile fotoğraflarına yansıyan ırkçılığı inceliyor olsun. Araştırmacının kendi araştırma desenini oluşturarak inceleyeceği fotoğrafları seçmek için ölçütler geliştirdiğini ve ardından fotoğrafları tayin edip çözümlenmeye başladığını varsayalım. Şimdi, araştırmacının incelediği fotoğraflardan birinde (Fotoğraf I diyelim ve anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek bir ailenin fotoğrafı olsun) ırk

değişkeni (beyaz ırktan olma-olmama) üzerinden olası çözümlene seçeneklerini Çizelge-1'de⁸ gösterildiği üzere inceleyelim. Çizelgede I_n, I'nın n'inci olası durumunu gösterirken Ç_n, bu n'inci duruma araştırmacının olası çözümlemesidir.

Çizelge-1. Nitel Araştırmada Olası Çözümlene Seçenekleri

I ₁	Anne, baba ve çocuk beyaz
Ç ₁	Sadece beyaz ırktan insanlar temsil edilip diğer renkten ırklara yer verilmemiş. Irkçılık göstergesi.
I ₂	Anne ile baba beyaz, çocuk farklı
Ç ₂	Ailede güç ve söz sahibi olan otorite figürleri anne ile baba beyaz iken güç sahibi olmayan çocuk farklı ırktan. Irkçılık göstergesi.
I ₃	Anne ile çocuk beyaz, baba farklı
Ç ₃	Ailenin çoğunluğu beyaz, sadece baba farklı bir ırktan ve farklı ırktan insanlar eşit temsil edilmemiş. Irkçılık göstergesi
I ₄	Anne beyaz, baba ile çocuk farklı
Ç ₄	Doğurma gücü olan kadın beyaz ırkla temsil edilmişken doğurma gücü olmayan erkek farklı ırkla temsil edilmiş. Doğurma gücü, bu gücün olmamasından üstün olduğuna göre bu durumda üstünlük beyaz ırka verilmiş. Irkçılık göstergesi.
I ₅	Anne farklı, baba ile çocuk beyaz
Ç ₅	Beyaz ırktan olanlar farklı olandan sayıca ve temsilen daha fazla. Farklı ırktan olanlar azınlıkta kalmış. Irkçılık göstergesi.
I ₆	Anne ile çocuk farklı, baba beyaz
Ç ₆	Erkekler geçmişten günümüze toplumda kadınlardan daha güçlü konumda bulunmuş ve nihai otorite olarak hareket etmiştir. Bu durumda erkek beyaz olduğuna göre bu güç beyaza verilmiştir. Irkçılık göstergesi.
I ₇	Anne ile baba farklı, çocuk beyaz
Ç ₇	Çocuklar insan neslinin geleceğidir. Bu durumda bu gelecek beyaz ırka verilmiş ve geleceğin beyazların olacağı mesajı verilmiştir. Irkçılık göstergesi.
I ₈	Anne, baba ve çocuk beyaz olmayan farklı bir ırktan
Ç ₈	Beyazlık böyle masum aile fotoğrafında yer almaya tenezzül bile etmemiş. Irkçılık göstergesi.

Çizelge-1'den görülebileceği üzere nitel araştırmada tek bir değişken üzerinden bu değişkenin alabileceği bütün farklı değerlerle aynı sonuca ulaşmak mümkündür. Bu durum, nitel araştırmada temel ölçme aracının araştırmacının kendisi olmasından kaynaklanır. Araştırmacının kendisi, daha doğru bir ifadeyle, araştırmacının epistemolojik bakışı ve araştırmasını dayandırdığı kuram ölçme aracı olduğundan farklı parametreleri aynı sonuca yorabilme durumu doğabilir. Böylece nitel araştırmayı Türkçe'deki "nereye çeksen oraya gidiyor" deyişiyle karakterize etmek ilk bakışta oldukça mümkün görünmektedir. Ayrıca nitel araştırmanın en temel amacı "anlam verme"dir. Nitel araştırmacılar inceledikleri konuya araştırmanın gerçekteleği site özelinde anlam vermeye çalışırlar. Bu özelliklerden ötürü de Çizelge-1'deki farklı parametrelerle aynı sonuca ulaşma durumu ortaya çıkar. Bu bağlamda ilk bakışta nitel araştırma, Erkuş'un tartıştığı üzere bilimsel nitelikten uzak görünmektedir. Bu husus birinci kısımda söz ettiğim alternatif denence sorununa benzerdir. Peki, bu gerçekten de böyle midir?

Bilimsel bir söylemin, kahvehanede dile getirilen bir söylemden doğruluk açısından farklı olması gerektiği mevzuunu daha önce tartışmıştım. Bu noktanın bilimsel araştırmalarda en önemli tartışma noktası olduğunu ve Erkuş (2015) makalesinin yazılma nedenlerinden birinin de bu olduğunu düşünüyorum. Gerçekten de nitel araştırma sistematik disiplinler bir eylem değil midir?

⁸ Çizelgede anne ve baba başka ırktayken çocuğun beyaz olması gibi biyolojik olarak mümkün olmayan durumlar olduğunun farkındayım. Biraz da mübalağayla burada tartışmak istediğim şey farklı. Çizelgede verdiğim örneğin tamamıyla kurmaca olduğunu, gerçekte hiç ilgisi olmadığını da belirtmeliyim.

Nitel araştırma öznel kişisel gözlemlerin (yargıların) dile getirildiği samimi-yetsiz bir araştırma türü müdür? (Lincoln ve Guba, 1985, s. 289).

Bu kaygılar, alanyazında inanılabilirlik (trustworthiness)⁹ terimi ile dile getirilir (Lincoln ve Guba, 1985). İnanılabilirliğin ne olduğunun anlaşılmasını sağlayacak sorular şunlar olabilir: “Araştırmacı, kendisi de dâhil araştırmasının hitap ettiği kişileri sonuçlarının dikkate ve kayda değer olduğuna nasıl ikna edebilir? Bu konuda ikna edici olabilecek hangi argümanlar kullanılabilir, hangi ölçütler öne sürülebilir, hangi sorular sorulabilir?” (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290). Bu bağlamda bilimsel araştırmacılar¹⁰ şu dört ölçütü araştırmalarının inanılabilirliği için göz önüne alırlar:

1. Doğruluk değeri (truth value): Araştırmanın gerçekleştiği bağlam ve araştırmanın katılımcıları göz önünde olarak araştırmanın bulgularının doğruluğu nasıl sağlanabilir?
2. Uygulanabilirlik (applicability): Araştırmanın bulguları ne derecede farklı durumlara uygulanabilir?
3. Tutarlılık (consistency): Araştırmanın bulguları nasıl tekrar elde edilebilir?
4. Tarafsızlık (neutrality): Araştırma bulgularının katılımcılardan ve araştırmanın koşullarından kaynaklandığı nasıl belirlenebilir? (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290).

Bu ölçütleri sağlamak için nicel araştırmacılar sırasıyla iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarını geliştirmişlerdir. Nicel araştırmanın bu özellikleri taşıması nicel araştırmayı bilimsel araştırma dairesine sokan önemli özellikler olmakla birlikte bunlar da kendi içinde birçok sorunla karşı karşıyadır. Örneğin, Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) eğitim bilimleri alanında iç geçerliliği azaltan ve araştırmacıların katiyen alarında olması gereken şu tehditlerden söz etmiştir: katılımcı seçimi tarafılığı (selection bias), katılımcı kaybı (mortality), mekân, araçlar, deneme, geçmiş, olgunlaşma, katılımcı tutumu, regresyon ve uygulama. Bu tehditlerin her birini ayrı ayrı incelemeyi burada gerekli görmüyorum. İster deneysel ister betimsel isterse de korelasyonel, deseni hangi tür olursa olsun bir eğitim bilimi araştırmasının bu tehditlerin hepsinden tamamen arınık olduğunu savunma oldukça zordur. Öte yandan dış geçerliliğin eğitim bilimlerinde pek de olası olmadığını eğitim bilimlerinde genellemenin temel bilimlerde olduğu gibi mümkün olmadığını dile getirdiğimde tartışmıştım. Ayrıca ölçme aracının farklı uygulamalarda tıpkı veya benzer sonuçlar vermesi fikrini içeren güvenilirlik için ise benzer şekilde eğitimde aynı ortam ve koşulların tekrarını sağlamanın neredeyse imkânsız olduğunu belirttim. Böylelikle nicel araştırmanın bu özellikleri sebebiyle inanılabilirlik ölçütünü karşıladığı ve bilimsel araştırma olduğu, nitel araştırmada ise bu durumun söz konusu olmadığı ve böylece nitel araştırmanın bilimsel daire içine alınmaması gerektiğini söylemek söz konusu olmamalıdır. Nicel araştırmada bu tehditlere dikkat edilerek en azından belirli bir miktar geçerliliğe ulaşıldığı doğru olmakla birlikte sadece bu noktadan hareketle nicel araştırmayı tek alternatif görmek söz konusu olmamalıdır.

Peki, nicel araştırmanın bu şekilde ilgilendiği inanılabilirlik ölçütüyle nitel araştırma nasıl ilgilenmektedir? Nitel araştırmalarda inanılabilirlik ölçütünü karşılamak için dikkate alınan dört ölçüt şunlardır ve bunlar nicel araştırma ölçütlerinin nitel araştırmadaki eş değerleridir:

1. İnanırcılık (credibility): bulguların doğruluğuna güvenin sağlanması,
2. Aktarılabirlik (transferability): bulguların farklı bağlamlarda da söz konusu olması,
3. İtimat edilebilirlik (dependability)¹¹: bulguların tutarlı olması,

⁹ *Trustworthiness* terimi Türkçe alanyazında maalesef “güvenirlik” sözü ile karşılanmıştır. Ancak güvenilirlik sözü Türkçe’de *reliability*’e karşılık kullanıldığından *reliability* ile *trustworthiness*’in birbirine karışmaması için “inanılabilirlik” karşılığını kullanıyorum.

¹⁰ Henüz nicel-nitel ayrımına girmediğimize dikkat buyurunuz.

¹¹ Nicel araştırmalarda güvenilirliğin nitel araştırmalardaki karşılığının *dependability* olduğunu belirtmişim. Türkçe bazı kaynaklarda *dependability*’e karşılık güvenilirlik ifadesinin kullanılmasının (Yıldırım, 2010) karışıklığa neden olacağından *dependability*’e karşılık güvenilirliğe benzer “itimat edilebilirlik” karşılığını kullanıyorum.

4. Teyit edilebilirlik (confirmability)¹²: bulguların bağlam kaynaklı olması (Lincoln ve Guba, 1985, s. 301).

Lincoln ve Guba (1985) bu dört ölçütün karşılanabilmesi için çeşitli önlemler önermektedir. Bunların her birini ayrı ayrı tartışmayı burada gereksiz görmeme rağmen şöyle sıralanabilirler: inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, çeşitleme, akran sorgulaması, ters durum analizi, veri analizi yeterliliği (referential adequacy) ve katılımcı kontrolü; aktarılabilirlik için yoğun betimleme (thick description); itimat edilebilirlik için itimat edilebilirlik denetimi (dependability audit) ve teyit edilebilirlik için teyit edilebilirlik denetimi (confirmability audit).

Görüldüğü üzere inanılabilirliğin sağlanması için nicel araştırmada ölçütler ve önlemler olduğu gibi nitel araştırmada da benzerleri vardır. Böylelikle kanımca nicel ile nitel arasındaki temel fark, kadraj farkıdır. Nicelde bakış, bir tür büyük evreni anlamaya yönelikken nitelde bakış; okul, sınıf vb gibi küçük evrenleri anlamaya yöneliktir. Bu sebeple insan ve kültür etkenlerinin olabildiğince baskın olduğu eğitim alanında nicel araştırma gibi nitel araştırma da geçerlidir. Bu küçük evrenleri nitel araştırmayla daha iyi anlayarak hem eğitim alanındaki kuramsal anlayışımızı hem de uygulamalarımızı iyileştirebiliriz.

Böylece insanın eğitim alanındaki merakını ve ihtiyaçlarını giderme girişimlerinde (eğitim bilimleri araştırmalarında) araştırmacılar nicel ve nitel diye ayrılıp savaşmak yerine daha iyi nasıl anlayabiliriz kaygısı içinde olmalıydılar. Diğer bir deyişle eğitim bilimlerinde esas olan, nicel-nitel ayrımı değil, anlamaya yönelik bir gayret sahibi olmadır. Bu özelliğe *entelektüel gayret* adını verelim (Geertz, 1973). Başka bir deyişle diğer bilim dallarında olduğu gibi eğitim alanında da araştırmacıların en temel niteliği, *entelektüel gayret* olmalıdır. Geertz (1973) bu konuda şunu yazmıştır: “Girişimi (enterprise) tanımlayan bu şeyler, teknikler ve yordamlar değildir. Girişimi tanımlayan bir tür *entelektüel gayrettir...*” (s. 6)¹³.

Son olarak şu hususu belirtmekte yarar görüyorum: Nitel araştırmadaki önlemlerin yetersiz olduğu öne sürülebilir. Bunun açıklaması zannımca nitel araştırmanın nicel araştırmaya göre daha yeni bir girişim olmasından kaynaklanmaktadır. Nasıl ki temel bilimler sosyal bilimlerden çok daha önce başlamış bir merak giderimi etkinliğiye nitel araştırmada nicel araştırmaya göre daha gençtir. Bu sebeple nitel araştırmanın, Erkuş’un tartıştığı kavram karmaşalarının giderilip bilginler arasında kavramlar ve uygulamalar üzerinde anlaşma sağlanabilmesi için daha fazla zamana ihtiyacı olduğuna inanıyorum.

Bu kısımda nitel araştırmanın ilk bakışta sorun yaratabilecek nitelikte özelliklerinin varmış gibi görünmesine rağmen nitel araştırmada da nicel araştırmadaki gibi inanılabilirlik ölçütünü sağlamaya yönelik önlemler var olduğunu tartıştım. Tabii ki nicel araştırmadaki önlemlerin sıkıntılı yanları olduğu gibi nitel araştırmadaki önlemlerin de sıkıntılı yanları vardır. İşte bu noktada esas olanın daha iyi anlamaya yönelik *entelektüel gayret* olduğunu ifade ettim. Yazının üç kısmında eksik kalan şey ise Erkuş’un (2015) formülasyonuna yönettiğim eleştirilere rağmen (*pars destruens*) kendi formülasyonumu yahut konuya dair tavsiyelerimi henüz paylaşmamış olmamdır (*pars construens*). Sonraki kısım da bu eksikliği tamamlayalım ve nitel araştırmanın ne şekilde eğitim bilimlerine has yöntemde kullanılabileceğini tartışalım.

-IV-

¹² Benzer şekilde *confirmability*'e karşılık Türkçe bazı kaynaklarda kullanılan doğrulanabilirlik karşılığının *verification* anlamında kullanılması nedeniyle “teyit edilebilirlik” karşılığını kullanıyorum.

¹³ Geertz'in bu açıklaması eğitim alanıyla doğrudan ilişkili değildir. Nitekim kendisi bu ifadeleri kültürleri anlama amaçlı etnografi için yazmıştır. Ancak ifadenin bu yazıdaki kuramsal yapıya uygunluğuyla eğitim bilimlerinde de geçerli olduğunu düşünüyorum. Eğitim alanında en önemli kavramlardan biri kültür değil midir?

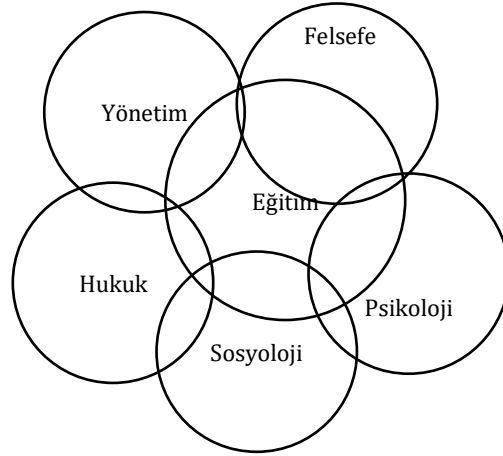
Yazının başından beri sıklıkla değindiğim noktalardan biri, temel bilimlerden alınan yöntemin eğitime doğrudan uygulanmasının sorunlu olduğu ve eğitim bilimlerinin kendine has bir yöntem algısı geliştirmesi gerektiği oldu. Eğitim bilimleri öncelikle bu yöntem tartışmasını yapabilir hâle gelmelidir. Bu ise eğitim bilimlerinin temel özelliklerinin belirlenip eğitimin karakteristiğine uygun bir yöntem bilim geliştirilmesiyle olur. Dolayısıyla bu kısma eğitim biliminin¹⁴ temel özellikleriyle başlayalım:

1. *Eğitim, çok alanlı bir çalışma alanıdır.*

Eğitimi anlamak için felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, hukuk, yönetim gibi farklı alanlardan hem kuram hem de bulgu bazında faydalanılmak durumu vardır.

2. *Eğitim, alanlar arası bir çalışma alanıdır.*

Bu alanların eğitimi anlamada birbirinden kopuk olarak yol katetmesi beklenemez. Bilakis bu alanlarla eğitim potasında farklılardan birlik oluşturulmalıdır¹⁵. Önerme 1 ve 2'deki durum Şekil-2'deki gibi gösterilebilir¹⁶.



Şekil-2. *Eğitimin çok alanlı ve alanlar arası yapısı*

3. *Eğitim, uygulama yönünün mutlaka göz önüne alınması gereken bir alandır.*

Eğitim; temel bilimlerin bulgularını günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne uygulayan uygulamalı bilimler gibi baskın amacı teknoloji geliştirme olan bir alan olamaz. Ancak bu eğitim biliminin üniversite sınırları içinde kalıp okullarla ilgilenmeyeceği anlamına da gelmez. Eğitimin uygulama yönü -öğrencinin özde olduğu okulların oluşturulması-katiyen göz önünde tutulmalıdır.

4. *Eğitimde kültür, başat öğedir.*

¹⁴ Bu tartışmada alt dallarıyla birlikte eğitimi tek bir bilim sayalım.

¹⁵ *E pluribus unum*

¹⁶ Eğitimin sadece Şekil-2'ye eklediğim 5 alanla ilgili olduğunu kesinlikle düşünmüyorum. Ancak en önemli gördüğüm bu beşi olduğundan tartışmayı bunlarla sınırladım. Şekil-2'ye daha birçok dış çember eklenebilir.

Kültür, en basit anlamıyla insan davranışlarının, inanışlarının, değer yargılarının toplamıdır. Eğitimde ise veriler, bu insanlardan geldiğine göre¹⁷ kültürü dikkate almayan eğitim bilimi düşünülemez.

5. *Eğitimde kültür, alt kültürlerden oluşur. Bu alt kültürler; okul, sınıf vb bazında birer küçük evrendir.* Her okul, her sınıf, her öğrenci grubu ve her öğrenci kendi içinde ayrı bir dünyadır. Bu okulların, sınıfların, öğrenci gruplarının ve öğrencilerin kendilikleri dikkate alınmalıdır.

6. *Bu küçük evrenler, içinde neredeyse sayılamaz miktarda farklı değişkenin rol aldığı canlı bir sistemdir.*

Klasik mantığın üç kuralından özdeşlik ($A=A$), çelişmezlik ($A\neq B$) ve üçüncü şıkın imkânsızlığı ($A\sim A$) bu küçük evrenleri derinlemesine anlamada yeterli değildir.

7. *Eğitimin belit amacı, araştırmacının eğitim alanına yönelik entelektüel merakını giderme başta olmak üzere öğrenci erişimini ve deneyimini iyileştirmeye dönük olmalıdır.*

Her bilimde olduğu gibi eğitimde de amaç, araştırmacının merakını tatmin etmedir. Araştırmacı herhangi bir konuya duyduğu merakı, kendine soru sorup cevaplamak için aklını kullanmaya cesaret ederek¹⁸ tatmin eder. Bilim yapmanın temel gerekçesi bu olmalıdır. Bu doğrultuda Peirce (1877) bilmeme durumunun insanda rahatsızlık yarattığını tartışmıştır. Buna ek olarak insandaki rahatsızlık durumunun onu öğrenmeye yönlendirdiğini düşünüyorum. Bütün bilimlerde geçerli olduğunu düşündüğüm bu nokta¹⁹, eğitim biliminde de geçerli olmalıdır. Araştırmanın çıkış noktası, eğitim bilimi araştırmacısının duyduğu meraktan doğmalıdır. Ayrıca araştırmalarda öğrenci her zaman en öncelikli konumda olmalıdır. Araştırmacının merak giderim eylemi bencillikle değil, öğrenci göz önünde tutularak öğrencinin toplam eğitim deneyiminin öğrenciye mümkün olduğunca en faydalı ve en sağlıklı olacağı şekilde yapılmalıdır.

Temelleri bu önermeler doğrultusunda şekillenen eğitimi anlamada nitel araştırma, araştırmacının amacı ve bağlam doğrultusunda 7. önermede bahsettiğim durumların sağlanmasında faydalı olabilir. Erkuş'un çalışmasında değindiği noktalardan biri nicel araştırmanın hâlihazırda betimsel, korelasyonel, tek denekli gibi birçok desenden oluştuğu ve bilimsel araştırmanın sadece deneysel olmadığıdır. Diğer bir deyişle eğitim biliminde var olan desenler yeterli gelmekte, nitel gerek kalmamaktadır. Ancak okulların (sınıfların) kendi içinde birer küçük evren olduğunu ve araştırma deseni farkı olmaksızın nicel araştırmanın bazı durumlarda bu küçük evrendeki kültürün hatlarını çözümlenmede tam verimli olamayacağını şu örnekle inceleyelim: Bir araştırmacı sınıf ortamında okuduğunu anlama araştırması için ölçme aracını öğrencilere dağıtarak öğrencilerden veri topluyor olsun. Öğrencilerden biri veya birkaçı, ölçme aracını cevaplamak yerine sürekli olarak süreci sabote ediyorsa ve sadece kendinden toplanan verileri değil de arkadaşlarını da rahatsız ederek veya kendine uydurarak diğer öğrencilerden toplanan verilerin niteliğini de düşürüyorsa araştırmacı ne yapmalıdır? Araştırmacı sınıf ortamında öğretmen rolüne bürünüp bu tür öğrencilerin davranış sorunlarını gidermeye yönelik mi hareket etmelidir yoksa araştırmacı kimliğini koruyup

¹⁷ Hayek (1942) sosyal bilimlerde verilerin ilgilenilen şeylerle ilgili insanların düşünceleri ve kavramları olduğunu tartışmıştır.

¹⁸ *Sapere Aude*

¹⁹ Özellikle 2. Dünya Savaşından sonra bilimin bu özünü kaybettiği ve kaynak (para) peşinde koşan bir bilim adamı profili oluşarak (buna ek olarak harçlar nedeniyle de) üniversitelerin ticarethaneye dönüştüğü çok önemli bir tartışma noktası olmakla birlikte yeri bu yazı değildir. Böyle bir tartışmanın en önemli ayaklarından biri, ülkemizde son yıllarda mantar gibi biten ve öğrencilerinin ailelerinin parasını kendi hesaplarına aktarmaktan başka hiçbir bilimsel eylemi olmayan özel üniversiteler olurdu.

veri toplama süreciyle birinci dereceden alâkalı olmaya devam mı etmelidir? Bu tür davranışları göz ardı ederse topladığı verinin kabul edilebilir katsayılara rağmen gücünden ne kadar bahsedilebilir? Böyle bir durumda nitel araştırmanın sınıf ortamını ve bu ortamın okuduğunu anlamaya etkisini değerlendirmede etkisi hiç yok demek mümkün müdür?

Nitel araştırmanın eğitimin önermelerle hattını çizdiğim yapısını anlamada faydalı olduğunu ve bu sebeple nitel araştırmanın eğitim araştırmalarında kabul gördüğünü savunan bilginlerden biri de Berliner'dir. İngilizce'de bir deyim vardır, bir şeyin anlaşılmasının zor olmadığı durumlarda alayla o şeyi kastederek "roket bilimi değil ki" denir. Berliner (2002) roket bilimi gibi bilimlerde doğanın (istisnalar hariç) şaşmaz yasalarının söz konusu olduğunu ve bu sebeple bu alanlarda araştırma yapmanın kendi içinde bütünlük ve tutarlılık taşıdığını ve böylece de zor bir iş olmadığını savunup içinde sayısız değişkenin yer aldığı, temel bilimcilerin aklından bile geçiremeyeceği koşullarda çalışıldığını belirterek esas zor bilimin eğitim bilimi olduğunu belirtmiştir. Belki de günlük dildeki "roket bilimi değil ki" ifadesini "eğitim bilimi değil ki" diye değiştirmemiz gerekmektedir! Berliner'in bu konuda yazdıkları konuyla birebir ve olumlu ilişkili olduğu için biraz uzun olmasına rağmen burada paylaşıyorum:

Güçlü (hard) ve zayıf (soft) bilimler arasındaki ayrım, kültürümüzün bir parçasıdır. Fizik, kimya, jeoloji vd sıklıkla genel olarak sosyal bilimlerle, özel olarak da eğitimle karşılaştırılır. Eğitim araştırmasının; diğer bilimlerin köprü ve elektrik devresi tasarımı, aya roket gönderme veya yeni ilaçların geliştirilmesinde yer aldıkları gibi uygulamaya temel sağlamaya yetmeyecek derecede zayıf, yumuşak, güvenilmez ve kesinlik taşımaz olduğu addedilir. Ancak esas ayrım, güçlü ve zayıf bilimler arasında değildir. Bilakis bu ayrım, zor ve kolay bilimler arasındadır. Kolay bilim; fizik, kimya, jeoloji vd alanların yaptığıdır. Zor bilim; sosyal bilimcilerin, özellikle de biz eğitim araştırmacılarının yaptığıdır. Tahminimce biz en zor bilimi icra ediyoruz! Araştırmalarımızı fen bilimi alanlarındaki bilim insanlarının kabul bile edemeyeceği koşullar altında yapıyoruz. Kolay bilim alanındakilerin karşılaştıklarından farklı sorunlarla karşılaşılıyor ve genelleme ile kuram oluşturmayı sınırlayan yerel koşullarla baş ediyoruz. (Berliner, 2002, s. 18).

Yapması en zor bilim olan eğitimde sadece nicel araştırmaya yönelmek yerine nitel araştırmadan da faydalanmak yerinde olacaktır. Nitel araştırmanın daha önce tartıştığım kadraj farklılığı, eğitimin küçük evrenli yapısına uygundur. Bu uygunluk sayesinde öğrencilerin eğitim deneyimi mümkün olan en üst düzeye çıkarılabilir.

Eğitim ile ilgili önermelerde eğitimin uygulama yanı olan bir disiplin olduğundan söz ettim. Bu uygulamaların oluşturulmasında da nitel araştırma, nicel araştırmanın gerçeklere ulaşma ve bu gerçeklerden yasaları bulma yönünün ötesine geçme gücü taşır. Bu doğrultuda Dewey (1929) şunları yazmıştır: "Yasalar ve gerçekler, gerçek bilimsel yolla belirlenmiş olsa da uygulama kurallarıyla sonuçlanmaz. Eğitim uygulamalarındaki değerleri –ayrıca eğitimin tümü, bilinçlice veya kazara ve rutin olarak olsun uygulamadır- dolaylıdır." (s. 28).

Bu tartışmayla ilgili son olarak, eğitimdeki toplam kültürün alt parçalardan oluşması ve bu parçaların birleşerek oluşturduğu bütünü karakteristiğine dair Dewey (1929) şöyle yazmıştır: "Ebeveyn ve eğitimci, asla tekrar etmeyen durumlarla uğraşır. Kesin nicel belirlemeler, tekrar ve değişmezlik varsaydığından böyle durumların ihtiyaçlarını karşılamadan oldukça uzaktır." (s. 65). Nitel araştırma bu yönden de eğitimin doğasına uygun yöntemin bir parçası olmaya uygundur.

Nitel araştırmanın eğitimin kendine has yönteminde nasıl yer alabileceğini ve kullanılabileceğini tartıştığım bu kısımda neredeyse hiç adım adım bilgi vermemiş olmam eleştirilebilir. Ancak bu, temelde eğitimin adım adım yönerge içermeyen doğasından ve aynı şekilde adım adımlığı temele almayan nitel araştırmanın karakteristiğinden kaynaklansa gerektir. Bu kısımda eğitim biliminin temel özelliklerini belirlemeye çalışarak nitel araştırmanın bu özelliklere

uygunluğundan ve eğitimin yöntembiliminde nasıl kullanılabileceğinden söz ettiğime göre genel sonuç ifadeleriyle yazıyı nihayete erdirelim.

SONUÇ

Eğitim, kendi içinde birçok farklı dinamiği bulunan ve neredeyse sayılamaz miktarda değişkenin rol aldığı canlı bir sistemdir. Eğitim, diğer bilim alanlarıyla işbirliği içinde nicel araştırma yönteminin tartışmasız büyük bir önem ve değer taşıdığı bir çalışma alanıdır. Ancak eğitimin ayrıntılarını tartıştığım kendine has doğası nedeniyle nitel araştırmanın da eğitim bilimleri araştırmalarında yeri vardır. Nitel araştırmaların yöntemleri temelde kültürü inceleyen antropoloji gibi sosyal bilimlerde bir süreden beri bilginlerce kullanılmakta ve insanın merak giderimi etkinliğinde etkili olmaktadır. Aynı şey, eğitim için de geçerli olabilir. Eğitim araştırmacıları, nicel-nitel diye iki kampa ayrılmak yerine entelektüel merak giderimlerinin sorumluluğu olarak her iki araştırma türünü de olabildiğince öğrenmeli ve araştırmalarının amacına, araştırdıkları şeyin doğasına ve kişisel kararlarına göre araştırmaya özgü olarak yöntem kararlarını vermelidirler. Bu noktada iki yaklaşımın birleştirilerek birbirlerinin eksiklerini tamamlama potansiyeli bulunan karma yöntem araştırmaları da eğitim alanında göz önünde bulundurulmalıdır.

Nitel araştırmayı bilimsel araştırma yöntemi olarak kabul etmemek, bilimcilik olduğu gibi bilim felsefesi alanyazınından sınırkoyma sorunuyla da çözülmesi pek de kolay olmayan bir şekilde olumsuz ilişkilidir. Nitel araştırmanın ilk bakışta olumsuzlukları varmış gibi görünse de bunlar esasen araştırmaya yaklaşım ve araştırma amacı ile ilgilidir. Bir açıdan olumsuzluk gibi görünen şeyler, amaca göre olumluluk olabilir. Ayrıca nicel araştırmanın araştırma sürecini ve böylece sonuçlarını sağlamlaştırma için önlemleri olduğu gibi nitel araştırmanın da vardır. Bu önlemlerin eksikliği veya yetersizliği tartışılabilir. Aynıısı nicel araştırmalar için de geçerlidir. Nitel araştırma eğitimin doğasını uygunluğu nedeniyle eğitim araştırmalarında yeri geldikçe kullanılmalıdır. En nihayetinde bilimin kendi de yöntemleri de insanın geçmişten bu yana devam eden ve insan var olduğu sürece de devam edecek olan merak giderme ihtiyacında kullandığı birer araçtır. Nitel araştırma da bu araç setinin bir parçasıdır.

KAYNAKÇA

- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Carr, W. (1989). The Idea of an Educational Science. *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), 29-37.
- de Ridder, J. (2014). Science and Scientism in Popular Science Writing. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 3(12), 23-39.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Earman, J. ve Salmon, W. C. (1992). The Confirmation of Scientific Hypotheses. M.H. Salmon ve diğerleri (Editörler). *Introduction to the Philosophy of Science* içinde (s. 42-103). Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Erkuş, A. (2015). "Nitel" ve Türevleri ("Alternatif ölçme", "Çoklu" ve "Duygusal zekâ"): Ne, Niçin ve Nereye Doğru?. *İlköğretim Online*, 14(3), 1-17.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8. Baskı). New York: McGrawHill.
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gödelek, K. (2007). Carnap'tan Popper'a Bilimsellik Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Dergisi*, (3), 27-42.

- Hansson, S. O. (2008/2015). "Science and Pseudo-Science", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/pseudo-science/>>.
- Hayek, F. A. v. (1942). Scientism and the Study of Society. Part I. *Economica*, 9(35), 267-291.
- Laudan, L. (1983). The Demise of the Demarcation Problem. R. S. Cohen ve L. Laudan (Editörler), *Physics, Philosophy and Psychoanalysis* içinde (s. 111-127). Dordrecht: D. Reidel.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of Science: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Olson, J., & Lang, M. (2005). Scientism: A weed well fertilized in the garden of science education? (Cover story). *Connect: UNESCO International Science, Technology & Environmental Education Newsletter*, 30(3/4), 1-5.
- Parker, T. (Yazan), ve Parker, T. (Yöneten). (2006). Go God Go [TV dizi bölümü]. T. Parker, M. Stone ve A. Garefino (Uygulayıcı Yapımcılar), *South Park*. New York, NY: Comedy Central.
- Parker, T. (Yazan), ve Parker, T. (Yöneten). (2006). Go God Go XII [TV dizi bölümü]. T. Parker, M. Stone ve A. Garefino (Uygulayıcı Yapımcılar), *South Park*. New York, NY: Comedy Central.
- Peirce, C. S. (1877). The Fixation of Belief. *Popular Science Monthly*, 12, November, 1-15.
- Pigliucci, M. (2013a). New Atheism and the Scientistic Turn in the Atheism Movement. *Midwest Studies in Philosophy*, 37(1), 142-153. doi:10.1111/misp.12006
- Pigliucci, M. (2013b). The Demarcation Problem: A (Belated) Response to Laudan. Massimo Pigliucci ve Maarten Boudry (Editörler), *Philosophy of Pseudoscience: Reconsidering the Demarcation Problem* içinde (s. 9-28). Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1957). Philosophy of Science: A Personal Report. C.A. Mace (Ed), *British Philosophy in the Mid-Century: A Cambridge Symposium* içinde (s. 155-189) London: George Allen and Unwin.
- Social science. (2016). In Encyclopædia Britannica. Retrieved from <http://www.britannica.com/topic/social-science>
- Turgut, H. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel, sözde-bilimsel ayrımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 50-68.
- Turgut, H., Akçay, H. ve İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2571-2614.
- Uslu, F. (2011). Bilimselliğin Kriteri ve Sınırları Problemi - Bilim, Bilim Olmayan ve Sahte Bilim. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(19), 5-35.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.