

Fenomenografik Düşünmek ve Araştırmak: Teorik ve Yöntembilimsel Bir Perspektif

Yılmaz SOYSAL* Vildan SARUHAN

Atıf için:

Soysal, Y., & Saruhan, V., (2023). Fenomenografik düşünmek ve araştırmak: Teorik ve yöntembilimsel bir perspektif. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 34, 262-291.
<https://doi.org/10.14689/enad.34.1663>

Öz: Bu çalışmada bir düşünme ve araştırma yaklaşımı olarak fenomenografinin neliği ve nasıllığı teori temelli ve pratik yönelimli olarak sentezlenmiştir. Ulusal bağlamda yapılmış fenomenografik araştırmalarda, yaklaşımın epistemolojisine ve pratiklerine uygun olmayan adımların izlenmesi, dış okuyucuda yaklaşıma dair yanlış bir algıya yol açmakta, tutarsız bilgi yığınları oluşabilmektedir. Bu çalışma fenomenografik düşünmenin daha doğru anlaşılmasını ve bir araştırma yöntemi olarak daha uygun bir biçimde kullanılmasını sağlamaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, fenomenografik araştırmanın nasıl yürütülebileceği ile ilgili temel ilkeler, kavramlar, jargonlar ve akıl yürütme biçimleri derinlemesine sunulmuştur. Bu çalışma sunduğu sentezlerle fenomenografi yaklaşımının daha görünür ve uygulanabilir kılınmasını sağlamayı amaçlar. Bu kapsamda ilk olarak fenomenografik yaklaşımın felsefesi, teorik dayanakları ve temel kavramları ele alınmıştır. Ardından araştırılacak olgunun seçilmesi, katılımcı grubunun belirlenmesi, veri toplama aracının yapılandırılması, veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi, araştırmacı pozisyonunun belirlenmesi, verinin yönetilmesi ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik koşullarının sağlanması hakkında sentezler paylaşılmıştır. Ayrıca fenomenografi alanının öncü araştırmacılarından örnek çalışmalar örneklendirme amaçlı irdelenmiştir. Fenomenografik perspektifi temel olarak çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fenomen, fenomenografik düşünme, fenomenografik araştırma.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:
30 Ekim 2022
Düzeltilme Tarihi:
18 Şubat 2023
Kabul Tarihi: 09 Mart 2023

Makale Türü

Araştırma

© 2023 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Yılmaz SOYSAL: İstanbul Aydın Üniversitesi, yilmazsoysal@aydin.edu.tr, [0000-0003-1352-8421](https://doi.org/10.14689/enad.34.1663)

Giriş

Bu çalışmanın ortaya çıkış noktası belli ön tecrübelere dayanmaktadır. Bu çalışmanın yazarlarından biri, TR Dizin kapsamında indekslenen ulusal bir dergiye deseni fenomenografi olan bir çalışmasını değerlendirilmek üzerine göndermiş, hakemlerden ulusal bağlamda yapılmış ilgili çalışmaları da eklemesi yazardan istenmiştir. Bu haklıca ve oldukça zenginleştirici bir düzeltme önerisi olarak algılanmış ve yazar ulusal bağlamda yapılan hem ulusal hem de uluslararası platformlarda yayınlanan fenomenografi çalışmalarını sistemli bir şekilde taramıştır. Elde edilen çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve yazar uluslararası fenomenografi alan yazını ile ulusal bağlamda fenomenografik perspektifi benimseyen çalışmaların arasında genel fenomenografi jargonlarının kullanımı, teorik artalanın anlaşılması ve aktarılması, yöntembilim ya da araştırma tasarımı kurgusunun yapılması ve aktarılması bulguların raporlanması, analiz yaklaşımları ve aşamalarının kurgulanması ve aktarılması, uygun yöntembilim kaynakçalarının gösterilmesi vb. gibi hem “tematik (kavramsal-teorik)” hem de “pratik (yöntembilimsel)” onarı(a)maz farklılıklara rastlamıştır. Bu durum –FP’nin (fenomenografik perspektif) temel kavramsal ve yöntembilimsel prensiplerinin yanlış anlaşılması ve aktarılması- oldukça önemlidir ve esas FP’nin anlaşılması noktasında ve ulusal bağlamda nitel araştırma paradigmasını benimseyecek olası araştırmacılar adına ciddi bariyerler oluşturma potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmanın amacı ulusal ya da uluslararası platformlarda Türk araştırmacılar tarafından üretilen ve “fenomenografik” perspektifle yürütüldüğü iddia edilen araştırmalarda yer alan birtakım söylem, jargon, metodik biçim vb. gibi şeylerin/süreçlerin esas metodolojiden farklılaşabildiğini cisimleşmiş bir şekilde göstermek, bu anlamda bir bilgi kirliliği olduğuna işaret etmek, esas metodolojinin neliğini ve nasıllığını ortaya koyarak ilgili çalışmalara yapıcı izahlar sağlamak ve gelecek çalışmalara metodolojik bir terapi sunmaktır (Åkerlind, 2018). Dolayısıyla, bu çalışmanın araştırmacıları, yeni dünyada yükselen nitel araştırma perspektifinin, ulusal çerçevede, kolektif bir anlamsal iyileştirme çağrısına çıkmayı kendilerine görev edinmişlerdir. Burada temel amaç FP ile çalışmalarını yürüten araştırmacıların çalışmalarını yok saymak ya da reddetmek değil, onları ve gelecek araştırmacıları daha evrensel bir perspektifle buluşturmaya çalışmaktır. Bu çalışmada araştırmacılar argümanlarını Habermas’ın iletişimsel rasyonalite ilkesi (McCarthy, 1984) aracılığıyla ifade etme gayretindedirler. Bu bağlamda araştırmacılar betimlemelerini delil temelli sunarken ve FP’nin esas metodik ilkelerini dış okuyucu ile paylaşırken “kişiler arası yıkıcı tartışmalardan” kaçınmayı, “fikirler arası eş-yapıcı müzakereleri” öne çıkarmayı hedeflemişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı ulusal anlamda FP’nin iyileştirilmesi ve FP’nin içinde yer aldığı metodik paradigmaya uygun bilimsel eserlerin üretilmesidir.

Ancak bu çalışmanın araştırmacıları burada sunulan içerik ile okuyucularla FP hakkında basit bir diyalog kurma eğiliminde *değillerdir*. Wegerif'in (2008) de belirttiği üzere, Hegelci (Limnatis, 2010) ya da M. M. Bakhtinci (Wegerif, 2008) bir diyalog kurmanın işlevi şudur: anlamın sosyal inşası fikir farklılıklarının sürekli karşılaştırılmasına ve bunlardan birinin seçilmesine muhtaçtır. Anlam, son tahlilde, farklılığın bir ürünüdür. Biz buna katılmıyoruz. Bu çalışmanın araştırmacıları anlamın *diyalektiğin* ürünü olduğunu kabul etmişler ve burada yer alan içeriğin kritik edilmesi gereği için bu yazıyı bir çağrı metni olarak yapılandırmışlardır. Çünkü diyalektik içinde yarışan teorilerin çarpıştırılmasını, bunların arasından hesap verilebilir bir izah ve muhakemenin sentezlenmesi için o ana uygun en genel olanın seçilmesi süreçlerini içerir. Dolayısıyla bu çalışma FP'nin neliği ve nasılığı ile ilgili dinamik bir argüman dizisi oluşturmakta ve karşı argümanlarını beklemektedir.

Teorik Çerçeve

Fenomenografik Perspektifin Temel Karakteristikleri

Fenomenografi sözcüğü, Yunancadaki "görünüm (phainomenon)" ve "betim" (graphein) sözcüklerinin bileşimidir (Hajar, 2021). Bize *görünenlerin* betimi aracılığıyla şeyleri bilme stratejisi FP'nin temel iddiasıdır (Åkerlind, 2012). FP her ne kadar nitel araştırmalar içinde kendine tam bir yer bulamasa da düşünme ve bilme temellerini yorumcu paradigmaya dayandırır (Hajar, 2021). FP'yi dört sözcük karakterize eder: "kavram", "tecrübe" "olgu (fenomen)" ve "kavramsal çeşitlilik". Devam eden kısımlarda FP'yi karakterize eden temel düşünce birimleri derinlemesine ele alınacaktır. Bu kısım birinci kısımdır ve bu çalışmanın "fenomenografi nedir?" sorusuna cevap veren sekmesi olduğundan, perspektifin "neliği" sentezlenecektir.

İkinci kısımda ise FP'in "nasılığı" ele alınacak, bir fenomenografik araştırmanın nasıl yürütülebileceği ile ilgili temel ilkeler, kavramlar, jargonlar ve akıl yürütme biçimleri sunulacaktır. Bu çalışma ek olarak FP'nin esaslarını yansıtan bir bibliyografya sunmayı da amaçlamaktadır. FP alan yazınına önemli derecede etkilemiş, bu çalışmanın yapılandırılmasında da ciddi derecede yol gösterici olmuş olan ve usta nitel araştırmacılar tarafından kaleme alınan çalışmalar "Kaynakça" kısmında (*) ile vurgulanmıştır.

Kavram ve Tecrübe

"Kavram" nedir? Bu soru nitel araştırma perspektifleri için oldukça önem arz eden bir sorudur. Burada sorgulanacak olan kavram sözcüğü fenomenografik araştırmalar için de merkezi bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, FP'yi felsefi düzlemde anlamlandırmak için bu kısımda kavram sözcüğü irdelenecektir. Çünkü fenomenografik çalışmalar kişilerin şeyleri nasıl tecrübe ettiğini, tecrübe ettiklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını ve bu

kavramsallaştırmaların derinliklerini/sıgılıklarını hiyerarşik olarak resimlemeyi amaçlar (Åkerlind, 2003; Marton, 1981; Marton ve Säljö, 1976).

Kavramlar zihinlerin temel düşünce birimidir. Çünkü insanlar ya kavramlar aracılığıyla düşünürler ya da kavramlar üzerine düşünürler. Dolayısıyla dil ve düşüncenin temel birimi esasında kavramlardır. Kavramlar ve tecrübeler arasında maddi bir ilişki söz konusudur. Şeyleri ya da kendinde-şeyleri (Özen, 2020) tecrübe ederken onları kendimize ya da bir başkasına anlatmanın birimlerini de hem üretmeye hem de üretmeye çalışırız. Deneyimlediğimiz gibi konuşabiliriz ya da deneyimlediğimiz kadarını konuşabiliriz ya da kavramlar aracılığıyla birine ya da bir topluluğa deneyimlediğimizi iletebiliriz (Svensson, 1997).

Kavram Osmanlıcada "mefhum"; Fransızcada "concept"; Almancada "begriff"; İngilizcede "conception"; ve İtalyancada ise "concetto" sözcükleri ile anılır (Haçerlioğlu, 1993; s. 177). İşevuruk kavram tanımları incelendiğinde genellikle pozitivist paradigmanın kavramı açıklamakla daha ilgili olduğu görülebilir. Kavram "nesnel gerçekliğin sözcüklere anlam katan yansıması" olarak tanımlanabilir (Haçerlioğlu, 1993; s. 177). Kavramlarla genellikle soyut nesneye ulaşılır. Soyut nesne ise bir genelleme ürünüdür. Genelleme/tümevarım amacı güden akıl yürütme ile kavramın aslına ya da eşanlamlısı olan *soyut nesneye* ya da *imgelene* ulaşmak mümkün olabilir (Pellegrino ve Glaser, 2021). Kavramlar insan zihnini somutun kapanından kurtarabilen bir tür insan kapasitesidir ki bu kapasite insanın fikirlerini veya soyutlamalarını veya sembollerini işlevsel hale getirir.

Örneğin insanlar maddi duyuları aracılığıyla bir kediyi algılayıp, duyum haline getirirler. Doğada kedi tek değildir, birbirine benzeyen ya da benzemeyen, bazen sıra dışı olarak algılanabilecek, oldukça farklı kediler olabilir. Ancak kedi sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "Kedigillerden, memeli, köpek dişleri iyi gelişmiş, çevik ve kuvvetli, evcil, küçük hayvan, pisik (*Felis domesticus*)" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Kavramı kavrama açısından önem arz eden şey kedinin TDK sözlüğünde tanımlanmış olması değil, tüm insanların fiziki olarak yaşadıkları ortamda kedi olmadığında dahi, yukarıdaki kavramsal tanımlama gereği, kediyi zihinlerinden geçirebilmeleridir. Başka bir deyişle, kedi kavramsallaştığında kedi genellemesi yapılabilir. Kedi artık kavramdır ve soyutlanmıştır: burada ya da herhangi bir yerde olmayan kedi hakkında konuşabilmek, onu düşünebilmek, onunla ilgili plan yapabilmek, onun için üzölmek vs. kedinin kavramsallaştırılması ya da soyutlanması ile mümkündür. Kavram nesnelere dünyasından gelen maddi bir temele sahiptir. Ancak kaynağı doğada değildir, kaynağı zihinlerdir ya da zihinlerdedir. Kavram bir doğa ürünü değil, bir düşünce ürünüdür (Kozulin, 1990).

Kavramlar yaratılmaya, insan zihinleri tarafından tasarlanmaya mecburdurlar. Kavramın insan zihinleri tarafından yaratılması için insanların onlara maddi doğada kavramları inşa ettirecek şeylerle karşılaşmaları zorunludur. Bu süreç tecrübe olarak

adlandırılır. Tecrübeyi üç durum karakterize eder: (i) tecrübe edilen, (ii) tecrübe eden, (iii) tecrübe edenle tecrübe edileni bağlayan semiyotik mekanizmalar (ör.; dil, alfabe, jest ve mimikler, işaretler, vs.). Tecrübe eden özne, tecrübe edilen nesne ya da şey ya da kendinde-şey, şeyle özneyi bağlayan ya da dışla (ör.; şey, doğa, nesne vs.) içi (özne) bağlayan organik aracı ise dil veya dil temelli semiyotik mekanizmalardır (Vygotsky, 1978; 1987). Kavramlar genellikle dil ve düşünce arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Düşüncenin neye benzediğinin göstergesi kavramların varlığıdır. Dil yoksa kavram üretimi gerçekleşemez veya soyutlama ya da genelleme için dilin zihinleri somutun kapanından kurtardığının ve nesnesiz de düşünce üretebilmesinin tek yolunun dil-soyutlaması olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Kavram ve soyutlama arasındaki ilişkiyi ve insanın kavram üreterek yaşayabilen bir canlı olduğun gösteren deliller söz konusudur. Ötesinde kavramı tecrübe etmek demek her zaman tecrübe edilen kavramla ilgili bir soyutlama yapılabileceği anlamına da gelmemektedir. Örneğin, her bir kenarı 10 metre olan, 1 metre derinliğe sahip olan bir havuzun tam ortasında alanı 1 metrekare olan yapay bir adacığın olduğunu varsayalım. Bu havuzun bir kenarında, yapay adacığa 9 metre uzaklıkta, bir su pompası vardır ve bir şempanzeye bu su pompasından su elde edebileceği öğretilmiştir. Ayrıca şempanzeye yapay adacıkta yangın çıktığında bu su pompasından elde edeceği suyla bunu söndürebileceği de öğretilmiştir. Yangını söndürebilmek için şempanzeye ilkel bir sal kullanabilmesi de öğretilmiştir. Yapay adacıkta bir yangın çıkarılmakta, şempanze salı kullanarak havuz kenarındaki su pompasına ulaşmakta, elindeki kovayı su ile doldurmakta, sonrasında yine salla kovaya doldurduğu suyu dökmeden yapay adacığa gelebilmekte ve yangını söndürüp, ödülünü alabilmektedir. Yapay adacıkta ne zaman yangın çıksa şempanze büyük bir özenle yangını söndürme kabiliyetine sahiptir. Ancak şempanze yapay adacıktan havuz kenarında yer alan su pompasına bir sal yolcuğu yapmadan, hemen yapay adacığın kenarından bir kova su alıp, yangını söndürebilme kabiliyetine; *"tüm sular yüksek ihtimalle bu yangını söndürebilir"* soyutlamasına sahip değildir. Varsayıldığı üzere, şempanzeler değil, insanlar tikel deneyimlemeleri aracılığıyla kavramlara (bir tür soyutlama, genelleme) ulaşabilirler.

Soyutlamalar yaparak deneyimlerin içinde kristalize olduğu kavramlar üretmek kavramların içinde üretildiği bağlama oldukça duyarlı olabilir. Kavramlar genellikle çok-seslidir (Wells ve arkadaşları, 2021). Kavramın çok-sesliliği bağlama göre sürekli, dinamik ve organik bir şekilde ayarlanır. Bağlam değişkenlik gösterdikçe kavramda anlamsal olarak farklı tonlar kazanabilir. Bu bağlamda, İsveçli psikolog Ragnar Rommetveit'in uygun bir alegorisi vardır (Josephs, 1998). Evli bir adam evinin arka bahçesindeki çimleri kesmek için erkenden kalkıp, işe koyulmuştur. Evde ise telefon çalar ve adamın eşi telefona bakar. Telefondaki adamın eşinin bir arkadaşıdır ve şöyle der: "Tembel kocan hala yatakta mı?" Eş cevaplar: "Hayır, dışarıda çimleri kesiyor." Bir süre sonra adamın bir arkadaşı arar ve yine telefona adamın eşi cevap verir, telefondaki ses şöyle der: "Kocan çalışıyor mu?". Kadın telefondaki adam ile eşinin her cumartesi balık

tutmaya gittiklerini bildiğinden şöyle der: “Hayır, dışarıda çimleri kesiyor.” Görüldüğü üzere, aynı tecrübe biçimi -arka bahçede çimleri kesen bir adamı kavramlarla tasvir etme- farklı ifade biçimlerini doğurabilmektedir. Bu tecrübe- kavram ve bağlam arasındaki ilişkinin FP adına önemsenmesi gereken bir durum olduğunu gösterir. Yukarıda bahsi geçen tüm iddialar felsefeciler tarafından da önemsenmiş ve FP bu anlamda zenginleştirilmiştir. Devam eden kısımlarda bunlar irdelenmiştir.

Kavramlar sadece Popperci 3. Dünya’da yer alabilirler (Popper, 1978). Bu dünyada kavramlar ya bir sosyal dil sistemini işaret eder ya da sistemli bir düşünme tarzının (bilim) jargon klasörlerini içerirler. Popper’a (1972; 1978) göre kavramlar 3. Dünya’nın ürünleridir ve bunlar 1. ve 2. Dünya’nın ürünlerinden ayrışır. 1. Dünya fiziksel dünyadır. 2. Dünya ise 1. Dünya’nın bilinçli bir deneyimlenmesidir. Kavramlar, Popper’a (1972; 1978) göre objektif duyumun bir göstergesidir ve 2. Dünya’daki daha öznel duyumlardan ayrışır ki bu duyumların nesnel kaynağı 1. Dünya’dır. 2. Dünya’da insan zihninde olan şey kavram değil, bir süreçtir ve bu sürece kavramsallaştırma (sembolleştirmek ya da sonrasında soyutlamak için dinamik deneyimlemenin başlaması) ya da kavramsal düşünme denir (Wells, 2008). Kavramsallaştırma birey ile dış bir durum ya da olay arasındaki ilişkiyi betimler ki bu olay doğası gereği sosyaldir. Bu bakış açısında, kavramlar içsel oluşumlar değildir, çünkü onlar artık 3. Dünya’da sabitlemiştir. Dolayısıyla nöronların oluşturduğu bir zihinsel yapı da değildir. Bu durumu anlamak için duyum ve anlam arasındaki farkın irdelenmesi ve netleştirilmesi gerekmektedir. Duyumlar esnektir, akışkandır, bağlama göre değişir. Ancak anlam ise sabittir ve tekrar edilebilir, kişilerarasılığı sağlayabilir ki bu birden fazla insanın tek bir sözcük (kavramı niteleyen) ile sözel paylaşım yapabileceği anlamına gelir. Bu argüman kavramları niteleyen sözcüklere farklı anlamların insanlar tarafından yüklenmiş olduğu durumlarda dahi geçerli olabilir (ör.; “Hayır, dışarıda çimleri kesiyor.”).

Örneğin, bir X kavramı bir çocuk ve bir yetişkine oldukça farklı şeyleri çağrıştırabilir. Hatta bir kavram aynı insana onun hayatının farklı evrelerinde oldukça farklı şeyleri çağrıştırabilir. Çocukluk çağında şeylerle ilgili tecrübelerin daha çok duyumlar sınırında kaldığı söylenebilir veya bir çocuk için kavramlar bir genelleme anlamı taşımayabilir. Çocuk büyürken bir kültürleme sürecine girer, bir kavramı tekrarlayan bir şekilde farklı ortamlarda (bağlamlarda) tecrübe eder. Zamanla kavram çocuk için daha karmaşık, genellenebilir ve sabit bir formata dönüşür. Bu bağlamda, FP’de bu türde bir tecrübeleniş sürecini betimsel olarak diyagramlaştırmayı amaçlar (Richardson, 1999). FP duyum ve anlamlandırma/genelleme/soyutlama arasındaki kavramsal mesafenin keşfedilmesini sağlar (Saljo, 1997). Dolayısıyla, FP kapsamında kavram inşası bireye ait bir süreç değil, ya da kavramlar bir bireyin değil, kavram inşası kolektif (Lamb ve arkadaşları, 2011), dış dünyadaki şeylerle, durumlarla, olaylarla etkileşenlerin birlikte inşa edebildikleri bir sembolik sistemler bütünüdür (Sandbergh, 1997).

Fenomen ve Kavramsal Varyasyon

Fenomen bize görünen şeydir (Marton, 1986; 1995). Kişilere görünen şeyler tüm ya da verili halleri ile görünmezler (Marton ve Booth, 1997). Kişiler nesne, olay, durum vs. ile etkileşirken, onu tümüyle kavramsal olarak tecrübe edip, dışa vuramazlar (Åkerlind, 2008). Çünkü nesne bütün olarak tecrübe edilemez; kısmi ya da parçalı olarak tecrübe edilir (Åkerlind, 2012). Örneğin bardak bir nesnedir. Bardak bir birey tarafından tecrübe edilir. Kişi ona dokunabilir, katı ya da sert olduğunu, camdan yapıldığından saydam olduğunu, belli bir geometrik şeklinin olduğunu vs. tasvir edebilir. Sonrasında o bardak kişiye tecrübelerinden dolayı bir şeyler anlatabilir. Kişi bardakla diyalog kurabilir. Kişinin bardak ile ilgili deneyimlerini kavramlar şeklinde dışa vurur. Örneğin kişi onu dün tam düşürmek üzere iken hızlı bir refleks geliştirip tuttuğunu, birden bardağı kırma endişesiyle kalbinin hızla çarptığını, sonrasında ise “altı üstü bir bardak, neden bu kadar heyecanlandım...” diye hayıflandığını düşünebilir. Bu bir tecrübe-kavram ikilisini içinde barındırır. Ancak bir katı hal fizikçisinin bardakla ilgili tecrübeleniş biçimi daha farklı olabilir. Çünkü katı hal fizikçisi makro değil, bardakla ilgili mikro dünyaları da tecrübe etme ve bunu ifade etme olasılığına sahiptir. Bardak taneciklerden, moleküllerden ve atomlardan; atomlar ise proton, nötron ve elektronlardan, bunlar ise daha alt parçacıklardan vs. oluşur. Bir kimsenin bardağa baktığında onun gövdesinde her yere dağılmış elektron bulutlarını görmesi, göremese de bunların varlığını tecrübe-kavram ile bilmesi, onun parçalı deneyimleme biçiminin kavramsal hacminin, bardağı sadece su içmek ve heyecanlanmak için kullanan bir kimsenin deneyimleme hacminden farklı ya da daha derin olduğunu gösterir (Marton, 1994).

Bir fenomen iki kısımdan oluşur. Birincisi fenomenin yapısal yönüdür. Bir fenomenin yapısal yönü onun herhangi bir kimse tarafından algılanmış olan parçalı kısmıdır (Åkerlind, 2012). Diğeri ise referans yönüdür (Åkerlind, 2012) ve bu bir fenomenin evrensel olarak algılanış biçimidir. Yapısal yönlerin tamamı evrensel yön tarafından kapsanır (Pherali, 2011). Esasında bir fenomenle ilgili evrensel/referans yön, insanlığın zihninin o fenomeni tecrübe etme ve kavrama dönüştürme noktasında o tarihsel zaman içerisinde geldiği en son noktadır ya da en dış kavramsal çeperdir (Orgill, 2012; Stolz, 2020). Aristoteles’in erekselci elmasının özüne ya da toprağa ulaşmak istemesine reaksiyon verirken yere düşmesini, Newton yer çekimi kanunları ile tecrübe edip, kavramsallaştırırken, Einstein bükülen uzay-zamanda bükülme eğrilerinde gezinen elma şeklinde tecrübe edip, kavramsallaştırır. Dolayısıyla Aristoteles fiziğinden Einstein fiziğine doğru kavramsal ve tecrübe temelli bir yolculuğa çıkarken, yer tarafından çekilen nesne olgusunun hem parçalı (yapısal) görünüşleri hem de evrensel/referans görünüşleri örneklenir. Dolayısıyla olgusallaştırılabilecek herhangi bir hadisenin yapısal yönü olguyu deneyimleme-kavramsallaştırma açısından her zaman sınırlıdır. Diğeri yön ise; evrensel yön, sınırsız ya da insan zihninin herhangi bir olguyu deneyimleme-kavramsallaştırma açısından tarihsel zaman içinde geldiği en son sınır olarak ifade edilebilir. FP ise bu bağlamda şu araştırma mekanizmasına sahiptir: bir olgu adına oluşturulmuş evrensel

ve yapısal kavramların arasındaki mesafeyi betimlemek ya da yapısal ve evrensel yönlerin aynı bütünün daha sığ ya da daha derin deneyimleme parçaları olduğunu kabul etmek (Hajar, 2021).

Marton ve arkadaşları (1993) tekil bir zihnin herhangi bir olgunun evrensel sınırlarına yanaşamayacağını iddia eder. Tecrübe edip, kavramsallaştırma bireysel değil kolektiftir. Örneğin, gözleri bağlı insanlar bir filin neye benzediğini anlamaya, tecrübe etmeye ve tasvir etmeye çalışmaktadırlar. Fil olgusu bir bütündür ve her bir zihin filin bir kısmını tecrübe edebilir. Bir zihne göre fil sert, yüksek ihtimalle açık renkli, kemikten yapılmış bir şey olabilir. Çünkü bu kişi filin sadece dışını tecrübe etmiştir. Başka bir zihne göre ise fil yumuşak, uzun, içinden bir sıvının geçebildiği, eğilip bükülebilen bir şeydir. Bu zihin ise filin hortumunu tecrübe etmiştir. Her iki tecrübe de bütünün kendisini tarif edebilme kapasitesine sahip değildir. Bu örnekte önemli olan nokta şudur: zihinlerin fil fenomeni ile bir tecrübe yaşamaları ve bunu aktarmaları fil fenomeninin tamamını (evrensel yön) ifade edemez. Ancak bunların bir toplamı ya da kolektif kavramsallaştırma filini deneyimleyenleri tam/tüm fenomene oldukça yaklaştırır. Zihinlerin fil tariflerinden hiçbiri filini yansıtmaz, ancak tamamı bir filini yansıtabilir, onun daha bütünü ile tecrübe edilmesini ve kavramsallaştırılmasını sağlayabilir.

Olguların çeşitlendirilmiş bir şekilde zihinlerle temasına oldukça fazla örnek verilebilir. Örneğin madde bir olgudur. Bu olgu gündelik ve bilimsel bağlamda ele alındığında onun adına hem hiyerarşik hem de doğrusal bir deneyimsel/simgesel çeşitlenme görülebilir. Maddeyi bir fizikçi hız, zaman, ivme gibi başka olgularla anlamaya çalışır. Madde bir kimyacıya göre ölçülebilir ve diğer maddelere tepkimelerle (kimyasal, nükleer) dönüşebilir. Madde bir biyoloğa göre canlı formda olabilir ve hücrenel yapıda şekillenebilir. Madde bir çömlek imalatçısına göre estetik biçimler verilmesi gereken bir şeydir.

Yukarıda özetlenen durum sosyal olgular (öznel yargılar içerebilen) için de geçerlidir. Biyo-psiko-sosyo-kültürel insanın beşeri olguları tecrübe ediş biçimi de hem evrensel hem de yapısal yönleri bünyesinde barındırır. Örneğin, öğretim olgusu bir öğretmen tarafından yıllar boyunca tecrübe edilir. Bir öğretmenin öğretim ile ilgili tecrübelerini biçimlendirecek ve onun öğretim kavramının sıklık ya da derinlik derecesini belirleyecek fazlaca parametre vardır. FP'nin bu bağlamda temel amacı bu parametrelerle ilgilenmek değildir. FP'de temel amaç, örneğin, öğretmenlerin öğretim olgusu ile ilgili hangi tecrübe ve ifade etme derinliklerinde zihinsel olarak gezindiklerinin tasvirini resmetmektir (Feldon ve Tofel-Grehl, 2018). Bir öğretmen bir okulda belli bir gelişim düzeyinde yer alan öğrencilerle, belirli bir öğretim programı aracılığıyla, öğretimsel faaliyetleri yürütürken öğretim anlarını *bilgiyi çok olan kaynaktan az olan kaynağa doğru aktarmak* şeklinde tecrübe etmiş olabilir. Bu öğretim olgusuna ait yapısal/parçalı bir yönü ifade eder ve görece, bilinen öğretme teorilerinin de söylediğine göre, daha sığ bir deneyimleme ve kavrama dökme derecesini gösterir. Öğretmen öğretim olgusunu bilginin bir zihinden diğerine aktarımı şeklinde deneyimleyip, ifade ettiğinde öğretimsel

faaliyetini monolojik bir şekilde işletir. Monolojik yaklaşım sınıf ortamında tek sesliliğe işaret eder, bu ses öğretmene ait olduğundan, kapsayıcı değildir. FP'deki temel prensip kavramsal farkındalığın kapsayıcılığının veri temelli tasviridir (Barattucci ve Bocciolesi, 2018). Dolayısıyla yukarıda ifade edilen tecrübe biçiminin öğretim olgusu adına üretilmiş evrensel yönün iletebildiği kavramsal derinlikten uzak olduğu söylenebilir. Çünkü bilgi transferi olarak beliren tecrübe-ifade ikilisi sadece öğretmeni kapsamakta, öğrencinin varlığını/sesini kapsamamaktadır (Souleles, 2012).

Başka bir öğretmen, bilginin transferini çeşitli görsellerle destekleyerek ve ön-organize edici ve kolaylaştırıcıları kullanarak gerçekleştirebilir. Bu öğretmen belli ön organize edicileri ve kolaylaştırıcıları, bireysel farklılıklara sahip olan bir öğrenci grubuyla öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirdiği için kullanması gereğine inanabilir. Çünkü tecrübesi bu yöndedir. Bu öğretmen dersin konu alan bilgisini doğrudan öğrencilerle paylaşmak yerine, bunları çeşitli öğretimsel fikirlerle zenginleştirmiş olabilir. Dolayısıyla, her ne kadar yine bilginin transferi tecrübesi ve kavramsal dışavurumu bu öğretmenin tecrübe etme dağarcığında esas olsa da yukarıda bahsi geçen öğretmene göre, bu öğretmen öğretim olgusunu belli bir dereceye kadar daha derin bir şekilde tecrübe edebilmiştir. *Burada FP açısından en önemli nokta "bir tecrübenin" kavramsal sığılığının ya da derinliğinin "başka bir tecrübeye" göre şekillenmesi ve belirlenmesidir* (Hajar, 2021). Başka bir deyişle, FP söylemiyle ifade edilirse, ikinci öğretmenin öğretime yönelik tecrübe-temelli kavramlarının daha üst bir kapsayıcılık taşıdığına araştırmacı tarafından karar verilebilmesi için daha alt kavramsal bir kapsayıcılığa sahip olan öğretim kavramını dışı vuran bir başka zihnin sözel ifadelerine ihtiyaç söz konusudur (Hasselgren ve Beach, 1997).

Üçüncü bir öğretmen ise öğretimin öğrencilerin kasıtlı bilişsel katkıları ile olabileceğine yönelik bir tecrübe ve kavrama sahip olabilir. Bu öğretmene göre anlamın sınıfta öğrencilerle birlikte inşası için pedagojik eylemler icra edilmelidir. Bu öğretmene göre, öğrenciler sınıfta söz söyleme ya da diyalojik bir konuşma alanına sahip olma hakkına sahiptirler. Bu öğretmen ayrıca şunları da savunmaktadır: öğrenciler akranlarının söylenenleri değerlendirme, bir iddianın kabul edilebilme ölçütlerinin belirlenmesine katkıda bulunma, otorite ya da karar verici olma vb. gibi haklara ya da pedagojik olarak ifade edilirse sorumluluklara sahiptirler. Üçüncü öğretmen açısından düşünüldüğünde, öğretime yönelik tecrübelerin öğretmenin zihninde yarattığı farkındalığın kapsayıcılığı artmıştır. Öğretmen öğretimsel akışa sadece kendi zihnini/iradesini değil, diğer zihinleri de dâhil etmekle ilgili bir öğretimsel tecrübeler bütününe sahip olabildiğinden sınıf üyelerinin sesleri görünür hale gelmiştir. Ayrıca alternatifli akıl yürütme biçimleri için hem diyalojik hem de diyalektik alan açılmış, öğretimsel akış öğrenci-öğretmen ilişkisinin ötesine geçip, öğrenci-öğrenci etkileşim örüntülerinin olduğu bir formatta da ele alınabildiğinden, üçüncü öğretmenin tecrübe-kavram ikilisi diğer iki öğretmenin öğretim olgusu ile ilgili tecrübe-kavram ikilisine göre daha çeşitlenmiş, derinleşmiş ve evrensel yöne daha da yaklaşmıştır. Çünkü üçüncü öğretmen derslerinin bazı kısımlarında

doğrudan anlatımı tercih edebilir ya da öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek öğretimsel kurgular yaratabilir. Ancak üçüncü öğretmen, tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin sınıfta gerçekleşen sosyal etkileşim ve sözel değişimlere katkıda bulunmasının yollarını da açmak için bir çaba sergileyebilir. Bu yön *mantıksal olarak* diğer bahsi geçen tüm yönleri içinde barındırır ki bu daha derin bir tecrübe temelli kavramsal çeperi gösterir ya da daha derin bir kapsayıcı farkındalığı doğrular.

Dördüncü bir öğretmen ise, yukarıda öğretim olgusuna ait kavramları mantıksal ve hiyerarşik bir düzende sunulan üç öğretmenden daha karmaşık bir tecrübe-ifade ikilisine sahip olabilir. Bu öğretmene göre öğretim bir araştırma sürecidir. Çünkü bu öğretmen araştırma ve öğrenme arasında bir ilişkinin olduğunu tecrübe edebilmiştir. Araştırma-öğretme kavramına sahip olabilmek için öğretmen, öğretim olgusunu lisansüstü düzeyde gerçekleştirdiği çalışmalar aracılığıyla tecrübe etmiş olabilir. Kendisi veri toplama, analiz, yorumlama ve sonuçları diğer uzmanlarla paylaşma sürecine girdiğinde diğerleri sayesinde öğrendiğini, dolayısıyla, öğretmen öğretimin de bu şekilde yapılmasını gereğini tecrübe etmiş olabilir. Bu öğretmen deneyimlediği entelektüel faaliyetler sonucunda şöyle bir kavrama ulaşmış olabilir: “bilim insanları öğrenmek için sistemli süreçlere giriyorlar ve gerçeği öğreniyorlar ve açıklıyorlar, dolayısıyla öğrencilerin de öğrenmesi bu şekilde oluyorsa ki ben buna inanıyorum, ben öğretimimi bu şekilde planlayıp, icra etmeliyim.” Dolayısıyla, dördüncü öğretmen diğer üç öğretmenin sahip olduğu kavramsallaştırmalara ve ötesine sahiptir.

Özetle, fenomenografik yaklaşımın temel kavramları, işleyişi ve epistemolojik ve ontolojik varsayımları göz önünde bulundurulduğunda, fenomenografi, insanların yaşadıkları dünyanın ve fenomenlerin çeşitli yönlerini deneyimlediği, kavramsallaştırdığı, niteliksel olarak farklı yolları haritalamak amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Marton, 1986). Bu yaklaşım aynı fenomenin insanlar tarafından farklı koşullar altında farklı algılanması; bu farklı anlamların ilişkilendirildiği mantıksal olarak kapsayıcı bir yapının ortaya çıkarılması, kolektif insan deneyimine bir bütün olarak bakılmasını içermektedir (Åkerlind, 2012). Bu kapsamda ikinci bölümde fenomenografik bir araştırmanın yürütülmesinde öne çıkan bazı işlemsel adımlar, yukarıda paylaşılan araştırma yaklaşımının temel varsayımları ve dayanakları ışığında okuyucunun dikkatine ve kritiğine sunulmuştur.

Fenomenografik Araştırmanın Yürütülmesi

Tüm bilimsel araştırmalarda olduğu gibi, FP'nin merkezileştirildiği araştırmalarda da tutarlı bir yöntemin (bilme yolu/stratejisi) olması ve araştırma sürecinin başından itibaren bunun iyi tasarlanması ve yönetilmesi gerekir (Bowden, 2000a). Bu kısım “bir fenomenografik araştırma nasıl yürütülebilir?” sorusuna yanıt vermeye yönelik olarak şu alt başlıklar çerçevesinde yapılandırılmıştır: “konu seçimi”, “katılımcı seçimi”, “veri toplama aracının yapılandırılması”, “verilerin toplanması ve araştırmacı pozisyonu”,

“verinin işlenmesi ve yönetilmesi”, “verilerin analizi”, “geçerlik ve güvenilirlik”. Ancak öncelikle yukarıda listelenen temel adımlar sentezlenmeden önce isim benzerliği olan “fenomenolojik” ve “fenomenografik” araştırmalar çeşitli açılardan kısaca karşılaştırılacaktır.

Fenomenolojik ve Fenomenografik Araştırmalar Arasındaki Temel Farklar

Fenomenoloji ve fenomenografi ortak bir kök olarak “fenomen” kelimesini paylaşırsa da -graphy ve -logos ekleri her iki yaklaşımı birbirinden ayırır (Stolz, 2020). Fenomenografik çalışmalar, herhangi bir olgunun nasıl tecrübe edildiğini, kavramsallaştırıldığını ve bu kavramsallaştırmalardaki derinlik/sıgılığı hiyerarşik olarak grafize eder (Marton, 1981). Fenomenoloji ise, fenomeni deneyimleyen bireyden ziyade, fenomeni tanımlayan özü ortaya koymayı amaçlar (Giorgi, 2008). Etrafımızdaki herhangi bir olguya fenomenografik bir perspektifle yaklaşıldığında elde edilen sonuç alanı ile o olgunun fenomenolojik özü belli ortaklıklar ve ilişkiler paylaşırsa da her iki yaklaşım farklı amaçlara, yöntemlere ve dolayısıyla farklı sonuçlara sahiptir (Larsson ve Holmström, 2007). Fenomenografi, fenomenolojinin aksine fenomenin doğrudan kendisi ile değil, insanların ilgili fenomeni anlama, deneyimleme, kavramsallaştırma yollarındaki farklılıkla ilgilenir. İçerdiği bu *ikinci dereceden bakış açısı* herhangi bir olguyla ilgili insanların deneyimleri ya da düşünme biçimleri hakkında açıklamalar sunmayı sağlar (Marton, 1981). Fenomenoloji ise içerdiği birinci dereceden bakış açısı ile fenomenolojik indirgeme ve parantezleme kullanımı ile sezgiyi çevreleyen *aşkın*, öz ya da *içkin* olan şeyi yakalamayı amaçlar. Bu yüzden gerçekliğin belli bir yönüyle ilgili özne(kişi)lerarası anlama atıfta bulunur. Fenomenografide ise öznenin fenomeni nasıl deneyimlediği ve kavramsallaştırdığı *gerçeklerden daha önemlidir*. Dolayısıyla, fenomenografik araştırma olguların farklı yönlerinin niteliksel olarak çok sayıda ve farklı bağlamlarda deneyimlendiği ve ifade edildiği bir bilme yöntembiliminin adıdır (Marton, 1981; Stolz, 2020).

Fenomenografik Bir Araştırmaya Konu Olacak Tema Seçimi

Tecrübe edilen bir olgunun çeşitlendirilmiş bir şekilde sunumunu içeren çeşitli alanlarda yapılmış fenomenografik araştırmalar mevcuttur. Bunlardan biri hemşirelerin tıbbi teknolojilere yönelik deneyimleri aracılığıyla oluşturdukları kavramlarıdır (Barnard ve arkadaşları, 1998). Bir hiyerarşik ve mantıksal bir düzen içinde verildiğinde, hemşireler, en sığ formatta, tıbbi teknolojiyi birtakım alet edevatın toplamı olarak algılamışlardır. Bir başka hemşire grubu (aynı araştırma içinde yer alan) teknolojinin kendilerinin tıbbi ve operasyonel bilgi ve becerileri geliştirici bir manivela olduğunu tecrübe edip, kavramsallaştırmışlardır. Başka bir hemşire grubu ise (aynı araştırma içinde yer alan) tıbbi teknolojileri, bir özerklik aracı, tıbbi pratiğin kontrolünü sağlayan aletler bütünü, hastalara ve hasta yakınlarına tıbbi süreçlerin çıktılarını daha iyi ifade edebilme aracı olarak tecrübe edip, kavramsallaştırmışlardır. Bahsi geçen çalışmada en üst tıbbi

teknoloji kavramsal çerperinde tecrübeye sahip olan hemşireler ise olguyu hemşirelerin tıbbi kararlarda özgür iradesinin kaynağı olarak ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere en alt kavramsal çerperden en üst kavramsal çerpere doğru tıbbi teknoloji ile ilgili tecrübeler yoğunlaşmış ve kristalize olmuştur.

Esas olarak FP'yi sadece bir araştırma deseni gibi dar bir kalıpta ele almak, FP'nin tecrübe-kavram ikilisini ortaya çıkarabilme kapasitesine gölge düşürür. FP esasında bir öğretim yöntemi (hatta felsefesi) olarak dahi düşünülebilir. Çünkü sınıf içi ya da dışı öğretimsel faaliyetler modern anlamda düşünüldüğünde, öğrenme veya kavramsal edinim organizma aktif olduğunda gerçekleşir tezi daha doğrulanabilir bir tezdır. Organizmanın yani öğrenen zihnin aktif olması demek onun herhangi bir konuya ait var olan mental kurulumları ya da şemaları üzerinden öğretimsel faaliyeti başlatmak ve devam ettirmek demektir. Ancak bu bağlamda en önemli noktalardan biri şudur: "öğretilmek istenenle" "sözde öğrenilmiş" olan arasındaki kavramsal, ontolojik ya da epistemolojik mesafe ne kadardır? Bu mesafe öylesine önemlidir ki sınıf içi ya da dışı öğretimsel bir faaliyetin tasarımını derinden etkiler. Bu soyutlamayı örneklerle açıklamak yerinde olacaktır. Bir sınıfta öğretmen "ısı ve sıcaklık arasında bir fark var mıdır?" diye sorduğunda bir öğrenci "sıcaklık, eee, kalın yünlü bir kazak giymektir..." diye bir cevap verebilir. Bu anlamda öğretmen sorusunu karakterize eden kavram bağlamında öğretmenin kendi FP'si ile cevabı veren öğrencinin ya da diğer öğrencilerin FP'lerini karşılaştırmak, zıtlıştırmak ve *hissedilen kavramsal mesafeleri* belirlemek durumundadır. Çünkü öğretmen için vücudu sıcak tutmak için kazak giymek demek "vücut iç dünyası ile çevre dışı dünyası arasında termal bir izolasyon malzemesi olarak kazağı yerleştirmek" anlamına gelebilir. Bu, öğrencilerin mental kurulumu ile öğretmenin onları vardırma istediği mental kurulum arasındaki kavramsal farkı gösterir ve bunun en iyi şekilde betimlenmesi ya da cisimleştirilmesi için öğretmenin en azından dersin girişinde *fenomenografik analiz* yapması gerekir. Dolayısıyla FP bir araştırma deseni olarak *hissedilen* kavramsal, epistemolojik, ontolojik ya da aksiyolojik farklılıklara yol açabilecek bütün konular, kavramlar, temalar vs. için uygun bir düşünme biçimidir ve araştırma desenidir. Örneğin;

- fen eğitiminde öğrenenlerin atom olgusu ile ilgili kavramsallaştırmalarının derinliğinin/sığlığının,
- tıp eğitiminde aday doktorların hasta haklarına yönelik kavramsallaştırmalarının derinliğinin/sığlığının,
- bir bilim ve araştırma etiği dersindeki katılımcıların ahlak ve etik olguları üzerine geliştirdikleri kavramsallaştırmaların derinliğinin/sığlığının,
- endüstriyel psikoloji alanında çalışan bir psikoloğun fabrika işçilerinin görevdeşlik ve diğerkâmlık olguları üzerine geliştirdiği kavramsallaştırmaların derinliğinin/sığlığının incelemesi vb. gibi oldukça çeşitli tecrübe-kavram ikilileri fenomenografik bir araştırmanın konusu olabilir.

Bazı fenomenografik araştırma soruları aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Bir hastanede görev yapan doktorların medikal teknoloji kullanımına yönelik tecrübe temelli kavramsallaştırmalarındaki çeşitlilik nasıldır ve bunların derinlikleri nelerdir?
2. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin Heinz ikilemine verdikleri ahlaki tepkilerin boyutları nelerdir ve bunların derinlikleri nelerdir?
3. Fizik bölümü öğrencilerinin madde ve enerji arasındaki ilişkiye yönelik kavramsallaştırmaları nasıl ve hangi hiyerarşik basamaklarda, ne derecede çeşitlenmiştir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun kavramına yönelik tecrübeleri nelerdir ve bunlar oyun ve okul öncesi alan yazınından hangi yönlerde ve derecelerde farklılaşmıştır?

Katılımcı Seçimi

Fenomenografik desende seçilen katılımcıların çalışmanın araştırma soruları için uygun kişiler olması önemlidir. Çünkü fenomenografik bir çalışmada araştırılan olguyla ilgili çoğu deneyimleme yolunun çeşitliliğinin, kapsayıcı bir şekilde ortaya çıkarılması beklenir (Collier-Reed ve arkadaşları, 2009). Dolayısıyla görme biçimlerindeki çeşitliliğin en üst düzeye çıkarılmasında, katılımcı seçiminin araştırma amacı yönelimli olması merkezidir (Green, 2005). Kısaca belli göstergeler (yaş, cinsiyet, katılımcının konu alanı vb.) açısından geniş bir çeşitlilik gösteren katılımcıların -maksimum çeşitlilik örnekleme- amaç yönelimli olarak -amaçlı örnekleme- belirlenmesi FP'de uygundur (Åkerlind ve arkadaşları, 2005). Amaçlı örnekleme araştırmacının araştırma problemi ya da araştırılan olgu hakkında belli bir anlayışa sahip olan kişileri seçmesiyle gerçekleşir (Creswell, 2007). Fenomenografik araştırmalarda katılımcı sayısını belirlemede, tecrübe-kavram çeşitliliğini ve sıklığını/derinliğini yakalamak için yaygın olarak 20-30 katılımcının çalışmada yer alması tercih edilir (Åkerlind ve arkadaşları, 2005). Fenomenografik araştırmalarda, Bowden (2005) katılımcı sayısını belirlemek için iki kriter olduğunu belirtir: (i) görme biçimlerinde yeterli çeşitliliği sağlayacak katılımcı sayısına ulaşılması, (ii) veriyi yönetmeyi zorlaştırmayacak sayıda katılımcıya ulaşılması. Fenomenografik araştırmalarda çalışılan olguyla ilgili bir dizi katılımcı deneyimini betimlemek amaçlandığından, olguya dair farklı deneyimlemelere sahip olma olasılığı yüksek olan katılımcıların seçilmesi işlevseldir. Ancak bu durum (bir "A" katılımcısının çalışmanın amaçları doğrultusunda bilgilendirici olabileceği ile ilgili araştırmacı "sezgisi") araştırmacının bazı ön varsayımlarına dayanabilir. Dolayısıyla araştırmacı varsayımlarının eksik ya da yanlış olma olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Ashworth ve Lucas, 2000).

Veri Toplama Aracının Yapılandırılması

FP'nin kullanıldığı araştırmalarda en yaygın veri toplama aracı bire bir görüşmelerdir (Åkerlind, 2005a, Green, 2005; Hajar, 2021; Marton, 1986). Ancak Åkerlind (2005a), veri toplama aracı olarak yazılı yansıtma formlarının da kullanılabilmesine, hatta bunları kullanmanın veri yönetimini oldukça kolaylaştırdığına dikkat çeker. Fenomenografik çalışmalardaki görüşmeler, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında kullanılan görüşmelerden belli derecede farklıdır (Green, 2005). FP'de veri toplama katılımcının fenomene yönelik dışavurum sürecine yardımcı olduğu bir konuşma ortaklığı çerçevesinde gerçekleşir (Ashworth ve Lucas, 2000). Fenomenografik çalışmalardaki veri seti katılımcının araştırılan olguyla ilgili deneyimlerini tüm yönleriyle dışa vurmaya davet edildiği görüşmelerden elde edilir. Fenomenografik araştırmalarda görüşmeler, katılımcının dayatılan soruları cevapladığı bir soru-cevap sürecini değil, kendi referans çerçevesine (olguyla ilgili tüm deneyimleme süreçleri) dayalı olarak açıklama yapabildiği esnek bir zemini gerektirir (Entwistle, 1997). Dolayısıyla fenomenografik görüşmelerde sorulacak soruların içeriğine ek olarak, bunların katılımcıya nasıl yöneltildiği de önemlidir. Soruların olabildiğince sınırlandırılmadan, ucu açık bir biçimde sorulması, katılımcının araştırılan olgu ile olan alaka düzeyini tüm yönleriyle yansıtmasına imkan sağlayabilir (Marton, 1986). Fenomenografik görüşmeler, görece az sayıda, önceden belirlenmiş görüşme sorusunu içeren bir doğaya sahiptir. Çünkü görüşme sorularının çoğu organik ve dinamiktir ya da görüşme soruları katılımcının söylediklerini takip eden ya da söylediklerinden gelişen niteliktedir (Hajar, 2021). Başka bir deyişle, görüşme soruları yapışkaktır. Yapışıklık şunu ifade eder: araştırmacı katılımcıdan gelen cevaplara göre bir sonraki takip ya da derinleştirme sorusunu yapılandırır veya katılımcının cevabının kavramsal içeriğini kullanarak stratejik olarak ek soruları ona iletir. Dolayısıyla, görüşme sürecinin başında belli bir dizi soru olsa da bunlarda görüşmeler esnasında belli ölçüde farklılıklar oluşabilir (Marton, 1986).

Görüşme protokolündeki sorular araştırılan olguya yönelik çeşitliliğin boyutlarını ve bunların arasındaki ilişkinin doğasını yakalayabilecek şekilde tasarlanmalıdır (Cope, 2004). Görüşme sürecinin başında samimi sözel etkileşimi teşvik edecek esnek bir atmosferin yaratılması, katılımcının esas sorulara daha dinamik ve istençli cevaplar verebilmesi için zemin sağlayıcı olabilir. Bu sivil-sosyal ilişkilerin uyarıldığı bir süreç olarak kabul edilebilir (Åkerlind, 2005b). Görüşmeler esnasında sorular eylemden deneyime, somuttan soyuta doğru bir sırayla sorulabilir (Entwistle, 1997). Fenomenografik görüşmede araştırılan fenomenin neliği (nasıl tecrübe edildiği, dolayısıyla nasıl algılandığı) doğrudan katılımcıya sorulabilir ve cevapların katılımcının yakın zamanlı bir deneyimini içermesi sıklıkla talep edilebilir. Katılımcılara yöneltilen "sizce ... nedir, ne anlama gelir?" sorusuna verilebilecek bir dizi cevabın içeriğinin, "siz ...'yı nasıl deneyimlediniz? (ör.; sınıfta öğrenme olarak varsaydığınız bir anı bana anlatır mısınız?)" sorusuna verilecek bir dizi cevabın içeriğinden daha dar olması beklenir (Bowden, 2005). Ayrıca somut örneklerin doğrudan talebi katılımcının olguyla ilgili deneyiminin belirlendiği bağlamın açıklığa kavuşturmada önemlidir. Çünkü bireyin

araştırılan olguyla ilgili deneyimi bağlama gömülüdür ve farklı bağlamlar bireye olgunun farklı yönleriyle ilgili kavramlar kazandırabilir (Åkerlind, 2005b). Ek olarak, takip/sondaçılama sorularının etkin kullanılmasıyla katılımcı ifadelerinin altında yatan anlamın ortaya çıkarılması gerekir. Takip soruları konunun detaylandırılmasını, katılımcının görüşmede sunduğu ifadeler ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak anlamın kontrol edilmesini sağlayabilir (Åkerlind, 2005a ; 2005b). Dolayısıyla görüşme esnasında katılımcıya yöneltilen takip sorularının, katılımcı tarafından belirtilen ifadelere, deyimlere, kavramlara bağlı olarak oluşturulması önemlidir (Cope, 2004). Bowden (2005) ve Green (2005) tarafından fenomenografik görüşmelerde kullanılan soru örnekleri Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1.*FP Temelli Görüşmelerde Kullanılan Soru Örnekleri*

	<i>Katılımcının üzerinde çalışılan olgu ile ilgili daha fazlasını söylemesini sağlamaya yönelik nötr(tarafsız) sorular</i> Ör.; “Bana bundan biraz daha bahseder misin?”, “Bunu farklı kelimeler kullanarak tekrar açıklayabilir misin?”
<i>Bowden (2005)</i>	<i>Katılımcıdan görüşmenin önceki aşamalarında belirttiği kavramlar hakkında daha fazla açıklama istemeye yönelik sorular</i> Ör.; “X hakkında ve Y hakkında konuştunuz, peki X ve Y sizce ne anlama geliyor?” <i>Katılımcıyı ifade ettiği kavramları arası ilişkiler hakkında düşünmeye yönelten sorular</i> Ör.; A’dan bahsettiniz ve sonrasında Y’den bahsettiniz. Bu iki bakış açısı birbiriyle nasıl ilişkilidir?
	<i>Açıklama arama</i> Bana X’den biraz daha bahseder misiniz? Bunu baştan sona tarif edebilir misiniz? Bana bununla ilgili ne hissettiğinizi anlatır mısınız?
<i>Green (2005)</i>	<i>“Sözde” acemi rolü yapmak</i> Burada kastettiğiniz şey ne? Burada benim için açık olmayan bazı şeyler var. Kullandığınız X ifadesini benim için tanımlayabilir misiniz? <i>Çelişkileri keşfetmek</i> Daha önce X hakkında konuşmuştunuz, ama şimdi Y hakkında konuştunuz ve bu bana ilginç geldi. Bunlar birbiri ile çelişiyor gibi. Biraz açıklar mısınız?

Ek olarak, fenomenografik görüşmelerde özellikli bir şekilde seçilen ve katılımcılarla paylaşılan senaryolar da derinlemesine veri elde edilmesini sağlayabilir. Konuşma açıcları olarak kullanılacak senaryolar (ör.; Soysal ve Radmard, 2019) araştırmacının elde edeceği veriyi yönlendirebileceğinden, hem araştırmanın odağına uygun ve ihtiyaç duyulan veriyi üretmeye odaklı olmalı hem de senaryolarla araştırmacının görüşmeye kendi fikir ve kavramlarını ekleme olasılığında kaçınılmalıdır (Green, 2005). Bu bağlamda en önemli kontrol mekanizması pilot görüşmelerdir. Pilot çalışmalarda, görüşme sorularının ve senaryoların araştırılan fenomen hakkında araştırmacıya olası katılımcıların gözünden yeterli ve gerekli derecede bilgi verip vermediği titiz bir şekilde kontrol edilebilir (Åkerlind, 2005a; Åkerlind ve arkadaşları, 2005).

Verilerin Toplanması ve Araştırmacı Pozisyonu

Fenomenografik veri toplama araştırılan olguya yönelik zihinlerde yaratılan kavramsal/tecrübesel çeşitliliği ortaya koymayı amaçladığından, görüşme süreci katılımcının açıklama yapmaya davet edildiği, görme biçimindeki çeşitliliğin dışı vurulduğu bir süreçtir (Green ve Bowden, 2009). Bu süreçte araştırmacının kendisini katılımcıların yerine koyabilmesi ve onların bakış açısına erişebilmesinde kendi düşüncelerini paranteze alması (hapsetmesi) (Green, 2005), kişisel inanç ve varsayımlarının görüşme sürecini yönlendirmesine karşı dikkatli olması önemlidir (Ashworth ve Lucas, 2000). Bowden (2005) fenomenografik çalışmalarda verilerin elde edilmesindeki araştırmacı rolleri ilgili bazı noktaların önemine dikkat çekmiştir;

1. Tüm görüşmelerde eğer görüşme süreci bir senaryo ile başlatılacaksa bu açılış senaryosunun özdeş olması,
2. Katılımcıyı araştırılan olgu ile ilgili daha detaylı açıklama yapmaya yöneltme dışında, araştırmacı/görüşmeci tarafından görüşme sürecine müdahale edici bir öğenin ya da söylemin getirilmemesi,
3. Veri analizine geçmeden önce araştırmacının yalnızca yazılı deşifrelerdeki katılımcı söylemlerini kullanma, aşırı yorumlamadan kaçınma ile ilgili kendini sınırlamış ve ikna etmiş olması önemlidir.

Görüşme sürecinde veri setinin olumsuz etkilenmemesi için araştırmacının hem fenomenle hem de katılımcılarla olan ilişkisini kontrol etmesi gerekebilir. Bu kontrol bir yönüyle tüm görüşmelerin sadece araştırılan olguyla ilgili açıklamalar sunmasını gerektirir. Bu görüşmelerin esnek ama belli ölçüde tüm katılımcılar için planlı bir izleneye sahip olması ve olguyla ilgisi olmayan öğelerin sürece girmesine izin verilmemesi ile sağlanabilir (Bowden, 2005; Green, 2005). Ashworth ve Lucas (2000) araştırmacı ve katılımcı arasındaki bu söylemsel ilişkiye vurgu yaparak, araştırmacının görüşme sürecinde dikkat edebileceği yönleri şu şekilde özetlemiştir;

1. Önceden belirlenmiş/hazırlanmış soruların kullanımı en aza indirilmeli,
2. Sınırlanmamış, yoruma açık sorular kullanılmalı,
3. Katılımcıların araştırılan olguyla ilgili kavramlarını, anlayışlarını, yorumlarını yakalayabilmede etkin bir dinleme içinde olunabilmeli,
4. Araştırılan olguyla ilgili araştırmacı kendi meselelerini, ön varsayımlarını ve değerlendirmelerini bilinçli olarak susturabilmeli,
5. Katılımcının olguyla ilgili kendi düşünce akışını izleyebilmesi ya da açıklığa kavuşturabilmesinde uygun teşvik edici ifadeleri kullanabilmeli ve katılımcıların olayları açıklamasına, detaylandırmasına ve ayrıntılı tartışmasına zemin sağlayabilmeli.

Fenomenografik çalışmalar, amacı gereği katılımcının araştırılan olguyu deneyimleme, anlamlandırma, kavrama biçimini, kısaca katılımcının araştırılan olgunun tüm yönleriyle kurduğu ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığından, deşifrelerin bu ilişkiyi görüşme anındaki gibi yansıtması gerekir. Katılımcıların görüşme sürecinde yansıttığı duygular,

sözel ifadelerindeki vurgu ve tonlamalar deşifrelerde belirtilmelidir (Bowden, 2005; Ashworth ve Lucas, 2000). Fenomenografik araştırmalarda araştırmacının araştırılan olguya yönelik katılımcılardan tarafından gelebilecek tüm yorumlamalara açık olması son derece önemlidir (Collier-Reed ve arkadaşları, 2009). Örneğin, bir araştırmacı sınıfta soru sorma stratejileri olgusuna yönelik oldukça derin bir uzmanlık geliştirmiş olabilir. Ancak bunun görüşmeler esnasında katılımcı cevaplarını yargılayıcı bir şekilde kullanılması, üretken bir veri toplama süreci için ciddi derece olumsuz etki yaratabilir. Dolayısıyla, fenomenografik görüşmelerde katılımcının kendi deneyimlerini konforlu bir şekilde ifade edebileceği bir ortam yaratılmalıdır. Araştırmacının erken varsayımlarından ve sürece getirebileceği uygun olmayan söylemlerden arınık bir ortamın da görüşmeler esnasında sürdürülmesi esastır (Ashworth ve Lucas, 2000).

Fenomenografik bir görüşmenin yürütülmesinde araştırmacının görüşme stratejilerini sürekli gözden geçirmesi esastır. Gerçekleştirilen ilk birkaç görüşmenin gözden geçirilmesi görüşme süreçlerinin iyileştirilmesi açısından faydalıdır (Ashworth ve Lucas, 2000). Araştırmacının bazı görüşmelerde yeni ve farklı konuları sürece getirmesi ya da katılımcı ile olan ilişkisinde araştırma bulgularının değerini zayıflatacak bir pozisyona girmesi (katılımcıyı övme ya da eleştirme) bu görüşmelerde “katılımcı” ve “araştırılan olgu” ilişkisinin sapmalarla elde edilmesine sebebiyet verebilir. (Bowden, 2005). Araştırmacılar ilk görüşmelerinde kendilerini genelde yorum yaparken ya da katılımcı tarafından söylenen bir şeyi tartışırken bulabilirler. Dolayısıyla hem gerekli görüşme becerilerinin kazanılması hem de araştırma çıktılarının en üst düzeyde irdelenen olguyu yansıtması için pilot görüşmelerin yapılması olmazsa olmazdır (Åkerlind, 2005a; Bowden, 2005).

Verinin İşlenmesi ve Yönetilmesi

Fenomenografik çalışmalarda ses kaydına alınıp, deşifre edilen sözel içerik veri analizinin odak noktasıdır (Åkerlind, 2012; Marton, 1986). Veri analizinde soyutlanmaya çalışılan anlamlar ya da kategoriler, araştırmacının veri ile etkileşimi aracılığıyla sadece veriden ortaya çıkartılabilir (Åkerlind, 2012). Dolayısıyla veri analizine araştırma sürecinin hangi aşamasında başlanması gerektiği tartışmalı bir konudur. Tüm görüşmeler tamamlanmadan veri analizine geçilmesi ya da ilk görüşmelerin analiz edilmesi, kalan görüşme süreçlerinde araştırmacının fark etmeden görüşme içeriğini değiştirmesine ya da yönlendirmesine sebep olabilir (Green, 2005). Dolayısıyla nitel araştırmalarda merkezileştirilen analiz mantığı; tümevarımsal ya da tikelden (parçadan; koddan) tümele (bütüne, temaya) mantığı, fenomenografik analizlerde belli bir dereceye kadar yeterli olabilir. Hipotetik-dedüktif (ya da hipotetiko-dedüktif) veri işleme mantığının kullanılması daha işlevsel olabilir. Bu mantık tümevarımsal *doğrulama* ve tümdengelimsel *sağlamayı* içerir. Fenomenografik analizlerde temel işlevsel mantık “bir bireye ait söylemin X olgusu açısından derinliğini ya da sıklığını resmedebilmenin yolu sürekli olarak kişisel bir sözel dışavurumun başka bir sözel dışavurumla karşılaştırılmasıdır” olduğundan sadece parçadan bütüne bir analiz belli bir noktaya kadar işlevseldir. Kasıtlı bir şekilde veri setinin “bütünü” ve “bireysel/analitik/parçalı” sözel dışavurumlar arasında usanmaksızın zikzak yapmak

hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne düşünme mantığını öne çıkarır. Dolayısıyla nitel araştırmaların genel olarak benimseyip, merkezileştirdiği tümevarımcı işlev, FP'de hipotetik-dedüktifle genişletilmelidir.

Ayrıca belli bir yazılı deşifredeki anlamlara odaklanma, verinin geri kalanından ayrı olarak düşünüldüğünde çoklu anlamların gömülü olduğu daha derin bir anlamlar havuzunun göz ardı edilmesine sebep olabilir. Dolayısıyla araştırmacının analiz süreci boyunca tutarlı ve belli bir odağa yönelmiş biçimde pozisyon alması, anlam(a)/kavram(a) biçimlerini soyutlarken sözel veri setinin bütünündeki benzerlik/farklılıklardan yararlanması ve ortaya çıkarılacak anlamların tüm sözel dışavurumları kapsamaları verilerin yönetimi ve işlenmesi için belirleyicidir (Walsh, 2000). Özetle, verilerin analizi verilerin sürekli olarak kendi iç varoluşları ile karşılaştırılması ve zıtlaştırılması, sonrasında ortaya çıkan kavramsal farklılıkların sona erdirilmesi ya da anlamsal farklılıklarda doyuma ulaşılmasını amaçlayan bir zikzak sürecini ifade eder. Bu bağlamda fenomenografik analist kendine şu soruyu sürekli sormalıdır: *elde ettiğim kavramsal kategorileri bir perspektif olarak kullanıp, henüz işlemediğim veriye baktığımda kavramsal kategorilerimi aşan bir anlam parçacığı mevcut mudur?*

Fenomenografik veri analizinde bütüncül ya da kolektif yaklaşım esastır. Fakat araştırmacının tek seferde tüm sözel veri setini net bir biçimde zihinde tutabilmesi zordur. Dolayısıyla araştırmacının verinin bütünlüğünü bozmadan, yüklü miktarda veriyi yönetecek uygun yolları bulması gerekir. "Yinelemeli yaklaşım" verinin farklı zamanlarda farklı perspektiflerden incelenmesini sağlayarak, verinin etkin yönetilmesini sağlar (Åkerlind, 2005a; Åkerlind, 2012; Bowden ve Walsh, 2000). Ayrıca herhangi bir fenomenografik çalışmada birden fazla olgu ele alınabilir. Araştırmacı sözel çıktıları işlerken araştırılan olgu dışında başka olgulara ilişkin deneyimleme yollarının da sözel dışavurumlarda olduğunu fark edebilir. Bu bağlamda önemli olan, araştırmacının tek bir olguya (araştırılan olgu) odaklı olarak analizlerini sürdürebilme mantığını koruyabilmesidir. Diğer olguların araştırılan olgunun anlaşılma sürecine dâhil edilmesi nitel yorumlamaları saptırabilir (Åkerlind ve arkadaşları, 2005). Bu bağlamda, sıkı dış denetçilerin varlığı yukarıda bahsi geçen olası yorum-temelli sapmaları engelleyici özelliğe sahiptir (Bowden, 2000b; Walsh, 2000).

Verilerin Analizi

Fenomenografik analizlerin sunulmasında *artan bir kavramsal kapsayıcılığı* şematik bir şekilde dış okuyucu ile paylaşmak hedeflenir. Bu süreç betimleyici ve genellikle sade bir tematik-kavramsal yapıyı ortaya koyma amacı güden temel nitel analizlerden (olası akış: açık kodlama, eksensel kodlama, seçici kodlama) farklıdır (Trigwell, 1994). Temel nitel analizlerde katılımcıların sözel dışavurumlarının kategorize edilmesi *a priori*dir (önseldir). Fenomenografik analizde ise katılımcı söylemi ile dışa vurulan deneyimleme biçimlerinin bir araya getirilmesi (kolektifleştirilmesi) ve sürekli karşılaştırılması yoluyla gelişen anlamları kapsayan bir süreç işletilmektedir (Marton, 1986). Önemli noktalardan birisi araştırmayı yürüten kişinin de üzerinde çalışılan olguyu tecrübe etme ve kavramsallaştırma durumunun veri analizi sürecine nasıl yansıtacağıdır. Dolayısıyla

araştırmacı perspektifi veriden elde edilen anlamları etkileyebilir (Ashworth ve Lucas, 2000). Araştırmacının bu bağlamda “uyanık” olması ya da araştırılan fenomene yönelik tecrübe temelli kavramlarının varlığını kabul etmesi, araştırma çıktılarını karışabilecek olası yanlışlıkların en aza indirilmesini sağlayabilir. Bu durum nitel metodolojik yaklaşımlardan olgubilimin “*paranteze alma*” terimi ile açıklanabilir. Paranteze alma analiz esnasında üzerinde çalışılan olgu ile ilgili analistin düşüncelerini, tecrübelerini ve söylemlerini analiz edilen sözel içeriğe bulaştırmadan ya da onu bozmadan analiz süreçlerini ilerletmesidir (Chan ve arkadaşları, 2013; Tufford ve Newman, 2012). Ötesinde, bir olgubilim araştırmasında analist üzerinde çalışılan olgu ile bilgilenebilir ve kavramsal dağarcığı artabilir. Bu durum analistin eldeki veriye bakış açısını değiştirmemelidir. Bu ise çoğunlukla öz *kavramları* paranteze alma ile ilgilidir. Her ne kadar hermenötik (yorumsamacı, yorumlayıcı) olgubilim argümanına göre kişinin kendi tecrübe ve kavramlarını veri toplama, analiz ve yorumlamada paranteze alması pek mümkün görünmese de, yorumcu (hermenötik) olgubilim analistleri kendini parantezlemenin çeşitli yollarını geliştirmişlerdir (Tufford ve Newman, 2012): analistin kendini zihinsel olarak hazırlaması (“Ben bu fenomenografik çalışmayı yapabilecek kadar kendimi paranteze alabilir miyim?”), kısıtlı bir alanyazın taramasına sahip olma ya da analist alanyazını çok hakimse bunu veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerine bulaştırma konusunda üst derecede temkinli olma, görüşmeler esnasında her türlü kabul ya da ret mimiklerinden, jestlerinden, tonlamalarından kasıtlı olarak kaçınma ve tarafsız pozisyonu ısrarla koruma vb. gibi. Benzer taktikleri özellikle veri analizi süreçlerinde de işletilebilir. FP temelli araştırmaların baştan sona nasıl yürütüleceğini yansıtan çalışmalar Bowden ve Walsh (2000) ve Bowden ve Green (2005) tarafından sunulmuştur. Genellikle FP’nin merkezleştirildiği araştırmalarda analiz süreci aşağıda detaylandırılan üç aşamayı içerir.

1. Deneyimleme Yollarının Ortaya Çıkarılması

Bu aşamanın temel amacı *farklılaştırma*dır. Bu aşamada araştırmacı(lar) görüşme dökümlerini tekrarlı biçimde okuyarak süreci başlatır. Tekrarlı okumalarda araştırmacı elde ettiği çıkarımların ve yorumlamaların katılımcı anlamını yansıtmayı yansıtmadığını sürekli kontrol etme şansı bulur. Bu döngü (araştırmacı zihninden veriye, veriden araştırmacı zihnine) araştırmacının veri ile ilgili analitik çıkarımlarının titizliğini (sağlamlık, kristalize olma hali) artırır (Åkerlind ve arkadaşları, 2005). Bu aşamada Åkerlind’in (2012) “*uygunluğa dayalı gerçekleştirilen seçim işlemi*” mekanizması işletilebilir. Yazılı dökümlerde araştırılan olguyla ilgili önemli/ilgili olarak nitelendirilebilecek katılımcı ifadeleri seçilerek, işaretlenir. Bunlar katılımcıların olguyu deneyimleme, anlamlandırma, algılama biçimlerini vurgulayan ifadelerdir ve bu yansımanın gerçekleştiği bağlamın içindeki anlam(lar)a gömülüdür. Katılımcıların bu dışavurumları araştırılan olgunun kapsadığı anlam(a)lar/kavram(a)lar dizisini şekillendirmektedir (daraltmakta ya da genişletmekte). Seçilen katılımcı ifadeleri bir bütün olarak *anlamlar havuzunu* oluşturur ve artık araştırmacı tüm odağını bu ifadelerde gömülü olan anlamlara yöneltebilir. Seçilen ifadelerin yer aldığı bireysel anlamlardan ziyade tüm anlama biçimlerinin yer aldığı anlamlar havuzuna odaklanması esastır. Bu parçalı bir anlamı (birey) bütünle (araştırma grubu) sürekli karşılaştırarak bilmek ya da

yorumlamak demektir. Böylece araştırılan olguyu yansıtan her bir katılımcı ifadesi bu iki bağlamda (parça-bütün) temellendirilerek yapılandırılmış olur (Marton, 1986). Başka bir deyişle, bir bireyin parçalı anlamının “neliği” ve “derinliği” anlamlar havuzundaki tüm anlamların “nelğine” ve “derinliğine” göre tayin edilir. Böylelikle, bireysel (parçalı) fikirler değil kolektif algılar üzerinden doğrusal ve hiyerarşik anlam katmanları oluşturulur (Åkerlind ve arkadaşları, 2005).

Özetle bu süreç temel nitel araştırmalardaki tümevarımcı bir şekilde işleyen açık kodlama sürecine benzemektedir. Ancak fenomenografik analiz “farklılaştırma” gereği birtakım özellikli analiz stratejilerini içerir: (i) ifadelerin sıklığını kontrol etme, (ii) ifadelerin dallanıp budaklanma durumunu kontrol etme, (iii) ifadelerin konuşma dizgesi içindeki yerini kontrol etme (Sjostrom & Dahlgren, 2002). Bu stratejiler her bir bireyden elde edilen verilerin analizinde kullanılmalıdır. İfadelerin sıklığını kontrol etme şu anlama gelir: yazılı dökümün farklı bölgelerinde ve sıkça, araştırmacı araştırılan olgunun farklı yönlerine yönelik sorular sorsa da katılımcının sürekli benzer bir dışavurum teması ile sözlerine başlamasıdır. Örneğin, bir fenomenografik çalışmada profesör olarak görev yapan katılımcıların bilim algısı betimlenebilir. Bir katılımcı “bilim toplum içindir.” tezine inanabilir ya da bilim olgusunu bu şekilde tecrübe etmiş olabilir. Bu katılımcı “sizce bilim nedir?”, “sizce bilim ve teknoloji arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?”, “sizce gerçek bilinebilir mi?” vs. gibi sorulara sürekli olarak “toplum için bilim” temelli bir tecrübe temelli algıyı (kişinin büyük düşüncesi) merkezileştirerek cevap verebilir. Dolayısıyla en azından bu katılımcı adına anlamlar havuzuna “toplum için bilim” kavramı eklenmelidir ya da bu katılımcı diğer katılımcılardan “toplum bilim içindir” teması ile farklılaşmıştır. Fenomenografik bir analizde katılımcıların birkaç büyük fikrine ek olarak dallanıp, budaklanan alt düşünceleri de olabilir. Farklılaşmanın sadece ana (nükleer/merkezi) fikirlerde değil, onları besleyen alt fikirlerde de (dallanıp, budaklanan fikirler) aranması fenomenografik çalışmalarda olmazsa olmazdır. Son olarak ifadenin tüm yazılı dökümden ortaya çıktığı bölümleri kontrol etmek farklılaştırma için önem arz eder. Az önce bahsi geçen katılımcı profesör “hep söylediğim gibi, her ne kadar farklı fikirler de sunsam, bilim öyle veya böyle toplum için yapıldığında benim için bir anlam ifade ediyor.” ile görüşmelerde son ifadesini iletmış olabilir. Başka bir deyişle, en azından bu örnekte, katılımcı yazılı dökümün hem başında hem de sonunda merkezi bir tecrübe örüntüsü ile tecrübelerini aktarmıştır ve başta (pozisyon, kısım, bölüm) ifade ettiği düşünceye tekrar dönmüştür. Dolayısıyla “bilim toplum içindir” anlamı anlamlar havuzunda en azından bu katılımcı için diğer anlamlardan farklılaştırılmıştır.

2. Tanımlayıcı (Betimleyici) Kategorilerin Oluşturulması

Bu aşamada her bir analitik katılımcı dışavurumu ilettikleri anlam açısından benzerliklerine göre kategoriler altında toplanır. Betimsel bir kategori kendi içinde olabildiğince homojen analitik anlam parçacıklarını içerir ve bu anlam parçacıklarının diğer bir kategoride bulunan anlam parçacıkları ile heterojen olması esastır. Diğer bir deyişle, analizin ilk aşamasında olguya ilgili ortaya çıkan katılımcı ifadeleri kendi içinde kavramsal açıdan benzeşik yığınlar oluşturarak bir tanımlayıcı kategoriyi inşa eder.

Tanımlayıcı kategorilerin oluşturulması olası kategoriler arasındaki hiyerarşiden ziyade bir önceki analiz aşamasından elde edilen anlam parçacıklarındaki kavramsal benzerlik ve farklılıklara dayanmaktadır. Belli bir tanımlayıcı kategoride bir araya gelen katılımcı dışavurumlarının benzerliği o kategorinin kendi iç özelliği bağlamında belirginleşmesini sağlar. Her bir tanımlayıcı kategoriye oluşturan öğeler arasındaki farklılıklara odaklanmak ise kategoriler arasındaki ayrışmayı daha açık, ayırt edilebilir hale getirir (Walsh, 2000). Bu ayrışma ve belirginleşmeyi sağlayan, fenomenografik analizin tüm aşamalarında kullanılan sürekli karşılaştırmalı süreçtir. Her bir kategoriye diğerlerinden ayırt etmede, tanımlayıcı kategorilerin temsil ettiği özel anlamı yansıtacak katılımcı ifadelerinin dış okuyucu ile paylaşılması da işlevsel olabilir. Bazı durumlarda katılımcı söylemlerinden soyutlanarak oluşturulmuş tanımlayıcı kategoriler, dış okuyucu için açık ve net olmayabilir. Tanımlayıcı kategorilerin, katılımcı dışavurumlarını en iyi biçimde yansıtacak, yazılı içerikten belli alıntılarla ifade edilmesi işlevsel olabilir (Åkerlind ve arkadaşları, 2005; Entwistle, 1997; Marton, 1986). Özetle, her bir tanımlayıcı kategoriye açıklayan ya da destekleyen alıntılar, kategorilerin oluşturulma/geliştirilme sürecinde önemlidir. Kategorilerin tekrarlı olarak düzenlenmesi ve sürekli karşılaştırılması yoluyla kategorilerdeki değişim oranı azalacak ve tüm anlamlar ve kategoriler sistemi sabitlenecektir (Marton, 1986).

3. Çıktı Uzayı (Sonuç Alanı)

Bir olguyu deneyimlemenin farklı yollarını temsil eden, araştırmacının ortaya çıkardığı tanımlayıcı kategoriler, kapsayıcılık açısından mantıksal ve hiyerarşik şematik bir yapı olarak çıktı uzayını oluşturur (Åkerlind, 2012, s. 116). Çıktı uzayı kavramsal açıdan benzeşik ve ayrışık tanımlayıcı kategorilerin mantıksal ve hiyerarşik ilişkiler aracılığıyla diyagramlaştırılmasıdır (Walsh, 2000). Hiyerarşik ilkesi araştırılan olguyu deneyimleme yollarının artan karmaşıklığına ve tanımlayıcı kategoriler arasındaki mantıksal kapsayıcılığa dayanır (Cope, 2004). Burada mantıksal kapsayıcılıktan kastedilen şey bir olguyu deneyimleme yollarının birbiri ile mantıksal olarak ilişkili olduğu varsayımına dayanır. Çünkü bir olguyu genellikle bir ya da birkaç yönü ile deneyimleriz ve deneyimlenen ve ifade edilen şey "tek" ya da "aynı" olguya yönelik olduğundan içsel olarak ilişkilidir (Marton, 1981; 2000). Betimleyici kategoriler arasındaki artan kapsayıcılık ilişkisini ya sahip olunan *biçimsel teoriler* ya da *veri setinin kendi doğası* belirler (Walsh, 2000). Araştırmacının tanımlayıcı kategorileri nihai halini alıncaya kadar bunlar arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelmemesi önemlidir (Ashworth ve Lucas, 2000; Bowden, 2005). Ayrıca araştırmacının kategoriler arasındaki mantıksal ve hiyerarşik ilişkiyi görmesi, araştırmacının araştırılan olguya olan ilişkisinden (tecrübelenme sürecinden) etkilenir. Eğer tanımlayıcı kategorilerin geliştirilmesi ve mantıksal ve hiyerarşik ilişkilerin belirlenmesi eş zamanlı gerçekleşirse araştırmacının olguya yönelik sahip olduğu tecrübeden dolayı çıktı uzayını çarpıtma potansiyeli vardır (Bowden, 2005). Çıktı uzayının verilmesi fenomenografik çalışmalarda olmazsa olmazdır (Cope, 2004). Tablo 2'de örnek bir çıktı uzayı (sonuç alanı) gösterilmiştir.

Tablo 2.

Örnek Çıktı Uzayı (Sonuç Alanı)

Düzyey	Tanımlayıcı Kategoriler
Düzyey-1	TK-1*: Öğretmek bir bilgiyi bir yolla bir başkasına iletmektir. TK-2**: Öğretmek zenginleştirilmiş iletim yolları ile bilginin çok olan ortamdaki az olan ortama akmasıdır.
Düzyey-2	TK-3: Öğretmek kişilerin birbirine bilgi aktarması sürecidir. TK-4: Öğretme işi sadece öğretmenlere ait değildir. Öğrencilerde birbirlerine bilgi aktarabilir.
Düzyey-3	TK-5: Organizma sadece aktif olduğunda bireyler benden bir şey öğrenebilir.
Düzyey-4	TK-6: Öğretmek bireyin bir zihinsel şemayı inşa etmesi için ona dereceli olarak azalan bilişsel mentorluk hizmeti sağlamaktır. TK-7: Öğretmek bireyin bir zihinsel şemayı inşa etmesi, var olan bir bilişsel şemayı genişletmesi ya da mevcut ancak daha az işe yarayan ya da doğa ya da toplum olguları karşısında açıklama gücü zayıf olan bir şemayı yıkması ve daha pragmatikliği ile değiştirmesi için ona dereceli olarak azalan bilişsel mentorluk hizmeti sağlamaktır.
Düzyey-5	TK-8: Öğretme bilimsel bilgi üretmektir, bilim insanları bilimsel bilgi üretince öğrenirler, dolayısıyla öğretmek ise öğrenenlere kendi bilgilerini üretebilecekleri veri toplama, analiz, yorumlama ve ürettiklerini diğerleri ile paylaşmaları için sınıf içi ya da dışı ortamı düzenlemek, tasarlamak ya da değiştirmektir.

*TK: Tanımlayıcı kategori

**Tablo 2’de yer alan örnek yazarlar tarafından hipotetik olarak oluşturulmuştur.

Tablo 1’de araştırılan fenomenin “öğretme” olarak belirlendiği örnek bir çıktı uzayı (sonuç alanı) gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere, bir çıktı uzayında her bir hiyerarşik ve yapısal ilişkili düzeyde birden fazla tanımlayıcı kategori yer alabilir. Tanımlayıcı kategorilerde üst düzeylere çıkıldıkça, üst kategoriler fenomeni deneyimlemenin daha kompleks yollarını içerir ve alt kategorileri kapsar. Bu çıktı uzayına göre, örneğin, Düzey-3, Düzey-1 ve Düzey-2’ye göre deneyimin daha çeşitli ve kalitatif olarak derin/kompleks boyutlarını içermektedir. Bu çıktı uzayı bağlamında çeşitlenmenin odağı “mantıksal olarak” “bir öğretim ortamında sürece dahil edilen bireylerin/tafırların sayısı” olabilir. Görüldüğü üzere, Düzey-1’de bir öğretimsel faaliyet deneyimine sahip olan öğretmenler öğretim sürecine sadece “öğretmeni (kendini)” dahil edebilmektedir. Düzey-2 bünyesinde yer alan TK-3 ve TK-4, salt ve tek-bireyli (sadece öğretmen) deneyimleme biçimini karakterize eden ve TK-1 ve TK-2’yi bünyesinde barındıran Düzey-1’den daha karmaşık bir öğretimsel faaliyetler deneyimine işaret eder. Gerekçelendirmek gerekirse, Düzey-2’de öğretimsel faaliyet sürecinde tek aktif varlık artık öğretmen değildir: “tecrübe-kavram ikilisi her ne kadar bilgi transferi boyutunda da olsa (TK-3) öğrenenlerde bahsi geçen transfer sürecine katılım gösterebilir (TK-4)” tecrübe-kavram ikilisi öğretmenlerin öğretim olgusu ile ilgili daha derin bir “şeyi” tecrübe ettiğini ima eder. Ancak görüldüğü üzere, Düzey-3, Düzey-1 ya da Düzey-2’de yer almayan veya onları da kapsayarak, onların ötesine geçen bir tecrübe örüntüsünü içermektedir: kavram ediniminde organizmanın aktif ve dinamik rolü ki bu salt bilgi ve belge transferinin ötesine geçen, öğretmenin sınıfta aktif bireyin zihinsel rolünü de öne çıkaran ve kavramın oluşturulmasını ifade eden bir öğretmek yaşantısını yansıtır

olabilir. Bu durum var olan teoriler tarafından da desteklenebilir; davranışçı (bilgi transferi: klasik ve edimsel koşullanma) ve yapılandırmacı (bilişsel işleme süreci, sosyal öğrenme, aktivite teorisi vs.) öğretim teorileri gibi. Dolayısıyla Düzey-3'ün Düzey-1 ve Düzey-2'ye göre hiyerarşik olarak daha üstte konumlandırılması mantık temelinde de doğrulanabilir ki bu durum çıktığı uzayının oluşturulmasındaki temel mekanizmadır. Ayrıca belirtilmesi gerekir ki, bir çıktığı uzayında herhangi bir düzeyde birden fazla tanımlayıcı kategorinin yer alması, mantıksal-hiyerarşik düzeylerin sayısı değişkendir. Ancak hem tanımlayıcı kategorilerin soyutlanmasında hem de çıktığı uzayındaki düzeylerin sayısının belirlenmesinde temel ilke araştırmacının oldukça "cimri" davranmasıdır. Burada kastedilen araştırmacının çıktığı uzayını olabildiğince az sayıda kategori ile yansımasıdır (Marton ve Booth, 1997).

Geçerlik

Geçerlik bir çalışmanın kastedilen olguyu ne ölçüde iyi araştırdığı ya da araştırma bulgularının araştırılan şeyi yansıtmaya derecesini ifade eder (Åkerlind, 2012). Dolayısıyla fenomenografik çalışmalarda geçerlik sadece elde edilen araştırma bulgularını değil, araştırma sürecinin tamamını kapsar (Collier-Reed ve arkadaşları, 2009). Özellikle fenomenografik araştırmalar için şu gibi ölçütler geçerlik stratejileri olarak merkezileştirilmelidir:

- Araştırmacının araştırılan olguyla ilgili katılımcı söylemlerini tüm yönleri ile yakalayabilmesi,
- Araştırmacının olası tüm anlamlara açık olması,
- Araştırmacının kendi varsayımlarını paranteze alabilme stratejilerini bilmesi ve kullanması,
- Amaçlı katılımcı seçimi,
- Görüşme bağlamının betimlenmesi,
- Görüşmenin yapısı ve içeriği ile veri analizi süreçlerinde fenomenografik araştırmaya uygun bir sürecin izlenmesinin garantilenmesi (Ashworth ve Lucas, 2000; Collier-Reed ve arkadaşları, 2009; Cope, 2004).

Yaygın olarak fenomenografi çalışmalarında *iletişimsel geçerlik* ve *pragmatik geçerlik* olmak üzere iki tür geçerlikten bahsedilebilir (Åkerlind, 2012; Kvale, 1996). İletişimsel geçerlik, bir fenomenografik araştırmada katılımcıların söylemlerinden soyutlanan genel anlam kategorilerinin iç tutarlılığının diyologculuk yoluyla kontrol edilmesidir. Bu süreç araştırmayı gerçekleştiren ya da araştırmayı "bilgilendirebilecek" olan üyeler tarafından soyutlanan anlamların sürekli sosyal müzakeresi aracılığıyla gerçekleştirilir (Kvale, 1996). Åkerlind (2012), iletişimsel geçerlik stratejisinde araştırmacının öne sürdüğü herhangi bir yorumu ikna edici bir şekilde tartışabilmesine dikkat çeker. Benzer araştırma/ilgi alanlarına sahip araştırmacıların, öne sürülen yorumları meşrulaştırması da fenomenografik bir çalışmayı geçerli kılabilir (Collier-Reed ve arkadaşları, 2009). Araştırma konferansları, seminerler ve hakemli dergilerin yaygınlığı da bu geçerlik kontrolünü sağlama ve araştırma sonuçlarını meşru kılma yollarıdır (Åkerlind, 2012). Örneğin Hajar (2021) "Higher Education Research & Development" dergisinde

"Theoretical Foundations of Phenomenography: A Critical Review" isimli makalesini yayınlamış, Åkerlind (2022) ise aynı dergideki "Critique of the article, 'Theoretical foundations of phenomenography: a critical review'" isimli makalesi ile Hajar (2022) tarafından ortaya sunulan makaledeki fenomenografik araştırma ile ilgili "kavram yanılgılarını" eleştirmiştir.

Pragmatik geçerlik ise, fenomenografik bir çalışmadan elde edilen çıktılardan özgürleşimci bir şekilde kamusal eylemlere ve önlemlere iskele kurması ile ilgilidir (Kvale, 1996). Bu bağlamda temel mesele FP aracılığıyla özgürleşimi (Hart, 1990) getiren olası tüm praksisleri (aksiyon) (McKerrow, 1989) netleştirmektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sadece katılımcı grubu için değil, katılımcı grubunun dışındaki toplumla da ilişkilidir (Collier-Reed ve arkadaşları, 2009). Dolayısıyla fenomenografik araştırmadan elde edilen sonuçların pratikte kullanılabilir olması, araştırma sonrasında yapılacak eylemler için içgörü kazandırması elde edilen sonuçları pragmatik olarak geçerli kılar (Sandberg, 2005; Entwistle, 1997). Fenomenografik bir çalışmada elde edilen çıktılardan araştırmacının katılımcıları ile paylaşarak sonuçların geçerliği kontrol edilebilir. Çoğunlukla odak grup tartışmaları yoluyla yapılan bu kontrolde amaç katılımcının fenomenografik analizler sonucunda oluşan betimleyici kategorilerin kendi bakış açısını yansıtmayı yansıtmadığının teyidinin alınmasıdır (Bowden, 2005, s. 30).

Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, birden fazla veri kodlayıcısının yanıtları arasındaki kararlılığı ya da tutarlılığı ifade etmektedir (Creswell, 2007). Åkerlind (2012), veri üzerinde tek bir araştırmacı perspektifinin oluşturacağı etkiyi dengelemek ya da değerlendirmek için süreçte birkaç araştırmacının yer almasını içeren kodlayıcılar arası güvenirlilik ve diyalojik güvenirlilik olmak üzere iki çeşit güvenirlilik kontrolünden bahseder. Kodlayıcılar arası güvenirlilik farklı araştırmacılar tarafından verinin tamamı ya da belli bir kısmının kodlanması ve ortaya çıkan seçimlerin karşılaştırılmasını içerir (Miles ve Huberman, 1994). Diyalojik güvenirlilik ise birden fazla araştırmacının geliştirdiği yorum ile veriyi karşılıklı gözden geçirerek uzlaşmayı amaçlar (Åkerlind, 2012). Ayrıca Kvale (1996) araştırmacının görüşme sürecinde müdahale edici olmaması, görüşmelerin deşifresinde -birden fazla araştırmacı tarafından yapıldığında- dokümantasyonun tutarlı olması ve verilerin analizinde kodlayıcılar arası uyumunun sağlanması yoluyla da araştırmacının güvenirliliğine katkı sağlamaya dikkat çeker. Benzer bir yaklaşımla tek bir araştırmacı tarafından geliştirilen tanımlayıcı kategoriler, bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen tanımlayıcı kategorilerden daha az güvenilir olacaktır. Dolayısıyla kategorilerin geliştirilmesi, değiştirilmesi ve düzenlenmesinde araştırmacının başka bakış açıları ile karşılaşabileceği, veriye karşı kendi öznelliğini kontrol edebileceği ve ekip üyelerinin birbirini daha farklı düşünmeye yönelteceği ya da zorlayacağı grup tartışma süreçlerinin oluşturulması önemlidir (Åkerlind ve arkadaşları, 2005; Bowden, 2000b; Trigwell, 2000; Walsh, 2000).

Fenomenografik çalışmalarda kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışma içinden ya da dışından olan araştırmacıların görüşme dökümlerindeki anlama biçimlerini esas araştırmacı tarafından geliştirilen tanımlayıcı kategorilere göre sınıflandırmasını içeren

bir tekrarlanabilirlik stratejidir. Esas araştırmacı ve diğer kodlayıcı araştırmacının sınıflandırmaları karşılaştırılarak kodlayıcılar arasındaki uyuma yüzdesi hesaplanır (Sandberg, 1997). Ancak kodlayıcılar arası güvenilirlik hem nitel araştırmalar (Morse, 1997), hem de fenomenografik araştırmalar (Sandberg, 1997) tartışmalıdır. Fenomenografik araştırmalarda katılımcının kendi deneyimine ilişkin ifadeleri o olguyla ilgili birden fazla yönü içerebilir. Bunlar birbirlerinde daha kapsamlı olabilen kendi içinde hiyerarşik yönler olabilir. Ancak dış kodlayıcı veriye esas araştırmacı kadar hâkim ol(a)madığından bu ayrımı fark edemeyebilir ve katılımcı kavramlarını daha farklı sınıflandırabilir (Sandberg, 1997).

Güvenirlik kontrolleri için bir diğer alternatif ise diğer nitel araştırma yaklaşımlarında da kullanıldığı gibi tüm adımların ayrıntılı olarak açıklanması, dış okuyucu için tüm sürecin detaylandırılmasıdır (Guba, 1981; Kvale, 1996). Araştırmacının görüşmelerde nitelikli bir ses kaydı alması, ayrıntılı alan notlarına yer vermesi, görüşme sürecindeki katılımcı duraksamaları ya da kesintilerinin deşifreye dökülerek analize dahil edilmesi vb. de önemlidir (Creswell, 2007). Sandberg (1997) kodlayıcılar arası güvenilirliğe bir alternatif olarak yorumlayıcı farkındalık kavramını geliştirmiştir. Çünkü kodlayıcılar arası güvenilirlik araştırmacının katılımcının olguyla ilgili anlayışı ile kurduğu kasıtlı ilişkinin göz ardı edilmesi anlamına da gelebilir. Dolayısıyla yorumlayıcı farkındalık araştırmacının tüm araştırma süreci boyunca kendi öznelliğini kabul etmesine, bir araştırmacı olarak süreçteki pozisyonunu fenomenografik araştırma ilkelerine uygun biçimde sürdürmesine katkı sağlar (Sandberg, 1997; 2005).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma dış okuyucuya FP'nin felsefesinin, teorik çerçevesinin ve metodolojisinin merkezi karakteristik bileşenlerini sunmaktadır. FP'nin merkezileştirildiği araştırmaların hem teorik hem de uygulamalı olarak doğru anlaşılması, geliştirilmesi ve farklı disiplinlerde kullanılabilir olmasının ulusal bazda önünün açılması bu çalışmanın amacıdır. FP'yi bahsedildiği üzere temelde üç bileşen ("tecrübe", "tecrübeyi kavramlarla ifade etme" ve "kavramsal çeşitlilik") karakterize eder ve bunlar fenomenografik düşünmeye ve bilmeye şekil verir. Başka bir deyişle, FP'nin bir bilme enstrümanı olarak temel işlevi bu üç bileşen etrafında şekillendiğinden bir fenomenografik çalışma şu üç aşamayı içerir: (i) analitik bir süreç olarak deneyimleme yollarının belirlenmesi, (ii) bütüncül bir süreç olarak tanımlayıcı kategorilerin geliştirilmesi, (iii) kolektif insan bilgisini içeren yapısal-hiyerarşik-kapsayıcı bir diyagramın (çıkıtı uzayı/sonuç alanı) resmedilmesi. Son tahlilde, FP, deneyimlenen dünya ile ilişkilerin tecrübeye dayalı kavramsal dışavurumlarının derinliğinin bilinmesini sistemli, veri temelli ve muhakeme yolları ile anlaşılması sağlayan bir dizi düşünme biçimini araştırmacılara ödünç vermektedir. Esasında, FP bir araştırma yaklaşımı olarak "kolektif insan bilgisinin" bir tür kavramsal "literatür taramasıdır" ve literatürde olan boşlukların ya da sığıkların, değilse derinliklerin, bilinmesine fırsat verebilir.

Ulusal bağlamda FP'yi esas alan çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Şu an ulusal bağlamda yapılacak olan bir akademik taramada, başlığında, özetinde ya da

anahtar kelimelerinde araştırma yaklaşımı olarak “fenomenografi” sözcüğünün geçtiği elliden fazla araştırmaya ulaşılabilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın zamanlamasının ve argümanlarının yöntembilimsel içeriği bilgilendirme ve yöntembilimsel düşünmeyi geliştirme açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Bu araştırma beraberinde bazı yöntembilimsel önerileri de getirmektedir. Öncelikle, örneğin Chan ve arkadaşları (2021) yaptıkları bir sistematik derlemede seçim ölçütü olarak araştırma makalelerinin “matematik eğitiminde öğretmen farkındalığı” ile ilgili çalışmalara *zorunlu* atıf yapması ya da bunları temel referanslar olarak göstermesi ilkesini gerekçelendirmiştir. Chan vd.’nin (2021) bu bağlamda temel gerekçesi şöyle idi: eğer matematik eğitimi dışındaki alanlarda -örneğin fen eğitimi, sınıf eğitimi- eğitim araştırmacıları “öğretmen farkındalığı” olgusu üzerine çeşitli çalışmalar yürüteceklerse matematik eğitimcilerinin oluşturdukları bilimsel bilgi kümülatifine atıf yapmak zorundadırlar, çünkü ilgili olgunun çıkış noktası temelde matematik eğitimidir. Esasında “öğretmen farkındalığı” bağlamındaki ilk çalışmaları veren matematik eğitimcileri bu kavramın sınıf içi öğretimsel faaliyetlerde nasıl çalışılması gerektiğinin *öğretlerini* oluşturmuşlardır. Aynı durum FP’yi benimseyecek olan araştırmacılar için de geçerlidir. Bahsedildiği üzere bu çalışmanın tek amacı FP’yi bir bilme yöntembilimi olarak tanıtmak değil, bu öğretimin temel ya da usta araştırmacılarını da dış okuyucularla buluşturmadır. Bu bağlamda, bahsedildiği üzere, FP’ye ciddi nicel ve nitel katkıda bulunan usta yöntembilimciler ya da nitel araştırmacılar aşağıda sunulan “Kaynaklar” kısmında (*) ile gösterilmiştir. Dolayısıyla fenomenografik bir araştırmanın amacının belirlenmesinde, veri toplama, analiz, yorumlama ve raporlama kısımlarının yürütülmesinde gelecek araştırmacıların sıklıkla (*) ile belirtilen temel referanslara atıf yapması, bunların içeriğinde sunulan düşünme biçimlerini benimsemesi gerekmektedir. Bu bağlamda nitel araştırmacıların temel paradigması olan yorumlamacı paradigma ya da dünya görüşü gereği gelecek araştırmacıların *FP paradigmasını* inşa eden temel ve usta isimleri bilmesi, bunların temel iddia ve argümanlarını analiz edip, yorumlaması, araştırma makalelerinde bunlarla (yazılı) *diyaloglar kurması* olmazsa olmazdır.

Ek olarak, tüm bu sistematik derleme ve betimlemeden de anlaşılacağı üzere, yazarlar sıklıkla fenomenografik araştırma ve FP arasında nitel bir ayrımı netleştirmeye çalışmışlardır. FP esasında *fenomenografik düşünmeyi* resmeder ve fenomenografik araştırma kavramına göre daha genel bir kavramdır. Ayrıca, yukarıda yer alan temel kavramsal, teorik ve yöntembilimsel argümanlarda da gösterildiği üzere, FP’yi benimseme ya da *fenomenografik düşünme*, fenomenografik bir araştırmanın gerçekleştirilmesi için ön koşuldur. Dolayısıyla fenomenografik araştırmalarda araştırmacı esasında “phenomenographer” (ya da fenomenografici) şeklinde bir etikete sahiptir. Fenomenografici sürekli fenomenografik çalışmalar yürütür ve bunu esasında FP’yi benimsemesine veya fenomenografik düşünmeyi içselleştirmesine borçludur. Dolayısıyla, fenomenografik araştırmaları en iyi şekilde gerçekleştirip, raporlayacak olan gelecek araştırmacılar, hayatlarının her alanında şeyleri bilme, anlama, izah etme ve anlamlandırma eylemlerinde temelde “fenomenografik düşünmeyi” işletecek kimseler olacaklardır.

Kaynaklar

- *Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375-390. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122242>
- *Åkerlind, G. S. (2005a). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 63-73). Melbourne: RMIT University Press.
- *Åkerlind, G. S. (2005b). Phenomenographic methods: A case illustration. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 63-73). Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- *Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115-127.
- *Åkerlind, G. S. (2018). What future for phenomenographic research? On continuity and development in the phenomenography and variation theory research tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 949-958. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899>
- *Åkerlind, G. S., Bowden & Green (2005). Learning to do Phenomenography: A reflective discussion. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing phenomenography* (pp. 74-100). Melbourne: RMIT University Press.
- *Ashworth, P., & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/713696153>
- *Barattucci, M., & Bocciolesi, E. (2018). Phenomenography in the student learning perspective: A review of studies in academic contexts. *Encyclopaideia*, 22(50), 21-34. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7900>
- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226. <https://doi.org/10.1177/104973299129121794>
- *Bowden, J. A. (2000a). The nature of phenomenographic research. In J. Bowden & E. Wlash (Eds.), *Phenomenography* (pp. 1-18). Melbourne: RMIT University Press.
- *Bowden, J. A. (2000b). Experience of phenomenographic research: A personal account. In J. Bowden & E. Wlash (Eds.), *Phenomenography* (pp. 47-61). Melbourne: RMIT University Press.
- *Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- *Bowden, J. A., & Walsh, E. (Eds.). (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.
- Chan, Z. C., Fung, Y. L., & Chien, W. T. (2013). Bracketing in phenomenology: Only undertaken in the data collection and analysis process. *The Qualitative Report*, 18(30), 1-9.
- Chan, K. K. H., Xu, L., Cooper, R., Berry, A., & van Driel, J. H. (2021). Teacher noticing in science education: do you see what I see?. *Studies in Science Education*, 57(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755803>
- *Collier-Reed, B. I., Ingerman, Å., & Berglund, A. (2009). Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, 13(2), 339-355. <https://doi.org/10.1080/16823200903234901>
- *Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5-18.
- *Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- *Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 127-134. <https://doi.org/10.1080/0729436970160202>
- *Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887-899. <https://doi.org/10.1177/0002764218772640>
- Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/20797222.2008.11433956>
- *Green, P. (2005). A rigorous journey into phenomenography: From a naturalistic inquirer viewpoint. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- *Green, P., & Bowden, J. A. (2009). Principles of developmental phenomenography. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 2(2), 55-74.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- *Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1421-1436. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1833844>
- Hançerlioglu, O. (1993). *Felsefe Sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Hart, M. (1990). Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. *Adult Education Quarterly*, 40(3), 125-138. <https://doi.org/10.1177/0001848190040003001>
- *Hasselgren, B., & Beach, D. (1997). Phenomenography: A good-for-nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/0729436970160206>
- Josephs, I. E. (1998) Do you know Ragnar Rommetveit? On dialogue and silence, poetry and pedantry, and cleverness and wisdom in psychology (an interview with Ragnar Rommetveit), *Culture and Psychology*, 4(2), 189-212. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400203>
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- *Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamb, P., Sandberg, J., & Liesch, P. (2011). Small firm internationalisation unveiled through phenomenography. *Journal of International Business Studies*, 54(2), 1-22.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Limnatis, N. G. (Ed.). (2010). *The dimensions of Hegel's dialectic*. Bloomsbury Publishing.
- *Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- *Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- *Marton, F. (1994). Phenomenography. *The International Encyclopedia of Education*, 8(2), 4424-4429.
- *Marton, F. (1995). On non-verbal learning 1. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1975.tb00193.x>
- *Marton, F. (2000). The structure of awareness. In J. Bowden & E. Wlash (Eds.), *Phenomenography* (pp. 102-116). Melbourne: RMIT University Press.
- *Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Dall'alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- *Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. 1- outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

- McCarthy, T. A. (1984). Reflections on rationalization in the theory of communicative action. *Praxis International*, 4(2), 177-191.
- McKerrow, R. E. (1989). Critical rhetoric: Theory and praxis. *Communications Monographs*, 56(2), 91-111. <https://doi.org/10.1080/03637758909390253>
- Morse, J. M. (1997). " Perfectly healthy, but dead": the myth of inter-rater reliability. *Qualitative Health Research*, 7(4), 445-447.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- *Orgill M. (2012) Phenomenography. In Seel N.M. (Eds.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_271
- Özen, V. O. (2020). The Ambiguity in Schopenhauer's Doctrine of the Thing-in-Itself. *The Review of Metaphysics*, 74(2), 251-288.
- Pellegrino, J. W., & Glaser, R. (2021). Components of inductive reasoning. In *Aptitude, learning, and instruction* (pp. 177-218). Routledge.
- *Pherali, T. (2011). *Phenomenography as a research strategy: Researching environmental conceptions*. Lambert Academic Publishing.
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Popper, K. R. (1978). *Three worlds*. In *The Tanner lectures on human values* (pp. 143–167). Salt Lake City, UT: University of Utah.
- *Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82. <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>
- *Sandbergh, J. (1997). Are phenomenographic results reliable?. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/0729436970160207>
- *Säljö, R. (1997). Talk as data and practice—a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/0729436970160205>
- Sjöström, B., & Dahlgren, L. O. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x>
- *Souleles, N. (2012). Phenomenography and e-learning in art and design. *Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning* (pp. 466–473).
- *Stolz, S. A. (2020). Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077-1096. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1724088>
- *Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159–171. <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- *Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J. Bowden & E. Wlash (Eds.), *Phenomenography* (pp. 62–82). Melbourne: RMIT University Press.
- Tufford, L., & Newman, P. (2012). Bracketing in Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/1473325010368316>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (pp. 39–285). New York: Plenum Press.
- *Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. Bowden & E. Wlash (Eds.), *Phenomenography* (pp. 19-33). Melbourne: RMIT University Press.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wells, G. (2008). Learning to use scientific concepts. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 329–350.

Wells, R., Barker, S., Boydell, K., Buus, N., Rhodes, P., & River, J. (2021). Dialogical inquiry: Multivocality and the interpretation of text. *Qualitative Research*, 21(4), 498-514. <https://doi.org/10.1177/1468794120934409>

Yazarlar

İletişim

Dr. Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Programı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Temel çalışma alanı sınıf söylemi, sınıfta soru sorma ve öğretmenlerin mesleki gelişimidir.

Yılmaz SOYSAL,

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi A.B.D., Küçükçekmece / İstanbul

E-posta: yilmazsoysal@aydin.edu.tr

Araştırma Görevlisi Vildan SARUHAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.'de araştırmacı olarak görev yapmaktadır.

Vildan SARUHAN,

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Küçükçekmece / İstanbul

E-posta: vildansaruhan@aydin.edu.tr