T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ
KOORDİNASYON BİRİMİ

Öğretim Elemanlarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının ve Kullanımlarının Belirlenmesi

Proje No: 4759

Kariyer Projesi

SONUÇ RAPORU

Proje Yürütücüsü:

Hande KANDUR ARSLAN
Gökçeada Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu/Turizm İşletmeciliği Bölümü

Mart 2025

ÇANAKKALE

TEŞEKKÜRLER

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 4759). Proje desteği için Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	4
ABSTRACT	5
1. GİRİŞ	6
2. GENEL BİLGİLER	7
3. GEREÇ VE YÖNTEM	10
4. BULGULAR	14
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	26
6. KAYNAKLAR	29

ÖZET

Bu projede, öğretim elemanlarının aktif öğrenme ile ilgili görüş ve deneyimlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada öğretim elemanlarının öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenme uygulamaları ve bu süreçle ilgili karşılaştıkları engellerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Veriler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarından anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen birimlerdeki 219 öğretim elemanından anket yoluyla veri elde edilmiştir. Nitel araştırma kapsamında ise fenomenolojik desen benimsenmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 14 öğretim elemanı ile birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, 2024-2025 Güz Dönemi boyunca yürütülmüştür.

Çalışmanın bulguları, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi, öğrencinin derse katılımını, başarısını ve motivasyonunu artıran; kalıcı öğrenmeyi destekleyen; öğrencinin sorumluluk aldığı ve öğretim elemanının kolaylaştırıcı rol üstlendiği bir süreç olarak tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bulgular, aktif öğrenmenin, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerileri kazandırdığını ve onların özgüvenini ile bağımsız öğrenmesini geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun aktif öğrenmeyi olumlu algıladığını göstermektedir. Nitel bulgular sonucunda en yaygın öğretim yönteminin ders anlatımı olduğu belirlenmiş, ancak öğretim elemanlarının bu yöntemi soru-cevap, tartışma ve beyin fırtınası gibi tekniklerle destekleyerek dersleri daha etkileşimli hale getirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi uygulama düzeyinin; ders içeriği, sınıf mevcudu, öğrenci profili ve teknik altyapı gibi faktörlere bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Çalışmanın diğer önemli bulguları, aktif öğrenme stratejilerini uygulama sürecinde karşılaşılan engellerle ilgilidir. Bu engeller arasında kalabalık sınıflar, zaman yönetimi zorlukları, yüksek ders yükü, öğretim elemanlarının motivasyon eksikliği ve altyapı yetersizlikleri öne çıkmaktadır. Son olarak, öğretim elemanları aktif öğrenmeye yönelik eğitimlerin düzenlenmesi konusundaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Özellikle, aktif öğrenme stratejilerinin etkili uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çalışmanın çıkarımları, öğretim elemanlarının farkındalıklarını artırma, mesleki gelişimlerini destekleme ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için kurumsal politikaları yapılandırmanın önemli olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, yükseköğretimde aktif öğrenme stratejilerinin uygulamaları ve zorlukları hakkındaki literatüre katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aktif Öğrenme, Yüksek Öğretim, Öğretim Stratejileri, Öğrenci Merkezli Öğrenme

ABSTRACT

This project aims to reveal the views and experiences of faculty members regarding active learning. In addition, this study aims to determine the active learning practices of faculty members, which are a student-centered approach, and the barriers they encounter in this process.

Data were collected from faculty members working at Çanakkale Onsekiz Mart University through surveys and semi-structured interviews. Using the stratified sampling method, the quantitative part of the study collected data from 219 faculty members in the designated units. For the qualitative study, a phenomenological design was used, and the maximum variation sampling method was used to do one-on-one semi-structured interviews with 14 faculty members. The data collection process was carried out during the 2024-2025 Fall Semester.

The findings of the project revealed that faculty members defined active learning as a process that increases student participation, success, and motivation in the course; supports permanent learning; and in which the student takes responsibility and the faculty member takes a facilitating role. In addition, the findings show that active learning provides students with 21st-century skills such as critical thinking and problem-solving and improves their self-confidence and independent learning. The findings show that the majority of the participants perceive active learning positively. As a result of the qualitative findings, it was determined that the most common teaching method was lectures, but it was observed that the instructors tried to make the lessons more interactive by supporting this method with techniques such as question-answer, discussion and brainstorming. In addition, it was determined that the level of active learning implementation by faculty members varies depending on factors such as course content, class size, student profile, and technical infrastructure. The study also reveals the challenges faced when implementing active learning strategies. Among these obstacles, crowded classes, time management difficulties, a high course load, a lack of motivation among faculty members, and inadequate infrastructure stand out. Finally, faculty members expressed their expectations regarding the organization of trainings for active learning. In particular, they emphasized that in-service training programs should be organized and institutional support mechanisms should be strengthened for the effective implementation of active learning strategies.

The implications of the study show that it is important to increase the awareness of faculty members, support their professional development, and structure institutional policies to encourage active learning. The study also contributes to the literature on the implementation and challenges of active learning strategies in higher education.

Keywords: Active Learning, Higher Education, Teaching Strategies, Student-Centered Learning

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal beklentiler ve gereksinimlerle uyumlu hale gelmek için sürekli olarak gelişmektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencilere küresel ve ulusal düzeyde çeşitli sektörlerde karşılaşabilecekleri temel sorunları ele almak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, pedagojik yaklaşımlarını yeniden şekillendirmek adına önemli miktarda zaman ve kaynak ayırmaktadırlar. Günümüzde yükseköğretimde öne çıkan dönüşüm, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan daha etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemlerin benimsenmesini gerektirmektedir (Freeman vd., 2014; Prince, 2004).

Bu bağlamda, aktif öğrenme; öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren, iş birliğini teşvik eden ve öğrencinin girişimci ve dinamik bir birey olarak gelişimini kolaylaştıran bir eğitim metodolojisi olarak öne çıkmaktadır (Hernández-de-Menéndez vd., 2019). Literatürde, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiği görülmektedir (Michael, 2006; Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004). Ancak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında aktif öğrenmenin öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığı ve bu stratejileri derslerine nasıl entegre ettikleri konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu durum, üniversite düzeyinde farklı disiplinlerden akademisyenlerin görüş ve deneyimlerine dayanan kapsamlı çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu proje, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını, uygulamalarını ve karşılaştıkları zorlukları detaylı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, farklı birimlerden öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilecek derinlemesine görüşmeler ve anketlerden elde edilecek bulgular doğrultusunda karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Bu sayede, öğretim elemanlarının aktif öğrenme ile ilgili deneyimleri, uygulama süreçleri ve karşılaştıkları engeller belirlenerek, yükseköğretimde aktif öğrenmenin yaygınlaştırılmasını teşvik edecek öneriler sunulması hedeflenmektedir (Tarekegne, 2019; Salter, 2023). Bu çerçevede, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim elemanları aktif öğrenmeyi nasıl algılamaktadır?
2. Öğretim elemanları aktif öğrenme stratejilerini öğretim uygulamalarına ne ölçüde dahil etmektedir?
3. Aktif öğrenmeyi uygulama sürecinde karşılaşılan engeller nelerdir?

Sonuç olarak, Türkiye'de farklı disiplinlerden akademisyenlerin aktif öğrenme deneyimlerini ve görüşlerini ele alan geniş ölçekli çalışmaların gerçekleştirilmesi, yükseköğretimde öğrenci merkezli eğitimin benimsenme düzeyine dair önemli bir katkı sağlayacaktır (Patrick vd., 2016; Crisol-Moya vd., 2020). Bu proje kapsamında elde edilecek bulguların, mevcut literatürdeki boşluğu doldurarak yükseköğretimde aktif öğrenmenin yaygınlaştırılmasına yönelik somut katkılar sunması beklenmektedir.

GENEL BİLGİLER

Aktif öğrenme, öğrenciyi önceliklendiren ve eğitim sürecine katılımı teşvik eden bir öğretim metodolojisidir. Bununla birlikte, yükseköğretim düzeyinde farklı disiplinlerden öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen ve hem nicel hem de nitel verilerle desteklenen, aktif öğrenmeye yönelik algılar, uygulamalar ve karşılaşılan engelleri kapsamlı bir şekilde ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

*Uluslararası literatürde konu üzerine yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.*Gibbs ve Coffey (2004), üniversite öğretim üyelerine verilen eğitimin eğitmenlerin yeterliliklerini ve pedagoji anlayışlarını ne ölçüde geliştirdiğini açıklamaya çalışmıştır. 8 ülkede 20 üniversitede verilen hizmet içi eğitim, öğretim üyelerinin daha öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri ve öğretme ve öğrenme anlayışlarını geliştirmeleriyle sonuçlanmıştır. Kane, 2004 yılındaki çalışmasında aktif öğrenme kavramı ve uygulamasının yanı sıra aktif öğrenme metodolojilerinin eğitimcilere sağladığı faydaların eleştirel bir analizini yapmıştır. Çalışma, aktif öğrenme metodolojisinin başarısının yalnızca metodolojiye değil, metodoloji ile öğrenciler arasında eğitimcinin aracılık ettiği sürekli gelişen diyalektik ilişkiye bağlı olduğunu savunmaktadır. Pundak vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik tutumlarına odaklanılmış ve doğrudan öğretim elemanlarından veri toplamak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Finlandiya ve Türkiye'de öğretmen eğitiminde aday öğretmenlerin aktif öğrenme deneyimlerini inceleyen çalışma, aktif öğrenme yaklaşımlarının bu bireylerin mesleki yeterliliklerini etkilediğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır (Niemi vd., 2016). Patrick vd. (2016) Louisiana State Üniversitesi Fen Fakültesi'ndeki öğretim üyeleri ve öğrencilerin aktif öğrenmeye yönelik algılarını, uygulama sıklığını ve karşılaşılan engelleri incelemiştir. Sonuçlar, aktif öğrenmenin genel olarak faydalı görüldüğünü, ancak bölümler arasında uygulama düzeylerinde farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Tarekegne (2019), Etiyopya'daki yüksek öğrenimde aktif öğrenme ve sürekli değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretim üyelerinin algılarını ve uygulamalarını incelemiştir. Bulgular, öğretim üyelerinin aktif öğrenmeye ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğunu ancak bunu beklenen düzeyde uygulamadığını göstermektedir. Uygulamayı etkileyen başlıca faktörler arasında öğretmen motivasyonu, öğrenci tutumu, kurumsal destek eksikliği, kaynak eksikliği, kalabalık sınıflar ve yüksek ders yükü yer almaktadır. Crisol-Moya vd. (2020), hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin aktif öğrenme metodolojilerine ilişkin algılarını değerlendiren bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, aktif öğrenmenin disiplinler arası etkileşimi ve grup çalışmasını teşvik ettiğini, ancak büyük sınıfların uygulamayı zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aktif öğrenmeye olumlu yaklaştığı, ancak öğretim üyelerinin bu metodolojileri uygulamada bazı zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Carroll vd. (2023) mühendislik eğitiminde aktif öğrenmenin benimsenmesini engelleyen faktörleri ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Araştırma, öğrenci hazırlığı ve katılımı, öğretim desteği, eğitmen rahatlığı ve güveni ile kurumsal destek gibi faktörleri belirlemiştir. Ancak, zaman faktörünün bağımsız bir engel oluşturmadığı, farklı faktörlerle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Heck vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada sağlık alanında eğitim veren akademisyenlerin aktif öğrenmeye yönelik algıları ve uygulama süreçleri incelenmiştir. Bulgular, aktif öğrenmeye yönelik olumlu algının cinsiyet, akademik ünvan ve hizmet süresi gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, en sık karşılaşılan bireysel engeller arasında materyal geliştirme süreci ve yetersiz ders saati yer alırken, geleneksel ders alışkanlığı ve eğitim eksikliği nedeniyle meslektaşlar arasında aktif öğrenmeye geçişin zor olduğu belirlenmiştir. Salter

(2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim üyelerinin yükseköğretimde aktif öğrenme stratejilerine ilişkin görüşleri ve kullanım durumları incelenmiştir. Bulgular, aktif öğrenmenin öğretim üyeleri tarafından yaygın olarak kullanıldığını ancak en büyük engelin öğretim üyelerinin bu stratejileri nasıl uygulayacakları konusunda yeterli eğitime sahip olmamaları olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca öğretim üyelerinin aktif öğrenmeye ve mesleki gelişim süreçlerine olan inançlarının bu yöntemleri kullanma eğilimlerini artırdığını ortaya koymuştur. Abildinova vd. (2024), yükseköğretim öğretim üyelerinin aktif öğrenme yöntemlerine (Vaka Tabanlı Öğrenme - CBL, Problem Tabanlı Öğrenme - PBL ve Takım Tabanlı Öğrenme - TBL) ve bunların dijital teknolojilerle entegrasyonuna yönelik algılarını incelemiştir. Sonuçlar, aktif öğrenme yöntemlerinin yükseköğretimde eleştirel düşünme, işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak kaynak kısıtlamaları, zaman yönetimi sorunları ve eğitim eksikliği gibi faktörlerin öğretim üyelerinin aktif öğrenme stratejilerini uygulamasını engellediği belirlenmiştir. Kassa vd. (2024) çalışmasında öğretim üyelerinin ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını incelenmiştir. Bulgular öğretim üyelerinin aktif öğrenmeyi olumlu algıladığını ancak uygulamanın beklendiği kadar yaygın olmadığını göstermektedir. En sık kullanılan öğretim yöntemi geleneksel ders anlatımı olup, soru-cevap yöntemi ikinci sırada yer almaktadır. Öğretim üyeleri aktif öğrenmeyi benimsemede karşılaştıkları başlıca zorlukları kalabalık sınıflar, kaynak eksikliği ve öğrencilerin yetersiz dil becerileri olarak sıralamıştır. Murphy vd. (2024), aktif öğrenme sınıflarında (ALC- Active Learning Classrooms) ders veren eğitmenlerin deneyimlerini incelemiştir. Çalışma, aktif öğrenme sınıflarının tasarım özelliklerinin eğitmen deneyimlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Barnawi vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada, tıp fakültelerinde Problem Tabanlı Öğrenmeye (PBL) uyum sağlamak için düzenlenen öğretim üyesi geliştirme programlarının etkisi incelenmiştir. Bulgular, eğitmenlerin performansının öğrenci öğrenme süreçleriyle olumlu ilişkili olduğunu, ancak öğretim üyelerinin PBL uygulamalarında hazırlık süreci, geri bildirim mekanizmaları ve karşılaştıkları zorlukların ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ulusal literatürde konu üzerine yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir. Bologna Süreci kapsamında meslek yüksekokullarında öğrenci merkezli eğitime ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda; öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımın eğitim açısından yararlı olacağını düşündükleri, ancak üniversitelerin öğrenci merkezli eğitimi uygulamaya koymadan önce yeterli ön hazırlıkları yapması gerektiği ortaya konulmuştur (Uçkun vd., 2013). Mancir (2014), beş farklı eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin karma bir yaklaşımla öğrenci merkezli eğitimi nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını incelemiştir. Sonuçlar, öğretim üyelerinin temel bilgilere sahip olmalarına rağmen uygulamada eksiklikleri olduğunu, öğrencilerin ise öğrenci merkezli eğitimi genel olarak anladıklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Uygur ve Yelken (2019) nitel araştırma yoluyla yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Odak grup çalışmasıyla elde edilen verilere göre yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretime ilişkin ele alınması gereken öncelikli konunun öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının yeterliliklerini geliştirmek için eğitmen eğitimleri düzenlenmesinin gerekli ve önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. İlhan (2022), Ankara'daki bir devlet üniversitesinde yürütülen aktif öğrenme projesi kapsamında öğretim üyelerinin deneyimlerini

ve görüşlerini nitel durum çalışmasıyla incelemiştir. Çalışmada, öğretim üyelerinin başlangıçta aktif öğrenmeye karşı önyargılı oldukları, ancak zamanla olumlu bir tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, aktif öğrenmenin öğrenci başarısı ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. İlhan ve Çam (2023) tarafından geliştirilen "Öğretim Üyeleri İçin Aktif Öğrenme Uygulamaları Ölçeği", öğretim üyelerinin aktif öğrenme yöntemlerini ne ölçüde kullandıklarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir araçtır. Beş alt boyuttan oluşan ölçek, "İşbirliği Sağlama", "Dijital Öğrenme Teknolojilerini Kullanma", "Zihinsel Süreçleri Etkinleştirme", "Soru Sormaya Teşvik Etme" ve "Görevler Verme" gibi aktif öğrenme uygulamalarını değerlendirmektedir. Özer (2023), bir vakıf üniversitesindeki 5 fakülteden 122 öğretim üyesini kapsayan kesitsel tarama deseni kullanarak öğretim üyelerinin aktif öğrenmeye yönelik algılarını ve öğretim stratejilerini incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Üyelerinin Öğretim Uygulamaları Anketi" hem kapalı uçlu (Likert ölçeği) hem de açık uçlu soruları içermiş ve böylece nicel bulgular katılımcıların açıklamalarıyla desteklenerek daha kapsamlı bir şekilde yorumlanmıştır. Bulgular, öğretim üyelerinin aktif öğrenmenin öğrenci başarısını, motivasyonunu ve katılımını artırdığına inandıklarını ancak sınıf mevcudu, ders yükü ve zaman kısıtlamalarının bu yöntemlerin uygulanmasını engellediğini ortaya koymuştur. En yaygın kullanılan öğretim yöntemleri etkileşimli dersler, proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme iken, kavram haritaları, akran öğretimi ve simülasyon tabanlı öğrenme en az tercih edilen stratejiler arasındadır.

Yükseköğretimde aktif öğrenmenin öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özer, 2023; İlhan, 2022). Özellikle, öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini derslerine nasıl entegre ettikleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemeye yönelik kapsamlı araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir (İlhan & Çam, 2023). Literatürde, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları belirtilse de, bu algıların öğretim uygulamalarına ne ölçüde yansıdığı ve aktif öğrenme uygulamalarının sürdürülebilirliği konusunda mevcut bilgilerin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Mancir, 2014). Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte aktif veya işbirlikçi öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenmesine fayda sağladığını gösteren önemli araştırmalar olmasına rağmen, birçok eğitmen hala derslerinde geleneksel ders verme yöntemlerini kullanmaya devam etmektedir (Kitchens vd., 2018). Örneğin betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre, fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları, bunun yerine geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımla ders anlattıkları belirlenmiştir. Öğrenci merkezli öğretim süreçlerine uygun olmayan yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğretmenlerin alışkanlık ve kolaycılık tercihlerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır (Şimşek vd., 2012). Çeşitli araştırmalar, öğretim elemanlarının aktif öğrenme uygulamalarında ders yükü, zaman yönetimi, kurumsal destek eksikliği ve sınıf mevcudu gibi faktörlerle karşılaştığını göstermiştir (Freeman vd., 2014; Prince, 2004). Ancak, bu engellerin farklı fakültelerde ve disiplinlerde nasıl değiştiğine dair kapsamlı bir analiz yapılmamıştır (Carroll vd., 2023; Heck vd., 2023).

GEREÇ VE YÖNTEM

Proje kapsamında nicel ve nitel veriler aracılığıyla; öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin algıları, aktif öğrenmeyi öğretim süreçlerine nasıl entegre ettikleri, kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları engeller betimsel istatistikler ve içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Yöntem kısmında aktif öğrenme olgusunu tanımlamayı amaçlayan Karma Araştırma Yöntemi esas alınmıştır. Araştırma deseni olarak Yakınsayan Paralel Karma Desen kullanılmıştır. Böylece nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanmış, bağımsız analiz edilmiş ve bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır (Creswell, 2014).

1. Nicel Araştirma Modeli

Tarama araştırması, birincil veri toplama yönteminin anket olduğu ve anketlerin, araştırmacılar tarafından belirli bir kavram veya konuyla ilgili grup perspektiflerini daha iyi anlamak için bir araç olarak kullanıldığı bir araştırma tasarımı türünü ifade etmektedir. Araştırmanın amacı özellikleri, sıklıkları ve eğilimleri belirlemek olduğunda betimsel tarama modeli araştırma için uygun bir seçimdir (Michael vd., 2023). Bu proje, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının aktif öğrenme kullanımına ilişkin algılarını, uygulamalarını ve zorluklarını incelemeyi planladığından, kesitsel tarama araştırması tercih edilmiştir.

Nicel Veri Toplama Yöntem, Araç ve Süreci

Nicel verilerin toplanması amacıyla anket yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak düzenlenen anket formundaki soruların belirlenmesinde aktif öğrenme ile ilgili literatür ve bu konuda daha önce gerçekleştirilen benzer çalışmalar dikkate alınmıştır (Salter, 2023; Özer, 2023; Michael vd., 2023; Alemnev, 2018). Anket formunun ilk bölümünde, öğretim elemanının cinsiyeti, yaşı, akademik unvanı, görev yaptığı birim ve bölüm, ve mesleki kıdemine yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde öğretim elemenlarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bölüm kapsamlı literatür taramasından ve üç ayrı çalışmadaki anket sorularından uyarlanmıştır (Salter, 2023; Özer, 2023; Michael vd., 2023). 13 maddeden oluşan anketin bu bölümünde, Tamamen Katılıyorum (5) → Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Anketin geçerlik ve iç güvenirliği için asıl araştırma verileri toplanmadan önce 10 öğretim elemanı ile pilot çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak anket, katılımcıların yanıtlarken karşılaştıkları sorunlar dikkate alınarak düzenlenmiştir. Katılımcıların aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ölçmek için belirlenen 13 maddenin Cronbach Alfa değeri pilot çalışma için 0.842 ve nihai örneklem için olarak 0.894 olarak hesaplanmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanma sıklığına ilişkin sorular Salter'ın 2023 yılında yayımlanan doktora tezinden uyarlanmıştır. Öğrenilen içeriği pratik yapmak, uygulamak ve değerlendirmek için kullanılan 17 farklı aktif öğrenme stratejisinin ne sıklıkla kullanıldığını ölçmek için, Her zaman (5) → Hiçbir zaman (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Bunun yanında "Stratejiyi Bilmiyorum" seçeneği eklenmiştir. Anketin bu bölümünde, katılımcılara açıklama sağlamak amacıyla listelenen aktif öğrenme stratejilerinin kısa özeti yer almıştır. Stratejileri kullanma sıklığına ilişkin sorunun ardından katılımcılara, listede yer almayan ancak derslerinde kullandıkları herhangi bir aktif öğrenme stratejisi varsa buna ilişkin bilgi vermelerine olanak tanıyan açık uçlu bir soru sorulmuştur.

Aktif öğrenmeye yönelik engellerle ilgili sorular, daha önce yayınlanmış iki çalışmadaki (Michael vd., 2023; Salter, 2023) anket sorularından uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan anketin dördüncü bölümünde, Tamamen Katılıyorum (5) → Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Aktif öğrenmenin önündeki potansiyel engellerle ilgili katılımcıların algılarını ölçmek için belirlenen 13 maddenin Cronbach Alfa değeri pilot çalışma için 0,718 ve nihai örneklem için olarak 0.854 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları evreni oluşturmaktadır. Araştırma görevlileri kapsam dışı bırakılarak, ders veren öğretim elemanları dikkate alınmış ve nihai evren büyüklüğü 1489 olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme sürecinde oransal tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış, akademik birimler alt tabakalar olarak ele alınmıştır. Örneklem büyüklüğü 306 olarak hesaplanmış, ancak çalışmaya 219 öğretim elemanı katılım göstermiştir (cevaplanma oranı %71.5). Tabakalarda görev yapan öğretim elemanlarının seçim sürecinde gönüllülük esas alındığından, tam anlamıyla rastgele seçim yapılamamıştır.

Nicel Veri Analizi

İlk aşamada anket yoluyla elde edilen veriler nicel bir yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan anket verilerine ilişkin gerekli kodlamalar ve veri temizliği yapıldıktan sonra betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 23.0 programı ve R Programlama dili kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2. Nitel Araştirma Modeli

Bu çalışmanın tasarımı, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalar, insanların bir olguyu veya yaklaşımı nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri ve nasıl deneyimlediklerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu bağlamda, fenomenolojik yaklaşım, öğretim elemanlarının aktif öğrenme olgusunu nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini anlamak için uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir (Creswell, 2007). Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik bakış açıları, derslerinde aktif öğrenme tekniklerini ne düzeyde kullandıkları ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir.

Katılımcılar

Çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan ve aktif olarak ders veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, farklı akademik birimlerden mümkün olduğunca çeşitli öğretim elemanlarına ulaşarak, farklı bakış açılarını ve deneyimleri içeren geniş bir veri seti elde etmektir (Patton, 2014). Bu doğrultuda, farklı disiplinlerden ve fakültelerden en az bir öğretim elemanının dahil edilmesi hedeflenmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 14 öğretim elemanı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu, 8 kadın ve 6 erkek öğretim elemanından oluşmaktadır. Yaşları 30 ile 50+ arasında değişmektedir. Çalışmanın akademik birim, unvan ve cinsiyet açısından dağılımları Tablo 6'de gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

	Akademik Birim	Unvan	Cinsiyet
Fakülte [F]	Eğitim Fakültesi [1]	Dr.Öğr.Ü.	K
	Fen Fakültesi [2]	Doç.Dr.	K
	Güzel Sanatlar Fakültesi [3]	Dr.Öğr.Ü.	K
	İletişim Fakültesi [4]	Doç.Dr.	K
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi [5]	Dr.Öğr.Ü.	E
	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi [6]	Prof.Dr.	K
	Mühendislik Fakültesi [7]	Dr.Öğr.Ü.	E
	Sağlık Bilimleri Fakültesi [8]	Doç.Dr.	K
	Siyasal Bilgiler Fakültesi [9]	Dr.Öğr.Ü.	E
	Turizm Fakültesi [10]	Doç.Dr.	E
	Ziraat Fakültesi [11]	Doç.Dr.	E
Yüksekokul [YO]	Yabancı Diller Yüksekokulu [12]	Öğr.Gör.	K
	Sosyal Bilimler Yüksekokulu [13]	Dr.Öğr.Ü.	K
Meslek Yüksekokulu [MYO]	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu [14]	Doç.Dr.	E

Veri Toplama Yöntem, Araç ve Süreci

Öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik algıları, uygulamaları ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine incelemek amacıyla, literatür taraması temel alınarak ve Alemnev'in (2018) çalışmasından uyarlanarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form, öğretim elemanlarının aktif öğrenme anlayışlarını ve deneyimlerini ele alan altı sorudan oluşmaktadır. Soruların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla, Eğitim Fakültesi'ndeki alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama süreci Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul'undan gerekli izinler alındıktan sonra başlamıştır. Çalışma, gönüllülük esasına göre yürütülmüş ve katılımcılar görüşmeden önce projenin amacı, kapsamı ve görüşme süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar, yazılı olarak sunulan bilgilendirilmiş onam formunu inceleyerek onayladıktan sonra araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşmeler 2024-2025 güz döneminde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayı alındıktan sonra ses kaydı yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan her bir bireysel görüşme yaklaşık 15-20 dakika arası sürmüştür.

İnandırıcılık

Çalışmada inandırıcılığın ve aktarılabilirliğin sağlanabilmesi amacıyla çalışma süreçleri ve atılan adımlar mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu doğrultuda, çalışmanın inandırıcılığına ve bulgularının benzer bağlamlara uyarlanabilmesine katkı sağlamak amacıyla, katılımcılar, araştırmacının rolü, veri toplama süreci, veri analizi süreci ve araştırmanın temel bulguları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Görüşmeler gönüllülük esasına göre yapılmış ve görüşme formunun hazırlanmasında kapsamlı literatür

taraması yapılarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin sunumunda şeffaflığa önem verilmiş, tablo ve doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde aktif bir rol oynar, katılımcılarla birebir etkileşim kurarak verileri kodlar, kategorilere ayırır ve analiz eder. Bu süreçte araştırmacının titizliği, öznelliğinin farkında olması ve araştırmadaki rolünü açıkça belirtmesi, güvenilirliği sağlamak açısından önemlidir (Tekindal ve Arsu, 2020). Bu projede, araştırmacının aktif eğitim veren bir bölümden mezun olması, projenin gerçekleştiği üniversitede öğretim elemanı olarak görev yapması ve Bologna Süreci Koordinatörlüğü'nü yürütmesi gibi rolleri bulunmaktadır. Araştırmacının aktif öğrenme deneyimine sahip olması, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye dair anlayışlarını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmesine katkı sağlamıştır. Ancak, araştırmacının aktif öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, veri yorumlama sürecinde önyargı riskini artırabilecek olası bir sınırlılık olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Bologna Süreci kapsamında yapılan toplantılarda öğretim elemanlarının geri bildirimleri, verilerin analizi noktasında bütüncül bir değerlendirme yapmaya yardımcı olmuştur. Araştırmacının görev yaptığı üniversitede veri toplaması, katılımcılara kolay ulaşabilme açısından avantaj sağlamıştır. Ancak bu durum, öğretim elemanlarının daha olumlu görüş bildirme eğiliminde olması gibi olası yanlılık riskini de beraberinde getirmektedir. Bu risk azaltmak amacıyla, görüşmelerin yanı sıra nicel veri toplama yöntemi kullanılarak yöntem üçgenlemesi ile bulguların doğrulanması sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014). Ayrıca araştırma süreci detaylı bir şekilde raporlanmış, öğretim elemanlarının görüşleri olduğu gibi sunularak, araştırmacının rolünden kaynaklanabilecek muhtemel yanlılıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Son olarak, doğrulanabilirliği artırmak amacıyla tüm veriler saklanmıştır. Böylelikle çalışmanın geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığı için gerekli önlemler alınmıştır.

Veri toplama sırasında, Fen Fakültesi'nde görev yapan bir öğretim elemanının "*Proje sahibi hocamızın uyguladığı anket sayesinde öğretim anlayışıma yeni bir yöntem daha ekledim: bulanık yöntem. …Bu yaklaşımı öğretim yöntemlerime kazandırdığı için proje sahibi hocamıza teşekkür ederim*." şeklindeki ifadesi, çalışmanın etkisini göstermesi açısından çok anlamlıdır. Görüşmelerin ardından bazı öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen sohbet ve değerlendirmeler, verilerin yorumlanmasına önemli katkılar sağlamıştır.

Nitel Veri Analizi

Bu çalışmada, nitel veri analizi için Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşamalı süreç takip edilmiştir. İlk aşama toplanan verilerle tanışmayı içermekte, ardından ilk kodların oluşturulması, daha sonra benzer kodları bir araya getirerek potansiyel temaların aranması, belirlenen temaların daha ayrıntılı şekilde tanımlanması ve son aşamada ise temalar doğrultusunda bulguların yorumlanarak raporlanması gelmektedir. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım izlenmiş ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Patton, 2014).

Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra ses kayıtları yazıya dökülmüş ve öğretim elemanlarının unvanlarını, cinsiyetlerini ve sırasını gösterecek şekilde kaydedilmiştir. Ses kayıtları Word dosyalarına aktarıldıktan sonra, kodlar

ve temalar altında aktif öğrenme anlayışı hakkında benzer görüşler, deneyimler, faydalar, engeller ve öneriler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Nitel verilerin analizi çalışmanın araştırma sorularıyla ilişkili olarak yürütülmüştür.

Nitel verilerin analizinde eklektik bir yaklaşım izlenerek çeşitli kodlama yöntemlerinden (nitelik, yapısal betimsel, in vivo, süreç, ön, duygu, değerler, örüntü ve açımlayıcı) faydalanılmıştır (Saldana, 2009). Veri analizini daha sistematik ve etkili hale getirebilmek amacıyla belirli kelimelere ve cümlelere renk kodları atanmış, metinler biçimsel özelliklerle zenginleştirilmiştir. Örneğin, aktif öğrenme stratejileriyle ilgili ifadeler sarı renkle vurgulanmış, önemli pasajlar ise ilerleyen aşamalarda alıntılanmak üzere koyu ve italik olarak biçimlendirilmiştir.

Ön analiz aşamasında, 14 katılımcıya ait veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; bu süreçte nitel kodlar elle atanarak düzenlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Öğretim elemanlarının cevaplarındaki örüntülerden kavramlara ve ardından kodlara ulaşılmıştır. Bu amaçla her görüşme dökümü tekrar tekrar okunarak temel kavramlar ve ardından kodlar belirlenmiştir. Veri indirgeme sürecinde, belirlenen kategoriler daha az sayıda ana tema altında birleştirilerek sistematik hale getirilmiştir. Bulguların sunumunda açıklık ve anlaşılırlığı artırmak amacıyla tablolar, doğrudan alıntılar ve şekiller kullanılmıştır. Son olarak, elde edilen temalar literatürdeki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik algıları, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve aktif öğrenmenin uygulanmasının önündeki engeller ele alınmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına dayalı bir çerçevede sunulmuş; nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek şekilde ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın nicel bulguları yer almaktadır. Öncelikle öğretim elemanlarının demografik özellikleri sunulmuş, daha sonra proje kapsamında geliştirilen araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri (N=219)

Yaş	**N(%)**	**Unvan**	**N(%)**
30-39	60 (%27.4)	Prof.Dr	34 (%15.8)
21-29	6 (%2.7)	Doç.Dr	53 (%24.7)
40-49	114 (%52.1)	Dr.Öğr.Ü	58 (%27.0)
50-59	35 (%16.0)	Öğr.Gör.Dr.	28 (%13.0)
60 ve üzeri	4 (%1.8)	Öğr.Gör.	42 (%19.5)
Cinsiyet	**N(%)**	**Mesleki Kıdem (Yıl)**	**N(%)**
Erkek	109 (%49.8)	0-4	20 (%9.30)
Kadın	109 (%49.8)	5-9	28 (%13.0)
Belirtmek İstemiyorum	1 (%0.5)	10-14	51 (%23.6)
		15-20	56 (%25.9)
		20 ve üzeri	61 (%28.2)

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaş dağılımı incelendiğinde, en büyük grubu 40-49 yaş aralığındaki bireyler (%52.1) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla 30-39 yaş aralığındaki öğretim elemanları (%27.4), 50-59 yaş aralığındaki bireyler (%16.0), 21-29 yaş aralığındaki katılımcılar (%2.7) ve 60 yaş ve üzeri akademisyenler (%1.8) takip etmektedir. Cinsiyet dağılımı açısından değerlendirildiğinde, erkek ve kadın katılımcılar eşit oranda (%49.8) temsil edilmiş, yalnızca bir katılımcı cinsiyet bilgisini paylaşmamayı tercih etmiştir. Öğretim elemanlarının akademik unvanları incelendiğinde, Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip katılımcılar (%27.0) en geniş grubu oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla Doç.Dr. (%24.7), Öğr. Gör. (%19.5), Prof. Dr. (%15.8) ve Öğr.Gör.Dr. (%13.0) takip etmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu (%28.2) görülmektedir. Bunu 15-20 yıl kıdeme sahip akademisyenler (%25.9), 10-14 yıl deneyimi olanlar (%23.6), 5-9 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar (%13.0) ve 0-4 yıl deneyimi bulunan öğretim elemanları (%9.3) izlemektedir.

Bu bulgular, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük ölçüde orta yaş grubunda ve yüksek mesleki deneyime sahip bireylerden oluştuğunu, akademik unvan dağılımının dengeli olduğunu ve cinsiyet dağılımında eşit bir temsilin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Akademik Birimlere Göre Dağılımı

Birim		**N(%)**
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler	10 (%4.6)
	Uygulamalı Bilimler	10 (%4.6)
	Deniz Bilimleri ve Teknolojisi	8 (%3.7)
	Eğitim	21 (%9.6)
	Fen	17 (%7.8)
	Güzel Sanatlar	9 (%4.1)
	İletişim	2 (%0.9)
	İnsan ve Toplum Bilimleri	14 (%6.4)
	Mimarlık ve Tasarım	3 (%1.4)
	Mühendislik	19 (%8.7)
	Müzik ve Sahne Sanatları	2 (%0.9)
	Sağlık Bilimleri	6 (%2.7)
	Siyasal Bilgiler	6 (%2.7)
	Spor Bilimleri	5 (%2.3)
	Tıp	11 (%5.0)
	Turizm	5 (%2.3)
	Ziraat	6 (%2.7)
Yüksekokul	Yabancı Diller	6 (%2.7)
Meslek Yüksekokulu	Ayvacık	4 (%1.8)
	Bayramiç	5 (%2.3)
	Biga	2 (%0.9)
	Çan	8 (%3.7)
	Denizcilik	2 (%0.9)
	Ezine Gıda İhtisas Organize Sanayi Bölgesi	5 (%2.3)
	Gelibolu Piri Reis	5 (%2.3)
	Lapseki	6 (%2.7)
	Sağlık Hizmetleri	4 (%1.8)
	Sosyal Bilimler	8 (%3.7)
	Teknik Bilimler	6 (%2.7)
	Yenice	4 (%1.8)
	Toplam	219 (%100)

Çalışmaya katılan 219 öğretim elemanı, 17 fakülte, 1 yüksekokul ve 12 farklı meslek yüksekokulunda görev yapmaktadır. En yüksek sayıda katılımın Eğitim Fakültesi'nden (%9.6, n=21) olduğu görülmektedir. Bunu Mühendislik Fakültesi (%8.7, n=19), Fen Fakültesi (%7.8, n=17) ve İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (%6.4, n=14) takip etmektedir. Bu dağılım, öğretim elemanlarının farklı akademik birimlerde çeşitlilik gösterdiğini ve özellikle eğitim, mühendislik ve fen bilimleri alanlarında daha yoğun bir temsile sahip olduğunu göstermektedir.

Aktif Öğrenme Algısı

Öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan 13 maddelik ankete verilen cevaplar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Aktif Öğrenme Algısı (*N=219*)

	Ortalama ($\bar{x}$)	*Standart Sapma*
Öğretme-öğrenme öğretim elemanının sorumluluğundadır.	3.48	1.09
Öğrenmenin aktif olduğu ortamlarda öğrencinin başarısı artar.	4.47	0.79
Öğretim elemanı öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olmalıdır.	4.40	0.85
Ders anlatımı en değerli öğretim yöntemidir.	3.40	1.08
Öğrenciler öğrenmenin ne zaman ve nasıl olacağı konusunda karar vermeye teşvik edilmelidir.	3.82	0.94
Aktif öğrenme yöntemleri öğrencilerde eleştirel düşünmeyi teşvik eder.	4.38	0.75
Öğrenmenin aktif olduğu ortamlarda öğrencilerin katılımı artar.	4.47	0.79
Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu ve inisiyatifini almalıdır.	4.34	0.82
Üniversite düzeyinde öğretim genellikle öğretim elemanı merkezli olmalıdır.	2.68	1.16
Öğrenme aktif olduğunda öğrenciler öğrenmeye daha fazla motive olurlar.	4.37	0.77
Öğrencilerin etkileşimi ve aktif katılımı, eğitimin kalitesi açısından en önemli unsurlardan biridir.	4.37	0.85
Aktif öğrenme öğrencilere kendi kendine öğrenme ve problem çözme becerileri kazandırır.	4.35	0.81
Aktif öğrenme öğrencilerin özgüvenini ve bağımsız öğrenmesini geliştirir.	4.40	0.82

Tablo 3'te öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri ve standart sapmaları verilmiştir. Bir ifade dışında tüm ifadelerin ortalama puanları, beşli Likert ölçeğinin orta değeri olan 3'ün üzerindedir. Bu durum, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.

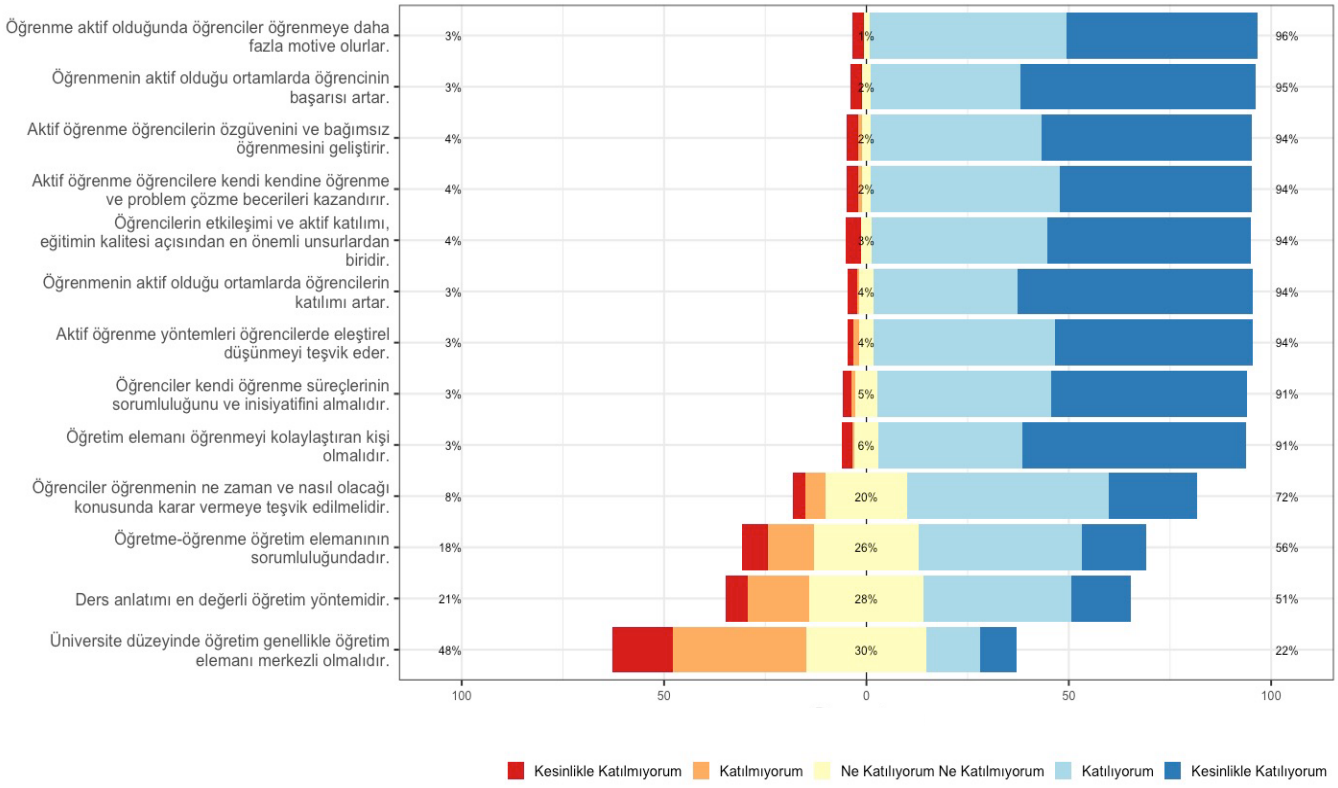
En yüksek ortalama puan ($\bar{x}$ =4.47 ± 0.79) ile, "Öğrenmenin aktif olduğu ortamlarda öğrencilerin katılımı artar." ve "Öğrenmenin aktif olduğu ortamlarda öğrencinin başarısı artar." ifadeleridir. Bu durum, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin öğrencinin derse katılımını ve başarısını artırdığı konusunda güçlü bir fikir birliğinde olduklarını göstermektedir. "Öğretim elemanı öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olmalıdır." ve "Aktif öğrenme öğrencilerin özgüvenini ve bağımsız öğrenmesini geliştirir." ifadeleri ($\bar{x}$=4.40 ± 0.85) ortal amaya sahiptir.

"Üniversite düzeyinde öğretim genellikle öğretim elemanı merkezli olmalıdır." ifadesi en düşük ortalamaya ($\bar{x}$=2.68 ± 1.16) sahiptir. Bu da öğretim elemanlarının geleneksel yaklaşım yerine öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih

ettiklerini göstermekle birlikte, standart sapmanın yüksek (1.6) olması öğretim elemanlarının görüş farklılığı olduğunu göstermektedir.

"Öğretme-öğrenme öğretim elemanının sorumluluğundadır. " ($\bar{x}$ =3.48 ± 1.09) ve "Ders anlatımı en değerli öğretim yöntemidir. " ($\bar{x}$ =3.40 ± 1.08) ifadelerinin ortalaması Likert ölçeğinin orta değerine yakın, hafif olumlu yöndedir. Bu durum, öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel sorumluluğun kendilerinde olduğuna dair görüşlerinde bir ölçüde kararsız olduklarını ya da sınırlı düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Aynı şekilde öğretim elemanları geleneksel ders anlatımının en değerli yöntem oluşuna ilişkin kısmen olumlu fakat net olmayan bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

.



Şekil 1. Aktif Öğrenme Algısına İlişkin Yığılmış Çubuk Grafiği

Likert ölçekli verilerin analizinde yığılmış çubuk grafikleri, verilerin görselleştirilmesi ve anlamlandırılması açısından güçlü bir araçtır. Grafikler, katılımcıların eğilimlerini ve dağılımlarını kolayca gözlemlemeye ve farklı ifadeleri kıyaslamaya olanak tanımaktadır. Öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik algılarını görselleştirmek amacıyla yığılmış çubuk grafikleri kullanılmıştır. Bu grafikler, öğretim elemanlarının belirli ifadelere verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımını göstermektedir. Grafikte her satır, Likert ölçeğine dayalı bir ifadeyi temsil etmekte ve

bu ifadeye verilen yanıtlar yatay yığılmış çubuklar şeklinde sunulmaktadır. Katılım düzeyi farklı renklerle kodlanarak yanıtların dağılımı net bir şekilde görselleştirilmiştir (Heiberger & Robbins, 2014).

Şekil 1'deki yığılmış çubuk grafiği, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin ifadelere katılım oranlarını vermektedir. Şekildeki yüzdelik oranlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının aktif öğrenme algısına yönelik ifadelere büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Öğretim elemanları, öğrenmenin aktif olduğu ortamlarda öğrencinin daha fazla motive olduğunu (%96), aktif öğrenmenin öğrencilerin başarısını (%95) ve derse katılımını artırdığını (%94), öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini (%94), öğrencilere kendi kendine öğrenme ve problem çözme becerileri kazandırdığını (%94) ve öğrencilerin özgüvenini ve bağımsız öğrenmesini geliştirdiğini (%94) düşünmektedir.

Üniversite düzeyindeki öğretimin genellikle öğretim elemanı merkezli olması gerektiği görüşü, çalışmada en düşük katılım oranına sahip ifadelerden biri olmuştur (%22.3). Öğretim elemanlarının yaklaşık %30'u, öğretimin öğretim elemanı merkezli olması gerektiği konusunda kararsızken, %56'sı öğretme ve öğrenme sürecinin temel sorumluluğunun kendisinde olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları, ders anlatımının etkili bir öğretim yöntemi olduğu konusunda görece daha düşük düzeyde bir fikir birliğine sahiptir (%51). Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını genel olarak benimsediğini, ancak öğretim sürecinde öğretim elemanının yönlendirici rolünün hâlâ önemli görüldüğünü göstermektedir.

Aktif Öğrenme Stratejilerini Kullanma Sıklığı

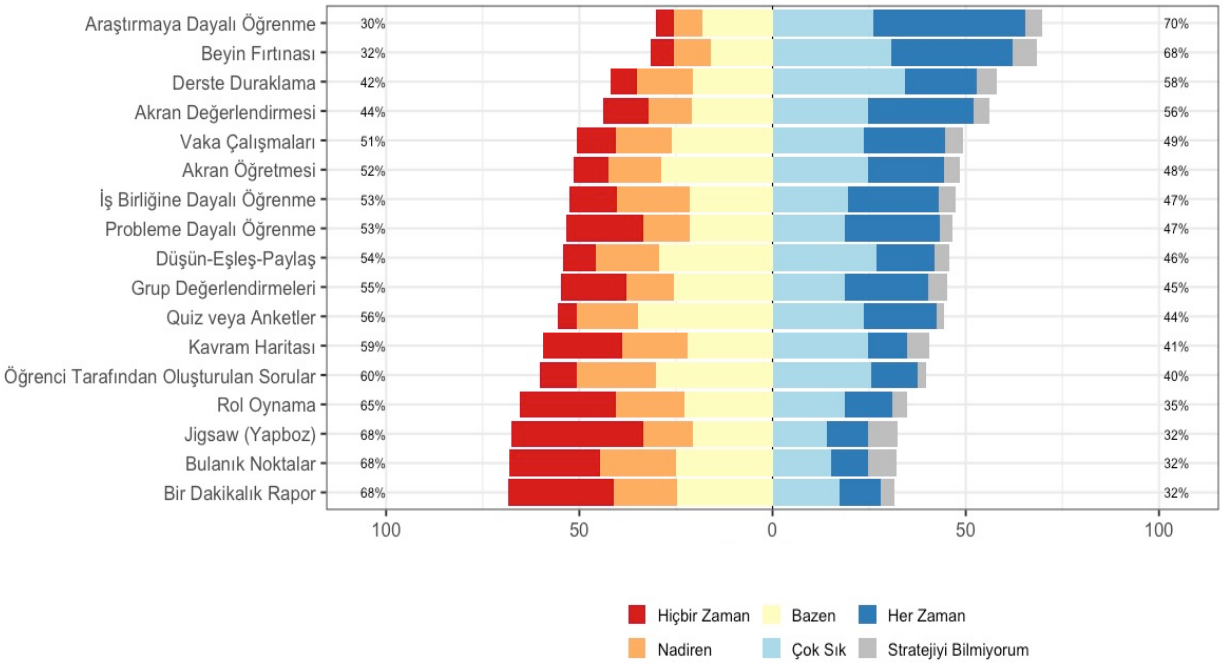
İkinci araştırma sorusu kapsamında, öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Aktif Öğrenme Stratejilerini Kullanma Sıklığı (*N=219*)

	Hiçbir zaman %	Nadiren %	Bazen %	Çok sık %	Her zaman %	Stratejiyi Bilmiyorum %
Düşün Eşleş Paylaş	8.7	16.4	29.2	26.9	15.1	3.7
Öğrenci Tarafından Oluşturulan Sorular	9.6	20.5	30.1	25.6	11.9	2.3
Quiz veya Anketler	5.0	16.0	34.7	23.7	18.7	1.8
Rol Oynama	24.7	17.8	22.8	18.7	12.3	3.7
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	12.3	18.7	21.5	19.6	23.3	4.6
Kavram Haritası	20.6	16.5	22.0	24.8	10.1	6.0
Akran Öğretmesi	8.7	13.8	28.9	24.8	19.7	4.1
Bir Dakikalık Rapor	27.4	16.4	24.7	17.4	10.5	3.7
Beyin Fırtınası	5.9	9.6	16.0	30.6	31.5	6.4
Bulanık Noktalar	23.3	19.6	25.1	15.1	9.6	7.3
Derste Duraklama	6.8	14.6	20.5	34.2	18.7	5.0
Vaka Çalışmaları	9.6	14.7	26.1	23.9	21.1	4.6
Jigsaw (Yapboz)	34.2	12.8	20.5	14.2	10.5	7.8
Probleme Dayalı Öğrenme	20.1	11.9	21.5	18.7	24.7	3.2

Araştırmaya Dayalı Öğrenme	4.6	7.3	18.3	25.7	39.4	4.6
Akran Değerlendirmesi	11.5	11.0	21.1	24.8	27.5	4.1
Grup Değerlendirmeleri	16.5	12.4	25.7	18.8	21.6	5.0

Tablo 4 öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanma sıklığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının sıklıkla kullandıkları stratejiler arasında en yüksek oranlarla; "Araştırmaya Dayalı Öğrenme" (%39.4 her zaman, %25.7 çok sık), "Beyin Fırtınası" (%31.5 her zaman, %30.6 çok sık), "Derste Duraklama" (%18.7 her zaman, %34.2 çok sık). "Akran Değerlendirmesi" (%27.5 her zaman, %24.8 çok sık) ve "Vaka Çalışmaları" (%21.1 her zaman, %23.9 çok sık) yer almaktadır. Buna karşın en az tercih edilen stratejiler arasında ise Jigsaw (Yapboz)" (%34.2 hiçbir zaman), "Bir Dakikalık Rapor" (%27.4 hiçbir zaman) ve "Bulanık Noktalar" (%23.3 hiçbir zaman) bulunmaktadır. Ayrıca "Stratejiyi Bilmiyorum" cevabı öğretim elemanlarının bazı stratejilere ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumda özellikle "Bulanık Noktalar" (%7.3), "Jigsaw (Yapboz)" (%7.8) ve "Beyin Fırtınası" (%6.4) stratejileri hakkında bilgi eksikliğinin daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Aktif Öğrenme Stratejilerini Kullanma Sıklığına İlişkin Yığılmış Çubuk Grafiği

Şekil 2'de sunulan yığılmış çubuk grafiği, öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını göstermektedir. Bu grafikte yer alan "Stratejiyi Bilmiyorum" seçeneği, grafiğin sağ tarafındaki yüzdelik değerlerin yorumlanmasını bir miktar zorlaştırmaktadır. Genellikle yığılmış çubuk grafiklerinde, ölçek çift sayıda kategori içerdiğinde nötr kategori yer almaz (Heiberger & Robbins, 2014). Bu nedenle, araştırmaya dayalı öğrenme stratejisine ilişkin %70'lik değerin "Çok Sık", "Her Zaman" ve "Stratejiyi Bilmiyorum" kategorilerini birlikte içerdiği göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak, gri renkle kodlanan "Stratejiyi Bilmiyorum" kategorisinin

oldukça küçük bir orana sahip olduğu dikkate alındığında, bu durumun araştırmaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası ve derste duraklama gibi yöntemlerin öğretim süreçlerinde en yaygın kullanılan teknikler arasında yer aldığı sonucunu değiştirmediği söylenebilir.

Bununla birlikte, grafiğin sol tarafında ye alan yüzdelikleri yorumlamak nispeten daha kolaydır. Rol oynama, jigsaw (yapboz) yöntemi ve bir dakikalık rapor gibi tekniklerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının iş birliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemleri orta düzeyde kullandıkları dikkat çekmektedir.

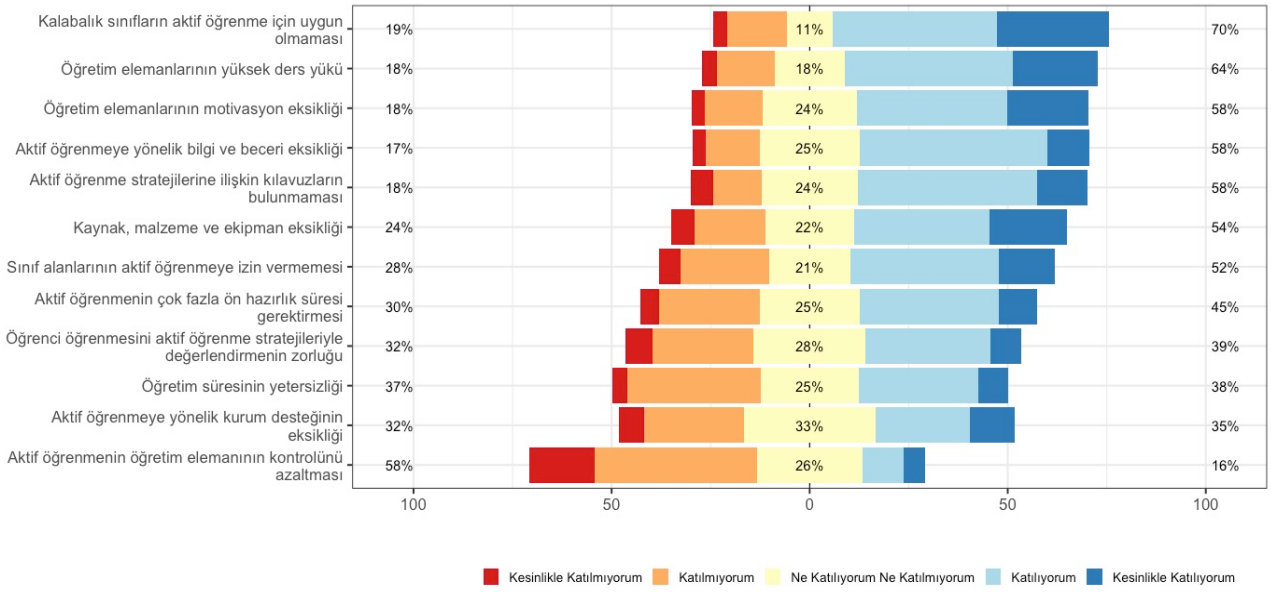
Aktif Öğrenmenin Önündeki Engeller

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Aktif Öğrenmenin Önündeki Engeller

	Ortalama ($\bar{x}$)	*Standart Sapma*
Aktif öğrenmenin çok fazla ön hazırlık süresi gerektirmesi	3.2	1.06
Sınıf alanlarının aktif öğrenmeye izin vermemesi	3.3	1.13
Öğretim elemanlarının yüksek ders yükü	3.6	1.09
Öğretim süresinin yetersizliği	3.1	1.05
Aktif öğrenmenin öğretim elemanının kontrolünü azaltması	2.5	1.06
Aktif öğrenmeye yönelik kurum desteğinin eksikliği	3.1	1.10
Öğrenci öğrenmesini aktif öğrenme stratejileriyle değerlendirmenin zorluğu	3.1	1.07
Kalabalık sınıfların aktif öğrenme için uygun olmaması	3.8	1.13
Kaynak, malzeme ve ekipman eksikliği	3.4	1.17
Aktif öğrenme stratejilerine ilişkin kılavuzların bulunmaması	3.5	1.04
Aktif öğrenmeye yönelik bilgi ve beceri eksikliği	3.5	0.96
Öğretim elemanlarının motivasyon eksikliği	3.6	1.07

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin önündeki engellere ilişkin görüşleri beşli Likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. En yüksek ortalama puana sahip olan engeller, kalabalık sınıfların aktif öğrenme için uygun olmaması ($\bar{x}$=3.8±1.13), öğretim elemanlarının yüksek ders yükü ($\bar{x}$=3.6±1.09) ve öğretim elemanlarının motivasyon eksikliği ($\bar{x}$=3.6±1.07) şeklinde sıralanmıştır. Diğer taraftan, aktif öğrenmenin öğretim elemanının kontrolünü azaltması ($\bar{x}$=2.5±1.06) ifadesi en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin kendi sınıf içi kontrollerini önemli ölçüde azaltmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir.



Şekil 4. Aktif Öğrenmenin Önündeki Engellere İlişkin Yığılmış Çubuk Grafiği

Şekil 4'te sunulan yığılmış çubuk grafiği, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin önündeki engellere yönelik verdiği yanıtların yüzdelik dağılımlarını vermektedir. Şekildeki oranlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin önündeki engellere orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Özellikle "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" seçeneğindeki yoğunlaşma, katılımcıların söz konusu engeller hakkında net bir görüş geliştirmekte zorlandıklarını veya kararsız olduklarını göstermektedir. Öğretim elemanları aktif öğrenmenin önündeki en büyük engelleri kalabalık sınıflar (%70), yüksek ders yükü (%64), öğretim elemanının motivasyon eksikliği (%58), bilgi ve beceri eksikliği (%58) olarak görmektedir. Buna karşılık, aktif öğrenmenin öğretim elemanının kontrolünü azalttığı yönündeki görüş, %16 gibi düşük bir katılım oranına sahip olup, en az desteklenen engellerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde, nitel veri analizine dayalı bulgular sunulmaktadır. Analizin temel amacı, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin algılarını, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerini, aktif öğrenmenin sağladığı faydaları ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır. Çalışmanın bulguları, araştırma sorularına dayalı bir çerçevede yapılandırılarak sunulmuştur.

i. Aktif Öğrenme Algısı

Birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak ve öğretim elemanlarının algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretim elemanlarına "aktif öğrenme anlayışları" ve "aktif öğrenme tekniklerini kullanmanın kendileri için önemi" sorulmuştur.

***Bulgular, öğretim elemanlarının aktif öğrenme anlayışını*;** etkileşimi ve katılımı artıran, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen, bilginin öğrenci tarafından kendi kendine yapılandırıldığı ve gerçek hayatla ilişkilendirildiği, öğrencilerin aktif olarak sürece dahil olduğu ve sorumluluk aldığı, öğretim elemanlarının ise rehberlik rolü üstlendiği bir süreç olarak tanımladıklarını göstermektedir. Aşağıda öğretim elemanlarının yanıtlarından örnekler yer almaktadır:

"*Öğrencinin öğretim sürecindeki tüm sorumlulukları üstlenmesi, sorumlulukları almasıdır.* " [MYO:14]

"*Çünkü bu iş monolog olduğu zaman, ben çıkayım anlatayım, benim nacizane 12-13 yıllık gözlemim işe yaramadığını düşünüyorum*. " [F:9].

"*Aktif öğrenmenin olmadığı bir yerde gerçek anlamda öğrencinin bilgi sahibi olabileceğini düşünmüyorum. Bilgi sahibi olsa bile çok sığ kalır*." [F:5]

"*Bugüne kadar ders işleme anlayışım hiçbir zaman, ben yazayım, anlatayım ve çıkayım şeklinde olmadı. Dersleri işlerken, sınıfın genel seviyesini ve kapasitesini göz önünde bulundurarak, öğrencileri merkeze alan bir yaklaşım benimserim*. " [F:2]

"*Öğrencinin öğrenme esnasında sürece dahil olması, katılması… bunu uygulamaya aktarabilmesi olarak algılıyorum."* [F:1]

"*Öğrencinin aktif öğrenmesi… kendinde başlıyor, kendinde bitiyor*." [F:8]

Aktif öğrenme tekniklerinin öğretim elemanları için önemine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm öğretim elemanlarının bu teknikleri kullanmanın kendileri açısından önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Aktif öğrenmenin önemini belirleyen temel unsurlar; öğretim elemanının *motivasyonunu artırması*, *kişisel ve mesleki tatmin sağlaması*, *derslerin niteliğini yükseltmesi* olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir öğretim elemanı "*Öğrenciler derse katılmayınca, öğretmen kendi kendine konuş bir yere kadar... Yoksa benim de bu sefer motivasyonum bozuluyor*." [YO:12] şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer öğretim elemanı ise aktif öğrenmenin motivasyonu üzerindeki önemini "*Öğrenciyi canlı tutmak önemli benim için açıkçası. Çünkü yoksa ben de dediğim gibi kopuyorum, motivasyonum azalıyor*." [F:9] şeklinde açıklamıştır.

İletişim Fakültesi'nden bir öğretim elemanı aktif öğrenme teknikleri kullanmanın kişisel ve mesleki tatmin sağladığına yönelik düşüncesini "*Heyecan duymadığım, kendim de bir şey öğrenmediğim bir dersi boş bir ders olarak nitelendiriyorum. Mutlaka bana da bir geri dönüt olması gerektiğini, benim de faydalanmam gerektiğini düşünüyorum.*" [F:4] şeklinde açıklamıştır.

ii. Derslerde Kullanılan Öğretim Teknikleri ve Aktif Öğrenme

İkinci araştırma sorusu kapsamında, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim teknikleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretim elemanlarının derslerinde çeşitli öğretim teknikleri kullandığını göstermektedir. En yaygın yöntemler, anlatım (*f*=11), soru-cevap (*f*=5), rol oynama (*f*=4), tartışma (*f*=4) ve beyin fırtınasıdır (*f*=3). Tablo 7'de, derslerde kullanılan yöntemler, katılımcıların doğrudan alıntılanan ifadeleri ve bu ifadelerin katılımcılar arasında kaç kez tekrarlandığı sunulmuştur.

Öğretim elemanları ayrıca derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin dersin teorik ya da uygulamalı oluşuna, sınıf büyüklüğüne, öğrencilerin seviyesine, dersin lisans ya da lisanüstü seviyede olmasına, teknik altyapı ve

fiziki imkanlara göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının yorumlarından örnekler yer almaktadır:

"*… teorik ve uygulamalı derslerimiz var. Teorik derslerde anlatım yöntemi, uygulamalılarda gösterme şeklinde ilerliyor*." [F:11]

"*…yöntemi belirlerken her dönem dersteki öğrencinin potansiyeline göre de şekilleniyor. Çünkü karşımdaki bir üniversite öğrencisi ama o kadar mozaik şeklinde gelmiş oluyorlar ki kendi birikimleri, geçmişleri, deneyimleriyle birlikte…* "[F:4]

"*…lisans seviyesindeki öğrenciler biraz daha fazla derse katılmaya çalışıyor. Özellikle yüksek lisansta zaten her zaman tartışma yöntemiyle gidiyor.*" [F:1]

Tablo 7. Derslerde kullanılan Öğretim Teknikleri

Öğretim Tekniği	**En temsili görüşleri özetleyen örnek yanıtlar**	***f***
Anlatım	"*Derslerimde genel olarak sözlü anlatım tekniğini kullanıyorum*." [F:9]	11
Soru-Cevap	"*…mutlaka soru-cevap şeklinde dersleri götürmeye çalışıyorum*." [F:7]	5
Rol Oynama	"*Bazen role playing yapıyoruz. Eğer dersin içeriği uygunsa bir senaryo ortaya atıp bununla ilgili tartışma yapıyoruz*. " [F:9]	4
Sınıf Tartışmaları	"*…bir yandan anlatım, bir yandan soru-cevap tartışma ortamı yaratarak ya da örnek olaylar çözerek...*" [F:4]	4
Beyin Fırtınası	"*Beyin fırtınası tekniğini çok kullanıyorum*." [MYO :13]	3
Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon)	"*Seçmeli dersim var…yeni doğan canlandırılması diye…Onlara malzemeleri göstererek... Bebek üzerinde entübasyonu deneyeceğiz*. " [F:8]	3
Uygulamalı Etkinlikler	"*Bölümde mesleki uygulama dersimiz var. Biz özellikle son sınıf öğrencilerini uygulamaya alıyoruz. Orada da mesleğiyle ilgili muhakkak uygulanması gereken örneğin bir aşı yapımı, aşı yapım teknikleri, budama teknikleri gibi… orada uygulama yine tercih ediliyor*." [F:11]	3
Araştırmaya Dayalı Öğrenme	"*Ondan sonra konuya yönelik kaynakça araştırmalarını istiyorum. Konuyla ilgili kaç kaynak var? Kitap makale, bildiri…*"[F:3]	3
Örnek Olay	"*…ya da örnek olaylar çözerek. Bizim alanımızda çünkü bazen mesela bir haberi inceleyebiliyoruz, bir sinema filmini, bir televizyon programını tartışmaya açmamız gerekiyor*. "[F:4]	3
Derste Duraklama	"*Dersin içinde ben muhakkak esler vererek öğrencilere bildiklerini düşünsem de o kavramlarla ilgili ne düşündüklerini, kitabi bilgi dışında ne hissettiklerini, o kavramı duyduklarında kafalarında nasıl bir algı oluştuğunu öğrenmek isterim*." [F:9]	2
Takım Bazlı Çalışma	"*Mesela grup çalışmaları bizde çok oluyor. Hem okuma kitaplarımızın hem de dinleme kitaplarımızın … iki kişilik çalışmaları var*. " [YO :12]	2
Öğrenci Tarafından Hazırlanan Sorular	"*Paragraf paragraf o notların üstünden geçip o notlar adına belli başlı sorular sormaları için öğrencileri yönlendiriyorum*. " [F:5]	2
Akran Öğrenmesi	"*Geçen dönem bir dersimde akran anlatımı yöntemini kullandım. Daha önce aynı dersi almış ve başarılı bir şekilde (AA notu alarak) geçmiş gönüllü bir öğrenci, dersin özellikle uygulama saatinde bir saatlik*	2

	bir anlatım yaptı. Bu yöntemle, anlatıcı öğrenci bilgilerini pekiştirirken, dinleyen öğrenciler de akran desteğiyle daha rahat iletişim kurma fırsatı buldu." [F:2]	
Kavram Haritası	"*Kavram haritalarına çok değer veriyorum*." [MYO :13]	1
Ters Yüz Öğrenme	"*Kalabalık gruplarda şu an en çok kullandığım, son birkaç yıldır ters yüz öğrenmeyi çok kullanıyorum*." [F:1]	1
Proje Tabanlı Öğrenme	"*En son olarak da mutlaka biz final ödevlerinde proje ödevleri veriyoruz*." [MYO :14]	1

iii. Aktif Öğrenmenin Faydaları ve Zorlukları

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, öğretim elemanlarına aktif öğrenme tekniklerinin olası faydaları ve karşılaşabilecekleri zorluklar hakkında bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, aktif öğrenme tekniklerinin öğretim sürecine çeşitli olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, aktif öğrenmenin kalıcı ve derin öğrenmeyi desteklediğini, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını teşvik ettiği, motivasyonu artırdığı, dersleri daha keyifli hale getirdiği ve anlık geri bildirim sağlamaya olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Tablo 8'de, aktif öğrenmenin faydalarına yönelik belirlenen temalar, katılımcıların doğrudan alıntılanan ifadeleri ve bu ifadelerin katılımcılar arasında kaç kez tekrarlandığı sunulmuştur.

Tablo 8. Aktif Öğrenmenin Faydalarına İlişkin Görüşler

Faydalar	**En temsili görüşleri özetleyen örnek yanıtlar**	***f***
Kalıcı ve Derin Öğrenme	"*Öğrenciler daha katılımcı oldukları zaman bilgiler kalıcı olabiliyor."* [F:4]	14
Artan Katılım ve İletişim	"*Birbirleriyle iletişimleri, benimle iletişimleri daha fazla oluyor.* "[F:1]	11
Öğrenme Sorumluluğu	*"...öğrenciler aslında bence daha fazla sorumluluk alıyorlar*. "[F:1]	4
Artan Motivasyon	"*Onun dışında faydaları ben öğrencilerin dahil olduğu konularda çok daha motive çalıştıklarını söyleyebilirim*. "[F:9]	3
Keyifli Öğrenme Süreci	"*…işin içine kattığınızda benimsemesi de çok daha kolay oluyor. Dersi de daha keyifli hale getiriyor hem benim için hem de onlar için.* "[F:9].	2
Anlık Geri Bildirim	"*…ters yüz öğrenme uyguladığım için etkinlikleri derste yaptıklarından bana anında soru sorabiliyorlar*. "[F:1].	1

Öğretim elemanları, aktif öğrenme sayesinde öğrencilerin "*çok daha motive çalıştıklarını*," "*dersin daha keyifli hale geldiğini*" [F:9], "*kalıcı öğrenmenin sağlandığını*" [MYO:14], "*hata yapma olasılıklarının azaldığını*" [F:1] ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal etkileşime daha açık hale gelerek sınıf içindeki iletişimin güçlendiği ve pasif durumdaki öğrencilerin bile katılımcı hale geldikleri belirtilmektedir. Örneğin Mimarlık ve Tasarım Fakülte'si

öğretim elemanı bu durumu: "*Öğrenci tek düzey anlattığında dikkatini toparlayamıyor. Böyle bir örnek verdiğinde hoşuna gidiyor, gülümsüyor... hiç konuşmayanlar aktif oluyorlar*." şeklinde ifade etmiştir. Eğitim Fakültesi öğretim elemanı ise aktif öğrenmenin faydasını "*Öğrenciler aslında daha fazla sorumluluk alıyorlar derslerde. Öğrendiklerinin uygulama olanağı daha fazla buluyorlar.*" şeklinde aktarmıştır.

Tablo 9. Aktif Öğrenmenin Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşler

	En temsili görüşleri özetleyen örnek yanıtlar	***f***
Öğretim Elemanı ile İlgili Zorluklar		
Zaman ve Planlama Yönetimi	"*Zaman bağlayıcı bir nokta oluyor. [...] Hem zaman yönetimi açısından hem de öğretimin verimi açısından. Çünkü müfredat falan yetiştirilmesi gereken bir konu var. O tür sıkıntılar olabiliyor*. "[MYO:14]	8
Ekstra Hazırlık ve İş Yükü	"*Hazırlık yapman gerekiyor. Araştırman gerekiyor, güncel tutman gerekiyor*. "[F:9].	6
Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreci	"*Ancak eğitmen açısından baktığımızda, bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamaması durumunda zaman yönetimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde birtakım zorluklar yaşanabilir*. "[F:2].	3
Değişime Karşı Direnç	"*Bazı şeylere direniyoruz hala. [...] Zorlukları önce bir zihniyet sorunu bence. Çünkü çoğu şey zihniyetle kaynaklı*. "[F:10].	2
Öğrenci ile İlgili Zorluklar		
Çekingenlik ve Özgüven Sorunu	"*Onlara bir soru sorduğumda sanki böyle o konunun kitabi tanımını istiyormuşum gibi çekiniyorlar*. "[F:7].	6
Öğrenci Direnci	"*Zorluklar öğrenciyi buna ikna edebilmek...* "[F:9].	5
Motivasyon Eksikliği	"*Öğrencilerin motive olmaları ve o döngüye girebilmeleri birazcık zaman alıyor*."[F:7].	4
Öğrenme Ortamı		
Fiziksel ve Teknolojik Altyapı Sorunları	"*Laboratuvar ortamının burada olmaması, uygulama ya da demostrasyon yapmayı engelliyor*. "[F:8].	9
Kalabalık Sınıflar	"*Büyük sınıflarda bunu takip etmek, not vermek amacıyla değil ama öğrencinin gelişimini takip etmek bakımından biraz zor bir sistem*."[F:5].	6

Aktif öğrenmenin zorlukları öğretim elemanı kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve öğrenme ortamı kaynaklı olmak üzere üç temel başlık altında değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarına ilişkin zorluklar; zaman ve planlama yönetimi, ekstra hazırlık ve iş yükü, değerlendirme ve geri bildirim süreci ve değişime karşı direnç (zihniyet değişimi) olarak ifade edilmiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda değerlendirme ve süreç kontrolünün zor olduğu [F:1, MYO:14], sınıf ortamının fiziksel açıdan aktif öğrenmeye uygun olmadığı [F:8], öğretim elemanlarının geleneksel otorite anlayışından çıkmakta zorlandıkları [F:5], ayrıca değişime yönelik zihniyet engelleri yaşadıkları [F:10] belirtilmektedir.

Aktif Öğrenmeye Yönelik Öneriler

Öğretim elemanları, aktif öğrenmenin yaygınlaştırılması ve öğretim sürecinde daha etkili kullanılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle aktif öğrenmeye yönelik bilgi eksikliğinin öğretim süreçlerini zorlaştırdığına, pedagojik formasyon eğitimine duyulan ihtiyaca ve öğretim yöntemlerini zamanla kendi çabalarıyla geliştirmek zorunda kaldıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu durumu bir öğretim elemanı şu sözlerle dile getirmiştir:

"Ben bazı şeyleri uyguluyorum. Ama ben bir eğitim bilimci değilim. Ben pedagojik formasyon almadım… Bazı yöntemleri belki kullanıyorum, adını bile bilmiyorum. Ama bence bize bunlar bir şekilde konunun uzmanları tarafından… eğitim verilmesini talep edebilirim." [MYO:13]

Bunun yanı sıra, İletişim Fakültesi'nden bir öğretim elemanı, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamanın önemine vurgu yaparak, teknolojinin eğitime entegrasyonunun kaçınılmaz olduğunu ve sınıf düzenlemelerinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

"…teknolojinin hakim olduğu bir çağdayız. Bu imkanlardan uzak bir eğitim anlayışının da artık mümkün olmayacağını, dolayısıyla sınıf içi bu teknolojinin takip edilebilmesinin sağlanması gerektiğini düşünüyorum." [F:4]

TARTIŞMA VE SONUÇ

Projede Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenmeye yönelik algıları, kullanımları ve aktif öğrenmenin önündeki başlıca engeller hem nicel hem de nitel veriler aracılığıyla anlaşılmaya çalışılmıştır. Proje kapsamında elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, sonuçlar öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin öğrenci başarısı ve öğrenme süreci üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme anlayışı, uygulamalarını etkileyen önemli faktörlerden biridir ve aktif öğrenme büyük ölçüde öğretim elemanlarının çalışmalarını nasıl yürüttüğüne bağlıdır (Michael vd., 2023). Ertmer vd. (2012), inançların ve pedagojik yaklaşımların, sınıf içi uygulamaları doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Benzer şekilde, Kember ve Kwan (2000) bir akademisyenin öğretim anlayışının öğretim yaklaşımını etkilediğini vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmanın bulguları, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi etkileşimi ve katılımı artıran, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen, bilginin öğrenci tarafından kendi kendine yapılandırıldığı ve gerçek hayatla ilişkilendirildiği bir süreç olarak tanımladıklarını göstermektedir. Öğretim elemanları, aktif öğrenmenin öğrencilerin derse daha fazla dahil olmalarını sağladığını ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, aktif öğrenmenin temel bileşenlerini vurgulayan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (González-Cortés vd., 2025; Bonwell ve Eison, 1991; Hoidn ve Kärkkäinen, 2014; Estridge ve Owens, 2018; Thornburg, 1995). Dolayısıyla, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik olumlu tutumları, bu pedagojik yaklaşımın eğitimde daha yaygın ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, aktif öğrenmenin özellikle problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştiren etkili bir strateji olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Goradia vd. (2023), aktif öğrenmenin yükseköğretimde, günümüz mezunlarından beklenen bu temel becerileri etkili bir şekilde geliştirme ve ilerletme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları da bu görüşü desteklemekte, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra eleştirel düşünme ve iş birliği yetilerini güçlendirdiğini düşündüğünü göstermektedir. Proje kapsamında sağlık bilimleri, mühendislik ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerden öğretim elemanlarıyla yapılan anket ve görüşmeler, aktif öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu, akademik başarısını ve derse katılımını artırmada etkili olduğu yönünde ortak bir görüşü ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları, farklı disiplinlerden öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin faydaları konusunda büyük ölçüde hemfikir olduğunu gösterirken, bu durum literatürdeki mevcut araştırmalarla da uyumludur (Patrick vd., 2016; Carroll vd., 2023; Heck vd., 2023; Mancır, 2014).

Çalışmada ele alınan bir diğer önemli konu, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim tekniklerdir. Anket verilerinden elde edilen bilgilere göre; öğretim elemanlarının genel olarak, araştırmaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası ve derste duraklama gibi daha geleneksel ve kolay uygulanabilen yöntemleri daha sık benimsendiği, buna karşın öğrenci katılımını daha fazla gerektiren yöntemlerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Çalışmanın nitel bulguları, öğretim elemanlarının en sık kullandıkları öğretim yönteminin ders anlatımı olduğunu ve bunu soru-cevap tekniğinin takip ettiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretim elemanı merkezli öğretimin baskın olduğunu gösteren önceki çalışmalarla uyumludur (Kassa vd., 2024; Kitchens vd., 2018; Şimşek vd., 2012). Ancak, bulgular daha derinlemesine incelendiğinde öğretim elemanlarının ders anlatımını tek başına kullanmadıkları, farklı yöntemlerle birleştirerek derslerini mümkün olduğunca çeşitli öğretim stratejileriyle zenginleştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin; dersin niteliği, sınıf büyüklüğü, öğrenci profili ve teknik altyapı gibi faktörlere bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Özellikle etkileşim ve diyaloğun öğretim elemanları açısından önemli bir motivasyon kaynağı olduğu ve derslerden alınan keyfi artırdığı belirtilmiştir. Bu durum, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından derslerin interaktif bir şekilde yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Teorik derslerde, özellikle lisans düzeyinde öğretimin daha öğretim elemanı merkezli olduğu, ancak öğretim elemanlarının derslerinde soru-cevap veya tartışma ortamları yaratarak öğrenci katılımını artırmaya çalıştıkları görülmektedir. Kalabalık sınıflarda soru-cevap tekniği, öğrenciyi aktif tutmak ve bilginin pekişmesini sağlamak açısından basit ancak etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda, öğretim elemanları derslerini öğrenci merkezli bir şekilde yürütmeye çalışmakta, tercih ettikleri yöntemlerin öğrencinin kapasitesine, potansiyeline ve eğitim seviyesine göre değiştiğini ifade etmektedirler.

Aktif öğrenmenin en temel unsurlarından biri olan öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğretim elemanlarının önem verdiği konular arasında yer almaktadır. Öğretim elemanları, derslerini öğrencinin bu sorumluluğu almasını teşvik edecek şekilde düzenlemeye çalışmaktadır. Bulgular, öğretim elemanlarının bireysel olarak öğrenme ve öğretme süreçlerine katkı sağlamak için çaba gösterdiklerini, hem öğrencinin öğrenmesini desteklemek hem de kendi mesleki motivasyonlarını ve tatminlerini artırmak adına aktif öğrenme yöntemlerini benimsediklerini

göstermektedir. Öğretim elemanları aktif öğrenme kavramını tam anlamıyla tanımasalar bile, bu yaklaşımı derslerinde içgüdüsel olarak uygulamaya çalışmaktadırlar.

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer konu ise öğretim elemanlarının aktif öğrenme kullanımını etkileyen faktörlerdir. Elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının derslerinde aktif öğrenme tekniklerini kullanmalarının önünde çeşitli engeller olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nicel bulguları, öğretim elemanlarının kurumsal destek, değerlendirme süreçlerinin zorlukları ve ders sürelerinin yetersizliği gibi konularda net bir görüş bildirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Öte yandan, fiziksel ve yapısal koşullarla ilgili engellerin öğretim elemanları tarafından daha belirgin ve ortak bir sorun olarak algılandığı görülmektedir. Literatürle tutarlı şekilde, kalabalık sınıflar ve yüksek ders yükü, aktif öğrenmenin uygulanmasını zorlaştıran temel faktörler olarak öne çıkmaktadır (Özer, 2023; Freeman vd., 2014). Öğretim elemanlarının algılarına dayanarak, zaman yönetimi, yüksek ders yükü, ekstra ön hazırlık, bilgi ve beceri eksikliği, kaynak, materyal ve ekipman eksikliği, kalabalık sınıflar, fiziksel ve teknolojik altyapı sorunları, öğrencilerin motivasyon eksikliği aktif öğrenmeyi uygulamanın önündeki engeller olarak belirlenmiştir (Wetzel ve Farrow, 2021; Tarekegne, 2019; Heck vd., 2023; Prince, 2004).

Hem nicel hem de nitel bulgular, kalabalık sınıfların aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasını zorlaştıran en büyük engellerden biri olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde öğretim elemanlarının anlatım yöntemini temel bir strateji olarak benimsemeleri, sınıf mevcudunun öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasını kısıtladığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Altınyelken (2011), büyük sınıflarda eğitmenlerin, öğrenci merkezli yöntemleri uygulamakta zorlandıkları için daha geleneksel öğretim stratejilerine yöneldiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretim elemanları sınıf sayısının fazla olmasından dolayı ölçme, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde zorluklar yaşandıklarını ifade etmiştir. Tarekegne (2019) bir sınıftaki öğrenci sayısı fazla olduğunda aktif öğrenme yöntemini kullanmanın ve öğrencilerin çalışmaları hakkında geri bildirim sağlamanın zorlaştığını ifade etmiştir. Geri bildirimin, öğrencilerin mevcut anlama düzeyleri ile hedefledikleri anlama düzeyleri arasındaki köprü olduğu düşünüldüğünde, öğrencinin kendi gelişimini görebilmesi ve gerekli iyileştirmeleri yapabilmesi açısından geri bildirimler oldukça önemlidir (Sadler, 1989; Stanley & Porter, 2002).

Bu çalışmanın bulguları, öğretim elemanlarının aktif öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi desteklediğine, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırdığına güçlü bir şekilde inandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretim elemanlarının bazı aktif öğrenme stratejilerinin isimlerini bilmeden dahi içgüdüsel olarak uygulamaya çalışmaları, onların değişime açık olduklarını ve öğretim yaklaşımlarını geliştirmeye gönüllü olduklarını göstermektedir. Öğrenme ve öğretimin karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, her iki tarafın da motivasyonunu artıran bu yaklaşımın en etkili şekilde uygulanabilmesi için bireysel ve kurumsal düzeyde gerekli adımların atılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik olumlu tutumları, geleneksel öğretim yaklaşımlarından yenilikçi yaklaşımlara geçişte önemli bir etken olabilir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının aktif öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması, bu yöntemleri benimsemelerini destekleyebilir. Ayrıca, bölümlerinde aktif öğrenmenin öncüsü konumunda olan öğretim elemanları, mesleki gelişim süreçlerinde

deneyimlerini paylaşarak ve rehberlik yaparak aktif öğrenmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilirler. Son olarak, yöneticilerin gerekli kaynakları sağlayarak, öğretim elemanlarının aktif öğrenme etkinlikleri geliştirme konusundaki çabalarını destekleyerek ve öğretimin kalitesini yansıtan alternatif değerlendirme yöntemleri kullanarak aktif öğrenmenin benimsenmesini teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır.

Proje kapsamında yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi uygulama ve öğrenci merkezli öğretimi benimseme konusundaki rollerini nasıl üstlendiklerini anlamak adına büyük önem taşımaktadır (Michael vd., 2023; Sethusha, 2013). Elde edilen tüm bulgular göz önüne alındığında, projenin öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaya, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine ve yükseköğretimde aktif öğrenmenin yaygınlaştırılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, nicel veri toplama sürecinde hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşılamamış ve öğretim elemanlarının yaklaşık %28'i ankete katılmayı kabul etmemiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayanması, öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye yönelik görüşlerini yansıtırken belirli bir yanlılık riskini de beraberinde getirebilir. Aktif öğrenmeye daha ilgili ya da bu konuda daha olumlu tutum sergileyen öğretim elemanlarının ankete katılma olasılığı daha yüksek olabilir. Bu durum, araştırmanın sonuçlarının evrene doğrudan genellenmesini engellemektedir. Bunun yanı sıra, olasılıklı örnekleme yönteminin tam anlamıyla uygulanamaması bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olsa da, seçim sürecinin gönüllülük esasına dayanması temsil gücünü azaltabilir. Ayrıca, araştırma yalnızca tek bir üniversitede yürütüldüğü için kurumsal ve kültürel farklılıklara bağlı olarak değişebilecek bulgular diğer yükseköğretim kurumları için doğrudan geçerli olmayabilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, neredeyse tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi, araştırmacının öznelliği ve potansiyel önyargılarıyla ilgilidir. Ayrıca, nitel veri analizi ve kodlamalar yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden, farklı kodlayıcılar arası güvenirlik değerlendirilememiştir.

KAYNAKLAR

Abildinova, G., Abdykeri mova, E., Assainova, A., Mukhtarkyzy, K., ve Abykenova, D. (2024, November). Preparing Educators for the Digital Age: Teacher Perceptions of Active Teaching Methods and Digital Integration. In *Frontiers in Education*, 9: 1473766. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1473766

Alemnew, B. (2018). An Assessment of Practice of Active Learning Approach in Wolita Sodo University Health Science College, Southern Ethiopia: The Case of Preclinical Classes (*Yüksek Lisans Tezi*). Ethiopia: Addis Ababa University College of Health Sciences Department of Health Science Education

Altınyelken, H. K. (2011). Student-centred Pedagogy in Turkey: Conceptualisations, Interpretations and Practices. *Journal of Education Policy*, 26(2): 137 160.

Barnawi, A., Sonbol, A. M., Al-Shawwa, L., Abulaban, A., Asiri, K., Bagasi, A., ... ve Alamoudi, A. A. (2024). Employing Students' Evaluations and Tutors' Perceptions to Evaluate a Faculty Development Program on Problem-Based Learning at the Faculty of Medicine, King Abdulaziz University. *BMC Medical Education*, *24*(1), 708. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05662-1

Bonwell, C. C., ve Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2): 77-101.

Carroll, L. J., Reeping, D., Finelli, C. J., Prince, M. J., Husman, J., Graham, M., ve Borrego, M. J. (2023). Barriers instructors experience in adopting active learning: Instrument development. *Journal of Engineering Education*, *112*(4): 1079-1108.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. *Çev. Ed. Engin Karadağ). Nobel Yayıncılık*.

Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., ve Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated By Professors And Their Students in The Teaching-Learning Process. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1703. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., ve Sendurur, P. (2012). Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: A Critical Relationship. *Computers & education*, *59*(2): 423-435.

Estridge, K. M., ve Owens, J. K. (2018). Effectiveness of Interteaching with Senior Baccalaureate Nursing Students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *84*(5): 14-25.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., ve Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, *111*(23): 8410-8415.

Gibbs, G., ve Coffey, M. (2004). The Impact of Training Of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and The Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, *5*(1): 87-100.

González-Cortés, J. J., Cantero, D., ve Ramírez, M. (2025). Project-Based Learning in Bioprocess Engineering: MATLAB Software as a Tool for Industrial-Scale Bioreactor Design. *Computer Applications in Engineering Education*, *33*(1), e22811. https://doi.org/10.1002/cae.22811

Goradia, T., Blackley, S., Southam, D. C., ve Lareu, R. R. (2023). The Effectiveness of Evidence-Based Teaching Practices in Biomedical Sciences on Students' Learning Experience: A Systematic Literature Review. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *31*(1). https://doi.org/10.30722/IJISME.31.01.005

Heck, A. J., Cross, C. E., Tatum, V. Y., ve Chase, A. J. (2023). Active Learning Among Health Professions' Educators: Perceptions, Barriers, and Use. *Medical Science Educator*, *33*(3): 719-727.

Heiberger, R., ve Robbins, N. (2014). Design of diverging stacked bar charts for Likert scales and other applications. *Journal of Statistical Software*, 57(5): 1-32.

Hernández-de-Menéndez, M., Vallejo Guevara, A., Tudón Martínez, J. C., Hernández Alcántara, D., ve Morales-Menendez, R. (2019). Active Learning in Engineering Education. A review of fundamentals, best practices and

experiences. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *13*, 909-922. https://doi.org/10.1007/s12008-019-00557-8

Hoidn, S., ve Kärkkäinen, K. (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-Based Learning and of Teaching Behaviours. *OECD Education Working Papers No. 100.* https://doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en.

İlhan, E. (2022). Active Learning in Higher Education From the Perspectives of Faculty Members. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, *6*(2): 382-405.

İlhan, E., ve Çam, Ş. S. (2023). Öğretim Elemanları için Aktif Öğrenme Uygulamaları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1): 91-107.

Kane, L. (2004). Educators, Learners and Active Learning Methodologies. *International journal of lifelong education*, *23*(3): 275-286.

Kassa, T., Andualem, T., Desie, Y., Admas, F., Minaye, A., Teklu, F., ... ve Zeleke, S. (2024). Practices Of Active Learning in Public Universities in Ethiopia: Student and Faculty Perceptions. *Studies in Higher Education*, 1-11. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2343953

Kember, D., ve Kwan, K. P. (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. *Instructional science*, *28*, 469-490. https://doi.org/10.1023/A:1026569608656

Kitchens, B., Means, T., ve Tan, Y. (2018). Captivate: Building Blocks for Implementing Active Learning. *Journal of Education for Business*, *93*(2), 58-73.

Mancır, H. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Algılama ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Michael, J. (2006). Where's the Evidence That Active Learning Works? *Advances in Physiology Education, 30*(4), 159-167.

Michael, Kassa, Mekbib Alemu, Yekoyealem Desie, Mulugeta Atnafu, Shimelis Assefa, Challa Regassa, Habtamu Wodaj, ve Abera Abate. (2023). Understanding and practice of active learning among upper primary school science and mathematics teachers. *Heliyon*, 9(6). e16854. (Çevrim içi Yayın) https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16854

Murphy, M. P., Phillipson, A., McRae, K. E., ve Leger, A. B. (2024). The Experience of Teaching in an Active Learning Classroom: A Positive/Negative Perception Study. *Learning Environments Research*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s10984-024-09512-1

Niemi, H., Nevgi, A., ve Aksit, F. (2016). Active Learning Promoting Student Teachers' Professional Competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, *39*(4), 471-490.

Özer, Ş. K. (2023). A Study on Investigating Faculty Members' Perceptions and Practices of Active Learning at a Private University. (*Yüksek Lisans Tezi).* Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Patrick, L. E., Howell, L. A., ve Wischusen, W. (2016). Perceptions of Active Learning Between Faculty and Undergraduates: Differing Views Among Departments. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, *17*(3), 42.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage publications.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223-231.

Pundak, D., Herscovitz, O., Shaham, M., ve Wiser-Biton, R. (2009). Instructors' Attitudes Toward Active Learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, *5*(1), 215-232.

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and The Design of Instructional Systems. *Instructional Science, 18* (2), 119-144.

Salter, M. M. (2023). Faculty Beliefs on Active Learning Strategies in Higher Education: Identification of Predictors for Use of Active Learning (*Doktora Tezi*). University of South Alabama.

Sethusha, Mantsose Jane.(2013). A vision of improvement of learning: South African teachers' conceptions of classroom assessment. *Perspectives in Education* 31, no. 2, 14-21.

Stanley, C. A., ve Porter, M. (2002). *Engaging large classes: Strategies and techniques for college faculty*. Anker Publishing Company.

Şimşek, H., Hırça, N., Coşkun, S., ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanliurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 249-268.

Şimşek, H., Kuzu, Y., Elyıldırım, E., ve Mermer, Ş. E. (2022). Öğrenci merkezli eğitim: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19* (Özel Sayı), 88-107.

Tarekegne, W. M. (2019). Higher Education Instructors Perception and Practice of Active Learning and Continuous Assessment Techniques: The Case of Jimma University. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, *13*(1).

Tekindal, M., ve Arsu, Ş. U. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 153-172.

Thornburg, D. (1995). Student-centered Learning. *Electronic Learning*, *14,* 7, 18–19.

Uçkun, G., Demir, B., Uçkun, S., ve Konak, O. (2013). Bologna Sürecindeki Myo'larda Öğrenci Merkezli Eğitim (Öme) "Öğretim Elemani Görüşleri". *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, *3*(4). https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000415

Uygur, M., ve Yelken, T. Y. (2019). Yükseköğretimde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi (Uzman Temelli Odak Grup Görüşmesi). *Journal of Advanced Education Studies*, *1*(1), 12-31.

Wetzel, E. M., ve Farrow, C. B. (2023). Active Learning in Construction Management Education: Faculty Perceptions of Engagement and Learning. *International Journal of Construction Management*, 23(8), 1417-1425.