

Investigation of Teaching-Learning Process in Teaching Principles and Methods Course in terms of Student-Centered Learning

Funda Uysal^a 

^a Assistant Professor, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, fuysal@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the teaching principles and methods course in the context of the student-centered learning dimension of the Bologna process. It is based on phenomenological research. In the spring semester of the 2023-2024 academic year, two sections of the Teaching Principles and Methods course conducted in the accredited teacher training program of a state university in the Mediterranean Region were observed throughout the semester without participation. In addition, individual interviews were conducted with the instructor and focus group interviews were conducted with six pre-service teachers from each section. Qualitative data were analyzed, and categories and subcategories were formed. The findings of this study reveal that there is an alignment with the principles of student-centered learning, as evidenced by the active participation of pre-service teachers and the facilitating role of the instructor. While the reflections of student-centered learning can be observed in the course syllabus, it can be said that the instructor guides pre-service teachers to fulfill their own learning to learn responsibilities in the process from sharing the course syllabus till giving the final assignment. Both groups emphasized the importance of pre-assessments, feedback and collaborative learning experiences and underlined the need for diversified teaching methods and practice opportunities. Although there are differences in perceptions regarding the variety of teaching techniques used, there is a consensus on the importance of formative assessment and authentic assessment practices. In this process, it can be stated that while some of the pre-service teachers perceived the active teaching approaches they encountered as similar approaches due to their unfamiliarity, the resistance they showed gradually decreased.

Article Type
Research

Article Background

Received:

21.12.2024

Accepted:

07.02.2025

Keywords

Bologna Process,
Student Centered
Learning, Teaching-
Learning Process,
Constructivism,
Higher Education

To cite this article: Uysal, F. (2025). Investigation of teaching-learning process in teaching principles and methods course in terms of student-centered learning. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 509-556. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1605289>

Corresponding Author: Funda Uysal, e-mail: fuysal@mehmetakif.edu.tr

Introduction

Launched in 1999, the Bologna Process aims to create a more coherent and comparable higher education system across Europe. It also emphasizes the importance of student-centered learning as a way to improve the quality of education (European Higher Education Area (EHEA), 2015). Student-centered learning has a place in higher education at both international and national levels; (1) At the international level, it started to be included in the policies of the European Higher Education Area as of 2009. In the context of the policies of the European Higher Education Area, an increasing focus on student-centered learning has been placed in the Leuven Communiqué (Leuven Communiqué, 2009), the Bucharest Communiqué (Bucharest Communiqué, 2012), the Yerevan Communiqué (Yerevan communiqué, 2015), the Paris Communiqué (Paris communiqué, 2018) and the Rome Communiqué (Rome Ministerial communiqué, 2020). The active role and increasing responsibility of the learner in the process and the support of lecturers and learners in this context are emphasized. In addition, the Guidelines for Quality Assurance Standards in the European Higher Education Area (ESG) explicitly advocate student-centered approaches to teaching and assessment (EHEA, 2015). The European Students' Union (ESU) has also published several reports emphasizing the importance of student-centered learning in higher education. What kind of mindset and culture student-centered learning represents in higher education institutions is discussed in there reports (European Students' Union (ESU), 2015). (2) At the national level, student-centered learning has been included in the institutional evaluation criteria of the Higher Education Quality Council of Turkey (Kavak et al., 2022). Student-centered learning is also included in the criteria for institutional external evaluation and accreditation set forth by the Higher Education Quality Council. In this context, it is emphasized that active learning strategies and methods should be employed in achieving the learning outcomes of the institution and the importance of a student-centered approach in measurement and evaluation (Higher Education Quality Council, 2019). In addition, some public and foundation universities have also started to establish structures and mechanisms that adopt a student-centered learning approach. Program accreditations have also been a driving factor in the context of student-centered learning (Kavak et al., 2022).

The Bologna process emphasizes the importance of student engagement and active participation in the learning process. This is closely aligned with constructivist principles. Constructivism as a learning theory asserts that knowledge is constructed through experiences and interactions, making students active participants rather than passive recipients of information. In the context of the Bologna process, which aims to create a more coherent and flexible European Higher Education Area, the adoption of constructivist teaching methods is essential. Nxasana et al. (2023) emphasize that teachers' beliefs about constructivist approaches significantly influence their pedagogical practices, suggesting that a shift from traditional to constructivist methods can improve the quality of education. This shift is crucial for fostering an environment in which students take ownership of their own learning, one of the core principles of the Bologna reforms. However, Melesse and Jirata (2016) emphasize that teachers' understanding of constructivist teaching approaches directly influences their implementation in the classroom. When educators recognize the effectiveness of constructivist methods in promoting student autonomy and interdependence, they are more likely to engage students in meaningful learning experiences. This is particularly important in the Bologna context, where the focus is on developing competencies that prepare students for the workforce.

Constructivism posits that learners construct knowledge through experiences and reflection. This

theory emphasizes the role of the student as an active participant in the learning process, which is in line with the Bologna process' goal of promoting a student-centered educational environment. According to Anggraeni (2021), the implementation of student-centered learning improves the quality of education by shifting the focus from teaching to learning, where the teacher acts as a facilitator and not merely a transmitter of knowledge. This perspective is also noted by Nurmukhanbetova et al. (2020), who emphasizes that in a student-centered framework, the teacher adopts the roles of manager and advisor, thereby encouraging the active participation of students in the acquisition of professional competencies.

Student-centered learning is generally defined as (a) the learner being in focus and taking responsibility (Acat & Dönmez, 2009; Jacobs & Renandya, 2015; Toprak et al, 2019; Ünvan, 2016), active participation in the process (Klemencic, 2019), research (Dönmez, 2008), learning from peers (Jacobs & Renandya, 2015), focusing on their needs (Ünvan, 2016), (b) the teacher facilitating and contributing to learning (Klemencic, 2019; McKenna & Quinn, 2021), (c) teaching methods and techniques should be interactive (Vardar, 2021), including active approaches (Klemencic, 2019; Vardar, 2021), collaborative (Işıkoğlu et al., 2009), (d) assessment should be multifaceted (Klemencic, 2019), process-oriented (Vardar, 2021), and include constructive feedback (Hoidn & Reusser, 2021). The fact that student-centered learning emphasizes students' active participation in their own learning processes, taking responsibility for their learning and developing skills such as critical thinking, problem- solving and self-directed learning (Biggs, 1999; Clifton & Lundberg, 2022), as opposed to traditional teacher-centered methods where students are passive recipients of information, is an indication that this approach is in line with constructivist theories (Lee & Branch, 2018), which suggest that knowledge is actively constructed through experiences and interactions.

When we look at the applied studies examining the effect of student-centered learning; it was revealed that student-centered learning can provide meaningful learning rather than memorization, contribute to self-evaluation (Şahin et al., 2004), and increase the self-efficacy perceptions of instructors regarding student-centered learning (Uygur & Yanpar Yelken, 2021). In the studies conducted to obtain opinions on student-centered learning; the learner is active and in the center, the instructor provides guidance (Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012), permanent and learning to learn, the physical characteristics of the classroom environment and time can cause weaknesses (Perkan & Güneyli, 2014), the Bologna process enables student-centered learning (Boydak & Karabatak, 2015), differentiated opinions on the filling and implementation of teaching methods/techniques and assessment and evaluation areas of course information packages in line with student-centered learning, and that program accreditation is a driving force (Kavak et al., 2022). In addition, in the research conducted by Kısa et al. (2020) to reveal the reflections of student-centered learning on the teaching professional knowledge course information packages in the education faculty curricula, it was stated that it is important to follow the process. It was also stated that observation or interview could be used to understand the consistency of the findings with the practice. However, Uysal and Elgün (2022), in their study to examine how student-centered learning is reflected in the learning outcomes of Teaching Principles and Methods courses, stated that learning outcomes are not the only indicators of student-centered learning and that all elements of the course information package can be handled from a more holistic perspective.

This research is also important in terms of the effort to reveal the general situation regarding student-centered learning through observation of teaching-learning processes and interviews with those involved in the process. In this context, the reflections of student-centered learning on the teaching-learning process for a course in an accredited teacher training program were examined through

observation and interviews with the participants in the environment where the observation took place. The course observed was the Teaching Principles and Methods course and the course information package of the related course meets the student-centered learning criteria of the Bologna process in terms of learning outcomes, teaching methods/techniques and assessment and evaluation approaches. In these contexts, the aim of the study is to examine the teaching principles and methods course in the context of the student-centered learning dimension of the Bologna process. In this context, the problem statement sought to be answered is “How is the teaching-learning process for the Teaching Principles and Methods course in the context of the student-centered learning dimension of the Bologna process?”. The sub-problems for this problem statement are as follows:

- What are the views of pre-service teachers and instructors on student-centered learning?
- What are the views of pre-service teachers and instructors on the teaching-learning process for the Teaching Principles and Methods course in the context of student-centered learning?
- What are the observations about the teaching-learning process for the Teaching Principles and Methods course in the context of student-centered learning?

Method

The current study is based on phenomenological research. In phenomenological research, it is aimed to investigate phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2018). The phenomenon examined and researched in this study is the “teaching-learning process in terms of the student-centered learning dimension of the Bologna process”.

Participants

In determining the participants, along with voluntariness, the principles of attending the Teaching Principles and Methods course for pre-service teachers and conducting the relevant course for the instructor were taken as the basis. Teaching Principles and Methods course was preferred in the context of forming the basis of student-centered learning practices of pre-service teachers. The syllabus of the observed Teaching Principles and Methods course provides the criteria for student-centered learning in the context of learning outcomes, teaching methods and techniques, and assessment and evaluation approaches. In the spring semester of the 2023-2024 academic year, two sections of the Teaching Principles and Methods course conducted in the accredited teacher training program of a state university in the Mediterranean Region were observed throughout the semester without participation. These two sections were selected because the course met the specified criteria, and the instructor and students allowed unattended observation. These sections were second-year students and consisted of 22 pre-service teachers in the first section and 25 pre-service teachers in the second section. In addition, individual interviews were conducted with the instructor conducting the courses and focus group interviews were conducted with six pre-service teachers from each branch. The instructor is working in the field of Curriculum and Instruction. In addition, she teaches the Teaching Principles and Methods course to different sections. Focus groups 1 and 2 were selected through criterion sampling and included six pre-service teachers with high, medium and low academic achievement for the Teaching Principles and Methods course. Focus group 1 consisted of four women and two men and focus group 2 consisted of three women and three men.

Preparation and Implementation of Data Collection Tools

During the research process, an unstructured observation form was prepared to observe both sections of the Teaching Principles and Methods course and a semi-structured interview form was prepared to interview the pre-service teachers and the instructor. The unstructured observation form and semi-structured interview forms were finalized in line with the opinions of two curriculum development experts and one measurement and evaluation expert. The unstructured observation form included the statements “time, place, observed situation and details”. In addition to personal information, the semi-structured interview forms included questions about student-centered learning and the teaching process of the course in the context of student-centered learning in order to find answers to the research questions. In this context, questions such as what student-centered learning is and what is the realization of student-centered learning practices in the course were asked.

Prior to the data collection process, Ethics committee permission dated 03.04.2024 and numbered GO 2024/32 was obtained by Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee. Then, during the data collection process, the observation form was filled in as an unattended observer during the semester. Semi-structured interview forms were applied separately to both the focus groups of pre-service teachers and the instructor at the end of the semester. Each interview was conducted face-to-face in a single session. The first focus group lasted approximately 60 minutes, the second one lasted approximately 50 minutes and the individual interview lasted approximately 48 minutes. Participants were informed that participation was voluntary. They were asked to answer the questions sincerely and independently and were informed that their names would not be used in the research.

Data Analysis

The data sources of the research are individual and focus group interview transcripts and observation transcripts. Miles and Huberman's (1994) stages were employed in analyzing the qualitative data obtained from the transcripts. A 34-page document was obtained from the observations. A 43-page document was obtained from the audio-recorded data for the interviews. The data were analyzed eight times by two experts. In this context, the transcripts obtained from interviews and observations were coded. Personal impressions or reflections were noted. Similar expressions, relationships and distinctive differences were identified. These led to the identification of categories and subcategories. Thus, categories and subcategories were reorganized for each sub-problem in line with generalizations and comparisons.

Validity and Reliability of the Study

Utilizing Miles and Huberman (1994), the following were carried out to increase internal validity, external validity and reliability for validity and reliability: For credibility in internal validity and verifiability in external validity, the instructor, who was interviewed individually, and two pre-service teachers, who were interviewed in a focus group, checked the raw data and examined whether the analyses were meaningful. For consistency in internal validity, comprehensive reporting was carried out. In addition, the research process, data collection and analysis were detailed for verifiability. Detailed study data were kept. For external validity, findings and results were reported in detail for transferability. In order to increase the reliability of the research, categories, subcategories, participant statements and coding were examined twice by two experts.

Findings

In the study, firstly, focus group interviews were conducted with pre-service teachers and individual interviews were conducted with the instructor in order to answer the sub-problem “What are the views of pre-service teachers and instructors on student-centered learning?”. The findings obtained in this context are presented in Tables 1 and 2.

The views on the meaning of student-centered learning are given in Table 1.

Table 1

Views on the Meaning of Student-Centered Learning

Category	Subcategory	Focus Group 1	Focus Group 2	Instructor
Learner Perspective	Active participation	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B1, B2, B3, B4, B5, B6	I
	Being in focus	A2, A4	B1, B2, B4, B5	I
	Taking responsibility for learning	A1, A4	B1, B2	I
	Balanced responsibility in group work	A2, A4	-	-
	Learning by doing and experiencing	A1, A6	B2	I
	Willingness	A1	-	I
	Self-regulated learning	-	-	I
	Guidance	-	B2, B3, B4, B5	I
Instructor Perspective	Ensuring active participation of learners	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B2, B3, B4, B5, B6	I
	Employing various teaching methods and techniques	A1, A2, A3	B2, B3	I
	Taking into account the development and learning characteristics of learners	A2, A3, A4, A6	B1, B2, B5, B6	I
	Ensuring permanent learning	A3, A4, A5	B1	I
	Experience	-	B1, B2, B4, B6	I
	Give learners balanced responsibility	A2, A3, A4	-	-
	Adding flexibility	-	B2	I
	Making the learner feel valued	A3, A4, A6	-	I
	Sharing the syllabus	A5	-	I
	Diversifying learning environments	A1	B4	I
	Creating a democratic classroom environment	A4, A5	B2	I
	Planning	-	-	I
	Process evaluation	-	-	I

As can be seen in Table 1, it is observed that there are opinions about the meaning of student-centered learning from the perspective of the learner and the instructor. In terms of the learner, all types of participants mostly mentioned active participation and being in focus, followed by learning by doing and experiencing. In addition to these, one of the focus groups also mentioned balanced responsibility and willingness in group work. The instructor also drew attention to self-regulated learning. Examples of participant views on the meaning of student-centered learning from the perspective of the learner are as follows:

Students should actively participate in the process (A5) (Active participation).

Not if you just look at it. To reveal the performance, the student has to show what he/she has learned (TF)

(Active participation).

Putting the student at the forefront in everything that is taught (A4) (Being in focus).

Creating an environment where he/she can freely participate or reject, accept or reject, accept or accept all kinds of channels (I) (Being in focus).

The learner is given tasks and takes responsibility (A4) (Taking responsibility for learning), whether it is group work or individual work.

The student is responsible for planning, implementing and evaluating ... (I) (Taking responsibility for learning).

Everyone needs to add an idea, a color, it doesn't work when they are all blue and all black. Someone says I won't do this animation, someone says I won't do that speech, leave it to you... (A2) (Balanced responsibility in group work)

When I think of student-centered learning, I think of learning by doing (B2) (Learning by doing and experiencing).

From the beginning to the end, the student is involved with a verb experience (I) (Learning by doing and experiencing).

No matter how much effort the instructor makes, everything ends with the student (A1) (Willingness).

Being action-oriented, not opposing something, but going on stage and doing what you want to do... (I) (Willingness).

In terms of the instructor, as seen in Table 1, all types of participants focused more on ensuring the active participation of learners, taking into account the developmental and learning characteristics of learners, employing various teaching methods and techniques, and ensuring permanent learning. Then, they mentioned creating a democratic classroom environment and diversifying learning environments less frequently. Similar to one of the focus groups, the instructor focused on guiding and being experienced or sharing the course syllabus, but also gave opinions on planning and process evaluation independently from them. Examples of participant views on the meaning of student-centered learning from the instructor's perspective are as follows:

The teacher's task is to guide and help in reaching the results (B2) (Guidance).

I only thought about placing the stimuli appropriately (I) (Guidance).

I think it can be done by involving the learner in the work rather than just giving this information on the board (A2) (Ensuring active participation of learners).

I want them to apply the work said in the classroom in real life (I) (Ensuring active participation of learners).

We should not always teach the lesson in the same way (A3) (Employing various teaching methods and techniques).

Student-centered learning is not about projecting a slide and reading it, it is not about giving the learner tasks and requiring them to go out and read their own slides (I) (Employing various teaching methods and techniques).

The teacher plans according to the needs of the learner (B2) (Taking into account the development and learning characteristics of learners)

It is important to know and observe the characteristics of the learners (I) (Taking into account the developmental and learning characteristics of learners).

We learn more permanently when we are exposed to something (B1) (Ensuring permanent learning).

What the student learns becomes more permanent (I) (Ensuring permanent learning).

In my opinion, the teacher needs to have experience, and I think he/she also needs to live beforehand in order to manage this process (B2) (Experience).

If you place the explosives in the right places in a marble quarry, you can extract really beautiful marbles... (I) (Experience).

If not everyone speaks in the group, if only one or two people speak, there will be an imbalance. Instead, everyone will do it, for example (A2) (Giving learners balanced responsibility).

The teacher adds flexibility in student-centered learning (B2) (Adding flexibility).

It is necessary to try new things... (I) (Adding flexibility).

It is important to make the learner feel valuable (A6) (Making the learner feel valued).

Students do not exist because you exist. It is necessary to make them feel valuable (I) (Making the learner feel valued).

If students come with knowledge, then a more productive lesson will be taught (A5) (Sharing the syllabus).

We should share what we will do in the lesson (I) (Sharing the syllabus).

I think it is important to have different learning places (B4) (Diversifying learning environments).

The first place that needs to be changed is the space (I) (Diversifying learning environments).

I may not know the answer to something, but I need to be able to express it. I shouldn't be judged, when I am silenced I don't prefer to speak anymore (A4) (Creating a democratic classroom environment).

... need to outline what kind of process they will follow (I) (Planning).

Evaluation is perceived as something that should be done at the end of something, as if the product should be looked at. But this is not the case (Process evaluation).

The opinions on the ways of realizing student-centered learning are given in Table 2.

Table 2

Opinions on Ways of Realizing Student-Centered Learning

Category	Subcategory	Focus Group 1	Focus Group 2	Instructor
Learner	Attracting the learner's interest and attention	A1, A4, A5, A6	-	I
Engagement	Ensuring active participation of learners	A1, A2, A4, A6	B1, B2, B3	I
	Intensifying interaction	A5	B1	I
Teaching-Learning	Putting fun methods and techniques to work	A1, A3, A4	B2, B3	I
Approach	Incorporating technology	-	B2	-
	Employing collaborative methods and techniques	A6	B1, B2, B3, B5	-
	Diversifying materials	A1, A4	B4	I
Measurement and Evaluation	Involving learners in the assessment and evaluation process	A5, A6	B3, B6	I
Approach	Getting learners' ideas about their affective development	A1, A4	B2, B6	I
	Observation in the process	A2, A3	-	I
	Peer assessment	A3, A6	-	I
	Conducting formative assessment	-	-	I
	Authentic evaluation	-	-	I

The ways of realizing learner-centered learning are discussed in the context of learner engagement, teaching-learning approach and assessment and evaluation approach as in Table 2. In terms of learner engagement, all types of participants focused most on ensuring active participation of learners, followed by intensifying interaction. Similar to one of the focus groups, the instructor also mentioned attracting the learner's interest and attention. Some of the participant views on learner

engagement are as follows:

In a way to attract the interest of the learner ... (A5) (Attracting the learner's interest and attention).

I define the teacher as a teacher who should be stimulating (I) (Attracting the learner's interest and attention).

The learner should be active. I think we can try to keep them active with brainstorming, question-answer, for example (A2) (Ensuring active participation of learners).

There are two eyes in the human head, two nostrils, two ears, a mouth, we also have hands. Now, if you touch all of these, if you take this, pass it through yourself and give it out again, it will happen (I) (Ensuring active participation of learners).

There is peer fusion (B1) (Intensifying interaction).

They should be able to look face to face, they should have interactions (I) (Intensifying interaction).

In terms of teaching-learning approach, as can be seen in Table 2, all three types of participants first mentioned the use of fun methods and techniques and then diversifying the materials. In addition, while both focus groups focused on the use of collaborative methods and techniques, one of the groups also expressed an opinion on the inclusion of technology in the process. Some of the participant views on the teaching-learning approach are as follows:

For students to enjoy and have fun, games, drama and animation, for example, contribute more (A4) (Putting fun methods and techniques to work).

For example, I think gamification is important (I) (Putting fun methods and techniques to work).

In today's age, I think there should be a little more use of technology (B2) (Incorporating technology).

I especially think that the station technique adds a lot. I think that we complement each other, we gain responsibility and I think it is good because it continues in unity (B3) (Employing collaborative methods and techniques).

Different materials are used during teaching (A4) (Diversifying materials).

Which stimulus tools do I use? These are various (I) (Diversifying materials).

In the context of assessment and evaluation approach, as can be seen in Table 2, all types of participants mentioned involving learners in the assessment and evaluation process and getting their ideas about learners' affective development. Similar to one of the focus groups, the instructor also focused on observation and peer assessment in the process, while she focused on formative and authentic assessment alone. Examples of participant views on assessment and evaluation approaches are as follows:

We can make assessment not only by the teacher but also by the whole class (A5) (Involving learners in the assessment-evaluation process).

It is important to try to make them choose when and how to take the exam (I) (Involving learners in the assessment-evaluation process).

How did you feel in this lesson, what did it contribute to you? So we think, what did it contribute to me? We say (A4) (Getting learners' ideas about their affective development).

I make them say what they feel (I) (Getting learners' ideas about their affective development).

In activities such as games and drama, the teacher is already constantly observing and evaluating the students (A3) (Observation in the process).

I am a very good observer (I) (Observation in the process).

We also did peer assessment among ourselves (A3) (Peer assessment).

They also had to evaluate each other (I) (Peer assessment).

Thus, at the end of each assessment, the children have the chance to go back and make corrections (I) (Conducting formative assessment).

Assessment takes place in the idea of throwing stones into a lake... an individual's choosing stones, throwing stones, counting the rings, ... in all stages. It takes place at the beginning, it takes place in the process, it takes place at the end, but these should be in integrity and the evaluation should be completely appropriate to the nature of that course, primarily to the nature and characteristics of the student, it should be authentic, it should be personalized (I) (Authentic evaluation).

In order to answer the sub-problem "What are the views of pre-service teachers and instructors on the teaching-learning process for the Teaching Principles and Methods course in the context of student-centered learning?", focus group interviews were conducted with pre-service teachers and individual interviews were conducted with the instructor. The findings obtained in this context are presented in Tables 3 and 4.

The views on the teaching-learning process in the context of student-centered learning for the Teaching Principles and Methods course are observed in Table 3.

Table 3

Opinions on the Teaching-Learning Process in the Context of Student-Centered Learning for the Teaching Principles and Methods Course

Category	Subcategory	Focus Group 1	Focus Group 2	Instructor
In terms of Course Syllabus	Giving detailed course syllabus	A3, A6	B6	I
	Efforts to match the course syllabus with the teaching process	A2, A3, A6	B1, B2, B3, B4, B5, B6	I
In terms of Trainer Characteristics	Feeling valued	A4, A5	B2, B4, B6	I
	Striving to adapt to the process	A4, A5	B5, B6	I
	Intensifying interaction	-	B2, B5, B6	I
	Increasing class participation	-	B6	I
	Being active	-	B2, B4, B5	I
	Feeling physical and mental fatigue	A1, A4, A5, A6	B3, B6	-
In terms of Trainer Characteristics	Being accessible	A4	B1, B4	
	Setting an example	-	B2, B4, B5, B6	I
	Ensuring permanent learning	A6	B4, B5	I
	Providing a democratic classroom environment	-	B2	I
	Diversifying learning environments	A1	B2, B6	I
	Guidance	-	-	I
	Trying to break the resistance	-	-	I
	Feeling tired	-	-	I
In terms of Learning-Teaching Approaches	Utilization of similar teaching methods and techniques	A1, A2, A3	-	-
	Problems in fulfilling responsibilities in group work	A4, A6	-	-
	Employing fun methods and techniques	-	B5	I
	Utilization of various teaching methods and techniques	-	B2, B5, B6	I
	Considering learners' readiness	-	-	I
	Flexibility during classroom experiences	-	-	I
	Trying to make them realize that they can use what they have learned outside the classroom	-	-	I
In terms of Measurement and Evaluation	Ensuring diversity in assessment and evaluation	A1, A2, A3, A6	B2, B4	I
	Involving learners in the assessment and evaluation process	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B4, B5, B6	I
	Probe of prior learning	A4	B4	I
	Giving feedback-correction for homework assignments	A4, A6	B2, B6	I
	Evaluation at every stage	-	-	I

As seen in Table 3, the views on the teaching-learning process in the context of student-centered learning for the teaching principles and methods course were discussed in terms of course syllabus, learner characteristics, instructor characteristics, learning-teaching approaches and assessment and evaluation. In terms of course syllabus, all three types of participants expressed opinions about the effort to harmonize the syllabus with the teaching process and the detailed presentation of the syllabus.

In terms of learner characteristics, as seen in Table 3, all participant types mostly focused on feeling valued and trying to adapt to the process. However, both focus groups also mentioned feeling physical and mental fatigue. One of the focus groups also focused on intensifying interaction with the instructor, gradually increasing class participation and being active. Some participant views on learner characteristics are as follows:

In that lesson, yes, we felt like we were there (A4) (Feeling valued).

Our teacher said that we would do theater in groups. We were surprised, we were not used to it. It was the first year I did drama (B6) (Striving to adapt to the process).

We were able to communicate easily among ourselves (B2) (Intensifying interaction).

I also look at it in terms of communication skills. I try to increase communication (I) (Intensifying interaction).

We started to like it more and more, we started to participate in the lesson (B6) (Increasing class participation).

Participation and involvement gradually increased (I) (Increasing class participation).

We were active in all the methods and techniques we used (B5) (Being active).

It was a bit tiring because it was an intensive lesson (A5) (Feeling physical and mental fatigue).

We had to catch up during the breaks, so some of our friends would break off (B6) (Feeling physical and mental fatigue).

As seen in Table 3, in terms of instructor characteristics, all participant types mentioned providing permanent learning and diversifying learning environments. In addition, both focus groups focused on being accessible. Similar to the instructor, one of the focus groups expressed similar ideas about setting an example and providing a democratic classroom environment. In addition, the instructor also focused on guiding alone, trying to overcome resistance and feeling tired. Examples of participant views for instructor characteristics are as follows:

We could go to her room and ask questions outside the class (B4) (Being accessible).

We will have to prepare both entertaining and informative lesson plans in the future. I will try to apply these methods and techniques in the most appropriate way in my teaching life (B5) (Setting an example).

What we learned at that moment actually stayed in our memory (B4) (Ensuring permanent learning)

Since the student learns in life because he/she participates himself/herself, it is more permanent, he/she does not forget (I) (Ensuring permanent learning).

We were able to say something about the lesson freely. For example, the one who was tired that day could directly express it (B2) (Providing a democratic classroom environment).

Under equal conditions, everyone played a role, even if it was a simple one, and was able to explain their problems... (I) (Providing a democratic classroom environment).

Our physical environment was also different, there was no classroom environment (B2) (Diversifying learning environments).

The space is concrete and can be perceived by everyone. It needs to change (I) (Diversifying learning environments).

What I try to do is to give stimuli in the right places at the right times (I) (Guidance).

Because they have had a lot of teaching experiences in the past, their understanding of teaching has been established, wrong or right is discussed. I need to show that my understanding of teaching here is not like that, it is the opposite. In the first four to five weeks, there is a prejudice, there is also resistance, resistance not to abandon their past habits (I) (Trying to break the resistance).

I try to read their body language very well, I see that they are bored, we do it stubbornly. After a certain point you get tired, you try not to fall, but you end up falling (I) (Feeling tired).

In terms of learning-teaching approaches, as seen in Table 3, one of the focus groups, unlike the other participant types, focused on the use of similar teaching methods-techniques and problems in fulfilling responsibilities in group work, while the other focus group focused on the use of fun methods-techniques and the use of various teaching methods-techniques, similar to the instructor. Unlike the other focus groups, the instructor also expressed opinions on taking learners' readiness into account, being flexible during classroom experiences and trying to make them realize that they can use what they have learned outside the classroom. Some of the participant views for learning-teaching approaches are as follows:

It seems to me that we could not transfer some methods well, we were constantly doing drama and animation, but since we were constantly in this environment, some methods did not stay in our minds in a very permanent way (A3) (Utilization of similar teaching methods-techniques).

When we came together as a group, there were 3 people and 5 people, three of them put in more effort and participated enthusiastically and more actively and the others did not participate and we had to move forward with them (A4) (Problems in fulfilling responsibilities in group work).

We became individuals who can have fun without getting bored and learn while having fun (B5) (Employing fun methods and techniques)

They need to play with the information. If you can make a lesson playful, everyone will be happy (I) (Employing fun methods-techniques).

We used various teaching methods and techniques. For example, we did jig-saw in groups (B5) (Utilization of various teaching methods and techniques).

Which teaching method and strategy will I use to implement this strategy? Which method will I use to implement this strategy? Which techniques will I use? How will I evaluate it? I have determined (I) (Utilization of various teaching methods and techniques).

I give panel discussions, but I don't give collegium discussions because he can easily read and complete them (I) (Considering learners' readiness).

I don't dwell on the problem too much, but something comes out and I say, "Look, this is problem solving" and therefore, in fact (I) (Flexibility during classroom experiences).

I exemplify where they can use what they have learned. I say, "Look, you can use this in the lesson, or you can use it here where children's communication is troubled." (I) (Trying to make them realize that they can use what they have learned outside the classroom).

In terms of assessment and evaluation, as seen in Table 3, both the focus groups and the instructor focused more on involving learners in the assessment and evaluation process and providing diversity in assessment and evaluation. Afterwards, they mentioned giving feedback-correction for homework assignments and testing prior learning. However, unlike the focus groups, the instructor expressed an opinion on assessment at every stage. Some of the participant views on measurement and evaluation are as follows:

The teacher gave us many options in terms of assessment (A3) (Ensuring diversity in assessment and evaluation).

Students try not to show what they don't know. The essence of education is not knowing, but doing and acting. That is why diversity is important. I try to do this (I) (Ensuring diversity in measurement and evaluation).

It should be a process with student participation where we offer them alternatives (I) (Involving learners in the assessment-evaluation process).

It was a great contribution to summarize the last lesson before starting the lesson. We remembered and did it again (A4) (Probe of prior learning).

In every lesson, we definitely review the previous lesson (I) (Probe of prior learning).

Our teacher asked us for a dumb report every week and provided feedback (B1) (Giving feedback-correction for homework assignments).

They cannot see where there are gaps and where there are deficiencies. In my work, feedback for the weekly homework they bring is important for me (I) (Giving feedback-correction for homework assignments).

There is no grading process, we need to reveal our shortcomings ... We need to look at what the students can do, in the middle of the process, at the beginning and at the end (I) (Evaluation at every stage).

The opinions regarding the suggestions for the teaching process in the context of student-centered learning for the teaching principles and methods course are given in Table 4.

Table 4

Opinions on Suggestions Regarding the Teaching Process in the Context of Student-Centered Learning for the Teaching Principles and Methods Course

Category	Subcategory	Focus Group 1	Focus Group 2	Instructor
Time	Increasing time	A2, A4	B4	I
Management	Division of weekly teaching hours	A1, A2, A3, A4, A6	B1, B3, B4, B5, B6	-
Learning Environment	Providing opportunities to practice in schools	-	B1, B6	I
	Diversification of learning environments	-	B2, B3, B4, B5	-
	Providing opportunities for physical conditions	A2, A3	B1, B2, B4, B5	-
Learning-Teaching Approaches	Diversification in teaching methods and techniques	A1, A2, A3, A4, A5, A6	-	-
	Reducing the number/intensity of activities	A5	-	-
	Assigning weekly tasks	-	-	I

As seen in Table 4, the suggestions regarding the teaching process in the context of student-centered learning for the teaching principles and methods course were related to time management, learning environment and learning-teaching approaches. In terms of time management, the focus groups mostly focused on dividing the weekly course hours and increasing the duration, while the instructor focused only on increasing the duration. Some of the participant views on time management are as follows:

I think time management is a very important problem. Our time was sometimes limited and we had to do things fast (B4) (Increasing time).

Time is not enough for us. There is enough time for the lesson, but there is no time for student-centered learning where students can take what they learn here to the stage (I) (Increasing time).

It could have been two days a week (A1) (Dividing of weekly teaching hours).

The lesson was three hours, breaks could be more (A2) (Dividing of weekly teaching hours).

As can be seen in Table 4, in the context of the learning environment, the focus groups mentioned the provision of facilities for physical conditions in common. One of the focus groups also focused

on further diversification of learning environments only by itself and on the provision of opportunities for practicing in schools together with the lecturer. Examples of participant views on the learning environment are as follows:

I would like to go to schools more. If these schools are in the center, I think it would be more appropriate for us to go to the schools in the villages and help the students if possible. We can do a drama within ourselves, we can organize children in the schools we will go to (B6) (Providing opportunities to practice in schools).

When we went to practice last semester, unfortunately we could not do such activities for official reasons. ... Let's make this lesson five hours long, but I would like two hours of it to be practiced in schools (I) (Providing opportunities for practicing in schools).

I would like it more if there were gardens, canteens, sports halls, theaters, then museums, I would like it more if we could learn more by experiencing these lessons on the spot (B2) (Diversification of learning environments)

Actually, even the drama and role plays we do, we can see them there. But we need to have the facilities for this (B2) (Providing opportunities for physical conditions).

In the context of learning-teaching approaches, as seen in Table 4, one of the focus groups fully emphasized the need for diversity in teaching methods and techniques, while only one person in the group emphasized the need to reduce the number/intensity of activities. The lecturer, on the other hand, only mentioned giving weekly assignments. Some of the participant views on teaching-learning approaches are as follows:

The lesson can be taught with different methods rather than always the same (A2) (Diversification in teaching methods and techniques)

I think we could have reduced the number or intensity of activities, we could have balanced them (A5) (Reducing the number/intensity of activities).

It is necessary to give small tasks to the children and after a week say, "Come on, now it's your turn, you do this activity, get them to do it" (I) (assigning weekly tasks).

Finally, observations were conducted to answer the sub-problem "How are the observations about the teaching-learning process for the Teaching Principles and Methods course in the context of student-centered learning?". During the weeks of observation for both sections of the Teaching Principles and Methods course, the lessons were held in the drama hall, except for the week when the application was planned to be made at the school. In the lessons lasting three hours, a part of the lesson was continued in the canteen as a break while group work was being done. When the canteen was full, the lessons continued with a 10 minute break. In the first week of the course, the course syllabus was shared with the classes by the instructor in both sections. Introductory activities were carried out. Generally;

- At the beginning of the lesson, various warm-up activities were done in a big circle. For example, when getting acquainted, everyone said their names using body language. One week they played the fruit basket game, while another week they adapted it to the steps of the cognitive domain. Again, they reminded the previous lesson. For example, the steps of the cognitive domain were remembered through educational games.
- In the context of enabling the students to acquire behaviors that they could take as an example for themselves, she also emphasized how they could behave with their own students from time to time in the process. For example, she emphasized that students should learn the space they are in well and that changes in the space would create a sense of curiosity in them.

- At the end of the lesson, she employed various methods to evaluate the lesson. For example, she asked the pre-service teachers to discuss the outcomes of the lesson as buzz groups. She had them express their feelings as sculptures. They were asked how they felt and the pre-service teachers said that they had fun, they learned practically, they were tired, they were confused, etc.
- The titles “introductory activities, process activities, evaluation” were written on the whiteboard before the lesson started and the relevant fields were filled in by the instructor in the first weeks and by the volunteer pre-service teachers under the guidance of the instructor in the following weeks. While filling in the information, details about “venue, participants, outcomes, strategies, methods, techniques, tools, materials and activities” were given. In addition, the pre-service teachers were asked to create dumb plans about what they did in the lesson. Feedbacks were given.
- While the pre-service teachers fulfilled the tasks assigned to them in small groups, the instructor came to each group one by one and provided guidance, created a discussion environment and also gave explanations. For example, in an activity in which the groups were asked to find out which of the cognitive, affective or psychomotor domains the outcomes belonging to various disciplines in front of them belonged to, the instructor first made them find them together with him. He stated that he was with them when they needed him.
- The instructor used verbal reinforcements such as “great, very good ...” to the pre-service teachers.
- It progressed in a way that contributed to pre-service teachers taking responsibility. For example, in the first weeks, she arranged the cushions in a circle in the drama hall before the lesson started, and in the following weeks she made them do the same. When the cushions had to be gathered aside, she explained the gathering rule and asked them to follow that rule.
- From time to time, she tried to raise awareness about various methods and techniques before the teaching-learning process. For example, in one activity, he said “first I will show you, then you will do it... Here we practiced show and do”, in another activity he said “let's be inner circle, outer circle, that is, let's be rullman”.
- It was ensured that the pre-service teachers were active. In this context, warm-up movements and group work were included. Again, active teaching methods and techniques were employed. In this context, jig-saw, station, rullman, rullman, drama, role playing, panel, interview, gossip, meeting, etc. were included in the process. Generally, while both branches proceeded in parallel, there were also changes in the preferred method-technique due to class size. While they were more timid in the first weeks, it was observed that they progressed the process with self-confidence and fun in the following weeks. In group work, it was observed that from time to time there were pre-service teachers who could not adapt to the process and broke away from the lesson, especially in Branch 1. Tiredness and disengagement were also observed from time to time.
- The instructor did not tell the truth directly but tried to help the pre-service teachers to find

the truth on their own through questions and answers.

- A learning environment was created in which the pre-service teachers could feel valuable and express their opinions easily. In this context, the pre-service teachers were able to ask questions about the parts they did not understand and get answers, and they were able to express this when they were tired.
- In the context of giving feedback in the evaluation, feedback and corrections were made to the files related to the midterm homework by marking and writing on them. When the school was visited on the week of the planned implementation, there was an official situation that prevented the implementation, everyone was taken to the conference room and the feedback and corrections given to the files of the volunteer pre-service teachers were projected and discussed.
- In the context of including pre-service teachers in the evaluation process, it was stated to the students that the criteria they wished to be included in the process while creating the criteria for the final assignment.
- Care was taken to follow the course syllabus. Differences were made from time to time in line with group dynamics.

Conclusion and Discussion

For the Teaching Principles and Methods course in an accredited teacher training program whose learning outcomes meet the criteria of student-centered learning, the teaching-learning process in the context of the student-centered learning dimension was addressed within the scope of this research. In line with the scope, unattended observations were made in the related course and interviews were conducted with the instructor and pre-service teachers at the end of the process. While discussing the results in line with the findings obtained, the findings of the interviews and observations were integrated.

The emphasis on learner participation and responsibility in the results obtained for the meaning of student-centered learning reflects the basic principle of constructivist theory. According to Liang and Gabel (2005), students are naturally motivated to seek out learning opportunities that are essential for meaningful learning. This perspective supports the idea that students should be at the center of learning experiences by actively engaging in the process rather than passively receiving information. The active engagement of students, as indicated in the findings, is crucial to promote deep learning and understanding, which is one of the main goals of both constructivism and the Bologna process (Sin & Manatos, 2013). In addition, in the literature, similarly in student-centered learning, there is an emphasis on learner responsibility (Acat & Dönmez, 2009; Jacobs & Renandya, 2015; Toprak et al. 2019; Unvan, 2016), active participation (Klemencic, 2019) and interaction (Vardar, 2021). In addition, the role of the instructor, with its facilitative aspect that takes into account the developmental characteristics of students, is also in line with constructivist principles. Hajal's (2019) research shows that effective constructivist teaching requires educators to adapt their methods to address individual needs and promote an inclusive learning environment. This is in line with the findings that instructors should ensure active participation and use a variety of teaching methods to appeal to different learning styles and preferences. Strategies such as intensifying interaction, using engaging methods and diversifying materials are also supported by the literature. For example, Gencosman and Doğru (2012) emphasized the importance of active learning strategies

by finding that cooperative learning techniques can increase student engagement and academic achievement. Similarly, as emphasized by Nyback and Vikström (2017), who advocate active learning methods that involve students in the learning process, the integration of fun and interactive methods is also necessary to maintain students' interest and motivation. Moreover, as indicated in the findings, involving students in the assessment and evaluation process reflects a constructivist approach to assessment. This participatory assessment is in line with the principles of formative assessment, which emphasize the importance of feedback and self-assessment in the learning process (Berestova et al., 2022). By involving students in assessment, educators can foster a sense of ownership and responsibility for learning outcomes, an important aspect of student-centered learning. In conclusion, the findings support the alignment between student-centered learning and constructivist principles. Both frameworks advocate active student engagement, the facilitative role of instructors and the use of a variety of teaching methods to increase engagement. This context not only supports the objectives of the Bologna process, but can also contribute to the development of a more dynamic and responsive educational environment.

In addition to the common views for student-centered learning, one of the groups of pre-service teachers focused on (a) taking and giving balanced responsibility alone and (b) willingness and sharing the course syllabus similarly with the instructor. The concept of balanced responsibility is very important in student-centered learning. As the findings show, pre-service teachers recognize the importance of shared responsibility in the learning process. This is in line with the work of Jaiswal and Al-Hattami (2020) who emphasize that student-centered approaches increase student autonomy and accountability, allowing students to take ownership of their educational experiences. The other group mentioned guidance and flexibility in a similar way to the instructor. The instructor's contribution to the process is also mentioned by Klemencic (2019) and McKenna and Quinn (2021). In addition to the common views, one of the pre-service teacher groups also emphasized collaboration for ways to ensure student-centered learning, which was also supported by the other group, (b) the need to attract learners' interest and attention, observation and peer assessment in the process, and this was also supported by the instructor's views. In addition to these, there was a pre-service teacher who also emphasized technology. The instructor also focused on formative and authentic assessment. Tran (2014) states that collaborative learning strategies foster positive interdependence in which learners work together to achieve common goals and thus improve learning outcomes. This collaborative approach not only facilitates knowledge construction but also helps to develop critical soft skills that are essential in both academic and professional contexts. Furthermore, the mention of technology as a tool to enhance student-centered learning is particularly relevant in today's educational environment. Alkhalaf et al. (2013) discussed the importance of collaborative e-learning technologies. The focus on formative and authentic assessment by the instructor in the findings is in line with contemporary educational practices that prioritize continuous feedback and student participation in the assessment process. According to Rahman (2023), formative assessment is important for educators to adapt instructional strategies according to students' needs and progress. In conclusion, the findings from the study reflect a comprehensive understanding of student-centered learning, emphasizing the importance of shared responsibility, collaboration, participation, technology integration, and formative assessment.

Considering the views on the teaching-learning process, the detailed sharing of the syllabus and the effort to align the teaching process with the syllabus underline the importance of transparency and openness in the learning environment. According to Rata (2012), constructivism emphasizes that knowledge is not fixed but is constructed through active participation and interaction with the

material. By providing a clear framework for the course, both instructors and pre-service teachers can better guide the learning process, fostering a collaborative atmosphere where students feel valued and empowered to contribute. This is in line with the constructivist view that learners are active participants, as stated by Agustini (2019), who emphasizes learner autonomy in the educational process. When students perceive themselves as an integral part of the learning environment, they are more likely to engage deeply with the material, leading to increased learning outcomes. Moreover, the diversification of learning environments, including the use of drama hall and canteen, reflects the constructivist principle of contextualized learning. Zhang et al. (2020) argue that diverse learning environments can significantly enhance student engagement and learning experiences. It is also important to observe that pre-service teachers' interaction and engagement with the instructor increased over time. This gradual increase in engagement is in line with the constructivist emphasis on social interaction as a critical component of learning. As Chuaungo et al. (2022) note, collaborative learning environments foster deeper understanding and knowledge construction. When students feel comfortable interacting with their instructors, they are more likely to engage in meaningful discussions and collaborative learning experiences. In addition, both groups also mentioned that the instructor was approachable. The other group of pre-service teachers focused on being experienced in a similar way to the instructor. Uygur and Yanpar Yelken (2021) mentioned that instructors' self-efficacy perceptions of student-centered learning can be increased. The results obtained in this context reflect a commitment to creating a student-centered learning environment that fosters shared responsibility, active participation, contextualized learning and continuous improvement, engagement and meaningful learning experiences.

The different perceptions across groups of pre-service teachers regarding the methods and techniques used in the teaching-learning process emphasize the complexity of group work in educational settings. Discussing the challenges of assessing group work, Forsell et al. (2019) note that teachers often find it difficult to obtain accurate information about individual contributions in the group context. This challenge can lead to differences in perceptions of the effectiveness and range of methods used; that is, some students may perceive the same techniques being used, while others may perceive a wider range of strategies. Moreover, the use of a variety of teaching methods such as jigsaw, role play and drama is in line with the principles of active learning and constructivism, which emphasize the importance of engaging students in meaningful ways. According to Tang (2023), a student-centered approach encourages students to relate new information to their existing knowledge, thus increasing their understanding and retention. Observing the diversity of methods used in the study also demonstrates the effort to address different learning styles and encourage active engagement, which is essential for effective learning outcomes. Vardar (2021) also emphasizes the importance of interactive teaching methods and techniques, and similar to Klemencic (2019), focuses on the importance of including active approaches. However, reported difficulties in fulfilling responsibilities during group work and feelings of fatigue among student teachers may point to potential problems in group dynamics and workload management. Forsell et al. (2021) note that group work can sometimes lead to unbalanced participation, with some members taking on more responsibilities than others, which can result in frustration. The lecturer also stated that she tried to break the resistance and also felt tired. According to the lecturer, pre-service teachers may show resistance due to the habits they bring from the past and the teaching-learning processes they are involved in. In fact, some of the pre-service teachers in both groups stated that they tried to adapt to the process. The instructor's observation that pre-service teachers may resist new methods due to their past experiences emphasizes the importance of addressing these underlying issues in order to foster a more collaborative and supportive learning environment. The instructor's efforts to take into

account pre-service teachers' readiness and provide flexibility in the learning process are critical to foster a positive learning experience. Research by Gaffney (2022) emphasizes the importance of adapting teaching strategies to meet the different needs of students. This is thought to help reduce resistance and increase engagement. By recognizing individual differences and providing opportunities for students to express their needs and preferences, the instructor can create a more inclusive and effective learning environment. Furthermore, the findings on the gradual increase in interaction and engagement among pre-service teachers suggest that as students become more comfortable with the learning process, they are more likely to actively participate. This is in line with the idea that collaborative learning environments can foster deeper understanding and knowledge construction, as Murphy et al. (2021) said. The instructor also pointed out that she took into account the readiness of the pre-service teachers, made flexibilities during the experiences in the environment, and tried to be aware of how to carry what was learned outside the classroom. The role of the instructor in facilitating this process is crucial, as effective guidance can help students overcome difficulties and gain confidence in their abilities. The results obtained in the context of divergences in views on teaching-learning approaches underline the complexities of implementing student-centered learning approaches in group settings. Differences in perceptions of teaching methods, the challenges of group dynamics and the importance of flexibility and support emphasize the need for continuous reflection and adaptation in teaching practices.

Although there are differences of opinion between the pre-service teacher groups in terms of teaching-learning approaches, it is understood that they are generally in agreement in terms of measurement and evaluation. Both groups of pre-service teachers stated that preliminary learning was tested at the beginning of the lesson through games etc., that they were involved in the process, that they took responsibility, that they encountered diversity, and that feedback and corrections were important building blocks of the process. Instructor opinions and observations also support this. Looking at the literature, similarly, Klemencic (2019) focused on multifaceted assessment, Vardar (2021) focused on process orientation, and Hoidn and Reusser (2021) focused on constructive feedback. Şahin et al. (2004) also emphasized self-assessment. Dilekli and Tezci (2016) also state that a democratic classroom climate supported by student-centered teaching techniques is necessary for effective learning. This climate encourages students to take responsibility for their own learning and actively participate in the assessment process. Furthermore, the consensus among pre-service teachers on the importance of pre-learning assessments, feedback and participation in the assessment process reflects a growing recognition of the role of assessment as a tool for learning rather than merely a grading tool. The emphasis on pre-assessments, such as games to measure prior knowledge, is in line with the principles of formative assessment designed to enhance student learning. Ezer and Ulukaya (2018) emphasize that teachers need to be familiar with modern assessment tools as well as traditional ones. This is in line with the finding that pre-service teachers develop a sense of ownership over their learning by actively participating in the assessment process. According to Adarkwah (2021), formative assessment feedback is necessary to capture students' diverse learning experiences, to provide a more comprehensive understanding of their progress, and to guide students towards deeper understanding. In addition, the practice of discussing feedback and corrections in the learning environment in the study supports the idea that assessment should require ongoing communication between the instructor and students and facilitate continuous improvement. The pre-service teachers' involvement in creating evaluation criteria and expressing their feelings at the end of the lessons reflects a commitment to student-centered learning. Moreover, the instructor's emphasis on authentic assessment is in line with contemporary

educational practices that prioritize real-world relevance and applicability. Authentic assessment encourages students to demonstrate their knowledge and skills in meaningful contexts, increasing their engagement and motivation (Adarkwah, 2021). In conclusion, the findings on assessment and evaluation emphasize the importance of formative assessment, constructive feedback and student participation in the assessment process.

In the context of suggestions for the teaching-learning process, pre-service teachers' suggestions for increasing course length, improving practice opportunities and diversifying learning environments underline the need for a more robust and engaging educational experience. In particular, the common suggestion to increase course time for practicum is in line with the literature emphasizing the importance of practicum experience in teacher education. According to Žerak et al. (2023), teaching practice is a critical component of teacher education as it allows pre-service teachers to gain hands-on experience and apply theoretical knowledge in real settings. The desire for additional practice hours reflects the recognition of this need among pre-service teachers. Perkan and Güneyli (2014) also emphasize the importance of physical characteristics and duration in their study. In the context of the emphasis on diversifying learning environments and providing opportunities for physical conditions, Kharb et al. (2013) also state that accommodating different learning styles and preferences is crucial for effective teaching and learning. In this context, by creating diverse learning environments, educators can meet the different needs of students and thus increase engagement and motivation. This is in line with the pre-service teachers' suggestions for more diversification and shows that they are aware of the importance of adaptive learning spaces. The lecturer's suggestion to assign weekly homework and to ensure that pre-service teachers come to class prepared reflects a commitment to structured learning and accountability. This approach is consistent with the findings of Duman (2021) who emphasized the importance of structured assignments in reinforcing learning objectives and encouraging student engagement. By encouraging pre-service teachers to take responsibility for their own learning, the instructor wants to foster the sense of ownership and accountability necessary to develop self-directed learners. Research by Avvaru et al. (2023) also reveals that addressing teachers' concerns about the teaching-learning process is vital to creating a supportive and effective educational environment. In terms of recommendations, these findings emphasize the importance of practical experience, diversified learning environments, structured assignments and attention to students' welfare in the teaching-learning process.

The findings of this study on the Teaching Principles and Methods course reveal that there is an alignment with the principles of student-centered learning, as evidenced by the active participation of pre-service teachers and the facilitating role of the instructor. While we see the reflections of student-centered learning in the course syllabus, in this study, which was carried out in the context of how it could be reflected in the teaching-learning process, it can be said that the instructor guides the pre-service teachers to fulfill their learning to learn responsibilities in the process from sharing the course syllabus to giving the final assignment. Both groups emphasized the importance of pre-assessments, feedback and collaborative learning experiences and underlined the need for diversified teaching methods and practice opportunities. Although there are differences in perceptions regarding the variety of teaching techniques used, there is a consensus on the importance of formative assessment and authentic assessment practices. In this process, it can be stated that while some of the pre-service teachers perceived the active teaching approaches they encountered due to their unfamiliarity as similar approaches, the resistance they showed gradually decreased. The pre-service teachers expressed their desire to include different learning environments such as increasing the duration of the course, more practice opportunities and visits

to village schools. These findings underline the need to create a supportive and engaging educational atmosphere that fosters student ownership and responsibility in the learning process.

To improve the effectiveness of the Teaching Principles and Methods course, practitioners may consider implementing a more structured approach to formative assessment that emphasizes continuous feedback and student participation in the assessment process. Increasing the length of the practicum and diversifying the learning environments can provide pre-service teachers with valuable real-world experiences that reinforce theoretical knowledge. Furthermore, fostering a collaborative classroom culture where students feel comfortable expressing their ideas and concerns can increase engagement and motivation. Practitioners can also contribute to ensuring that all students have the opportunity to succeed in a student-centered learning environment by exploring innovative teaching methods that appeal to a variety of learning styles. In this context, seminars etc. can be organized to increase the motivation of instructors. Of course, it should not be forgotten that the course load of the relevant lecturer is not very intense. Lecturers' course loads can be organized in this sense. In teacher training programs, the effects of student-centered learning in both teaching methods and techniques to be used in the teaching-learning process (active learning, creative drama, etc.) and evaluation processes (rubrics, portfolios, etc.) can be clearly seen and their implementation by instructors can be encouraged.

Future research could investigate the long-term effects of student-centered learning approaches on pre-service teachers' professional development and teaching efficacy. The effects of student-centered learning on cognitive and affective characteristics can be examined experimentally. Investigating the specific challenges pre-service teachers face in adapting to student-centered methods can provide valuable information for improving teacher education programs. Furthermore, researchers could examine the effectiveness of various assessment strategies in promoting student engagement and learning outcomes. Comparative studies across different teacher education programs can also provide important data on best practices for implementing student-centered learning principles. Finally, qualitative research could be conducted with pre-service teachers and trainers to further illuminate the complexities of the teaching-learning process in different teaching process contexts.

Ethics Committee Approval: Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Ethics Committee, 03.04.2024, GO 2024/232

Author Contributions: The author is responsible for all stages of the research.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Açısından İncelenmesi

Funda Uysal^a 

^a Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, fuysal@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu bağlamında incelenmesidir. Olgubilim araştırmasına dayanmaktadır. 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin akredite olan öğretmen yetiştirme programında yürütülen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin iki şubesi katılımsız şekilde dönem boyunca gözlenmiştir. Ayrıca dersleri yürüten öğretim elemanı ile bireysel ve her şubeden altışar öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler çözümlenerek kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının aktif katılımı ve öğretim elemanının kolaylaştırıcı rolüyle kanıtlandığı üzere, öğrenci merkezli öğrenme ilkeleriyle bir uyumun olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarını ders izlencelerinde görürken, öğretim elemanının ders izlencesini paylaşmasından, final ödevini vermesine kadar ilerleyen süreçte, öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilmelerine rehberlik ettiği söylenebilir. Her iki grup da ön değerlendirmelerin, geri bildirimlerin ve iş birliğine dayalı öğrenme yaşantılarının önemini vurgulamış, çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerine ve uygulama fırsatlarına duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Kullanılan öğretim tekniklerinin çeşitliliğine ilişkin algılarda farklılıklar olsa da biçimlendirici değerlendirme ve otantik değerlendirme uygulamalarının önemi konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının bir kısmının alışkın olmamalarından dolayı karşılaştıkları aktif öğretim yaklaşımlarını benzer yaklaşım olarak algılayarak, gösterdikleri direncin giderek azaldığı da belirtilebilir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
21.12.2024
Kabul tarihi:
07.02.2025

Anahtar Kelimeler
Bologna Süreci, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme-Öğrenme Süreci, Yapılandırmacılık, Yükseköğretim

Atıf Bilgisi: Uysal, F. (2025). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli öğrenme açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 509-556. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1605289>

Sorumlu yazar: Funda Uysal, e-posta: fuysal@mehmetakif.edu.tr

Giriş

1999'da başlatılan Bologna Süreci, Avrupa çapında daha tutarlı ve karşılaştırılabilir bir yükseköğretim sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, eğitim niteliğini artırmanın bir yolu olarak öğrenci merkezli öğrenmenin önemi de vurgulanmaktadır (European Higher Education Area (EHEA), 2015). Öğrenci merkezli öğrenme hem uluslararası hem ulusal düzeyde yükseköğretimde yer edinmektedir; (1) Uluslararası düzeyde 2009 itibarıyla Avrupa Yükseköğretim Alanı politikalarında yer edinmeye başlamıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı politikaları bağlamında kronolojik olarak sırasıyla Leuven Bildirgesi'nde (Leuven Communiqué, 2009), Bükreş Bildirgesi'nde (Bükreş Bildirgesi, 2012), Erivan Bildirgesi'nde (Yerevan communiqué, 2015), Paris Bildirgesi'nde (Paris communiqué, 2018) ve Roma Bildirgesi'nde (Rome Ministerial communiqué, 2020) öğrenci merkezli öğrenmeye giderek artan şekilde odaklanılmıştır. Öğrenenin süreçte etkin rolü ve artan sorumluluğu, öğretim elemanları ve öğrenenlerin bu bağlamda desteklenmesine vurgular yapılmıştır. Bunlarla birlikte Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları Kılavuzu (ESG), öğretim ve değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşımları açıkça savunmuştur (EHEA, 2015). Avrupa Öğrenci Birliği (ESU) de yükseköğretimde öğrenci merkezli öğrenmenin önemini vurgulayan çeşitli raporlar yayınlamıştır. Burada yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğrenmenin nasıl bir zihniyeti ve kültürü temsil ettiği tartışılmıştır (European Students' Union (ESU), 2015). (2) Ulusal düzeyde ise öğrenci merkezli öğrenme Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurumsal değerlendirme ölçütleri arasına girmiştir (Kavak ve diğerleri, 2022). Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından ortaya konan kurumsal dış değerlendirme ve akreditasyon ölçütlerinde öğrenci merkezli öğrenme de yer almaktadır. Bu kapsamda kurumun öğrenme çıktılarına ulaşmada aktif öğrenme strateji ve yöntemlerinin işe koşulmasına ve ölçme-değerlendirmede de öğrenci merkezli bir yaklaşımın önemine vurgu yapılmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2019). Bununla birlikte bazı kamu ve vakıf üniversitelerinde de öğrenci merkezli öğrenme anlayışını benimseyen yapı ve mekanizmalar da kurulmaya başlanmıştır. Program akreditasyonları ise öğrenci merkezli öğrenme bağlamında da itici bir unsur olmuştur (Kavak ve diğerleri, 2022).

Bologna süreci öğrenci katılımının ve öğrenme sürecine aktif katılımın önemini vurgulamaktadır. Bu da yapılandırmacı ilkelerle yakından örtüşmektedir. Bir öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık, bilginin yaşantılar ve etkileşimler yoluyla inşa edildiğini ve öğrencileri pasif bilgi alıcıları yerine aktif katılımcılar haline getirdiğini ileri sürmektedir. Daha tutarlı ve esnek bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı amaçlayan Bologna süreci bağlamında, yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi elzemdir. Nxasana ve diğerleri (2023), öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımlara ilişkin inançlarının pedagojik uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulayarak, geleneksel yöntemlerden yapılandırmacı yöntemlere geçişin eğitim kalitesini artırabileceğini öne sürmektedir. Bu değişim, Bologna reformlarının temel ilkelerinden biri olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplendikleri bir ortamın teşvik edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, Melesse ve Jirata (2016), öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını anlamalarının, bunların sınıfta uygulanmasını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Eğitimciler, yapılandırmacı yöntemlerin öğrenci özerkliğini ve karşılıklı bağımlılığını teşvik etmedeki etkinliğini fark ettiklerinde, öğrencileri anlamlı öğrenme deneyimlerine dahil etme olasılıkları daha yüksektir. Bu durum, öğrencileri iş gücüne hazırlayan yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanılan Bologna bağlamında özellikle önemlidir.

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi deneyimler ve yansımalar yoluyla yapılandırıdığını öne sürer. Bu teori, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olarak rolünü vurgular ki bu da Bologna sürecinin öğrenci merkezli bir eğitim ortamını teşvik etme hedefiyle örtüşmektedir. Anggraeni'ye (2021) göre, öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanması, odağı öğretmekten öğrenmeye kaydırarak eğitim kalitesini artırır; burada öğretmen yalnızca bilgi aktarıcısı değil, kolaylaştırıcı olarak hareket eder. Bu bakış açısı, öğrenci merkezli bir çerçevede öğretmenin yönetici ve danışman rollerini benimsediğini ve böylece mesleki yeterliliklerin kazanılmasında öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini vurgulayan Nurmukhanbetova ve diğerleri (2020) tarafından da belirtilmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme genel olarak; (a) öğrenenin odakta olup sorumluluk almasını (Acat ve Dönmez, 2009; Jacobs ve Renandya, 2015; Toprak ve diğerleri, 2019; Ünvan, 2016), sürece etkin katılımını (Klemencic, 2019), araştırmasını (Dönmez, 2008), akırdan da öğrenmesini (Jacobs e Renandya, 2015), ihtiyaçlarına odaklanılmasını (Ünvan, 2016), (b) öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıp katkı sağlamasını (Klemencic, 2019; McKenna ve Quinn, 2021), (c) öğretim yöntem ve tekniklerinin etkileşimli (Vardar, 2021) , aktif yaklaşımları içeren (Klemencic, 2019; Vardar, 2021), işbirliğine dayalı (Işıkoğlu ve diğerleri, 2009), (d) değerlendirmenin çok yönlü olmasını (Klemencic, 2019), süreç odaklı olmasını (Vardar, 2021), yapıcı dönütleri içermesini (Hoidn ve Reusser, 2021) gerektirmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmenin, öğrencilerin; kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını, pasif bilgi alıcıları olduğu geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerin aksine öğrenmeleri için sorumluluk almasını, eleştirel düşünme, problem çözme ve kendi kendine öğrenme gibi becerileri geliştirmesini (Biggs, 1999; Clifton ve Lundberg, 2022) vurgulaması, bu yaklaşımın bilginin deneyimler ve etkileşimler yoluyla aktif olarak inşa edildiğini öne süren yapılandırmacı teorilerle (Lee ve Branch, 2018) uyumlu olduğunun göstergesidir.

Öğrenci merkezli öğrenmenin etkisini inceleyen uygulamalı araştırmalara bakıldığında; öğrenci merkezli öğrenmenin ezber değil anlamlı öğrenmeyi sağlayabileceği, kendini değerlendirmeye katkı sağlayacağı (Şahin ve diğerleri, 2004), öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin öz-yeterlilik algılarının artırılabilceği (Uygur ve Yanpar Yelken, 2021) ortaya konmuştur. Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik görüş almaya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ise; öğrenenin etkin ve merkezde olduğuna, öğretim elemanının kılavuzluk ettiğine (Yalçın İncik ve Tanrıseven, 2012), kalıcı ve öğrenmeyi öğrenmeye, sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve sürenin zayıf yönleri doğurabileceğine (Perkan ve Güneyli, 2014), Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenmeye olanak tanıdığına (Boydak ve Karabatak, 2015), ders bilgi paketlerinin öğretim yöntemleri/teknikleri ve ölçme değerlendirme alanlarının öğrenci merkezli öğrenmeyle uyumlu olarak doldurulması ve uygulanması konusundaki görüşlerin farklılaştığına, program akreditasyonunun itici bir güç olduğuna (Kavak ve diğerleri, 2022) vurgu yapıldığı gözlenmektedir. Ayrıca Kısa ve diğerleri (2020) tarafından eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen araştırmada da sürecin takibinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bulguların uygulamayla tutarlılığının anlaşılabilmesine yönelik de gözlem ya da görüşmeden faydalanılabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte Uysal ve Elgün (2022) öğrenci merkezli öğrenmenin Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinin öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını incelemek üzere gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrenme çıktılarının öğrenci merkezli öğrenmenin tek göstergesi olmadığını da belirterek, ders bilgi paketinin tüm unsurlarının daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırma da öğretme-öğrenme süreçlerinin gözlenmesi ve sürece dahil olanlarla görüşülmesi

yollarıyla, öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin genel durumun ortaya konma çabası bağlamında önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada akredite olan bir öğretmen yetiştirme programında yer alan bir ders için öğrenci merkezli öğrenmenin öğretme-öğrenme sürecine yansımaları gözlem ve gözlemin gerçekleştiği ortamdaki katılımcılarla görüşme aracılığıyla incelenmiştir. Gözlemlenen ders Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi olup, ilgili dersin ders bilgi paketi, Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme ölçütlerini; sahip olduğu öğrenme çıktıları, öğretim yöntem/teknikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları bakımından sağlamaktadır. Bu bağlamlarda araştırmacının amacı; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu bağlamında incelenmesidir. Bu bağlamda cevap aranan problem cümlesi “Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu bağlamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretme-öğrenme süreci nasıldır?” şeklindedir. Bu problem cümlesine yönelik alt problemler ise şunlardır:

- Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
- Öğrenci merkezli öğrenme bağlamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
- Öğrenci merkezli öğrenme bağlamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretme-öğrenme sürecine yönelik gözlemler nasıldır?

Yöntem

Yürütülen çalışma, olgubilim araştırmasına dayanmaktadır. Olgubilim araştırmasında olguları araştırmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada incelenen, araştırılan olgu ise “Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu açısından öğretme-öğrenme süreci” dir.

Katılımcılar

Katılımcıları belirlemede gönüllülük ile beraber; öğretmen adayları için Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine devam etme ve öğretim elemanı için ilgili dersi yürütme esasları temele alınmıştır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının temelini oluşturması bağlamında tercih edilmiştir. Gözlemlenen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin izlencesi öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin olarak öğrenme çıktıları, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bağlamındaki ölçütleri sağlamaktadır. 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin akredite olan öğretmen yetiştirme programında yürütülen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin iki şubesi katılımsız şekilde dönem boyunca gözlenmiştir. Dersin belirlenen ölçütleri karşılamasıyla beraber, ilgili öğretim elemanı ve öğrenciler katılımsız gözleme izin verdikleri için bu iki şube seçilmiştir. Bu şubeler ikinci sınıfta öğrenip görmekte olup, birinci şube 22, ikinci şube ise 25 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ayrıca dersleri yürüten öğretim elemanı bireysel ve her şubeden altı öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmaktadır. Ayrıca, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini farklı şubelere vermektedir. Odak grup 1 ve 2’de ölçüt örnekleme yoluyla seçim yapılmış ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için akademik başarıları yüksek, orta ve düşük düzeyde ikiye ayrılmış olmak üzere, toplamda altı öğretmen adayları yer almıştır. Odak grup 1 dört kadın ve iki erkek, odak grup 2 ise üç kadın ve üç erkekten oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için her iki şubeyi gözlemlemek üzere yapılandırılmamış gözlem formu, öğretmen adaylarıyla ve öğretim elemanı ile görüşmek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmamış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları, iki program geliştirme uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Yapılandırılmamış gözlem formunda “zaman, yer ve gözlenen durum ve ayrıntılar” ifadeleri yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında kişisel bilgilerin yanı sıra, araştırma sorularına yanıt bulmak üzere öğrenci merkezli öğrenmeye ve öğrenci merkezli öğrenme bağlamında dersin öğretim sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenci merkezli öğrenmenin ne olduğu, derste öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının gerçekleşme durumunun ne olduğu gibi sorular sorulmuştur.

Veri toplama süreci öncesinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 03.04.2024 tarih ve GO 2024/32 sayılı Etik kurul izni alınmıştır. Ardından veri toplama sürecinde, gözlem formu dönem boyunca derslerde katılımsız gözlemci olarak yer alarak doldurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları da dönemin bitiminde hem öğretmen adaylarından oluşan odak gruplara hem de öğretim elemanına ayrı ayrı uygulanmıştır. Her bir görüşme tek oturumda ve yüz yüze gerçekleşmiştir. Odak grupların ilki yaklaşık 60 dakika, ikincisi yaklaşık 50 dakika, bireysel görüşme de yaklaşık 48 dakika sürmüştür. Katılımcılara, katılımın gönüllülük esaslı olduğu iletilmiştir. Sorulara içtenlikle ve bağımsız şekilde cevap vermeleri istenmiş ve isimlerinin araştırmada kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynakları bireysel ve odak grup görüşme dökümleri ve gözlem dökümleridir. Dökümlerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) aşamaları işe koşulmuştur. Gözlemlerden 34 sayfalık doküman elde edilmiştir. Görüşmeler için ses kaydıyla alınan verilerden ise 43 sayfalık doküman elde edilmiştir. Veriler iki uzman tarafından sekiz kez bir araya gelinerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen dökümler kodlanmıştır. Kişisel izlenim veya yansımalar not edilmiştir. Benzer ifadeler, ilişkiler ve ayırt edici farklılıklar belirlenmiştir. Bunlar kategori ve alt kategorilerin belirlenmesini sağlamıştır. Böylelikle her bir alt problem için genelleme ve karşılaştırmalar doğrultusunda kategori ve alt kategoriler tekrar düzenlenmiştir.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Miles ve Huberman'dan (1994) yararlanarak geçerlik ve güvenirlilik için iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirliliği artırmak üzere şunlar gerçekleştirilmiştir: İç geçerlikte inanırlık ve dış geçerlikte doğrulanabilirlik için bireysel görüşme yapılan öğretim elemanı ve odak grup görüşmesi yapılan iki öğretmen adayı, ham verileri kontrol ederek analizlerin anlamlı olup olmadığını incelemiştir. İç geçerlikte tutarlılık için kapsamlı raporlama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca doğrulanabilirlik için araştırma süreci, veri toplama ve analizi detaylandırılmıştır. Detaylı çalışma verileri saklanmıştır. Dış geçerlikte aktarılabilirlik için bulgular ve sonuçlar detaylıca raporlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak üzere ise kategori, alt kategori ve katılımcı ifadeleri, kodlamalar iki uzman tarafından iki kez incelenerek kontrolü sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle “Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak üzere öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi ve öğretim elemanı ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 1 ve 2’de yer almaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenmenin anlamına ilişkin görüşler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Anlamına İlişkin Görüşler

Kategori	Alt Kategori	Odak Grup 1	Odak Grup 2	Öğretim Elemanı
Öğrenen Açısından	Aktif katılım sağlama	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B1, B2, B3, B4, B5, B6	ÖE
	Odakta olma	A2, A4	B1, B2, B4, B5	ÖE
	Öğrenme sorumluluğunu alma	A1, A4	B1, B2	ÖE
	Grup çalışmasında dengeli sorumluluk alma	A2, A4	-	-
	Yaparak yaşayarak öğrenme	A1, A6	B2	ÖE
	İstekli olma	A1	-	ÖE
	Öz düzenlemeli öğrenme	-	-	ÖE
Eğitmen Açısından	Rehberlik etme	-	B2, B3, B4, B5	ÖE
	Öğrenenlerin aktif katılımını sağlama	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B2, B3, B4, B5, B6	ÖE
	Çeşitli öğretim yöntem-teknikleri işe koşma	A1, A2, A3	B2, B3	ÖE
	Öğrenenlerin gelişim ve öğrenme özelliklerini dikkate alma	A2, A3, A4, A6	B1, B2, B5, B6	ÖE
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	A3, A4, A5	B1	ÖE
	Deneyimli olma	-	B1, B2, B4, B6	ÖE
	Öğrenenlere dengeli sorumluluk verme	A2, A3, A4	-	-
	Esneklik katma	-	B2	ÖE
	Öğrenene kendini değerli hissettirme	A3, A4, A6	-	ÖE
	Ders izlencesini paylaşma	A5	-	ÖE
	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme	A1	B4	ÖE
	Demokratik sınıf ortamı oluşturma	A4, A5	B2	ÖE
	Planlama yapma	-	-	ÖE
	Süreç değerlendirme yapma	-	-	ÖE

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenci merkezli öğrenmenin anlamına ilişkin öğrenen ve eğitmen açısından görüş bildirildiği gözlenmektedir. Öğrenen açısından tüm katılımcı türleri çoğunlukla aktif katılım sağlama ve odakta olmaya, ardından yaparak yaşayarak öğrenmeye ilişkin görüş bildirmiştir. Bunların yanı sıra odak gruplardan biri grup çalışmasında dengeli sorumluluk almaya ve istekli olmaya da değinmiştir. Öğretim elemanı da öz düzenlemeli öğrenmeye de dikkat çekmiştir. Öğrenci merkezli öğrenmenin anlamına ilişkin öğrenen açısından katılımcı görüşlerine yönelik örnekler şu şekildedir:

Öğrencinin sürece aktif katılımı gerekir (A5) (Aktif katılım sağlama).

Sadece bakarsan olmaz. Performansı ortaya çıkarmak, öğrenci öğrendiklerini göstermeli (ÖE) (Aktif katılım sağlama).

Öğretilen herşeyde öğrencinin öne alınması (A4) (Odakta olma).

Özgürce kanallara katıldığı ya da reddettiği, kabul etmediği ya da kabul ettiği her türlü önden olduğu ortamın yaratılması (ÖE) (Odakta olma).

İster grup çalışması ister bireysel olsun, öğrenciye görevler veriliyor, sorumluluk alıyor (A4) (Öğrenme sorumluluğunu alma).

Öğrencinin planlamada uygulamada ve değerlendirmede sorumlu olduğu ... (ÖE) (Öğrenme sorumluluğunu alma).

Herkesin bir fikir bir renk katması gerekiyor, Hepsi mavi hepsi siyah olunca olmuyor. Birisi diyor ki ben şu canlandırmayı yapmam, birisi diyor ki ben şu konuşmayı yapmam, orası sana kalsın... (A2) (Grup çalışmasında dengeli sorumluluk alma)

Öğrenci merkezli öğrenme deyince yaparak yaşayarak öğrenme geliyor aklıma (B2) (Yaparak yaşayarak öğrenme).

Baştan sona öğrencinin bir fil yaşantısıyla dahil olduğu (ÖE) (Yaparak yaşayarak öğrenme).

Hoca ne kadar çaba sarf etse de herşey öğrencide bitiyor (A1) (İstekli olma).

Eylem odaklı olmak, birşeye karşı çıkmak değil yapmak istediğini sahneye çıkıp ... (ÖE) (İstekli olma).

Eğitmen açısından ise Tablo 1’de görüldüğü üzere tüm katılımcı türleri daha çok öğrenenlerin aktif katılımını sağlamaya, öğrenenlerin gelişim ve öğrenme özelliklerini dikkate almaya, çeşitli öğretim yöntem-teknikleri işe koşmaya, kalıcı öğrenmeyi sağlamaya odaklanmıştır. Sonrasında daha az sıklıkla demokratik sınıf ortamı oluşturma ve öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye değinmişlerdir. Öğretim elemanı odak gruplarından biriyle benzer biçimde rehberlik etme ve deneyimli olma ya da ders izlencesini paylaşmaya odaklanırken, onlardan bağımsız olarak planlama yapma ve süreç değerlendirme yapmaya ilişkin görüş de bildirmiştir. Öğrenci merkezli öğrenmenin anlamına ilişkin eğitmen açısından katılımcı görüşlerine yönelik örneklerse şu şekildedir:

Öğretmenin görevi sonuçlara ulaştırmada rehberlik etmek, yardımcı olmak (B2) (Rehberlik etme).

Sadece uyarıcıları uygun yerleştirmeyi düşündüm (ÖE) (Rehberlik etme).

Geçip de tahtaya şu bilgiyi vereyim de geçiştireyim değil de öğrenciyi işin içine katarak olabilir diye düşünüyorum (A2) (Öğrenenlerin aktif katılımını sağlama).

Sınıf içinde söylenen çalışmaların gerçek yaşamdaki durumunu uygulamasını istiyorum (ÖE) (Öğrenenlerin aktif katılımını sağlama).

Hep aynı şekilde dersi işlememeliyiz (A3) (Çeşitli öğretim yöntem-teknikleri işe koşma)

Öğrenci merkezli öğrenme slaytı yansıtıp onu okumak değil, öğrenciye görev verip bunları çıkıp kendi slaytlarını okuması gerek değil (ÖE) (Çeşitli öğretim yöntem-teknikleri işe koşma).

Öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarına göre planlama yapar (B2) (Öğrenenlerin gelişim ve öğrenme özelliklerini dikkate alma).

Öğrencilerin özelliklerini bilmek, gözlemlemek önemli (ÖE) (Öğrenenlerin gelişim ve öğrenme özelliklerini dikkate alma).

Birşeye maruz kaldığımızda daha kalıcı öğreniyoruz biz (B1) (Kalıcı öğrenmeyi sağlama).

Öğrencinin öğrendikleri daha kalıcı hale geliyor (ÖE) (Kalıcı öğrenmeyi sağlama).

Öğretmenin tecrübeye sahip olması gerekiyor bana göre, bu süreci yönetmesi için de yaşaması da gerekiyor önceden diye düşünüyorum (B2) (Deneyimli olma).

Bir mermer ocağındaki patlayıcıları doğru yerlere yerleştirirseniz hakikaten çok güzel mermerler çıkarırsınız... (ÖE) (Deneyimli olma).

Grupta herkes konuşmazsa sadece bir iki kişi konuşursa bu şekilde bir dengesizlik olur. Onun yerine herkes onu yapacak örneğin (A2) (Öğrenenlere dengeli sorumluluk verme).

Öğretmen esneklik katıyor öğrenci merkezli öğrenmede (B2) (Esneklik katma).

Yeni şeyler denemek gerek... (ÖE) (Esneklik katma).

Kendini değerli hissettirmek önemli öğrenciye (A6) (Öğrenene kendini değerli hissettirme).

Siz olduğunuz için onlar öğrenciler var değil. Onlara değerli hissettirmek gerek (ÖE) (Öğrenene kendini değerli hissettirme).

Öğrenciler bilgi sahibi olup gelirse o zaman daha verimli bir ders işlenir (A5) (Ders izlencesini paylaşma).

Derste neler yapacağımızı paylaşmalıyız (ÖE) (Ders izlencesini paylaşma).

Farklı öğrenme yerlerinin olması önemli diye düşünüyorum (B4) (Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme).

İlk değiştirilmesi gereken yer mekan (ÖE) (Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme).

Birşeyin cevabını belki bilmem ama bunu ifade edebiliyor olmam gerek benim. Yargılanmamam gerekiyor, susturulduğum zaman artık konuşmayı tercih etmem (A4) (Demokratik sınıf ortamı oluşturma).

... nasıl bir süreç izleyeceğini ana hatlarıyla planlaması gerek (ÖE) (Planlama yapma).

Değerlendirme sanki birşeyin sonunda ürüne bakılması gereken, daha çok orda yapılması gereken bir durum olarak algılanıyor. Oysa böyle bir şey olmaz zaten (Süreç değerlendirme yapma).

Öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştirme yollarına ilişkin görüşler ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrenci Merkezli Öğrenmeyi Gerçekleştirme Yollarına İlişkin Görüşler

Kategori	Alt Kategori	Odak Grup 1	Odak Grup 2	Öğretim Elemanı
Öğrenen Katılımı	Öğrenenin ilgi ve dikkatini çekme	A1, A4, A5, A6	-	ÖE
	Öğrenenlerin etkin katılımını sağlama	A1, A2, A4, A6	B1, B2, B3	ÖE
	Etkileşimi yoğunlaştırma	A5	B1	ÖE
Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı	Eğlenceli yöntem ve teknikleri işe koşma	A1, A3, A4	B2, B3	ÖE
	Teknolojiyi sürece dahil etme	-	B2	-
	İşbirliğine dayalı yöntem-teknikleri işe koşma	A6	B1, B2, B3, B5	-
	Materyalleri çeşitlendirme	A1, A4	B4	ÖE
	Öğrenenleri ölçme-değerlendirme sürecine dahil etme	A5, A6	B3, B6	ÖE
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerine yönelik fikirlerini alma	A1, A4	B2, B6	ÖE
	Süreçte gözlem yapma	A2, A3	-	ÖE
	Akran değerlendirme yapma	A3, A6	-	ÖE
	Biçimlendirici değerlendirme yapma	-	-	ÖE
	Otantik değerlendirme yapma	-	-	ÖE

Öğrenci merkezli öğrenmeyi gerçekleştirme yolları Tablo 2’deki gibi öğrenen katılımı, öğretme-öğrenme yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında ele alınmıştır. Öğrenen katılımı bağlamında tüm katılımcı türleri en çok öğrenenlerin etkin katılımını sağlamaya, ardından etkileşimi yoğunlaştırmaya odaklanmıştır. Öğretim elemanı odak gruplarından biriyle benzer biçimde öğrenenin ilgi ve dikkatini çekmeye de değinmiştir. Öğrenen katılımına ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şöyledir:

Öğrencinin ilgisini çekecek şekilde ... (A5) (Öğrenenin ilgi ve dikkatini çekme).

Öğretmen uyandırıcı olmalı diye tanınıyorum öğretmeni (ÖE) (Öğrenenin ilgi ve dikkatini çekme).

Öğrencinin aktif olması gerekir. Beyin fırtınası, soru-cevap ile örneğin onları aktif tutmaya çalışabiliriz diye düşünüyorum (A2) (Öğrenenlerin etkin katılımını sağlama).

İnsanın kafasında iki göz var, iki burun deliği, iki kulak, bir ağız, ellerimiz de var. Şimdi sen bir bütün bunların hepsine dokunursan, bunu alıp kendi içinden geçirirsen ve tekrar dışarı verirsen olur (ÖE) (Öğrenenlerin etkin katılımını sağlama).

Akran kaynaşmalarının olması söz konusu (B1) (Etkileşimi yoğunlaştırma).

Yüz yüze bakabilmeliler, etkileşimleri olmalı (ÖE) (Etkileşimi yoğunlaştırma).

Öğretme-öğrenme yaklaşımı bağlamında Tablo 2’de görüldüğü üzere her üç katılımcı türü de önce eğlenceli yöntem ve teknikleri işe koşmaya, sonrasında materyalleri çeşitlendirmeye değinmiştir. Ayrıca her iki odak grubu da işbirliğine dayalı yöntem-teknikleri işe koşmaya odaklanırken, gruplardan biri teknolojiyi sürece dahil etmeye ilişkin de görüş bildirmiştir. Öğretme-öğrenme yaklaşımına yönelik bazı katılımcı görüşleriyse şunlardır:

Öğrencilerin zevk alması eğlenmesi için oyun, drama ve canlandırma mesela daha çok katkı sağlıyor (A4) (Eğlenceli yöntem ve teknikleri işe koşma).

Oyunlaştırmanın öneli olduğunu düşünüyorum mesela (ÖE) (Eğlenceli yöntem ve teknikleri işe koşma).

Günümüz çağında birazcık da teknoloji kullanımı daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum (B2) (Teknolojiyi sürece dahil etme).

Özellikle istasyon tekniğinin çok fazla şey kattığını düşünüyorum ben. Birbirimizi tamamladığımızı, hem sorumluluk kazandığımızı hem de birliktelik içinde devam ettiği için bunun iyi olduğunu düşünüyorum (B3) (İşbirliğine dayalı yöntem-teknikleri işe koşma).

Değişik materyaller de olur öğretim gerçekleşirken (A4) (Materyalleri çeşitlendirme).

Hangi uyarıcı araçları kullanıcam? Bunlar çeşitlidir (ÖE) (Materyalleri çeşitlendirme).

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında ise Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenenleri ölçme-değerlendirme sürecine dahil etmeye ve öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerine yönelik fikirlerini alma tüm katılımcı türleri değinmiştir. Öğretim elemanı odak gruplarından biriyle benzer şekilde süreçte gözlem yapma ve akran değerlendirmeye de odaklanırken, biçimlendirici ve otantik değerlendirmeye ise tek başına odaklanmıştır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin katılımcı görüşlerine yönelik örnekler şöyledir:

Sadece hoca tarafından değil de tüm sınıfın da katıldığı şekilde değerlendirme yapabiliriz (A5) (Öğrenenleri ölçme-değerlendirme sürecine dahil etme).

Ne zaman hangi yolla sınava gireceğini tercih etmesini sağlamaya çalışmak önemli (ÖE) (Öğrenenleri ölçme-değerlendirme sürecine dahil etme).

Bu derste nasıl hissettiniz, ne size kattı?.. Böylece biz düşünüyoruz? Bana ne kattı bu? Söylüyoruz (A4) (Öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerine yönelik fikirlerini alma).

Ne hissettiklerini söyletiyorum (ÖE) (Öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerine yönelik fikirlerini alma).

Oyun, drama gibi etkinliklerde hoca zaten sürekli olarak öğrencileri gözlemleyip değerlendirme yapıyor (A3) (Süreçte gözlem yapma).

Çok iyi bir gözlemciyim (ÖE) (Süreçte gözlem yapma).

Biz akran değerlendirmesi de yaptık kendi aramızda (A3) (Akran değerlendirme yapma).

Birbirlerini değerlendirmeleri de gerekti (ÖE) (Akran değerlendirme yapma).

Böylece her değerlendirme sonunda çocukların geriye dönüp tekrar düzeltme şansları da oluyor (ÖE) (Biçimlendirici değerlendirme yapma).

Değerlendirme göle taş atma düşüncesinde ... bir bireyin taş seçme, taş atma, halkaları sayma, ... tüm aşamalarda yer alır. Girişte olur, süreçte olur, sonuçta olur ama bunlar bir bütünlük içinde olmalı ve değerlendirme tamamen o dersin niteliğine, öncelikle öğrencinin niteliğine, özelliğine uygun olmalı, otantik olmalı, kişiye özel olmalı (ÖE) (Otantik değerlendirme yapma).

Araştırmada “Öğrenci merkezli öğrenme bağlamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak üzere yine öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi ve öğretim elemanı ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3 ve 4’te yer almaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğrenci merkezli öğrenme bağlamında öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşler Tablo 3’te gözlenmektedir.

Tablo 3

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi İçin Öğrenci Merkezli Öğrenme Bağlamında Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler

Kategori	Alt kategori	Odak Grup 1	Odak Grup 2	Öğretim Elemanı
Ders İzlenesi Açısından	Ders izlencesinin ayrıntılı şekilde verilmesi	A3, A6	B6	ÖE
	Ders izlencesiyle öğretim sürecinin uyuşma çabası	A2, A3, A6	B1, B2, B3, B4, B5, B6	ÖE
Öğrenen Özellikleri Açısından	Kendini değerli hissetme	A4, A5	B2, B4, B6	ÖE
	Sürece adapte olmaya çabalama	A4, A5	B5, B6	ÖE
	Etkileşimi yoğunlaştırma	-	B2, B5, B6	ÖE
	Derse katılımı giderek artırma	-	B6	ÖE
	Aktif olma	-	B2, B4, B5	ÖE
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk hissetme	A1, A4, A5, A6	B3, B6	-
Eğitmen Özellikleri Açısından	Ulaşılabilir olma	A4	B1, B4	
	Örnek olma	-	B2, B4, B5, B6	ÖE
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	A6	B4, B5	ÖE
	Demokratik sınıf ortamını sağlama	-	B2	ÖE
	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme	A1	B2, B6	ÖE
	Rehberlik etme	-	-	ÖE
	Direnci kırmaya çabalama	-	-	ÖE
	Yorgunluk hissetme	-	-	ÖE
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Açısından	Benzer öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması	A1, A2, A3	-	-
	Grup çalışmalarında sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşanması	A4, A6	-	-
	Eğlenceli yöntem-tekniklerin işe koşulması	-	B5	ÖE
	Çeşitli öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması	-	B2, B5, B6	ÖE
	Öğrenenlerin hazırbulunuşluğunu dikkate alma	-	-	ÖE
	Sınıftaki yaşantılar esnasında esneklik yapma	-	-	ÖE
	Öğrendiklerini ders dışında kullanabileceklerini fark ettirmeye çabalama	-	-	ÖE
Ölçme ve Değerlendirme Açısından	Ölçme-değerlendirmede çeşitliliğin sağlanması	A1, A2, A3, A6	B2, B4	ÖE
	Öğrenenlerin ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmesi	A1, A2, A3, A4, A5, A6	B4, B5, B6	ÖE
	Ön öğrenmelerin yoklanması	A4	B4	ÖE
	Ödevlere yönelik dönüt-düzeltilme verilmesi	A4, A6	B2, B6	ÖE
	Her aşamada değerlendirme yapılması	-	-	ÖE

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim ilke ve yöntemleri dersi için öğrenci merkezli öğrenme bağlamında öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşler ders izlencesi, öğrenen özellikleri, eğitmen özellikleri, öğrenme-öğretme yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme açısından ele alınmıştır. Ders izlencesi açısından her üç katılımcı türü tarafından izlencenin öğretim süreciyle uyumuna yönelik çabaya ve ayrıntılı şekilde verilmesine ilişkin görüş bildirilmiştir.

Öğrenen özellikleri açısından yine Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcı türlerinin tamamı çoğunlukla kendini değerli hissetme ve sürece adapte olmaya çabalamaya odaklanmıştır. Bununla birlikte her iki odak grup da fiziksel ve zihinsel yorgunluk hissetmeye de değinmiştir. Odak gruplarından biri öğretim elemanı ile beraber etkileşimi yoğunlaştırma, derse katılımı giderek artırma ve aktif olmaya da yönelmiştir. Öğrenen özelliklerine yönelik bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

O derste evet biz orda vardık gibi hissediyorduk (A4) (Kendini değerli hissetme).

Hocamız dedi ki tiyatro yapacaksınız gruplar halinde. Şaşırmıştık, alışkın değildik. İlk defa drama yaptığım sene o sene olmuştu (B6) (Sürece adapte olmaya çabalama).

Rahatça iletişim kurabildik kendi aramızda (B2) (Etkileşimi yoğunlaştırma).

İletişim becerileri bağlamında da bakıyorum. İletişimi artırmaya çalışıyorum (ÖE) (Etkileşimi yoğunlaştırma).

Gittikçe sevmeye başladık, derse katılmaya başladık (B6) (Derse katılımı giderek artırma).

Katılma, katılım gösterme giderek arttı (ÖE) (Derse katılımı giderek artırma).

Kullandığımız tüm yöntem-tekniklerde biz aktiftik (B5) (Aktif olma).

Yoğun bir ders olduğu için biraz yorucuydu (A5) (Fiziksel ve zihinsel yorgunluk hissetme).

Molalarda yetiştirmek zorundaydık, bazı arkadaşlarımızda kopma oluyordu o yüzden (B6) (Fiziksel ve zihinsel yorgunluk hissetme).

Tablo 3'te görüldüğü üzere eğitmen özellikleri açısından ise katılımcı türlerinin tamamı kalıcı öğrenmeyi sağlama ve öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye değinmiştir. Ayrıca her iki odak grup da ulaşılabilir olmaya odaklanmıştır. Odak gruplarından biri öğretim elemanı ile benzer şekilde örnek olma ve demokratik sınıf ortamını sağlamaya yönelik fikir bildirmiştir. Bunlarla birlikte öğretim elemanı tek başına rehberlik etme, direnci kırmaya çabalama ve yorgunluk hissetmeye de odaklanmıştır. Eğitmen özellikleri için katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

Dersin dışında da odasına gidip soru sorabiliyorduk (B4) (Ulaşılabilir olma).

Ders planlarını hem eğlendirici hem bilgilendirici hazırlamak zorunda olacağız ilerde. Öğretmenlik hayatımda da örnek almaya uygulamaya çalışıcım bu yöntem ve teknikleri en uygun şekilde (B5) (Örnek olma).

Hafızamızda kalıyordu o anda öğrendiklerimiz aslında (B4) (Kalıcı öğrenmeyi sağlama)

Öğrenci kendi katıldığı için yaşamın içinde öğrendiği için daha kalıcı oluyor, unutmuyor (ÖE) (Kalıcı öğrenmeyi sağlama).

Dersle ilgili birşeyi rahatça söyleyebildik. O gün yorgun olan direkt dile getirebildi mesela (B2) (Demokratik sınıf ortamını sağlama).

Eşit koşullarda herkesin basit de olsa rol aldığı, derdini anlatabildiği... (ÖE) (Demokratik sınıf ortamını sağlama).

Fiziksel ortamımız da farklıydı, sınıf ortamı yoktu (B2) (Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme).

Mekan somuttur ve herkes tarafından algılanabilir. Değişmesi gerekir (ÖE) (Öğrenme ortamlarını çeşitlendirme).

Benim yapmaya çalıştığım doğru yerlerde doğru zamanlarda uyarıcılar vermek (ÖE) (Rehberlik etme).

Geçmişte çok fazla öğretmenlikle ilgili deneyimleri yaşadıkları için öğretmenlik anlayışları oturmuş, yanlış ya da doğru tartışılır. Benim burdaki öğretmenlik anlayışımın böyle olmadığını tam tersi olduğunu göstermem gerekiyor. İlk dört beş hafta bir ön yargı var, bir de direnç var, geçmiş alışkanlıklarını terk etmeme direnci var (ÖE) (Direnci kırmaya çabalama).

Beden dillerini çok iyi okumaya çalışıyorum ben, görüyorum sıkıldıklarını, inatla yapıyoruz. Bir noktadan sonra yoruluyorsunuz, düşmemeye çalışıyorsun ama düşüyorsun sonuçta (ÖE) (Yorgunluk hissetme).

Öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından, Tablo 3'te görüldüğü üzere, odak gruplarından biri diğer katılımcı türlerinden farklı olarak benzer öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması ve grup çalışmalarında sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşanmasına değinirken, diğer odak grup öğretim elemanı ile benzer şekilde eğlenceli yöntem-tekniklerin işe koşulması ve çeşitli öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulmasına odaklanmıştır. Öğretim elemanı ayrıca odak gruplarından farklı olarak öğrenenlerin hazırbulunuşluğunu dikkate alma, sınıftaki yaşantılar esnasında esneklik yapma ve öğrendiklerini ders dışında kullanabileceklerini fark ettirmeye çabalamaya yönelik de görüş bildirmiştir. Öğrenme-öğretme yaklaşımları için bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Bazı yöntemleri iyi aktaramadık gibi geliyor bana, sürekli drama ve canlandırma yapıyorduk ama sürekli bu ortamda olduğumuz için bazı yöntemler çok kalıcı bir şekilde kalmadı aklımızda (A3) (Benzer öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması).

Grup olarak bir araya geldiğimiz zaman 3 kişi 5 kişi, orada daha çok üç kişinin emek harcayıp hevesli, daha aktif şekilde katılıp diğerlerinin katılmaması ve biz onlarla beraber ilerlemek zorundaydık (A4) (Grup çalışmalarında sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşanması).

Sıkılmadan eğlenebilen, eğlenirken öğrenebilen bireyler olduk bunlarla (B5) (Eğlenceli yöntem-tekniklerin işe koşulması)

Bilgiyle oynamalarını sağlamak gerekiyor. Bir dersi oyunsu bir sürece yedirebilirseniz herkes mutlu olur (ÖE) (Eğlenceli yöntem-tekniklerin işe koşulması).

Çeşitli öğretim yöntem tekniklerini kullandık. Örneğin jig-saw yapmıştık gruplar halinde (B5) (Çeşitli öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması).

Bunu hangi öğretim yoluyla, stratejisiyle uygulıcam? Bu stratejiyi hangi yöntemle hayata geçireceğim? Hangi tekniklerle kullanıcam? Nasıl değerlendireceğim? Belirledim (ÖE) (Çeşitli öğretim yöntem-tekniklerinin işe koşulması).

Paneldir zıt paneldir onları veriyorum ama kollegyumdur bunları vermiyorum. Çünkü rahatlıkla bunları okuyup tamamlayabileceği için (ÖE) (Öğrenenlerin hazırbulunuşluğunu dikkate alma).

Problem üzerinde çok durmuyorum ama bir şey çıkıyor bakın bu problem çözme diyorum ve dolayısıyla aslında (ÖE) (Sınıftaki yaşantılar esnasında esneklik yapma).

Öğrendiklerini nerede kullanacaklarını örneklendiriyorum. "Bakın siz bunu ders konusunda kullanabileceğiniz gibi çocukların iletişimleri sıkıntılı burda kullanabilirsiniz." diyorum (ÖE) (Öğrendiklerini ders dışında kullanabileceklerini fark ettirmeye çabalaması).

Ölçme ve değerlendirme açısından ise Tablo 3'te görüldüğü üzere, hem odak gruplar hem de öğretim elemanı öğrenenlerin ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmesi ve ölçme-değerlendirmede çeşitliliğin sağlanmasına daha çok odaklanmıştır. Sonrasında ödevlere yönelik dönüt-düzeltilme verme ve ön öğrenmelerin yoklanmasına değinmişlerdir. Bununla birlikte öğretim elemanı odak gruplarından farklı olarak her aşamadan değerlendirme yapılmasına ilişkin görüş bildirmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bazı katılımcı görüşleri de şöyledir:

Değerlendirme açısından çok seçenek sundu hoca bize (A3) (Ölçme-değerlendirmede çeşitliliğin sağlanması).

Öğrenciler bilmediklerini göstermemeye çalışıyor. Eğitimin özü bilmek değil, yapmak eylemek. O yüzden çeşitlilik önemli. Bunu yapmaya çalışıyorum (ÖE) (Ölçme-değerlendirmede çeşitliliğin sağlanması).

Öğrenci katılımlı onlara alternatifler sunduğumuz bir süreç olmalı (ÖE) (Öğrenenlerin ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmesi).

Derse başlamadan önce geçen ders için özet geçip derse başlamamız büyük katkıydı. Hatırlamış tekrar yapmış

oluyorduk (A4) (Ön öğrenmelerin yoklanması).

Her ders muhakkak tekrarını yapıyoruz bir önceki dersin (ÖE) (Ön öğrenmelerin yoklanması).

Hocamız bizden her hafta dilsiz rapor istiyordu, dönüt sağlıyordu sürekli (B1) (Ödevlere yönelik dönüt-düzeltilme verilmesi).

Nerede eksik var nerede gedik var göremiyor. Benim yaptığım çalışmada haftalık getirdikleri ödevler için dönüt önemli benim için (ÖE) (Ödevlere yönelik dönüt-düzeltilme verilmesi).

Not verme süreci olmadığını eksiklerimizi ortaya çıkarıp ... Öğrencilerin yapabildiğine bakmak gerek, sürecin ortasında başında sonunda (ÖE) (Her aşamada değerlendirme yapılması).

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için öğrenci merkezli öğrenme bağlamında öğretim sürecine ilişkin önerilere yönelik görüşler ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi İçin Öğrenci Merkezli Öğrenme Bağlamında Öğretim Sürecine İlişkin Önerilere Yönelik Görüşler

Kategori	Alt kategori	Odak Grup 1	Odak Grup 2	Öğretim Elemanı
Zaman Yönetimi	Sürenin artırılması	A2, A4	B4	ÖE
	Haftalık ders saatinin bölünmesi	A1, A2, A3, A4, A6	B1, B3, B4, B5, B6	-
Öğrenme Ortamı	Okullarda uygulama yapma imkanlarının sağlanması	-	B1, B6	ÖE
	Öğrenme ortamlarının daha da çeşitlendirilmesi	-	B2, B3, B4, B5	-
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları	Fiziki şartlar için imkanların sağlanması	A2, A3	B1, B2, B4, B5	-
	Öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğe gidilmesi	A1, A2, A3, A4, A5, A6	-	-
	Etkinlik sayısının/yoğunluğunun azaltılması	A5	-	-
	Haftalık görevler verme	-	-	ÖE

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için öğrenci merkezli öğrenme bağlamında öğretim sürecine ilişkin öneriler Tablo 4'te görüldüğü üzere zaman yönetimi, öğrenme ortamı ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelik olmuştur. Odak grupları zaman yönetimi açısından daha çok haftalık ders saatinin bölünmesine ve sürenin artırılmasına değinirken, öğretim elemanı sadece sürenin artırılmasına odaklanmıştır. Zaman yönetimi için katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Zaman yönetimi bence çok önemli bir sorun. Süremiz bazen kısıtlı oluyordu ve birşeyleri hızlı yapmak zorunda kalıyorduk (B4) (Sürenin artırılması).

Zaman bizim için çok yeterli değil. Ders için zaman yeterli ama öğrenci merkezli öğrenme için öğrencinin burada aldıklarını sahneye çıkarabilecekleri zaman yok (ÖE) (Sürenin artırılması).

Haftada iki günde olabilirdi (A1) (Haftalık ders saatinin bölünmesi).

Ders üç saatti, molalar çok olabilirdi (A2) (Haftalık ders saatinin bölünmesi).

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrenme ortamı bağlamında odak grupları Fiziki şartlar için imkanların sağlanmasına ortak olarak değinmiştir. Odak gruplardan biri ayrıca öğrenme ortamlarının daha da çeşitlendirilmesine sadece kendisi, okullarda uygulama yapma imkanlarının sağlanmasına ise öğretim elemanı ile beraber odaklanmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin katılımcı görüşlerine örnekler ise şöyledir:

Okullara daha çok gitmek isterdim. Bu okullar merkezdeki okullardansa imkan olursa daha çok köylerdeki okullara gidip, öğrencilere yardım etmemizin daha uygun olacağını düşünüyorum. Biz bir drama yapabiliyoruz artık kendi içimizde, gideceğimiz okullarda çocukları örgütleyebiliriz (B6) (Okullarda uygulama yapma imkanlarının sağlanması).

Geçen dönem uygulamaya gittiğimizde maalesef bu tür etkinlikleri yapamadık resmi bir nedenden. ... Bu dersi beş saat yapalım ama bunun iki saatini okullarda uygulama isterim (ÖE) (Okullarda uygulama yapma imkanlarının sağlanması).

Bahçeler olsun, kantinler olsun, spor salonları olsun, tiyatrolar olsun, ondan sonra müzeler olsun, bu dersleri yerinde yaşayarak daha çok öğrenebilsek daha hoşuma gider (B2) (Öğrenme ortamlarının daha da çeşitlendirilmesi)

Aslında o yaptığımız drama, rol oynamaları bile orda tam olarak görsek yerlerinde. Ama bunun için de imkanlara sahip olmamız gerek (B2) (Fiziki şartlar için imkanların sağlanması).

Öğrenme-öğretme yaklaşımları bağlamında ise Tablo 4'te görüldüğü üzere, odak gruplardan biri öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğe gidilmesine tamamen değinirken, gruptan sadece bir kişi etkinlik sayısının/yoğunluğunun azaltılmasına değinmiştir. Öğretim elemanıysa, farklı olarak, sadece haftalık görevler vermeye ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretme-öğrenme yaklaşımları için bazı katılımcı görüşleri işe şu şekildedir:

Hep aynı değil de farklı farklı yöntemlerle işlenebilir ders (A2) (Öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğe gidilmesi)

Etkinlik sayısını ya da yoğunluğunu azaltabilirdik diye düşünüyorum, dengeleyebilirdik (A5) (Etkinlik sayısının/yoğunluğunun azaltılması).

Çocuklara küçük görevler verip bir hafta sonra hadi bakalım şimdi sıra sizde, siz şu etkinliği yapın, yaptırın demek lazım (ÖE) (Haftalık görevler verme).

Araştırmada son olarak "Öğrenci merkezli öğrenme bağlamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için öğretme-öğrenme sürecine yönelik gözlemler nasıldır?" alt problemine cevap aramak üzere gözlem gerçekleştirilmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin her iki şubesi için de gözlem yapılan haftalarda, okulda uygulama yapılması planlanan hafta haricinde, dersler drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Üç ders saati süren derslerde, grup çalışmaları yapılırken mola yerine de geçecek şekilde dersin bir bölümü kantinde devam ettirilmiştir. Kantinin dolu olduğu zamanlarda 10 dakika ara verilerek derslere devam edilmiştir. Dersin ilk haftasında her iki şubede de ders izlencesi öğretim elemanı tarafından sınıflarla paylaşılmıştır. Tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Genellikle;

- Dersin başında büyük çember olunarak çeşitli ısınma hareketleri yapılmıştır. Örneğin, tanışırken herkes isimlerini vücut dilini kullanarak söylemiştir. Bir hafta meyve sepeti oyunu oynatırken, başka bir hafta bunu bilişsel alanın basamaklarına uyarlamıştır. Yine bir önceki dersin hatırlatmasını yapmıştır. Örneğin, eğitsel oyunlarla bilişsel alanın basamakları hatırlanmıştır.
- Öğrencilerin kendilerine örnek alacağı davranışları edinebilmeleri bağlamında, süreçte zaman zaman kendi öğrencilerine nasıl davranabileceklerine yönelik vurgular da yapmıştır. Örneğin, öğrencilerin bulundukları mekanı iyi öğrenmeleri gerektiği ve mekan değişikliklerinin onlarda merak duygusunu oluşturacağı vurgusunu yapmıştır.
- Dersin sonunda dersin değerlendirmesini yapmak üzere çeşitli yöntemleri işe koşturmuştur. Örneğin, öğretmen adaylarının vızıltı grupları olarak dersin kazanımlarını tartışmalarını istemiştir. Heykel olarak duygularını ifade etmelerini sağlamıştır. Neler hissettikleri

sorulmuş ve öğretmen adayları eğlendikleri, uygulamalı öğrendikleri, yoruldukları, kafalarının karıştırdığı vb. şeklinde söylemlerde bulunmuştur.

- Beyaz tahtaya ders başlamadan önce “giriş etkinlikleri, süreç etkinlikleri, değerlendirme” başlıkları yazılmış ve ders süresince ilgili alanlar ilk haftalarda öğretim elemanının kendisi tarafından, sonraki haftalarda öğretim elemanının rehberliğinde gönüllü öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Bilgiler doldurulurken “mekan, katılımcı, kazanımlar, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve etkinlikler”e yönelik ayrıntılar verilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarından derste yaptıklarına ilişkin dilsiz planlar oluşturmaları istenmiştir. Geribildirimler verilmiştir.
- Öğretmen adayları küçük gruplar halinde kendilerine verilen görevleri yerine getirirken, öğretim elemanı tüm grupların yanına teker teker gelerek rehberlik yapmış, tartışma ortamı oluşturmuş, anlatım da yapmıştır. Örneğin, grupların önlerinde yer alan çeşitli disiplinlere ait kazanımların bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor alandan hangisi ya da hangilerine girdiğini bulmalarını istediği bir etkinlikte, önce kendisiyle beraber bulmalarını sağlamıştır. İhtiyaç duyduklarında yanlarında olduğunu belirtmiştir.
- Öğretim elemanı tarafından öğretmen adaylarına “harika, çok güzel ...” gibi sözel pekiştireçler kullanmıştır.
- Öğretmen adaylarının sorumluluk almalarına katkı sağlayacak şekilde ilerlemiştir. Örneğin ilk haftalarda ders başlamadan drama salonunda minderleri çember yapacak şekilde kendisi düzenlemiş, sonraki haftalarda onların bunu yapmasını sağlamıştır. Minderlerin kenara toplanması gerektiği zamanlarda, toplama kuralını açıklayarak, o kurala uymalarını istemiştir.
- Çeşitli yöntem-tekniklere yönelik öğretme-öğrenme süreci öncesinde zaman zaman farkındalık oluşturmaya çalışmıştır. Örneğin, bir etkinlikte “önce ben göstericem, sonra siz yapacaksınız... İşte gösterip yaptırmayı uyguladık”, başka bir etkinlikte “iç çember, dış çember olalım, yani rullman olalım” demiştir.
- Öğretmen adaylarının aktif olması sağlanmıştır. Bu bağlamda ısınma hareketleri ve grup çalışmalarına yer verilmiştir. Yine aktif öğretim yöntem ve teknikleri işe koşulmuştur. Bu bağlamda genellikle kavramları öğrenirken jig-saw, istasyon, rullman, grupların ürünler ortaya koymalarında rullman, drama, rol oynama, panel, ropörtaj, dedikodu, toplantı vb. sürece dahil edilmiştir. Genellikle her iki şubede paralel ilerlenirken tercih edilen yöntem-teknikte sınıf mevcudundan kaynaklı değişikliğe gidildiği de olmuştur. İlk haftalarda daha çekingen davranırken sonraki haftalarda özgüvenli bir şekilde ve eğlenerek süreci ilerlettikleri gözlemlenmiştir. Grup çalışmalarında zaman zaman sürece adapte olamayan, dersten kopan öğretmen adaylarının olduğu da özellikle 1 numaralı şubede gözlenmiştir. Yine zaman zaman yorulmalar, dersten kopmalar da gözlenmiştir.
- Öğretim elemanı direkt doğruyu söylemeyip soru ve cevaplarla öğretmen adaylarının doğruyu kendilerinin bulmasına çabalamıştır.
- Öğretmen adaylarının kendilerini değerli hissedebilecekleri, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen adayları anlamadıkları kısımlara ilişkin sorularını sormuş ve cevaplarını almış, yorgun olduklarında

bunu ifade edebilmiştir.

- Değerlendirmede geribildirim verme bağlamında, vize ödevine ilişkin olarak dosyalara dönüt ve düzeltmeleri, üzerlerine işaretlemeler yapıp yazılar yazarak yapmıştır. Uygulama yapılması planlanan hafta okula gidildiğinde, uygulama yapılmasına engel resmi bir durum oluşmuş, herkes konferans salonuna alınmış ve gönüllü olan öğretmen adaylarının dosyalarına verilen dönüt ve düzeltmeler, projeksiyonla yansıtılarak tartışılmıştır.
- Değerlendirmede sürece öğretmen adaylarını dahil etme bağlamında, final ödevine ilişkin ise ölçütler oluşturulurken öğrencilere, diledikleri ölçütlerin sürece dahil edileceği belirtilmiştir.
- Ders izlencesi takip edilmeye özen gösterilmiştir. Grup dinamikleri doğrultusunda zaman zaman farklılıklara gidilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Akredite olan bir öğretmen yetiştirme programında yer alan ve öğrenme çıktıları öğrenci merkezli öğrenmenin ölçütlerini sağlayan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için, öğrenci merkezli öğrenme boyutu bağlamında öğretme-öğrenme süreci, bu araştırma kapsamında ele alınmıştır. Kapsam doğrultusunda ilgili derste katılımsız gözlem gerçekleştirilmiş, dersin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarıyla sürecin sonunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ele alınıp tartışılırken görüşme ve gözlem bulguları bütünleştirilmeye çalışılarak ilerlenmiştir.

Öğrenci merkezli öğrenmenin anlamı için elde edilen sonuçlarda öğrenen katılımı ve sorumluluğuna yapılan vurgu, yapılandırmacı kuramın temel ilkesini yansıtmaktadır. Liang ve Gabel'e (2005) göre öğrenciler, anlamlı öğrenme için gerekli olan öğrenme fırsatlarını araştırmak için doğal olarak motive olurlar. Bu bakış açısı, öğrencilerin pasif şekilde bilgiyi almak yerine süreçle aktif şekilde ilgilenerek öğrenme deneyimlerinin merkezinde olmaları gerektiği fikrini desteklemektedir. Bulgularda da belirtilen öğrencilerin aktif katılımı, hem yapılandırmacılığın hem de Bologna sürecinin temel hedeflerinden biri olan derin öğrenme ve anlamayı teşvik etmek için çok önemlidir (Sin ve Manatos, 2013). Ayrıca alanyazında öğrenci merkezli öğrenmede benzer şekilde, öğrenendeki sorumluluğa (Acat ve Dönmez, 2009; Jacobs ve Renandya, 2015; Toprak ve diğerleri, 2019; Unvan, 2016), aktif katılıma (Klemencic, 2019) ve etkileşime (Vardar, 2021) vurgu yine söz konusudur. Bunlarla birlikte öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alan kolaylaştırıcı yanıyla, eğitmenin rolü de yapılandırmacı ilkelerle uyumludur. Hajal'ın (2019) araştırması, etkili yapılandırmacı öğretimin, eğitimcilerin bireysel ihtiyaçları giderecek şekilde yöntemlerini uyarlamalarını ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etmelerini gerektirdiğini göstermektedir. Bu durum, eğitimcilerin aktif katılımı sağlaması ve farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine hitap etmek için çeşitli öğretim yöntemleri kullanması gerektiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Bulgularda belirtilen etkileşimi yoğunlaştırma, ilgi çekici yöntemler kullanma ve materyalleri çeşitlendirme gibi stratejiler de literatür tarafından desteklenmektedir. Örneğin Gencosman ve Doğru (2012), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrenci katılımını ve akademik başarıyı artırdığını tespit ederek aktif öğrenme stratejilerinin önemine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden aktif öğrenme yöntemlerini savunan Nyback ve Vikström'ün (2017) de vurguladığı gibi, eğlenceli ve etkileşimli yöntemlerin entegrasyonu da öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu korumak için gereklidir. Ayrıca, bulgularda da belirtildiği

gibi, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmesi, değerlendirmeye yönelik yapılandırmacı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu katılımcı değerlendirme, öğrenme sürecinde geribildirim ve özdeğerlendirmenin önemini vurgulayan biçimlendirici değerlendirme ilkeleriyle uyumludur (Berestova ve diğerleri, 2022). Eğitimciler, öğrencileri değerlendirmeye dahil ederek, öğrenci merkezli öğrenmenin önemli bir yönü olan öğrenme çıktıları için sahiplenme ve sorumluluk duygusunu teşvik edebilirler. Sonuç olarak, bulgular öğrenci merkezli öğrenme ile yapılandırmacı ilkeler arasındaki uyumu desteklemektedir. Her iki çerçeve de aktif öğrenci katılımını, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolünü ve katılımı artırmak için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını savunmaktadır. Bu bağlam sadece Bologna sürecinin hedeflerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda daha dinamik ve duyarlı bir eğitim ortamının geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.

Ortak olarak ortaya konan görüşlerin yanı sıra, öğrenci merkezli öğrenme için öğretmen adayı gruplarından biri; (a) dengeli sorumluluk alınması ve verilmesine tek başına, (b) istekli olma ve ders izlencesinin paylaşılmasına ise öğretim elemanı ile benzer şekilde odaklanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenmede dengeli sorumluluk kavramı çok önemlidir. Bulguların da gösterdiği gibi, öğretmen adayları öğrenme sürecinde paylaşılan sorumluluğun önemini kabul etmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenci özerkliğini ve hesap verebilirliğini artırarak öğrencilerin eğitim deneyimlerini sahiplenmelerine olanak sağladığını vurgulayan Jaiswal ve Al-Hattami'nin (2020) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Diğer grup ise rehberlik ve esnek olmaya öğretim elemanı ile benzer şekilde değinmiştir. Öğretmenin sürece katkı sağlayan yanı Klemencic (2019) ile McKenna ve Quinn (2021) tarafından da dile getirilmektedir. Yine ortak olarak ortaya konan görüşlerin yanı sıra, öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlama yolları için öğretmen adayı gruplarından birinde; ayrıca işbirliğine de vurgu yapılmış ve bunu diğer grup da desteklemiş, (b) öğrenenlerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesi, süreçte gözlem ve akran değerlendirme yapılması gerektiğine de değinilmiş ve bu da öğretim elemanı görüşleriyle desteklenmiştir. Bunlarla birlikte teknolojiye de vurgu yapan bir öğretmen adayı olmuştur. Öğretim elemanı ayrıca biçimlendirici ve otantik değerlendirmeye de odaklanmıştır. Tran (2014), işbirliğine dayalı öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalıştıkları ve böylece öğrenme çıktılarını geliştirdikleri pozitif karşılıklı bağımlılığı teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu işbirlikçi yaklaşım sadece bilgi inşasını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda hem akademik hem de mesleki bağlamlarda gerekli olan kritik sosyal becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olur. Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenmeyi geliştirmek için bir araç olarak teknolojiye de değinilmesi, günümüz eğitim ortamında özellikle önemlidir. Alkhalaf ve diğerleri (2013) işbirliğine dayalı e-öğrenme teknolojilerinin önemini tartışmıştır. Bulgularda öğretmen tarafından biçimlendirici ve otantik değerlendirmeye odaklanılması ise sürekli geri bildirim ve değerlendirme sürecine öğrencinin katılımına öncelik veren çağdaş eğitim uygulamalarıyla uyumludur. Rahman'a (2023) göre, biçimlendirici değerlendirme, eğitimcilerin öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine göre uyarlamasında önemlidir. Sonuç olarak, çalışmadan elde edilen bulgular, paylaşılan sorumluluk, işbirliği, katılım, teknoloji entegrasyonu ve biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulayarak öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin kapsamlı bir anlayışı yansıtmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşler dikkate alındığında, ders izlencesinin detaylı paylaşımı ve öğretim sürecini izlenceyle uyumlu hale getirme çabası öğrenme ortamında şeffaflık ve açıklığın önemini altını çizmektedir. Rata'ya (2012) göre yapılandırmacılık, bilginin sabit olmadığını, aktif katılım ve materyalle etkileşim yoluyla inşa edildiğini vurgulamaktadır. Ders için net bir çerçeve sağlayarak, hem öğretmenler hem de öğretmen adayları öğrenme sürecini daha iyi yönlendirebilir, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve katkıda bulunma yetkisine sahip oldukları işbirlikçi

bir atmosferi teşvik edebilirler. Bu durum, eğitim sürecinde öğrenenlerin özerkliğini vurgulayan Agustini'nin (2019) de belirttiği gibi, öğrenenlerin aktif katılımcılar olduğu yönündeki yapılandırmacı görüşle örtüşmektedir. Öğrenciler kendilerini öğrenme ortamının ayrılmaz bir parçası olarak algıladıklarında, materyalle derinlemesine ilgilenmeleri daha olasıdır ve bu da öğrenme çıktılarının artmasına yol açar. Ayrıca, drama salonu ve kantin kullanımı da dahil olmak üzere öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, bağlamsal öğrenmenin yapılandırmacı ilkesini yansıtmaktadır. Zhang ve diğerleri (2020) çeşitli öğrenme ortamlarının öğrenci katılımını ve öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde artırabileceğini savunmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitmenle etkileşiminin ve katılımının zaman içinde arttığının gözlemlenmesi de önemlidir. Katılımdaki bu kademeli artış, öğrenmenin kritik bir bileşeni olarak sosyal etkileşime yapılan yapılandırmacı vurguyla uyumludur. Chuaungo ve diğerlerinin (2022) de belirttiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenme ortamları daha derin bir anlayış ve bilgi inşasını teşvik eder. Öğrenciler eğitmenleriyle etkileşim kurarken kendilerini rahat hissettiklerinde, anlamlı tartışmalara ve işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerine katılma olasılıkları daha yüksektir. Bunlarla birlikte her iki grupta öğretim elemanının ulaşılabilir olduğuna da değinilmiştir. Diğer öğretmen adayı grubu ise öğretim elemanıya benzer şekilde deneyimli olmaya da odaklanmıştır. Uygur ve Yanpar Yelken (2021) öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin öz-yeterlilik algılarının artırılabilirliğine değinmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, ortak sorumluluk, aktif katılım, bağlamsal öğrenme ve sürekli iyileştirmeye yapılan vurgu, katılımı ve anlamlı öğrenme deneyimlerini teşvik eden öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratma taahhüdünü yansıtmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adayı grupları arasındaki farklı algılar, eğitim ortamlarında grup çalışmasının karmaşıklığına vurgu yapmaktadır. Forsell ve diğerleri (2019), grup çalışmasını değerlendirmenin zorluklarını tartışırken, öğretmenlerin genellikle grup bağlamındaki bireysel katkılar hakkında doğru bilgi edinmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Bu zorluk, kullanılan yöntemlerin etkinliği ve çeşitliliğine ilişkin algılarda farklılıklara yol açabilir; yani, bazı öğrenciler aynı tekniklerin kullanıldığını düşünürken diğerleri daha geniş bir strateji yelpazesi algılayabilir. Ayrıca, jigsaw, rol oynama ve drama gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin anlamlı yollarla katılımının önemini vurgulayan aktif öğrenme ve yapılandırmacılık ilkeleriyle uyumludur. Tang'a (2023) göre, öğrenci merkezli bir yaklaşım, öğrencileri yeni bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirmeye teşvik eder, böylece anlayışlarını ve kalıcılıklarını artırır. Çalışmada kullanılan yöntemlerin çeşitliliğinin gözlemlenmesi de, farklı öğrenme stillerine hitap etme ve etkili öğrenme çıktıları için gerekli olan aktif katılımı teşvik etme çabasını göstermektedir. Vardar (2021) da öğretim yöntem ve tekniklerinin etkileşimli olmasına vurgu yaparken, Klemencic (2019) ile benzer şekilde aktif yaklaşımların içerilmesinin önemine de odaklanmaktadır. Bunlarla birlikte, grup çalışması sırasında sorumlulukları yerine getirmede bildirilen zorluklar ve öğretmen adayları arasındaki yorgunluk duyguları, grup dinamikleri ve iş yükü yönetimindeki potansiyel sorunlara işaret edebilir. Forsell ve diğerleri (2021), grup çalışmasının bazen dengeli olmayan katılıma yol açabileceğini, bazı üyelerin diğerlerinden daha fazla sorumluluk üstlenebileceğini, bunun da hayal kırıklığıyla sonuçlanabileceğini belirtmektedir. Öğretim elemanı da direnci kırmaya çabaladığını ve yorgunluk da hissettiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanına göre öğretmen adayları geçmişten getirdikleri alışkanlıklar, dahil oldukları öğretme-öğrenme süreçleri nedeniyle bir direnç gösterebilmektedir. Ki her iki grupta yer alan öğretmen adaylarından da sürece adapte olmaya çalıştıklarını belirtenler olmuştur. Öğretim elemanının, öğretmen adaylarının geçmiş deneyimleri nedeniyle yeni yöntemlere direnç gösterebileceğini gözlemlemesi, daha işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme

ortamını teşvik etmek için bu temel sorunları ele almanın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenin, öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarını dikkate alma ve öğrenme sürecinde esneklik sağlama çabaları ise olumlu bir öğrenme deneyimini teşvik etmek için kritik öneme sahiptir. Gaffney (2022) tarafından yapılan araştırma, öğretim stratejilerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarılmanın önemini vurgulamaktadır. Bunun da direnci azaltmaya ve katılımı artırmaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanı, bireysel farklılıkları tanıyarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ve tercihlerini ifade etmeleri için fırsatlar sunarak daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir. Ayrıca, öğretmen adayları arasındaki etkileşim ve katılımın kademeli olarak artmasına ilişkin bulgular, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha rahat hale geldikçe, aktif olarak katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Murphy ve diğerlerinin (2021) de belirttiği gibi, işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının daha derin bir anlayış ve bilgi inşasını teşvik edebileceği fikriyle örtüşmektedir. Öğretim elemanı ayrıca öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarını da dikkate aldığına, ortamdaki yaşantılar esnasında esneklikler yaptığına, ders dışına öğrenilenlerin nasıl taşınacağına ilişkin farkındalık çabasında olduğuna da dikkat çekmiştir. Etkili rehberlik, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmelerine ve yeteneklerine güven duymalarına yardımcı olabileceğinden, eğitmenin bu süreci kolaylaştırmadaki rolü çok önemlidir. Öğretme-öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerdeki ayrışmalar bağlamında elde edilen sonuçlar grup ortamlarında öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını uygulamanın karmaşıklıklarının altını çizmektedir. Öğretim yöntemlerine ilişkin algılardaki farklılıklar, grup dinamiklerinin zorlukları ve esneklik ve desteğin önemi, öğretim uygulamalarında sürekli düşünme ve uyarılma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Öğretme-öğrenme yaklaşımları bağlamında öğretmen adayı grupları arasında görüş farklılıkları olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme açısından genel olarak görüş birliğinde oldukları anlaşılmaktadır. Her iki öğretmen adayı grubunda da ön öğrenmelerin dersin başında oyun vb. yoluyla yoklandığını, sürecin içinde yer aldıklarını, sorumluluk aldıklarını, çeşitlilikle karşılaştıklarını, dönüt ve düzeltmelerin sürecin önemli yapıtaşları olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanı görüşleri ve gözlemler de bunu destekler niteliktedir. Alanyazına bakıldığında ise benzer şekilde Klemencic (2019) değerlendirmenin çok yönlü olmasına, Vardar (2021) süreç odaklılığa, Hoidn ve Reusser (2021) yapıcı dönütlere odaklanmıştır. Şahin ve diğerleri (2004) de kendini değerlendirmeye de vurgu yapmıştır. Dilekli ve Tezci (2016) de öğrenci merkezli öğretim teknikleriyle desteklenen demokratik bir sınıf ikliminin etkili öğrenme için gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu iklim, öğrencileri kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaya ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik eder. Ayrıca, öğretmen adayları arasında ön öğrenme değerlendirmelerinin, geri bildirimin ve değerlendirme sürecine katılımın önemine ilişkin fikir birliği, değerlendirmenin yalnızca not verme aracı olmaktan ziyade öğrenme için bir araç olarak rolünün giderek daha fazla kabul gördüğünü de yansıtmaktadır. Ön bilgileri ölçmek için oyunlar gibi ön değerlendirmelere yapılan vurgu, öğrenci öğrenmesini geliştirmek için tasarlanan biçimlendirici değerlendirme ilkeleriyle uyumludur. Ezer ve Ulukaya (2018), öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra modern ölçme araçları hakkında da bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak öğrenmeleri üzerinde bir sahiplenme duygusu geliştirdikleri bulgusuyla da örtüşmektedir. Adarkwah'a (2021) göre de biçimlendirici değerlendirme geri bildirimi, öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerini yakalamak, ilerlemelerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak, öğrencileri daha derin bir anlayışa yönlendirmek için gereklidir. Bununla birlikte, çalışmada yer alan öğrenme ortamında geri bildirim ve düzeltmelerin tartışılması uygulaması, değerlendirmenin öğretim elemanı ve öğrenciler arasında devam eden bir iletişimi gerektirmesi ve

sürekli gelişimi kolaylaştırması gerektiği fikrini desteklemektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirme kriterleri oluşturmaya ve derslerin sonunda duygularını ifade etmeye dahil olmaları, öğrenci merkezli öğrenmeye olan bağlılığı yansıtmaktadır. Ayrıca, eğitmenin otantik değerlendirmeye yaptığı vurgu, gerçek dünyayla ilgili ve uygulanabilirliğe öncelik veren çağdaş eğitim uygulamalarıyla uyumludur. Otantik değerlendirme, öğrencileri bilgi ve becerilerini anlamlı bağlamlarda göstermeye teşvik ederek katılımlarını ve motivasyonlarını artırmaktadır (Adarkwah, 2021). Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin, yapıcı geri bildirimin ve değerlendirme sürecine öğrenci katılımının önemini vurgulamaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik öneriler bağlamında, öğretmen adaylarının ders süresinin artırılması, uygulama olanaklarının geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi yönündeki önerileri, daha sağlam ve ilgi çekici bir eğitim deneyimine duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Özellikle uygulama için ders süresinin artırılması yönündeki ortak öneri, öğretmen eğitiminde uygulama deneyiminin önemini vurgulayan literatürle uyumludur. Žerak ve diğerlerine (2023) göre, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının uygulamalı deneyim kazanmalarına ve teorik bilgileri gerçek ortamda uygulamalarına olanak tanıdığı için öğretmen eğitiminin kritik bir bileşenidir. Ek uygulama saatlerine yönelik istek de öğretmen adayları arasında bu ihtiyacın kabul edildiğini yansıtmaktadır. Perkan ve Güneyli (2014) de çalışmalarında fiziksel özellikler ve sürenin önemine vurgu yapmaktadır. Öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve fiziksel koşullar için fırsatlar sağlanmasına yapılan vurgu bağlamında Kharb ve diğerleri (2013) de farklı öğrenme stilleri ve tercihlerine uyum sağlamanın etkili öğretme ve öğrenme için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Eğitimsiler bu bağlamda, çeşitli öğrenme ortamları yaratarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilir ve böylece katılımı ve motivasyonu artırabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının daha fazla çeşitlendirmeye yönelik önerileriyle örtüşmekte ve uyarlanabilir öğrenme alanlarının önemini farkında olduklarını göstermektedir. Öğretim elemanının haftalık ödevler verme ve öğretmen adaylarının derse hazırlıklı gelmelerini sağlama önerisi, yapılandırılmış öğrenme ve hesap verebilirliğe olan bağlılığı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, yapılandırılmış ödevlerin öğrenme hedeflerini pekiştirme ve öğrenci katılımını teşvik etmedeki önemini vurgulayan Duman'ın (2021) bulgularıyla tutarlıdır. Öğretim elemanı, öğretmen adaylarını kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeye teşvik ederek, kendi kendini yöneten öğrenciler geliştirmek için gerekli olan sahiplenme ve hesap verebilirlik duygusunu teşvik etmeyi istemektedir. Avvaru ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin endişelerini ele almanın destekleyici ve etkili bir eğitim ortamı yaratmak için hayati önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Öneriler bağlamında elde edilen bu bulgular, öğretme-öğrenme sürecinde pratik deneyimin, çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlarının, yapılandırılmış ödevlerin ve öğrencilerin refahına gösterilen özenin önemini vurgulamaktadır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının aktif katılımı ve öğretim elemanının kolaylaştırıcı rolüyle kanıtlandığı üzere, öğrenci merkezli öğrenme ilkeleriyle bir uyumun olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarını ders izlencelerinde görürken bunun öğretme-öğrenme sürecine yansımalarının nasıl olabileceği bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretim elemanının ders izlencesini paylaşmasından, final ödevini vermesine kadar ilerleyen süreçte, öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilmelerine rehberlik ettiği söylenebilir. Her iki grup da ön değerlendirmelerin, geri bildirimlerin ve işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının önemini vurgulamış, çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerine ve uygulama fırsatlarına duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Kullanılan öğretim tekniklerinin çeşitliliğine ilişkin algılarda farklılıklar olsa da,

biçimlendirici değerlendirme ve otantik değerlendirme uygulamalarının önemi konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının bir kısmının alışkın olmamalarından dolayı karşılaştıkları aktif öğretim yaklaşımlarını benzer yaklaşım olarak algılayarak, gösterdikleri direncin giderek azaldığı da belirtilebilir. Öğretmen adayları, ders süresinin artırılması, daha fazla uygulama fırsatı ve köy okullarına ziyaretler gibi farklı öğrenme ortamlarının dahil edilmesi yönünde isteklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, öğrenme sürecinde öğrenci sahipliğini ve sorumluluğunu teşvik eden destekleyici ve ilgi çekici bir eğitim atmosferi yaratmanın gerekliliğinin altını çizmektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin etkinliğini artırmak için uygulayıcılar, sürekli geri bildirim ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını vurgulayan biçimlendirici değerlendirmeye yönelik daha yapılandırılmış bir yaklaşım uygulamayı düşünebilir. Uygulama sürelerinin artırılması ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, öğretmen adaylarına teorik bilgileri pekiştiren değerli gerçek dünya yaşantıları sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin fikirlerini ve endişelerini ifade etmekte kendilerini rahat hissettikleri işbirlikli bir sınıf kültürünü teşvik etmek, katılımı ve motivasyonu artırabilir. Uygulayıcılar ayrıca çeşitli öğrenme stillerine hitap eden yenilikçi öğretim yöntemlerini keşfederek, tüm öğrencilerin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamında başarılı olma fırsatına sahip olmalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının motivasyonlarını artıracak seminer vb. düzenlemeler yapılabilir. Elbette ilgili öğretim elemanın ders yükünün çok yoğun olmadığı da unutulmamalıdır. Öğretim elemanlarının ders yükleri bu anlamda düzenlenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında hem öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinde (aktif öğrenme, yaratıcı drama vb.) hem de değerlendirme süreçlerinde (rubrik, portfolyo vb.) öğrenci merkezli öğrenmenin etkilerinin net biçimde görülmesi ve bunların öğretim elemanlarınca uygulamaya konması teşvik edilebilir.

Gelecekteki araştırmalar, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimi ve öğretim yeterliliği üzerindeki uzun vadeli etkilerini araştırabilir. Öğrenci merkezli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal özelliklere etkisi deneysel olarak incelenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yöntemlere uyum sağlamada karşılaştıkları belirli zorlukların araştırılması, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi için değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, araştırmacılar çeşitli değerlendirme stratejilerinin öğrenci katılımını ve öğrenme çıktıları teşvik etmedeki etkinliğini inceleyebilirler. Farklı öğretmen eğitimi programları arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar da öğrenci merkezli öğrenme ilkelerinin uygulanmasına yönelik en iyi uygulamalar hakkında önemli veriler sağlayabilir. Son olarak, farklı öğretim süreçleri bağlamlarında öğretme-öğrenme sürecinin karmaşıklıklarını daha da aydınlatabilmek üzere öğretmen adayları ve eğitmenlere yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onayı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul, 03.04.2024, GO 2024/232

Araştırmacıların Katkı Oranı: Yazar araştırmanın tüm aşamalarından kendisi sorumludur.

Çatışma Beyanı: Yazar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

References

- Acat, B., & Dönmez, İ. (2009). To compare student centered education and teacher centered education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1805-1809.
- Akçamete, G. (2010). *Türkiye’de Bologna süreci uygulamaları projesi 2009-2011 dönemi [Bologna Process Implementation Project in Turkey 2009-2011 period]*. <https://eunivsite.nku.edu.tr/kullanici dosyaları/files/sunu4.pdf>.
- Adarkwah, M. (2021). The power of assessment feedback in teaching and learning: a narrative review and synthesis of the literature. *Sn Social Sciences*, 1(3). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00086-w>
- Agustini, N. (2019). English teacher’ perceptions and classroom practices on constructivism values in primary schools in badung regency. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 7(2). <https://doi.org/10.23887/jpbi.v7i2.2722>
- Alkhalaf, S., Nguyen, A., Drew, S., & Jones, V. (2013). Measuring the information quality of e-learning systems in ksa: attitudes and perceptions of learners., 787-791. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37374-9_75
- Anggraeni, N. (2021). Improving the quality of education through the application of students centered learning: a theoretical review. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 1(7), 603-607. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v1i7.99>
- Avvaru, R., Prusty, R., & Narayana, R. (2023). Teachers’ concerns about teaching – learning process. *East African Journal of Education Studies*, 6(1), 56-64. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.1.1061>
- Berestova, A., Anisimova, T., Morugina, O., Lobuteva, L., & Lobuteva, A. (2022). Constructivist pedagogy in e-learning: solving problems of interaction with a student. *World Journal on Educational Technology Current Issues*, 14(5), 1343-1356. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i5.7860>
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Bükreş Communiqué. (2012). *Making the most of our potential: consolidating the european higher education area*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekogretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/bucharest-communique-2012.pdf>
- Chuaungo, M., V.L.Nunhlimi, A., & Mishra, L. (2022). Integrating technology with constructivist pedagogy. *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*, 104-109. <https://doi.org/10.46647/ijetms.2022.v06i05.014>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers’ classroom practices for teaching thinking skills, teachers’ self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers’ teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Duman, S. (2021). Analysis of the postgraduate theses completed in the field of teacher education programs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.011>
- European Higher Education Area, Bologna Follow-UpGroup. (2015). *ECTS users’ guide 2015*. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- Erivan Communiqué. (2015). *Yerevan communiqué*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekogretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/erivan-bildirgesi-2015.pdf>

- Ezer, F., & Ulukaya, Ü. (2018). Self-efficacy perceptions of social studies teachers about measurement and evaluation in education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 85. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.85>
- Forsell, J., Frykedal, K., & Chiriac, E. (2019). Group work assessment: assessing social skills at group level. *Small Group Research*, 51(1), 87-124.
- Forsell, J., Frykedal, K., & Chiriac, E. (2021). Teachers' perceived challenges in group work assessment. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.1886474>
- Gaffney, T. (2022). Examining the impact of a student-centered learning and assessment strategy on engagement among nursing students. *Journal of Quality in Health Care & Economics*, 5(4), 1-4. <https://doi.org/10.23880/jqhe-16000293>
- Gencosman, T., & Doğru, M. (2012). Effect of student teams-achievement divisions technique used in science and technology education on self-efficacy, test anxiety and academic achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 11(1), 43-54. <https://doi.org/10.33225/jbse/12.11.43>
- Hajal, P. (2019). Investigating school teachers' perceptions of constructivist theory: a multiple case study in Lebanon. *People International Journal of Social Sciences*, 5(1), 535-553. <https://doi.org/10.20319/pijss.2019.51.535553>
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. In S. Hoidn & M. Klemencic (Eds.), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. The Routledge.
- Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.
- Jacobs, G. M., Renandya, W. A. (2015). Making extensive reading even more student centered. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 102-112.
- Kavak, Y., Uysal, F. ve Kısa, N. (2022). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ve eğitim fakülteleri örneğinde Türk yükseköğretim sistemine yansımaları. [The student-centered learning approach of the Bologna process and its reflections on the Turkish higher education system in the case of faculties of education] In A. Erdoğan, M. Kurtoğlu & M. Durman (Eds.), *20. Yılında Bologna süreci, Avrupa yükseköğretim alanı ve Türkiye* [20th anniversary of the Bologna Process, European Higher Education Area and Turkey]. Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Kharb, P., Samanta, P., Jindal, M., & Singh, V. (2013). The learning styles and the preferred teaching-learning strategies of first year medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(6), 1089-1092. <https://doi.org/10.7860/jcdr/2013/5809.3090>
- Kısa, N., Uysal, F., Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar [The student-centered learning dimension of the Bologna process: Reflections on education faculty curricula]. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85-95.
- Klemencic, M. (2019). Successful design of student centered learning and instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area. http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_Klemencic.pdf
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009). *The Bologna process 2020 - the European higher education area in the new decade*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekogretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/leuven-louvain-la-euve-communique-april-2009.pdf>

- Liang, L. and Gabel, D. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143-1162. <https://doi.org/10.1080/09500690500069442>
- McKenna, S., & Quinn, L. (2021). Misconceptions and misapplications of student-centered approaches. In S. Hoidn & M. Klemencic (Eds), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge.
- Melesse, S., & Jirata, E. (2016). Teachers' perception and practice of constructivist teaching approach: the case of secondary schools of kamashi zone. *Science Technology and Arts Research Journal*, 4(4), 194. <https://doi.org/10.4314/star.v4i4.27>
- Murphy, L., Eduljee, N., & Croteau, K. (2021). Teacher-centered versus student-centered teaching. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 4(1), 18-39.
- Nurmukhanbetova, A., Abdykhalykova, Z., Abdullayeva, Z., Baimanova, U., & Sadykova, A. (2020). Tutoring: a method of facilitating active learning. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 8(3), 312-320. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.7>
- Nxasana, S., Chen, J., Du, X., & Hasan, M. (2023). Teachers' pedagogical beliefs in a project-based learning school in south africa. *Education Sciences*, 13(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci13020140>
- Nyback, M., & Vikström, I. (2017). Active learning methods in nursing education – a new paradigm?. *Athens Journal of Health*, 4(4), 281-302. <https://doi.org/10.30958/ajh.4-4-1>
- Paris Communiqué (2018). Paris communiqué. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekokretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/Paris-communique-2018.pdf>
- Perkan Z., C., & Güneyli, A. (2014). Student teachers' perceptions about their experiences in a student centered course. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-11.
- Rahman, M. (2023). Effects of student-centered learning and formative assessment on first year students of a non-government college in bangladesh. *Journal of Advanced Sciences and Mathematics Education*, 3(2), 77-83. <https://doi.org/10.58524/jasme.v3i2.251>
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*, 38(1), 103-124. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.615388>
- Roma Communiqué (2020). Rome Ministerial communiqué. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekokretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/rome-ministerial-communique.pdf>
- Sin, C., & Manatos, M. (2013). Student assessment in portugal: academic practice and bologna policy. *Higher Education Policy*, 27(3), 323-340. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.27>
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama [An application for student-centered environmental education course in higher education]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Tang, K. (2023). Student-centered approach in teaching and learning: what does it really mean?. *Acta Pedagogica Asiana*, 2(2), 72-83. <https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218>
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Erdoğan, A., Kolat, D., & Şengül, M. (2019). Developing a tool for quality and accreditation of a new generation university in the digitalized society the case of a thematic-technical university. *Economics*, 7(2), 69-89.
- Tran, V. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p131>

- Uygur, M., & Yanpar Yelken, T. (2021). Trainer training program developed for instructors about student-centered teaching-learning processes and its effects: A study of a curriculum development in higher education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (3), 2981-3000.
- Uysal, F., & Elgün, İ. (2022). Examining the learning outcomes of the teaching principles and methods course in the context of student-centered learning. *Sakarya University Journal of Education*, 12(2), 327-343. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.1050680>
- Vardar, Ö. (2021) *Yükseköğretim: Temel Prensipler* [Higher Education: Basic Principles]. <http://www.oktemvardar.com/yuksekogretim/yuksekogretim-temel-prensipler/>
- Ünvan, C. (2016). *Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış* [Bologna Process Practices in Turkish Universities and Future Outlook]. Yayınlanmamış Doktora Tezi [Unpublished Doctoral Dissertation]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, I. (2012) Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği) [The views of education faculty lecturers and pre-service teachers on student-centered education (Mersin University case)]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayınları.
- Yılmaz, G. K. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education from theory to practice]. In M. Metin (Ed), *Durum Çalışması [Case Study]*, (261-285). Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2021) *Kurumsal Dış Değerlendirme, Akreditasyon ve İzleme Kılavuzu* (Sürüm 2.1) [Guidelines for Institutional External Evaluation, Accreditation and Monitoring (Version 2.1)]. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/KDDAI_Kilavuzu.pdf
- Žerak, U., Podlogar, N., Magajna, Z., & Juriševič, M. (2023). Inship: towards quality in teaching practice of pre-service teachers. In A. Lipovec & Teavc (Eds.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (113-135). University of Maribor Press.
- Zhang, J., Puteh, M., & Sazalli, A. (2020). A social constructivism framing of mobile pedagogy in English language teaching in the digital era. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 20(2), 830. <https://doi.org/10.11591/ijeecs.v20.i2.pp830-836>