

Experiences of prospective social studies teachers in project-based values education

Fadime SEÇGİN ^{*a}

^a Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.031

Article History:

Received 26 November 2019
Revised 14 March 2020
Accepted 30 June 2020
Online 08 October 2020

Keywords:

Values education,
Project-based learning,
Prospective social studies teacher,
Project-based values education.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study, aiming to reveal the experiences of prospective social studies teachers on project-based values education, was carried out in phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. The study group consisted of 37 second-year students who received values education as an elective course in the social studies teaching department of a public university and who carried out projects for the values that they determined within the scope of the course. To create a project, the prospective teachers chose values such as equality, responsibility, sensitivity (cultural heritage), helpfulness, attaching importance to being healthy, patriotism, and savings. They implemented their projects on these values to the groups that they found appropriate. At the end of the process, a semi-structured interview form was used as data collection tool to reveal the participants' experiences of project-based values teaching. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the study data. As a result of the study, we concluded that the participants selected the values for their projects for reasons such as "raising awareness on the related values, embodying abstract values, eliminating prejudices, emphasizing the importance of cooperation in society". Project-based values education was observed to provide the participants with many advantages such as "provision of experience both for values education and the teaching profession, project planning and conduction, improving communication skills, developing a sense of spirituality."

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı değer eğitimine yönelik deneyimleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.031

Makale Geçmişi:

Geliş 26 Kasım 2019
Düzeltilme 14 Mart 2020
Kabul 30 Haziran 2020
Çevrimiçi 08 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Değer eğitimi,
Proje tabanlı öğrenme,
Sosyal bilgiler öğretmen adayı,
Proje tabanlı değer eğitimi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı değer eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya koymaya çalışan bu araştırma, olgubilim desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde ikinci sınıfta seçmeli değerler eğitimi dersini alan ve bu ders kapsamında kendi belirledikleri değerlere yönelik projeler gerçekleştiren 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları tarafından proje oluşturmak amacıyla eşitlik, sorumluluk, duyarlılık (kültürel miras), yardımseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, vatanseverlik ve tasarruf değerleri seçilmiştir. Öğretme adayları bu değerlere yönelik hazırladıkları projeleri, uygun gördükleri gruplara uygulamışlardır. Süreç sonunda katılımcıların proje tabanlı değer eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya koymak için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların proje yaptıkları değerleri "ilgili değere farkındalık kazandırmak, soyut değerleri somutlaştırmak, ön yargıları ortadan kaldırmak, toplumda yardımlaşmanın önemine vurgu yapmak" gibi nedenlerle seçtikleri sonucuna varılmıştır. Proje tabanlı değer eğitiminin katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak; "hem değer eğitimine hem de öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim sağlama, proje planlama ve yürütme, iletişim becerisini geliştirme, maneviyat duygusu geliştirme" gibi birçok kazanımı sağladığı varsayılmaktadır.

* Author: fadime.secgin@gop.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6461-8764>

Introduction

The concept of value defined as ‘generalized basic moral principles or beliefs which are accepted and ratified by the majority of members of a social group or community as correct and necessary and which reflect their common feelings, thoughts, objectives, and interests to maintain their existence, unity, functioning, and continuity’ (Kızılçelik & Erjem, 1992, p. 99) is highly important in terms of forming criteria that guide human behaviors as well as shaping individuals’ lifestyles. For example, values can determine professions that individuals choose, whether they sacrifice their life on behalf of their country and someone else, what kind of a parent they will be, their identity, the regulation of their social relations, the configuration of social and economic systems, and even the fate of countries (Yazıcı & Yazıcı, 2011). From this point of view, transferring values to young generations to ensure cultural continuity is very important for societies. Particularly, values are an integral part of democratic citizenship education (Doğanay, Seggie & Caner, 2012).

Values education in modern societies is influenced by many sources such as family, school, peer groups, or mass media. Individuals learn the gains of values throughout their lives, but the time spent in school is an important part of the process of gaining values for the child. One of the main objectives of values education in schools is to ensure that students develop a healthy, consistent, and balanced personality (Ministry of National Education [MoNE], 2017). For this purpose, students at schools both acquire the gains of the cognitive domain and the affective domain such as respect for others, sensitivity to nature and the environment, tolerance, helpfulness, patriotism, and awareness of responsibilities. Therefore, one of the important tasks of the school is to influence students’ characters positively and to support their moral development by having them gain values through explicit or implicit programs that comply with the education system (Akbaş, 2007). Since values make up an interdisciplinary topic, teachers of every branch are responsible for imparting them to future generations. However, studies showed that teachers have difficulty about how to teach values in schools. Especially, the question ‘How should I teach?’ emerges as a problem that constantly engages the minds of almost every teacher (Aydın & Akyol Gürler, 2014). In this regard, educating teachers, who will be responsible for teaching values, about how to give education is of great significance.

According to Bacanlı (1999), there are various approaches on how to teach values in schools (direct teaching of values with traditional prompting method, analysis of values, explanation of values approach, observation and experiential learning). But the approach that has been adopted in schools for many years is the direct teaching of values (prompting/instilling values). In this approach, the behaviors and value judgments of individuals are guided through advice (Akbaş, 2004), and the desired value is imparted to individuals through positive or negative reinforcement, discovery, games, role-playing, or models (Fernandes, 1999; İşcan, 2007). However, it is obvious that in a rapidly changing world, values cannot be taught only by prompting them to children growing up especially with technology. In this process, there is a need for activities and techniques through which students will have different experiences. Students can have the opportunity to better configure values via these different applications.

Teachers can use different methods and techniques for teaching values, such as drama through discussion-based approach and student-centered active learning strategies, collaborative learning, group work, student-led research, educational games, and project work (Halstead, 1996). According to Aydın and Akyol Gürler (2014), for the acquisition of values, it is necessary to prepare activities integrating experience, empathy, modeling, problem solving, and discovery. Various studies have shown that activity-based or project-based studies are more effective in teaching values to students (Aktepe, 2015; Altunsoy, 2019; Arabacı & Akgül, 2013; Çakmak, 2019; El Hassan & Kahil, 2005; Gill & Jaswall, 2010; Gümüş, 2016; İbret, Demirbaş & Demir, 2019; İşcan & Senemoğlu, 2009; Mazman Budak, 2012; Singh 2011; Schick, 2005; Tekin, 2019; Tillman, 2000). Project-based teaching, first introduced by J. Dewey, is one of the teaching approaches which advocates the importance of experiences in learning and which is recommended by many educators for enriched learning. Project-based instruction is a real

teaching model or strategy in which students plan, implement, and evaluate projects related to real-life problems outside the classroom (Harwell, 1997; Özdemir, 2006).

Project-based learning reflects a student-centered environment that focuses on the ability of students to take on meaningful tasks to solve real-life problems and to use instructional materials effectively, individually, or in groups. It is emphasized that students who face real problems in this kind of learning can learn more effectively (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Markham, Larmer & Ravitz, 2003). Project-based learning makes children proud of achieving something valuable outside the classroom, and it increases their self-esteem (Railsback, 2002).

Students can carry out projects individually or in small groups on a collaborative basis (Toci, 2000). Cooperative learning can meet the "belonging" needs of students while making the teaching environment fun and ensuring their effective participation and interaction with the teaching and learning process (Senemoğlu, 2009). In project-based learning, students work more often in groups to solve specific, program-related, and often interdisciplinary problems (Solomon, 2003). In this process, the task of teachers is to enable their students to form a plan individually or as a group and to encourage them to solve their problems, test their ideas, and to present their products (Wurdinger, Haar, Hugg & Bezon, 2007). One of the issues to be considered for the project-based learning approach to be successful is that following certain stages within the framework of a plan while preparing projects is important (Ayaz, 2014). In this process, the teacher and the student have tasks to fulfill. The teacher should be a guide for students and students should be actively involved in the learning process. In this sense, possible project topics about which students can produce projects on values education can be presented by teachers to guide students. For example, the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK), which is an institution established to encourage and support research and development activities to discover future scientists, exemplifies possible project topics that can be built on values education for secondary and high school students as follows:

Determining the examples of the interpretation and application of various values in culture (justice, responsibility, benevolence, hospitality, family unity, etc.). Examining examples relating to the interpretation and practice of various values in history. Examining traditions, ceremonies, customs etc., which have value in society. Studies on the continuity of values through art and literature. Activity planning by children, young people, and adults to support value development. Projects related to the use of periods and locations in values education, which have historical and spiritual values. Qualitative and quantitative determination studies for individual and social equivalence of values (TUBITAK; 2019a, p. 60; TUBITAK, 2019b, p. 43).

Besides positive aspects, project-based learning has also some disadvantages. For example, it can increase the workload and responsibilities of the teacher; the time allocated for learning may increase, and if the limits of the research are not drawn well, there may be excessive deviations and disintegration in the subject; and disagreements may occur among students from time to time when it is implemented as group work (Çepni, 2005; Korkmaz, 2002; Özden, 2003). Considering the results obtained from studies on project-based learning, despite its disadvantages, its implementation from pre-school education to higher education may help students gain some skills such as establishing communication, planned study, generating ideas, finding solutions to problems, doing research, being respectful of different ideas. It has also been observed to increase motivation levels and self-confidence of students by developing a positive attitude towards the course in which they did projects (Bülbül, 2017; Büyüktokatlı, 2018; Thomas, 2000; Türkmen, 2009). However, in order for the project-based learning approach to be effective, the teacher and the student must first follow various steps. These steps are determining the subject and sub-topics, organizing the groups, creating the project plans by groups, implementing the project, planning the presentation, and designing and evaluating a presentation (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Aim of the Study

To ensure quality education in formal education in Turkey, the Council of Higher Education (CoHE) published new curricula in the 2018-2019 academic year and made the 'Character and Values Education' course compulsory in educational faculties (CoHE, 2018). This course aims to have students grasp and apply the principles and methods of morals and values education in the family and school and also comprehend the historical foundations and individual and social goals of character and values education approaches. But before this decision, with fundamental changes made in educational programs in 2005 in Turkey, values education started as an elective course in social studies teaching, classroom teaching, and guidance and psychological counseling departments of educational faculties under various names (Character and Values Education, Character Education, Values Education, etc.). Since this is a course that provides prospective teachers with learning outcomes about what values education is and how it should be imparted, prospective teachers receiving this course are expected to have awareness of values education and how it should be taught (Kılcan, 2016). When they start working with this awareness, they are assumed to be more experienced than other teachers about how values should be taught. On the other hand, it is expected that prospective teachers can experience different methods and techniques related to value education, plan activities for values education and produce projects.

This study aimed to reveal the experiences of prospective social studies teachers who took the "Elective Values Education" course, which the researcher personally conducted in the social studies teaching undergraduate program, and who carried out a project for the values they determined. The prospective teachers, who were divided into groups, chose one of the values taught within the scope of the related course in the secondary education curriculum, and they planned and implemented projects by considering project-based value education to have the secondary school students gain this value. During the planning of projects, the instructor, who is also the researcher, guided prospective teachers and helped them to handle the issues they encountered.

Sub-problems: The sub-problems of the study are as follows:

1. What are the prospective social studies teachers' reasons for choosing the value that they determined to carry out their project?
2. According to the prospective social studies teachers, what are the gains that project-based values education provided to them?
3. According to the prospective social studies teachers, what are the gains that project-based values education provided to the group that the project was administered to?
4. What are the advantages of project-based values education according to the prospective social studies teachers?
5. What are the disadvantages of project-based values education according to the prospective social studies teachers?

Method

Research Design

This study used a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. In the phenomenological design, the aim is to reveal the experiences, perceptions of the individuals participating in the study, and meanings they attribute to phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2011). Phenomenological studies are interested in how participants participate, what they feel, how they judge, and how they evaluate. In this type of study, the participants must have direct experiences (Patton, 2014). This study aimed to reveal the opinions and experiences of prospective social studies teachers for project-based values education.

Study Group

The study group consisted of 37 prospective teachers who took the Values Education course, which is opened as an elective course in the second term in the undergraduate social studies teaching department of the education faculty of the state university where the study was carried out in the 2018-2019 academic year. The reason why the students of the social studies education department were selected as study group was that the researcher conducted the elective values education course in the related department. Of the 37 prospective teachers participating in the study, 28 were female and 9 were male. The prospective teachers were divided into eight groups. Each group determined the value to be addressed in the project together. To create the project, the prospective teachers selected equality, responsibility, sensitivity (sensitivity to cultural heritage), benevolence, giving importance to being healthy, patriotism, and savings values on a voluntary basis. Groups handling equality, responsibility, patriotism, benevolence, and savings values were made up of five individuals, while groups handling peace, sensitivity, and giving importance to being healthy consisted of four participants.

Data Collection Tools

The researcher asked the groups determined as priority to make a planning for the projects that they would develop based on the values they selected, taking into account the project-based learning steps. Secondary schools where pre-service teachers will implement their projects have been determined by themselves. Necessary permissions were obtained from school administrations, and then the projects were launched. At the end of the project implementations, prospective teachers conducted a presentation about the implementation process of their projects in the elective values education course. Also, the prospective teachers made posters for their projects and these posters were exhibited in the related university where the study was conducted. After the process, a semi-structured interview form was used as data collection tool to reveal the experiences of prospective teachers at the end of the application process. The interview form prepared was submitted to the opinions of the field experts (experts in social studies education who conducted studies in the field of measurement and evaluation in education, program development in education, and values education) to check the degree of relevance, comprehensibility, and applicability. The interview form was given its final form in line with the experts' recommendations. The interviews with prospective teachers were carried out individually after the projects were completed. The researcher (who was also the lecturer of the related course) asked the prospective teachers about why they chose that value, what gains they obtained from this application, what gains the group obtained from this application, and the advantages and disadvantages of teaching values through project-based activities. Accordingly, various responses were received from the participants.

In qualitative research, the reliability of descriptive and content analysis depends, particularly on the coding process. One of the most important features that categories should have is that another researcher who uses the same document for the same purpose can achieve similar results (Tavşancıl & Aslan, 2001). In this context, within the scope of this study, the coding reliability was examined to determine how consistent the researcher (encoder) coded the categories. For this purpose, the fit of the themes and codes determined by the researcher and the themes and codes independently determined by another field specialist (social studies education specialist who had already conducted studies on values education) were examined. The following formula was used to calculate the percentage of fit (Tavşancıl & Aslan, 2001).

$$\text{Reliability coefficient} = \text{number of fit} / (\text{number of fit} + \text{number of unfit})$$

In this study, the percentage of fit calculated using the above formula was determined as .88. The percentage of fit used to determine inter-rater and intra-rater reliability is expected to be greater than 70.00% (Şencan, 2005; Tavşancıl & Aslan, 2001). As a result, it can be said that the coding reliability was achieved at an acceptable level.

Projects created on the values selected by the prospective teachers: The projects created by prospective teachers on values are given below:

Value: Equality

Project Name: 'No gender for dressing, sports, toys, education, profession, etc... !'

Subject: It includes various activities (making short films, drama, booths) for university students to draw attention to gender equality and to raise awareness on this issue. The project group wanted to carry out the related study on both groups. In the evaluation process, participants' experiences about the secondary school students were taken into consideration.

Value: Benevolence

Project Name: 'Suspended meals project'

Subject: It is a practice in which customers in a restaurant leave the cost of an extra lunch or dinner to be suspended while they are paying for the bill. These meals are served to people in need. In this regard, street interviews were made with the people of the city and a presentation was made on the importance of benevolence value to both secondary and university students through slides and videos prepared with these interviews. The project group wanted to carry out the related study with both groups. In the evaluation process, participants' experiences about the secondary school students were taken into consideration.

Value: Sensitivity (Cultural heritage)

Project Name: "Let's go and see - Let's find out about Tokat city"

Subject: To raise awareness of cultural heritage, teaching this value aimed to organize a trip with the students of "Knowledge House" who had not been to historical and cultural places in Tokat (Atatürk House, Grand Mosque, Tokat Museum, Yağbasan Madrasa, Culture House, Deveciler Inn) and to raise the awareness of students about being sensitive to our cultural heritage.

Value: Savings

Project Name: "Make savings! Protect nature!"

Subject: It includes various activities (preparing classroom and school boards, creating recycling bins) to raise awareness of secondary school students about water and energy-saving and recycling.

Value: Patriotism

Project Name: 'Our veterans, the living monuments of our epic history'

Subject: It includes veteran-student meetings so that the meaning and importance of the heroes who run to the front without blinking their eyes and become Ghazis for our peace in our homeland can be transferred to the secondary school students.

Value: Giving importance to being healthy

Project Name: "Don't pollute my air"

Project Subject: It includes various activities (opening a booth, organizing a panel with public health experts on tobacco and human health) to raise awareness about the harm to human health caused by addictions such as tobacco, alcohol, and drugs which are frequently encountered in our age.

Value: Responsibility

Project Name: 'Be responsible for a trouble-free life'

Project Subject: It includes various activities (creating short films with the theme "our responsibilities", arranging class and school boards) to instill the value of responsibility to secondary school students and to raise awareness in them.

Value: Peace

Project Name: 'Hand in hand for peace'

Project Subject: It includes various activities (making a peace tree, arranging class and school boards, making short films with the theme “peace”, drama activities with students) to raise awareness of the value of peace and especially peer bullying which can be observed in secondary school students.

Data Analysis

Descriptive analysis and content analysis, which are among qualitative data analysis methods, were used in the analysis of the study data. In descriptive analysis, data are summarized under the determined themes. In content analysis, on the other hand, similar data are gathered under certain concepts and themes, and they are organized and interpreted in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the data obtained as a result of interviews with the participants conducted individually were examined and the themes that would represent the data obtained from the responses to questions were created (why they chose the value that they used for their project, what gains they obtained from this application, what gains the groups obtained from this application, what the advantages and disadvantages of giving values through project-based activities were). To present evidence for these themes, direct quotations that were considered the best representative of a certain theme or code were made. The participants in the equality group were coded as E1, E2, E3, E4, or E5; those who were in the benevolence group were coded as B1, B2, B3, B4, or B5; the ones in the sensitivity group were coded as S1, S2, S3, S4, or S5; those who were in the savings group were coded as SA1, SA2, SA3, SA4, or SA5; those who were in the patriotism group were coded as P1, P2, P3, P4, or P5; those who were in the giving importance to being healthy group were coded as H1, H2, H3, H4, or H5; the participants in the responsibility group were coded as R1, R2, R3, R4, or R5; and the participants in the peace group were coded as PE1, PE2, PE3, PE4, or PE5.

Findings

In this section, the data obtained from the sub-problems in the interviews with the participants were analyzed, and the findings were presented. To show evidence for the related themes, direct quotations that were thought to be the best representative of a certain theme or code were made from the answers of the participants.

Reasons for the Prospective Teachers to Choose the Value that They Determined for their Project

In the interview, the participants were initially asked why they chose the value that they determined for their project.

The answers given were analyzed, and the participants' reasons for choosing the values were presented in Table 1 as themes and codes. As is seen in Table 1, one of the projects was created on the value of equality. In this project, which was created to draw attention to gender equality and to raise awareness on this issue, the reasons of group members for choosing the equality value were “raise awareness and draw attention”. Under the “raising awareness” theme, the most repeated data as observed in the answers of prospective teachers belonged to the “equality value” code (f = 5), while the most repeated data coded under the theme of drawing attention belonged to the “prejudice and stereotype” code (f = 4). Regarding the “equality” value, E2, one of the group members, said, “Unfortunately, equality is not adequately cared in society. I chose this value to raise awareness of it and communicate its importance.” Regarding the “prejudice and stereotype” code, one of the group members, E1, said, “Equality is a very neglected value in the society. Especially gender equality is misunderstood in society. We have chosen this value as a group to draw attention to and eliminate these prejudices and stereotypes.”

In the project, which was created to instill the responsibility value to secondary school students and to raise awareness in them, the reasons for choosing the responsibility value of the group members were shaped around the themes of “raising awareness and raising consciousness”. The most repeated data coded under the raising awareness belonged to the “responsibility” value (f = 4), whereas the most repeated data coded under the theme of raising consciousness belonged to the code “individual

responsibilities" ($f = 3$). For example, R1, one of the group members, said, "We observe occasionally that individuals in society do not fulfill their responsibilities. For example, people do not obey traffic rules and throw rubbish around them. Students pollute classrooms or they do not turn off the running tap, turn off the lights, and do not study their lessons. I chose this value to raise awareness of it." On the other hand, R2, one of the members of this group said, "Both students and I need to be conscious about individual responsibilities. Therefore, I chose the responsibility value to instill the value in both students and me, because if I can successfully complete this project, I will also fulfill the responsibility given to me."

Table 1.

Reasons for the Prospective Teachers to Choose the Value that They Determined for their Project.

Value	Theme	Code	f	Participants
Equality	Raise awareness	The equality value	5	E1, E2, E3, E4, E5
		Gender equality	4	E2, E3, E4, E5
	Draw attention	Gender inequality	1	E1
		Prejudice and stereotypes	4	E2, E3, E4, E5
Responsibility	Raise awareness	Responsibility value	4	R2, R3, R4, R5
	Raise consciousness	Individual responsibilities	3	R1, R2, R3
		Protection of environment	2	R1, R2
Sensitivity	Raise awareness	Preserving the cultural heritage	4	S1, S2, S3, S4
		Sensitivity value	3	S2, S3, S4
	Embodying	Concept of cultural heritage	3	S1, S2, S4,
		Abstract value	2	S1, S3
Benevolence	Raise awareness	Value of benevolence	3	B2, B5, B4
	Raising spirituality	Remembering the forgotten values	3	B1, B4, B5
		Desire to live in peace	1	B3
		Desire to be happy	1	B2
		Feeling of being useful	2	B3, B1,
Giving importance to being healthy	Raise awareness	Value of "giving importance to being healthy"	3	H1, H2, SOÖV4
		Substance addiction	1	H3
	Informing	Harmful habits	2	H1, H4
Patriotism	Raising spirituality	Instilling the feeling of patriotism	5	P1, P2, P3, P4, P5
	Raising awareness	Patriotism value	2	P3, P4
Savings	Raising spirituality	Value of savings	3	SA1, SA3, SA5
	Raising consciousness	Prevention of waste	2	SA1, SA4
		Prevention of extravagancy	1	SA2
Peace	Raising spirituality	Peer bullying	3	PE2, PE1, PE4
		Peace value	1	PE1
	Drawing attention	Importance of peace	3	PE3, PE4, PE1
		Negative consequences of violence	2	PE1, PE3

Another value chosen for project purposes was sensitivity. The rationale for the members of the group who carried out the project on the value of "sensitivity to cultural heritage", which is one of the sub-dimensions of this value, focused around the themes of "raising awareness and embodying". While the most repeated data coded under the theme of raising awareness as observed in the answers of prospective teachers belonged to the code "protection of cultural heritage" ($f = 4$), the most repeated data coded under the theme of embody belonged to the code of "concept of cultural heritage" ($f = 3$). For example, in the code for the protection of cultural heritage, S1, one of the group members, said, "Based on my own school life, I thought that the value of sensitivity to cultural heritage was not adequately instilled in students. I wanted the embodiment of this value and at the same time, I wanted to raise awareness for their protection." In the code of embodying the concept of cultural heritage, S2,

one of the group members, similarly said, "While this value is given, it is taught using a teacher-centered method. The course always remains to be theory-based, but not embodied. Historical and cultural spaces are shown only from the book. I think it is not enough, the concept of cultural heritage should be embodied."

Another project was designed to handle the 'responsibility' value. The reasons for the group members to choose this value in the project, which was created to emphasize the importance of cooperation in the society, were found to focus on "raising awareness and spirituality". While the data coded under the theme of raising awareness belonged to the code of "benevolence value" ($f = 3$), the most repeated data in the prospective teachers' answers under the theme of gaining spirituality belonged to the code "remembering the forgotten values" ($f = 3$). R2, one of the group members who responded to the code related to benevolence value, said, "Benevolence is one of the indispensable values in human life. For this reason, I preferred making a project with this value because I wanted to raise awareness of it". R1, who responded to the code "remembering the forgotten values", said, "When we look at the old times, there was a lot of solidarity among people in society. But today, individuals are getting more distant from each other and losing their common sense. We need activities to make solidarity in society important again."

Another value chosen for the project was "giving importance to being healthy" value. In this project, which was created to raise awareness in middle school students for the harm caused by addictions such as cigarettes, alcohol, and drugs, which are highly common in our age, the group members were found to focus on "raising awareness and informing" themes. While the most repeated data in the prospective teachers' answers under the theme of raising awareness belonged to the code "giving importance to being healthy" ($f = 3$), the data coded under the theme of informing belonged to the code "harmful habits" ($f = 1$). For example, H1, who responded to the code about the value of giving importance to being healthy, said, "Health is above everything else. Giving importance to this value should start at a very young age so that our lives have a structure. Therefore, I preferred this value to raise awareness." On the other hand, H3, one of the group members who responded to the code on harmful habits, said, "One of the biggest problems of our age is smoking, alcohol, and drugs and addiction to these substances at an early age. I chose this value to inform people and raise awareness about harmful habits, especially smoking."

Another value chosen for doing a project was patriotism. The reasons for the group members to choose this value for the project, which was created to achieve ghazi-student meeting and to transfer the meaning and importance of being a "Ghazi" to secondary school students, centered on the theme of "raising awareness and spirituality". While the most repeated data in the prospective teachers' answers under the theme of raising awareness belonged to the code related to "patriotism" value ($f = 2$), the most repeated data in the answers of prospective teachers under the theme of raising spirituality belonged to the code "instilling a sense of patriotism" ($f = 5$). For example, regarding the code related to patriotism value, P4, one of the group members, said, "I think the value, patriotism, is important. I preferred this value to raise awareness of it for young generations". Regarding the gaining spirituality code, P2, one of the group members, said, "The value of patriotism is a very important subject that should be emphasized as is the case for many values. One of my goals in choosing this value is that there are some people who we describe as Ghazi, who sacrifices their lives for their homeland. I chose this value to meet these people, learn about their experiences, report them to our students later, and instill a sense of patriotism to them."

The rationale for group members, who carried out the project on savings value to raise awareness and consciousness among secondary school students on water, energy savings, and recycling, were observed to gather under the themes of "raising awareness and raising consciousness". While the data consisting of the answers of prospective teachers under the theme of raising awareness belonged to the code of "saving" value ($f = 1$), the most repeated data under the theme of raising awareness belonged to the code "prevention of extravagancy" ($f = 2$). Responding to the code on savings value, SA2 said, "There is a great extravagancy in our society. I think humanity and our society can only survive by saving. I

chose this value to raise awareness." On the other hand, responding to the code for the prevention of waste, SA1 emphasized, "stopping waste in the world, instilling the savings value in our young people earlier and raising awareness".

The last project was created on the "peace" value. In this project, which was carried out to raise awareness among middle school students regarding the value of peace and peer bullying that can be observed especially in secondary school students, the rationale of group members shaped under the themes of "raising awareness and attracting attention". While the most repeated data in the answers of prospective teachers under the theme of raising awareness belonged to the code related to "peer bullying" (f= 3), it belonged to the code "the negative effects of violence" under the theme of attracting attention (f= 2). Responding to the code of peer bullying, for example, one of the group members, PE2 said, "As far as I observe from my environment and follow the media, there are occasional fights between children, especially in schools. I know that especially those in the upper classes can exercise violence on those who are less powerful. I chose this value to raise awareness on this issue. " On the other hand, PE1 said, "For me, the "peace" is the most important value. It would be pointless to talk about many values such as independence, love of homeland, or love of flag in a country where the value of peace is not adopted and there are problems in its implementation. I preferred this value to draw attention to the importance of 'peace' value."

Gains of Project-Based Values Education for Prospective Teachers

Secondly, the participants were asked about what they gained from the project implementations of values education. The responses are presented in Table 2 as themes and codes.

Table 2.

Gains that Prospective Teachers Obtained from the Project-Based Values Teaching.

Theme	Code	f	Participants
Gaining experience	Values teaching	8	S2, S3, B1, H2, H3, H4, P1, P2,
	Teaching profession	5	S1, PE4, H1, SA3, SA5,
Gaining skills	Communication skills	10	E4, R1, B5, PE2, PE3, P2, P4, P5, SA4, SA5
	Research skills	4	R1, B1, S1, SA5
	Persuasive skills	3	H1, H2, S2
	Ability to recognize prejudice and stereotypes	4	E2, E3, E4, E5
	Empathy skills	3	E4, E1, R1,
Collaborative learning	Project planning-implementation	11	B4, H2, H3, H4, P3, P2, PE3, R2, R3, R4, SA3
	Taking on task responsibility	7	E1, R2, R3, R4, S3, SA2, SA3
	Group work	3	SA1, B4, E3
	Ensuring socialization	2	R5, H2
Spiritual gains	Providing happiness	13	H1, H4, S2, S3, R5, SA3, SA4, PE2, B1, B2, B3, P1, P5
	Developing a sense of spirituality	3	P2, P5, PE1
	Achieving self-confidence	4	P1, P4, H3, R3
	Feeling of being useful	3	B3, B4, B5

The findings in Table 2 showed that the gains of project-based values education for prospective teachers centered on four themes. The first of these themes was "gaining experience". The most recurring data encoded under this theme and shared by the participants as observed in their answers belonged to the "values education" code (f = 8). For example, S3, who carried out a project on sensitivity value regarding the code value education said, "I have gained experience regarding the value education applications before starting the teaching profession. In this process, I had the opportunity to work with

students." Another prospective teacher, H2, who carried out a project on "giving importance to being healthy" value, said, "implementing this application for values education in a real classroom environment with middle school students has enabled me to gain vocational experience in values education".

The second theme regarding the gains that project-based values education provided prospective teachers was "gaining skills". The most repeated data in the participants' answers that were coded under this theme belonged to the "communication skill" code (f = 10). B5, who conducted a project, for example, on the benevolence value regarding communication skills code, said, "I had the opportunity to talk to various people with this application. My communication skills were improved. By establishing communication with them, I saw that I can take part in society." The prospective teacher, R1, who carried out a project on responsibility value, said, "I think coming together with our teachers while designing the project, and meeting students while implementing the project helped develop our communication skills".

The third of the themes was "cooperative learning". The most repeated data coded under the related theme belonged to the "project planning and implementation" code (f = 11). B4, who carried out a project on benevolence value, said, "I learned about planning and implementation before and after the application. I organized the group and guided them. This application also taught me how to organize things." On the other hand, H3, who implemented a project on giving importance to being healthy, said, "Even though it is tiring to do the project, planning ahead, achieving the organization to apply this plan, being committed to the end, and implementing the project have contributed a lot to me".

The last of the themes was "spiritual gains". The most repeated data under this theme belonged to the "providing happiness" code (f= 13). PE2, who carried out a project on "peace" value, said, "During this application, we did many different activities with children. We all had fun and were very happy while implementing the activities." P5, who carried out a project on patriotism value, said, "Coming together with Ghazis, passing their experiences to middle school students made us very happy because these people, who have become Ghazi for their homeland, need to be remembered every day."

Gains Provided by the Project-Based Values Education to the Groups According to the Prospective Teachers

Another question asked to the participants was about what the gains of the project-based values education were for the groups. Table 3 shows themes and codes regarding the gains of the groups from project-based values education according to the prospective teachers.

Table 3.

The Gains of the Groups from Project-Based Values Education according to the Prospective Teachers.

Theme	Code	f	Participants
Gaining awareness	Related value	16	H1, H4, P1, P2, P4, E4, E1, E2, E5, PE3, PE4, R2, R3, R4, S2, SA2
Providing consciousness	Protecting cultural heritage elements	4	S1, S2, S3, S4
	Protecting the environment	3	R1, R3, R4
	Harmful habits	3	H2, H3, H4
Learning-teaching process	Active participation in the lesson	14	P1, B3, B4, R3, R4, R5, PE1, PE2, PE3, PE4, S3, SA3, SA4, SA5
	Permanent learning	10	SA1, S1, S2, R1, R2, P1, P2, P4, PE1, H3
	Increasing interest in the course	7	E2, E3, P1, P3, R5, S1, SA1
	Providing communication	3	PE4, B1, B2

As is seen in Table 3, according to the prospective teachers, the gains of the project-based values education for the group in which the application was made were collected under three themes: "Gaining awareness, providing consciousness, and learning-teaching process".

The most repeated data in the answers of prospective teachers coded under the theme of gaining awareness belonged to the "related Value" code ($f=16$). For example, H1 from the group that carried out a project on giving importance to being healthy, said, "During the activities, students have gained awareness about how important our health is and understood that we need to care about our nutrition and cleanliness." E2, who carried out a project on equality value, said, "We have taught gender to a lot of people who do not know what gender is and raised awareness of gender equality."

The most frequently shared and most repeated data in the answers of prospective teachers coded under the theme of "providing consciousness" belonged to the code of "Protecting Cultural Heritage Elements" ($f=4$). For example, S3, who was in the group that carried out a project on sensitivity value, said, "The students with whom we did the project had the opportunity to learn about the cultural heritage elements in the city where we lived in, and they realized that they should be more sensitive to protect them. They even promised us that they would be more sensitive in terms of protecting them after the applications." Accordingly, they emphasized that this project helped gain consciousness about preserving cultural heritage elements.

The most repeated data in the answers of prospective teachers coded under the learning-teaching process theme belonged to the "active participation in lesson" code ($f=14$). For example, P1, who was from the group that carried out a project on the value of patriotism, said, "The students experienced the patriotic feelings while doing our activity. Almost all of them attended the lesson, and our activities made them happy". On the other hand, R5, who carried out a project on the responsibility value, said, "The children attended the lesson very enthusiastically. They sincerely participated in our activities." SA1, who conducted a project on savings value, said, "With the project-based values education, students are learning more motivated and more quickly than other methods. For this reason, students are actively participating in the activities".

Advantages of Project-Based Values Teaching according to the Prospective Teachers

The participants were also asked about what the advantages of project-based values education were based on their project experience. The answers to this question are presented in Table 4 in the form of themes and codes.

Table 4.

Advantages of Project-Based Values Teaching According to the Prospective Teachers.

Theme	Code	f	Participants
Learning-teaching process	Provides learning by doing-experiencing	20	PE1, PE3, PE4, B1, B3, H1, H2, H3, S1, S2, S4, B2, B2, P1, P2, P3, SA1, SA2, SA4, SA5
	Provides permanent learning	15	S1, PE4, H2, SA2, R5, B1, B3, B5, P4, S2, S4, E2, E4, E5, PE4
	Provides focus on the lesson	10	PE4, S3, S4, R2, R3, R4, SA1, SA4, SA5, H3,
	Increases the interest in the lesson	9	S1, S3, S4, PE4, R2, P1, P2, P5, PE1
	Provides effective learning	7	S1, S3, S4, B3, B4, P4, S2
	Facilitates learning	7	R4, P1, P2, P5, PE1, H2, H3
	Embodies an abstract value	17	H2, E5, S1, S2, S3, R3, R4, R5, P1, P2, P4, PE2, PE3, PE4, B3, B5, SA4
The Value	Enables doing empathy	12	SA2, SA3, S4, B2, B4, P5, R4, R5, P3, P4, P5, PE3
	Increases awareness	11	E1, E2, E4, E5, S1, S3, P3, PE2, R2, H4, T3

As is seen in Table 4, the advantages of project-based value education were collected under two themes according to prospective teachers. The first of these themes was related to "the learning-teaching process". The most repeated data coded under this theme and shared by prospective teachers belonged to the "provides learning by doing-experiencing" ($f = 20$). Almost all of the prospective teachers who participated in the study emphasized that the project-based values education provided learning by doing-experiencing. For example, B3, who carried out a project on benevolence value, said, "I think people internalize values better with these activities. In this way, they become more sensitive and tolerant individuals." Another participant, PE4, who carried out a project on the "peace" value, similarly said, "Children learn values by doing-experiencing."

The second theme of the advantages of project-based value education was "about values". The most repeated data coded under this theme belonged to the code "Embodies the value which is an abstract concept" ($f = 17$). For example, E5, who carried out a project on equality value, said, "Presenting values which are abstract concepts through activities and projects helps embody values". H2, who carried out a project on giving importance to being healthy and who emphasized both permanent learning and embodying the abstract value, similarly said, "Putting something into practice, sampling it, and associating it with life will necessarily increase the permanence of it. Projects make it possible. Particularly, it embodies topics such as values."

Disadvantages of Project-Based Values Teaching according to the Prospective Teachers

Another question asked to the participants was about the disadvantages of project-based values teaching according to the prospective teachers. The answers to this question are presented in Table 5 in the form of themes and codes.

Table 5.

Disadvantages of Project-Based Values Teaching According to the Prospective Teachers.

Theme	Code	f	Participants
Teacher-originated	Failing to provide authority	7	PE2, PE4, S1, S2, S4, H1, H4
	Lack of experience for values education	4	H2, SA3, SA5, P5
	Inability to draw attention	3	S2, SA1, H4
	Lack of knowledge for the related value	1	H2
Student- originated	Students' indifference	2	H2, SA4
Physical conditions	Time	15	H2, H3, B2, PE3, SA2, R5, S4, E1, R3, R2, R4, B4, B5, SA5, P4
	Class size	2	PE2, PE4
Bureaucratic barriers	Necessity of obtaining permission	5	S3, H1, S1, B1, S4
Not found		11	PE1, B3, P1, P2, P3, R1, E2, E3, E4, E5

As is seen in Table 5, according to the prospective teachers, the disadvantages of project-based values education were collected under four themes such as "teacher-originated, student-originated, physical conditions, and bureaucratic barriers."

The most frequently shared and most repeated data coded under the theme of "teacher-originated" belonged to the "failing to provide authority" ($f = 7$). For example, S4, who carried out a project on sensitivity value, said, "It is very important to ensure order and control while doing activities with students. The disadvantages of such applications include failing to provide authority and to do the activity in the desired way." On the other hand, PE4, who carried out a project on "peace" value and who also emphasized the crowd of the class population, said, "If the activity is implemented in a crowded class, especially the noise may be too much. Then, it becomes very difficult to control the students."

The most repeated data coded under the theme of "student-originated " belonged to "students' indifference" code (f = 2). For example, H2 from the group that carried out a project on the value of giving importance to being healthy said, "The indifference of the student to the subject taught may be disadvantageous because this indifference causes the student to disturb the lesson continuously". "The indifference of students can sometimes make up a disadvantage," said SA4, who was from the group that carried out a project on savings value.

The third theme for the disadvantages of the project-based values education was "physical conditions". The most shared and most repeated data coded under this theme in the prospective teachers' answers belonged to the "time" code (f = 15). R4, who carried out a project on the value of responsibility for this code, for example, said, "Time is a big disadvantage. It is necessary to use the time well or create time according to the scope of the subject. For example, our two-hour planned application has increased to four hours, which caused students to get bored." B5, who carried out a project on benevolence value, said, "limited time makes it difficult for projects to be transferred to a sufficient level of students".

The last theme for the disadvantages of project-based values education was "bureaucratic barriers". The most repeated data encoded under the theme of bureaucratic barriers was "the need for getting permission". S1, who was from the group carrying out a project on the sensitivity value for this code, said, "Especially if we consider our activity, the school trip activities may cause problems in terms of procedures. The necessity to get permission from parents, both the school administration and the institutions such as the Directorate of National Education and the governorship can force them to give up the trip". Similarly, B1, who was from the group that conducted a project on benevolence value, said, "Especially if the project or activity to be carried out is associated with a state institution, you may have problems in getting permission or you get stuck in the bureaucracy."

Some prospective teachers answered "no" relating to the question of whether project-based values education had disadvantages (f = 11). For example, E4, who carried out a project on equality value, said "I do not think it has a disadvantage. Activities and projects provide benefits as long as they are appropriate for their purpose". On the other hand, P1, who conducted a project on patriotism, said, "I do not think it has any disadvantages."

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, which revealed the experiences of prospective social studies teachers for project-based values education, the participants were primarily asked why they chose the value that they determined to make the project. When their responses were examined, the reasons for choosing the values were concluded to include "raising awareness of the related value; draw attention to gender inequality, prejudice and stereotypes, the importance of peace, and negative effects of violence; embodying abstract values and making them comprehensible; raising consciousness about individual responsibilities, protection of the environment, and prevention of extravagance; remembering the forgotten values and gaining spirituality; and informing people about the harm given to human health by addictions such as smoking, alcohol, and drugs. In the selection of the project subject, prospective teachers' study on a value in which they believe and of which they feel the lack may help them to work more comfortably during projects and to create effective projects. Similarly, in a study aiming at determining the opinions of students studying in social studies and classroom teaching departments, Fidan (2009) found that the majority of prospective teachers advocated their opinions about being employed in social projects where they can apply some values and having the opportunity to express their values. However, there may be difficulties in finding interesting project topics for students (Korkmaz, 2002). Students can develop a negative attitude towards the process if they do not find the problem worth studying or connect it with real life. Also, students may be worried if they do not have enough information about the assessment at the end of the project (Krajcik, Czerniak & Berger 1999). For this reason, students should exchange ideas with the teacher while selecting project topics and determine the subject in line with their interests and abilities.

The second question asked to prospective social studies teachers was about what gains they obtained from the project-based values education. The gains of the project-based values education for prospective teachers were concluded to include “gaining experience for values education and teaching profession; gaining skills in communication, research, persuasion, recognition of prejudice and stereotypes, and empathy; project planning and implementation, group work, and taking task responsibility; developing a sense of self-confidence, a sense of spirituality, and a sense of being beneficial. These results showed that project-based activities were important in fulfilling the tasks given to students during the teaching process, increasing the sense of duty awareness of the student, and taking responsibility. Researchers emphasize that project-based activities contribute positively to students’ sense of individual responsibility when they are personally given tasks (Babadoğan, 2003; Curtis, 2002; Diffily, 2002). In the project-based learning approach, students need to take more roles and take more responsibility compared to the traditional approach. However, project-based learning imposes a lot of responsibility on students, and this may cause them to ignore project practices, while having difficulties in finding a project subject may cause them to be indifferent to the lesson. This is a limitation of project-based learning (Çiftçi, 2006; Saban, 2002).

The purpose of the values education is not only to inform students about values but also to ensure that values turn into a lifestyle and behavioral characteristic in students. For individuals to reflect their values on their behavior, they need to increase their awareness and internalize values through their lives both inside and outside the school. As seen in most developed countries such as the USA and the UK, it is possible to make it more fun to turn values into behaviors by ensuring that young people participate voluntarily in activities outside the school as well as joining activities in the school to preserve national values. In this way, students who are together with adults can also be effective on them (Bakioğlu & Kurt, 2009). An example of this is gaining sensitivity in areas such as communication, solidarity, sense of responsibility, and producing solutions to problems through projects that prospective teachers develop for different social segments in the Community Service Practice course (Kara, Altıntaş & Kaya, 2017). In a study on project-based learning, Karayol (2019) stated that students gained a lot of social skills such as self-confidence, group work, and a positive view towards lessons thanks to project-based learning. Project-based learning provides a learning environment where students can direct their learning, develop creativity and ability to solve problems in collaboration, and real life is moved into the classroom environment (Erdem, 2002). Therefore, the results obtained in this study showed that in addition to the above mentioned positive achievements, project-based applications could make a significant contribution to the professional development of prospective teachers. When the participants become teachers, they will be more willing to develop and implement projects in different fields as a result of the experience they gained, not only in values education but also encouraging their students to projects.

The third question directed to the prospective social studies teachers was about what gains the project-based value education brought to the group that the project was administered to (middle school students). Based on the prospective teachers' observations, the group was concluded to have gains such as awareness of the relevant value; being conscious of protecting cultural heritage elements and the environment; active participation in the lesson for the learning-teaching process, permanent learning, increasing interest in the lesson and providing communication. The result obtained showed that the activities and project implementations provided significant gains to both prospective teachers and secondary school students who were administered the project. Similar results have been achieved in some studies on project-based learning. For example, project-based learning was observed to increase students' motivation for the lesson (Girgin, 2003); make learning permanent (Çiftçi, 2006); provide fun and enjoyable lessons (Gültekin, 2007); increase scientific knowledge (Silcox, 1993); develop a positive attitude towards and tendency in the perception of the outside world and real-life (Wolk, 1994). Given the view that the project studies carried out by the Ministry of National Education (2006) will help students develop critical thinking, problem-solving, research, reasoning, creativity skills, enhance the enjoyment of research, develop self-esteem and taking responsibility, having students gain values through project-based studies will also help raise awareness of values. However, if the implementation

period of the projects is not well adjusted and the boundaries of the project topics are not drawn in line with the interests and abilities of the students, it may cause the student to get bored in the related course and decrease their motivations (Korkmaz & Kaptan, 2001). Also, when students spend too much time and effort on projects, this may negatively affect their success in other courses and fields. Besides, when students work in groups, this may prevent their working freedom during project studies (Prince & Felder, 2007).

Another question that was asked to the prospective social studies teachers was about the advantages of project-based values education. According to the prospective teachers, the advantages of project-based values education were concluded to include learning by doing-experiencing, focusing on the lesson, providing effective and permanent learning, and empathizing, embodying abstract concepts, increasing awareness, providing focus, increasing interest, and facilitating learning. Project-based learning help develop high-level thinking skills, problem-solving, decision making, leadership, and collaborative work skills (Demirhan, 2002). A qualified educational environment help students to be effective and efficient when they learn by working together and making sense of knowledge according to age and developmental characteristics. Today, studies in the field of education reveal that students are at the center of knowledge and learn better when they access information actively (Saracaloğlu, Akamca & Yeşildere, 2006).

The last question directed to the prospective social studies teachers was about the disadvantages of project-based values education. According to teacher candidates, project-based value education had some teacher-originated disadvantages such as lack of knowledge for the related value, failure in attracting attention, lack of experience in values education, and inability to provide authority; student-originated disadvantages such as lack of interest; external or physical conditions such as lack of time and class size; and bureaucratic barriers such as the need for permission. For example, in their research on teachers, Kaplan and Coşkun (2012), stated that teachers point out the disadvantages of the project-based education such as "evaluating, presence of parents who are still anxious about grades, tiring students and therefore decreasing their performance in the lesson, and experiencing time and space problems in supervising the projects". Grant (2002) stated that when a study took too much time, it would cause projects to not finish on time. Krajcik, Czerniak, and Berger (1999) stated that the method was time-consuming and it would be difficult to manage the classroom since students communicated freely in the classroom. Frank and Barzilai (2004), on the other hand, stated that students would struggle with difficulties in an uncertain environment when they did not know how to start and how to proceed. Instead of contributing to the process, in planned educational activities, the teacher can disrupt the plan and waste it (Ertürk, 1994).

As a result of the study findings, the following recommendations are considered to be beneficial.

Based on the statements of prospective teachers, it may be thought that they have achieved significant gains from the project-based values education. For this reason, including a wide range of project methods in teacher training programs, and especially conducting example applications for project-based and activity-based values education within the scope of courses such as "Values Education" or "Character and Value Education" will benefit the professional development of prospective teachers. Values except for those which were addressed in the projects within the scope of this study may be studied by different researchers by applying the same application in different programs. In this process, researchers can use measurement tools that can collect opinions of secondary school students about the process before and after the applications.

Turkish Version

Giriş

“Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul ve tasdik edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlar” (Kızılçelik & Erjem, 1992, s. 99) olarak tanımlanan değer kavramı, insan davranışlarına yol gösteren ölçütler olmanın yanı sıra, bireyin yaşam tarzına yön verme açısından da son derece önemlidir. Örneğin değerler, bireylerin seçeceği mesleği, ülkesi ve başkası adına hayatını feda etmesini, nasıl bir ebeveyn olacağını, kimliğini, sosyal ilişkilerinin düzenlenmesini, sosyal ve ekonomik sistemlerin yapılandırılmasını ve hatta ülkelerin kaderini belirleyebilmektedir (Yazıcı & Yazıcı, 2011). Bu açıdan bakıldığında toplumlar için kültürel devamlılığın sağlanması adına değerlerin genç kuşaklara aktarımı, son derece önemli görülmektedir. Özellikle değerler, demokratik vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Doğanay, Seggie & Caner, 2012).

Modern toplumlarda değerler eğitimi, aile, okul, akran grupları, kitle iletişim araçları gibi birçok kaynağın etkisi altındadır. Bireyler, değerlere ilişkin kazanımları yaşamları boyunca öğrenmektedirler; fakat çocuk açısından değerleri kazanma sürecinin önemli bir kısmını okulda geçirdiği zaman oluşturmaktadır. Okullardaki değer eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu amaçla okullarda öğrenciler hem bilişsel alanla ilgili öğrenmeleri edinirler hem de başkalarına saygılı olma, doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, hoşgörülü, yardımsever ve vatansever olma, sorumluluklarını bilme gibi duyuşsal alana ilişkin kazanımları da edinirler. Dolayısıyla okulun önemli görevlerinden biri, eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda açık ya da örtük programlar aracılığıyla öğrencilere hem evrensel hem de yerel değerleri kazandırarak onların karakterlerini olumlu yönde etkilemek ve ahlaki gelişimlerini desteklemektir (Akbaş, 2007). Değerler disiplinler arası bir konu olduğu için gelecek nesillere kazandırılması, her branştan öğretmenin görevini oluşturmaktadır. Fakat yapılan araştırmalar öğretmenlerin okullarda değerleri nasıl öğretecekleri konusunda zorlandıklarını göstermektedir. Özellikle değerler eğitiminde “Nasıl öğretmeliyim?” sorusu, hemen hemen her öğretmenin sürekli zihnini kurcalayan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın & Akyol Gürler, 2014). Bu anlamda okullarda değerler eğitimi verecek olan öğretmenlerin, bu eğitimin nasıl verileceğine yönelik olarak yetiştirilmesi son derece önemlidir.

Bacanlı (1999) okullarda değer eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımların (geleneksel telkin yöntemiyle değerlerin doğrudan öğretimi, değerlerin çözümlemesi, değer açıklama yaklaşımı, gözlem yoluyla ve yaparak yaşayarak öğrenme) olduğunu vurgulamaktadır. Fakat özellikle uzun yıllardır okullarda benimsenen yaklaşım, değerlerin doğrudan öğretimi (değerleri telkin etmek/aşılamak) anlayışıdır. Bu yaklaşımda öğütler aracılığıyla bireyin davranışları ile değer yargılarına yön verilir (Akbaş, 2004) ve olumlu veya olumsuz pekiştirme, buldurma, oyunlar, rol oynama veya modeller aracılığıyla da arzu edilen değer, bireye kazandırılmaya çalışılır (Fernandes, 1999; İşcan, 2007). Fakat hızla değişen dünyada, özellikle teknolojiyle iç içe büyüyen çocuklara, değerlerin yalnızca telkin yoluyla aktararak öğretilmeyeceği aşikârdır. Bu süreçte, öğrencilerin farklı deneyimler yaşayacakları etkinliklere ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Öğrenciler bu farklı uygulamalar sayesinde değerleri daha iyi yapılandırma fırsatı yakalayabilirler.

Öğretmenin derslerinde değer öğretimini gerçekleştirirken kullanabileceği tartışma tabanlı yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve proje çalışması gibi farklı yöntem ve teknikler (Halstead, 1996) vardır. Aydın ve Akyol Gürler (2014), değerlerin kazanımı için yaşantıya, empatiye, modellemeye, problem çözmeye, buluşa dönük etkinlikler hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çeşitli araştırmalar etkinlik temelli ya da proje tabanlı gerçekleştirilen çalışmaların, öğrencilerin üzerinde değer eğitimi noktasında daha etkili olduğunu göstermiştir (Aktepe, 2015; Altunsoy, 2019; Arabacı & Akgül, 2013; Çakmak, 2019; El Hassan & Kahil, 2005; Gill & Jaswall, 2010; Gümüş, 2016; İbret, Demirbaş & Demir, 2019; İşcan & Senemoğlu, 2009; Mazman Budak, 2012; Schick, 2005; Singh 2011; Tekin, 2019; Tillman, 2000). Proje tabanlı öğretim, ilk kez Dewey (1938) tarafından uygulamaya koyulan, öğrenmede deneyimlerin önemini savunan ve birçok eğitimcinin zenginleştirilmiş öğrenme için önerdiği öğretim yaklaşımlarından biridir. Proje tabanlı öğretim, öğrencilerin sınıf dışında gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlere ilişkin projeleri planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri gerçek bir öğretim modeli veya stratejisidir (Harwell, 1997; Özdemir, 2006).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bireysel ya da grup içinde sorumluluk alarak gerçek yaşamdaki problemleri çözmek için anlamlı görevler üstlenmelerine, etkili bir biçimde öğretim materyallerini kullanmalarına odaklanan öğrenci merkezli bir ortamı yansıtmaktadır. Bu tarz öğrenmede gerçek problemlerle yüz yüze gelen öğrencilerin daha etkili biçimde öğrenebilecekleri vurgulanmaktadır (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Markham, Larmer & Ravitz, 2003). Proje tabanlı öğrenme, çocukların sınıf dışında değerli bir şeyi başardığı için gurur duymasına neden olarak benlik saygısının artmasını sağlar (Railsback, 2002).

Öğrenciler projeleri bireysel olarak yürütebileceği gibi küçük gruplar halinde işbirliğine dayalı olarak da yürütebilir (Toci, 2000). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılayabileceği gibi, öğretim ortamını eğlenceli hale getirip; onların öğretme öğrenme sürecine etkin katılımını ve birbirleriyle etkileşimini de sağlayabilir (Senemoğlu, 2009). Proje tabanlı öğrenmede, öğrenciler özgün, programla ilişkili ve çoğunlukla disiplinler arası problemleri çözmek için daha çok gruplar hâlinde çalışırlar (Solomon, 2003). Bu süreç içerisinde öğretmenlerin görevi, öğrencilerini bireysel veya grup olarak bir plan oluşturmaları ve karşılaştıkları problemleri çözme, fikirlerini test etme ve ürünlerini sunma konusunda cesaretlendirmeleridir (Wurdinger, Haar, Hugg & Bezon, 2007). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gereken konulardan biri, projeler hazırlanırken öncelikle bir plan çerçevesinde belli aşamaların takip edilmesi gereğidir (Ayaz, 2014). Bu süreçte, öğretmen ve öğrencinin yapmaları gereken görevler bulunmaktadır. Öğretmenden beklenen görev, öğrenciye rehber konumda olması, öğrencinin ise aktif bir şekilde öğrenme sürecinde merkezde yer almasıdır. Bu anlamda öğrencilerin değerler eğitimi üzerine proje üretebilecekleri olası proje konuları, öğretmenler tarafından öğrencilere yol göstermek ve örnek olmak amacıyla sunulabilir. Örneğin geleceğin bilim insanlarını keşfetmek adına araştırma geliştirme çalışmalarına teşvik ve onları desteklemek maksadı ile kurulmuş bir kurum olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), değerler eğitimi üzerine oluşturulabilecek ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olası proje konularını şu şekilde örneklendirmiştir:

“Çeşitli değerlerin (adalet, sorumluluk, yardımseverlik, misafirperverlik, aile birliği vb.) kültür içinde yorumlanış ve uygulanışına dair örneklerin belirlenmesi. Değerlerin tarih içinde yorumlanış ve uygulanışına dair örneklerin incelenmesi. Toplumda değer taşıyıcı gelenek, tören, adet vb.’nin incelenmesi. Sanat ve edebiyat yoluyla değerlerin devamlılığının sağlanmasına dair incelemeler. Çocuk, genç ve yetişkinlerin değer gelişimlerini destekleyici etkinlik planlamaları. Tarihi ve manevi değer taşıyan zaman ve mekânların değer eğitiminde kullanımına ilişkin projeler. Değerlerin bireysel ve toplumsal karşılığına ilişkin nitel ve nicel tespit çalışmaları” (TÜBİTAK; 2019a, p. 60; TÜBİTAK, 2019b, p. 43).

Proje tabanlı öğrenmenin çok sayıda olumlu taraflarının yanı sıra; dezavantajları da mevcuttur. Bunlar; öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilmesi; öğrenme için ayrılan sürenin çoğalması ve araştırma sınırlarının iyi çizilmediği durumda, konuda sapma ve dağılmanın gözlenebilmesi, grup çalışması olarak yapıldığında ise, zaman zaman öğrenciler arasında anlaşmazlıkların çıkabilmesidir (Çepni, 2005; Korkmaz, 2002; Özden, 2003). Proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde proje tabanlı eğitimin yukarıda bahsi geçen dezavantajlarına rağmen, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar uygulanması, öğrencilerde iletişim kurma, planlı çalışma, fikir üretebilme, probleme çözüm yolları bulma, araştırma becerisi kazanma, farklı fikirlere saygılı olabilmek gibi çeşitli becerilere sahip oldukları ve proje yaptıkları derse

karşı olumlu tutum geliştirerek motivasyon düzeylerinin ve özgüvenlerinin artması vb. olumlu yanları gözlenmiştir (Bülbül, 2017; Büyüktokatlı, 2018; Thomas, 2000; Türkmen, 2009). Fakat proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkili olabilmesi için öğretmen ve öğrencinin öncelikle çeşitli basamakları takip etmesi gerekir. Bu basamaklar konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme, grupların proje planlarını oluşturma, projeyi uygulama, sunuyu planlama, sunu yapma ve değerlendirme şeklindedir (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de örgün öğretimde nitelikli bir eğitimin verilebilmesi adına, nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) yeni öğretim programları yayınlayarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren, eğitim fakültelerinde ‘Karakter ve Değer Eğitimi’ dersini zorunlu hale getirmiştir (YÖK, 2018). Bu dersin amacı, ahlak ve değerler eğitiminin ilke ve yöntemlerini kavramak ve uygulayabilmek, karakter ve değerler eğitiminin tarihsel temellerini, bireysel ve toplumsal amaçlarını, karakter ve değerler eğitimi yaklaşımlarının kavranmasını sağlamaktır. Fakat bu kararın öncesinde, Türkiye’de 2005 yılında eğitim programlarında yapılan köklü değişimle birlikte değerler eğitimi dersi, bazı eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi lisans programlarında seçmeli ders olarak çeşitli isimlerde (Karakter ve Değerler Eğitimi, Karakter Eğitimi, Değer Eğitimi vb.) okutulmaktadır. Bu dersler, öğretmen adaylarına; değerler eğitiminin ne olduğu, nasıl kazandırılması gerektiği vb. ilişkin öğrenme çıktıları sunan bir ders olması nedeniyle adı geçen dersleri alan öğretmen adayının değerler eğitimine ve değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik bir farkındalığının oluşması beklenmektedir (Kılcan, 2016). Bu farkındalıkla beraber öğretmen adaylarının göreve başladıklarında, değerlerin ne olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili diğer öğretmenlere göre daha tecrübeli olacakları varsayılmaktadır. Diğer taraftan, değerler eğitimi dersi ile öğretmen adaylarının değer eğitimiyle ilgili farklı yöntem ve teknikleri deneyimlemesi, aktif bir şekilde değerler eğitimine yönelik etkinlikler planlaması ve projeler üretmesi arzu edilmektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında araştırmacının bizzat kendisinin yürüttüğü “Seçmeli Değerler Eğitimi” dersinde öğretmen adaylarının projeler üretmesi sağlanmış; kendi belirledikleri değere yönelik proje planlayan ve bu projeleri uygulayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı değer eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Gruplara ayrılan öğretmen adayları, ilgili ders kapsamında ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerden gönüllü olarak birini seçmiş ve ortaokul öğrencilerine seçtikleri bu değeri kazandırmak adına proje tabanlı değer eğitimi dikkate alarak projeler planlamışlar ve uygulamışlardır. Projeleri planlama sürecinde aynı zamanda araştırmacı olan öğretim elemanı, öğretmen adaylarına rehberlik etmiş; takıldıkları noktada onlara yol göstermiştir. Proje tabanlı değer eğitimine yönelik gerçekleştirilen bu süreçte, öğretmen adayları tarafından ortaya konulan deneyimlerin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje gerçekleştirmek için belirledikleri değeri seçme nedenleri nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin kendilerine sağladığı kazanımlar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin uygulama yapılan gruba (ortaokul öğrencileri) sağladığı kazanımlar nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin avantajları nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseninde araştırmaya katılan bireylerin bir olguya ilişkin deneyimleri, algıları, olgulara

yükledikleri anlamların ortaya konulması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim çalışmaları katılımcıların nasıl katıldıkları, ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları ve nasıl değerlendirdikleriyle ilgilidir. Bu çalışmalarda katılımcıların doğrudan deneyimlerinin olması çok önem arz etmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının proje tabanlı değer eğitime yönelik görüş ve deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilgili araştırmanın gerçekleştirildiği devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında zorunlu bir ders olmamakla birlikte, ikinci sınıfta seçmeli bir ders olarak açılan “Değerler Eğitimi” dersini alan 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçilmesinin nedeni ise araştırmacının yalnızca ilgili bölümdeki seçmeli değerler eğitimi dersini yürütüyor olmasıdır. Araştırmaya katılan 37 öğretmen adayının 28’i kadın 9’u erkektir. Öğretmen adayları sekiz gruba ayrılmıştır. Her bir grup, proje yapacağı değeri birlikte belirlemiştir. Proje oluşturmak amacıyla gönüllülük esasında eşitlik, sorumluluk, duyarlılık (kültürel mirasa duyarlılık), yardımseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, vatanseverlik, tasarruf değerleri seçilmiştir. Eşitlik, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve tasarruf değerleri için oluşturulan gruplar beşer kişiden; barış, duyarlılık ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri için oluşturulan gruplar ise dörder kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı öncelikli olarak belirlenen gruplardan, proje tabanlı öğrenme basamaklarını dikkate alarak seçtikleri değerlere yönelik geliştirecekleri projeler için bir planlama yapmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının projelerini uygulayacakları ortaokullar, kendileri tarafından belirlenmiş; okul yönetimleri ile gerekli izinler alınmış ve ardından öğretmen adayları projeleri uygulamaya geçmişlerdir. Proje uygulamalarının sonucunda seçmeli değerler eğitimi dersinde öğretmen adayları, uygulama süreçlerini anlatan sunum yapmışlardır. Ayrıca öğretmen adayları projelerini kendi tasarladıkları posterlere dönüştürmüş; araştırmanın yapıldığı ilgili üniversitede bu posterler sergilenmiştir. Sürecin ardından, öğretmen adaylarının uygulama sürecinin sonunda deneyimlerini ortaya koymak amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, amaca ne derece hizmet ettiğini, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının (eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitimde program geliştirme, değerler eğitimi alanında çalışmaları olan sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanları) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, projeler tamamladıktan sonra bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Onlara, niçin bu değeri seçtikleri, böyle bir uygulamanın onlara neler kazandırdığı, onlara göre uygulama yapılan gruba neler kazandırdığı, değerlerin proje tabanlı etkinlikler yoluyla öğretilmesinin avantajlarının ve dezavantajlarının neler olabileceği, araştırmacı tarafından (hem de ilgili dersin öğretim elemanı) sorulmuş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır.

Nitel araştırmalarda, betimsel ve içerik analizinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri aynı dokümanı, aynı amaç doğrultusunda kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında araştırmacının (kodlayıcının) kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yaptığını belirlemek için kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından belirlenen tema ve kodlar ile başka bir alan uzmanı (değerler eğitimi üzerine çalışmaları olan sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı) tarafından bağımsız olarak belirlenen tema ve kodların uyumu incelenmiştir. Uyum yüzdesi hesaplamak için aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Tavşancıl & Aslan, 2001).

$$\text{Güvenirlik katsayısı} = \frac{\text{uzlaşma sayısı}}{(\text{uzlaşma sayısı} + \text{uzlaşmama sayısı})}$$

Bu araştırmada yukarıdaki formül kullanılarak hesaplanan uyum yüzdesi .88 olarak belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası veya puanlayıcılar içi güvenilirliği tespit etmek için kullanılan uyum yüzdesinin

%70.00'ten daha yüksek olması beklenir (Şencan, 2005; Tavşancıl & Aslan, 2001). Sonuç olarak kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öğretmen adayları tarafından değerlere yönelik oluşturulan projeler ise aşağıda verilmiştir:

Öğretmen adayları tarafından seçilen değerlere yönelik oluşturulan projeler:

Değer: Eşitlik

Proje Adı: “Kıyafetin, sporun, oyuncağın, eğitimin, mesleğin... Cinsiyeti yoktur!”

Konusu: Toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekmek ve bu konuda farkındalık uyandırmak amacıyla hem ortaokul hem de üniversite öğrencilerine yönelik çeşitli etkinlikleri (kısa film çekme, drama, stant açma) içermektedir. Proje grubu ilgili çalışmayı her iki gruba da gerçekleştirmek istemiştir. Değerlendirmede katılımcıların ortaokul öğrencilerine yönelik deneyimleri dikkate alınmıştır.

Değer: Yardımseverlik

Proje Adı: “Askıda yemek uygulaması”

Konusu: Lokantaya gelen müşterilerin yemeklerini yedikten sonra hesabı öderken ihtiyaç sahipleri için fazladan yemek ücreti ödeyerek askıya yemek hakkı bırakmasıdır. Bu yemekler ihtiyaç sahibi kişilere sunulmaktadır. Bu konuda kent halkı ile sokak röportajları yapılmış; bu röportajlarla birlikte hazırlanan slayt ve videolar aracılığıyla hem ortaokul hem de üniversite öğrencilerine yardımseverlik değerinin önemine ilişkin sunum yapılmıştır. Proje grubu ilgili çalışmayı her iki gruba da gerçekleştirmek istemiştir. Değerlendirmede, katılımcıların ortaokul öğrencilerine yönelik deneyimleri dikkate alınmıştır.

Değer: Duyarlılık (Kültürel mirasa)

Proje Adı: “Gezelim-görelim-Tokat’ımızı tanıyalım”

Konusu: Kültürel mirasa farkındalık uyandırmak amacıyla “Bilgi Evi” öğrencileriyle beraber Tokat’ta yer alan tarihi ve kültürel yerlere (Atatürk Evi, Ulu Cami, Tokat Müzesi, Yağıbasan Medresesi, Kültür Evi, Deveciler Hanı) daha önce gitmemiş ortaokul öğrencileriyle birlikte gezi düzenlemek ve öğrencileri kültürel mirasımıza duyarlı olma konusunda bilinçlendirmektir.

Değer: Tasarruf

Proje Adı: “Tasarruf yap, doğayı koru!”

Konusu: Su, enerji tasarrufu ve geri dönüşüm konularında ortaokul öğrencilerini bilinçlendirmek ve onlarda farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan çeşitli etkinlikleri (sınıf ve okul panosu hazırlama, geri dönüşüm kutuları oluşturma) içermektedir.

Değer: Vatanseverlik

Proje Adı: “Destansı tarihimizin yaşayan abideleri gazilerimiz”

Konusu: Vatanımızda huzur içinde yaşayalım diye “can feda” diyerek gözlerini kırpmadan cepheye koşan ve “Gazi” olan vatan kahramanlarının anlam ve önemini ortaokul öğrencilerine aktarmak için, gazi-öğrenci buluşmasını sağlamaktır.

Değer: Sağlıklı olmaya önem verme

Proje Adı: “Beni duman etme”

Proje Konusu: Çağımızda en çok karşılaşılan sigara, alkol, uyuşturucu vb. bağımlılıkların insan sağlığına verdiği zararlara yönelik ortaokul öğrencilerini bilinçlendirmektir. Bu amaçla zararlı alışkanlıklara yönelik farkındalık kazandırmak amacıyla yapılan çeşitli etkinlikleri (stant açma, tütün ve insan sağlığı konulu halk sağlığı uzmanları ile panel düzenlenmesi) içermektedir.

Değer: Sorumluluk

Proje Adı: “Sorunsuz bir yaşam için sorumlu ol!”

Konusu: Sorumluluk değerini ortaokul öğrencilerine aşılayabilmek ve onlarda farkındalık oluşturabilmek amacıyla yapılan çeşitli etkinlikleri (sorumluluklarımız temalı kısa film çekmek, sınıf ve okul panosunu düzenlemek) içermektedir.

Değer: Barış

Proje Adı: “Barış için el ele”

Konusu: Barış değerine ve özellikle ortaokul öğrencilerinde gözlemlenebilecek akran zorbalığına ilişkin ortaokul öğrencilerinde farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan çeşitli etkinlikleri (barış ağacı yapmak, sınıf ve okul panosunu düzenlemek, barış temalı kısa film çekmek, öğrencilerle drama etkinliği) içermektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenir. İçerik analizinde ise birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, katılımcılar ile bireysel gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, incelenerek ortaya konan sorular (niçin proje yaptıkları değeri seçtikleri, böyle bir uygulamanın onlara neler kazandırdığı, onlara göre uygulama yapılan gruba neler kazandırdığı, değerlerin proje tabanlı etkinlikler yoluyla verilmesinin avantajlarının ve dezavantajlarının neler olabileceği) bağlamında verileri temsil edecek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar şu şekildedir:

Birinci alt probleme ilişkin temalar; “eşitlik değeri-farkındalık kazandırmak, dikkat çekmek; sorumluluk değeri-farkındalık kazandırmak, bilinçlendirmek; duyarlılık değeri- farkındalık kazandırmak, somutlaştırmak; yardımseverlik değeri- farkındalık kazandırmak, maneviyat kazandırmak; sağlıklı olmaya önem verme değeri- farkındalık kazandırmak, bilgilendirmek; vatanseverlik değeri- maneviyat kazandırmak, farkındalık kazandırmak; tasarruf değeri- farkındalık kazandırmak, bilinçlendirmek; barış değeri- farkındalık kazandırmak, dikkat çekmek”

İkinci alt probleme ilişkin temalar; “deneyim kazanma; beceri kazanma; işbirlikli öğrenme; manevi kazanım”

Üçüncü alt probleme ilişkin temalar; “farkındalık kazanma; bilinçli olmayı sağlama; öğrenme-öğretme süreci”

Dördüncü alt probleme ilişkin temalar; “öğrenme-öğretme sürecine ilişkin; değere ilişkin”

Beşinci alt probleme ilişkin temalar; “öğretmen kaynaklı; öğrenci kaynaklı; fiziksel koşullar; bürokratik engeller; yok”

Bu temalara kanıt göstermek amacıyla katılımcıların cevaplarından, o tema ya da kodu en iyi temsil ettiği düşünülenlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılar, eşitlik değerine ait gruptalarsa E1, E2, E3, E4, E5; yardımseverlik değerine ait gruptalarsa Y1, Y2, Y3, Y4, Y5; duyarlılık değerine ait gruptalarsa D1, D2, D3, D4; tasarruf değerine ait gruptalarsa T1, T2, T3, T4, T5; vatanseverlik değerine ait gruptalarsa V1, V2, V3, V4, V5; sağlıklı olmaya önem verme değerine ait gruptalarsa SOÖV1, SOÖV2, SOÖV3, SOÖV4; sorumluluk değerine ait gruptalarsa S1, S2, S3, S4, S5; barış değerine ait gruptalarsa B1, B2, B3, B4 şeklinde kodlanmışlardır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, alt problemlere yönelik elde edilen veriler analiz edilerek bulgular ortaya konmuştur. İlgili temalara kanıt göstermek amacıyla katılımcıların cevaplarından, o tema ya da kodu en iyi temsil ettiği düşünülenlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Proje Oluşturmak İçin Belirledikleri Değeri Seçme Nedenleri

Görüşmede katılımcılara öncelikli olarak proje yapmak için belirledikleri değeri neden seçtikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar analiz edilerek katılımcıların değerleri seçme nedenleri temalar ve kodlar şeklinde Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Proje Oluşturmak İçin Belirledikleri Değeri Seçme Nedenleri.

Değer	Tema	Kod	f	Katılımcılar
Eşitlik	Farkındalık Kazandırmak	Eşitlik değerine ilişkin	5	E1, E2, E3, E4, E5
		Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine ilişkin	4	E2, E3, E4, E5
	Dikkat çekmek	Cinsiyet Eşitsizliğine ilişkin	1	E1
		Önyargı ve Kalıpyargıya ilişkin	4	E2, E3, E4, E5
Sorumluluk	Farkındalık Kazandırmak Bilinçlendirmek	Sorumluluk değerine ilişkin	4	S2, S3, S4, S5
		Bireysel sorumluluklara ilişkin	3	S1, S2, S3
		Çevreyi korumaya ilişkin	2	S1, S2
Duyarlılık	Farkındalık Kazandırmak	Kültürel Mirasın Korunmasına Yönelik	4	D1, D2, D3, D4
		Duyarlılık değerine ilişkin	3	D2, D3, D4
	Somutlaştırmak	Kültürel Miras Kavramını	3	D1, D2, D4,
		Soyut Değeri	2	D1, D3
Yardımseverlik	Farkındalık Kazandırmak Maneviyat kazandırmak	Yardımseverlik değerine ilişkin	3	Y2, Y5, Y4
		Unutulan Değerleri Tekrar Hatırlatmak	3	Y1, Y4, Y5
	Farkındalık Kazandırmak	Huzurlu Olmak isteği	1	Y3
		Mutlu Olmak isteği	1	Y2
		Faydalı Olma Hissi	2	Y3, Y1,
		Sağlıklı olmaya önem verme	3	SOÖV1, SOÖV2, SOÖV4
Sağlıklı olmaya önem verme	Farkındalık Kazandırmak	Madde bağımlılığına ilişkin	1	SOÖV3
		Zararlı Alışkanlıklara ilişkin	2	SOÖV1, SOÖV4
	Bilgilendirmek			
Vatanseverlik	Maneviyat Kazandırmak	Vatanseverlik Duygusunu Aşılamak	5	V1, V2, V3, V4, V5
	Farkındalık Kazandırmak	Vatanseverlik değerine ilişkin	2	V3, V4
Tasarruf	Farkındalık Kazandırmak Bilinçlendirmek	Tasarruf değerine ilişkin	3	T1, T3, T5
		İsrafın önlenmesine ilişkin	2	T1, T4
		Savurganlığın önlenmesine ilişkin	1	T2
Barış	Farkındalık Kazandırmak	Akran Zorbalığına ilişkin	3	B2, B1, B4
		Barış Değerine ilişkin	1	B1
	Dikkat çekmek	Barışın önemine	3	B3, B4, B1
		Şiddetin Olumsuz Etkilerine ilişkin	2	B1, B3

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, projelerden biri eşitlik değeri üzerine oluşturulmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekmek ve bu konuda farkındalık uyandırmak amacıyla oluşturulan bu projede grup üyelerinin eşitlik değerini seçme nedenlerinin “farkındalık kazandırmak ve dikkat çekmek” temalarının etrafında şekillendiği görülmektedir. Farkındalık kazandırmak teması altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “eşitlik değerine ilişkin” koduna aitken (f=5);

dikkat çekmek teması altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri ise “önyargı ve kalıp yargıya ilişkin” koduna aittir (f=4). Eşitlik değerine ilişkin kodunda, örneğin grup üyelerinden E2 “Eşitlik toplumda ne yazık ki çok fazla önemsenmiyor. Ben eşitlik değerine farkındalık kazandırmak ve önemini anlatmak için seçtim.” derken önyargı ve kalıp yargıya ilişkin kodunda grup üyelerinden E1 “Eşitlik toplumda çok göz ardı edilen bir değerdir. Özellikle de toplumsal cinsiyet eşitliği toplumda yanlış algılanıyor. Biz grupça bu önyargılara ve kalıpyargılara dikkat çekmek ve onları ortadan kaldırmak adına bu değeri seçtik” şeklinde açıklama yapmıştır.

Bir diğer proje sorumluluk değerini konu almıştır. Sorumluluk değerini ortaokul öğrencilerine aşılayabilmek ve onlarda farkındalık oluşturabilmek amacıyla oluşturulan projede grup üyelerinin sorumluluk değerini seçme gerekçelerinin “farkındalık kazandırmak ve bilinçlendirmek” temaları etrafında şekillendiği görülmektedir. Farkındalık kazandırmak teması altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “sorumluluk değerine ilişkin” koduna aittir (f=4), bilinçlendirmek teması altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri “bireysel sorumluluklara ilişkin” koduna aittir (f=3). Örneğin; sorumluluk değerine ilişkin kodunda grup üyelerinden S1 “Toplumdaki bireylerin zaman zaman sorumluluklarını yerine getirmediklerini gözlemliyoruz. Örneğin insanların trafik kurallarına uymaması, çevrelerine çöp atmaları, öğrenciyse sınıfını kirletmesi, akan musluğu kapatmaması, yanan elektriği söndürmemesi, derslerine çalışmaması gibi. Sorumluluk değerine farkındalık kazandırmak için seçtim.” derken; bireysel sorumluluklara ilişkin kodunda grup üyelerinden S2 “Hem öğrencilerin hem de kendimin özellikle bireysel sorumluluklarla ilgili bilinçlenmeye ihtiyacı var. Bu nedenle sorumluluk değerini hem öğrencilere hem de kendime aşılamak için seçtim. Çünkü eğer bu projeyi başarılı bir şekilde tamamlarsam ben de bana verilen sorumluluğu yerine getirmiş olacağım.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Proje amaçlı seçilen bir diğer değer duyarlılıktır. Bu değer alt boyutlarından “kültürel mirasa duyarlılık” değerine ilişkin proje gerçekleştiren grup üyelerinin bu değeri seçme gerekçeleri, “farkındalık kazandırmak ve somutlaştırmak” temaları etrafında odaklanmıştır. Farkındalık kazandırmak teması altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri, “kültürel mirasın korunmasına yönelik” koduna aittir (f=4); somutlaştırmak teması altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri “kültürel miras kavramını” koduna aittir (f=3). Örneğin kültürel mirasın korunmasına yönelik kodunda grup üyelerinden D1 “Kendi okul hayatımdan hareketle kültürel mirasa duyarlılık değerinin öğrencilere kazandırılmasının yetersiz olduğunu düşündüm. Öğrenciye verilecek bu değer somutlaştırılmasını ve aynı zamanda onların korunmasına yönelik farkındalık kazandırmayı istedim” şeklinde açıklama yaparken; kültürel miras kavramını somutlaştırmak kodunda grup üyelerinden D2 ise benzer şekilde “Bu değer verilirken sadece öğretmen merkezli veriliyor. Ders hep teoride kalıyor ve somutlaştırılmıyor. Tarihi ve kültürel mekânlar sadece kitaptan gösteriliyor. Bence yeterli değil, kültürel miras kavramı somutlaştırılmalı.” demiştir.

Bir diğer proje yardımseverlik değeri üzerine oluşturulmuştur. Toplumda yardımlaşmanın önemine vurgu amacıyla oluşturulan projede, grup üyelerinin bu değeri seçme gerekçeleri, “farkındalık ve maneviyat kazandırmak” temaları etrafında odaklanmıştır. Farkındalık kazandırmak teması etrafında kodlanan veri, “yardımseverlik değerine ilişkin” koduna aittir (f=3); maneviyat kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “unutulan değerleri tekrar hatırlatmak” koduna aittir (f=3). Yardımseverlik değerine ilişkin kodunda yanıt veren grup üyelerinden Y2 “Yardımseverlik insan hayatında olmazsa olmaz değerlerin başında gelmektedir. O nedenle bu değere farkındalık kazandırmak için proje yapmayı seçtim.” vurgusu yaparken; unutulmuş değerleri tekrar hatırlatmak koduna ilişkin yanıt veren Y1 “Eski dönemlere baktığımızda toplumda insanlar arası yardımlaşma çok daha fazla idi. Ama günümüzde bireyler gittikçe birbirinden uzaklaşmakta ve sağduyularını kaybetmektedir. Toplumda yardımlaşmanın tekrar önemli hale getirilmesi için birtakım etkinlikler yapılmalıdır.” demiştir.

Proje amaçlı seçilen bir diğer değer ise sağlıklı olmaya önem verme değeridir. Çağımızda en çok karşılaşılan sigara, alkol, uyuşturucu vb. bağımlılıkların insan sağlığına verdiği zararlara yönelik ortaokul öğrencilerini bilinçlendirmek amacıyla oluşturulan bu projede grup üyelerinin ilgili değeri seçme

gerekçeleri, “farkındalık kazandırmak ve bilgilendirmek” temaları etrafında odaklanmıştır. Farkındalık kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “sağlıklı olmaya önem verme değerine ilişkin” koduna aittir (f=3); bilgilendirmek teması altında kodlanan veri “zararlı alışkanlıklara ilişkin” koduna aittir (f=1). Örneğin sağlıklı olmaya önem verme değerine ilişkin koduna yönelik yanıt veren SOÖV1 “Sağlık her şeyin başıdır. Bu değere önem vermek çok küçük yaşlarda başlamalı ki hayatımız düzenli olsun. Bu nedenle farkındalık kazandırmak için seçtim” derken; zararlı alışkanlıklara ilişkin koduna yanıt veren grup üyelerinden SOÖV3 “Çağımızın en büyük problemlerinden biri sigara, alkol, uyuşturucu gibi maddeler ve erken yaşta bu maddelere bağımlılık. Ben de başta sigara olmak üzere bağımlılık yapan zararlı alışkanlıklar konusunda bilgilendirmek ve farkındalık yaratırım diye bu değeri seçtim” vurgusu yapmıştır.

Seçilen bir diğer değer ise vatanseverliktir. “Gazi” olan vatan kahramanlarının anlam ve önemini ortaokul öğrencilerine aktarmak için, gazi-öğrenci buluşmasını sağlamak amacıyla oluşturulan projede grup üyelerinin bu değeri seçme gerekçeleri, “farkındalık kazandırmak ve maneviyat kazandırmak” temaları altında şekillendiği görülmektedir. Farkındalık kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “vatanseverlik değerine ilişkin” koduna aittir (f=2); maneviyat kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “vatanseverlik duygusunu aşlamak” koduna aittir (f=5). Örneğin vatanseverlik değerine ilişkin koduna yönelik grup üyelerinden V4 “Vatanseverlik değerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Genç kuşaklara bu değere yönelik farkındalık kazandırmak için seçtim.” vurgusu yaparken; maneviyat kazandırmak koduna yönelik grup üyelerinden V2 ise “Vatanseverlik değeri birçok değerimizin olduğu gibi üstünde durulması gereken çok önemli bir mevzudur. Bu değeri seçme amacımdan biri canlarını vatanları için ortaya koyan Gazi diye nitelendirdiğimiz insanlar var. Bu insanlar ile tanışmak; onlardan deneyimleri üzerine bilgi edinmek, bunları daha sonra öğrencilerimize anlatmak, onlara vatanseverlik duygusunu aşlamak amacıyla seçtim” şeklinde ifade etmiştir.

Su, enerji tasarrufu ve geri dönüşüm konularında ortaokul öğrencilerini bilinçlendirmek ve onlarda farkındalık oluşturmak amacıyla tasarruf değerine ilişkin proje gerçekleştiren grup üyelerinin bu değeri seçme gerekçeleri, “farkındalık kazandırmak ve bilinçlendirmek” temaları altında toplanmıştır. Farkındalık kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından oluşan veri “tasarruf değerine ilişkin” koduna aittir (f=1); bilinçlendirmek teması altında en çok tekrar eden veri “israfın önlenmesine ilişkin” koduna aittir (f=2). Tasarruf değerine ilişkin koduna yönelik yanıt veren T2 “Müthiş bir savurganlık var toplumumuzda. İnsanlığın ve toplumumuzun ancak tasarruf yaparak varlığını devam ettirebileceğini düşünüyorum. Farkındalık kazandırmak için bu değeri seçtim.” derken; israfın önlenmesine ilişkin koduna yönelik yanıt veren T1 “Dünyadaki israfın önüne az da olsa geçebilmek; genç kardeşlerimize tasarruf değerini erkenden aşılayabilmek ve onları bilinçlendirmektir.” vurgusu yapmıştır.

Son proje barış değeri üzerine oluşturulmuştur. Barış değerine ve özellikle ortaokul öğrencilerinde gözlemlenebilecek akran zorbalığına ilişkin ortaokul öğrencilerinde farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen bu projede grup üyelerinin bu değeri seçme gerekçeleri, “farkındalık kazandırmak ve dikkat çekmek” temaları altında şekillenmiştir. Farkındalık kazandırmak teması altında öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “akran zorbalığına ilişkin” koduna aittir (f=3); dikkat çekmek teması altında “şiddetin olumsuz etkilerine ilişkin” koduna aittir (f=2). Grup üyelerinden örneğin akran zorbalığına ilişkin koduna yönelik yanıt veren B2 “Çevremden gözlemediğim ve medyadan takip ettiğim kadarıyla, özellikle okullarda çocuklar arasında zaman zaman nedensiz kavgaların olduğunu; özellikle üst sınıftakilerin daha güçsüz olan alt sınıftakilere şiddet uygulayabildiğini biliyorum. Bu konuda farkındalık kazandırmak için seçtim.” vurgusu yaparken; B1 “Bana göre barış değeri değerlerin içerisinde en önemli olan değerdir. Barış değerinin benimsenmediği ve uygulanmasında sorun olduğu bir ülkede bağımsızlık, vatan sevgisi, bayrak sevgisi vb. birçok değerden bahsetmek anlamsız olur. Barış değerinin önemine dikkat çekmek için seçtim.” demıştır.

Proje Tabanlı Değer Eğitiminin Öğretmen Adaylarına Sağladığı Kazanımlar

Katılımcılara ikinci olarak değer öğretimine yönelik proje uygulamalarının onlara ne tür kazanımlar sağladığı sorulmuş; verilen yanıtlar temalar ve kodlar halinde Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Eğitiminin Kendilerine Sağladığı Kazanımlar.

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Deneyim	Değer Eğitimine Yönelik	8	D2, D3, Y1, SOÖV2, SOÖV3, SOÖV4 V1, V2,
Kazanma	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik	5	D1, B4, SOÖV1, T3, T5,
Beceri	İletişim Becerisi	10	E4, S1, Y5, B2, B3, V2, V4, V5, T4, T5
Kazanma	Araştırma Becerisi	4	S1, Y1, D1, T5
	İkna Kabiliyeti Becerisi	3	SOÖV1, SOÖV2, D2
	Önyargı ve Kalıpyargıyı Fark edebilme Becerisi	4	E2, E3, E4, E5
	Empati Becerisi	3	E4, E1, S1,
İşbirlikli Öğrenme	Proje Planlama-Yürütme	11	Y4, SOÖV2, SOÖV3, SOÖV4, V3, V2, B3, S2, S3, S4, T3
	Görev Sorumluluğu Alma	7	E1, S2, S3, S4, D3, T2, T3
	Grup Çalışması	3	T1, Y4, E3
	Sosyalleşmeyi Sağlama	2	S5, SOÖV2
Manevi Kazanım	Mutluluk Sağlama	13	SOÖV1, SOÖV4, D2, D3, S5, T3, T4, B2, Y1, Y2, Y3, V1, V5
	Maneviyat Duygusu Geliştirme	3	V2, V5, B1
	Kendine Güveni Sağlama	4	V1, V4, SOÖV3, S3
	Faydalı Olma Hissi	3	Y3, Y4, Y5

Tablo 2’ de yer alan bulgulara proje tabanlı değer eğitiminin öğretmen adaylarına sağladığı kazanımların dört tema etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu temalardan ilki “deneyim kazanma” dır. Bu tema altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en fazla katılımcı tarafından paylaşılan ve en çok tekrar eden veri “Değer eğitime yönelik” koduna aittir (f=8). Örneğin değer eğitime yönelik kodunda duyarlılık değeri üzerine proje gerçekleştiren D3 “Öğretmenlik mesleği öncesi değer eğitimi uygulamalarıyla ilgili deneyim kazandım. Bu süreçte öğrencilerle birlikte çalışma fırsatım oldu.” şeklinde görüş beyan ederken; sağlıklı olmaya önem verme değerine yönelik proje gerçekleştiren bir diğer öğretmen adayı SOÖV2 ise “Değer için yaptığımız bu uygulamayı gerçek bir sınıf ortamında ve gerçekten düzeyi ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirmek, mesleki açıdan değer eğitime yönelik deneyim kazanmamı sağladı” şeklinde vurgu yapmıştır.

Proje tabanlı değer eğitiminin öğretmen adaylarına sağladığı kazanımlara ilişkin ikinci tema “beceri kazanma” dır. Bu tema altında kodlanan ve katılımcıların cevaplarından en çok tekrar eden veri “iletişim becerisi” koduna aittir (f=10). İletişim becerisi koduna yönelik örneğin yardımseverlik değeri üzerine proje uygulayan Y5 “Bu uygulama ile farklı yüzlerle konuşma fırsatım oldu. İletişim becerim arttı. Onlarla iletişime geçerek, kendimin toplum içinde yer edebileceğini gördüm” derken; sorumluluk değeri üzerine proje gerçekleştiren öğretmen adayı S1 ise “Projenin tasarlanması esnasında hocalarımızla, proje uygularken öğrencilerle bir araya gelmek bizlerin iletişim becerisinin gelişmesine yol açtığını düşünüyorum” vurgusu yapmıştır.

Temaların üçüncüsü “işbirlikli öğrenme” dir. İlgili tema altında kodlanan en fazla katılımcı paylaşımı ve en yüksek veri “proje planlama ve yürütme” koduna aittir (f=11). Yardımseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren Y4 bu konuda “Uygulama öncesinde ve sonrasında plan yapma ve yürütmeyi öğrendim. Grubun organizasyonunu sağlayarak onları yönlendirdim. Uygulama bana aynı zamanda organizasyon yapabilmeyi öğretti.” şeklinde görüş belirtirken; sağlıklı olmaya önem verme değeri üzerine proje uygulayan SOÖV3 “Projeyi gerçekleştirmek yorucu olsa da öncesinde plan yapma, bu planı uygulamak

için organizasyonu sağlamak, sonuna kadar kararlı olup, projeyi uygulamak bana çok şey kattı.” vurgusu yapmıştır.

Temaların sonuncusu ise “manevi kazanım” dır. Bu tema altında kodlanan en fazla katılımcı paylaşımı ve en yüksek veri ise “mutluluk sağlama” koduna aittir (f=13). Bu koda yönelik öğretmen adaylarından barış değeri üzerine proje gerçekleştiren B2 “Bu uygulama esnasında çocuklarla birlikte çok farklı etkinlikler yaptık. Etkinlikleri uygularken hep beraber eğlendik ve çok mutlu olduk.” derken; vatanseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren V5 ise “Gazilerle beraber olmak, onların deneyimlerini ortaokul öğrencilerine aktarmak bizi son derece mutlu etti. Çünkü vatan uğruna gazi olmuş bu kişilerin her gün hatırlanmaya ihtiyacı var.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Proje Tabanlı Değer Öğretiminin Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Yapılan Gruba Sağladığı Kazanımlar

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise değer öğretimine yönelik proje uygulamalarının katılımcılar tarafından uygulama yapılan gruba neler kazandırdığıdır. Öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer öğretiminin uygulama yapılan gruba sağladığı kazanımlar temalar ve kodlar şeklinde Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Öğretiminin Uygulama Yapılan Gruba Sağladığı Kazanımlar.

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Farkındalık Kazanma	İlgili Değere İlişkin	16	SOÖV1, SOÖV4, V1, V2, V4, E4, E1, E2, E5, B3, B4, S2, S3, S4, D2, T2
Bilinçli Olmayı Sağlama	Kültürel Miras Unsurlarını Korumaya Yönelik	4	D1, D2, D3, D4
	Çevreyi Korumaya Yönelik	3	S1, S3, D4
	Zararlı Alışkanlıklara Yönelik	3	SOÖV2, SOÖV3, SOÖV4
Öğrenme-Öğretme Süreci	Derse Aktif Katılım	14	V1, Y3, Y4, S3, S4, S5, B1, B2, B3, B4, D3, T3, T4, T5
	Kalıcı Öğrenme	10	T1, D1, D2, S1, S2, V1, V2, V4, B1, SOÖV3
	Derse Yönelik İlgiyi Arttırma	7	E2, E3, V1, V3, S5, D1, T1
	İletişimi Sağlama	3	B4, Y1, Y2

Tablo 3’teki bulgulara öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin uygulama yapılan gruba sağladığı kazanımların “farkındalık Kazanma, bilinçli olmayı sağlama ve öğrenme-öğretme süreci” olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Farkındalık kazanma teması altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri “İlgili değere ilişkin” koduna aittir (f=16). Örneğin sağlıklı olmaya önem verme değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan SOÖV1, “Öğrenciler etkinlikler sırasında sağlığımızın ne kadar önemli olduğuna yönelik farkındalık kazanarak; onu korumamız için beslenmemize, temizliğimize önem vermemiz gerektiğini anladılar.” vurgusu yaparken; eşitlik değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan E2, “Toplumsal cinsiyetin ne olduğunu bilmeyen çoğu kişiye bu konuyu kavratarak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık kazandırdık.” demiştir.

Bilinçli olmayı sağlama teması altında kodlanan, öğretmen adaylarının cevaplarından en fazla paylaşılan ve en çok tekrar eden veri, “Kültürel Miras Unsurlarını Korumaya Yönelik” koduna aittir (f=4). Örneğin duyarlılık değeri üzerine proje gerçekleştiren grupta yer alan D3 “Uygulama yaptığımız öğrenciler bu proje sayesinde bulunduğumuz şehirdeki kültürel miras öğelerini yakından tanıma fırsatı buldular, onları korumak için daha duyarlı olmaları gerektiğini fark ettiler. Hatta uygulamalar sonrasında onları koruma anlamında daha duyarlı olacakları için bizlere söz verdiler.” diyerek; bu projenin öğrencilere kültürel miras unsurlarını korumaya yönelik bilinç kazandırdığına vurgu yapmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci teması altında kodlanan ve öğretmen adaylarının cevaplarından en çok tekrar eden veri ise “Derse Aktif Katılım” koduna aittir ($f=14$). Örneğin vatanseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan V1 “Etkinliğimizi yaparken öğrenciler vatanseverlik duygularını yaşadılar. Neredeyse tamamı derse katıldı ve yaptığımız etkinlikler onları mutlu etti.” şeklinde ifade ederken; sorumluluk değeri üzerine proje gerçekleştiren S5 benzer şekilde “Çocuklar çok hevesle derse katıldılar. Etkinliklerimize içtenlikle katıldılar.” demiştir. Tasarruf değerine ilişkin proje oluşturan gruptan T1 “Etkinlik ya da projelerle yapılan değer eğitimi yoluyla öğrenciler diğer yöntemlere göre daha fazla güdülenip, çabuk öğreniyorlar. Bu nedenle öğrenciler etkinliklere bire bir katılıyorlar” açıklaması yapmıştır.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Öğretiminin Avantajları

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise proje deneyimlerinden yola çıkarak onlara göre proje tabanlı değer eğitiminin avantajlarının neler olabileceği şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar temalar ve kodlar şeklinde Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Eğitiminin Avantajları.

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin	Yaparak-Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlar.	20	B1, B3, B4, Y1, Y3, SOÖV1, SOÖV2, SOÖV3, D1, D2, D4, Y2, Y2, V1, V2, V3, T1, T2, T4, T5
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlar.	15	D1, B4, SOÖV2, T2, S5, Y1, Y3, Y5, V4, D2, D4, E2, E4, E5, B4
	Derse Odaklanmayı Sağlar.	10	B4, D3, D4, S2, S3, S4, T1, T4, T5, SOÖV3,
	Derse Olan İlgiyi Arttırır.	9	D1, D3, D4, B4, S2, V1, V2, V5, B1
	Etkili Öğrenmeyi Sağlar.	7	D1, D3, D4, Y3, Y4, V4, D2
Değere İlişkin	Öğrenmeyi Kolaylaştırır.	7	S4, V1, V2, V5, B1, SOÖV2, SOÖV3
	Soyut Bir Kavram Olan Değeri Somutlaştırır.	17	SOÖV2, E5, D1, D2, D3, S3, S4, S5, V1, V2, V4, B2, B3, B4, Y3, Y5, T4
	Empati Kurmayı Sağlar.	12	T2, T3, D4, Y2, Y4, V5, S4, S5, V3, V4, V5, B3
	Farkındalığı Arttırır.	11	E1, E2, E4, E5, D1, D3, V3, B2, S2, SOÖV4, T3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin avantajlarının iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan ilki “öğrenme-öğretme sürecine ilişkin” dir. Bu tema altında kodlanan ve öğretmen adayları tarafından en çok paylaşılan ve en çok tekrar eden veri, “yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlar.” koduna aittir ($f= 20$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakını proje tabanlı değer eğitiminin yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını vurgulamıştır. Örneğin yardımseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren Y3 “Bu etkinlikler ile kişilerin yaparak yaşayarak değerleri daha çok içselleştirdiğini düşünüyorum. Bu sayede birbirlerine daha duyarlı ve hoşgörülü bireyler olmaları sağlanıyor.” demiştir. Barış değeri üzerine proje gerçekleştiren diğer bir katılımcı B4 ise benzer şekilde, “Çocuklar etkinler sayesinde değerleri yaparak yaşayarak öğreniyorlar.” vurgusu yapmıştır.

Proje tabanlı değer eğitiminin avantajlarına ilişkin ikinci tema “değere ilişkin” dir. Bu tema altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri ise “Soyut bir kavram olan değeri somutlaştırır.” koduna aittir ($f=17$). Örneğin eşitlik değeri üzerine proje gerçekleştiren E5 “Soyut bir kavram olan değerlerin etkinlik ve proje yoluyla sunulması değerleri somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır.” vurgusu yapmıştır. Hem kalıcı öğrenmeyi sağlamasına hem de soyut olan değeri somutlaştırmasına vurgu yapan sağlıklı olmaya önem verme değeri üzerine proje gerçekleştiren SOÖV2 ise benzer şekilde “Bir şeyin uygulamaya dökülmesi, örnekendirilmesi ve yaşamla ilişkilendirilmesi o şeyin kalıcılığını mutlaka artırır. Projeler bunu mümkün kılar. Özellikle değerler gibi soyut içerikli konuları somutlaştırır.” demiştir.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Eğitiminin Dezavantajları

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise proje deneyimlerinden yola çıkarak onlara göre proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarının neler olabileceği şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar temalar ve kodlar şeklinde Tablo 5’ te sunulmuştur

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarına Göre Proje Tabanlı Değer Eğitiminin Dezavantajları.

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmen Kaynaklı	Otoriteyi Sağlayamama	7	B2, B4, D1, D2, D4, SOÖV1, SOÖV4
	Değer Eğitimine Yönelik Deneyimsizlik	4	SOÖV2, T3, T5, V5
	Dikkat Çekememe	3	D2, T1, SOÖV4
	İlgili Değere Yönelik Bilgi Eksikliği	1	SOÖV2
Öğrenci Kaynaklı	Öğrencinin İlgisizliği	2	SOÖV2, T4
Fiziksel Koşullar	Zaman	15	SOÖV2, SOÖV3, Y2, B3, T2, S5, D4, E1, S3, S2, S4, Y4, Y5, T5, V4
	Sınıf Mevcudu	2	B2, B4
Bürokratik Engeller	İzin Alma Gerekliliği	5	D3, SOÖV1, D1, Y1, D4
Yok		11	B1, Y3, V1, V2, V3, S1, E2, E3, E4, E5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarının “öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, fiziksel koşullar ve bürokratik engeller” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir.

“Öğretmen kaynaklı” teması altında kodlanan, öğretmen adayları tarafından en çok paylaşılan ve en çok tekrar eden veri, “otoriteyi sağlayamama” koduna aittir (f=7). Örneğin, duyarlılık değeri üzerine proje gerçekleştiren D4 “Öğrencilerle etkinlik yaparken düzeni ve kontrolü sağlamak çok önemlidir. Bu tür uygulamaların dezavantajları, otoriteyi sağlayamamak ve etkinliği istenilen biçimde yapamamaktır.” derken; barış değeri üzerine proje gerçekleştiren B4 aynı zamanda sınıf mevcudunun kalabalıklığına da vurgu yaparak “Etkinlik kalabalık bir sınıfa uygulanıyorsa özellikle, gürültü çok olabilir. Öğrencileri kontrol etmek de epey zorlaşır.” vurgusu yapmıştır.

“Öğrenci kaynaklı” teması altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri, “öğrencilerin ilgisizliği” koduna aittir (f=2). Örneğin, sağlıklı olmaya önem verme değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan SOÖV2 bu koda yönelik “Öğrencinin anlatılan konuya ilgisizliği dezavantaj olabilmektedir. Çünkü bu ilgisizlik, öğrencinin dersi sürekli sabotaj etmesine sebep olmaktadır.” şeklinde ifade ederken; tasarruf değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan T4 “Öğrencilerin bazen umursamaz ve ilgisiz davranması bir dezavantaj olabilir.” demiştir.

Proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarına yönelik üçüncü tema “fiziksel koşullar” dır. Bu tema altında kodlanan, öğretmen adaylarının cevaplarından en fazla paylaşılan ve en çok tekrar eden veri, “zaman” koduna aittir (f= 15). Bu koda yönelik örneğin sorumluluk değeri üzerine proje gerçekleştiren S4 “Zaman meselesi büyük bir dezavantaj olmaktadır. Zamanı iyi kullanmak ya da konunun kapsamına göre zaman oluşturmak gerekir. Örneğin yaptığımız etkinlikte iki saat planlanan uygulamamız, dört saate çıkmıştır. Bu da öğrencilerin sıkılmasına neden olmuştur.” derken; yardımseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren Y5 “Zamanın kısıtlı olması projelerin yeterli seviyede öğrenciye aktarımını zorlaştırmaktadır.” vurgusu yapmıştır.

Proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarına yönelik son tema ise “bürokratik engeller” dir. Bürokratik engeller teması altında kodlanan ve en çok tekrar eden veri, “izin alma gerekliği” dir. Bu koda yönelik duyarlılık değerine ilişkin proje gerçekleştiren gruptan D1 “Özellikle bizim etkinliğimizi göz önüne alırsak, gezi etkinlikleri prosedür yönünden sıkıntılar doğurabilmektedir. Hem velilerden hem okul idaresi hem de Milli Eğitim Müdürlüğü, valilik gibi kurumlardan izin alma zorunluluğu, bu geziden

vazgeçmeye zorlayabiliyor.” şeklinde vurgu yaparken; benzer şekilde yardımseverlik değeri üzerine proje gerçekleştiren gruptan Y1 “Özellikle devlet kurumu ile ilgili herhangi bir proje ya da etkinlik gerçekleştirilecekse izin alma noktasında sorun çıkabiliyor ya da bürokrasiye çok takılıyorsunuz.” demiştir.

Bazı öğretmen adayları ise proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarının olmadığına yönelik “yok” cevabını vermiştir (f=11). Örneğin, eşitlik değeri üzerine proje gerçekleştiren E4 “Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Etkinlik ve projeler amacına uygun yapıldığı müddetçe yarar sağlar.” şeklinde ifade ederken; vatanseverlik değerine yönelik proje gerçekleştiren V1 “Herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.” demiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Proje tabanlı değer eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya koyan bu araştırmada, katılımcılara öncelikli olarak proje yapmak için kendileri tarafından belirlenen değeri neden seçtikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının proje yaptıkları değerleri seçme gerekçeleri arasında “İlgili değere farkındalık oluşturmak; cinsiyet eşitsizliğine, önyargı ve kalıpyargıya, barışın önemine, şiddetin olumsuz etkilerine ilişkin dikkat çekmek; soyut değerleri somutlaştırmak ve anlaşılır kılmak, bireysel sorumluluklara, çevreyi korumaya, israfın ve savurganlığın önlenmesine ilişkin bilinçlendirmek; unutulmuş değerleri tekrar hatırlatmak, maneviyat kazandırmak; çağımızda en çok karşılaşılan sigara, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılıkların insan sağlığına verdiği zararlara yönelik bilgilendirmek” gibi nedenlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Proje konusu seçiminde, öğretmen adaylarının kendi inandıkları ve eksikliğini hissettikleri bir değer üzerine çalışması, onların projeler esnasında daha rahat çalışmalarına ve etkili projeler ortaya koymalarına neden olabilir. Benzer şekilde Fidan (2009), sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışmada da, öğretmen adaylarının çoğunluğunun, kendi seçtikleri değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmeyi savunduklarını vurgulamaktadır. Diğer taraftan öğrenciler kendilerine ilginç gelebilecek proje konusu bulmada sıkıntı yaşayabilirler (Korkmaz, 2002). Aynı zamanda öğrenciler, kendilerine sunulan problemi çalışmaya değer bulmazlarsa ya da gerçek hayatla problem arasında bağ kuramazlarsa sürece karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Bunun yanı sıra öğrenciler, proje sonundaki değerlendirme hususunda yeterli bilgiye sahip olamazlarsa endişe duyabilirler (Krajcik, Czerniak & Berger 1999). O nedenle proje konuları seçilirken öğrenciler, öğretmen ile fikir alışverişi yapmalı; kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda konuyu belirlemelidirler. Öğretmen bu süreç sonunda öğrencilere yönelik nasıl bir değerlendirme metodu uygulayacağını açık ve net bildirmelidir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soru, proje tabanlı değer eğitiminin kendilerine sağladığı kazanımların neler olduğu şeklindedir. Proje tabanlı değer eğitiminin öğretmen adaylarına sağladığı kazanımların “Değer eğitime ve öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim kazanma; iletişim, araştırma, ikna kabiliyeti, önyargı ve kalıpyargıyı fark edebilme, empati, konularında beceri kazanma; proje planlama ve yürütme, grup çalışması, görev sorumluluğu alma; kendine güveni sağlama, maneviyat duygusu geliştirme, faydalı olma hissi” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar proje tabanlı etkinliklerin, öğretim süreci aşamasında öğrenciye verilen görevleri yerine getirme, öğrencide görev bilinci duygusunu artırma, sorumluluk alma konularında önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar proje tabanlı etkinliklerin, öğrenciye bizzat sorumluluk verildiğinde, onların bireysel sorumluluk duygularına olumlu katkı yaptığını vurgulamaktadır (Babadoğan, 2003; Curtis, 2002; Diffily, 2002). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencinin geleneksel yaklaşıma göre daha fazla rol üstlenmesi ve daha fazla sorumluluk alması gerekir. Fakat proje tabanlı öğrenmenin öğrenciye fazla sorumluluk yüklemesi, onların proje uygulamalarından kaçmasına; öğrencilerin proje konusu bulmada zorlanmaları ise onların derse ilgisiz kalmasına neden olabilir. Bu da proje tabanlı öğrenmenin bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır (Çiftçi, 2006; Saban, 2002).

Değerler eğitiminin amacı, öğrencinin yalnızca değerle ilgili bilgilendirilmesi olmayıp; öğrencide değerlerin yaşam biçimine ve davranış özelliğine dönüşmesini sağlamaktır. Bireylerin değerleri davranışlarına yansıtılabilmeleri için hem okul içindeki hem de okul dışındaki yaşantıları yoluyla farkındalıklarının artması ve değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir. ABD, İngiltere vb. gelişmiş ülkelerin çoğunda görüldüğü gibi, ulusal değerlerin korunabilmesi için gençlerin okul içindeki etkinliklerle birlikte okul dışındaki bazı etkinliklere de gönüllü olarak katılımları sağlanarak değerlerin davranışlara dönüştürülmesi daha eğlenceli hale getirilebilmektedir. Bu sayede yetişkinlerle daha çok bir arada olan öğrencilerin, onlar üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Bakioğlu & Kurt, 2009). Topluma Hizmet Uygulaması dersinde, öğretmen adaylarının farklı toplumsal kesimlere yönelik geliştirdikleri projelerle iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme gibi konularda hassasiyet kazanmaları buna örnek olarak verilebilir (Kara, Altıntaş & Kaya, 2017). Karayol (2019) proje tabanlı öğrenme üzerine yaptığı çalışmada, uygulama yaptığı öğrencilerin uygulama sonucunda, proje tabanlı öğrenme sayesinde kendine güven, grup çalışması, derslere karşı olumlu bakış açısı gibi çok sayıda sosyal beceriler kazandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Proje tabanlı öğrenme, daha önce de vurgulandığı üzere öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri, yaratıcılıklarını ve karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözme becerilerini geliştirebildikleri, gerçek yaşamın sınıfa taşındığı bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Erdem, 2002). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar proje tabanlı uygulamalarının öğretmen adaylarının yukarıda bahsedilen olumlu kazanımlarının yanı sıra, onların mesleki gelişimlerine de önemli katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Katılımcılar öğretmen olduklarında yalnızca değerler eğitimi konusunda değil kazandıkları deneyim neticesinde farklı alanlarda da proje geliştirmek, uygulamak, öğrencilerini projelere sevk etmek konusunda daha istekli olacakları varsayılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen üçüncü soru, proje tabanlı değer eğitiminin uygulama yaptıkları gruba (ortaokul öğrencileri) sağladığı kazanımların neler olduğu şeklindedir. Öğretmen adaylarının kendi gözlemlerinden yola çıkarak uygulama yapılan gruba “İlgili değere ilişkin farkındalık; kültürel miras unsurlarını ve çevreyi korumaya yönelik bilinçli olma; öğrenme-öğretmen sürecine yönelik derse aktif katılım, kalıcı öğrenme, derse yönelik ilgiyi artırma ve iletişimi sağlama” gibi kazanımları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç, yapılan etkinliklerin ve proje uygulamalarının sadece öğretmen adaylarına değil; uygulamaların yapıldığı ortaokul öğrencilerine de önemli kazanımlar sağlayabileceği noktasındadır. Benzer sonuçlara proje tabanlı öğrenme üzerine yapılan kimi araştırmalarda da ulaşılmıştır. Örneğin araştırmalarda proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırdığına (Girgin, 2009); öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğine (Çiftçi, 2006); derslerin zevkli ve eğlenceli geçmesini sağladığına (Gültekin, 2007); bilimsel bilgiyi arttırdığına (Silcox, 1993); dış dünyayı, gerçek yaşamı algılamalarında olumlu bir tutum ve eğilim geliştirdiğine (Wolk, 1994) yönelik sonuçlara varılmıştır. Türkiye’de MEB’in (2006) yürüttüğü proje çalışmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma, akıl yürütme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmaların, aynı zamanda, öğrencilerin araştırmadan zevk almalarını, özgüvenini geliştirmelerini ve sorumluluk alma değerlerini kazanmalarına yardımcı olacağı düşünüldüğünde öğrencilere değerlerin proje tabanlı kazandırılmasının değerler hakkında farkındalık oluşturmalarına da yardımcı olacağı söylenebilir. Fakat projelerin uygulanma süresi iyi ayarlanmaz ve proje konularının sınırları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çizilmez ise, öğrencinin ilgili derste sıkılmasına, motivasyonlarının düşmesine neden olunabilir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Diğer taraftan öğrencilerin, projelere fazla zaman ve çaba harcamaları başka ders ve alanlarda başarılarını olumsuz etkileyebilir. Proje çalışmaları sırasında öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları, onların bireysel çalışma özgürlüklerini de engelleyebilir (Prince & Felder, 2007).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönetilen bir diğer soru proje tabanlı değer eğitiminin avantajlarının neler olduğu şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin “yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, derse odaklanmayı, etkili, kalıcı öğrenmeyi ve empati kurmayı sağlaması, soyut bir kavram olan değeri somutlaştırması, farkındalığı arttırması, odaklanmayı sağlaması, ilgiyi arttırması ve öğrenmeyi kolaylaştırması” gibi avantajlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Proje tabanlı öğrenme becerilerin öğrenilmesinde, üst düzey düşünme becerileri, problem çözme, karar verme,

liderlik, işbirliği içinde çalışma gibi özelliklerin gelişimine imkân sağlar (Demirhan, 2002). Nitelikli bir eğitim ortamı, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre birlikte çalışarak ve bilgiyi anlamlandırarak öğrendikleri zaman etkili ve verimli olabilmektedir. Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye aktif olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Saracaloğlu, Akamca & Yeşildere, 2006).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönetilen son soru ise proje tabanlı değer eğitiminin dezavantajlarının neler olduğu şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre proje tabanlı değer eğitiminin “İlgili değere yönelik bilgi eksikliği, dikkat çekememe, değer eğitime yönelik deneyimsizlik, otoriteyi sağlayamama gibi öğretmen kaynaklı; öğrencinin ilgisizliği gibi öğrenci kaynaklı; zaman yetersizliği ve sınıf mevcudu gibi dışsal ya da fiziksel koşullar ve izin alma gerekliliği gibi bürokratik engeller” kaynaklı dezavantajları vardır. Benzer sonuçlara bazı araştırmalarda da ulaşılmıştır. Örneğin; Kaplan ve Coşkun (2012), öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin, proje tabanlı eğitimin dezavantajlarından bahsettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin vurguladıkları dezavantajlar; değerlendirme, halen not kaygısı olan velilerin bulunması, öğrencileri yorması nedeniyle, derste performanslarının düşmesi ve projelerin denetlenmesinde zaman ve mekân probleminin yaşanmasıdır. Bir diğer araştırmacı Grant (2002) araştırma sürecinin uzamasının projelerin belirlenen zamanda bitirilememesine neden olacağını belirtmektedir. Krajcik, Czerniak ve Berger (1999), yöntemin zaman alıcı olduğunu ve sınıf içinde öğrenciler arası rahat iletişim nedeniyle sınıf yönetiminin zor olacağını belirtmişlerdir. Frank ve Barzilai (2004) ise, öğrencilerin nasıl başlayacakları ve nasıl ilerleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarında, belirsiz bir ortamda zorluklarla mücadele edeceklerini belirtmişlerdir. Planlı eğitim faaliyetlerinde öğretmenin katkı sunmak yerine planı bozucu davranışlarıyla süreç heba edilebilir (Ertürk, 1994).

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak değer eğitime yönelik proje uygulamalarında önemli kazanımlar elde ettikleri düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında özellikle “Değerler Eğitimi” ya da “Karakter ve Değer Eğitimi” gibi dersler kapsamında, proje tabanlı ve etkinlik temelli değer eğitime yönelik örnek uygulamalar yaptırılmasının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, proje gerçekleştirilen değerlerin dışında kalan diğer değerler için de farklı araştırmacılar benzer uygulamayı farklı programlarda gerçekleştirebilir. Bu süreçte araştırmacılar, proje tabanlı değer eğitiminin etkililiğine yönelik olarak nitel verilerin yanı sıra, nicel verilerin de alınabileceği ölçme araçları kullanabilirler.

References

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2007). Türk milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. In R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Eds), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (pp. 673-695). İstanbul: Dem.
- Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 17-49.
- Altunsoy, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygı eğilimine etkisi*. Unpublished master thesis, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arabacı, İ. B. & Akgül, T. (2013). Elâzığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 7-31.
- Ayaz, M.F. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına ve fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Unpublished doctorate dissertation, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler- kaynaklar*. Ankara: Nobel.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *MU Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 29, 19-39.
- Bülbül, Y. (2017). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması*. Unpublished doctorate dissertation, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüktokatlı, N. (2018). *Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Curtis, D. (2002). *Power of projects*. *Educational Leadership*, 60 (1), 50-53.
- Çakmak, Ö. (2019). *5. sınıf düzeyinde hazırlanan değer eğitimi etkinliklerinin uygulanabilirliği ve başarısı üzerine bir durum çalışması*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yayınevi belirsiz,
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencileri akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Unpublished doctorate dissertation Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dewey, J. (1938) Pattern of inquiry. In J. J. McDermott (ed.) *The Philosophy of John Dewey*, (pp. 223-239). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Diffily, D. (2002). Project based learning: Meeting social studies and needs of gifted learners. *Gifted Children Today Magazine*, 25 (40).

- Doğanay, A., Seggie, F. N. & Caner, H. A. (2012). A sample project on values education: European values education project. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- El Hassan, K. & Kahil, R. (2005). The effect of “Living Values: An educational program” on behaviors and attitudes of Elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 22, 172-179.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fernandes, L. (1999). *Value personalisation: A base for value education*, Paper presented at the International Conference on Teacher Education (3rd, Beit Berl, Israel, June 27-July) Retrieved September 10, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434880.pdf>
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Frank, M., & Barzilay, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Gill, R. & Jaswal, G. (2010). Teaching values’ programme: It’s impact on urban children (5-7 Years). *Studies in Home and Community Science*, 4(1), 45-50.
- Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A middle school computer technologies journal*, 5(1), 83.
- Gültekin, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi*. *Elementary Online*, 6(1), 93-112.
- Gümü, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp.11-22). London: The Falmer Press.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to there al world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. & Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 258-280.
- İşcan, C. D. & Senemoglu, N. (2009). Effectiveness of values education curriculum for fourth grades. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 1-14.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, A. Ö. & Coşkun, Y. D. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Kara, C., Altıntaş, A. & Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(22), 23-37.
- Karayol, S. S. (2019). *Proje tabanlı öğrenmenin çevre okuryazarlığı üzerine etkisi*. Unpublished master thesis, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kılcan, B. (2016). Öğretmen adaylarının, değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile değerler eğitime ilişkin algılarında değerler eğitimi dersinin rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 605-618.
- Kızılcılık, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitapevi.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krajcik J. S., Czerniak C. M. & Berger, C. (1999). *Teaching children science: A project-based Approach*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–333). New York: Cambridge.
- Markham, T., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği)*. Unpublished doctorate dissertation, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *Ortaöğretim proje hazırlama dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. Retrieved April 15, 2019, from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201993014459627PROJE%20HAZIRLAMA%20DERS%C4%B0.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Şehrimiz... Dersi Öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara. Retrieved September 15, 2019, from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20171117154450763%C5%9Eehrimiz...%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>
- Özdemir, E. (2006). *An investigation on the effects of project-based learning on students' achievement in and attitude towards geometry*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University the Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Butun & Selcuk Beşir Demir (Trans. Eds.). Ankara: Pegem.
- Prince, M. & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, 36(5), 14-20.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning. By request series*. North West Regional Educational Laboratory, Retrieved September 16, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471708.pdf>
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 4(3), 241-260.
- Schick, M. A. (2005). *Teaching value concepts in South Korea. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the master of arts in teaching degree at the school for international training. Brattleboro, Vermont*. Retrieved September 17, 2019, from https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=ipp_collection
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

- Silcox, H. C. (1993). Experiential environmental education in Russia: A study in community service learning. *Phi Delta Kappan*, 74 (9), 706-709.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 1-8.
- Solomon, G. (2003). Project-base learning: A primer. *Technology & Learning*, 23(6), 20-26.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Sözkese.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*. Unpublished master thesis, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Retrieved March 24, 2020, from https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for children ages 8-14*. Deerfield Beach Florida: Helat Communications Inc.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on Intrinsic and extrinsic motivational orientation*. Unpublished doctorate dissertation, The Pennsylvania University.
- TÜBİTAK (2019 a). *Ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. Retrieved September 19, 2019, from https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/ortaokul_rehberi_son_.pdf
- TÜBİTAK (2019 b). *Lise öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. Retrieved September 19, 2019, from https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/lise_rehberi_2019_.pdf.
- Türkmen (2009). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik proje tabanlı öğrenmeyle ilgili etkinlik örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 1-10.
- Wolk, S. (1994). Project based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*, 52 (3), 42-45.
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving schools*, 10(2), 150-161.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Konya: Çizgi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved October 3, 2018, from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yone rgesi.pdf