



Metaphoric Perceptions of Social Studies Teacher Candidates About Active Citizenship Concept¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.14.2022	11.19.2022	11.26.2023

Elif Torun ²

Trabzon University

İbrahim Fevzi Şahin ³

Atatürk University

Abstract

This study aims to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of active citizenship. The study was conducted using a survey model and a qualitative methodology. The study was conducted with 146 social studies teacher candidates in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study group was determined using method with the criterion sampling technique. The data of the study were collected with an open-ended questionnaire. In the two-stage survey form, which included demographic information and the research question, participants were addressed with the statement “Active citizenship is like... because...” in order to attempt to determine teacher candidates' metaphorical perceptions of the concept of “active citizenship”. The data obtained from the teacher candidates were subjected to content analysis. Teacher candidates produced 74 different metaphors, including 146 valid and six invalids, regarding the concept of active citizenship. The metaphors were combined in 12 categories. According to the study's results, it was determined that the teacher candidates' perceptions about the active citizenship concept were generally in parallel with the literature and that the teacher candidates often produced similar metaphors. It was observed that teacher candidates mostly used metaphors related to duty and responsibility, such as homework and ants, when expressing their perceptions of the concept of active citizenship.

Keywords: Social studies, social studies teacher candidates, active citizenship, metaphorical perception, content analysis.

Citation: Torun, E., & Şahin, İ.F. (2023). Metaphoric Perceptions of Social Information Teacher Candidates About Active Citizenship Concept. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1357-1413. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1057854>

¹This article is an expanded version of the oral presentation presented at the IX. International Symposium on Social Sciences Education dated December 20-22, 2021.

²Corresponding Author: Res. Assist., Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies. E-mail: eliftorun0325@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3013-3691>

³Prof. Dr., Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies. E-mail: ifevzi@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2566-4623>

Raising citizens is one of the most important tasks of states to secure their future. States accomplish this through citizenship policies. To ensure the longevity of a state, citizenship unites people under a common denominator with shared goals and objectives (Hablemitoğlu & Özmete, 2012). People who are caught in the middle or unable to come together around a common goal can harm the future of both the state and society. This brings to mind questions such as "What exactly is good citizenship?" and "Who exactly is a good citizen?". The views on what constitutes good citizenship seem to change in response to the current period, the structure of society, and its needs. It is believed that the concept of citizenship, which is "civitas" from its word origin, dates back to the Greek civilisation. It is argued that Solon, the ruler of Athens, was the first person to use citizenship as a legal term. Solon divided citizens into different categories according to their wealth and status and determined their influence on the government according to these categories. Thus, he made it possible for citizens from all walks of life to participate in social and political administration. On the other hand, it is mentioned in various sources that Solon aimed to make decisions with the efficiency of the jury by enacting vague laws, which paved the way for all citizens to participate in governance (Clark, 1994). Although participation in social and political processes is considered important (Li, 2009), it has been observed that different approaches have emerged regarding who is considered a citizen. For example, in his work *Politics*, Aristotle saw the citizen as a person who is obliged to make and obey decisions as both ruler and ruled. He emphasised the active participation of citizens in the administration not only to solve problems but also to live well. However, Aristotle stated that only property owners should have a say in making political decisions and determined citizenship rights according to this criterion. Plato, on the other hand, associated citizenship with education and emphasised that citizenship depended on lineage and property (Li, 2009). While the approach to citizenship in antiquity was associated with property, Max Weber states that citizenship in later periods emerged from the military organisation in medieval cities. Accordingly, the need for soldiers for the defence of the city prevented a small group or a single person from being effective in governance. Due to the need for security, political power was shared with military discipline (Shafir, 1998). This situation led the soldiers, who constituted an important part of the society, to be active in the administration and ensured that the administration was shared with these people. Therefore, the groups that were influential in the administration were called citizens. In later periods, concepts such as status, lineage, and property ceased to be distinguishing characteristics of citizenship. As a matter of fact, with the French Revolution, powers such as the right to vote and representation were shared with the wider masses. Following these periods, as the working class became more active, the understanding of citizenship and participation was redefined in line with the principle of equality. Especially after World War II, civil rights were secured by laws on the basis of equality and justice, and citizens' trade union rights were included in the process in the participation dimension.

Although there have been different approaches to what citizens and citizenship are throughout history, citizens have not been considered separate from governance and participation. Citizenship is generally considered in relation to participation. While the perception of a good citizen was a person who paid her/ his taxes and fulfilled her/ his duties and responsibilities in the best way in the past, this view has changed over time (Namlı Altıntaş, 2016). It has been recognized that as states and societies expand, society's growing needs cannot be met (Kara et al., 2012). In order to complete the deficiencies and respond to the needs of the society, states have again turned to the society and associated the good citizen with active citizenship. As a matter of fact, in the historical context, citizens have been expected to be active, productive, and responsive for their countries in almost every period (Çolak, 2015). This notion holds that both the state and citizens have duties to one another (Sarıpek, 2006). Also, in this understanding, citizens are held responsible for meeting their country's needs and raising its quality by taking responsibility (Şenkal, 2005). An active citizen should provide for the needs and services of the community and engage in almost every issue, especially sociopolitical ones (Kara et al., 2012). Furthermore, active citizens should assume the state's social obligations by maintaining strong social ties and cooperating, and citizens' needs should be met by each other (Sarıpek, 2006). In addition to all of these, views on who an active citizen is and what active citizenship entails appear to differ from country to country, depending on policies, worldviews, and, perhaps most importantly, conditions of the period. For example, Oldfield (2012), who has a liberal viewpoint, argues that the individual is more important than the state and defines an active citizen as someone who protects the rights and freedom that come with being human. Here, it can be said that many countries indeed value active citizenship, but states are the ones who determine the characteristics of active citizens.

States use their education systems to shape their citizens and society model (Çelik, 2019; Şişman, 2011). With this goal in mind, states want to establish unity within their borders (Bıçak & Ereş, 2018). The education policies adopted also affect the curricula, and all stakeholders of education are affected by the curricula, from the language of the textbook to the techniques to be used by the teacher (Akbaba, 2004). The developed curriculum reflects the desired citizen type (Yiğit, 2017). The success of the adopted education policies and curriculum becomes evident during the implementation (Variş, 1988). Through educational policies and curricula, the aim is to ensure that citizens actively participate in and take responsibility for socio-political issues envisaged by the state, thus ensuring loyalty to the state (Celkan, 2014). Civic education is necessary to raise citizens with the desired characteristics (Ersoy, 2007). In addition, the reasons such as the decline in the political literacy rate of individuals around the world and their decreasing interest in participation and political activities can be counted among the reasons that make civic education compulsory (Wood, 2010). The aim of raising effective citizens, which has become more and more important in recent years due to reasons such as the inability of states to meet the needs of society due to the increase in population, can also be achieved through civic

education. As increasing people's involvement in sociopolitical issues is one of citizenship education's ultimate goals, the concept of active citizenship can be used to explain these developments.

Numerous parties are essentially involved in citizenship education. Citizenship education can be viewed as a learning area that includes schools, teachers, students, administrators, families, and other relevant parties (Uğurlu, 2011). Consistency is one of the most crucial elements to consider in this area. While the school, students, teachers, and all relevant stakeholders expect the individual to develop active citizen skills, the contradictory and inconsistent behaviours of these stakeholders may have a negative impact. For example, if a student who wants to take part in social responsibility projects is prevented by his/her family or school administration, this may cause the student not to participate in social responsibility activities in the following periods of his/her life. In this context, it is important that all stakeholders related to education exhibit consistent behaviours and attitudes toward citizenship education (Ülger, 2013). The parallelism of desired behaviors and exhibited behaviors will support the development of citizenship skills (Karaman Kepenekci, 2000). In this context, it is considered essential that all educational parties act by the aims and foreseen goals of citizenship education for the success of citizenship education.

Although civic education is important in almost every period, it is known that the primary education period, which covers the 6-14 age range, is more prominent among the education levels and that the knowledge and skills learnt in this period are more permanent. In addition, the primary education period, which covers the age range of 6-14, is the period of education that is cognitively most open to learning, and values and acquisitions can be transferred relatively more easily (Kara et al., 2012). Social studies is one of the basic courses in which citizenship education is given and which is carried out in order to raise citizens with the targeted quality (Kuş & Aksu, 2017). As a matter of fact, it is known that one of the aims of the social studies course is to gain citizenship awareness (Barr et al. 2013). Social studies is a course that provides citizenship skills that an individual will benefit from in their life (MEB, 2018). Considering that the developmental period in which the course is conducted for the acquisition of citizenship awareness can lead to lifelong behaviours, the importance of the social studies course for the acquisition of citizenship skills can be better understood (Kara et al. 2012). When the social studies curriculum in Turkey is examined, it is seen that the Ministry of National Education aims to raise effective, responsible, adaptable to changing world conditions, problem-solving, participatory, and active citizens through the social studies course (Doğanay, 2005; Hablemitoğlu & Özmete, 2012; İnan, 2014; Kara et al., 2012; the Ministry of National Education, 2018; Sever, 2016). Considering today's conditions, it can be said that it becomes more and more necessary for people to take an active role in solving problems that concern country and the world. While it may be difficult and time-consuming for states to come together and establish protocols, it may be possible for individuals to organise and take action in a shorter period of time. For example, a social media post about cleaning the coasts can trigger another one, and people in different parts of the

world can come together in a short time to clean the coasts. In this context, it can be seen that the social studies programme also focuses on the individual and the development of effective citizenship (Hablemitoğlu & Özmete, 2012).

One of the most important elements that will raise the type of people emphasised in the social studies programme is teachers. In this context, the fact that social studies teachers have these citizenship characteristics may provide an advantage for them to be more effective in their lessons. Emphasizing that active citizenship is related to sociology, law, and politics in the Social Studies Curriculum (2018), active citizens are expected to be aware of the formation and functioning of groups, institutions, and social organizations. Thus, it is aimed that students understand their individual roles within the framework of knowledge related to the roles of individuals and groups. In this sense, people are expected to be conscious of the structure of the organized state despite any problem that may be experienced and to comprehend the ways of influencing the administration individually. On the other hand, the Social Studies Curriculum (2018) emphasizes that active citizens should contribute to the socio-economic and cultural development of the country and participate fully in civic life. In this context, it is considered necessary for social studies teachers to have active citizenship knowledge. Active citizenship includes identifying social problems, taking an active role in solving these problems, being aware of rights, and having the competencies to create social solidarity (Gençtürk & Sarpkaya, 2009; the Ministry of National Education, 2018). In addition to active citizenship knowledge, social studies teachers are expected to be role models for students as individuals participating in citizenship activities (Namlı Altıntaş, 2016). In this sense, it is also important that the teachers conducting the lessons have the specified qualities of effective citizens.

Teachers constitute one of the most fundamental factors affecting student success among all factors, from materials to school management, and from organizational type to leadership characteristics. Many European Union member countries have been focusing on teacher qualifications for a long time for this reason (Türk Eğitim Derneği, 2009). Despite the recurring reformation of curricula according to the conditions of the day, some teachers working in the field are overconfident in themselves about many subjects. For this reason, they do not feel the need for self-development, and this causes teachers to be unprogressive despite the up-to-dateness of the curriculum (Gözütok et al, 2005). It is indeed valuable to determine the skills, opinions, etc. of the teachers who conduct educational activities in the field. However, it was considered that the in-service programs developed after the situation assessments were not sufficiently effective for improvement (Bada & Kırpık, 2021; Gülmez, 2004) therefore, pre-service situation assessments could be important. As a matter of fact, determining the opinions and characteristics of teacher candidates who have not yet started their educational activities as teachers can be useful for taking precautions and carrying out development and improvement studies. In this context, it seems necessary to determine social studies teacher candidates' perception of "active citizenship", which is especially emphasized in the 2018 Social Studies Curriculum.

Determining the perceptions of teacher candidates about active citizenship may help facilitate suggestions and regulations for the field.

Studies on Citizenship and Active Citizenship

The relevant literature involves studies that reflect on citizenship issues and relate to different concepts such as good citizenship and active citizenship. In these studies, citizenship was evaluated from different perspectives and associated with various concepts. Akin's (2022) study on active citizenship examined the citizenship models of European states comparatively in the context of the welfare state. Altun, in his study (2020) investigating the relationship between an individual's level of participation as an urban active citizen and the city, shared the conclusion that as cities with individuals who have high levels of civic awareness and civic participation grow, active participation decreases. Arcanlı (2019) conducted a case study by taking the opinions of teachers and teacher candidates about active citizenship and revealed that teachers and teacher candidates had similar opinions, they found the acquisition of active citizenship skills important, and active citizenship played a significant role in solving daily problems. Aydın (2021), in their book "Civil Information for Citizens", examined human rights and democracy issues in the context of active citizenship learning outcomes with document analysis technique and reached sixty topics and five categories. Bozkaya (2020), in their study, examined the citizenship awareness levels of immigrant children with a mixed-method study and concluded that the experimental procedure applied in the 5th-grade social studies active citizenship unit contributed positively to the perception of citizenship. Cincil (2020) shared the conclusion that although the students have positive perceptions, the perceptions remain limited in his study, which he conducted as a case study in which he determined the active citizenship perceptions of the students with clip art and drawings (vignette) related to the texts prepared on non-governmental organizations. Eryılmaz (2019), in their study, took the opinions of teachers on the applicability of effective citizenship learning outcomes in the social studies curriculum and concluded that the subjects remained abstract and theoretical. Naci (2020) examined the development of citizenship skills of students within the scope of the social studies course in their action research, one of the qualitative research methods. They stated that the action plan implemented in the study resulted in positive outcomes and contributed to the development of citizenship skills. Namlı Altıntaş (2016) implemented an action plan in their study with social studies second-grade teacher candidates and concluded that the dimensions of critical thinking increased and active citizenship advocating social cohesion was adopted as a result of their study conducted as an action research, one of the qualitative research methods. Söğüt (2019), in his study where he used a mixed-method approach, implemented an inverted classroom model with 5th-grade students in the field of effective citizenship learning. Söğüt (2019) stated that the applied model had a positive effect on the academic achievement of the students and that a more productive environment would be achieved by eliminating the deficiencies in the model. Süvari (2020) examined the active citizenship self-efficacy of social studies teacher candidates according to

various variables. They used a survey model, one of the quantitative research designs, and stated that the active citizenship self-efficacy levels of the teacher candidates were high and they varied according to the variables. Şener (2019) conducted a study using a descriptive survey model to determine the cognitive structures and perceptions of students regarding active citizenship learning concepts and concluded that the concepts and cognitive structures of the students did not match. Yıldırım (2019) examined the effect of out-of-school values education on the value of effective citizenship in their study conducted with sixth-grade students in a mixed design. After the experiment, they took the opinions of teachers, students, and parents and found that their experiment had a positive effect on the active citizenship of the participants, and the participants expressed positive opinions about the subject. Numerous studies have examined citizenship from various angles in the literature (Dere, 2019; Değirmenci & Eskici, 2019; Ersoy, 2007; Ersoy, 2016; Kara et al. 2012; Kızılay, 2015; Kuş & Aksu, 2017; Mızrak, 2019; Sağlam, 2012; Uğurlu, 2011; Ülger, 2013; Yeşilbursa, 2015). When the related studies are evaluated in general, although the study groups and samples change, the achieved result and target do not change.

International literature also provides rich data on civic education. Ashwin and McVitty (2015) drew attention to student participation in their study and emphasised the complementary feature of participation in teaching. In the study, it was stated that student participation is multidimensional, this situation causes uncertainty, and this uncertainty can be eliminated by analysing according to the focus and degree of participation. Baggio et al. (2023) examined active citizenship on the basis of populism in their study. In this context, the links between studies on popularity and responsibility, accountability, politics, and business economics are analysed from an interdisciplinary perspective. Campbell (2006) analysed in detail the dimensions of participation, the causal relationship between education and participation, models that may be effective on the dimensions of participation and educational factors that affect participation. In the study where examples of experimental studies are presented, the effects of classroom climate, the discussion of politics and social issues in the classroom on participation are analysed. In their study, Cooke and Kothari (2001) emphasised the reasons why individuals do not take part in participation activities. In the study, while critical information on history and institutions related to participation was included, data were also shared that participation negatively affects local communities and does not serve social purposes. In his study, Groccia (2018) proposed a multidimensional model in which the history and definitions of student participation and participation opportunities that can be experienced in higher education can be developed. Hoskins et al. (2008) aimed to analyse the effect of education on active citizenship according to education levels. According to the results of the study, it was emphasised that there is a positive and significant relationship between active citizenship and education. On the other hand, it was pointed out that higher education has the greatest effect on active citizenship. Janoski et al. (1998) conducted a longitudinal study to determine the impact of efforts to encourage people's interest in active citizenship and tested the "normativist" and "social practice"

theories. After the interviews with the participants, it was found that active citizenship activities started at an early age had more positive effects on individuals. Jochum et al. (2005) examined active citizenship within the framework of non-governmental organisations, voluntary organisations and the challenges faced by these organisations. In this study, the links between active citizenship and related organisations were examined and suggestions were presented in order to contribute to the expansion of the relationship between institutions. Kerr (2005) examined the definition and scope of the concept of citizenship and what it means for communities and local, national, and regional organisations in Britain, Europe, and other parts of the world. Mendes and Hammett (2023) draw attention to the expectation of students to take an active role in policies and practices and argue that such expectations, practices, and calls have negative aspects. In the study conducted with geography department students, students' views were analysed in the context of curriculum revision and it was revealed that students did not show sufficient participation despite the use of various incentive methods. Onyx et al. (2012) aimed to reveal the perception of active citizenship and how active citizenship emerges by determining the social change, attitudes, active citizenship forms and practices of individuals from different segments. As a result of the study, two contrasting themes were pointed out and it was revealed that active citizenship may have emerged for international and general good or for local and concrete good. Shuler (2010) aimed to examine the change in the relationship between participation and attitude over time. For this purpose, higher education students' attitudes, community service activities, self-efficacy in politics and civic engagement, commitment to civic responsibility, and tolerance for diversity were analysed. Wood (2009) analysed how young people aged 14-16 define and experience active citizenship. In the study conducted through workshops and focus groups, it was concluded that young people defined active citizenship in terms of status, social responsibility, and political literacy and that they associated it with the concepts of rights, responsibilities, caring for others, control, decision-making, and respect.

In the aforementioned studies, the current situation in terms of active citizenship is not considered sufficient and it is suggested that studies should be carried out to improve citizenship skills. In schools, this task falls primarily to social studies teachers. Before teachers fulfil this task, they are expected to have the right perception of active citizenship. It may be important to determine the perceptions of teachers about active citizenship before they start their service and to carry out improvement studies to meet the needs. In the literature, it has been determined that there are few studies on active citizenship with pre-service teachers. It is thought that this study will contribute to the literature in terms of subject, method, study group, the concept studied and the approach used. In the study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of "active citizenship". In this context, answers to the following questions were sought:

1. What are the metaphors that social studies teacher candidates use to describe "active citizenship"?

2. Under which categories are the metaphors that the social studies teacher candidates use while describing "active citizenship"?

In this study, the concept of effective citizenship is used in relation to the concept of active citizenship. Within the scope of the research questions, firstly, it was aimed to determine which metaphor and why pre-service teachers associated active citizenship with. Based on this determination, how the pre-service teachers included in the study group perceive active citizenship was categorised and the results were interpreted. It is aimed that the study will provide an opportunity to determine the perceptions of pre-service teachers about active citizenship, to determine the need, and to offer suggestions for improvement.

Method

A qualitative research approach was adopted to examine the perceptions of social studies teacher candidates about the concept of active citizenship in this study. The survey method was used to conduct the study. Survey research primarily defines the characteristics of a determined population and makes inferences based on a selected sample (Fraenkel & Wallen, 2009). By identifying the characteristics of a selected group, survey research can help determine policy and plans in various fields of study, such as business, health, and education (Sezgin Selçuk, 2019). The survey method was chosen because the goal of this study was to determine the active citizenship perceptions of social studies teacher candidates, to reveal the current situation, and to develop forward-looking suggestions.

Study Group

The study group consisted of 146 teacher candidates studying Social Studies Education at Trabzon University in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Although 152 students participated in the study, six of them were excluded from the evaluation because of invalid answers. The study sample was determined with the criterion sampling method among purposive sampling methods. The purposive sampling methods make it possible to work in groups where information will be gathered intensively depending on the purpose of the study (Canbazoğlu Bilici, 2019). The criterion sampling method is preferable to work with people with certain characteristics (Patton, 1990). Because social studies is a course that discusses the subject of citizenship, and this study determined the perception of teacher candidates about active citizenship, the criterion sampling method was preferred for this study, and the inclusion criterion was to be enrolled in the social studies education undergraduate program.

Table 1
Information about the Study Group

Year of Study	Gender (f)	
	Male	Female
1 st Year	8	24
2 nd Year	12	28
3 rd Year	7	15
4 th Year	17	35
Total	44	102

The study included 146 teacher candidates (102 female and 44 male) from the first (32), second (40), third (22), and fourth (52) years of the social studies education program/ department.

Data Collection Tools

An open-ended survey was used as a data collection tool. Due to the pandemic, an online survey has been prepared. The questionnaire form consisted of a total of four questions, including two categories of demographic information and questions about active citizenship perceptions. In the data collection tool, the expression pattern frequently preferred in metaphorical studies was used. Since the data collection tool had been used in similar studies before, expert opinion was not sought. The gender and year of study of the teacher candidates were requested for demographic information. In the section on active citizenship perceptions, the participants were asked to fill in the blanks in the following sentence "Active citizenship is like..... because....." and explain their opinions. The survey was tested in a pilot study with ten students from the department of mathematics education. It was determined that no changes to the survey were required.

Research Process

The web link to the web-based questionnaire was sent to the teacher candidates studying in the social studies department as an e-mail and a short message (text message). Teacher candidates were asked to participate in the study on a voluntary basis, and it was stated that the identities of the participants would be kept confidential while data were collected due to research ethics. Participants' e-mails were received and they were allowed to send only one response to the study. At the end of approximately two weeks, the data collection process was completed.

Ethical Committee Approval

This study followed all the guidelines outlined in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions specified in the directive's second section, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were carried out.

Ethics committee review of the study was completed by the Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and the study was found ethically appropriate with the decision dated 06.01.2021 and numbered 81614018-000-E.14.

Data Analysis

Content analysis was used to examine the research data. The analysis phase was carried out by one researcher. To analyze the research data, first, the codes were determined, and then categories were created based on the codes. The categories were formed based on the common feature expressed by the pre-service teachers for the metaphors. For example, since light and compass metaphors were expressed with their guiding features, these metaphors were evaluated under the "guiding" category. In order to ensure the repeatability and confirmability of the study (Yıldırım & Şimşek, 2016), the data were re-coded by the same researcher two months after the first coding. Comparisons were made between two sets of codes and categories. It was discovered that there was a high level of consistency in both the first and last coding performed independently. The codes and categories were presented to expert opinion after it was determined that the analyses were largely similar and reliable. The analysis was given its final form after the suggestions of an expert who conducted studies on citizenship education. In the study, codes and numbers were used instead of the students' real names. The numbered codes were used for female teacher candidates (FT1, FT2,...) and male teacher candidates (MT1, MT2,...). The analyses were visualized and presented as tables and figures, with frequency data included. The number of opinions is represented by the frequency values in the tables and figures. Direct quotes from the teacher candidates served as references for the data.

Findings

In this section, the metaphors used by social studies teacher candidates about active citizenship were analyzed. The metaphors used by the teacher candidates were given in tables by their years of study, and categories were developed according to the explanations of the teacher candidates. The findings were visualized using figures, and the codes were presented with frequency information expressing the number of opinions. The findings were supported by direct quotes from the participants.

Findings Related to the First Sub-Problem

In this section, an answer was sought for the first sub-problem, "What are the metaphors that social studies teacher candidates use to describe 'active citizenship' by their year of study?". Table 2 presents the related data.

Table 2

The Metaphors Used by Social Studies Teacher Candidates About Active Citizenship by Their Year of Study

Metaphors	Year of Study					Total	Metaphors	Year of Study					Total
	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year				1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year		
Homework	6	3	5	4		18	Keys of the piano	*	*	*	1	1	
Ant	1	2	1	5		9	Atatürk	*	*	*	1	1	
Wheel	4	1	*	1		6	Prospectus	*	1	*	*	1	
Bee	3	1	*	1		5	Pole Star	1	*	*	*	1	
Factory	*	*	2	3		5	Flower	*	1	*	*	1	
Mother	1	2	1	*		4	Awake person	1	*	*	*	1	
Student	1	2	*	1		4	Strong person	*	*	1	*	1	
Life	1	1	1	*		3	Honey badger	*	1	*	*	1	
State	*	2	1	*		3	Street lamp	*	1	*	*	1	
NGO	*	2	*	1		3	Newton's cradle	*	*	*	1	1	
Puzzle	*	2	*	1		3	Bread	1	*	*	*	1	
Rolling stone	*	1	*	2		3	Oxygen	1	*	*	*	1	
Car	*	2	*	1		3	Recirculation system	*	1	*	*	1	
Teacher	1	*	*	1		2	Walking	1	*	*	*	1	
Hour	*	1	1	1		3	Book	1	*	*	*	1	
Court	*	*	*	2		2	Coronavirus	*	*	*	1	1	
Scientist	*	*	2	*		2	Warrior woman	*	*	1	*	1	
Gray wolf	*	1	*	1		2	Parent	*	*	*	1	1	
Tree	1	*	1	*		2	Assay	*	*	1	*	1	
Conscious person	*	1	*	1		2	balance	*	*	*	1	1	
Fruit	1	*	*	1		2	Planetary system	*	*	*	1	1	
Lover	1	*	*	1		2	News	*	*	*	1	1	
Pomegranate	*	2	*	*		2	Sunlight	*	1	*	*	1	
House	*	1	*	1		2	Light	*	*	*	1	1	
Gold	*	1	*	1		2	Long road	*	1	*	*	1	
Compass	*	2	*	*		2	Battery	*	*	*	1	1	
							Wind rose	*	*	*	1	1	

Table 2 (continued)

Metaphors	Year of Study					Total	Metaphors	Year of Study					Total
	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year				1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year		
Moon	*	*	*	2	2	Water	*	*	*	1	1		
Shield	1	*	*	1	2	Cell	1	*	*	*	1		
Honest	*	1	*	*	1	Parliament	*	*	*	1	1		
banker													
ID Card	*	*	*	1	1	Robot	*	*	*	1	1		
Health	*	*	*	1	1	Prosecutor	1	*	*	*	1		
workers													
Minister of health	1	*	*	*	1	Boiling water	*	*	*	1	1		
Rope	*	*	1	*	1	Food	*	*	*	1	1		
Chicken	*	*	1	*	1	Youth	*	*	*	1	1		
Binoculars	*	*	1	*	1	School life	*	1	*	*	1		
Bird	*	*	1	*	1	Deputy	*	*	*	1	1		
Being online	1	*	*	*	1	Popeye	*	1	*	*	1		
Total											146		

Social studies teacher candidates expressed 146 metaphors, 74 of which were distinct, about active citizenship. According to the table, the concept of “active citizenship” was mostly associated with the metaphors of homework (18), ants (9), wheel (6), and bee & factory (5). Homework (18) and ant (9) metaphors were used in all years of study. The 146 metaphors were categorized by their characteristics as object names (20), animal-plant-food (12), human (9), occupation (8), geographical terms (8), institution (5), action-situation (5), biological terms (2), and other (3).

The metaphors used by the first-year teacher candidates to describe active citizenship were homework (6), wheel (4), bee (3), mother (1), ants (1), student (1), life (1), teacher (1), tree (1), fruit (1), dear (1), shield (1), minister of health (1), being online (1), Pole Star (1), awake person (1), bread (1), oxygen (1), walking (1), book (1), cell (1), and prosecutor (1). The teacher candidates studying in the first year used 22 distinct metaphors with a total of 32.

The metaphors used by the second-year teacher candidates for active citizenship were homework (3), ants (2), car (2), mother (2), student (2), state (2), NGO (2), compass (2), pomegranate (2), puzzle (2), rolling stone (1), wheel (1), bee (1), life (1), clock (1), gray wolf (1), conscious human (1), house (1), gold (1), prospectus (1), flower (1), honey badger (1), street lamp (1), recirculation system (1), sun rays (1), long road (1), school life (1), and Popeye (1). The teacher candidates studying in the second year used 28 distinct metaphors with a total of 40.

The metaphors used by the third-year teacher candidates for active citizenship were homework (5), ants (1), factory (2), scientist (2), mother (1), life (1), state (1), clock (1), tree (1), rope (1), chicken (1), binoculars (1), bird (1), a strong person (1), warrior woman (1), and assay balance (1). The teacher candidates studying in the third year used 16 distinct metaphors with a total of 22.

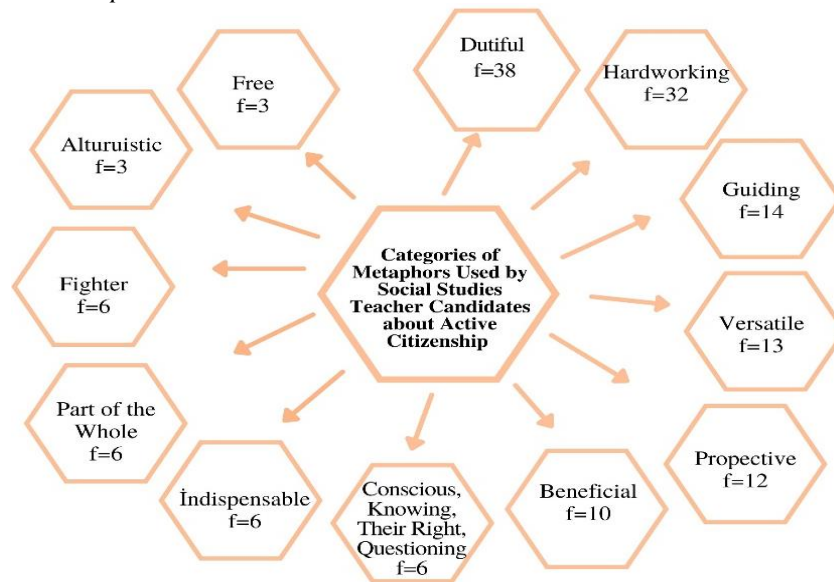
The metaphors used by the fourth-year teacher candidates for active citizenship were homework (4), ants (5), factory (3), court (2), rolling stone (2), moon (2), student (1), wheel (1), bee (1), NGO (1), puzzle (1), car (1), teacher (1), clock (1), gray wolf (1), conscious human (1), fruit (1), lover (1), home (1), gold (1), shield (1), identity card (1), Health workers / Minister of Health (1), piano keys (1), Atatürk (1), Newton's cradle (1), coronavirus (1), parent (1), planetary system (1), news (1), light (1), battery (1), a wind rose (1), water (1), Parliament (1), robot (1), boiling water (1), food (1) youth (1) deputy (1). The teacher candidates studying in the fourth year used 40 distinct metaphors with a total of 52.

Findings Related to the Second Sub-Problem

In this section, an answer was sought for the second sub-problem, "Under which categories are the metaphors that the social studies teacher candidates use while describing "active citizenship?". The obtained findings are presented in Figures 1 and 2.

Figure 1.

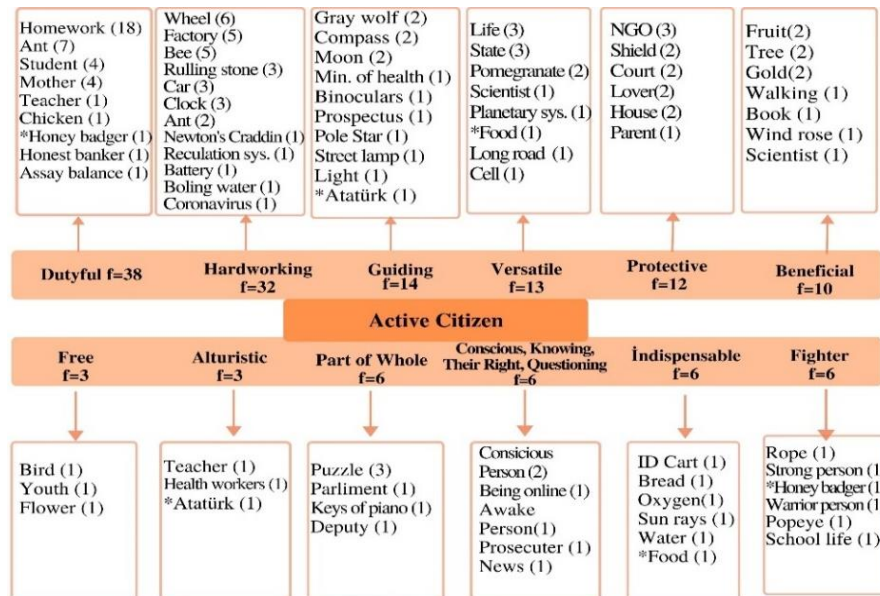
Categories of metaphors used by social studies teacher candidates about active citizenship



Twelve different categories were reached after examining the metaphors used by the teacher candidates for active citizenship. The metaphors used by the teacher candidates for active citizenship were categorized as “dutiful, hardworking, guiding, versatile, beneficial, protective, fighter, indispensable, conscious-knowing their rights-questioning, part of the whole, altruistic, and free”.

In this context, the category analysis of social studies teacher candidates’s metaphors related to the concept of effective citizenship is given in Figure 2.

Figure 2.
Categories and metaphors used by social studies teacher candidates for active citizenship



Among the metaphors used by first-year teacher candidates, the category of dutiful (10) was the most prevalent. This category was followed by hardworking (7), beneficial (4), questioning (3), guiding (2), versatile (2), indispensable (2), and protective (2). First-year teacher candidates did not use any metaphors in the categories of fighter, part of the whole, altruistic, and free.

Among the metaphors used by second-year teacher candidates, the category of hardworking (9) was the most prevalent. It was followed by dutiful (8), versatile (6), guiding (5), fighter (3), protective (3) beneficial (1), questioning (1), indispensable

(1), part of the whole (1), and free (1). Second-year teacher candidates did not use any metaphors in the category of altruistic.

Among the metaphors used by third-year teacher candidates, the category of dutiful (8) was the most prevalent. It was followed by hardworking (4), versatile (4), fighter (3), helpful (1), free (1), and guiding (1). Third-year teacher candidates did not use any metaphors in the categories of part of the whole, altruistic, questioning, indispensable, and protective.

Among the metaphors used by fourth-year teacher candidates, the category of hardworking (14) was the most prevalent. It was followed by protective (7), dutiful (6), guiding (6) part of the whole (4), beneficial (3), indispensable (3), altruistic (2), versatile (2), questioning (2), fighter (3), and free (1). Fourth-year teacher candidates did not use any metaphors in the category of the fighter.

Social studies teacher candidates used 74 distinct metaphors, with a total of 146 metaphors, which were classified under 12 categories "dutiful (38), hardworking (32), guiding (14), versatile (13), protective (12), beneficial (10), conscious-knowing their rights-questioning (6), fighter (6), part of the whole (6), indispensable (6), altruistic (3), and free (3). It was discovered that the teacher candidates used the same metaphors to indicate different qualities or more than one feature.

The category with the highest frequency was dutiful (38). The teacher candidates used nine different metaphors in this category. While teacher candidates mostly used the metaphor of homework (18), it was followed by the metaphors of ants (7), student (4), mother (4), teacher (1), honey badger (1), honest banker (1), and assay balance (1). The metaphors that teacher candidates used the most, both in this category and among all metaphors, were the metaphor of homework, which requires responsibility to be completed, as well as the metaphor of the ant, which they thought represents responsibility in the eyes of society. FT4 using the metaphor of homework stated "Active citizenship is like homework. Because only responsible students do the homework."

The category with the second highest frequency was hardworking (32), and it was the category with the highest number of distinct metaphors (12). In this context, the metaphors of wheel (6), factory (5), and bee (5) were the most used ones in this category. They were followed by rolling stone (3), car (3), clock (3), ants (2), Newton's cradle (1), recirculation system (1), battery (1), boiling water (1), and coronavirus (1). The participants stated that they associated these metaphors with active citizenship in terms of work/action. For the most used metaphor "wheel", FT28 stated that "Active citizenship is like a wheel. Because the wheel is constantly turning, working and moving, that's what it does." Additionally, "coronavirus", which has joined our vocabulary and settled in our minds due to the pandemic, was also associated with active citizenship by a participant. MT76 stated "An active citizen is like a coronavirus. Because it always does its job at every opportunity, it never stops.", associating active citizenship with the mobility of the virus.

The category with the third highest frequency was guiding (14), and 11 distinct metaphors were used in this category. These metaphors were gray wolf (2), compass (2), moon (2), minister of health (1), binoculars (1), prospectus (1), pole star (1), street lamp (1), light (1), robot (1), and Atatürk (1). The frequencies of the metaphors were about the same level. FT10, one of the teacher candidates, said, "Active citizenship is like a gray wolf. Because just as gray wolves guide the Turks, active citizens also guide other citizens."

Another metaphor group used by teacher candidates was gathered under the category of versatile (13). The metaphors of life (3), state (3), pomegranate (2), scientist (1), planetary system (1), food (1) long road (1), and cell (1) were included in this category. MT79, one of the teacher candidates, associated long roads with being versatile and said, "Active citizenship is like a long road. Because long roads host different things, you encounter many during the trip."

Another metaphor group used by teacher candidates was gathered under the category of protective (12). The metaphors of NGO (3), shield (2), court (2), lover (2), home (2), and parent (1) were included in this category. A teacher candidate associated active citizenship with a shield and stated, "Active citizenship is like a shield. Because the shield protects the warrior from blows. Active citizens also protect the public from injustices."

The metaphors that the teacher candidates associated with active citizenship because they bring benefits were combined in the category of beneficial (10). This category included the metaphors of fruit (2), tree (2), gold (2), walking (1), book (1), a wind rose (1), and scientist (1). Including the gold metaphor that the teacher candidates associated with active citizenship because it provides benefits, FT112 stated, "Active citizenship is like gold. Because gold benefits its owner, and active citizens are beneficial to their country."

The teacher candidates used the metaphors of rope (1), a strong person (1), honey badger (1), warrior woman (1), Popeye (1), and school life (1) in the category of fighters (6). Using the metaphor of warrior woman, FT6 said, "An active citizen is like a warrior woman. Because a warrior woman can struggle with all kinds of problems without giving up. Active citizenship also requires relentless struggle."

The metaphors of identity card (1), bread (1), oxygen (1), sun rays (1), water (1), and food (1), which the teacher candidates associated with active citizenship, were gathered under the category of indispensable (6). MT41 associated active citizenship with bread because it is indispensable and stated, "Active citizenship is like bread. Because as bread is indispensable for life, so is active citizenship for social life."

The metaphors of a conscious person (2), being online (1), an awake person (1), a prosecutor (1), and news (1) were combined under the category of conscious-knowing their rights-questioning (6). FT29 associated active citizenship with being online from these metaphors and said, "Active citizenship is similar to being online. Because if you are online, you are informed about things, you are aware of them."

Some of the teacher candidates also used the metaphors of a puzzle (3), parliament (1), piano keys (1), and deputy (1) for active citizenship. These are combined under the category of part of the whole (6). MT78 expressed his opinion, "Active citizenship is like a puzzle. Because to complete a puzzle, all the pieces must be in place, even one missing piece breaks its integrity. An active citizen is also a part of the whole, without that part, something will always be missing."

Another category created based on the statements of teacher candidates was the category of altruistic (3). The metaphors of teacher (1), Health workers/ Ministry of Health (1), and Atatürk (1) were gathered under this category. Using the metaphor of Health workers/Ministry of Health, FT113 stated "Active citizenship is similar to health workers. Because health workers put their lives at stake and sacrificed a lot for their country in the most difficult times."

The metaphors of bird (1), youth (1), and flower (1) that the teacher candidates used for active citizenship were gathered under the category of free (3). Using the flower metaphor, MT107 stated, "Active citizenship is like a flower since while the flower continues its own life, its pollen circulates freely with the wind. Active citizenship also requires being free like a flower, if you are free, you will be active."

Since some metaphors were used in conjunction with more than one feature, these metaphors were marked with a "*" sign, and they were included in more than one category. One of them was the metaphor of Atatürk. In this context, the metaphor of Atatürk was included in the categories of "guiding" and "altruistic". MT9 expressed what active citizenship meant to him, "Active citizenship is similar to Atatürk. Because Atatürk was a guiding and altruistic leader. An active citizen should be like him.". The metaphor of a honey badger was also included in two separate categories due to its two different characteristics. In this context, the metaphor of a honey badger was included in the categories of "dutiful" and "fighter". MT116 stated, "Active citizenship is like a honey badger. Because a honey badger is aware of its responsibility to feed its babies and will fight no matter what." The metaphor of food was expressed by a single participant with two different features. For the metaphor of food, FT62 stated, "Active citizenship is like food. Because it contains multiple elements and is indispensable for the living." For this reason, the metaphor of food was included in the categories of "versatile" and "indispensable". Additionally, different participants used the same metaphor with different features. The "ant" metaphor, which was one of these metaphors, was included in both the "hardworking" and "dutiful" categories. While 7 participants used the metaphor of ants because they were hardworking, 2 participants used them because they were dutiful. Since the scientist metaphor was expressed by two different participants due to different characteristics, it was evaluated under different categories. Accordingly, the scientist metaphor was associated with effective citizenship by one participant due to its versatility, while it was associated with the context of providing benefits by another participant.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study aimed to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates about active citizenship. The findings from 146 teacher candidates were presented in this study. According to the results, it was determined that the metaphors expressed by the teacher candidates for active citizenship had positive qualities. This result was in line with the results of similar studies conducted by Aydın and Çelik (2017), Değirmenci and Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Feldmann (2007), Göl (2013), Keleş and Tonga (2014), Peterson and Knowles (2009), and Tuncel and Uğur (2009), and the views and perceptions of the participants on citizenship were positive.

The metaphors used by pre-service social studies teachers about the concept of active citizenship were evaluated with their reasons and categorised. When the metaphors are evaluated in the context of their categories, it can be said that the metaphor related to effective citizenship is used due to the reason on which it is based and the categories created can be associated with the characteristics of effective citizens.

When the metaphors used by pre-service social studies teachers about the concept of active citizenship are evaluated according to the year of study, it can be said that the metaphors used increase as the year of study increases. This situation may be related to the number of participants as well as the increase in the level of knowledge as the year of study increases.

The study results show that the most frequently mentioned metaphors by teacher candidates were homework (18) and ant (9), while the category of "dutiful" had the highest frequency. In this category, nine distinct metaphors were used by the teacher candidates, which they thought were declaring duties and responsibilities. So, it can be stated that the teacher candidates mostly associated "active citizenship" with dutiful citizens who fulfill their responsibilities. Also, citizenship was mostly associated with responsibility in the studies conducted by Aydın and Çelik (2017), Değirmenci and Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Eryılmaz et al. (2018), İbrahimoglu (2009). Kuş and Aksu (2017) stated that social studies teachers raised active citizens and that their definitions of "active citizen" were concentrated on duty and responsibility. Additionally, Namlı Altıntaş (2016) stated that the teacher candidates considered active citizenship as a responsibility, but there was no consensus on how participation should be. It can be stated that this study demonstrates parallelism with other studies in the literature. Mızrak (2019) also concluded that social studies teachers associated active citizenship with fulfilling their duties. Ersoy (2007) similarly stated that the teachers considered active citizenship as a responsibility. Although the results of this study show parallelism with the studies conducted in Turkey, they differ from the international literature. For example, Westheimer and Kahne (2004), Abs and Veldhuis (2006), and Hoskins (2006) draw attention to the political, civil society, and struggle dimensions of citizenship, which they conceptualise in their studies. These different contexts of active citizenship are believed to be related to the diverse

citizenship policies and programs adopted by countries. Değirmenci and Eskici (2019) mentioned this issue and stated that the emphasis on the "dutiful" citizenship approach adopted in our country may have influenced this result. Kuş and Aksu (2017) emphasized that this result stems from our republican/communist citizen understanding in which duty and responsibility are at the forefront. The fact that different countries share the same duty and responsibility approach to citizenship can also be related to history. In the past, individuals had to fulfill their duties for the state to survive (Heater, 2007). On the other hand, family and environment are also known to be effective in the perception of citizenship. The situations that societies have gone through in the historical process have shaped their perceptions of citizenship. Periods of military intervention may have caused the perception of responsibility-based citizenship, and individuals with this understanding may have influenced the views of teacher candidates. It was aimed to raise apolitical citizens who protect their state, fulfill their duties and responsibilities, and are prepared for every threat and to reduce civilian participation during the military intervention period of 1960-1980 in Turkey (Aydın, 2005; Kılıç Oğuz, 2005). The fact that similar results have emerged in recent and past studies on citizenship has revealed that the curriculum may not be sufficient for raising active citizens. The duties and responsibilities of citizens were emphasized in the 1998 curriculum in Turkey (Akhan et al. 2019). On the other hand, active citizenship was emphasized in 2005 and later programs, albeit gradually. The fact that pre-service teachers still consider active citizenship mostly on the basis of responsibility questions the adequacy of their undergraduate education, as well as the curriculum based on pre-degree education, for raising active citizens.

The category with the second highest frequency was the category of "hardworking", and it had the highest number of distinct metaphors. In addition, the third most frequently used metaphor, the wheel (6) metaphor, was also included in this category. It can be said that the second most frequent association of active citizenship was with hardworking. The metaphors of hardworking were mostly used in terms of physical activity and action. In this context, it can be said that the teacher candidates considered it necessary to act for active citizenship. The slowdown of business and work activities during the pandemic may have created the awareness that an active citizen should work and produce. However, active citizenship includes political and social participation. In this sense, it is believed that hard work is not considered in terms of political and social participation, but in the context of individual work and responsibility. The findings show that the teacher candidates did not link metaphors with problem-solving or effort. In this context, it can be said that the teacher candidates evaluated the subject individually rather than the citizenship feature emphasized in the program. It was concluded that although the 2018 curriculum emphasized taking action for active citizenship, some of the teacher candidates understood active citizenship in a different quality than intended.

The metaphors in the category of "conscious-knowing their rights-questioning" were discussed in the context of awareness of rights. The type of citizen emphasized in this category was in line with the conscious citizen perception that came to the fore

in similar studies. For example, it shows parallelism with the conscious citizen perception in the studies conducted by Dere (2019), Gürel (2016), and Kincal (2015). Also, Mızrak (2019) shared that the teachers believed that active citizens were people who were aware of their rights and knowledgeable. In this respect, it can be said that citizenship awareness and knowledge, which was especially emphasized in the "conscious-knowing their rights-questioning" category, was similar to the literature.

It was determined that some of the emerging categories did not resemble and differ from the international literature. For example, an active citizen in the category of "altruistic" constitutes the type of citizen who can sacrifice everything for their country if necessary. It is thought that this perception may be related to the citizenship policies adopted in our country and the philosophy of democracy. While the understanding that the state comes before the nation is dominant in Turkey, the understanding that the state exists for the nation is dominant in Europe. It may have affected the perceptions of some teacher candidates as well, so they may have been thinking of an active citizen as a citizen who can sacrifice everything when necessary. Turkish culture and traditions may have led to stemming the category of altruism. In the tradition of the Turkish states, in addition to the understanding of "let the people live so that the state may live", the basic idea of "everything is for the state" embodies the understanding that citizens can give up everything for the state if necessary (Gürses, 2011; Ocak, 2003). This may have caused some teacher candidates to use metaphors about active citizenship in the category of altruism.

Some metaphors used by the teacher candidates showed parallelism with the metaphors in similar studies. For example, Dere (2019) stated that the participants used the metaphor of Atatürk as a guiding and pioneering citizen in their study. In this study, the teacher candidates also mentioned the guiding aspect of Atatürk's metaphor. In this respect, Atatürk was described as an active citizen.

Notably, some elements used to define active citizenship in the relevant literature were not emphasized by the teacher candidates in this study at all. For example, while the participation aspect was never mentioned, the emphasis on civic participation and NGOs remained shallow in this study. Also, the teacher candidates did not express any metaphors about political participation. However, participation is a key element for effective citizenship, and all processes from voting in elections to becoming a member of a party, professional organisation or trade union and running an election campaign reflect the dimension of participation (Namlı Altıntaş, 2016; Habermas, 1994). It was also been reported in some studies that the social participation level of teacher candidates was low (Kartal, 2013). It may also be valid for this study group, and the fact that a category emphasizing participation did not emerge in this study may be because the teacher candidates did not have an awareness of social participation. Additionally, the fact that no metaphor was mentioned in the dimension of political participation may be due to the lack of awareness of the teacher candidates about this area. Doğanay (2003) mentioned that the political participation level was low and the political alienation level was high in Turkey. They pointed out that the

adopted political culture could be the reason for these results. It is believed that the teacher candidates grew up in this culture, so it affected their awareness of political participation. It is stated in the literature that political culture can be developed through education. The social studies undergraduate program includes courses on politics and citizenship. However, the study results leave a question about the adequacy of these courses, where there was no awareness of political participation. Since the teacher candidates did not develop an awareness of political participation during their undergraduate level, the information that they will convey to their students about political participation after starting their professional life may be shallow. For this reason, more courses on politics and citizenship can be added and internal regulations can be introduced to the social studies undergraduate program.

It can be stated that the final results of the study were generally in parallel with the literature and that the teacher candidates did not have sufficient awareness of active citizenship. Active citizens come to the fore with their high social and political participation, knowing and using their rights, and fighting characteristics. However, it was seen that the teacher candidates had a traditional citizen perception, especially a duty-oriented passive citizenship perception. The lack of metaphors in the themes of struggle, rights, and participation indicated that the active citizenship perception of the teacher candidates had not yet developed sufficiently. Since the teacher candidates were still studying, these deficiencies could be eliminated. However, since the rate of citizenship courses in undergraduate programs of teacher candidates was relatively low (Kaymakçı, 2012; Namlı Altıntaş, 2016), it is a separate discussion topic whether social studies teacher candidates can reach a sufficient level to raise active citizens when they start their profession.

In this section, suggestions are presented in line with the results obtained from the study. In this context, considering that as the level of active citizenship knowledge of teachers increases, so does the level of caring for the subject (Galston, 2001; Göz, 2010), it may be beneficial to increase and diversify the number of undergraduate courses that will increase the citizenship knowledge of teacher candidates.

Since the metaphors used by teacher candidates for active citizenship are mostly of a passive nature, which will also affect their citizenship tendencies (Jones, 2000), courses related to citizenship can be introduced that will enable teacher candidates to participate in socio-political activities before they serve. On the other hand, service learning and community service practices can be utilised. Thus, different dimensions of active citizenship can be realised.

The inactive and responsibility-related categories were more common in this study. It is known that the curriculum, family, social environment, and school life of teacher candidates before their undergraduate education affect their perception of citizenship. In this context, public service announcements, conferences, and events that will raise awareness of active citizenship can be carried out in social life.

Although the curriculum that can be seen as a reflection of the adopted education policy emphasizes the active citizenship, the fact that the teacher candidates expressed more inactive citizenship qualities may be a reflection of the fact that education is not the only effective factor in the life of an individual (Namlı Altıntaş, 2016; Hoskins & Maschereini, 2009). In this context, projects can be developed that will affect all segments of society and reflect active citizenship skills.

Previous studies have suggested that teachers need supportive studies and experts for citizenship skills (Bıçak & Ereş, 2018). In this context, supportive seminars and programs can be carried out in which teacher candidates can come together with experts to develop active citizenship skills and perceptions.

It can also be suggested that metaphorical perception studies can be conducted related to different citizenship terms, empirical research to change the perception of active citizenship, and further studies to examine how active citizenship is included in the current undergraduate program and citizenship course resources.




Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Yurttaşlık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	14.01.2022	19.11.2022	Tarih seçiniz

Elif Torun ²

Trabzon Üniversitesi

İbrahim Fevzi Şahin ³

Atatürk Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel yaklaşım benimsenerek tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında 146 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Demografik bilgiler ve araştırma sorusunun yer aldığı iki aşamalı anket formunda katılımcılara “Etkin yurttaşlık..... gibidir. Çünkü...” ifadesi yöneltilerek öğretmen adaylarının “etkin yurttaşlık” kavramına yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere içerik çözümlemesi uygulanmıştır. Öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramına ilişkin 146 geçerli, 6 geçersiz olmak üzere 74 farklı metafor üretmiştir. Metaforlar 12 kategori altında birleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik algılarının genel olarak alan yazınla koştut nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının sıklıkla benzer metaforlar ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik olarak en çok görev ve sorumluluk bildirdiğini düşündükleri ödev ve karınca metaforlarını dile getirdiği saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen adayları, etkin yurttaşlık, metaforik algı, içerik analizi.

¹Bu makale 20-22 Aralık 2021 IX. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

²Sorumlu Yazar: Arş.Gör., Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, E-posta:eliftorun0325@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3013-3691>

³Prof. Dr., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, E-posta:ifevzi@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2566-4623>

Devletlerin, geleceklerini güvenceye almak için en önemli görevlerinden biri yurttaş yetiştirmektir. Devletler bu görevi yurttaşlık politikalarıyla gerçekleştirmektedir. Yurttaşlık, devletlerin devamını sağlama adına bireyleri ortak amaç ve hedefler çerçevesinde tek paydada birleştirmeyi hedefler (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Ortak bir paydada birleştirilemeyen arada kalmış bireyler hem devletlerin hem toplumun geleceğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum iyi yurttaşlık nedir ve iyi yurttaş kimdir? sorularını akıllara getirmektedir. İyi yurttaşlığın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerin içinde bulunulan döneme, toplumun yapısına ve gereksinimlerine göre değiştiği görülmektedir. Latince “civitas” sözcüğüyle ifade edilen yurttaşlık kavramının temellerinin Yunan uygarlığına dayandığı ve Atina hükümdarı Solon’un yurttaşlığı hukuki terim olarak kullanan ilk kişi olduğu düşünülmektedir. Solon yurttaşları zenginlik ve statülerine göre farklı kategorilere ayırarak hükümet üzerinde etkilerini bu kategorilere göre belirlemiştir. Böylece her kesimden yurttaşın sosyal ve politik idareye katılmasını mümkün kılmıştır. Öte yandan çeşitli kaynaklarda Solon’un belirsiz kanunlar çıkararak, kararların jürinin etkinliğiyle alınmasını amaçladığı, bu durumun ise tüm yurttaşların yönetime katılmasının yolunu açtığından bahsedilmiştir (Clark, 1994). Sosyal ve politik süreçlere katılım önemli görülmeyle birlikte (Li, 2009) kimlerin yurttaş olarak değerlendirileceği konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin Aristoteles Politika eserinde yurttaş hem yöneten hem yönetilen olarak kararlar almak ve onlara uymakla sorumlu kişi olarak görmüş, yurttaşların sadece sorun çözmek için değil iyi yaşamak için de yönetime etkin katılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Aristo siyasi kararlar alma konusunda sadece mülk sahiplerinin söz sahibi olması gerektiğini belirterek yurttaşlık haklarını bu ölçüte göre belirlemiştir. Öte yandan Platon da yurttaşlığı eğitim ile ilişkilendirerek, yurttaşlığın soy ve mülke bağlı olduğunu vurgulamıştır (Li, 2009). Antik dönemde yurttaşlığa yaklaşım mülk ile ilişkilendirilirken Max Weber sonraki dönemlerde yurttaşlığın ortaçağ şehirlerindeki askeri örgütlenmeden ortaya çıktığını ifade eder. Buna göre şehrin savunması için askerlere ihtiyaç duyulması küçük bir grup ya da tek kişinin yönetiminde etkin olmasını engellmiştir. Güvenlik ihtiyacı nedeniyle siyasi güç askeri disiplinle paylaşılmıştır (Shafir, 1998). Bu durum toplumun önemli kesimini oluşturan askerlerin yönetimde etkin olmasına yol açarak yönetimin bu kişilerle paylaşılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla yönetimde etkili olan gruplar yurttaş olarak adlandırılmıştır. Sonraki dönemlerde sahip olunan statü, soy ve mülk gibi kavramlar yurttaşlık için ayırt edici özellik olmadan çıkmıştır. Nitekim Fransız Devrimi ile oy hakkı ve temsil gibi yetkiler daha geniş kitlelerle paylaşılmıştır. Bu dönemleri takiben işçi sınıfının etkin olmaya başlamasıyla yurttaşlık ve katılım anlayışı eşitlik ilkesi çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra eşitlik ve adalet temelinde kanunlarla sivil haklar güvence altına alınarak katılım boyutunda yurttaşların sendikal hakları sürece dahil edilmiştir.

Tarih boyunca yurttaşın ve yurttaşlığın ne olduğuna dair farklı yaklaşımlar olmasına karşın yurttaşlar yönetimden ve katılımdan ayrı düşünülmemiştir. Yurttaşlık genel olarak katılım ile ilişkili olarak ele alınmıştır. İyi yurttaş algısı ise eski

dönemlerde vergisini veren, görev ve sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getiren kişi iken bu görüş zamanla değişmiştir (Namlı Altıntaş, 2016). Toplumlar geliştikçe ve devletler büyüdükçe toplumun artan gereksinimlerini karşılama adına yetersiz kaldığı fark edilmiştir (Kara ve diğ., 2012). Eksiklikleri tamamlama, toplumun gereksinimlerine karşılık verme amacıyla devletler yine topluma yönelerek iyi yurttaş etkin yurttaşlıkla ilişkilendirmiştir. Nitekim tarihsel bağlamda da hemen her dönemde yurttaşların ülkeleri için etkin, üretken ve duyarlı olmaları beklenmiştir (Çolak, 2015). Bu fikre göre insanların devlete, devletin de insanlara karşı yerine getirmesi gereken yükümlülükleri bulunmaktadır (Sarıpek, 2006). Yine bu anlayışta birey sorumluluk olarak ülkesinin gereksinimlerini karşılamak ve niteliğini yükseltmek için yükümlü tutulmuştur (Şenkal, 2005). Öyle ki etkin yurttaş toplumun gereksinim ve hizmetlerini karşılamalı, sosyo-politik konular başta olmak üzere hemen her konuda katılımcı rol üstlenmelidir (Kara ve diğ., 2012). Bunun yanı sıra etkin yurttaşlar toplumsal bağları güçlü tutarak ve işbirliği sağlayarak devletin sosyal yükümlülüklerini üstlenmeli ve yurttaşların gereksinimleri yine birbirleri tarafından karşılanmalıdır (Sarıpek, 2006). Tüm bunların yanında etkin yurttaşın kim olduğu ve etkin yurttaşlığın ne olduğuna ilişkin görüşlerin ülkeden ülkeye, benimsenen politikaya, yaşam görüşüne hatta belki en önemlisi dönemin koşullarına göre değiştiği görülmektedir. Örneğin; liberal görüşe sahip Oldfield (2012) bireyin devletten daha öncelikli ve önemli olduğunu savunarak etkin yurttaş, bireyin insan olmasından kaynaklanan haklara ve özgürlüklere sahip çıkan kişi olarak değerlendirmektedir. Bu durumda birçok ülkenin etkin yurttaşlığa önem vermekte olduğu ancak etkin yurttaşın taşınması gereken özellikleri devletlerin kendisinin belirlediği söylenebilir.

Devletler eğitim sistemlerini kendi tasarladıkları insan tipi ve toplum modelini oluşturmak için kullanmaktadır (Çelik, 2019; Şişman, 2011). Bu hedefle devletler kendi belirledikleri sınırlar içinde bir bütünlük kurmak ister (Bıçak ve Ereş, 2018). Benimsenen eğitim politikaları da öğretim programlarına etki ederek ders kitabının dilinden, öğretmenin kullanacağı tekniğe kadar eğitimin tüm paydaşları öğretim programlarından etkilenir (Akbaba, 2004). Geliştirilen öğretim programları istenilen yurttaş tipini yansıtmaktadır (Yiğit, 2017). Eğitim politikaları ve öğretim programının başarısı, uygulama sırasında ortaya çıkar (Varış, 1988). Eğitim politikaları ve öğretim programları aracılığıyla, yurttaşların devletin öngördüğü sosyo-politik konulara etkin katılım göstermesi ve sorumluluk alması, böylece devlete sadakatin sağlanması amaçlanır (Celkan, 2014). İstenilen özellikte yurttaş yetiştirmek için yurttaşlık eğitimi gereklidir (Ersoy, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalarda ortaya konan; dünya genelinde bireylerin giderek politik okuryazarlık oranının düşmesi, katılım ve politik etkinliklere ilgilerinin azalması gibi nedenler de yurttaşlık eğitimi zorunlu kılan nedenler arasında sayılabilir (Wood, 2010). Nüfusun artması nedeniyle devletlerin toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması gibi sebeplerle son dönemde giderek daha da önem kazanan etkin yurttaş yetiştirme amacına da yine yurttaşlık eğitimi yoluyla ulaşılabilir. Nitekim, yurttaşlık eğitiminin son hedeflerinden olan, bireyleri sosyo-politik konulara dahil etmek, katılımını artırmak etkin yurttaşlık kavramıyla açıklanabilir.

Yurttaşlık eğitimi, esasen içinde birçok paydaşı barındırmaktadır. Bu kapsamda yurttaşlık eğitimi okul, öğretmen, öğrenci, yönetici, aile ve diğer ilgili kişileri de kapsayan bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir (Uğurlu, 2011). Bu alanda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri tutarlıdır. Okul, öğrenci, öğretmen ve ilgili tüm paydaşlar bireyden etkin yurttaş becerilerini geliştirmesini beklerken, bu paydaşların aykırı ve tutarsız davranışları olumsuz etki oluşturabilir. Örneğin sosyal sorumluluk projelerinde görev almak isteyen bir öğrencinin ailesi ya da okul yönetimi tarafından engellenmesi, bu öğrencinin hayatının sonraki dönemlerinde de sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılmamasına sebep olabilir. Bu bağlamda eğitim ile ilgili tüm paydaşların yurttaşlık eğitimi için tutarlı davranış ve tutum sergilemeleri önemlidir (Ülger, 2013). Geliştirilmek istenen davranış ile ilgili paydaşların sergiledikleri davranışların koşturması yurttaşlık becerilerini geliştirmeyi destekleyecektir (Karaman Kepenekci, 2000). Bu kapsamda yurttaşlık eğitiminin başarıya ulaşması için eğitim ile ilgili tüm paydaşların yurttaşlık eğitiminin amaçlarına ve ön görülen hedeflerine uygun hareket etmesi önemli görülmektedir.

Yurttaşlık eğitimi hemen her dönemde önemli olmasına karşın 6-14 yaş aralığını kapsayan ilköğretim döneminin eğitim kademeleri arasında daha ön plana çıktığı ve bu dönemde öğrenilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Ayrıca 6-14 yaş aralığını kapsayan ilköğretim dönemi bilişsel olarak öğrenmeye en açık olunan eğitim dönemi olup değer ve kazanımlar görece olarak daha kolay aktarılabilir (Kara ve diğ., 2012). Yurttaşlık eğitiminin verildiği ve hedeflenen nitelikte yurttaşın yetiştirilmesi için yürütülen temel derslerden biri de sosyal bilgilerdir (Kuş ve Aksu, 2017). Nitekim sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birinin de yurttaşlık bilincinin kazandırılması olduğu bilinmektedir (Barr ve diğ., 2013). Sosyal bilgiler, bireyin yaşamı boyunca yararlanacağı yurttaşlık becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir derstir (MEB, 2018). Yurttaşlık bilincinin kazandırılması için dersin yürütüldüğü gelişim döneminin yaşam boyu devam ettirecek davranışlara yol açabileceği düşünülünce, yurttaşlık becerilerini kazandırma adına sosyal bilgiler dersinin önemi daha iyi anlaşılabilir (Kara ve diğ., 2012). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler dersi aracılığıyla etkili, sorumlu, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, sorun çözebilen, katılımcı ve etkin yurttaş yetiştirilmesini hedeflediği görülmektedir (Doğanay, 2005; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; İnan, 2014; Kara ve diğ., 2012; MEB, 2018; Sever, 2016). Günümüz koşulları dikkate alındığında özellikle ülkesini ve dünyayı ilgilendiren sorunların çözümünde etkin rol almanın daha da önem kazandığı söylenebilir. Devletlerin bir araya gelip protokol oluşturmaları zor ve zaman alıcı olabilirken, bireylerin daha kısa sürede örgütlenmesi ve eyleme geçmesi mümkün olabilir. Örneğin sosyal medya üzerinden yapılan kıyıları temizleme konulu bir paylaşım diğerini tetikleyebilir ve kıyıları temizleme adına dünyanın farklı yerlerinde insanlar kısa zaman içinde bir araya gelebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler programında da birey üzerinde durularak etkin yurttaşlığın geliştirilmesinin ön plana çıktığı görülebilir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012).

Sosyal bilgiler programında vurgulanan insan tipini yetiştirecek en önemli öğelerden biri öğretmenlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin söz konusu yurttaşlık özelliklerini barındırması derslerde daha etkili olmaları adına avantaj sağlayabilir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (SBÖP) etkin yurttaşlığın sosyoloji, hukuk ve siyaset ile ilişkili olduğu vurgusu yapılarak, etkin yurttaşın grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşum ve işleyişi hakkında farkındalığının olması beklenmektedir. Böylece öğrencilerin, bireylerin ve grupların rolü ile ilgili bilgi çerçevesinde, kendi bireysel rollerini anlaması hedeflenmektedir. Bu anlamda kişinin yaşanabilecek herhangi bir sorun karşısında örgütlü devlet yapısının bilincinde olması ve bireysel olarak yönetimi etkileme yollarını kavraması beklenmektedir. Öte yandan SBÖP’de (2018) etkin yurttaşın ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkı sağlaması ve medeni yaşama tam olarak katılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin yurttaşlık bilgisine sahip olması gerekli görülmektedir. Etkin yurttaşlık sosyal sorunların saptanmasını, bu sorunların çözümünde etkin rol alınmasını, hakların bilincinde olunmasını ve sosyal dayanışma oluşturabilme yeterliklerine sahip olunmasını kapsamaktadır (Gençtürk ve Sarpkaya, 2009; MEB, 2018). Etkin yurttaşlık bilgisinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurttaşlık etkinliklerine katılan birey olarak öğrenciler için rol model olacak nitelikte olması beklenmektedir (Namlı Altıntaş, 2016). Bu anlamda dersleri yürütecek öğretmenlerin belirtilen etkin yurttaş niteliklerine sahip olması da önem taşımaktadır.

Öğretmen; materyallerden, okul yönetimine, örgütlenme tipinden liderlik özelliğine kadar eğitime etki eden tüm öğeler arasında öğrenci başarısını etkileyen en temel etkenlerin başında gelmektedir. Bu durum Avrupa Birliği üyesi olan birçok ülkenin uzun zamandır öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009). Günün koşullarına göre yeniden düzenlenen öğretim programlarına karşın sahada etkinlik göstermekte olan öğretmenlerin bir kısmı kendini birçok konuda yeterli görmektedir. Bu nedenle eğitim gereksinimi hissetmemektedir ve bu durum programların güncelliğine karşın öğretmenlerin gelişime kapalı olmalarına yol açmaktadır (Gözütok ve diğ., 2005). Sahada eğitim etkinliklerinde bulunan öğretmenlerin sahip oldukları beceri, görüş vb. durumlarını saptamak değerlidir. Ancak yapılan durum saptamalarının ardından geliştirilen hizmet içi programlarının iyileştirme için yeterince etkili olmadığı (Bada ve Kırpık, 2021; Gülmez, 2004) bu nedenle hizmet öncesi durum tespitlerinin önemli olabileceği düşünülmüştür. Nitekim henüz öğretmenlik göreviyle eğitim etkinliklerine başlamamış olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görüş ve özelliklerin belirlenmesi; önlem alınması, geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının yapılması için yarar sağlayabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda özellikle üzerinde durulan “etkin yurttaşlık” algısının nasıl olduğunu belirlemek önemli olabilir. Sahada çalışmaya başlayacak öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin algılarının saptanması, alana yönelik öneri geliştirme ve düzenleme getirme adına fırsat sunabilir.

Vatandaşlık ve Etkin Vatandaşlık Alanında Yürütülen Çalışmalar

İlgili alanyazın tarandığında yurttaşlık konularını yansıtan ve iyi yurttaşlık, etkin yurttaşlık, aktif vatandaşlık, etkin vatandaşlık gibi farklı kavramlarla ilişkili çalışmaların bulunduğu saptanmıştır. Söz konusu çalışmalarda yurttaşlık farklı açılardan değerlendirilmiş ve farklı kavramlarla ilişkili olarak yürütülmüştür. Akın (2022) refah devleti bağlamında Avrupa'daki aktif vatandaşlığı ele aldığı çalışmasında farklı Avrupa devletlerinin yurttaşlık modellerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Altun (2020) bireyin kentli aktif vatandaş olarak katılım düzeyi ile kent arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında sivil bilincin ve sivil katılımın yüksek bireylerin olduğu, kentlerin büyüdükçe aktif katılımın düştüğü sonucunu paylaşmıştır. Arcanlı (2019) etkin vatandaşlık öğrenme alanı üzerine öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini alarak durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu ve etkin yurttaşlık becerilerinin kazandırılmasının önemli olarak görüldüğü, etkin yurttaşlığın günlük sorunların çözümünde rol oynadığı görüşünün hakim olduğunu paylaşmıştır. Aydın (2021) "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabında yer alan insan hakları ve demokrasi konularını etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları bağlamında doküman analizi tekniği ile incelediği çalışmasında altmış konu başlığı ve beş kategoriye ulaşmıştır. Bozkaya (2020) 5. sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık ünitesinde göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeylerini karma yöntemle incelediği çalışmasında uygulanan deneysel işlemin yurttaşlık algısına katkı sağlayarak olumlu yönde etkilediği sonucunu paylaşmıştır. Cincil (2020) sivil toplum kuruluşları üzerine hazırlanan metinlerle ilişkili küçük resim ve çizimlerle (vignette) öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarını belirlediği durum araştırması olarak yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin olumlu algıya sahip olmalarına karşın algıların sınırlı boyutta kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Eryılmaz (2019) sosyal bilgiler öğretim programında etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında konuların soyut ve kuramda kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Naci (2020) nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak yürüttüğü çalışmasında sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin vatandaşlık becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada uygulanan eylem planının olumlu sonuçlandığı vatandaşlık becerileri gelişimine katkısının olduğu sonucu paylaşmıştır. Namlı Altıntaş (2016) nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak sosyal bilgiler ikinci sınıf öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada uygulanan eylem planı sonucunda eleştirel düşünme boyutlarının arttığı ve toplumsal birlikteliği savunan aktif vatandaşlığın benimsendiği sonucuna ulaşmıştır. Söğüt (2019) karma yöntemi kullandığı çalışmasında 5. sınıf öğrencileriyle ters yüz sınıf modelini bir uygulamayı etkin vatandaşlık öğrenme alanında yapmıştır. Uygulanan modelin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve modeldeki eksikliklerin giderilmesiyle daha verimli ortamın sunulacağı sonucu paylaşmıştır. Süvari (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özyeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Nicel araştırma desenlerinden anlık taramanın kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve

bunun değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucu paylaşmıştır. Şener (2019) öğrencilerin etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ve algılarını belirlemeye yönelik olarak betimsel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kavram ile bilişsel yapılarının uyuşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2019) altıncı sınıf öğrencileriyle karma desende yürüttüğü çalışmada okul dışı değerler eğitiminin etkin vatandaşlık değeri üzerine etkisini incelemiştir. Deneysel uygulamanın ardından, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alındığı çalışmada deneysel işlemin etkin vatandaşlık üzerine olumlu etkiye sahip olduğu ve konu hakkında olumlu görüşlerin belirtildiği paylaşmıştır. Yurttaşlık üzerine farklı açılardan bakılarak hazırlanan birçok çalışmaya rastlamak olanaklıdır (Dere, 2019; Değirmenci ve Eskici, 2019; Ersoy, 2007; Ersoy, 2016; Kara ve diğ., 2012; Kızılay, 2015; Kuş ve Aksu, 2017; Mızrak, 2019; Sağlam, 2012; Uğurlu, 2011; Ülger, 2013; Yeşilbursa, 2015). İlgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubu ve örneklemeler değişmesine karşın ulaşılan sonuç ve hedef değişmemektedir.

Uluslararası alan yazın da yurttaşlık eğitimi konusunda zengin veriler sunmaktadır. Ashwin ve McVitty (2015) yaptıkları çalışmada öğrenci katılımına dikkat çekerek katılımın öğretimde tamamlayıcı özelliğini vurgulamıştır. Çalışmada öğrenci katılımının çok boyutlu olduğu ifade edilmiş, bu durumun belirsizliğe neden olduğu, katılımın odak ve derecesine göre analiz yapılarak bu belirsizliğin ortadan kaldırılabileceği belirtilmiştir. Baggio ve diğ. (2023) yaptıkları çalışmada aktif vatandaşlığı popülizm temelinde incelemiştir. Bu bağlamda popülerlik ve sorumluluk bağlantıları disiplinler arası bir bakışla incelenmiştir. Campbell (2006) yaptığı çalışmada, katılımın boyutları, eğitim ve katılım arasındaki nedensel ilişki, katılımın boyutları üzerinde etkili olabilecek modeller ve katılım üzerine etkili eğitimsel faktörleri detaylı olarak ele almıştır. Deneysel çalışmalara dair örneklerin sunulduğu çalışmada, sınıf iklimi, sınıfta politika ve sosyal konuların tartışılma durumunun katılım üzerindeki etkileri incelenmiştir. Cooke ve Kothari (2001) yaptıkları çalışmada bireylerin katılım etkinliklerinde yer almamalarının sebepleri üzerinde durmuştur. Çalışmada katılımı ilgili olarak tarihe ve kurumlara yönelik eleştirel bilgilere yer verilirken, katılımın yerel toplulukları olumsuz etkilediği ve toplumsal amaçlara hizmet etmediğine dair veriler de paylaşmıştır. Groccia (2018), çalışmasında öğrenci katılımının tarihi, tanımları ile yüksek öğretimde deneyimlenebilecek katılım fırsatlarının geliştirilebileceği çok boyutlu bir model önermiştir. Hoskins ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada eğitimin aktif vatandaşlık üzerindeki etkisini eğitim seviyelerine göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre aktif vatandaşlık ile eğitim arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan aktif vatandaşlık üzerinde yüksek öğretimin en büyük etkiye sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Janoski ve diğ. (1998) çalışmasında insanların aktif vatandaşlığa ilgisini teşvik etmek için gerçekleştirilen çalışmaların etkisini belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma yapmış ve “normativist” ve “sosyal uygulama” kuramlarını test etmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler

sonrası erken yaşlarda başlanan aktif vatandaşlık etkinliklerinin, bireyler üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Jochum ve diğ. (2005) rapor niteliğindeki çalışmalarında aktif vatandaşlığı, sivil toplum örgütleri, gönüllü kuruluşlar bu kuruluşların karşılaştıkları zorluklar çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada aktif vatandaşlık ile ilişkili kuruluşlar arasındaki bağlantılar irdelenerek, kurumlar arasındaki ilişkinin genişletilmesine katkı sağlama adına öneriler sunulmuştur. Kerr (2005) çalışmasında, vatandaşlık kavramının tanımı ve kapsamı, Britanya, Avrupa ve dünyanın farklı bölgelerindeki topluluklar ile yerel, ulusal ve bölgesel kuruluşlar için ne ifade ettiğini incelemiştir. Mendes ve Hammett (2023) yaptıkları çalışmada politika ve uygulamalarda öğrencilerin aktif rol almalarının beklenmesine dikkat çekerek bu tür beklenti, uygulama ve çağrılar olumsuz yönleri olduğunu iddia etmektedir. Coğrafya bölümü öğrencileriyle yürütülen çalışmada müfredat revizyonu bağlamında öğrencilerin görüşleri analiz edilmiş ve çeşitli teşvik yöntemlerinin kullanılmasına karşın öğrencilerin yeterli katılım göstermediği ortaya konulmuştur. Onyx ve diğ. (2012) farklı kesimlerden bireylerin sosyal değişim, tutum, aktif vatandaşlık biçimleri ve uygulamalarını belirleyerek aktif vatandaşlık algısı ve aktif vatandaşlığın nasıl ortaya çıktığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda birbirine zıt iki temaya dikkat çekilerek, aktif vatandaşlığın uluslararası ve genel iyilik için ya da yerel ve somut iyilik için ortaya çıkmış olabileceği ortaya konmuştur. Shuler (2010) çalışmasında katılım ile tutum arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin tutumları, toplum hizmeti faaliyetleri, siyaset ve sivil katılım üzerine öz yeterlilikleri, sivil sorumluluğa bağlılık ve çeşitliliğe hoşgörülerini incelenmiştir. Wood (2009) yaptığı çalışmada 14-16 yaş arasındaki gençlerin aktif vatandaşlığı nasıl tanımladıklarını ve deneyimlerini incelemiştir. Atölye çalışmaları ve odak gruplarla yürütülen çalışmada gençlerin aktif vatandaşlığı; statü, sosyal sorumluluk ve politik okuryazarlık açısından tanımladıkları; haklar, sorumluluklar, başkalarıyla ilgilenmek, kontrol, karar vermek ve saygı kavramlarıyla ilişki kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu çalışmalarda çoğunlukla etkin yurttaşlık konusunda bulunan nokta yeterli görülmemekte ve yurttaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Okullarda bu görev öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirmeden önce kendilerinin de etkin yurttaşlık hakkında doğru algıya sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkin yurttaşlık hakkındaki algıları henüz hizmet öncesinde saptanıp gereksinime yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılması önemli olabilir. Alanyazında etkin yurttaşlık üzerine öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın konusu, yöntemi, çalışma grubu, çalışılan kavram ve kullanılan yaklaşım bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlar nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu çalışmada etkin yurttaşlık kavramı aktif vatandaşlık kavramıyla ilintili olarak kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı hangi metaforla neden ilişkilendirdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu tespitten yola çıkarak çalışma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı nasıl algıladığı kategoriler halinde belirlenerek, sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışmanın öğretmen adaylarının etkin yurttaşlıkla ilgili algılarının tespit edilmesi, ihtiyacın belirlenmesi ve iyileştirme önerileri için fırsat sunması hedeflenmiştir.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik algılarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli araştırmalarının temel amacı belirlenen evrenin özelliklerini tanımlamak ve seçilen örnekleme göre çıkarımlarda bulunmaktır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama çalışmaları; işletme, sağlık ve eğitim gibi farklı alanlarda seçilen grubun özelliklerini belirleyerek, planlama ve politika belirleme için fırsat sunabilir (Sezgin Selçuk, 2019). Bu çalışmada araştırmaya dahil edilen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısı belirlenerek varolan durumun ortaya konulması ve ileriye dönük öneriler geliştirilmesi hedeflendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılının bahar yarısında Trabzon Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında öğrenim gören 146 öğretmen adayı oluşturmuştur. 152 kişi araştırmaya katılmasına karşın altısı geçersiz-boş yanıtlar gönderdiği için değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışma amacına bağlı olarak yoğunlukla bilgi edinilecek gruplarda çalışma yapmayı olanaklı kılar (Canbazoglu Bilici, 2019). Ölçüt örnekleme yöntemi belirli özelliklere sahip kişilerle çalışılmak hedeflendiğinde tercih edilmektedir (Patton, 1990). Bu çalışmada da sosyal bilgiler yurttaşlık temelli bir ders olduğu ve öncelikle bu dersten sorumlu öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısının belirlenmesi gerektiği düşünüldüğünden sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kayıtlı olmak ölçüt olarak alınarak ölçüt örnekleme yöntemi yeğlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet (f)	
	Erkek	Kadın
1. Sınıf	8	24
2. Sınıf	12	28
3. Sınıf	7	15
4. Sınıf	17	35
Toplam	44	102

Tablo 1’den de görüldüğü gibi araştırma, sosyal bilgiler eğitimi birinci (32), ikinci (40), üçüncü (22) ve dördüncü (52) sınıf düzeylerinde 102’si kadın 44’ü erkek olmak üzere 146 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Yaşanan pandemi sürecinden dolayı anket formu web tabanlı olarak hazırlanmıştır. Anket formu demografik bilgilerin ve etkin yurttaşlık algılarına yönelik soruların yer aldığı iki kategori olmak üzere toplam dört sorudan oluşturulmuştur. Veri toplama aracında metaforik çalışmalarda sıklıkla tercih edilen ifade kalıbı kullanılmıştır. Veri toplama aracı daha önce de benzer çalışmalarda kullanıldığı için uzman görüşüne başvurulmamıştır. Demografik bilgiler içinde öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgisi yer almıştır. Etkin yurttaşlık algılarına yönelik soruların bulunduğu kategoride katılımcıların “Etkin yurttaşlık..... gibidir. Çünkü.....” ifade kalıbına göre görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Oluşturulan formun pilot uygulaması matematik eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan on öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Araştırma Süreci

Web tabanlı oluşturulan anket formunun bağlantı adresi Sosyal Bilgiler Anabilimdalı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına e-posta ve kısa ileti olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarının gönüllülük esasına göre çalışmaya katılımları istenmiş, araştırma etiği gereği veriler toplanırken katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcıların e-postaları kaydedilerek çalışmaya yalnızca bir cevap göndermeleri sağlanmıştır. Yaklaşık iki haftalık sürenin sonunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Yapılan bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 06.01.2021 tarih 81614018-000-E.14 sayılı karar ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında tek araştırmacı görev almıştır. Verilerin analizinde öncelikle kodlar belirlenmiş ve oluşturulan kodlara göre kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler öğretmen adaylarının metaforlar için ifade ettiği ortak özelliğinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Örneğin ışık ve pusula metaforları yol gösterici özellikleriyle ifade edildiğinden bu metaforlar “yol gösteren” kategorisi başlığında değerlendirilmiştir. Çalışmanın tekrar ve teyit edilebilirliğini (Yıldırım ve Şimşek, 2016) sağlamak için veriler ilk kodlamadan iki ay sonra aynı araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucu oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Bağımsız yapılan hem ilk hem de son kodlamalarda büyük ölçüde tutarlığın olduğu belirlenmiştir. Büyük oranda benzer analizlerin yapıldığının ve analizlerin güvenilir olduğunun saptanmasının ardından kod ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Yurttaşlık eğitimi konusunda çalışmaları bulunan uzmanın önerisi sonrasında analize son biçimi verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod ve numaralar kullanılmıştır. Kadın öğretmen adayları için (KÖ1, KÖ2,...), erkek öğretmen adayları için ise (EÖ1, EÖ2,...) kodları numaralandırılarak kullanılmıştır. Analizler görselleştirilmiş, tablo ve şekil olarak sunulmuş ayrıca frekans bilgisine yer verilmiştir. Tablo ve şekillerdeki frekans değerleri görüş sayısı olarak sunulmuştur. Veriler öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolandırılmış ve öğretmen adaylarının açıkladıkları görüşlerine göre kategoriler düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular, şekiller kullanılarak görselleştirilmiş ve kodlar görüş sayısını belirten frekans bilgileriyle sunulmuştur. Elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci alt problem olan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ‘etkin yurttaşlık’ kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Etkin yurttaşlık Kavramına Yönelik Kullandıkları Metaforlar

Metafor	Sınıf Düzeyi					Metafor	Sınıf Düzeyi				
	1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam		1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Ödev	6	3	5	4	18	Piyanonun tuşları	*	*	*	1	1
Karınca	1	2	1	5	9	Atatürk	*	*	*	1	1
Çark	4	1	*	1	6	Prospektüs	*	1	*	*	1
Arı	3	1	*	1	5	Kutup Yıldızı	1	*	*	*	1
Fabrika	*	*	2	3	5	Çiçek	*	1	*	*	1
Anne	1	2	1	*	4	Uyanık insan	1	*	*	*	1
Öğrenci	1	2	*	1	4	Güçlü insan	*	*	1	*	1
Yaşam	1	1	1	*	3	Bal porsuğu	*	1	*	*	1
Devlet	*	2	1	*	3	Sokak lambası	*	1	*	*	1
STK	*	2	*	1	3	Newton'un beşiği	*	*	*	1	1
Yapboz	*	2	*	1	3	Ekmek	1	*	*	*	1
İşleyen demir	*	1	*	2	3	Oksijen	1	*	*	*	1
Araba	*	2	*	1	3	Devri daim sistemi	*	1	*	*	1
Öğretmen	1	*	*	1	2	Yürümek	1	*	*	*	1
Saat	*	1	1	1	3	Kitap	1	*	*	*	1
Mahkeme	*	*	*	2	2	Koronavirüs	*	*	*	1	1
Bilim adamı	*	*	2	*	2	Savaşçı kadın	*	*	1	*	1
Bozkurt	*	1	*	1	2	Ebeveyn	*	*	*	1	1
Ağaç	1	*	1	*	2	Hassas terazi	*	*	1	*	1
Bilinçli insan	*	1	*	1	2	Gezegen sistemi	*	*	*	1	1
Meyve	1	*	*	1	2	Haber	*	*	*	1	1
Sevgili	1	*	*	1	2	Güneş ışınları	*	1	*	*	1
Nar	*	2	*	*	2	Işık	*	*	*	1	1
Ev	*	1	*	1	2	Uzun yol	*	1	*	*	1
Altın	*	1	*	1	2	Pil	*	*	*	1	1
Pusula	*	2	*	*	2	Rüzgar gülü	*	*	*	1	1
Ay	*	*	*	2	2	Su	*	*	*	1	1
Kalkan	1	*	*	1	2	Hücre	1	*	*	*	1
Dürüst bankacı	*	1	*	*	1	Meclis	*	*	*	1	1
Kimlik kartı	*	*	*	1	1	Robot	*	*	*	1	1

Tablo 2 (devam)

Metafor	Sınıf Düzeyi					Metafor	Sınıf Düzeyi				
	1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam		1.Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Sağlık çalışanları	*	*	*	1	1	Savcı	1	*	*	*	1
Sağlık bakanı	1	*	*	*	1	Kaynayan su	*	*	*	1	1
Urgan	*	*	1	*	1	Yemek	*	*	*	1	1
Tavuk	*	*	1	*	1	Gençlik	*	*	*	1	1
Dürbün	*	*	1	*	1	Okul hayatı	*	1	*	*	1
Kuş	*	*	1	*	1	Milletvekili	*	*	*	1	1
Çevrimiçi olmak	1	*	*	*	1	Temel Reis	*	1	*	*	1
Toplam											146

Sosyal bilgiler öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramı için 74'ü farklı olmak üzere 146 metafor belirtmiştir. Tabloya göre “etkin yurttaşlık” kavramı en çok ödev (18), karınca (9), çark (6), arı ve fabrika (5) metaforlarıyla eşleştirilmiştir. Ödev (18) ve karınca (9) metaforları tüm sınıf düzeylerinde kullanılan metaforlar olmuştur. Metaforlar özelliklerine göre kategorik olarak değerlendirildiğinde nesne adları (20), hayvan-bitki-yiyecek (12), insan (9), meslek (8), coğrafi terim (8), kurum (5), eylem-durum (5), biyolojik terim (2) ve diğer (3) olarak gruplandırılabilir 146 kavram kullanılmıştır.

Ödev (6), çark (4), arı (3), anne (1), karınca (1), öğrenci (1), yaşam (1), öğretmen (1), ağaç (1), meyve (1), sevgili (1), kalkan (1), sağlık bakanı (1), çevrimiçi olmak (1), Kutup Yıldızı (1), uyanık insan (1), ekmek (1), oksijen (1), yürümek (1), kitap (1), hücre (1) ve savcı (1) birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı tanımlarken kullandıkları metaforlardır. Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 22 farklı olmak üzere 32 metafor dile getirmiştir.

İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları etkin yurttaşlığı ödev (3), karınca (2), araba (2), anne (2), öğrenci (2), devlet (2), STK (2), pusula (2), nar (2), yapboz (2), işleyen demir (1), çark (1), arı (1), yaşam (1), saat (1), bozkurt (1), bilinçli insan (1), ev (1), altın (1), prospektüs (1), çiçek (1), bal porsuğu (1), sokak lambası (1), devri daim sistemi (1), güneş ışınları (1), uzun yol (1), okul hayatı (1), Temel Reis (1) metaforlarına benzetmiştir. İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 28 farklı olmak üzere 40 metafor dile getirmiştir.

Ödev (5), karınca (1), fabrika (2), bilim adamı (2), anne (1), yaşam (1), devlet (1), saat (1), ağaç (1), organ (1), tavuk (1), dürbün (1), kuş (1), güçlü insan (1), savaşçı kadın (1), hassas terazi (1) üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının etkin

yurttaşlığı tanımlamak için kullandıkları metaforlar olmuştur. Üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 16 farklı olmak üzere 22 metafor dile getirmiştir.

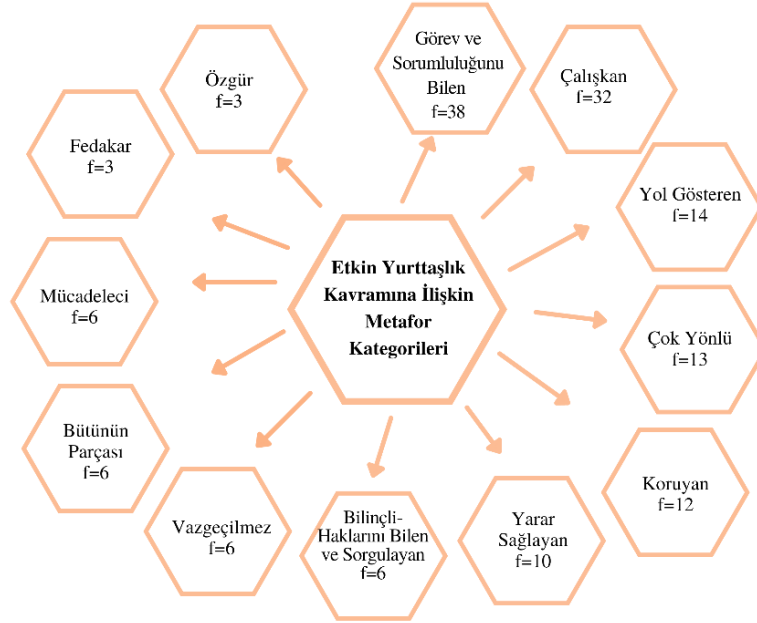
Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları etkin yurttaşlık kavramını tanımlamak için ödev (4), karınca (5), fabrika (3), mahkeme (2), işleyen demir (2), ay (2), öğrenci (1), çark (1), arı (1), STK (1), yapboz (1), araba (1), öğretmen (1), saat (1), bozkurt (1), bilinçli insan (1), meyve (1), sevgili (1), ev (1), altın (1), kalkan (1), kimlik kartı (1),Sağlık çalışanları (1), piyanonun tuşları (1), Atatürk (1), Newton'un beşiği (1),koronavirüs (1), ebeveyn (1), gezegen sistemi (1), haber (1), ışık (1), pil (1), rüzgar gülü (1), su (1), meclis (1), robot (1), kaynayan su (1), yemek (1), gençlik (1), milletvekili (1) kavramlarını kullanmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları 40 farklı olmak üzere 52 metafor dile getirmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ikinci alt problem yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "etkin yurttaşlık" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır? sorusuna yanıt aranmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metafor kategorileri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metafor kategorileri

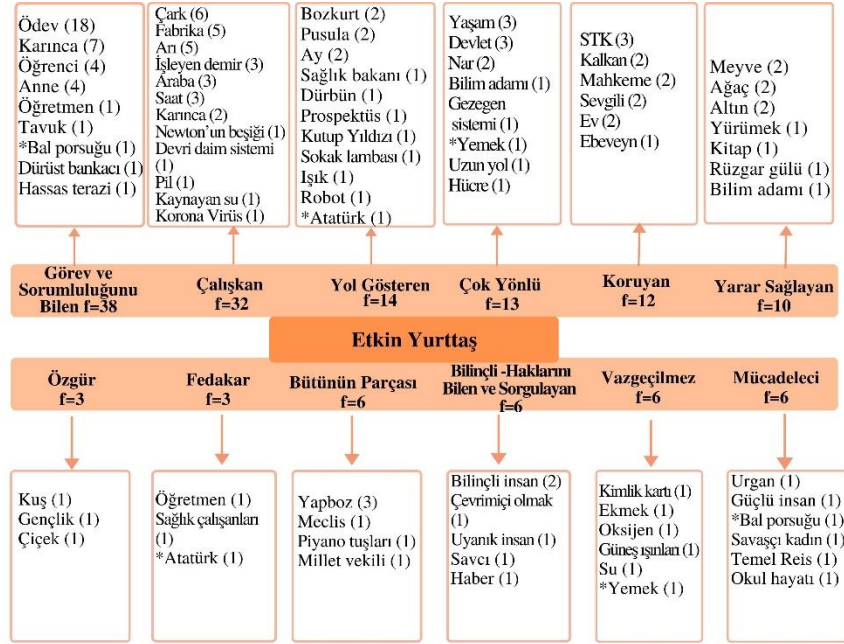


Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelenerek, açıklamalarda yer alan ifadelere göre 12 farklı kategori oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı için kullandığı metaforlar “görev ve sorumluluğunu bilen, çalışkan, yol gösteren, çok yönlü, yarar sağlayan, koruyan, mücadeleci, vazgeçilmez, bilinçli-haklarını bilen-sorgulayan, bütünün parçası, fedakar ve özgür” kategorileri altında toplanmıştır.

Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforlarının kategori analizi Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforlar ve kategorileri



Şekil 2’ye göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında sorumluluğunu bilen (10) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriyi çalışkan (7), yarar sağlayan (4), sorgulayan (3), yol gösteren (2), çok yönlü (2), vazgeçilmez (2) ve koruyan (2) kategorileri izlemektedir.

Birinci sınıftaki öğretmen adayları mücadeleci, bütünü parçası, fedakar ve özgür kategorilerinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

İkinci sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında çalışkan (9) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriyi sorumluluğunu bilen (8), çok yönlü (6), yol gösteren (5), mücadeleci (3), koruyan (3) yarar sağlayan (1), sorgulayan (1), vazgeçilmez (1), bütünü parçası (1) ve özgür (1) kategorileri izlemektedir. İkinci sınıftaki öğretmen adayları fedakar kategorisinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında sorumluluğunu bilen (8) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriyi çalışkan (4), çok yönlü (4), mücadeleci (3), yarar sağlayan (1), özgür (1) yol gösteren (1) kategorileri izlemektedir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları bütünü parçası, fedakar, sorgulayan, vazgeçilmez ve koruyan kategorilerinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar kategorik olarak ele alındığında çalışkan (18) kategorisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoriyi koruyan (7), sorumluluğunu bilen (6), yol gösteren (6) bütünü parçası (4), yarar sağlayan (3), vazgeçilmez (3), fedakar (2), çok yönlü (2), sorgulayan (2), mücadeleci (3), özgür (1) kategorileri izlemektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adayları mücadeleci kategorisinde herhangi bir metafor dile getirmemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından, 12 kategoride "görev-sorumluluğunu bilen (38), çalışkan (32), yol gösteren (14), çok yönlü (13), koruyan (12), yarar sağlayan (10), bilinçli -haklarını bilen ve sorgulayan (6), mücadeleci (6), bütünü parçası (6), vazgeçilmez (6), fedakar (3), özgür (3)" 74'ü farklı olmak üzere 146 metafor dile getirilmiştir. Öğretmen adayları aynı metaforu farklı nitelikler belirtmek veya birden fazla özellik için de kullanmıştır.

Frekansı en yüksek kategori "görev ve sorumluluğunu bilen (38)" kategorisidir. Bu kategori için öğretmen adayları dokuz farklı metafor kullanmıştır. Öğretmenler adayları en çok ödev (18) metaforunu kullanırken bunu karınca (7), öğrenci (4), anne (4), öğretmen (1), bal porsuğu (1), dürüst bankacı (1) ve hassas terazi (1) metaforları izlemiştir. Öğretmen adayları tamamlanması sorumluluk gerektiren ödev metaforunun yanı sıra toplum nezdinde sorumluluğu temsil ettiğini düşündüğü karınca metaforunu hem bu kategoride hem de tüm metaforlar içinde en çok tercih etmiştir. Ödev metaforunu kullanan KÖ4 "Etkin yurttaşlık *ödev* gibidir. Çünkü *ödevi ancak sorumluluk sahibi öğrenciler yapar*" ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Frekansı en yüksek ikinci kategori "çalışkan (32)" kategorisi olup bu kategori en fazla farklı metaforun (12) dile getirildiği kategori olmuştur. Bu kapsamda çark (6), fabrika (5) ve arı (5) metaforları bu kategorinin en çok kullanılan metaforları olmuştur. Bu metaforları; işleyen demir (3), araba (3), saat (3), karınca (2), Newton'un beşiği (1), devri daim sistemi (1), pil (1), kaynayan su (1) ve koronavirüs (1)

metaforları takip etmiştir. Tercih edilen metaforlar çalışma-hareket yönüyle etkin yurttaşlığa benzetildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. En çok kullanılan çark metaforu için KÖ28 “Etkin yurttaşlık *çark* gibidir. Çünkü *çark devamlı döner, çalışır ve hareket eder bunun işi odur*” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra pandemi nedeniyle kelime dağarcığımızı katılan ve zihnimize yerleşen bir kavram olarak düşünülen “koronavirüs” de bir katılımcı tarafından etkin yurttaş kavramıyla bağdaştırılmıştır. EÖ76 “Etkin yurttaşlık *koronavirüs* gibidir. Çünkü *sürekli aktif hiç durmayan her fırsatta işini yapar*” ifadeleriyle etkin yurttaşlığı virüsün hareketliliği ile ilişkilendirerek görünüşü dile getirmiştir.

Frekans değeri en yüksek üçüncü kategori "yol gösteren (14)" kategorisi olup bu kategoride 11 farklı metafor dile getirilmiştir. Bu metaforlar bozkurt (2), pusula (2), ay (2), sağlık bakanı (1), dürbün (1), prospektüs (1), kutup yıldızı (1), sokak lambası (1), ışık (1), robot (1) ve Atatürk (1) olarak yer almıştır. Bu kategoride frekanslar yaklaşık aynı düzeydedir. Öğretmen adaylarından KÖ10 “Etkin yurttaşlık *bozkurt* gibidir. Çünkü *bozkurt Türklere yol gösterdiği gibi etkin yurttaş da diğer yurttaşlara yol gösterir*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bir diğer metafor grubu “çok yönlü (13)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride yaşam (3), devlet (3), nar (2), bilim adamı (1), gezegen sistemi (1), yemek (1) uzun yol (1), hücre (1) metaforlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından EÖ79 çok yönlü olmak ile ilişkilendirdiği metaforlardan uzun yol kavramı için “Etkin yurttaşlık *uzun bir yola benzer. Çünkü uzun yollar içinde farklı şeyleri saklar, yolda aynı zamanda birden çok durumla karşılaşsınız*” ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bir diğer metafor grubu “koruyan (12)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride STK (3), kalkan (2), mahkeme (2), sevgili (2), ev (2), ebeveyn (1) metaforlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının koruma ile ilişkilendirdikleri metaforlardan kalkan kavramı için “Etkin yurttaşlık *kalkan* gibidir. Çünkü *kalkan darbelerden savaşçıyı korur. Etkin yurttaş da halkı haksızlıklardan korur*” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının yarar sağladığı için etkin yurttaşlık ile ilişkilendirdiklerini belirttikleri metaforlar “yarar sağlayan (10)” kategorisinde birleştirilmiştir. Bu kategoride meyve (2), ağaç (2), altın (2), yürümek (1), kitap (1), rüzgar gülü (1) ve bilim adamı (1) metaforları yer almıştır. Öğretmen adaylarının yarar sağladığı için etkin yurttaşlık kavramı ile ilişkilendirdikleri altın metaforu için KÖ112 “Etkin yurttaşlık *altın* gibidir. Çünkü *altın sahibine fayda sağlar, etkin yurttaş da ülkesine faydalıdır*” ifadelerini kullanmıştır.

“Mücadeleci (6)” kategorisinde öğretmen adayları; organ (1), güçlü insan (1), bal porsuğu (1), savaşçı kadın (1), temel reis (1) ve okul hayatı (1) metaforlarını kullanmıştır. Savaşçı kadın metaforunu kullanan KÖ6 “Etkin yurttaşlık *savaşçı bir kadına* benzer. Çünkü *savaşçı bir kadın her türlü sorunla yılmadan mücadele edebilir.*

Etkin yurttaşlık da yılmadan mücadeleyi gerektirir” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının vazgeçilmez olduğu için etkin yurttaşlığa benzettikleri metaforlar “vazgeçilmez (6)” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride kimlik kartı (1), ekmek (1), oksijen (1), güneş ışınları (1), su (1) ve yemek (1) metaforları yer almıştır. Vazgeçilmez olduğu için etkin yurttaşlığı ekmek ile bağdaştıran EÖ41 “Etkin yurttaşlık ekmek gibidir. Çünkü ekmek hayat için ne kadar vazgeçilmezse, etkin yurttaşlık da toplumsal hayat için öyledir” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının bilinçli insan (2), çevrim içi olmak (1), uyanık insan (1), savcı (1) ve haber (1) metaforları “bilinçli-haklarını bilen ve sorgulayan (6)” kategorisi altında birleştirilmiştir. Bu metaforlardan etkin yurttaşlığı çevrim içi olmaya benzeten KÖ29 “Etkin yurttaşlık çevrim içi olmaya benzer. Çünkü çevrim içiyse bir şeylerden haberdarsın, farkındasındır” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da etkin yurttaşlık için yapboz (3), meclis (1), piyano tuşları (1) ve milletvekili (1) kavramlarını kullanmıştır. Bu kavramlar öğretmen adaylarının söylemlerinden hareket edilerek “bütünün parçası (6)” kategorisinde birleştirilmiştir. EÖ78 “Etkin yurttaşlık yapboz gibidir. Çünkü bir yapbozdan anlamlı bir bütünlük çıkarmak için tüm parçaların yerinde olması gerekir, bir parçanın bile eksik olması bütünlüğü bozar. Etkin yurttaşlık da tüm işleyişin bir parçasıdır, o parça olmazsa bir şeyler hep eksik kalır” cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak oluşturulan bir diğer kategori “fedakar (3)” kategorisidir. Bu kategoride öğretmen (1), sağlık çalışanları (1) ve Atatürk (1) metaforları kullanılmıştır. Sağlık çalışanları metaforunu kullanan öğretmen adayı EÖ113 “Etkin yurttaşlık sağlık çalışanlarına benzer. Çünkü sağlık çalışanları en zor zamanlarda kendini hiçe sayıp ülkesi için kendinden ödün verdi” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı için kullandıkları kuş (1), gençlik (1) ve çiçek (1) metaforları “özgür (3)” kategorisi altında toplanmıştır. Çiçek metaforunu kullanan EÖ107 “Etkin yurttaşlık çiçeğe benzer. Çünkü çiçek kendi hayatını sürdürürken polenleri rüzgarlarla özgürce dolaşır. Etkin yurttaşlık da çiçek gibi özgür olmayı gerektirir, özgürsen etkin olursun” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı metaforlar birden fazla özellikle bağdaştırılarak kullanıldığı için bu kavramlar “*” işareti ile gösterilmiş ve bu metaforlara farklı kategorilerde yer verilmiştir. Bu metaforlardan biri Atatürk metaforudur. Bu bağlamda Atatürk metaforuna “yol gösteren” ve “fedakar” kategorilerinde yer verilmiştir. EÖ9 “Etkin yurttaşlık Atatürk’e benzer. Çünkü Atatürk yol gösteren ve fedakar bir liderdi. Etkin yurttaş da böyle olmalıdır” ifadeleriyle etkin yurttaşlığın kendisi için ne ifade ettiğini dile getirmiştir. Bal porsuğu metaforu da tek metafor olup iki farklı özelliği nedeniyle iki ayrı kategoride yer alan metaforlardandır. Bu kapsamda bal porsuğu metaforu “görev ve sorumluluğunu bilen” ve “mücadeleci” kategorilerinde yer almıştır. EÖ116

“Etkin yurttaşlık *bal porsuğuna* benzer. Çünkü *bal porsuğu yavrularını beslemesi gerektiği sorumluluğunun farkındadır ve ne olursa olsun mücadele eder*” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Yemek metaforu da iki ayrı özelliği nedeniyle tek katılımcı tarafından dile getirilen metaforlardandır. Yemek metaforu için KÖ62 “Etkin yurttaşlık *yemek* gibidir. Çünkü *içinde birden çok unsuru barındırır ve canlılar için vazgeçilmezdir*” ifadelerini kullanmıştır. Bu nedenle yemek metaforuna “çok yönlü” ve “vazgeçilmez” kategorilerinde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra farklı katılımcılar aynı metaforu farklı özellikleriyle kullanmıştır. Bu metaforlardan olan “karınca” metaforuna hem “çalışkan” hem de “görev ve sorumluluğunu bilen” kategorilerinde yer verilmiştir. Karınca metaforu yedi katılımcı tarafından çalışkanlık özelliği nedeniyle kullanılmışken iki katılımcı görev ve sorumluluğunu bilmesi yönüyle kullanılmıştır. Bilim adamı metaforu iki ayrı katılımcı tarafından farklı özellikleri nedeniyle ifade edildiği için farklı kategoriler altında değerlendirilmiştir. Buna göre bilim adamı metaforu bir katılımcı tarafından çok yönlü olması nedeniyle etkin yurttaşlık ile ilişkilendirilirken başka katılımcı tarafından yarar sağlama bağlamında ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 146 öğretmen adayından elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramı ile dile getirdikleri metaforların olumlu niteliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun yurttaşlık algısı ile ilgili Aydın ve Çelik (2017), Değirmenci ve Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Feldmann (2007), Göl (2013), Keleş ve Tonga (2014), Peterson ve Knowles (2009), Tuncel ve Uğur (2009) tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu, yurttaşlık üzerine olumlu görüş ve algıların yer aldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar gerekçeleriyle değerlendirilerek kategorilere ayrılmıştır. Metaforlar, kategorileri bağlamında değerlendirildiğinde dayandırıldığı sebep nedeniyle etkin yurttaşlık ile ilgili metaforun kullanıldığı ve oluşturulan kategorilerin etkin yurttaş özellikleriyle bağdaştırılabileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde sınıf seviyesi arttıkça kullanılan metaforların da arttığı söylenebilir. Bu durum katılımcı sayısı ile ilişkili olmasının yanı sıra sınıf seviyesi arttıkça bilgi düzeyinin de artmasıyla ilişkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının en sık dile getirdiği metafor ödev (18) ve karınca (9) iken, frekansı en yüksek "görev ve sorumluluğunu bilen" kategorisi olmuştur. Bu kategoride öğretmen adayları

tarafından görev ve sorumluluk bildirdiğini düşündükleri dokuz farklı metafor kullanılmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının çoğunlukla "etkin yurttaşlık" kavramını görevlerini bilen ve sorumluluklarını yerine getiren yurttaş ile ilişkilendirdiği gözlenmektedir. Aydın ve Çelik (2017), Değirmenci ve Eskici (2019), Dere (2019), Ersoy (2007), Eryılmaz ve diğ. (2018), İbrahimoglu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda yurttaşlığın çoğunlukla sorumluluk ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Yine Kuş ve Aksu (2017) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaş yetiştirmeyi hedeflemelerine karşın "aktif vatandaş" tanımlarının görev ve sorumluluk bağlamında yoğunlaştığını, Namlı Altıntaş (2016) da öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığı sorumluluk bağlamında ele aldıklarını ve katılımcılığın nasıl olması gerektiğine yönelik fikir birliğinin olmadığını vurgulamaktadırlar. Bu araştırmanın alanyazındaki diğer çalışmalarla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Mızrak (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık kavramının görevini yerine getirme ile eşleştirildiği sonucunu paylaşmıştır. Ersoy (2007) da benzer olarak öğretmenlerin etkili vatandaşlığı sorumluluk bağlamında ele aldıklarını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Türkiye özelinde yapılan çalışmalarla paralellik göstermesine karşın uluslararası alanyazınla farklılık göstermektedir. Örneğin Westheimer ve Kahne (2004), Abs ve Veldhuis (2006) ile Hoskins (2006) çalışmalarında kavramsal olarak elen aldıkları yurttaşlığın siyaset, sivil toplum ve mücadele boyutuna dikkat çekmektedir. Etkin yurttaşlığa yönelik alanyazındaki bu farklı sonuçların ülkeler arasında benimsenen yurttaşlık politika ve programlarının farklı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Değirmenci ve Eskici (2019) de bu konuya dikkat çekerek ülkemizde benimsenen "sorumluluklarını bilen" yurttaş vurgusunun bu sonuca etki etmiş olabileceğini açıklamıştır. Kuş ve Aksu (2017) bu sonucu görev ve sorumluluğun ön planda olduğu cumhuriyetçi/toplumcu yurttaş anlayışımızdan kaynaklandığına vurgu yapmıştır. Alanyazında farklı yurttaşlık kavramlarının görev ve sorumlulukla eşleştirilmesi eski dönemlerde benimsenen yurttaşlık algısıyla da bağdaştırılabilir. Bu anlayışlarda devletin ayakta kalması için bireyin görevini yerine getirmesi gerekmektedir (Heater, 2007). Diğer yandan yurttaşlık algısı üzerine aile ve çevrenin de etkili olduğu bilinmektedir. Toplumların tarihsel süreçte geçirdikleri durumlar, yurttaşlık algılarını belirlemiştir. Farklı dönemlerde yaşanan askeri müdahale dönemleri sorumluluk temelli yurttaşlık algısının oluşmasına neden olmuş bu anlayışta olan bireyler, öğretmen adaylarının görüşlerine etki etmiş olabilir. Nitekim 1960-1980 askeri müdahale dönemlerinde apolitik yurttaş yetiştirmek hedeflenmiş bu amaçla sivil katılımın aza indirildiği, devletini koruyan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, her tehde karşı hazırlıklı yurttaş yetiştirilmesi amacı güdülmüştür (Aydın, 2005; Kılıç Oğuz, 2005). Yakın dönemde yapılan yurttaşlık çalışmalarında da eski dönemlerde yapılan çalışmalarda da benzer sonucun çıkmış olması uygulanan öğretim programının etkin yurttaş yetiştirmek için yeterli olmayabileceği yorumunu ortaya çıkarmıştır. 1998 öğretim programında yurttaşın görevlerinin neler olduğu ve sorumluluklarını yerine getirmesi üzerinde durulmuştur (Akhan ve diğ., 2019). Oysa 2005 ve sonrası programlarda kademeli de olsa yurttaşlık etkin yurttaş temelinde kurulmaktadır. Öğretmen adaylarının halen etkin yurttaşlığı yoğunlukla sorumluluk

temelinde ele alması lisans eğitimlerinin yanı sıra lisans öncesi esas alınan öğretim programının da etkin yurttaş yetiştirmek için yeterli olma durumunu sorgulamaktadır.

Frekansı en yüksek ikinci kategori "çalışkan" kategorisi olup, en fazla farklı metafor burada dile getirilmiştir. Ayrıca en sık kullanılan üçüncü metafor olan çark (6) metaforu da bu kategoride yer almıştır. Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı ikinci sırada çalışkanlık ile eşleştirdiği söylenebilir. Çalışkanlık bildiren metaforlar yoğunlukla fiziksel etkinlik ve eylem yönüyle kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu bağlamda etkin yurttaşlık için bir eylemin gerçekleştirilmesini gerekli gördüğü söylenebilir. Pandemi dönemiyle birlikte iş ve çalışma etkinliklerinin yavaşlaması da etkin bir yurttaşın çalışması ve üretmesi gerektiği farkındalığını oluşturmuş olabilir. Ancak etkin yurttaşlık siyasal ve sosyal katılımı kapsamaktadır. Bu anlamda bulgularda sözü edilen çalışkanlığın siyasal ve sosyal katılım yönüyle değil bireysel iş ve sorumluluk bağlamında ele alındığı düşünülmektedir. Nitekim bulgular incelendiğinde metaforların sorun çözmek, çabalamak anlamında ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının programda vurgulanan yurttaşlık özelliğinden çok konuyu bireysel olarak değerlendirdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmının 2018 programında harekete geçme bağlamında vurgulanan etkin yurttaş profilini amaçlanandan farklı nitelikte yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer kategori olan "Bilinçli-Haklarını Bilen ve Sorgulayan" kategorisinde yer alan metaforlar haklara yönelik farkındalık bağlamında ele alınmıştır. Bu kategoride vurgulanan yurttaş tipi benzer çalışmalarda ön plana çıkan bilinçli yurttaş algısıyla benzer doğrultudadır. Örneğin; Dere (2019), Gürel (2016) ve Kıncal (2015) tarafından yapılan çalışmalarda bilinçli yurttaş algısıyla paralellik göstermektedir. Yine Mızrak (2019) da öğretmenlerin etkili vatandaşı, haklarının farkında ve bilgisinde olan kişi olarak ele alındığını paylaşmıştır. Bu doğrultuda "Bilinçli-Haklarını Bilen ve Sorgulayan" kategorisinde özellikle vurgulanan yurttaşlık bilinci ve bilgisinin alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ortaya çıkan bazı kategorilerin uluslararası alanyazınla benzeşmediği ve farklılık taşıdığı belirlenmiştir. Örneğin "fedakar" kategorisinde etkin yurttaş gerekirse ülkesi için her şeyden vazgeçebilen yurttaş tipini oluşturmaktadır. Bu algının ülkemizde benimsenen yurttaşlık politikalarıyla ve demokrasi anlayışının felsefesiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde "devlet milletten önce gelir" anlayışı hakimken Avrupa'da benimsenen anlayışa göre "devletler milletler için vardır" anlayışı hakimdir. Bu durum bazı öğretmen adaylarının da algılarına etki etmiş ve etkin yurttaş gerektiğinde her şeyden vazgeçebilen yurttaş olarak düşünülmüş olabilir. Fedakar kategorisinin ortaya çıkmasının bir nedeni de Türk kültürü ve geleneklerinden gelen anlayıştan da kaynaklanabilir. Türk devletleri geleneğinde "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın" anlayışının yanı sıra temel olarak "her şey devlet içindir" görüşü yurttaşların devleti için gerekirse her şeyden vazgeçebileceği anlayışını barındırmaktadır (Gürses, 2011; Ocak, 2003). Bu ise bazı öğretmen adaylarının etkin yurttaşlığı fedakar kategorisinde değerlendirilebilecek metaforları dile getirmelerine neden olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bazı metaforların benzer çalışmalardaki metaforlarla paralel doğrultuda kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Dere (2019) çalışmasında Atatürk metaforunun katılımcılar tarafından yol gösterici ve öncü yurttaş olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları Atatürk metaforunun yol göstericilik yönüne değinmiştir. Atatürk bu yönüyle etkin yurttaş olarak nitelendirilmiştir.

İlgili alanyazında aktif yurttaşlığı tanımlamak için kullanılan bazı ögelere öğretmen adayları tarafından hiç vurgu yapılmaması dikkat çekicidir. Örneğin katılım boyutu hiç dile getirilmezken, sivil katılım ve STK vurgusu sığ kalmıştır. Yine öğretmen adayları siyasal katılım konusunda da metafor dile getirmemiştir. Oysa etkin yurttaşlık için katılım ana unsurdur ki seçimlerde oy kullanmaktan bir partiye, meslek kuruluşuna ya da sendikaya üye olmaya ve seçim kampanyasını yürütmeye kadar tüm süreçler katılım boyutunu yansıtmaktadır (Habermas,1994; Namlı Altıntaş, 2016). Öğretmen adaylarının sosyal katılım düzeyinin düşük olduğu bazı çalışmalarda da sunulmuştur (Kartal, 2013). Bu durum, çalışmanın yürütüldüğü grup için de geçerli olabilir ve sosyal katılım boyutunda öğretmen adaylarının farkındalıkları olmadığı için katılıma vurgu yapan bir kategorinin de ortaya çıkmadığı düşünülebilir. Yine siyasal katılım boyutunda da metaforun dile getirilmemiş olması öğretmen adaylarının bu alana yönelik farkındalıklarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Doğanay (2003) Türkiye’de siyasal katılımın düşük, siyasal yabancılaşmanın yüksek olduğundan söz etmektedir. Bu duruma neden olarak benimsenen siyasal kültürü göstermiştir. Öğretmen adaylarının bu kültürden gelmeleri siyasal katılıma ilişkin farkındalıklarını etkilediği düşünülmektedir. Alanyazında siyasal kültürün eğitimle geliştirilebileceği belirtilmektedir. Sosyal bilgiler lisans programı içeriğinde siyaset ve yurttaşlıkla ilgili dersler barındırmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlarda siyasal katılıma ilişkin farkındalığın olmadığı bu derslerin yeterliğini sorgulamaktadır. Lisans düzeyinde farkındalık oluşturamayan öğretmen adaylarının meslek yaşamına başladıktan sonra öğrencilerine siyasal katılıma ilişkin aktaracakları bilgi sığ kalabilir. Bu nedenle Sosyal bilgiler lisans programında siyaset ve yurttaşlığa ilişkin dersler artırılabilir ve içeğe yönelik düzenlemeler getirilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların genel olarak alanyazınla koşut nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık için yeterli düzeyde farkındalıklarının olmadığı söylenebilir. Etkin yurttaş sosyal ve siyasal katılımı yüksek, haklarını bilen ve kullanan, mücadeleci özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Oysa öğretmen adaylarının geleneksel yurttaş algısıyla hareket ettiği ve özellikle görev odaklı edilgen yurttaşlık algısına sahip olduğu görülmektedir. Mücadele, hak ve katılım temalarında metaforların az olması öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık algısının henüz yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçleri devam ettiğinden bu eksiklikleri giderilebilir. Ancak öğretmen adaylarının lisans programlarında yurttaşlık derslerinin oranı görece olarak az olduğundan (Namlı Altıntaş, 2016; Kaymakçı, 2012) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları dönemde etkin yurttaş yetiştirme konusunda ne denli yeterli düzeye gelebilecekleri ayrı bir tartışma konusudur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin etkin yurttaşlık bilgi düzeyi arttıkça konuyu önemseme düzeyinin de arttığı düşünülünce (Galston, 2001; Göz, 2010) öğretmen adaylarının yurttaşlık bilgisini artıracak lisans ders sayılarının artırılması ve çeşitlendirilmesi yararlı olabilir.

Öğretmen adaylarının etkin yurttaşlık için kullandıkları metaforların çoğunlukla edilgen nitelikte olması onların yurttaşlık eğilimlerini de etkileyeceğinden (Jones, 2000) öğretmen adaylarının henüz hizmet öncesinde sosyo-politik etkinliklere katılmalarını sağlayacak yurttaşlık temelli derslere yer verilebilir. Öte yandan hizmet ederek öğrenme ve toplumsal hizmet uygulamaları işe koşulabilir. Böylece etkin yurttaşlığın farklı boyutlarının fark edilmesi sağlanabilir.

Çalışmada sorumluluk kategorisi ve etkinlik bildirmeyen kategorilerin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimi öncesinde öğrenim gördükleri öğretim programı, aile, sosyal çevresi ve okul yaşantılarının yurttaşlık algısına etki ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda sosyal yaşama dönük etkin yurttaşlık bilinci geliştirecek kamu spotları, konferans ve etkinlikler yürütülebilir.

Benimsenen eğitim politikasının yansımaları olarak görülebilecek öğretim programları etkin yurttaşlık vurgusu yapmasına karşın öğretmen adaylarının daha az etkin yurttaş niteliğine yer vermesi bireyin yaşantısında sadece okulların etkili olmadığını bir yansıması olabilir (Namlı Altıntaş, 2016; Hoskins ve Maschereini, 2009). Bu bağlamda toplumun tüm kesimlerini etkileyecek ve etkin yurttaşlık becerilerini yansıtacak projeler geliştirilebilir.

Öğretmenlerin yurttaşlık için destekleyici çalışmalara ve uzman kişilere gereksinim duyduğu önceki çalışmalarda sunulmuştur (Bıçak ve Ereş, 2018). Bu bağlamda etkin yurttaşlık becerilerini ve görüşlerini geliştirmek amacıyla öğretmen adaylarının uzman kişilerle bir araya gelebileceği seminer çalışmaları ve destekleyici programlar yürütülebilir.

Bu önerilerin yanı sıra araştırmacılara yönelik olarak, farklı yurttaşlık kavramlarıyla ilişkili metaforik algı çalışmaları, etkin yurttaşlık algısını değiştirmeyi amaçlayan deneysel araştırmalar, varolan lisans programında ve yurttaşlık dersi kaynaklarında etkin yurttaşlığa nasıl yer verildiğini incelemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

References

- Abs, H. J., & Veldhuis, R. (2006). *Indicators on active citizenship for democracy—the social, cultural and economic domain*. CRELL. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1879/pdf/CoE_Abs_Veldhuis_2006_D_A.pdf
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları [Curriculum development studies in the Republican period]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(54-55), ss.16-23.
- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı [The changing perception of “good citizenship” in the social studies teaching programs from the foundation of the republic to nowadays] *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Akın, O. F. (2022). *Aktif vatandaşlığı yeniden düşünmek: Refah devleti bağlamında Avrupa’da aktif vatandaşlık.[Reconsidering the active citizenship: Active citizenship in Europe in the context of welfare state]* (Tez No. 728293) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altun, A. (2020). *Türkiye’de kent ve aktif vatandaşlık üzerine bir çalışma: Ankara-Kırıkkale örneği.[A study on the city and active citizenship in Turkey: The case of Ankara-Kırıkkale]* (Tez No. 619967) [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arcanlı, Ç. (2019). *Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri.[The social sciences teachers and prospective teachers opinions on the field of effective citizenship learning]* (Tez No. 602206) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: implications for policies and practices. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Ed.) *The European higher education area*, in (pp.343–359). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Aydın, A. (2021). *Vatandaş için medeni bilgiler kitabındaki insan hakları ve demokrasi konularının etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları açısından incelenmesi.[Investigation of human rights and democracy issues in the civil studies book for citizens in terms of learning outcomes of effective citizenship learning area.]* (Tez No. 710970) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Aydın, M., & Çelik, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkin yurttaşlık ve hukuk kuralları kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi [Investigation of metaphorical perceptions of secondary school students toward concepts of effective citizenship and legal rules]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 29-43. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE837>
- Aydın, S. (2005). *Amacımız devletin bekası: demokratikleşme sürecinde devlet ve yurttaşlar*. [Our aim is the survival of the state: the state and citizens in the democratization process]. TESEV.
- Bada, M., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri [Self efficacy perception of social studies teachers about constructivism and their opinion about the factors affecting it]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 462-480. <https://doi.org/10.21733/ibad.846169>
- Baggio, A. M., Baldarelli, M. G., & Idowu, S. O. (2023). *Populism and accountability: Interdisciplinary researches on active citizenship*. Springer Nature. <https://124.im/Oy1fro>
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası [The nature of social studies]* (C. Dönmez, Çev.). Pegem Akademi.
- Bıçak, İ., & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri [Teachers' views concerning citizenship education and the citizenship education process]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 257-279. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/41575/457068>
- Bozkaya, H. (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi [The effect of effective citizenship unit on the level off citizenship avarness of immigrant children in the fifth grade social studies course]* (Tez No. 659810) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Campbell, D. E. (2006, March). *What is education's impact on civic and social engagement*. Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium (pp. 25-126). <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/innovation-education/37425694.pdf>
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. [Research methods in education] H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Örnekleme yöntemleri [Sampling methods]* içinde (ss. 56-78). Pegem Akademi.
- Celkan, H. (2014). Eğitim sosyolojisi [Educational sociology] M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim ve toplum [Education and society]* içinde (ss. 39-66). Pegem Akademi.

- Cincil, F. (2020). *Sivil toplum kuruluşları hakkında hazırlanan vignettelerle öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarının belirlenmesi [Determination of effective citizenship perceptions of students with vignettes prepared about non governmental organizations]* (Tez No. 649559) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Clark, H. (1994). Taking up space: Redefining political legitimacy in New York City. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 26(6), 937-955. <https://doi.org/10.1068/a260937>
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation: The new tyranny?*. Zed Books. <https://124.im/TY4agO>
- Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi [In the process of raising citizens having technology and media literacy in the examination of pupils' perception of social media via metaphors]. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/46537/558866?publisher=http-egitim-kilis-edu-tr-cv-durmu-c5-9e-burak-pdf>
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi [Global citizenship education in social studies and citizenship and democracy education courses]* (Tez No. 412439) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Değirmenci, Y., & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi [Examination of prospective teachers' perceptions of active citizenship]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 232-256. <https://doi.org/10.26466/opus.537074>
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “iyi vatandaş” kavramı hakkındaki metaforik algıları [Metaphoric perceptions of prospective social studies teachers towards the concept of ‘good citizen’]. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.014>
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi [Social studies teaching]. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life science and social studies teaching]* içinde (ss. 17-52). Pegem Akademi.
- Doğanay, Ü. (2003). *Demokratik usuller üzerine yeniden düşünmek [Rethinking democratic procedures]*. İmge Yayınları.

- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı [Social studies teachers' and students' perception of the citizenship and democracy education course]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17345163>
- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of teacher regarding the practices of effective citizenship education in social studies course]* (Tez No. 205766) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/UlusalTezMerkezi/>
- Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri [Teachers' views on the applicability of the benchmarks about effective citizenship in social studies curriculum]* (Tez No. 585972) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S. & Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Feldmann, D. (2007). Citizenship education: Current perspectives from teachers in three states. *Educational Research Quarterly*, 30(4), 3-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ773125>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw Hill Higher Education.
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>.
- Gençtürk, E., & Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri [Competencies of social studies teachers]. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi [Social studies teaching]* içinde (ss.48-64). Pegem A Yayıncılık.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [The examination of global citizenship attitude levels of social studies nominee instructors according to different variants]* (Tez No. 348889) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi [Democracy and citizenship in primary education]* (Tez No. 290022) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gözütok, D., Karacaoğlu, C., & Akgün, Ö. (2005, Mart). *Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri araştırması [Teachers' professional competence research, Sözlü sunumu]* Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching And Learning*, (154), 11-20. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tl.20287>
- Gülmez, S. İ. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi [The elicitation of the school teachers ideas concerning the efficiency of training, programs applied to them]* (Tez No. 148371) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi [A reciprocal review on opinions of form teachers and social studies teachers on the human rights, citizenship and democracy course provided at the 4th grade of primary school]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59425/853520>
- Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık [Servant subject citizen; from the foundation of the Republic to the present day, citizenship in the textbooks]*. Ütopya.
- Habermas, J. (1994). Struggles for recognition in the democratic constitutional state. A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition* in (pp. 107-148). Princeton University Press.
- Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili yurttaşlık eğitimi için bir öneri [A suggestion for effective citizenship education]. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000028
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi [A brief history of citizenship]* (M. Delikara Üst, Çev.). İmge.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. CRELL.

- Hoskins, B., D'hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour?. *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eeerj.2008.7.3.38>
- Hoskins, B., & Maschereini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90, 459-488.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-008-9271-2>
- İbrahimoğlu, Z. (2009, Mayıs). *Sınıf öğretmen adaylarının etkin vatandaş tanımları ve etkin vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersine yükledikleri rol* [Classroom teacher candidates' definitions of active citizens and the role they attribute to the social studies course in raising effective citizens, Sözlü sunum], I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? [Social studies education: what is it, when and why?] S. İnan, (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitime giriş* [Introduction to social studies education] içinde, (ss. 1-21).Anı Yayıncılık.
- Jochum, V., Pratten, B., & Wilding, K. (2005). *Civil renewal and active citizenship*. Ncvo. https://www.activateleadership.co.za/wp-content/uploads/2021/03/civil_renewal_active_citizenship-1.pdf
- Jones, P. (2000). Action learning for citizenship education. *Pastoral Care in Education*, 18(4), 19-25. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00175>
- Janoski, T., Musick, M., & Wilson, J. (1998, September). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13, 495-519. <https://doi.org/10.1023/A:1022131525828>
- Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri [The place of active citizenship education in the social studies curriculum]. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159. <https://dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/400-1737-1-PB.pdf>
- Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi* [Human rights education].Anı Yayıncılık.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki* [The relationship between media literacy levels of pre-service teachers and their participation levels to community life in the concept of active citizenship] (Tez No. 345866) [Doktora tezi, On sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi [A content evaluation of social studies teacher education programs]. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/26562/280322>
- Keleş, H., & Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher views about factors affecting students' citizenship consciousness]. *Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-85. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091528>
- Kerr, D. (2005). Promoting active citizenship in schools and communities in England: emerging lessons from policy, practice and research. B. Maes (Ed.), *Different faces of citizenship development of citizenship education in European countries* in (pp.93-125). CIDREE http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_5_Different_faces_of_citizenship_.pdf
- Kılıç Oğuz, A. (2005). *Fedakar eş-fedakar yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi 1970-1990* [Altruistic co-altruistic citizen: civic knowledge and civic education 1970-1990].
- Kıncal, R. Y. (2015). *Vatandaşlık bilgisi [Citizenship information]*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş [My social studies teacher: a good citizen in my opinion]. *Turkish Studies*, 10(11), 987-1006 <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>.
- Kuş, Z., & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları [Social studies teachers' beliefs on citizenship and citizenship education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34591/382003>
- Li, J. (2009). Fostering citizenship in China's move from elite to mass higher education: An analysis of students' political socialization and civic participation. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 382-398. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.10.001>
- Mendes, A. B., & Hammett, D. (2023). The new tyranny of student participation? Student voice and the paradox of strategic-active student-citizens. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 164-179. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1783227>
- Mızrak, N. F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık niteliklerine ilişkin düşüncelerinin analizi [Analysis of the thoughts of social studies teachers about active citizenship qualifications]* (Tez No. 591472) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) [Social studies course curriculum (primary and secondary school 4th, 5th, 6th and 7th grades)]*. Milli Eğitim Basımevi.
- Naci, S. (2020). *Uluslararası Bakalorya programına göre yapılandırılmış sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık becerisi ve değerlerinin gelişimine etkisi [The effects of the social studies course structured according to the international baccalaureate programme on the development of efficient citizenship skills and values]* (Tez No. 644501) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Namlı Altıntaş, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması [Active citizenship attainments of prospective social studies teachers: An action research]* (Tez No. 450074) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ocak, A. Y. (2003). *Osmanlı toplumunda zındıklar ve mühlidler [Atheists and mulhids in Ottoman society]*. Tarih Vakfı.
- Oldfield, A. (2012). Vatandaşlık: Doğal olmayan bir pratik mi? [Citizenship: Is it an unnatural practice?] (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara [Transforming citizenship: From membership to rights]* içinde (ss. 93-106). Metis Yayınları.
- Onyx, J., Kenny, S., & Brown, K. (2012). Active citizenship: An empirical investigation. *Social Policy And Society, 11*(1), 55-66. <https://124.im/ej31ZT>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Peterson, A. & Knowles, C. (2009). Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research, 51*(1), 39- 59. <https://doi.org/10.1080/00131880802704731>
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An investigation on primary school teachers' perceptions of effective citizenship proficiency by certain variables]. *Journal of Social Studies Education Research, 3*(2), 71-85. <https://bulenttarman.com/index.php/jsser/article/view/140>
- Sarıpek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm. Aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme) [Social citizenship and its transformation today. Active citizenship (an assessment in terms of social policy)]. *Çalışma ve Toplum, 2*(9), 67-95.

- Sever, R. (2016). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar [Basic concepts of social studies teaching with alternative approaches]. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi [Social studies education with alternative approaches]* içinde (ss. 1-13). Pegem Akademi.
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri [Research methods in education]. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Tarama yöntemi [Survey method]* içinde (ss.140-161). Pegem Akademi.
- Shuler, L. O. (2010). Paths to active citizenship: The development of and connection between civic engagement involvement and attitudes in college students. [Doctoral thesis, Boston College]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/305182527?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Shafir, G. (1998). Introduction: the evolving tradition of citizenship. G. Shafir, (Ed.), *The citizenship debates: A reader*, in (pp.1-28). University of Minnesota Press.
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi [The effect of the 5th grade active citizenship learnin domain according to the reverse-face class model on students' academic achievement]* (Tez No. 609291) [Yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Süvari, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi örneği) [Examination of social studies teacher candidates active citizenship self efficacy in terms of various variables (Ege Region example)]* (Tez No. 644556) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şener, P. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarının ve kavram algılarının belirlenmesi [Determination of the cognitive structures and concept perception of secondary school students about the concepts of effective citizenship learning]* (Tez No. 590140) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şenkal, A. (2005). Sosyal politika ve sosyal vatandaşlık: Kölelikten sosyal vatandaşlığa (Avrupa Birliği sosyal vatandaşlık örneği) [Social policy and social citizenship: From slavery to social citizenship (European Union social citizenship example)]. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 225-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/891/9918>
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]*. Pegem Akademi.

- Tuncel, G., & Uğur, A. C. (2009, Mayıs). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “küresel vatandaşlık” kavramına yükledikleri anlamlar üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the meanings attributed to the concept of "global citizenship" by primary school 8th grade students, Sözlü sunumu]* I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri [Teacher competencies]*. Okan Matbaacılık.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi [Citizenship education in european union countries and Turkey]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(37), 153-169.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6151/82620>
- Ülger, M. (2013). İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi ara disiplin alanı uygulamasının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi [Evaluation of implementation of human rights and citizenship interdiscipline domain in the context of social studies teachers’ opinions]. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 14-29. <https://doi.org/10.19128/turje.181061>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme:Teori ve teknikler [Curriculum development in education: Theory and techniques]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.
<https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Wood, J. (2010). ‘Preferred futures’: active citizenship, government and young people’s voices. *Youth & Policy*, 105, 50-70.
- Wood, J. J. (2009). *Young people and active citizenship: An investigation*, [Doctoral thesis, De Montfort University]. <https://dora.dmu.ac.uk/items/e35f3272-8671-4f10-a9b6-a94f95246887>
- Yeşilbursa, C.C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers’ perceptions of “Good” citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
<https://doi.org/10.5897/ERR2014.2058>
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi [The effect of outdoor school activity based values education programme on students' effective citizenship values]* (Tez No. 609945) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in social sciences]* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı [Citizenship and Turkish citizenship in views of pre-service social studies teachers]. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics committee review of the study was made by Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and the study was found ethically appropriate with the decision dated 06.01.2021 and numbered 81614018-000-E.14.

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 06.01.2021 tarih 81614018-000-E.14 sayılı karar ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

Necessary information about authors's contributions of the article sections should be given.

The authors declared that they contributed equally to this study.

The authors declared that there is no conflict of interest within the scope of this study.

The authors declared that they have not received any financial support for this study.

Yazarlar bu çalışmaya eşit katkıda olduklarını beyan etmişlerdir.

Yazarlar bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Yazarlar bu çalışma için herhangi bir mali destek almadıklarını beyan etmişlerdir.