

PAPER DETAILS

TITLE: Öğrencinin Güçlendirilmesi ve Öğrenciyi Güçlendiren Eğitim Programları Üzerine Bir Analiz

AUTHORS: Meltem SEREF, Fatma MIZIKACI

PAGES: 1075-1104

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1264033>

Öğrencinin Güçlendirilmesi ve Öğrenciyi Güçlendiren Eğitim Programları Üzerine Bir Analiz*

Meltem Şeref¹ Fatma Mızıkacı²

Türk Eğitim Bilimleri Dergisi

Makale Türü: Derleme

Makale Geliş Tarihi: 30.08.20

Makale Kabul Tarihi: 14.12.20

Makale Yayın Tarihi: 28.12.20

ORCID: 0000-0001-6729-8911,

0000-0003-2780-2495

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrencinin eğitim yoluyla güçlendirilmesinin felsefi temellerini, ilgili kavram ve kuramları, öğrencinin güçlendirilmesinde eğitim programlarının işlevini ve ilgili araştırmaları inceleyerek öğrenciyi güçlendiren eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Bu çalışma alan yazın taramasına dayalı bir derleme çalışması niteliği taşımaktadır. Araştırmanın yöntem kısmında Pautasso (2013) tarafından önerilen araştırma ilkeleri benimsenmiştir. Araştırmada ilk olarak “öğrencinin güçlendirilmesi” kavramı kuramsal ve kavramsal temelleri ile incelenmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda öğrenciyi güçlendiren eğitim programlarının temel özelliklerinin; katılımcılık, duyuşsal boyut, problem odaklılık, durum odaklılık, çok kültürlülük, diyalog odaklılık, geleneksel anlayış karşıtlığı, demokratik boyut, araştırma odaklılık, disiplinlerarası anlayış ve eylem odaklılık olduğu; bununla birlikte eğitim programlarının öğrencileri akademik, sosyal ve politik olma üzere üç boyutta güçlendirdiği belirlenmiştir. Öğrencinin güçlendirilmesi kavramını ele alan ilgili araştırmaların daha çok son on yılda ve yükseköğretim düzeyinde yapıldığı sonucuna ulaşılmış ve bu çalışmaların bir analizi sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise eğitim programlarının temel felsefesinin ve amacının çağa uygun şekilde öğrenenin gücünün nasıl yönlendirileceğine odaklanması gerekliliği tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrencinin güçlendirilmesi, Eğitim programları, Eğitimde güçlendirme, Öğrenciyi güçlendiren eğitim programları

Abstract

The aim of this study is to review the theoretical and philosophical background of student empowerment, determine the key features of curricula which empower students, analyze how student empowerment is studied in the literature and put forward suggestions to develop empowering curriculum. This study was designed as a literature review which followed the steps suggested by Pautasso (2013) for review studies. In the study, firstly, the concept of "student empowerment" was examined with its theoretical and conceptual foundations. The literature review revealed that the key features of empowering curriculum were participation, affective dimension, problem orientation, case orientation, multi-culturalism, dialogue, opposition to the traditional understanding, democracy, interdisciplinary approach and action orientation; and students are empowered in three dimensions which are academic, social and political empowerment. It was also found that the majority of the research on student empowerment was conducted in higher education context and within the last decade. An analysis of these studies was presented. In the conclusion part, it was recommended that the basic philosophy and aims of the curriculum should be on how to lead the student power towards the needs of this century.

Keywords: Student empowerment, Curriculum, Empowerment in education, Empowering curricula

* Bu çalışma Doç. Dr. Fatma Mızıkacı danışmanlığında Dr. Meltem Şeref tarafından hazırlan doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Meltem Şeref, Dr., TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, meltemarslan@etu.edu.tr

² Fatma Mızıkacı, Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, fatmamizikaci@gmail.com

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, dijital çağ, teknoloji çağı ve bilgi çağı gibi farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte yaşanan hızı değişim ve dönüşümler nedeniyle aynı zamanda belirsizlikler çağıdır. Bu çağda, okullardan beklenen öğrencilerini henüz icat edilmemiş teknolojilere, var olmayan mesleklere ve tahmin edilemeyen problemlere hazırlamalarıdır (OECD, 2018). Bunun sağlanabilmesi için meraklı, geniş hayal gücü olan, esnek, dirençli, öz düzenleme becerilerine sahip, farklı bakış açılarına ve değerlere saygı duyan, başarısızlıkla başa çıkabilen ve karşısına çıkan zorluklara çeşitli çözüm önerileri üreterek hızlı düşünen bireylerin geleceğin toplumunu oluşturacağı öngörülmektedir (Klieme, Hartig ve Rauch, 2008; Levin, 2000; OECD, 2020a; OECD, 2020b; Rychen ve Salganik, 2003). Görüldüğü gibi bu özelliklerin büyük bir çoğunluğu soyut olmakla birlikte eğitimde ulaşılması zor kazanımlarla ilgilidir. Bu nedenle, eğitimin bireyin sahip olduğu özelliklerini doğru şekilde yönlendirme işlevini temel alarak bu işlevin yerine getirilmesinde önemli rolü olan eğitim programı kavramı üzerinde düşünmek yerinde olacaktır. Son yüzyılda öğrenciyi merkeze alan eğitim felsefeleri ve kuramları eğitim programları aracılığı ile öğrencinin güçlendirilerek bireyden beklenen özelliklerin bir bölümünün gerçekleştirilebileceğini öngörmektedir (Hains ve Smith, 2012; Monique, 1995; Schunk ve Ertmer 2000; Zimmerman, 2002). Buna bağlı olarak “öğrencinin güçlendirilmesi” ya da “güçlü öğrenci” gibi kavramlar eğitimciler tarafında tartışılmaktadır (García García, 2013; Heckman ve Rubinstein, 2001; Jagersma, 2010; Lapan, Kardash ve Turner, 2002).

Öğrenciler; ister hedef, ister hedefe ulaşmak için araç, ister müşteri olarak görülsünler aslında eğitim sisteminin en önemli bileşenleridir. Farklı program yaklaşımları ve tasarımları incelendiğinde aslında temel amacın farklı açılardan da olsa daima öğrenciyi güçlendirmek olduğu sonucuna ulaşılabilir (Bridges, 2000; Jagersma, 2010; Johnson, 2005). Örneğin, konu merkezli program tasarımları ya da daha geleneksel olarak sınıflandırılabilir program yaklaşımları öğrencilerin entelektüel gelişimlerine önem vererek öğrencilerin akademik güçlenmesini hedeflemektedir. Diğer taraftan, radikal program yaklaşımlarında öğrencinin politik olarak güçlenmesi öne çıkmaktadır (Johnson, 2005; Paraskeva, 2011; Schiro, 2012; Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Bu nedenle, çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olan öğrencinin güçlendirilmesinin olabildiğince geniş bir açıdan tanımlanarak ele alınması gerekir. Ancak, özellikle Türk alanyazında öğrencinin güçlendirilmesi kavramına ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır ve hatta bu kavram tam olarak tanımlanmamıştır.

Bu nedenlerle, kuramsal bir analiz olarak yürütülen bu çalışma ile hâlihazırda var olan çalışmaları sistematik bir şekilde analiz ederek var olan bilgi birikiminin ortaya koyulması hedeflenmektedir. Çalışmanın eğitimde program geliştirme alanı için önemi olduğu düşünülmektedir çünkü çalışma ile “öğrencinin güçlendirilmesi” ve güçlü öğrenci” kavramları tanımlanmış ve alana kazandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencinin eğitim yoluyla güçlendirilmesinin felsefi temelini, ilgili kavram ve kuramları, öğrencinin güçlendirilmesinde eğitim programlarının işlevini ve ilgili araştırmaları inceleyerek öğrenciyi güçlendiren eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Çalışmada alan yazın taraması yapılarak, güç, güçlendirme, öğrencinin güçlendirilmesi, eğitim programlarının öğrenciyi güçlendirme işlevi ve ilgili araştırmalar incelenmiş ve sentezleyici bir şekilde sunulmuştur.

Yöntem

Öğrencinin güçlendirilmesinin felsefi temellerini, ilgili kavram ve kuramları ve öğrencinin güçlendirilmesinde eğitim programlarının işlevini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma alan yazın taramasına dayalı bir derleme makalesi niteliği taşımaktadır. Pautasso'ya göre alan yazın taraması, bilim alanlarında yapılan çalışmaların artmasından kaynaklanan bir ihtiyaçtır. Bilim alanlarında üretilen çalışmaların derlenmesi, özetlenmesi ve sentezlenmesi şeklinde yapılan alan yazın taramaları araştırmacılar için önemli kaynaklar oluşturmaktadır. Pautasso, alan yazın taramasının sistematik ve düzenli bir yaklaşımla yapılabilmesi için on ilke önermiştir (2013, s.1). Bu çalışmada, Pautasso tarafından önerilen bu on ilke benimsenmiştir. Tablo 1’de bu ilkeler doğrultusunda çalışmanın nasıl yapılandırıldığı sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Sürecinde İzlenen Adımlar

İlke	Açıklamalar
1. Konunun ve okuyucu kitlesinin belirlenmesi	Bu çalışmanın konusu öğrencinin güçlendirilmesi ve öğrencileri güçlendiren eğitim programlarının özellikleri olarak, okuyucu kitlesi ise eğitimciler, eğitim planlamacıları, eğitim programları alanı uzmanları, akademisyenler ve araştırmacılar olarak belirlenmiştir.
2. Alan yazın taraması yapılması	Öğrencinin güçlendirmesi kavramı ulusal ve uluslararası alan yazında taranmıştır. Taramalar “güç, güce ilişkin kavramlar, öğrencinin güçlendirilmesi, öğrenenin güçlendirilmesi, eğitimde güçlendirme, güçlendirilmiş öğrenci” anahtar kelimeleri ile Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılmıştır. Öğrencinin güçlendirilmesini ele alan çalışmaların özellikle Türkçe dilinde oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okumalar esnasında not alınması	Alan yazın taramasının sonucunda ulaşılan kaynaklar en ilgili olandan başlanarak detaylı bir şekilde okunmuş ve analiz edilmiş, okumalar esnasında notlar alınmış, alınan notlar tematik olarak gruplandırılmış, her ulaşılan yeni kaynakta notlar tekrar gözden geçirilerek sentezlenmiştir.
4. Yazılacak derleme türüne karar verilmesi	Alan yazın taraması sırasındaki okumalar doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak yaygın olan fikirler, kavramlar ve araştırmalara yer verdiği için bütüncü (integrative) bir derleme makalesi yazılmasına karar verilmiştir.

5. Derlemenin özel bir konuya odaklanması ve aynı zamanda geniş ilgi gruplarına hitap etmesi	Çalışmada ilk olarak “öğrencinin güçlendirilmesi” kavramı ve eğitim programlarının öğrenciyi güçlendirme işlevi gibi özel bir konu irdelenirken çalışmanın genel olarak eğitimciler, eğitim bilimciler, eğitim politikacıları, eğitim sosyologları, psikologlar, yöneticiler, yönetim bilimciler, eğitim programı alan uzmanları, akademisyenler ve araştırmacılar için güçlü bir okuma kaynağı olacağı düşünülmektedir.
6. Eleştirel ve tutarlı olunması	İyi bir derleme alan yazını özetleyen bir metin değil, elde edilen verileri eleştirel ve tutarlı bir şekilde sentezleyen çalışmalardır. Bu çalışmada da bir özetten ziyade araştırma sürecinde toplanan verilerin tutarlı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiş, karşıt görüşler, araştırmalardaki eksiklikler, çalışmaların birbirlerini destekleyen ve desteklemeyen yönleri açık ve yeri geldiğinde eleştirel bir yaklaşımla belirtilmiştir.
7. Mantıksal bir çerçeve oluşturulması	Derlemenin sunumunda genelden özele doğru ve kronolojik bir yaklaşım izlenmiştir. Kavramdan kurama ve uygulamaya, uygulamadan sentezleyici bir tartışmaya doğru bir yapı oluşturulmuştur. Açıklayıcı ve anlaşılır ana ve alt başlıklar kullanılarak okuyuculara kolaylık sağlanması amaçlanmıştır.
8. Geri bildirimlerden faydalanılması	Çalışmada tutarsızlıkların olup olmadığının belirlenmesi ve dil bütünlüğünün sağlanması için makale yazarlar tarafında pek çok kez okunmuş ve yazarların birbirlerine verdikleri dönütlerden faydalanılarak geliştirilmiştir. Dış hakem görüşlerine sunulacak hale getirilmiştir.
9. Yazarların konuya ilişkin çalışmalarının tarafsız bir şekilde derlemeye dâhil edilmesi	Bu derleme çalışması ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Bu çalışmada yazarların daha önce yayınladıkları eserlere atıfta bulunulmamış, bunlara yer verilmemiştir.
10. Güncel çalışmalara yer verilirken eski çalışmaların da göz ardı edilmemesi	Araştırmada güncel değişimleri ele alan ve teknolojiyle bağlantı kuran çalışmalara yer verilmiştir. Bununla birlikte, özellikle araştırmada ele alınan “öğrencinin güçlendirilmesi” kavramının kuramsal altyapısının oluşturulmasında daha eski çalışmalardan da yararlanılmıştır.

Pautasso (2013) tarafından önerilen bu on ilke ile araştırma sistematik bir şekilde yürütülerek iç ve dış güvenilirliğin sağlanması hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde izlenen adımlar ve bulgular detaylı bir şekilde sunularak ise araştırmanın inandırıcılığının ve aktarılabilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın sunumu kavramsal ve kuramsal boyutların kapsamlı bir şekilde ele alınmasıyla başlamaktadır. Daha sonra öğrencinin güçlendirilmesine ilişkin araştırmalar, öğrencinin güçlendirilmesinin educare ve educere kavramları ile ilişkilendirilmesi ve eğitim programının öğrenciyi güçlendirmedeki rolüne yer verildiği bölümler ile devam etmektedir. Sonuç ve tartışma bölümü ise çalışmada ele alınan konuları sentezleyici bir şekilde ele almaktadır.

Güç ve Güçlendirme

“Güçlendirme” kavramının anlaşılabilmesi için ilk olarak “güç” ve “güçlü” kavramlarının anlaşılması gerekir. Güçlendirme sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde sadece güçlendirme işi olarak tanımlanırken, güç sözcüğü “Fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet, efor...” veya “Yeterliliğini ve güvenilirliğini kanıtlamış kimse” şeklinde tanımlanmıştır. “Güç” kuvvet, hareket, potansiyel, yetenek ve nitelik gibi farklı anlamlara da gelmektedir. “Güçlü” sözcüğü ise kudretli, kuvvetli, yavuz, şiddetli, etkili, önemli, sözü geçer, forslu ve etki yaratan gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019). Oxford sözlüğü ise empowerment (güçlendirme) sözcüğünün birinci anlamını “güç bahşetmek, güçlü kılmak, gücün uygulanmasına/gösterilmesine izin vermek” olarak tanımlamaktadır. İkinci anlamı ise “bir amacı gerçekleştirirken gösterilen gücün onaylanması, kabul edilmesi”dir. Bu anlamında güçlendirme gücün kendisi değildir; güç bir amaç değil araçtır (Lincoln, Travers, Ackers ve Wilkinson, 2002). Güçlendirme kavramı, öncelikle yönetim alanında olmak üzere psikoloji, sosyoloji ve eğitim alanlarında yaygın olarak yer almış ve “yetkilendirme” kavramına benzer bir anlamda kullanılmıştır. Barrow ve Milburn (1990) ise güçlendirme kavramını bir kimseyi belli bir alanda yetkilendirme ya da birine belli bir konuda izin verme olarak tanımlamaktadır.

Üç farklı güç olgusundan söz etmek mümkündür (Sullivan, 2002). Bunlardan ilki “üstünlük gücü” (power-over) olarak nitelendirilen bir kimsenin diğerleri üzerinde sahip olduğu güçtür. İkincisi “paylaşılan güç” (power-with) olarak da adlandırılan gücün paydaşlar arasında eşit kullanıldığı durumdur. Üçüncüsü ise “eyleme geçme gücü”(power-to) diğer bir ifadeyle kişilerin eyleme geçebilecek beceri ve yetkinliği hissettikleri durumda sahip oldukları güçtür. Bu tanımlardan sonuncusu, bireylerin güçlendirildiği durumu betimlemektedir.

Eğitim alanında güç, “yapma ve eyleme geçirme” olarak tanımlanabilir (Marsh, 2004, s.150). Eğitim alanında güçlendirme ise Lincoln ve diğerlerinin tanımına göre gücün kendisi değil gücün doğru yönlendirilmesi ve amaca yönelik kullanılması şeklinde olmalıdır (2002). Bu bağlamda, öğrencinin güçlendirilmesi öğrencilerin kendi başlarına karar verebilme, kararlarına istinaden uygulamaya geçebilme ve kendi öğrenme süreçlerine liderlik edebilme durumu olarak tanımlanabilir.

Öğrencinin Güçlendirilmesi

19. yüzyıldan itibaren Dewey’in pragmatik felsefesine dayalı ilerlemeci eğitim felsefesi aslında, içinde öğrencinin güçlendirilmesi kavramını barındırmasa da, birey odaklılık, deneyime dayalı eğitim, öğrenci odaklı eğitim gibi program yaklaşımları özünde öğrencinin var olan potansiyelini eğitim yoluyla ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik görüşlerdir (Cremin, 1959; Dewey, 1903, 1959, 2007; Rugg ve Shumaker, 1928). Benzer şekilde hümanist eğitim felsefesi ve varoluşçu felsefe de bireyin

varoluşunun başlı başına bir değer olmasını önceleyen görüşlere dayanarak birey odaklı eğitim anlayışını benimsemişlerdir (Aloni, 2007; 2013). Cremin (1959) ilerlemeci eğitim anlayışının Rousseau'nun hümanist felsefesini temel aldığını şu şekilde belirtmiştir: "...Her bireyin eşsiz/kendine özgü yaratıcı potansiyelinin okul tarafından desteklenerek geliştirilmesi insanın değerine ve mükemmelliğine adanmış bir toplum oluşturmanın anahtarıdır... Dewey'in bu tartışması aslında Rousseau'nun daha geniş bir toplumsal reformun bireyi güçlendirerek mümkün olacağı öngörüsünden farklı değildir..." (s.164-165). Felsefi temelleri Klasik Yunan'a ve Antik Roma'ya dayanan hümanist felseye ait görüşler 20. yüzyılın başlarında Radikal Eğitim ve Eleştirel Eğitim anlayışları tarafından farklı boyutlara taşınmıştır (Kurtz, 1982; Giroux, 1988; Aloni, 2013). Pestalozzi, Froebel, Dewey, Neill, Rogers, Maslow, Combs gibi modern eğitim düşüncesinde Rousseau'nun hümanist eğitim anlayışı temel yaklaşımı oluşturmaktadır. Sonraki dönemde, aynı hümanist ve varoluşçu temelden yola çıkarak Freire, Apple ve Giroux gibi radikal değişim öngören eğitimciler, eğitimde güçlenen bireyi demokratik toplumu oluşturmanın ve bozulmuş toplumu yeniden kurmanın anahtarı olarak görmüşlerdir (Aloni, 1997; Giroux ve Penna, 1979; Schiro, 2012).

1980'li yıllardan itibaren eğitim alanında yer alan ve çeşitli şekillerde tanımlanan "öğrencinin güçlendirilmesi" kavramı öğrenen merkezli eğitim yaklaşımı ile de örtüşmektedir. Öğrencinin güçlendirilmesine ilişkin en eski çalışmalardan birisinde Boomer (1982) öğrencinin güçlendirilmesini bir süreç olarak tanımaktadır ve bu süreçte öğretmen sahip olduğu gücü öğrenciler ile paylaşırken öğrencilere bu gücü deneyimleme fırsatı sunulur. Ascroft'a (1987) göre ise öğrencinin güçlendirilmesini bir eğitim felsefesi olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan, Shor (1992), öğrencinin güçlendirilmesinin bir dizi eğitsel uygulamalar ile desteklenmesi gereken bir süreç olduğunu ve bu sürecin öğrencilere kendilerine sunulan değer ve olguları olduğu gibi almak yerine anlamlandırma, yorumlama, bu yorum ve anlamlandırmalarına dayanarak eyleme geçme gücü kattığını ifade etmektedir.

Öğrencinin güçlendirilmesinin bir felsefe olduğunu belirten Luechauer ve Shulman (1992) ise güçlendirmeyi öğrencinin akademik başarısını, öz-yeterliliğini, sorumluluk duygusunu ve motivasyonunu arttıran birtakım değerler ve eğitsel uygulamalar olarak betimlemektedir. Bu bağlamda, güven ve öğrencinin okulda nottan fazlasını beklediği inancını temel alan eğitimde güçlendirme; kurumların sahip oldukları ve gösterdikleri değerler, yürüttükleri politika ve uygulamalar olmak üzere iki farklı kaynağa dayanmaktadır.

Öğrencinin güçlendirilmesini içeren bu kuramsal ve felsefi temeller bu ifadenin kavramsallaştırılmasına da ışık tutmuştur. Güçlendirmeyi eşitlik, adalet ve insan hakları gibi temellere dayandıran Husen ve Postlethwaite (1994) öğrencinin güçlendirilmesini özgürleştirici bir eğitim yaklaşımı ile ilişkilendirmektedir. Diğer taraftan, Stone (1995) özerklik, karar verebilme, bağımsızlık, iş

birliği, risk alabilme, öz değerlendirme, saygı, sahiplik ve başarı gibi öğrencilerin güçlendirilebileceği pek çok alan olduğuna dikkat çekmektedir. Frymier, Shulman ve Houser (1996) ise eğitimde öğrencinin güçlendirilmesini öğretmen davranışlarından kaynaklanan, öğrencinin belli bir görevi anlamlı bulması ve kendini yeterli hissetmesi olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin güçlendirilmesini ait oldukları grubun ve toplumun yapısı ile ilişkilendiren Brunson ve Vogt (1996), diğer araştırmacılardan farklı olarak güçlendirmeyi bir gelişim süreci olarak nitelendirmektedir. Güçlendirme süreci kişinin kendisi tarafından ya da etkileşim içinde olduğu kişiler tarafından başlatılabilir. Güçlendirmenin nasıl tanımlandığından ziyade nasıl gerçekleştiğine odaklanan Brunson ve Vogt (1996) kişilerin kendi güçlenme süreçlerini başlatabildiklerini ancak çoğunlukla dışarıdan gelen kısıtlamalar ile sınırlandırıldıklarını belirtmektedir.

Ascroft (1987) ve Leuchauer ve Shulman (1992) gibi öğrencinin güçlendirilmesini bir eğitim felsefesi olarak ele alan Sullivan'a (2002) göre öğrenciler sorumluluk aldıkları ve parçası oldukları topluluk tarafından desteklendikleri öğrenme ortamlarında güçlenebilirler. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının topluluk ve çevre boyutuyla güçlendirme sürecindeki rolü Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramıyla örtüşmektedir. Vygotsky'nin kuramındaki örgütlenme, deneysellik, ortaklaşacılık, yetişkin ve akranların öğrenmedeki kolaylaştırıcı rolü, öğrenmenin sosyal ve tarihsel boyutu, problem çözme ve aktif öğrenmede katım gibi bileşenler yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmektedir (Jaramillo, 1996). Bu özellikler daha önce de belirtildiği gibi öğrencinin güçlendirilmesi kavramı ile de örtüşmektedir.

McQuillan'a göre (2005), öğrencinin güçlendirilmesi akademik, sosyal ve politik olmak üzere birbiri ile ilişkili üç boyutlu bir yapıdır. Akademik açıdan güçlendirilen öğrenciler akademik olarak başarılı olmak için isteklidir, özgüvene sahiptir ve akademik başarı için gerekli beceriler ile donatılmıştır. Bu öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirlemede daha fazla kontrole sahiptir ve eğitim-öğretim süreçlerine daha fazla katılırlar (Kumar, 2006; Hanley, 1994). Okulların, öğrencilerini akademik olarak güçlendirmesi için öğrencilerden yüksek beklentileri olan eğitim programlarına ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Sosyal güçlendirme eğitsel boyutlarla ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olduğunu kabul eden yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşen sosyal güçlendirmede herkesin kendisini güvende hissettiği, bütün farklı seslere saygı duyulan bir öğretmen öğrenci ilişkisi vurgulanır. Politik güçlendirme ise gelen anlamıyla öğrencinin sessiz bir paydaş olmaktan çıkıp sesini duyurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Angelique, Reischl ve Davidson, 2002).

Özetlemek gerekirse, eğitimde öğrencinin güçlendirmesi kavramı bir eğitim felsefi olarak tanımlanabileceği gibi bir dizi eğitsel süreçler, bir eğitim yaklaşımı, beceriler dizisi, bir eğitim sürecinin çıktısı, bir gelişim süreci ya da hak ve sorumluluklar olarak da tanımlanabilmektedir. Alanyazındaki

farklı tanımlar ve bakış açıları incelendiğinde eğitimde öğrencinin güçlendirilmesinin öğrenen merkezli eğitim yaklaşımı ile örtüştüğü ve öğrenen merkezli eğitim programı kavramına üst bir boyut getirdiği söylenebilir.

Güçlendirme kavramı, alan yazında yaygın olarak “öğrenenin güçlendirilmesi” (learner empowerment) (Brooks ve Young, 2011; Brunton ve Jeffrey, 2014; Diaz, Cochran ve Karlin, 2016; Finn ve Shrodt, 2012; Frymier, Shulman ve Houser, 1996; Houser ve Frymier, 2009; Kaur, 2014; Ledbetter ve Finn, 2013; Mhlolo ve Schafer, 2012; Schrodtt, Witt, Myers, Turman, Barton ve Jernberg, 2008; Tamim, 2018) ve “öğrencinin güçlendirilmesi” (student empowerment) (Aloysius, 2013; Angelique, 2001; Back, 2014; Baird, Bracken ve Grierson, 2016; Bakar, Ahmad ve Abdullah, 2011; Brunton ve Jeffrey, 2014; Çakır, 2015a; Sada-Gerges, 2015; Hackmann, Kenworthy ve Nibbelink, 1998; Huff ve Johnson, 1998; Kirk, 2012; Kirk, Lewis, Brown, Karibo ve Park, 2016; McQuillan, 1995; 2005; Sullivan, 2002) olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Öğrenenin güçlendirilmesi yaklaşımı öğretmen davranışı gibi sınıf içi uygulamalara ilişkin etkenlere odaklanarak güçlendirmeyi sınıf içi ile sınırlandırırken öğrencinin güçlendirilmesi yaklaşımı daha geniş bir bakış açısı ile güçlendirmeyi sınıf sınırları dışına çıkartarak okul bağlamında ele almaktadır.

Buna ek olarak, öğrencinin güçlendirilmesi kavramının alan yazında “öğrencinin sesi” (student voice) şeklinde de ele alındığı görülmektedir (Brooker ve MacDonald, 1999; Cook-Sather, 2006; Mitra, 2003; Ngussa ve Makewa, 2014). Bu çalışmalarda “öğrencinin sesi” öğrencinin sadece düşüncelerini ifade edebilmesi değil eğitimin planlanma, uygulanma ve değerlendirilme süreçlerinde aktif rol alması, değişime yön verebilecek güce sahip olması şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrencinin güçlendirilmesi kavramının karşısında ise öğrencinin yabancılaştırılması (student alienation) yer almaktadır. Öğrencinin yabancılaştırması akademik performansı düşüren, öğrencinin öğrenmeye ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olan en önemli öğrenme problemi olarak değerlendirilebilir (Zimmerman, 1990). Seeman (1956) ise öğrencinin yabancılaştırılmasını, güçsüzleştirme, anlamsızlaştırma, kuralsızlaştırma, yalnızlaştırma ve kendinden uzaklaştırma olarak beş alt boyut ile açıklamıştır. Güçlü olmayan, eğitim sürecinde sesine kulak verilmeyen öğrenciler daha zor öğrenmekte, okulu bırakma eğilimi içinde olmakta, ödevlerini anlamsız bulmakta, öğretmenlerini adil bulmamakta, geleceklerinden öğretmenlerinin sorumlu olduğunu düşünmekte ve okullarda zorbalık olaylarına daha fazla karışmaktadır (Ngussa ve Makewa, 2014).

Öğrencinin Güçlendirilmesine İlişkin Araştırmalar

Alan yazın taraması öğrencinin güçlendirilmesi kavramına ilişkin çalışmaların 1990’lı yıllardan sonra ağırlık kazandığını göstermektedir. Öğrencinin güçlendirilmesi ile ilgili araştırmalar dönemlere göre, araştırmalarda kullanılan yöntemlere göre, araştırmaların yapıldığı eğitim

kademelerine göre ve araştırmaların odaklandığı konulara göre sınıflandırılmıştır. Tablo 2’de öğrencinin güçlendirilmesini araştıran çalışmalar bu boyutları ile özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencinin Güçlendirilmesi ile İlgili Çalışmaların Analizi

Yazar	Yıl	Araştırma Yöntemi	Araştırmanın Yürütüldüğü Eğitim Kademesi	Araştırmanın Odağı
Aldridge	1989	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Zimmerman	1990	Nicel	Yükseköğretim	Sınıf içi uygulamalar
Robinson	1994	Nitel	İlköğretim	Öğrenci öğretmen iletişimi
McQuillan	1995	Nitel	Lise	Okul yapısı
Frymier ve diğerleri	1996	Nicel	Yükseköğretim	Sınıf içi uygulamalar
James	1996	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Hackmann ve diğerleri	1998	Karma	İlköğretim	Okul içi uygulamalar
Huff ve McNown	1998	Nicel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Bates	1998	Nitel	Lise	Program yapısı
Angelique	2001	Nitel	Yükseköğretim	Program yapısı
Angelique ve diğerleri	2002	Nicel	Yükseköğretim	Sınıf içi uygulamalar
Sullivan	2002	Nitel	İlköğretim	Öğretmen davranışı
McQuillan	2005	Nitel	Lise	Okul yapısı
Mailloux	2006	Nitel	Yükseköğretim	Öğrenci algısı
Schrodt ve diğerleri	2008	Nicel	Yükseköğretim	Öğretmen davranışı
Houser ve Frymier	2009	Nicel	Yükseköğretim	Öğrenci öğretmen iletişimi
Bakar ve diğerleri	2010	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Brooks ve Young	2011	Nicel	Yükseköğretim	Motivasyon
Zraa, Imran, Kavanagh ve Morgan	2011	Karma	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri ve öğrenci performansı
Mhlolo ve Schafer	2012	Nitel	Lise	Öğretmen davranışı
Kirk	2012	Nitel	Lise	Okul yapısı
Ledbetter ve Finn	2013	Nicel	Yükseköğretim	Öğretmen tutumu

Mohaiyadin, Jaafar, Hassan, Jafri ve Azar	2013	Nicel	Yükseköğretim	Öğrenci algısı
Aloysium	2013	Nitel	Yükseköğretim	Öğrenci algısı
Bruton ve Jeffrey	2014	Nicel	Yükseköğretim	Okula uyum
Back	2014	Karma	Yükseköğretim	Dezavantajlı gruplar
Kaur	2014	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Sada-Gerges	2015	Nitel	Yükseköğretim	Program yapısı
Çakır	2015a	Nicel	Yükseköğretim	Öğretmen davranışı
Çakır	2015b	Nicel	Yükseköğretim	İletişim
Çakır ve Erdoğan	2014	Nicel	Yükseköğretim	Ölçek uyarlaması
Diaz ve diğerleri	2016	Karma	Yükseköğretim	Öğretmen davranışı
Kirk ve diğerleri	2016	Nitel	Lise	Öğretmen öğrenci ilişkisi
Baird ve diğerleri	2016	Nicel	Yükseköğretim	İletişim
You	2016	Nicel	Yükseköğretim	Psikolojik sermaye
Tamim	2018	Nitel	Yükseköğretim	Öğretim yöntemleri
Güzeldere	2019	Nicel	Yükseköğretim	Öğrenci algısı
Webber ve Patterson	2020	Nicel	Yükseköğretim	Öğrenci motivasyonu ve ilgisi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, bu çalışmada 1989 ve 2020 yılları arasında yaklaşık 30 yıllık dönemde yapılmış 38 çalışma incelenmiştir. Bunlardan sadece beş tanesi 2010 yılından sonraki dönemde Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde yapılmış çalışmalardır. Otuz sekiz çalışmadan 22 çalışma 2010 ve 2020 yılları arasında yapılmıştır. Bu durum son yıllarda bu konunun araştırmacılar tarafından daha fazla ilgi gördüğü şeklinde yorumlanabilir. İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğu yükseköğretim düzeyinde yapılmış ve nitel araştırma yöntemini benimsemiştir. Bu bulgu yükseköğretimde öğrencilerin güçlendirilme beklentisinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Az sayıda da olsa lise ve ilköğretim düzeyinde yürütülen çalışmalar da mevcuttur.

Kapsam bakımından incelendiğinde ise çalışmaların çoğunun sınıf düzeyinde yürütüldüğü ve öğrencinin güçlendirilmesinin çoğunlukla öğretmen tutum ve davranışları ve öğrenci-öğretmen iletişimi alt boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Öğrencinin güçlendirilmesinin farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yaygındır. Az sayıda çalışma ise, program yapısı, okul yapısı ve okul geneli uygulamalar, öğrenci özellikleri, azınlık ve dezavantajlı gruplar açılarından konuyu ele almıştır. Özellikle, Frymier ve diğerleri (1996) tarafından yürütülen ölçek geliştirme çalışması sonraki yıllardaki araştırmalara temel sağlamış ve birçok araştırmacı bu

ölçeği kullanarak konuyu farklı boyutları ile ele almış ve çoğunlukla ilişkisel çalışmalar yürütmüşlerdir. Öğrencinin güçlendirilmesi konusunun Türkiye bağlamında çalışılması ise oldukça yeni ve sınırlı sayıdadır.

Öğrencinin Güçlendirilmesi ile “Educare” ve “Educere” Kavramları Arasındaki İlişki

Bir eğitim anlayışının güçlü öğrenciyi nasıl gördüğü ve öğrenciyi hangi açılardan güçlendirdiği o anlayışta eğitimin nasıl tanımlandığı ile doğrudan ilişkidir. İngilizce education (eğitim) sözcüğünün Latince kökeni educare ve educere olmak üzere iki farklı sözcükten gelmektedir (Craft, 1984). Educare kelimesi “eğitmek, terbiye etmek, şekil vermek” gibi anlamlar taşırken educere kelimesi “içsel olanı dışarı çıkarmak, ileriye götürmek, yön göstermek” gibi anlamlara gelmektedir (Bass ve Good, 2004).

Billington’a (1997) göre her ne kadar yazılışları ve okunuşları birbirine benzese de bu iki kavramın bir okulda aynı anda yer almaları oldukça zordur çünkü educare yaklaşımı belirli bir iş ya da meslek ile ilişkilidir ve eğitim programları toplum ve devletlerin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına göre şekillenir. Program içeriği, uzmanlar tarafından “yararlı” olacağı düşünülen konulardan oluşur. Bireylerin mevcut sisteme hazırlanırken sahip oldukları donanımları gösteren sertifika ve diploma gibi belgeler edinmelerine önem verilir. Diğer taraftan, educere anlayışında ise eğitimin amacı bireylerin dünyayı ve kendilerini keşfetmelerini sağlamaktır. Eğitimin birincil amacı belirli bir alanda uzman kişiler yetiştirmekten ziyade kişisel özerklik sağlamaktır. Sorgulama, düşünme ve yaratıcılığın ön planda olduğu educere anlayışında bireylerin henüz gerçekleşmemiş değişikliklere ve karşılaşmamış problemlere hazırlanması hedeflenir.

Özetle, educare anlayışı bireylere işe girebilmeleri için gerekli becerileri kazandırırken bireylerin girdikleri işlerde gelişim gösterebilmeleri için educere yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır (Billington, 1997). Bu iki farklı eğitim tanımından da anlaşılacağı üzere farklı program yaklaşımlarında ve anlayışlarında öğrencinin farklı şekillerde farklı yönleri ile güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin güçlendirmesine ilişkin tanımlar ve içinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri incelendiğinde “öğrencinin güçlendirilmesinin” educere anlayışı ile daha fazla örtüştüğü söylenebilir. Bu yüzden eğitim programlarının “içsel olanı dışarı çıkarmak, ileriye götürmek, yön göstermek” konusundaki işlevi öğrenciyi güçlendirmedeki işlevi ile örtüşmektedir.

Eğitim Programının Öğrenciyi Güçlendirme İşlevi

Yukarıda sözü edilen iki kavramdan educere öğrenciyi güçlendiren bir eğitim programı anlayışına temel oluşturmaktadır. Educere anlayışını yansıtan, öğrencileri güçlendiren eğitim programının katılımcı, duyuşsal, probleme dayalı, duruma dayalı, çok kültürlü, diyaloga dayalı, yeniden yapılandırmacı, demokratik, araştırmaya dayalı, disiplinlerarası ve eyleme dönük olduğu

söylenebilir (Shor, 1987; 1992; 1996). Shor tarafından listelenen bu program özellikleri aşağıda incelenmiştir.

Katılımcılık: Eğitimi aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak gören Dewey (1938/2007), programların amaç ve hedeflerinin belirlenmesinde öğrenci katılımının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrenciyi güçlendiren eğitim programı, öğretmenler tarafından öğrencilerin iyiliği için hazırlanan bir ürün değil, öğrencilerin eleştirel ve demokratik bir bakışla öğretmenleri ile birlikte geliştirdikleri programlardır (Shor, 1992; 1996). Program geliştirme sürecinde programdan etkilenen bütün bireylerin program geliştirme sürecine katılması gerekir (Varış, 1978). Öğrenciler, ancak işbirliğine, eleştirel düşünceye, deneyime ve müzakere edilen yetkiye dayanan bir eğitim yaklaşımında öğrenme süreçlerinin kontrolünün kendilerinde olduğunu hissedebilirler ve en üst düzey performanslarını gösterebilirler. Diğer taraftan, okullarda anlamlı ve aktif öğrenci katılımına yer verilmemesi öğrencileri yabancılaştırmakta ve verimliliklerini düşürmektedir. Öğrencilerin güçlenebilmeleri için aktif katılımı ve ortak yetkiyi deneyimlemeleri gerekmektedir.

Duyuşsal Boyut: Hem düşünmeyi hem duyguları içeren öğrenme sadece zihinsel bir aktivite değil sosyal bir etkileşim sürecidir. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal farkındalıklarını arttırması beklenmektedir. Goleman (1997/2002) biri düşünen diğeri hisseden iki farklı akıldan bahsetmektedir. Rasyonel akıl düşünen, ölçüp tartan ve yansıtan akıl iken; duygusal akıl atılgandır, güçlüdür ve başarı üzerinde daha fazla etkilidir. Öğretmen odaklı eğitim anlayışı başarılı olabilen küçük bir grup öğrenci dışındaki öğrencilerde olumsuz duygular uyandırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitimi ve okulu taşınması gereken bir yük olarak algılamalarına sebep olmaktadır. Diğer taraftan, öğrenciyi güçlendirmeyi hedefleyen bir program ve eğitimci öğrencilerin duygu ve düşünceleri arasında olumlu bir ilişki kurmanın yollarını arar. İşbirliği, merak, mizah, umut, sorumluluk, nezaket, açıklık ve toplumsal konulara dair kaygı gibi öğeleri içeren eğitim programları öğrencilerde olumlu duygular geliştirerek öğrencileri güçlendirir (Shor, 1992).

Problem Odaklılık: Probleme dayalı öğrenme modelinde problem kurma ve pedagoji aynı anlama gelmektedir. Öğretmenin rolü bilgiyi ortak sorgulama ve araştırma için bir probleme dönüştürmektir. Akademik temalar bağlamında kurulan problemler ile öğrencilerin öğrenme isteklerinin canlı tutulması hedeflenir. Özgün problemleri çözebilme öğrenmenin göstergesidir (Lea, Stephenson ve Troy, 2003). Öğrenciyi güçlendirmeyi hedefleyen bir eğitim, konuyu öğrencilerin bakış açısı ile ele alma ve kendilerini bilgili olarak görmelerine yardımcı olma ile başlar. Öğrencilerin kendi hayatları ve toplum ile ilişkili problemleri eleştirel bir bakış açısı ile çözme becerisi geliştirmeleri hedeflenir. Probleme dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında problemin sunumu oldukça önemlidir (Pushor ve Murphy, 2010). Doğru problemler baskı, çatışma, özgürlük, kimlik gibi farklı kaynaklardan doğan ve farklı disiplinlere dayanan, öğrencilerin hayatları ile ilişkilendirebilecekleri,

öğrencilerde merak ve araştırma isteği doğuran problemlerdir (Schwab, 1983). Eğitim programlarında ve derslerde problem çözmeye yer verilmesi öğrencilerin özgür, bilimsel ve eleştirel düşüncelerini, yaratıcı ve yapıcı olmalarını sağlayarak öğrencileri güçlendirecektir.

Durum Odaklılık: Öğrencileri güçlendiren programların bir diğer özelliği ise duruma dayalı olmalarıdır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatlarına ve farklı durumlara aktaramamaları geleneksel eğitim anlayışında karşılaşılan en önemli problemlerden birisidir. Bunun sebebi öğrencilerin edindikleri soyut bilgileri somutlaştıracak fırsatlara sahip olamamalarıdır (Kılıç, 2004; Stein, 1998). Vygotsky'nin kuramı ile de örtüşen, öğrenmeyi sosyokültürel bir olgu olarak gören duruma dayalı öğrenme kuramına göre bilgi geliştirildiği ve kullanıldığı kültürün ve bağlamın bir parçasıdır ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciler arası etkileşim ve işbirliği gereklidir (Kılıç, 2004; Stein, 1998). Saha gezisi, stajyerlik, bilişsel çıraklık, laboratuvar çalışmaları, uzman deneyiminden yararlanma, işbirliği, yansıtıcı düşünme, bilginin ifade edilebilmesi gibi öğeler öğrencileri güçlendirmek için eğitim programlarının taşıması gereken özelliklerdir (Kılıç, 2004; Stein, 1998).

Çok Kültürlülük: Öğrencilerin kendilerini eğitim süreçlerine ait hissetmeleri ve bu sayede güçlendirilmesi için eğitim programlarının çok kültürlülük esasına dayanması gerekir (Shor, 1992). Çok kültürlü eğitim; ırk, cinsiyet, kültür, dil, din, sosyal sınıf farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlandıkları bir eğitim ortamı gerektirmektedir (Banks, 2013; Kaya, 2014). Akademik bilgi ve beceriler bireylerin topluma tam ve aktif katılımları için yeterli değildir. Öğrencilerin topluma uyum sağlayabilmeleri ve farklı gruplardan kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmeleri için bir takım bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları gerekir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, ve Stephan, 2001). Bunun sağlanabilmesi için ise öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olması, adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet, yardımseverlik gibi tüm toplumların ortak değerlerini öğrenmeleri gerekmektedir (Banks vd., 2001; Kaya, 2014).

Diyalog Odaklılık: Diyaloga dayalı eğitim, öğrenci ve öğretmenin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir süreçtir. Bu süreç, Freire'nin "bankacı" olarak nitelediği eğitim sürecinin tersi bir eğitim sürecidir. Freire'ye (1968/2016) göre diyalogun ön koşulları; kişilerin birbirlerine söz söyleme hakkına sahip olmaları, gerçek bir insan sevgisi ve alçakgönüllülük, insanın yaratma ve yeniden yaratma gücüne inanç ve eleştirel düşüncedir. Sınıfta konunun öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması diyalogu ve aktif sorgulamayı engellemektedir. Öğrencinin pasif konumda bulunduğu ve öğretmen otoritesinin hâkim olduğu bir ortamda öğrenciler öğrenme isteklerini kaybederler. Diğer taraftan, diyalog öğretmenin tek taraflı otoritesini ve baskın konuşmasını sınırlandırarak öğrenciye öğrenme sürecini ortak yürütme fırsatı verir. Öğrencilerin güçlendirilmesi için demokratik diyalogun olduğu, etkin münazaraların gerçekleştiği ve öğrenmenin tartışıldığı sınıf ortamlarına ihtiyaç vardır (Shor, 1992).

Geleneksel Anlayış Karşıtlığı: Geleneksel eğitim anlayışında eğitim öğrencilerin yaptığı bir eylemden ziyade öğrencilere verilen bir hizmet olarak değerlendirilir. Bu geleneksel eğitim anlayışını yıkmayı hedefleyen eğitim programının amacı öğrencilerde eleştirel bilinç geliştirmektir. Eğitimin sadece öğretmen-öğrenci ya da okul-çevre ilişkisi çerçevesinde gerçekleşen bir uygulama olmadığını savunan Freire, Illich, Apple ve Giroux gibi eleştirel kuramcılara göre çok yönlü bir eylemsellik olarak ele alınan eğitim ekonomik, sosyal, kültürel, felsefi, ideolojik ve politik ilişkileri içermektedir (Yıldırım, 2011). Bu bağlamda, geleneksel eğitim anlayışını yıkacak ve eleştirel bilinci geliştirecek eğitim durumları; öğrenci katılımı, eğitim programının öğrenci ile birlikte geliştirilmesi, işbirliğine dayalı öğrenme, program dışı öğrenmeler, bilgi ve eylem arasındaki ilişki üzerine yansıtıcı düşünme, öğrencilerin sınav kaygısı olmaksızın çalışmaları, öğretmenin müdahalesi olmaksızın öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri ve öğrencilerin öğrenmeye karşı istek duymaları ile mümkündür (Shor, 1992).

Demokratik Boyut: Demokrasi öğrenciyi güçlendiren sürecin temelidir. Okullardaki çatışma ve problemlerin birçoğunun esas kaynağı okulların demokratik olmayan yapıları ve bu yapıların hem öğrenci hem de öğretmenlerin zihin yapılarını etkilemesidir (Dewey, 1903). Apple ve Beane'e (2007) göre demokrasi okulların amaç ve programlarına yön vermesi gereken fakat neredeyse unutulmuş bir düşüncedir. Pasif öğrenme ortamları, öğretmen otoritesi, standart testler, baskıcı takip sistemi, sığ eğitim programları ve yetersiz fiziksel imkânlar öğrencileri demokrasiden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Shor, 1992). Demokratik okullarda bütün paydaşların karar alma süreçlerine dâhil olma hakkı vardır. Bu nedenle, komite ve konsey gibi okul geneli karar alma yetkisine sahip gruplarda sadece eğitimciler değil öğrenciler, veliler ve okulun diğer bütün üyelerinin yer alması gerekir. Sınıflarda ise öğrenciler ve öğretmenler her iki tarafın da amaç, ilgi ve kaygılarına cevap verecek şekilde işbirliği içinde çalışırlar. Demokratik bir eğitim programında sadece programcıların önemli gördüğü konular yoktur, öğrencileri kendileri ve dünya ile ilgili soru ve kaygıları da yer alır. Demokratik eğitim programlarında, öğrenciler toplumlarının eleştirel okuyucuları olmayı öğrenerek güçlenirler.

Araştırma Odaklılık: Öğrencileri güçlendiren öğrenme ortamları pek çok açıdan bir araştırma merkezi gibidir. İlk olarak, öğretmen öğrencilerin hayatlarını, kültürlerini, öğrenme stillerini ve dil yetilerini inceleyerek öğrencilerini tanır. İkinci olarak, öğrenciler öğretmenleri ile birlikte kendi toplumlarını ve durumlarını araştırırlar. Üçüncü olarak, öğrenciler öğretmenleri ile birlikte kurdukları problemi çözmek için araştırmacı rolü üstlenirler ve konu alanını araştırırlar. Son olarak ise, öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecini araştırarak öğrenmenin ve öğretmenin nasıl ilerlediğine anlamaya çalışırlar. Öğretmen öğrenci kültürünü ve öğrenmesini, öğrenciler ise kendi durumlarını ve bilgiyi ne kadar araştırırlarsa öğrenme ortamı o kadar gelişimsel ve güçlendirici olur (Shor, 1992). Bu anlayış,

Dewey'in eğitim anlayışı ile de örtüşmektedir. Dewey'in de belirttiği gibi "gerçek öğrenme bilginin aktarımından ziyade bir rehber eşliğinde gerçekleşen keşfe dayanır" (Boyer, 1998, s. 15).

Disiplinlerarası Anlayış: Öğrencileri güçlendiren eğitim programlarının bir diğer özelliği de akademik disiplinlerin sınırlarının dışına çıkmalarıdır. Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri belli bir kavram, problem ya da konu temel alınarak, bu kavramı farklı açılardan ele alacak şekilde bir araya getirme olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1996). Disiplinlerarası öğretim öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel düşünme, araştırma yapma ve iletişim gibi becerilerini geliştirmekte ve içinde bulundukları dünyayı daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Newell, 1990). Disiplinlerarası yaklaşım program geliştirme sürecinde kullanıldığı zaman öğretimin başarısı önemli ölçüde artmakta, öğrenciler daha anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenmekte, öğrencilerin özgüvenleri artmakta, öğrenciler etik konulara daha hassas yaklaşmakta, daha yaratıcı ve özgün düşünebilmekte, öğrencilerin sentez yapma becerileri artmaktadır (Newell, 1990; Yıldırım, 1996).

Eylem Odaklılık: Öğrenciyi güçlendiren eğitim programlarının diğer bir özelliği ise kişisel ve toplumsal değişim odaklı olmalarıdır. Bir bilinçlenme süreci olan eğitimin amacı, bireylerin dünyaya eleştirel bir biçimde bakabilmelerini ve dünyayı değiştirmek için eylemde bulunabilmelerini sağlamaktır (Freire, 1968/2016). Eğitimin amacı özgür ve adil bir toplum yaratmaktır. Bireysel ve toplumsal değişim ve özgürlüğün hedeflendiği bu eğitim anlayışında, öğrencilerin sosyal konularda eleştirel farkındalık geliştirerek güçlenmeleri hedeflenir. Eyleme yönelik eğitim programı süregelen durumu sorgulama, katılımcı olma, bilginin durağan değil sürekli değişim içine olmasını savunma gibi özellikleri ile öğrencileri güçlendirmektedir.

Shor'dan farklı olarak McQuillan (2005) öğrencinin güçlendirilmesini üç boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve öğrencileri güçlendiren eğitim programların akademik, politik ve sosyal olmak üzere birbirinden keskin çizgilerle ayrılamayan ve birbirini tamamlar nitelikte üç alt alanı olduğunu belirtmektedir.

Akademik Güçlendirme: Öğrencilerin akademik olarak güçlendirilebilmeleri için ilk olarak akademik olarak başarılı olabilecekleri beceri, özgüven ve isteklerinin artırılması gerekir. Akademik olarak güçlü öğrenciler üst bilişsel becerilere sahip, kendi öğrenmelerini yöneten, kendi hedeflerini belirleyebilen ve edindiği bilgiyi sorgulayan öğrencilerdir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için eğitim programlarının yüksek standartlara, öğretmenlerin ise yüksek beklentilere sahip olmaları gerekir (McQuillan, 2005).

Sosyal Güçlendirme: Öğrencinin sosyal olarak güçlendirilmesi, eğitsel boyutları da olan bir yapı olarak tanımlanabilir ve akademik ve politik güçlendirmenin gerçekleştiği bir ortamda sosyal güçlendirme de kaçınılmaz olarak gerçekleşir (McQuillan, 2005). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olduğunu kabul eden yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşen sosyal

güçlendirmede herkesin kendisini güvende hissettiği, bütün farklı seslere saygı duyulan bir öğretmen öğrenci ilişkisi hedeflenir. Öğrenciler ile yetişkinler arasındaki ve öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerinin niteliği sosyal güçlendirmenin göstergeleri arasındadır.

Politik Güçlendirme: Öğrencinin güçlendirilmesinin politik boyutunda ise öğrencilerin okullarda resmi ve gayri resmi olarak güç ve etkiye sahip olmaları yer almaktadır. Yasal olarak tanınan resmi güç, öğrencilerin disiplin kurulu gibi okul yönetimini oluşturan kurullarda tanınması ve söz hakkının olmasıdır. Gayri resmi politik güç ise öğrencilerin boykot, protesto gibi yöntemler ile seslerini duyurabilmeleri ve okuldaki uygulamaları ve politikaları etkileyebilmeleridir. Öğrencilerin kurumsal meselelerde bir şekilde söz sahibi olmasının sağlanabilmesi için öğrencilere güvenilmesi gerekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencinin güçlendirilmesi konusundaki yaklaşımlar, kuramlar ve araştırmalar öğrencinin güçlendirilmesinin başta öğrenci güdülenmesi olmak üzere eğitim ve öğretim sürecinde pek çok olumlu etkisi olacağını göstermektedir.

- Güç, öğrenmek ve başarabilmek için önemli bir güdülenme kaynağıdır. Güdülenme öğrencinin öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlar ve sürece dâhil olan öğrenci de daha hızlı ve kolay öğrenir (Houser ve Frymier, 2009; Mitra; 2003; Shor,1987).
- Öğrenme-öğretme süreci hakkında öğrenciler ile istişare yapılması öğrencileri güçlendirir ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini keşfetmelerini, kendilerini daha iyi tanımalarını ve böylece öğretimin kalitesinin artmasını sağlar (Mitra, 2003; Sada-Gerges, 2015).
- Öğrencilerin eğitim sürecine dâhil edilerek güçlendirilmesi güdülenmeyi arttırmanın yanında öğrencilerin süreci daha fazla sahiplenmesini ve daha fazla sorumluluk almasını da sağlar (Bakar vd., 2011; McQuillan, 2005; Ngussa ve Makewa, 2014).
- Öğrencinin güçlendirilmesi akademik başarının artırılmasının yanında, öğrencilerin demokratik vatandaşlık kavramını anlamalarını ve okulların amaçlarına ulaşmasını destekler (McQuillan, 2005).
- Güçlü öğrenciler sınıf içinde daha yetkindir, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları daha anlamlı bulurlar ve öğrenme süreçleri üzerinde etki sahibidir (Ngussa ve Makewa, 2014).

Bu çalışma, eğitim programları ile güçlü öğrenen arasındaki bağı ele almıştır. Bulgular daha ileri tartışmalara ışık tutacak niteliktedir. Eğitim programlarının öğrenciyi güçlendirme özelliği akademik, politik ve sosyal güçlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Bunlar iç içe geçmiş özelliklerdir. Bir eğitim programının problem ve araştırma odaklı olması, disiplinlerarası yaklaşımı, akademik güçlendirmeyi işaret ederken aynı zamanda bireysel güçlenmeyi sağlar (McGill ve Beaty, 2001;

Dewing, 2008; Kolb, 2014; Middleton, 2013). Eylem odaklılık öğrenciyi kişisel ve toplumsal değişimde aktif kılmayı; durum odaklılık ise bilgileri gerçek hayata ve farklı durumlara aktarılmasını öngörür. Bu iki özellik geleneksele karşı duruş ile birlikte öğrencinin sosyal gelişimini hedeflemektedir. Eğitim programlarının öğrenciyi yansıtıcı ve aktif kılması bununla ilgili felsefesinin olmasına bağlıdır. İlerlemeci ve hümanist felsefeyi benimseyen programların tasarımları program içi ve program dışı faaliyetleri öğrenci odaklı ve probleme dayalı uygulamalar içerir (Middleton, 2013; Oliver-Hoyo ve Allen, 2005; Ün Açıkgöz, 2003). Örneğin, katılımcılık ve demokratiklik ilkeleri programa yönelik kararlarda ve uygulamalarda açık şekilde görülmelidir. Duyuşsal boyut, diyalog odaklılık ve çok kültürlülük demokratik anlayışı içinde barındırmakla birlikte programın hümanist felsefesini yansıtır.

Diğer taraftan, öğrencinin güçlendirilmesinin yükseköğretim programları ile daha fazla ilişkilendirilmesi tesadüf değildir. Knowles'ın yetişkinlerin öz-denetimli öğrenme kavramı; Freire'nin (2016/1968) demokratik katılımlı öğrenme yaklaşımı; Mezirov'un (1991) ve Fetterman'ın (2005) güçlendirici değerlendirme modelleri, üniversite öğrencilerinin eğitim yoluyla güçlendirilmesinin mezuniyet sonrası aktif demokratik katılım, öz-denetimli öğrenme, yaşamboyu öğrenme, problem çözücülük ve hak savunuculuğu gibi özelliklerini açıklamaktadır. Yapılan alanyazın analizi bir eğitim programının öğrenciyi güçlendiren özelliklerinin günümüzün değişen öğrenme ihtiyaçlarıyla ve eğitimde yaşanan problemlerle örtüştüğü göstermektedir. Bir eğitim programının uygulamalarının "educere"yi mi yoksa "educare"yi mi öncelediği öğrenciyi güçlendirme felsefesiyle yakından ilişkilidir.

Çalışmanın diğer bir sonucu da günümüzün öğrenmeye ilişkin sorunlarıyla ilgilidir. Teknolojinin ve dijitalleşmenin her geçen gün arttığı öğrenme ortamlarında bireyler bilgi bombardımanına maruz kalmaktadırlar. Bu ortamlarda sunulan bilgilerin içinden hangisinin işe yarar, güvenilir ve kanıta dayalı olduğunu anlayabilmek öz-denetimli öğrenmeyi ve katılımcı öğrenmeyi temel alan program anlayışıyla mümkündür (Krause ve Coates, 2008; Monique, 1995; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman, 2002). Eğitim faaliyetlerinin ve öğrenmenin zamanının ve mekânının önceden belirlenmiş takvimlerle ve mekânlarla sınırlı olamayacağının anlaşıldığı günümüzde eğitim programlarının da bu sınırlar içinde düşülmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, bu çalışmada ele alınan "öğrencinin güçlendirilmesi" kavramının da "öğrenenin gücü" kavramına doğru evrilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrenci artık kendi öğrenmesiyle ilgili kararları veren öğrenendir, onun için öğrenme mekânı her yer olabilir, öğrenme zamanını kendisi belirler, her zaman öğrenme olabilir, öğrenme materyali ve birimi kendisine sunulan internet teknolojileri ve dijital dünyadadır (Geng, Law, ve Niu, 2019; Knowles, 1975; Rashid ve Asghar, 2016; Sumuer, 2018; Zhu ve Bonk, 2019).

Çalışmanın giriş kısmında belirtildiği gibi, günümüzde okullardan öğrencileri henüz icat edilememiş teknolojilere, var olmayan mesleklere ve ön görülemeyen değişikliklere hazırlamaları

beklenmektedir. Örneğin, 2019 yılının sonunda başlayan ve 2020 yılı boyunca devam eden pandemi süreci ile birlikte eğitim kurumları öğrencinin güçlendirilmesi konusunda önemli bir sınav vermişlerdir. Yaşanan bu beklenmedik dönüşüm sürecince yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğu uzaktan eğitimi deneyimlerken öğrencilerden öz-denetimli olmaları, bireysel çalışmaları, değişime ve beklenmedik durumlara uyum sağlamaları beklenmiştir. Bütün bu özellikler bu çalışmada ele alınan konularla ilgilidir. Bu süreçte asıl üzerinde düşünülmesi ve araştırması gereken konu kurumların değil öğrencilerin bu dönüşümü ne kadar hızlı gerçekleştirebildikleridir (Rapp ve Cena, 2014; Zhu ve Bonk, 2019). Öğrencilerin bu yeni düzene uyum sağlayabilmeleri sahip oldukları güç ile doğrudan ilişkili olmuştur. Bu süreçte bütün öğrencilerin aynı sosyo-ekonomik statüye sahip olmamaları öğrenciler arası güç dengesizliklerine neden olmuş, bazı öğrenciler dezavantajlı duruma düşmüş ve eğitimlerinin devam edememişlerdir. Eğitimlerine devam edebilen öğrencilerin ise değişime uyum sağlayabilmeleri, öz denetimli ve öz yönetimli olmaları, bireysel çalışma yapmaları beklenmiştir. Bu beklentileri gerçekleştirebilen öğrencileri güçlü öğrenciler olmuşlardır (Dewing, 2008; Geng, Law ve Niu, 2019; Hains ve Smith, 2012; Johnson, 2005; Lee ve McLoughlin, 2007; Yang ve Chang, 2013). Tüm bu boyutlarıyla öğrencinin güçlendirilmesi ve güçlü öğrenci kavramları 2019-2020 akademik yılında pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçişle birlikte yeniden gündeme gelecek gibi görünmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından çıkarılabilecek öneriler ise şu şekilde ele alınabilir:

1) Kurumsal ve politik düzeydeki program kararları ve çalışmaları için öneriler: Öğrencinin eğitim programları yoluyla akademik, sosyal ve politik olarak güçlendirilmesi, bu özellikleri önceleyen programlar geliştirilmesi, mevcut programların bu yönüyle gözden geçirilmesi önerilmektedir. Üniversiteler ve okullar, ders etkinliklerinde, öğretim materyallerinde, program dışı etkinliklerde, topluma hizmet ve araştırma faaliyetlerinde bu çalışmada ele alınan öğrenciyi güçlendiren program özelliklerini adapte etmelidirler. Özellikle öğretme-öğrenme boyutunda ve ders programlarının içeriklerinde öğrencilere aktif rol yükleyen, karar verme sürecinde yer veren ve problem çözme etkinliklerine dâhil eden düzenlemeler yapılmalıdır. Bu değişikliklerin okul koşullarına uygun olması ve sürekliliğinin sağlanması önemlidir.

2) Öğretmenler ve öğretim elemanları için öneriler: Öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan öğretmenler ve öğretim elemanları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek öz-denetimli ve öz-yönetimli öğrenme süreçlerini destekleyecek etkinlikler tasarlamalıdır. Araştırmaya dayalı etkinlikler, proje tabanlı öğrenme, problem çözme gibi öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme ve yürütme sorumluluğu veren öğretme-öğrenme süreçleri tasarlamalıdır.

3) Program geliştirmeye yönelik öneriler: Sonuçlar göstermiştir ki eğitimin her kademesinde öğrenen merkezli ve etkileşimli öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Öğrenen merkezli programlar,

dayandığı felsefe gereği öğrencinin güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu tür programların günümüzün hızlı değişimine yönelik olarak uyarlanması ise program geliştirme alanında daha fazla araştırmaya, model geliştirmeye ve yeni bakış açılarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerilerine yönelik program tasarımları, yeni teknolojilerin, yapay zekânın ve dijital dünyanın eğitim ortamlarında nasıl sentezlenmesi gerektiğiyle ilgilenmelidir. Freire'nin "kişi dünyaya eleştirel bir biçimde bakabilmeli ve dünyayı değiştirmek için eylemde bulunabilmelidir" sözü öğrenenin gücünü doğru yönlendirecek eğitim programları düşüncesine temel oluşturmalıdır. Böylece öğrenenler hangi araçlarla olursa olsun kendilerine sunulan değer ve olguları olduğu gibi almak yerine anlamlandırma, yorumlama ve bunlara dayalı eylemlerinin sorumluluğunu taşıma gücüne sahip olabileceklerdir.

Kaynaklar

- Aloni, N. (1997). A redefinition of liberal and humanistic education. *International Review of Education*, 43(1), 87-107.
- Aloni, N. (2007) Enhancing Humanity: The philosophical foundations of humanistic education. Dordrecht, Springer.
- Aloni, N. (2013) Empowering Dialogues in Humanistic Education, *Educational Philosophy and Theory*, 45:10, 1067-1081, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x
- Aloysius, O. I. (2013). Perception of empowerment among international students at the university Putra Malaysia. *International Journal of Business and Management*, 8(23), 93-21.
- Aldridge, M. (1989). Student questioning: A case for freshman academic empowerment. *Research and Teaching in Developmental Education*, 5(2), 17-24.
- Angelique, H. L. (2001). Linking the academy to the community through internships: A model of service learning, student empowerment, and transformative education. *Sociological Practice*, 3(1), 37-53.
- Angelique, H. L., Reischl, T. M., & Davidson, W. S. (2002). Promoting political empowerment: Evaluation of an intervention with university students. *American Journal of Community Psychology*, 30(6), 815-833.
- Apple, M.W., & Beane, J.A. (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ashcroft, L. (1987). Defusing "empowering": The what and the why. *Language Arts*, 64, 142-156.
- Back, L. T. (2014). Empowerment of underrepresented racial/ethnic minority college students in the United States: Developing and testing the college student empowerment scales for racial/ethnic minorities. College of Science and Health Theses and Dissertations.

- Baird, J., Bracken, K., & Grierson, L. E. (2016). The relationship between perceived preceptor power use and student empowerment during clerkship rotations: a study of hidden curriculum. *Medical Education*, 50(7), 778-785.
- Bakar, K. A., Ahmad, M., & Abdullah, M. N. (2011). The empowerment of postgraduate students in Arabic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 481-490.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52(1), 73-82. doi: 10.1080/00405841.2013.795444
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*. New York: Teachers College.
- Bass, R. V., & Good, J. W. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system?. *The Educational Forum*, 68(2), 161-168.
- Bates, I. (1998). The 'empowerment' dimension in the GNVQ: A critical exploration of discourse, pedagogic apparatus and school implementation. *Evaluation & Research in Education*, 12(1), 7-22.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak: Ahlak Düşüncesine Giriş* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Boomer, G. (1982). Turning on the learning power: Introductory notes. In G. Boomer (Ed.), *Negotiating the curriculum: A teacher-student partnership* (pp. 2-7). NSW, Australia: Ashton Scholastic.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. State University of New York.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1999). Did we hear you?: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 83-97.
- Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48-59.
- Broom, C. (2015). Empowering students: Pedagogy that benefits educators and learners. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 79-86.

- Brunson, D. A., & Vogt, J. V. (1996). Empowering our students and ourselves: A liberal democratic approach to the communication classroom. *Communication Education*, 45, 73-83.
- Brunton, M., & Jeffrey, L. (2014). Identifying factors that influence the learner empowerment of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 321-334.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Craft, M. (1984). Education for diversity. In M. Craft (Ed.), *Education and cultural Pluralism* (pp. 5-26). London and Philadelphia: Falmer Press.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915-1952. *The School Review*, 67(2), 160-173.
- Çakır, S. G. (2015a). Authoritative approach and student empowerment among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 151-154.
- Çakır, S. G. (2015b). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. *Learning and Individual Differences*, 40, 170-175.
- Çakır, S. G., ve Erdogan, M. (2014). Öğrenen Güçlenmesi Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 297-307.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Reacher*, 4(4), 193-204.
- Dewey, J. (1959) My Pedagogical Creed, in: M. S. Dworkin (ed.), *Dewey on Education* (NewYork, Teachers College Press).
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTU Yayıncılık. (1938).
- Dewing, J. (2008). Becoming and being active learners and creating active learning workplaces: the value of active learning in practice development. *International Practice Development in Nursing And Healthcare*, 273-294.
- Diaz, A., Cochran, K., & Karlin, N. (2016). The influence of teacher power on English language learners' self-perceptions of learner empowerment. *College Teaching*, 64(4), 158-167.
- Fetterman, D. 2005. Empowerment Evaluation Principles in Practice: assessing levels of commitment. In D. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. New York: Guilford, pp. 42-72.
- Finn, A. N., & Schrod, P. (2012). Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*, 61(2), 111-130.

- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi* (13. Basım) (D. Hattatoğlu, Çev.). Ankara: Ayrıntı (1968).
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45(3), 181-199.
- García García, M. E. (2013). *What we learn in school: Cognitive and non-cognitive skills in the educational production function* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York City, New York.
- Geng, S., Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 17.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. (1988) Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment, *Educational Theory*, 38:1, pp. 61-75.
- Goleman, D. (2002). *Duygusal Zeka-Neden IQ'dan Daha Önemli* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık (1997).
- Güzeldereli, A. (2019). *A Survey Study On Students' Sense Of Empowerment In An English Preparatory Program At A State University* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hackmann, D., Kenworthy, J., & Nibbelink, S. (1998). Student empowerment through student-led conferences. *Middle School Journal*, 30(1), 35-39.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374.
- Hanley, S. (1994). On constructivism.
- Houser, M. L., & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58(1), 35-53.
- Husen, T., & Postlethwaite, T. N. (1994). *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon.
- Huff, M. T., & McNown Johnson, M. (1998). Empowering students in a graduate-level social work course. *Journal of Social Work Education*, 34(3), 375-385.

- Jagersma, J. (2010). Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation. *Online Submission*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514196.pdf>
- James, P. (1996). Learning to reflect: A story of empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 81-97.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-141.
- Johnson, B. (2005). Overcoming "doom and gloom": Empowering students in courses on social problems, injustice, and inequality. *Teaching Sociology*, 33(1), 44-58.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi, Farkındalık ve Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Kaur, N. (2014). Teacher-led initiatives in supporting learner empowerment among Malay tertiary learners. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 101-126.
- Kılıç, E. (2004). Status and importance of situated learning theory in education. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307.
- Kirk, C. M. (2012). Student Empowerment and Empowering Academic Settings. A Dissertation.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 589-595.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. *Assessment of Competencies in Educational Contexts*, 3, 22.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Student engagement at university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kumar, M. (2006). Constructivist epistemology in action. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 247-261.
- Kurtz, P. (ed.) (1982) *The Humanist Alternative* (New York, Prometheus).
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 5(4), 257.

- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Ledbetter, A. M., & Finn, A. N. (2013). Teacher technology policies and online communication apprehension as predictors of learner empowerment. *Communication Education*, 62(3), 301-317.
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International journal of instructional technology and distance learning*, 4(10), 21-34.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Lincoln, N. D., Travers, C., Ackers, P., & Wilkinson, A. (2002). The meaning of empowerment: The interdisciplinary etymology of a new management concept. *International journal of management reviews*, 4(3), 271-290.
- Luechauer, D. L., & Shulman, G. M. (1992, April). *Moving from bureaucracy to empowerment: Shifting paradigms to practice what we preach in class*. Paper presented at the Annual Midwest Academy of Management. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED360666>
- Mailloux, C. G. (2006). The extent to which students' perceptions of faculties' teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in BSN students. *Nurse Education Today*, 26, 578-585.
- Marsh, C.J. (2004). *Key concepts for understanding* (3rd ed.). Oxon: RoutledgeFalmer.
- McGill, I., & Beaty, L. (2001). *Action Learning: a guide for professional, management & educational development*. Psychology Press.
- McQuillan, P. J. (1995). *Knowing and Empowerment; or, Student Empowerment Gone Good*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Abstract retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED391786>
- McQuillan, P. J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, 42(4), 639-670.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mhlolo, M. K., & Schafer, M. (2012). Towards empowering learners in a democratic mathematics classroom: to what extent are teachers' listening orientations conducive to and respectful of learners' thinking? *Pythagoras*, 33(2), 1-9.
- Middleton, R. (2013). Active learning and leadership in an undergraduate curriculum: How effective is it for student learning and transition to practice?. *Nurse Education in Practice*, 13(2), 83-88.

- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Mohaiyadin, N. M., Jaafar, M. A., Hassan, A., Jafri, A. R. & Azar, N. A. (2013). Undergraduate accounting students' perceptions of students' empowerment and accounting technical skills: Case in University Tenaga Nasional (Uniten), Malaysia, *Social Sciences*, 2(2), 39-47.
- Monique, B. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Newell, W. H. (1990). Interdisciplinary curriculum development. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 8, 69-86.
- Ngussa, B. M., & Makewa, L. N. (2014). Student voice in curriculum change: A theoretical reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 23-37.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Erişim Adresi: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030 %20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2020. Erişim Adresi: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. (2020a). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- OECD. (2020b). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2005). Attitudinal effects of a student-centered active learning environment. *Chemical Education Research*, 82(6), 944-949.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Springer.
- Pautasso M (2013). Ten Simple Rules for Writing a Literature Review. *PLoS Comput Biol* 9(7): e1003149. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Pushor, D. & Murphy, M.S. (2010). Problem-Based Curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp.685-686). Thousand Oaks, California: Sage.
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.
- Rapp, A., & Cena, F. (2014). Self-monitoring and technology: challenges and open issues in personal informatics. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 613-622). Springer, Cham.

- Robinson, H. A. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington, D.C. : Falmer.
- Rugg, H., & Shumaker, A. (1928). *Child-centered school: An appraisal of the new education*. World Book Company, New York.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).
- Sada-Gerges, W. (2015). College educational process, is it enough for empowering students in dealing with new leadership challenges? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 447-454.
- Schiro, M. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 57(2), 180-200.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239-265.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Shor, I. (1987). Using Freire's ideas in the classroom – how do we practice liberatory education? In I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 1-7). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 29-43.
- Sullivan, A. M. (2002). *Student empowerment in a primary school classroom: A descriptive study*. (Unpublished doctoral thesis) Edith Cowan University, Perth, Australia.
- Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. ERIC Digest No. 195.
- Stone, S. J. (1995). Empowering teachers, empowering students. *Childhood Education, Annual Theme*, 294-295.

- Tamim, R. M. (2018). Blended learning for learner empowerment: Voices from the Middle East. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(1), 70-83.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükler*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Weber, K. & Patterson, B. R. (2000). Student interest, empowerment, and motivation. *Communication Research Reports*, 17, 22-29.
- Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.
- Yang, Y. T. C., & Chang, C. H. (2013). Empowering students through digital game authorship: Enhancing concentration, critical thinking, and academic achievement. *Computers & Education*, 68, 334-344.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.
- Zhu, M., & Bonk, C. J. (2019). Designing MOOCs to Facilitate Participant Self-Monitoring for Self-Directed Learning. *Online Learning*, 23(4), 106-134.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 4(2), 64-70.
- Zraa, W., Imran, S., Kavanagh, M. & Morgan, M. (2011). *The relationships between students' empowerment, students' performance, accounting course perceptions and classroom instruction in accounting*. Paper presented at the 15th International Business Research Conference, Sydney.

Extended Summary

An Analysis of Student Empowerment and Empowering Curricula

The 21st century is both an era of technology and knowledge and an era of uncertainty because of the unprecedented changes. In this century, what is expected from schools is to prepare students for technologies which are not developed yet, to jobs which don't exist now and to problems which cannot

be guessed now. In the last century, student-centered education philosophies and theories foresee actualizing some of these qualities expected from individuals by empowering students. Accordingly, the concepts of student empowerment and empowered student have been talked over.

The aim of this study is to review the theoretical background of student empowerment, determine the key features of curricula which empower students, analyze how student empowerment is studied in the literature and put forward suggestions to develop empowering curricula.

In this study the concepts of power, empowerment, student empowerment and their relation to curriculum were investigated and presented in a synthesizing way. This study was designed as a literature review and the ten steps suggested by Pautasso (2013) for review studies were followed in this study.

The concept of empowerment was first used in the management field and then it was transferred to psychology, sociology and education. It is possible to talk about three different concepts of power in education. The first of these is called “power over” which means more powerful parties or authorities use power over the others. The second one is called “power with” which suggests a shared power. The last one is called “power to” which occurs when people feel the competence and confidence to act independently. Among these three different concepts the last one describe the situation in which someone is empowered.

Although the concept of empowerment was started to be used in education in the 1980s, its roots go back to humanism, pragmatism and progressivism. Student empowerment can be considered as a philosophy of education, a pedagogy, a developmental process, a right and a responsibility. As a result, it can be defined as a higher level of student-centered education.

In literature, the concept of empowerment is used in two different ways which are “learner empowerment” and “student empowerment”. Learner empowerment narrows down empowerment to classroom level and focuses on classroom interactions and teaching whereas student empowerment approaches the concept of empowerment from a broader perspective and extends the context to school level. Additionally, the literature review reveals that studies on “student voice” also refers to student empowerment. In these studies, the student voice refers not only students’ expressing their views but also taking an active role in planning, implementing and evaluating their education and having the power to direct change.

What is the opposite of student empowerment is student alienation. Student alienation is defined as the most important problem which leads to a decrease in academic performance, and negative attitude to learning and school. Students who are not empowered tend to have difficulty in learning, tend to leave school, find their assignments meaningless, think their teachers are unfair, consider their teachers responsible for their future and get involved in bullying at school.

How an education philosophy defines power is directly related to how it defines education and empowers students. The word “education” comes from two different Latin words which are *educare* and *educere*. Though these two Latin words sound similar, they are very different in meaning. While *educare* is close in meaning to “to train, to discipline, and to share”, *educere* means “to move forward, to guide”. *Educare* is related to job training and curricula are shaped by the societies’ and governments’ social and economic need. In this approach, certificates and diplomas which show the qualifications of individuals are of high importance. In short, the *educare* approach focusses on the qualifications which are required from people to find a decent job, on the other hand; for people to advance in their jobs improve themselves *educere* is needed. When the literature on student empowerment was reviewed, it is seen that student empowerment matches up with *educere* approach.

In this study, the literature review revealed that the key features of empowering curricula were participation, affective dimension, problem orientation, case orientation, multi-culturalism, dialogue, opposition to the traditional understanding, democracy, interdisciplinary approach and action orientation. When these curriculum features are examined, it can be concluded that empowering curricula have three interrelated dimensions, namely academic, social and political empowerment. To empower learners academically, it is important to equip students with skills, motivation and confidence to be successful academically. Academically empowered students set their own goals, question the knowledge they gain, and curricula that empower students academically have high standards. Social empowerment occurs when students feel safe and respected in the school and classroom environment. Lastly, political empowerment occurs when students’ voice is heard as a stakeholder.

The concept of learner empowerment has started to take place in studies mostly after the 1990s. It has especially been popular in the last decade though the number of studies in Turkish literature is quite limited. Most of the studies examined in this study were conducted in higher education and adopted a qualitative approach. Basing on this finding, it can be interpreted that student empowerment expectation is higher in higher education. There are also studies conducted in primary and secondary school levels though few in number.

As for scope, most of the studies are conducted at the classroom level and student empowerment is mostly addressed in terms of teacher attitude and behavior and student-teacher relationships. Studies that analyze the correlation between different teaching approaches/methods and student empowerment are also common. Only few number of studies deal with curriculum, school structure, school wide implementations and disadvantaged groups.

Theories and views on student empowerment show that empowerment has numerous positive effects on students, education and teaching. The most important of these effects is motivation. In

today's world, all education levels, student-centered and interactive learning approaches have become prominent, and these approaches aim to empower students. Adapting curricula to the fast changes shows that there is more need for research and perspectives in the field of curriculum. Freire's "a person should be able to look at the world from a critical perspective and be able to act to change to world" saying should be the basis of empowering curricula. Only in this way will students have the power to interpret the knowledge presented to them and take responsibility for their actions.