

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİNDE GÜÇ PAYLAŞIMI¹

POWER-SHARING IN LEARNING-TEACHING PROCESS

M. Bahaddin Acat

Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD.,

Eskişehir, Türkiye

Eylem Oruç

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Yabancı Diller Bölümü, Bilecik, Türkiye

Özet

Farklı disiplinlerden araştırmalara konu olan sosyal bir olgu olarak güç kavramı, sınıf ortamı bağlamında en az ele alınan konulardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen merkezli yaklaşımlar, eleştirel düşünen, karar alma yeteneği gelişmiş aktif bireyler yetiştirmek için gücün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmasını önermektedir. Bu anlamda, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf prosedürlerini, ders içeriğini, değerlendirme sürecini ve sınıftaki rollerini tartıştığı bir öğrenme süreci, güç paylaşımıyla mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı kavramını ve bileşenlerini tanıtmak ve sınıf ortamında güç paylaşımının önemini ortaya koyarak literature katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: güç paylaşımı, ders içeriği, ödev ve etkinlikler, sınıf kuralları, değerlendirme.

Abstract

It is observed that the studies on power and politics are few because the concept of power has a wide scope and its relationship with the other terms is obscure. The concept of power as a social phenomenon hasn't been handled in context of classroom environment in Turkey. Learner centered approaches recommend that power be shared with the students in order to make them active and critical thinkers. Therefore, power sharing enables a learning process in which classroom procedures, course content, classroom roles and assessment are negotiated. This study examines power sharing and its components and presents recommendations for power sharing practices in classroom environment.

Keywords: power sharing, course content, assignments and activities, classroom rules, assessment.

GİRİŞ

Geleneksel sınıf ortamlarında güç dinamiklerine ilişkin eleştirel değerlendirmelere yer verilmediği gibi öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamlarında da öğretmen otoritesinin sarsılmaz olduğu anlayışı devam etmektedir. Arabacı (2006), öğretim-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımıyla ilgili araştırmasında uygulayıcıların, denetleyicilerin ve yöneticilerin konuya gereken önemi vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çam ve Oruç (2014) ise öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimde güç dengesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin temel bileşeni olan öğrencileri karar sürecine dahil etme ve öğrencilerin öğrenme seçeneklerini artırma noktasında yetersiz olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde verilen kararlara dahil edilmemesinin nedenlerinden birinin öğrencilerin sınıftaki düzen ve huzurun bozacağı düşüncesi olduğu savunulmaktadır (Shor, 1996). Doyle'a (2011) göre öğretmenler otoritelerinin sarsılmasından endişe duydukları için öğrencilerle güç paylaşmaktan kaçınılmaktadırlar. Öğretmenlerin ve karar mekanizmalarının sınıf ortamındaki güç dengesini gözden kaçırmalarının en önemli nedeni öğrenci merkezli eğitimin temel bileşeni olan güç dengesine ilişkin teorik bilgilerinin ve uygulama yeterliliklerinin yetersiz olmasıdır. Böylece, öğretmenler, öğretmenin tek otorite olduğu geleneksel sınıf kültürünün etkisinden kurtulmamaktadır.

Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini, motivasyonlarını ve kendilerine olan güvenlerini etkilemektedir (Depaape, De Corte, ve Verschaffel, 2012; Singham, 2007). Bunun yanı sıra, öğrencilere karar süreçlerinde katılım hakkı verilmemesi onları öğretmene bağımlı hale getirmekte, bağımsız öğrenenler olmalarını engellemektedir (Weimer, 2002). Böylece, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin beklenti, istek ve ihtiyaçları gözden kaçırılmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımının gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi iyi tanıması gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde karar hakkına sahip olmaları ve bu süreçte eleştirel değerlendirmeler yapmaları gerektiğini öne sürmektedir (Moreno-Lopez, 2005). Bu sebeple, eleştirel düşünen, karar alma yeteneği gelişmiş aktif bireyler yetiştirmek için gücün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılması önerilmektedir (Weimer, 2005). Bu çalışmada

¹ Bu çalışmada M. Bahaddin Acat tarafından yönetilen "Yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır

öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı kavramının boyutları tartışılmış, sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada öğrenme- öğretme sürecinde güç paylaşımı kavramına ilişkin bir kuramsal değerlendirme yapılmıştır. Bu anlamda, sınıf ortamında güç dinamiklerine ve öğretmen-öğrenci arasındaki güç dengesine yönelik kavramlar ve varsayımlar mantıksal tutarlılık ve açıklama kapsamı temelinde karşılaştırılmıştır (Neuman, 2008). Bu araştırma, öğrenen merkezli eğitimde güç dengesi ve öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı kavramına Türkiye alanyazınında daha fazla dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, güç paylaşımının bileşenleri ve sınıf içi uygulamaları ele alınarak sınıf ortamında güç paylaşımının önemini ortaya koyan kuramsal bir değerlendirme ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf ortamında güç ilişkileri, öğrenen merkezli eğitimde güç dengesi ve güç paylaşımına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Sınıf Ortamında Güç İlişkileri

Sınıf ortamında güç ilişkileri, öğrencilerin ve öğretmenin eylemlerini belirleyen kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Güç ilişkilerinin öğrenme ortamını etkilediği, öğrencilerin algı ve motivasyonlarını şekillendirdiği öne sürülmektedir (Lovorn ve ark. (2012).

Oyler (1996), sınıf ortamındaki güç ilişkileri hakkındaki en belirgin görüşün öğretmenin gücünü olumsuz olarak değerlendirdiğini ve öğretmenin gücünün öğrencilerin özgürlüğünü kısıtladığını belirtmektedir. Manke (1997), öğrenci merkezli yaklaşımların etkisinde gelişerek, öğretmenin öğrencilerle gücü paylaşmaya gönüllü olduğu bir ilişki türünden bahsetmektedir. Bu ilişki, öğretmen ve öğrencilerin özgür hareket edebilecekleri ve birbirlerini etkileyebilecekleri güç yapıları inşa etmelerine imkan tanımaktadır.

2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Güç Dengesi

Sınıfta sadece öğretmenin söz sahibi olmasına ve bilginin tek yönlü olarak aktarılmasına getirilen eleştiriler sonucu sınıf ortamında güç dengesi kavramı öne çıkmıştır (Shor, 1996). Eleştirel pedagoji, öğrenme ve öğretim sürecinde otoritenin yeniden şekillenmesi gerektiğini savunmaktadır (Smith, 1977). O'Neill ve McMahon'un (2005), Rogers'tan (1983) aktardığına göre öğrencilerin pasif olduğu geleneksel ortamların aksine öğretmenden öğrenciye bir güç değişimi meydana gelmiştir.

Öğretmen öğrenci arasındaki güç ilişkilerinde meydana gelen değişimin sonucu, öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecini aktif olarak yönlendirmelerine izin vermektedir (Acat, 2005). Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğretmenlerin, yöneticilerin ve karar mekanizmalarının öğrencilere daha fazla güç paylaşımında bulunmaları önerilmektedir (Weimer, 2002). Bu anlamda, öğretmenlerin sınıf ortamındaki güç dinamiklerine ilişkin eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları gerektiği ön görülmektedir (Lovorn ve ark., 2012). Bu bakış açısı öğretimin, sınıf yönetiminin iyileştirilmesine ve öğrencilerin akademik, duyuşsal, ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olacaktır (Black, 2009).

Öğrenci merkezli bir sınıf ortamında, öğrenciyle öğretmen arasında sorumluluk paylaşımı ve iletişim arttıkça birbirlerine karşı oluşan güven duygusu da artacaktır. Bu ortamda öğrenciler fikirlerini ifade etmekten ve yanlış yapmaktan çekinmeyeceklerdir (Freiberg ve Lamb, 2009;Garrett, 2008).

3. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Güç Paylaşımı

Öğrenme-Öğretme sürecinde güç paylaşımı, eğitim programlarının oluşturulmasında öğrencilerin sürece dahil edilmesini öngören ve sınıf ortamında öğretmen ile öğrenci arasında otorite paylaşımını ifade eden bir kavramdır (Manke, 1997; Shor, 1996). Bu anlamda, öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde eğitim programına katkıda bulunma imkanı elde etmektedirler (Boomer, Lester, Onore, ve Cook, 1994).

Öğrencilerin ve öğretmenin sınıf prosedürlerini, ders içeriğini, not sistemini ve sınıftaki rolleri tartıştığı bir öğrenme süreci, güç paylaşımıyla mümkün olmaktadır (Moreno-Lopez, 2005). Shor'a (1996) göre öğrencilerle güç paylaşımı, derste uygulanacak kural ve prosedürlerde öğrencilere seçim hakkı vererek öğrencilerin ne öğrenecekleri, nasıl öğrenecekleri ve öğrendiklerini nasıl gösterecekleri noktasında daha fazla yetki vererek gerçekleşmektedir. Black (1993), bu yaklaşımda öğrencilerin öğretim programının düzenlenmesinde önemli rol oynadıklarını; öğretmenlerin ise öğrencilerinin hedeflerini gerçekleştirmeleri için kolaylaştırıcı rol aldıklarını belirtmektedir.

Güç paylaşımı kavramına ilişkin olarak Waterman (2006), öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan ve onlara seçenekler sunan bir model olarak demokratik farklılaştırma modelini geliştirmiştir. Bu modelde Tomlinson'un farklılaştırma modelinden farklı olarak öğrencilerle sorumluluğun ve kararların paylaşılması önerilmektedir. Çünkü Waterman (2006), Tomlinson'un modelinde önerildiği gibi bir sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi veya yetenek ihtiyaçlarına göre bir öğretim benimsemenin zor olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, demokratik farklılaşma modeli öğrencilerin iyi öğrenme

seçimleri yapabilmeleri için onların öğrenme stillerini, ilgilerini ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde Boomer ve ark. (1994), öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden ve öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan sorular oluşturmuştur. Bunlar: “Ne biliyoruz”, “Ne istiyoruz”, “İstedığımızı başarmak için neye ihtiyacımız var”, “Nasıl öğreneceğiz ve öğrendiğimizi nasıl göstereceğiz” şeklindedir. Bu sorular, programın içeriğini belirlemeye ve öğretim sürecini şekillendirmeye ilişkin öğrencileri sürece dahil etmektedir. Bell (2008) ise edebiyat dersi için öğrencilerin beklentilerine ilişkin sınıf tartışması düzenlemiştir. Ayrıca dersi değerlendiren bir öğrenci komitesi oluşturularak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmelerine izin vermektedir.

Doyle (2011), öğrencilerle güç paylaşımı yapmak için ders politikaları, örgütsel konular, öğretim ve ders içeriği olmak üzere üç kategori belirlemiştir. Ders politikalarına ilişkin olarak, derse gelme, derse geç gelme, ödevi geç teslim etme, ödevi tekrar değerlendirme ve ödevlerin tekrar yapılması gibi konularda öğrencilere karar hakkı verilmesi ön görülmektedir. Örgütsel konuların belirlenmesinde güç paylaşımı ise ödev teslim tarihleri, sınav tarihleri, not sistemi, ödev ve proje konuları, öğrenci grupları oluşturma ve görüşme saatleri konularında yapılmaktadır. Son kategori olan öğretim ve ders içeriğinde öğrenciler ders kitabı, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, tartışma kuralları ve yönergeler hakkında karar hakkına sahiptirler. Tablo 1, öğrencilerle paylaşılan kararları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 1
Güç Paylaşımında Karar Süreci

	Öğretmen	Öğrenciler	Birlikte	Uygulanamaz
1. Ders Kitabı				
2. Sınavların tarihi				
3. Yoklama Kuralları				
4. Geç ödev politikası				
5. Derse gelme kuralları				
6. Dersin öğrenme çıktıları				
7. Görüşme Saatleri				
8. Ödev teslim tarihleri				
9. Öğretim yöntemleri ve yaklaşımları				
10. Grup oluşturma				
11. Ödev konuları				
12. Değerlendirme ölçütleri				
13. Grup tartışma yöntemleri				
14. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme için dereceli puanlama anahtarı				
15. Ödevlerin tekrar yapılması				
16. Tekrar değerlendirme yapılması				

Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. NY: Stylus Publishing.

Öğrenciler, programın amaçları doğrultusunda, ders içeriği, öğrenme etkinlikleri, yöntem, materyaller ve değerlendirmeye ilişkin karar sürecine dahil edilebilirler. Yüksel (2010), öğrencilerin katıldığı bir program geliştirme sürecinde programın amacı, öğrencilerin dersi seçmelerindeki amaç, amaçların gerçekleştirilmesi için ne öğrenilmesi gerektiği, konuların nasıl öğretileceği ve öğrenileceği, hangi materyallerin kullanılacağı ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği konularının öğrencilerle birlikte belirlendiğini ifade etmiştir. Boomer ve ark. (1994), oluşturdukları öğrenci merkezli program geliştirme süreciyle öğrencilerin programa katkıda bulunmalarına imkan sağlamıştır. Bu program geliştirme sürecinde öğretmen, öğretim programını planladıktan sonra öğrencilerle uzlaşarak programı düzenlemektedir. Öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin keşfetmeleri, araştırmaları, test etmelerine izin verilmektedir. Çeşitli öğrenme çıktılarıyla öğrenme pekiştirildikten sonra, öğretmen ve öğrenciler öğrenme-öğretim sürecini değerlendirmektedir.

4. Güç Paylaşımının Boyutları

Weimer (2002), geleneksel güç yapılarının sınıftaki rolünü eleştirerek demokratik ve öğrenci merkezli bir yaklaşım önermektedir. Bu anlamda, öğrenme öğretme sürecinde güç paylaşımı için *ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* olmak üzere güç paylaşımı için dört boyut belirlemiştir.

4.1 Ders etkinlikleri ve ödev kararları

Öğrenciler ders etkinlikleri ve ödevler hakkında karar sürecine dahil edilebilirler. Bunu sağlamak için ödevler ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili öğrencilere seçenekler sunulabilir (Weimer, 2002). Mutschelknaus (2000), ders etkinlikleri ve ödev kararları için bir öğrenci komitesi oluşturmuştur. Danışma kurulu olarak görev yapan bu grup, ders etkinlikleri ve ödev kararlarını değerlendirmek üzere sınıf tarafından belirlenmektedir. Öğrenci komitesinin görevleri sınıftaki diğer öğrencilerin katılımını gerektirmektedir. Bu komite, öğretmenin katılmadığı sınıf toplantıları düzenleyerek dersin geliştirilmesi için belirlenen fikirleri öğretmene sunmaktadır.

Öğrenciler ders etkinlikleri ve ödevler için verilmesi gereken kararları öğretmenin rehberliğinde almaktadır. Bu sebeple, ders etkinlikleri ve ödevler için gerekli koşullar öğretmen tarafından belirlenmektedir. Weimer (2002), ödev sürecinin detaylı takibinin öğretmenler tarafından yapılmasını ve ödevlerin teslim tarihinin esnetilmemesini önermektedir.

4.2 Sınıf kuralları kararları

Öğrenci merkezli bir öğrenme öğretme sürecinde amaç öğrencileri güçlendirmek ve onlara daha fazla sorumluluk vermek olduğu için sınıf kurallarının belirlenmesinde de güç paylaşılması önerilmektedir (Nichols, 1992). Sınıf kuralları kararlarında güç paylaşımı, ders içi politika ve kuralları belirlerken öğrencilere söz hakkı verilmesiyle gerçekleşebilir. Sınıf içi ilke ve kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi etkili bir sınıf yönetimine katkı sağlamaktadır (Turan, 2012; Aydın, 2013).

Weimer (2002), derse katılıma ilişkin sınıf politikaları belirlerken öğrencileri sürece dahil eden sınıf içi bir etkinlik düzenlemiştir. Etkinlikte öğrenci grupları oluşturulmuş ve derse katılımı ilgili ilkeler ve olumlu sayılması gereken davranışlar belirlenmiştir. Grupların konuya ilişkin cevapları karşılaştırılmış ve sınıfın oyuna sunularak derse katılım politikaları belirlenmiştir.

Erwin (2004) ise öğrencilerle birlikte sınıf içi ilke ve kuralları belirlemek için bir sınıf anayasası geliştirmiştir. Davranış ve tutumların belirlenmesi bu sürecin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler gruplar halinde okulda görmek istedikleri davranışların listesini oluştururlar. Sonraki aşamada her grubun bir yaşama alanı ve belirledikleri davranışlar için semboller çizmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler okulda görmek istedikleri davranış sembollerini yaşam alanına, istenmeyen davranışları ise yaşam alanının dışına yerleştirirler. Öğrenciler çalışmalarını sınıfa sunduktan sonra yaşam alanındaki davranışlar için uzlaşırlar. Belirlenen sınıf anayasası sınıfa asılarak öğrencilerden sözlü ya da yazılı olarak onay almır.

4.3 Ders içeriği kararları

Weimer'a (2002) göre öğrencilerin ödev ve araştırma konularının belirlemelerine izin verilmesi ders içeriği kararlarına dahil etmenin ilk adımıdır. Diğer yandan, Black (1993) dersten önce öğrencilere istedikleri konuları sorarak bir konu listesi yaptığını belirtmektedir. Shor (1996) ise ders içeriğine öğrencilerin hedeflerini, ilgilerini ve beklentilerini yansıtmalarına imkân tanımıştır. Ayrıca ders içeriğine karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları için öğrencilere, öğrenmeye neden ihtiyaç duydukları, öğrendikleri konuların onları ne kadar geliştirdiği ve öğrendikleri bilgileri kendilerini, okulu ve toplumu geliştirmek için nasıl kullanacaklarına ilişkin sorular yöneltmektedir.

Ders içeriğinin öğrencilerin kendi gerçekliklerine uygun olması öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını mümkün kılmaktadır. Bu yüzden Freire (1970), öğrencilerin kendi materyallerini oluşturmaları ve derste bu materyalleri kullanmalarının pedagojik önemi üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin kendi gelişimlerini ve arkadaşlarını takip etmelerini sağlayan günlükler bu anlamda yararlı olabilir.

4.4 Değerlendirme süreci kararları

Öğrencileri değerlendirme süreci kararlarına dahil etmek uygulaması zor bir süreçtir. Gross-Davis (2009), öğrencileri bu sürece dahil etmek için çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin seçenekleri belirlemesine izin vermek ve sorulardan bir tanesinin öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlamak gibi yöntemler önermektedir.

Bu sürece katkıda bulunacak diğer bir değerlendirme türü ise öğrenme sözleşmeleridir (learning contracts) (Bell, 2008, Brookfield, 1995; Shor, 1996). Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin öğrenmelerini kişiselleştirmelerine ve düzenlemelerine imkan tanıyarak öz-değerlendirme becerilerinin gelişimine ve öz-yönelimli öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Moreno-Lopez, 2005). Shor (1996), demokratik ve işbirlikli bir değerlendirme türü olan öğrenme sözleşmelerinde, öğretmenin bir not sistemi ve bu not sisteminin gerektirdiği davranışları düzenleyerek öğrencilere sunduğunu belirtmektedir. Öğrenciler hedefledikleri notu belirleyerek gereken ölçütleri yerine getirmeyi kabul etmiş olmaktadır. A notunu almak isteyen bir öğrenci, derse aktif katılım yapmalı, bütün ödevlerini zamanında teslim etmeli ve en fazla iki devamsızlık yapmalıdır. Ayrıca, ödevlerin niteliği de hedeflenen nota karşılık gelmelidir. Ödevlere not verildikten sonra, notlarını yükseltmek isteyen öğrenciler bir hafta sonra teslim etmek şartıyla aynı ödevi tekrar yapabilirler.

Öğrencilere değerlendirme sürecinde söz hakkı verirken notların performanslarını iyi bir şekilde ölçtüğü garanti edilmelidir (Singham, 2007). Bu anlamda değerlendirme ölçütlerinin birlikte belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Singham, 2007; Weimer, 2002).

Cranton (2006), öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri için ölçüt belirlemelerine izin verilmesi gerektiğini önermektedir. Aynı şekilde Inoue (2004), öğretmenlerin kendi belirlediği ölçütlerle dersi değerlendirmelerinin öğrencilere bir yarar sağlamadığını belirtmektedir. Bu sebeple, öğrencilerle birlikte değerlendirme ölçütleri oluşturmuştur. Bu ölçütleri belirlerken öğrencilerin amaçlarını ve başarı beklentilerini belirlediğini ifade etmektedir.

5 Öğrenme-Öğretme Sürecinde Güç Paylaşımının Önemi

Öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı öğrencilerin öğrenmelerini sahiplenmelerine, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik ve öğretim yöntemleri hakkında gerekli kararları almalarına yardımcı olmaktadır (Brown, 2008). Güç paylaşımında amaç öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek, öğrenme için daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktır. Öğretmenler öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine dahil ederken onların analiz etme, eleştirme, sorgulama ve karar verme becerilerini geliştirmeleri için sınıf içi uygulamalar düzenlemektedir (Moreno-Lopez, 2005). Böylece, öğretim programını oluştururken öğrencilerle güç paylaşımı yapmak, iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olmakta (Yüksel, 2010), öğrencilerin eğitim süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Shor, 1996).

Uzlaşılın öğretim programıyla, öğrenme etkinliklerinin planlamayı ve gözlemlemeyi öğrenerek kendi kapasitelerinin ve potansiyellerinin farkında varmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmakta ve öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarına imkan tanımaktadır. Bu sayede, sınıf, öğrencilerin ve öğretmenin herşeyden birlikte sorumlu olduğu bir ortam olarak algılanmaktadır (Manke, 1997; Waterman, 2006).

Öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında işbirlikli bir şekilde çalışmalarını sağlayan bu katılımcı öğretim yöntemi, öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerini geliştirerek onların karakter gelişimine katkı sağlamaktadır (Humphreys, 2012). Myers'a (1990) göre ise öğrenciler kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmeye ve sınıf ortamı dışındaki öğrenme fırsat bulmaya başlayacaklardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve kendilerine olan güvenlerini artıracaktır (Weimer, 2002).

Doyle (2011), sınıf ortamında güç paylaşımı sayesinde sınıfın toplumun bir parçası olarak algılandığını belirtmektedir. Demokratik bir toplum için öğrencilerin birlikte karar vermeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Waterman, 2006). Böylece, dersin oluşturulmasında ve uygulanmasında öğrencilerle gücü paylaşmak, öğrencileri karar verme ve risk alma gibi konularda onları hayata hazırlamaktadır (Giroux, 1988). Öğrenciler bu sınıfta birbirleriyle uzlaşmaya varmayı ve grubun yararına karar vermeyi öğrenmektedirler. Aynı zamanda, bazı şeylerin kontrolleri dışında gerçekleşebileceğini ve başkalarının fikirlerine saygılı olmaları gerektiğini öğrenmektedir. Bu anlamda sınıf ortamında güç paylaşımı demokrasi eğitimine de katkı sağlamaktadır.

Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde karar hakkı vermek, yetkiyi tamamen onlara bırakmak anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin belirledikleri parametreler çerçevesinde öğrencilere karar hakkı verilebilir. Öğrencilerin ödev konularını seçebilmelerine izin verilirken ödevin neler gerektirdiği ya da ne zaman teslim edileceği öğretmen tarafından belirlenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı ve boyutlarına ilişkin kuramsal bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca, güç paylaşımının sınıf içi uygulamaları ele alınarak bunlara dair öneriler sunulmuştur. Öğrenme-öğretim sürecinin yönetiminde öğrencilere yetki verilmesi eğitim programının demokratik ve paylaşımcı bir şekilde hazırlanması anlamına gelmektedir. Bu anlamda, öğrenciler programın amaçları çerçevesinde dersin içeriği, öğrenme etkinlikleri, yöntem, materyaller ve değerlendirme konularında karar verme ve seçim yapma noktasında teşvik edilmektedir. Temizkan (2010), öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlemiş olduğu Türk Dili-II dersinde, ders içeriği öğrencilerle birlikte belirlenmiş, ders içi etkinlikler ve değerlendirme süreciyle ilgili kararları öğrencilerin seçimlerine bırakmıştır. Araştırmanın sonuçları dersin öğrencilerin tutumları ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bu sınıf ortamlarında kendi hedef, ihtiyaç, ilgi ve beklentilerini programa yansıtma imkanı bulmaktadırlar.

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesinde ve sınıf yönetiminde öğrencilere yetki vermek onların eğitim süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Öncelikle, kendi öğrenme süreçlerini yönlendiren öğrencilerin öğrenme becerileri ve öğrenme kapasiteleri, kendi kendilerine öğrenebilecekleri şekilde gelişmektedir. Black (1993), organik kimya dersini öğrencileri aktif kılacak şekilde düzenlemiştir. Öğrencilerin organik kimya dersinde geleneksel derslere nazaran daha fazla başarı gösterdiği ve derse karşı motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, karar alma becerileri gelişmeler gözlenmektedir. Moreno-Lopez (2005), sözleşmeli not sistemi, sınıf projeleri ve grup çalışmaları gibi yöntemler kullanarak öğrencilerle sorumluluğu paylaşan bir öğretmenin sınıfını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde rol almaya başladıklarını göstermiştir.

Birlikte oluşturulan öğretim programı sayesinde, öğrenciler seçim yapma, kendi anlamlarını oluşturma imkânına sahiptirler. Brubaker (2012), eğitim fakültesinde yaptığı araştırmada, dersin içeriği, yöntemi ve değerlendirme sürecini belirlemeye ilişkin öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin derse aktif katılımları artış göstermiştir. Böylece, öğrenciler öğrenme etkinliklerinin planlamayı ve gözlemlemeyi öğrenmektedirler. Öğrenciler, nasıl öğreneceklerine dair yeni beceriler geliştirdikçe, kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfettikçe sınıf ortamı dışındaki öğrenme fırsat

ve kaynaklarını bulmaya başlayacaklardır. Bu süreç, öğrencileri kendilerini gerçekleştirmeleri ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları için teşvik etmektedir.

Bu sınıf ortamında öğrenciler uzlaşmaya varmayı ve grubun yararına karar vermeyi ve risk almayı öğrenmektedirler. Shor (1996), yaptığı araştırmasında öğrencilerin programın geliştirilmesinde aktif rol almalarını sağlamıştır. Öğrenciler, işbirlikli grup çalışmalarıyla öğrenme ve öğretme sürecine yön vermede sorumluluk almışlardır. Öğrencinin öğretmene, öğretmenin de öğrenciye karşı yerine getirdiği sorumluluklar sayesinde demokratik bir öğrenme ortamına ulaşılmıştır. Birlikte karar vermeyi ve kişisel sorumluluklarının farkında olmayı öğrenen öğrenciler demokratik bir toplumun oluşturulmasında rol alacaklardır.

Öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı kavramı, öğrenme, akademik başarı, motivasyon, öğrenen özerkliği, derse katılım ve tutum gibi kavramlarla ilişkisinin ortaya koyulacağı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Özellikle kavramın öğrenme ortamları, öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi ve çok boyutlu olarak ele alınması için nitel araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, güç paylaşımı kavramının farklı yaş gruplarında ve okul türlerinde araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2005) Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarının düzenlenmesi, V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bell III, R. N. (2008). *Sharing control: Emancipatory authority in the poetry writing classroom* (Doctoral dissertation), faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in the Department English, Indiana University.
- Black, J. (2009). Necessity is the mother of invention: changing power dynamics between teachers and students in wired art classrooms. *Canadian Review of Art Education*, 36(1), 99-117.
- Black, K. (1993). What to do when you stop lecturing - become a guide and a resource. *Journal of Chemical Education*, 70(2), 140-144.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. *Teachers and Teaching*, 18(2), 159-180.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Depaepe, F., De Corte, E. ve Verschaffel, L. (2012). Who is granted authority in the mathematics classroom? an analysis of the observed and perceived distribution of authority. *Educational Studies*, 38(2), 223-234.
- Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. VA: Stylus Publishing.
- Erwin, J. C. (2004). *Classroom of choice: Giving students what they need and getting what you want* Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Freiberg, H. J. ve Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management, *Theory into Practice*, 48(2), 99-105.
- Freire, P.D (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 248-265.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. M: Bergin & Garvey.
- Gross-Davis, B. (2009). *Tools for teaching – 2nd Edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Humphreys, C. K. (2012). Developing student character: Community college professors who share power. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(6), 436-447.
- Inoue, A. B. (2004) Community-based Assessment Pedagogy. *Assessing Writing*, 9(3), 208-238.
- Lovorn, M., Sunal, C. S., Christensen, L. M., Sunal, D. W. ve Shwery, C. (2012). Who's in control? Teachers from five countries share perspectives on power dynamics in the

- learning environment. *Journal of Research in International Education*, 11(1), 70-86.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding student-teacher interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing Power with Students: The Critical Language Classroom. *Radical Pedagogy: An Interdisciplinary, Peer-Reviewed Journal Devoted to the Analysis of Teaching and Learning*, 7(2), 1-25.
- Mutschelknaus, M. (2000). *Student management teams: redesigning course contexts to empower writers*. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed January 14, 2014.
- Myers, C. (1990). Sharing the power: Facilitating learner independence in the adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 8(1), 77-86.
- Neuman, W.L. (2008). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (2. cilt). 2. bs. Çev. Sedef Özge. İstanbul: Yayınodası.
- Nichols, P. (1992). The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it. *Beyond Behavior*, 3(2), 5-11.
- Oral, Y. (2013). "The right things are what I expect them to do": Negotiation of power relations in an english classroom. *Journal of Language Identity and Education*, 12(2), 96-115.
- O'Neill, G. ve McMahan, T. (2005). Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds.) In *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. NY: Teachers College Press.
- Rogers, C. ve Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. OH: Merrill.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Singham, M. (2007). Death to the syllabus. *Liberal Education*, 93(4), 52-56.
- Smith, J. K. (1977). The decline of teacher power in the classroom. *Peabody Journal of Education*, 54(3), 201-206.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, (187), 86-103.
- Turan, S. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. içinde Şişman, M. & Turan, S. (Eds), *Sınıf Yönetimi* (pp. 1-11). Ankara: PegemA Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve ingiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6 (23), 449-466.
- Waterman, S. (2006). *The democratic differentiated classroom*. NY: Eye on Education.
- Weimer, M. (2002). *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yüksel, U. (2010). Integrating curriculum: Developing student autonomy in learning in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(8), 1-8.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Teachers do not tend to give control to students even in learner centered classroom environments. One of the reasons that students are not involved in decision making in teaching learning process is that they are thought to disturb the classroom order and lesson (Shor, 1996). Doyle (2011) indicates that teachers need to control students since they are concerned about their authority. Controlling students affect their self-confidence and motivation to learn (Depaepe, De Corte, ve Verschaffel, 2012; Singham, 2007). Additionally, students who do not participate in decision making in learning process cannot become independent learners (Weimer, 2002). Therefore, student expectations, needs and interests can be disregarded.

Learner-centered teaching suggests that students involve in decision making and learn critical thinking in their own learning process (Moreno-Lopez, 2005). Therefore, power should be shared between teacher and students in order to improve thinking and decision making abilities of students, and make them active in their learning process (Weimer, 2005). This study handles power-sharing and its components in teaching learning environment and recommends classroom practices related to power sharing.

Power Relations in Classroom Environment

Power relations in classroom can be defined as the rules determining actions of students and teachers. It is claimed to influence learning environment and shape student perceptions and motivation (Lovorn et. al. 2012). Oylar (1996) states that the most explicit argument about power relations in classroom considers teacher power in a negative way and teacher power limits independence of students. On the other hand, Manke (1997) suggests a teacher-student relationship based on learner centered teaching in which students and teacher share power voluntarily. This power relationship enables students and teachers to build a power structure in which they act freely and influence each other.

Method

This study is theoretical review, one of literature reviews. Theoretical review is a literature review type that concepts focusing on the same topic are handled based on assumptions, coherence and clarification (Neuman, 2008). This method was selected to examine power-sharing in classroom and practices in detail.

Findings

This part includes findings on power relations in classroom, power balance in learner centred teaching and power-sharing in classroom environment.

Power balance in learning centered teaching

Power balance in classroom has been proposed as a consequence of criticisms on the fact that teachers have sole authority in classroom and they are unquestionably the source of knowledge (Shor, 1996). Critical pedagogy argue that authority should be reconceptualised in learning and teaching process (Smith, 1977). According to O'Neill and McMahon (2005) reported from Rogers (1983), the power change has enabled teachers to give power to students unlike traditional learning environments. As a result of this change in teacher-student power relations, learner centered teaching allows students to manage their learning process actively (Acat, 2005).

Learner centered teaching supports that teachers, school administration and decision makers are to give more control to students (Weimer, 2002). In this sense, it is stated that teachers have a critical perspective towards power dynamics in classroom environment (Lovorn et. al., 2012). This perspective contributes to enhancing teaching and classroom management as well as meeting students' academic, affective and social needs (Black, 2009). A learner centered classroom environment enables students and teacher to share responsibilities and to build trust in classroom. Students do not hesitate to express themselves and to do wrong in this classroom environment (Freiberg & Lamb, 2009). The communication between teacher and students decreases the need for controlling students (Garrett, 2008).

Power sharing in teaching-learning process

Power-sharing in learning and teaching process can be defined as negotiating curriculum, sharing control with students (Manke, 1997), discussing curriculum with students or shared authority (Shor, 1996). Power-sharing means allowing students to contribute curriculum in order that they can benefit from in their own learning process (Boomer, Lester, Onore, & Cook, 1994). Black (1993) asserts that students get involved in negotiating curriculum and teacher facilitates this process.

Power-sharing in classroom ensures a learning process in which students and teacher discuss classroom procedures, course content, grading and classroom roles (Moreno-Lopez, 2005). Shor (1996) states that power-sharing refers to enable students to decide what to learn, how to learn and how to show their learning.

Waterman (2006) developed a democratic differentiation model giving choices to students and considering their needs. This model differs from Tomlinson's differentiation model in that responsibilities and classroom decisions be shared between students and teacher. Waterman (2006) claims that instruction for different learning styles, interests and skills can be difficult. Therefore, democratic differentiation model helps students discover their learning styles, interests and skills to make good learning choices.

Boomer et. al. (1994) formed some questions addressing student interests and needs, responsibility of learning. These are "what do we know?", "what do we want?", "what do we need to succeed?", "how do we learn and how do we show what to learn?". These questions help involving students in decisions about their learning process. On the other hand, Bell (2008) held class discussions to determine student expectations about poetry course. Also, a student committee was formed to assess teaching-learning process.

Doyle (2011) identified three categories to give control to students. These categories are course policy, organizational decisions, instruction and course content. Regarding course policy, students get involved in decision-making process such as attending class, arriving late, assignment submissions, re-evaluation of assignments. Power-sharing in organizational decisions include assignment due dates, exam dates, grading, assignment and project topics, forming student groups and office hours. The last category, instruction and course content gives students choices about course materials, learning outcomes, teaching methods, discussion guidelines.

Students can be involved in decision making process about course content, learning activities, teaching methods, materials and assessment in accordance with curriculum

objectives. Yüksel (2010) indicates that students and teacher shared power in a curriculum development process. The decision-making areas were curriculum objectives, course content, teaching methods, learning strategies, materials, assessment. Boomer et al. (1994) allowed students to contribute the curriculum development process. After the students and the teacher negotiated curriculum, the students were encouraged to discover, investigate and test in their learning process. Lastly, the students assessed the teaching-learning process.

The importance of power-sharing in teaching-learning process

Power-sharing in teaching-learning process helps students to take responsibility of learning and decide which content and teaching methods are relevant for their interests and needs (Brown, 2008). The aim of power-sharing in classroom environment is to develop students' learning capacity and skills and make them responsible for their learning process. Teachers organize classroom activities to enhance students' critical thinking and decision-making skills while they are involving students in teaching-learning process (Moreno-Lopez, 2005). Therefore, sharing power in classroom enables students and teacher to establish an effective learning climate (Yüksel, 2010). Students learn to plan and observe classroom activities with negotiated curriculum. This process provides opportunity for students to discover their potentials. Thus, classroom can be perceived as environment that teacher and students are responsible for together (Manke, 1997; Waterman, 2006). This participatory teaching method enhances students' cooperation and their personality development (Humphreys, 2012). Myers (1990) asserts that students start to discover their strengths and weaknesses, and to find learning opportunities out of classroom environment. These learning opportunities can increase student motivation and self-confidence (Weimer, 2002).

Doyle (2011) suggests that a power-shared classroom can be perceived as an integral part of the society, because students need to make decisions together in the society. Therefore, power-sharing in classroom prepares students for adult life (Giroux, 1988). Students learn to negotiate and make decisions for the benefit of others. At the same time, they learn that they cannot control everything in their life so they have to respect other people's opinions.

Involving students in teaching-learning process does not mean leaving control to students. Teachers can offer students choices within some parameters. For instance, students can be allowed to choose their assignment topic while teachers determine due dates and what an assignment requires.

The four areas of power-sharing in classroom environment

Weimer (2002) proposes four areas of power sharing in classroom environment: *classroom activities and assignments, classroom rules, course content and assessment.*

Classroom activities and assignments

Students can be involved in decision-making about classroom activities and assignments. Teachers can offer choices to students in assignments and classroom activities (Weimer, 2002). Mutschelknaus (2000) formed a student committee working as a advisory committee. The students in the committee were elected by the class to assess classroom activities and assignments. The committee held meetings with the other students to contribute to the course.

Classroom Rules

Power should be shared between students and teacher in determining classroom rules and procedures (Nichols, 1992). Sharing power in determining classroom rules and procedures contributes to effective classroom management (Turan, 2012; Aydın, 2013). To manage this, Erwin (2004) adopted a classroom constitution with the students in which codes of conduct are included. Firstly, the students in groups listed the behaviours they wanted to see at school. Next, they were asked to draw areas of school life and some symbols for codes of conduct. The students drew symbols on the areas for the behaviours they wanted to see at school. Also, they placed symbols for unwanted behaviours out of the school areas. Finally, the students negotiated on the classroom constitution.

Course Content

Weimer (2002) points out that allowing students to choose their assignment or research topics is the first step to include them in content decisions. On the other hand, Black (1993) determined the course content together with the students. Shor (1996) let the students reflect their goals, expectations and interest to the course content. Additionally, he asked the students why they needed to learn, how they would use their learning to improve themselves, school and society in order to exemplify a critical perspective. Course content in line with the realities of students enables students to become active in their learning process. Therefore, Freire (1970) emphasizes student-generated materials in teaching-learning process. Keeping journals, for instance can be effective for students to monitor their own and peer progress.

Assessment

Involving students in assessment is a difficult process for teachers. Gross-Davis (2009) proposes that students can be allowed to determine the choices of the multiple choice questions or one of the exam questions. Another assessment type is learning contracts (Bell,

2008, Brookfield, 1995; Shor, 1996). Learning contracts serve as a tool to individualize and regulate student learning. Thus, it helps to enhance self-assessment skills and self-directed learning (Moreno-Lopez, 2005). Shor (1996) states that learning contracts, a democratic and cooperative assessment are constructed by teacher and students. Learning contracts include a grading system and classroom behaviours accepted by both teacher and students. Students take responsibility of their own learning process by signing this contract.

Cranton (2006) suggests determining assessment criteria with students. At the same time, Inoue (2004) emphasizes that assessment criteria determined by teachers are not effective for students. Therefore, Inoue (2004) shared power with the students in determining assessment criteria. Also, student goals and success expectations were taken into consideration in this process.

Discussion, Conclusion & Implementation

Teachers even in learner centered approaches do not include students in teaching-learning process (Oral, 2013). Arabacı (2006) asserts that practioners, supervisors and administrators do not value involvement of students in teaching-learning process. The main reason that teachers and decision makers neglect power balance in classroom environment is that they do not have theoretical knowledge and practical competence on power balance in learner centered teaching. Teachers are influenced by traditional classroom culture in which teacher authority is accepted by students. Thus, it leads teachers to feel responsible for everything in the classroom and control students more. Teachers need to know learner-centered teaching better in order to understand power-sharing in classroom environment.

Sharing authority with students in managing teaching-learning process refers to planning a democratic and participative curriculum. In this sense, students are encouraged to participate in decision-making process about course content, learning activities, teaching methods, materials and assessment within the scope of the formal curriculum. Thus, students are allowed to reflect their goals, needs, interest and expectations to curriculum. Also, students enhance their critical thinking, inquiry and decision-making skills in negotiated curriculum.

Power-sharing in classroom environment contributes to learning process. Managing their learning process, students improve their learning skills and capacity. They learn to plan and observe learning activities. As students develop new skills to find out how to learn, they discover their weaknesses and strengths. Therefore, they are able to find learning opportunities out of school. This process enables students to take responsibility of learning and realize themselves. Having deciding about their education process also affects character development. In this classroom environment, students who learn to negotiate, decide as a group and take risk in real life take roles in building a democratic society.