

# ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTEDEKİ YAŞAM KALİTESİNE İLİŞKİN ALGILARININ DEMOKRATİK YAŞAM KÜLTÜRÜ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ (ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)\*

Ahmet DOĞANAY\*\*

Mediha SARI\*\*\*

## Özet

*Bu çalışmanın genel amacı, Çukurova Üniversitesi Balcalı Kampusündeki yaşamın, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini Ç.Ü. Balcalı Kampusunda bulunan tüm fakültelerin öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 454 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ) kullanılmıştır. Ayrıca örnekleme için gönüllülük ilkesine göre seçilen 15 öğrenciyle, üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki algılarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamaların sınıf ortamı ve kararlara katılım, en yüksek ortalamaların ise kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür. Üniversiteler, sınıf içinde ve dışında, öğrencilere ve tüm çalışanlara sundukları demokratik bir yaşam kültürü aracılığı ile, toplumda demokratik bir politik kültürün gelişimine katkı sunabilirler. Bu nedenle üniversitelerde, demokrasinin temel ilkeleri ve değerlerinin bilinçli bir şekilde dikkate alındığı ortamların oluşturulmasına ve üniversite ortamında bulunan tüm bireylerin tam katılımına yönelik önlemlerin alınmasına gereksinim vardır.*

**Anahtar sözcükler:** Üniversite Yaşam Kalitesi, Demokratik Yaşam Kültürü, Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ), Örtük Program

## Abstract

*The main purpose of this study is to evaluate students' perceptions about the quality of life in Balcalı Campus of Cukurova University in terms of democratic life culture. This study was carried out in all the faculties of Cukurova University and the sample consisted of total 454 students who were selected by using proportional stratified sampling method. Quality of Life in University Scale which was developed by the researchers, Doğanay and Sarı, was used to assess students' perceptions. In addition, interviews about democratic life culture at the campus were done with 15 students, who were willing to participate from the sample. At the end of the research, it is found that the students' perception scores about participatory decision making and classroom environment subscales were lower than average mean score. Meanwhile, perception scores about identity and social adequacy subscales were found higher than other dimensions. Universities, both in class and outside, can help improvement of a democratic politic culture by means of providing to students and all personnel a democratic life culture. For this reason, there is a need of environments which basic principles and values of democracy are taken into consideration consciously and a need of taking some precautions to make all people who have been in the environment of the university completely participant.*

**Key words :** Quality of Life in University, Democratic Life Culture, Quality of Life in University Scale, Hidden curriculum

---

\* Bu araştırma 20-21 Mayıs 2004 tarihlerinde Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde yapılan Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yazışma adresi: \*\*Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@mail.cu.edu.tr. \*\*\* Arş. Gör. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, msari@mail.cu.edu.tr

Türkiye'nin Avrupa Birliğine adaylık süreciyle, eğitim söylemlerinde daha sık dile getirilmeye başlanan ve Millî Eğitim Bakanlığınca da çeşitli projelerle (Çocuk Meclisleri Projesi, İnsan Hakları Eğitimi Projesi, Mutlu Okul Ortamları Projesi vb.) gündeme getirilen “demokratik bir eğitim sistemi” hedefi, toplumun her kesiminde yoğun ilgi gören, tartışılan ve arzulanan bir konu olagelmiştir.

### **Okul ve Demokrasi**

Demokratik bir toplumun oluşturulmasında okulun rolü ve önemi tartışmasız herkesçe kabul edilen gerçeklerden biridir. Demokrasinin korunması ve geliştirilmesinde, demokratik vatandaşlara olan gereksinim açıktır. Demokratik vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumların kazanılmasında aile, çevre ve medya gibi birçok kaynağın etkisi olmasına karşın, okul bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır ve oynamalıdır da (Print, ØrnrsØm ve Nielsen, 2002). Okul, geleceğin yurttaşları için gerekli ortak bilgi, beceri ve değerleri sunarak, onları demokratik sürece daha aktif katılan bireyler olarak hazırlar.

Ülkemizin politik sistemleri ile eğitim sistemleri arasında paralel bir ilişki vardır. Ravitch'in (1991) belirttiği gibi, otoriter bir politik sistemde okullar, otoriteye bağlılığı ve sorgulamadan uyumu öğretirler. Demokratik bir sistemde ise, okullar öğrencilere bağımsız karar vermeyi, görüş farklılıklarını tolere etmeyi, başkalarıyla iş birliğini ve başkalarına saygıyı öğretmelidir.

Demokrasi ve okul arasındaki ilişki, John Dewey'den bu yana üzerinde en çok konuşulan konulardan biri olagelmiştir. Dewey'e göre demokrasi, bir yönetim yapısı olmaktan çok, bir yaşam tarzıdır. Okul, demokrasiyi öğretmek için bu yaşam tarzını oluşturmalı ve küçük bir örnek toplum yaratmalıdır (Dewey, 1916). Levin (1998), eğitim ve demokrasinin ortak özellikleri paylaştığını, bu nedenle bir araya gelmelerinin kolay olduğunu belirtmektedir. Levin'e göre, eğitim değer yüküdür ve bu değerlerin kazanılması için planlı öğrenme yaşantıları gerekir. Demokrasi de bir kültür, yaşam tarzı olarak algılandığında ve değerler içerdiği düşünüldüğünde, bunların eğitim aracılığıyla kazanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

“Demokratik sürece önemli katkıları olan okul, bu görevini nasıl yerine getirmektedir ya da getirmelidir?” sorusu, okulda demokrasi eğitiminin niteliğini ortaya koyacaktır. Okulun demokrasiye katkısı konusunda yapılan birçok uygulama, bunun farklı boyutlarda olabileceğini göstermektedir. Bu boyutları üç grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, okul eğitim programının içeriği olarak demokrasi (Ravitch, 1991; Effrat ve Schimmel, 2003); ikincisi, sınıf içinde demokrasi (Colin III ve Heaney, 2001; Şimşek, 2000) ve üçüncüsü, okul kültürünün bir bütün olarak demokratik değerlerin yaşandığı ve demokrasinin temel ilkelerinin yaşama geçirildiği bir ortam olarak düzenlenmesidir (Karlsson, 2002; Print, ØrnrsØm ve Nielsen, 2002; Bolmeier, 1995; Cookson, 2002).

Demokrasinin eğitimin içeriği olarak ele alınması ve demokrasi tarihi, demokratik politik yapı ve kurumlar gibi konuların dersler aracılığıyla öğretilmeye çalışılması, demokrasi için gerekli bilgi, değer ve becerilerin kazanılması için yeterli olmamaktadır. Okullar önemli bilgileri ve değerleri aktarmaya çalışır; fakat bunların sınıfta ve okulda yaşanmasına fırsat tanınmazsa, bunların etkisinin çok sınırlı olduğu bulunmuştur (Effrat ve Schimmel, 2003). Pahl'ın belirttiği gibi, “içeriğin pasif bir şekilde öğrenilmesi, demokratik bir toplumda aktif katılım için yeterli değildir” (Akt: Effrat ve Schimmel, 2003:4).

Demokratik okul denince, demokrasinin içerik olarak öğretildiği yer değil, yaşandığı yer anlaşılmalıdır. Print, ØrnrsØm ve Nielsen (2002:194), demokratik okulu, “okuldaki tüm üyelerin, öğrenciler

dahil, karar alma sürecine katılma hakkının bulunduğu okul” olarak tanımlamaktadırlar. Oğuzkan (1981: 46) demokratik eğitimi; “amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan eğitim ve öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüyü, kişiliğe değer ve önem veren eğitim” olarak tanımlamaktadır.

Kepekençi (2003), demokratik okul ortamlarının şu iki koşulu karşılaması gerektiğini belirtmektedir:

1. Okul ve sınıf ortamında tüm insanlar arasında şiddetten uzak; sevgiye, saygıya, anlayışa ve hoşgörüyü dayanan çift yönlü bir iletişimin sağlanması,
2. Okullarda, okulun tüm öğelerinin (öğretmen, öğrenci, aile) okul ve sınıf yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması.

Eğitim-Sen’in Demokratik Eğitim Kurultayı’nda (1998: 52) ise, bir okulun demokratik olabilmesi için, öğrenci merkezli olması, çok çeşitli dersler içermesi, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler sunması; okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışmanın olması, yoğun hizmet içi eğitim yapılması; okul yönetiminin etkili ve demokratik olması, yaratıcı sorun çözme becerileri kazandırması, çevreye açıklığı, okullar arası iş birliği, eş güdüm ve iletişim düzeni sağlaması ve eğitim teknolojilerini etkili kullanması gerektiği belirtilmiştir. Bu arzuların gerçekleştirilebilmesi, eğitim dizgesinin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin demokratik değerlere ne düzeyde sahip olduklarıyla yakından ilintilidir. Demokratik olmayan bir düşünce yapısıyla demokratik bireyler yetiştirmek mümkün olmadığı gibi, bu kişilerce yapılan eğitim de demokratik olamaz. Demokratik okul, her şeyden önce demokratik değer ve kültürünü sindirmiş yönetici, öğretmen ve diğer personelin bir arada bulunması ile öğretimini gerçekleştirebilir (Aydoğan ve Kukul, 2003).

Farrel (1998), öğrencilerin okulda sunulan hizmetlerin ve bilgilerin pasif birer alıcısı değil, aksine okulun aktif yaratıcıları olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak, öğrencilerin okulda bu katılımı kendi kendilerine yapmaları mümkün değildir. Okul yönetiminin, okulun demokratik bir çevre olarak düzenlenmesi konusunda kararlı olması gerekmektedir. Okuldaki yönetimin demokratik bir yapıya kavuşturulmasının demokratik bir okul kültürü oluşturmanın ön koşullarından biri olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan bazı araştırmalar okul yönetim yapısını demokratikleştirmenin, okulda daha demokratik bir yaşam oluşturmaya katkı sağladığını göstermektedir (Karlsson, 2002; Hepburn, 1983; Thomas, 2001).

### **Üniversite ve Demokrasi Eğitimi**

Genelde okuldaki demokratik eğitimin, demokratik politik sürece katkısını tartışırken, özde bir okul olarak üniversitelerin bu sürece etkisini incelemenin önemli doğurguları olabileceği düşünülmektedir. Üniversite bir yandan gençleri mesleki yaşama hazırlarken, diğer yandan da demokratik bir toplumda etkin katılımcılar ve karar vericiler olarak, onları özgün ve özerk entelektüeller olarak yetiştirme sorumluluğunu üstlenmelidir.

Yükseköğretim, insanları otoriteye körü körüne bağlılıktan kurtarmalı, özerk ve bağımsız bireyler hâline getirmelidir. Gençler, neye inanacakları ve hangi eylemde bulunacakları konusunda karar verirken, bunları neden ve kanıtlara dayalı akıl yürütme sonucunda gerçekleştirmelidir. Günümüz yükseköğretim gençliği acaba bu özelliklere ne derece sahip bireyler olarak yetişmektedir? Bu konuda bizden daha ileride olması beklenen ABD’de yapılan bazı araştırmalar, durumun hiç de olması gereken şekilde olmadığını göstermektedir. New York Times’ın bir araştırmasında, ankete katılanların % 42’si 11 Eylül saldırısından Saddam Hüseyin’in doğrudan sorumlu olduğunu belirtmiştir. Princeton Üniversitesi tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise

saldırganların Irak vatandaşı olduğunu söyleyenlerin oranı % 44'tür. Bu bilgiler, üniversite öğrencilerinin, hiçbir kanıt ve bilgiye dayanmadan yanlış karar verdiklerinin bir göstergesidir. Bu da bilgi ve kanıtla dayalı akıl yürüterek karar vermesi gereken demokratik vatandaşların eğitiminde, üniversitelerin görevlerini tam olarak yerine getirmediğinin bir göstergesidir (Giroux ve Giroux, 2003).

Rowland (2003), üniversitenin şu beş konuda katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. (1) Sınıftaki öğretim yöntemleri aracılığıyla, (2) programın içeriği aracılığıyla, (3) öğretim elemanlarının sahip olduğu değerler aracılığıyla, (4) öğretim elemanı – öğrenci ilişkisi ve iletişimi aracılığıyla ve (5) eleştirel düşünme ve eleştirel bakış açısı geliştirme aracılığıyla. Bu boyutlardan bir kısmı eğitimin formal yönünü kapsarken, bir kısmı informal, örtük yönünü kapsamaktadır. Demokrasi daha çok yaşanılarak öğrenildiğinden, üniversitede oluşturulan yaşam kültürü demokratik bireyler yetiştirme açısından daha önemli görülmektedir. Bu nedenle birçok okul ve üniversitede demokratik değerlerin kazanımı için, demokratik eğitim projeleri geliştirilmekte ve uygulanmaktadır.

Goodman, Baron ve Myers (2001), okulda demokratik bir kültür yaratmak için geliştirilen “okul temelli reform” projesinde, üç önemli boyutun ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bunlar (1) okulda demokratik bir yapı oluşturma. Okuldaki her bireyin okulu etkileme gücüne sahip olduğu, demokratik ilkelere göre yapılandırılmış bir okul yaşamı, (2) okuldaki çalışanların, toplantılara katılmadan da seslerini duyurabilecekleri bir düzenleme ve (3) okulda çatışmadan, farklılıklarla uyumlu bir şekilde yaşamayı öğrenme.

Üniversitenin demokratik değerlerin kazanımına katkısının derslerin içeriğinden çok, sınıf içi ve dışında oluşturulan okul kültürüyle oluşturulabileceği vurgulanmaktadır. Gürkaynak (1989), üniversitede sınıf içi öğretimin, kaçınılmaz olarak katılım olgusuna otokratik bir görünüm kazandırdığını savunmaktadır. Çünkü, öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisinde bir hiyerarşi ve güç dengesizliği vardır. Gürkaynak'a göre üniversite eğitiminde sınıf dışı yaşam bir toplumsallaşma sürecini içermektedir ve demokratik değerlerin kazanımı açısından önemlidir. Burada birinci koşul, öğrencilerin etkinlikte bulunabileceği mekânsal ortamların varolmasıdır. Daha sonra ise, akran ilişkilerini güçlendirecek, grup çalışmalarına dönük etkinliklerin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere, günlük sorunlarının çözümünde yardımcı olması amacıyla, küçük birimler oluşturup öğrencinin aktif katılımı sağlanmalıdır. Üniversite yaşamında, bu tür öğrenci etkileşimlerinin ön yargılı tutumları azalttığı ve öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağladığı bulunmuştur (Smith ve Schonfeld, 2000).

Üniversitelerin demokratik sürece daha çok katkı sağlayabilecekleri alan olarak belirtilen okul kültürü, literatürde okul yaşam kalitesi olarak da ele alınmış ve araştırılmıştır.

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Williams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt: Linnakylä ve Brunell, 1996: 205). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hâli olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler, birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell, 1996: 205). Eğitim de genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır.

Her okul, kendine has özel bir kültür geliştirir. Gelenekler, alışkanlıklar, rutinler, törenler, okulun yönelttiği yaşam biçimleri ve bunları koruyup sürdürmeye yönelik çabalar, okulda geliştirilen kültürün temel

özellikleridir. Bu özellikler okuldaki grupların (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler) okulun sosyal yaşamıyla ilgili değerlerini, inançlarını ve beklentilerini pekiştirmektedir (Perez Gomez, 1997).

Kurumdaki bireylerin sahip oldukları inançlar, tutumlar, değerler, beklentiler vb. ise o kurumun örtük programını oluşturur. Örtük programı Paykoç (1995: 53), “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır. Vallance (1983) ise örtük programı, okulun akademik olmayan ancak eğitsel olarak anlamlı çıktılarını olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Ginsburg ve Clift (1990: 451) ise örtük programı daha çok gizli mesajlar anlamında kullanmaktadırlar. Blumberg ve Blumberg’e (1994: iix) göre de yazılı olmayan program “okulda gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan informal ve planlı olmayan programdır”. Öğretmenlerin tutum ve beklentileri, öğrenme ortamı, çatışmaların çözülme yöntemleri, fiziki çevre, aile ve yerel çevre ile ilişkiler, iletişimin niteliği, çocukların okul işlerine ve kararlarına katılımı, okuldaki disiplin uygulaması, öğretmenin sınıf yönetim stilleri, okulun genel politika ve felsefesi, hepsi okulun kültürünü oluşturur (Halstead ve Taylor, 2000). Bu bağlamda Eisner’in (1985) de belirttiği gibi örtük program, toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği her şeyi kapsamaktadır (Akt: Burniske, 2000).

Mariani (1999), genel olarak programın bir buz dağı gibi olduğunu ve günümüzde programla ilgili tartışmalarda daha çok, amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb. hakkında konuşulduğunu belirtmektedir. Ona göre, bunlar şüphesiz çok önemli konular olmakla birlikte, buz dağının sadece gördüğümüz, duyduğumuz, hakkında konuştuğumuz ve “açık” olarak adlandırdığımız suyun üstündeki kısmını oluşturmaktadır. Ancak, buz dağının görmediğimiz tarafı olan, bize öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları doğrultusunda programa ne kattıklarını gösteren ve “örtük program” olarak adlandırdığımız kısım en az bunlar kadar önemlidir.

Okulların yaşam kalitesiyle ilgili çalışmalar yapan Ainley (1999), Ainley ve Sheret (1992), Anderson ve Bourke (2000), Bryk, Lee ve Holland (1993), Delors (1996) ve Flynn (1993), okulun görevinin bilgileri aktarmak ya da öğrenme becerilerini kazandırmaktan çok “her öğrenciyi demokratik ve çoğulcu bir toplumun bağımsız bir bireyi hâline getirmek” olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrenciler, okulda sosyal olarak kabul görmüş dil ve davranışları, yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim kurmayı, toplumsal normları, tabuları, kuralları ve düzenlemeleri öğrenmektedirler. Dahası, insan merkezli oluşuyla diğer kurumlardan ayrılan eğitim kurumunda, bireyler başkalarıyla ilişkiler kurma sürecinde kendi kişisel kimliklerini oluşturmakta ve kendileri için en tatmin edici toplumsal yaşam biçimini de oluşturmaya başlamaktadırlar (Akt: Mok ve Flynn, 2002). Buradan da anlaşılacağı gibi, eğitim kurumlarındaki örtük programa ilişkin özellikler, kurumdaki yaşam kalitesiyle yakından ilgilidir.

Ülkemizde demokrasi eğitimine katkı sağlaması beklenen üniversitelerimizde oluşturulan yaşam kültürü ne derece demokratik bir yaşam tarzını yansıtmaktadır? Anayasamızda, Millî Eğitim Temel Yasasında ve Yükseköğretim Yasasında demokrasi eğitimi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Ancak bu maddeler, okulların ve üniversitelerin demokratik sürece yapacağı katkıların nasıl olması gerektiği konusunda yeterli kapsamda değildir. Demokratik eğitimin kapsamı, daha çok okullardaki uygulamalarda kendini göstermektedir. Bu çalışmada, genelde üniversite, özelde ise üniversitede oluşan yaşam kalitesi odak noktası olarak seçilmiştir. “Bir kampus üniversitesi olan Çukurova Üniversitesinde oluşan okul yaşamı, bu yaşamın aktif katılımcıları olan öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?” sorusu araştırmada yanıtlanmaya çalışılan temel soruyu oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algıları, buldukları fakültelere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, öğrencilerin okudukları üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

#### **Örneklem**

Araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesindeki tüm fakültelerin 3. ve 4. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen birer şubede okuyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 454 öğrenci katılmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği” (ÜYKÖ) ve öğrencilerin üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik öğrenci görüşme formları kullanılarak toplanmıştır.

ÜYKÖ, 7 boyutta toplanan 33 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere ait aritmetik ortalamalar 2.35 – 3.79, standart sapmalar 1.05 – 1.44 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, maddelerin ayırt ediciliğini incelemek için alt ve üst % 27’lik gruplar için yapılan t testi sonucunda tüm maddelerin grupları anlamlı ( $p=.001$ ) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. 7 iterasyonda ulaşılan bu çözüm için Kaiser–Meyer–Olkin örneklem yeterliliği değeri de (.82) anlamlı bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerden 1. alt ölçekte toplanan 49, 48, 41, 42, 25 ve 53. maddeler, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişimlerinin düzey ve niteliğini irdeleyen ifadeler olduklarından bu boyut “Öğretim Elemanı – Öğrenci İletişimi” şeklinde adlandırılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanan bu alt ölçekte yer alan maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ranjı ise .51 - .66’dır.

Öğrencilerin üniversitedeki örgütsel kimliklerine ilişkin algılarını ifade eden 23, 8, 15, 10 ve 37. maddelerin toplandığı 2. alt boyut “Kimlik” olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin bu üniversitenin öğrencisi olmaktan duydukları genel memnuniyetin düzeyi ile ilgili ifadeler olan bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonları ranjı .48 - .63, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .80’dir.

Analizler sonucunda olanaklar boyutu için yazılan maddelerden beslenme, barınma ve ulaşım ile ilgili maddelerin elendiği ve bu alt ölçekte üniversitedeki sinema, tiyatro, konser, spor ve hobilerle ilgili sosyo-kültürel olanaklara ilişkin maddelerin kaldığı görülmüştür. “Sosyal olanaklar” olarak adlandırılan bu alt ölçekte, 31, 9, 2, 17 ve 46. maddeler yer almaktadır. 3. alt ölçeği oluşturan bu maddelere ilişkin madde – toplam puan korelasyonları .45 - .60 arasındadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Üniversitede çeşitli düzeylerde kararlar alınırken öğrencilerin bu karar verme süreçlerine ne ölçüde katıldıklarını irdeleyen 6, 44, 50, 36, 14 ve 21. maddelerin toplandığı 4. alt boyut ise “Kararlara Katılım” şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan 6 maddenin madde – toplam puan korelasyonları .35 - .52 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .73 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişimlerinin niteliğini belirlemeyi hedefleyen 13, 7, 43 ve 27. maddeler 5. alt ölçekte bir araya gelmiş ve bu alt ölçüğe “Öğrenci – Öğrenci İletişimi” adı verilmiştir. Bu alt ölçüğün madde – toplam puan korelasyonları ranjı .42 - .60, Cronbach alfa değeri ise .78’dir.

1, 16 ve 45. maddeler öğrencilerin üniversiteleriyle ilgili geleceğe yönelik düşüncelerini içerdiğinden bu alt boyut “Gelecek” olarak adlandırılmıştır. Tamamı olumlu şekilde ifade edilmiş olan bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonlarının bu ölçekteki ranjı .64 - .65, alt ölçüğün Cronbach alfa değeri ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Ortamı alt ölçüğünde ise sınıf ortamının çeşitli yönlerine işaret eden 5, 19, 34 ve 11. maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin madde – toplam puan korelasyonlarının ranjı .48 - .59, Cronbach alfa değeri ise .78 olarak bulunmuştur.

Toplam varyansın % 45,82’sini açıklayan bu yedi alt ölçüğün tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri .90’dır.

Yapılan faktör ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları (r) ile Cronbach Alfa değerleri Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .30 olduğu (11. madde) ve faktör yüklerinin .30 - .78 arasında değiştiği görülmektedir. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler açısından bakıldığında, maddelerin genelde belirgin farklarla (genellikle .30) ilgili alt ölçeklere yüklendiği, ancak bazı maddelerin (34, 36 ve 25. maddeler) birden fazla faktöre dağılan faktör yükleri arasındaki farklar için belirlenen .20 kesme noktasını karşılayamadıkları görülebilmektedir. Benzer şekilde madde 34 ve 45’te başka bir faktörde kabul edilen düzey olan .30’un üzerinde bir faktör yüküne sahiptirler. Ancak bu maddelerin kendi faktörleri altındaki yükleri, diğer faktörlerdeki yüklerinden daha yüksektir. Dolayısıyla genel anlamda basit ve kararlı bir faktör yapısına ulaşıldığı ve ÜYKÖ’nün benzer araştırmalarda kullanıma uygun olduğu söylenebilir.

**Tablo 1. Üniversitede Yaşam Kalitesi Ölçeğindeki Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Madde – Toplam Puan Korelasyonu Değerleri (r)**

Madde No	Faktör1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	r*
49	.76							.66
48	.71							.63
41	.76							.62
42	.59							.58
25	.45			.21	.23	.29		.54
53	.44	.22		.25				.51
23		.62						.48
8		.61						.51
15		.60	.28	.20				.61
10		.59	.22			.21		.63
37	.24	.46				.21		.50
31			.70					.60
9			.68					.56
2			.65				.21	.55
17			.53					.50
46	.24		.45					.45
6				.64				.42
44				.60				.52
50				.46				.35
36	.25	.28		.43		-.26		.43
14	.25			.41	.22			.42
21				.40			.20	.45
13					.72			.60
7					.70			.57
43					.62			.52
27				.28	.54			.42
1						.70		.64
16		.25				.67		.67
45	.35	.23				.56		.65
5							.78	.58
19						.21	.66	.59
34	.37	.30					.50	.48
11	.26					.26	.30	.48
<b>Özdeğeri</b>	<b>5.645</b>	<b>2.135</b>	<b>1.767</b>	<b>1.661</b>	<b>1.534</b>	<b>1.243</b>	<b>1.138</b>	<b>Toplam</b>
<b>Varyans</b>	<b>9.48</b>	<b>7.01</b>	<b>7.01</b>	<b>5.86</b>	<b>5.72</b>	<b>5.66</b>	<b>5.05</b>	<b>45.82</b>
<b>%</b>								
<b>Cronbach Alfa</b>	<b>.84</b>	<b>.80</b>	<b>.79</b>	<b>.73</b>	<b>.78</b>	<b>.84</b>	<b>.78</b>	<b>.85</b>

\*r: Madde – toplam puan korelasyonları

Not. İzleme kolaylığı bakımından, .20 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi, güvenirlik analizi, varyans analizi ve t-testi yapılmış, verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir.

## Bulgular

### Ölçekten Elde Edilen Bulgular

Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği ve görüşmelerden elde edilen veriler ayrı ayrı sunulacaktır. Önce, ölçekten elde edilen nicel veriler çözümlenmiş ve bulgular aşağıda özetlenmiştir.

### Öğrencilerin Üniversitenin Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları

Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin olarak, ÜYKÖ'nün alt boyutları olan öğretim elemanı-öğrenci iletişimi, kimlik, sosyal olanaklar, kararlara katılım, öğrenci-öğrenci iletişimi, gelecek ve sınıf ortamı hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Faktörler	$\bar{X}$	Ss
1. Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi	2.70	.80
2. Kimlik	3.44	.80
3. Sosyal Olanaklar	3.31	.75
4. Kararlara Katılım	2.53	.66
5. Öğrenci-Öğrenci İletişimi	2.95	.86
6. Gelecek	2.85	.85
7. Sınıf Ortamı	2.44	.80
Genel Toplam	2.89	.47

Tablo 2, öğrencilerin ÜYKÖ'nün alt boyutlarına ilişkin algıları aritmetik ortalama ve standart sapmaları açısından incelendiğinde, en düşük ortalamanın (2.44), "sınıf ortamı"nda, en yüksek ortalamanın (3.44) ise "kimlik" boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin olarak en düşük ikinci sırada belirttikleri boyut 2.53 ortalama ile "Kararlara Katılım"; üçüncü sırada 2.70 ortalama ile "Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi"; dördüncü sırada 2.85 ortalama ile "Gelecek"; beşinci sırada ise 2.95 ortalama ile "Öğrenci-Öğrenci İletişimi"dir. Öğrencilerin kalitesini en yüksek düzeyde algıladıkları ikinci alt boyut ise "Sosyal Olanaklar" (3.31)'dir.

### Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Fakültelere Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

Fakülteler		Öğr.Elm.- Öğrenci İletişimi	Kimlik	Sosyal Olanaklar	Kararlara Katılım	Öğrenci- Öğrenci İletişimi	Gelecek Sınıf Ortamı	
Ziraat	$\bar{X}$	<b>2.90</b>	<b>3.35</b>	<b>3.50</b>	<b>2.67</b>	<b>3.23</b>	<b>3.05</b>	<b>2.30</b>
(N=38)	Ss	.84	.86	.70	.57	.81	.67	.72
Eğitim	$\bar{X}$	<b>2.80</b>	<b>3.81</b>	<b>3.55</b>	<b>2.78</b>	<b>2.60</b>	<b>3.32</b>	<b>2.94</b>
(N=52)	Ss	.70	.67	.55	.52	.90	.72	.68
Tıp	$\bar{X}$	<b>2.40</b>	<b>3.21</b>	<b>2.82</b>	<b>2.48</b>	<b>2.87</b>	<b>2.77</b>	<b>2.10</b>
(N=51)	Ss	.65	.70	.80	.67	.83	.81	.65
Fen-Edebiyat	$\bar{X}$	<b>2.91</b>	<b>3.67</b>	<b>3.43</b>	<b>2.59</b>	<b>3.23</b>	<b>2.99</b>	<b>2.95</b>
(N=71)	Ss	.86	.74	.64	.66	.89	.83	.82
İlahiyat	$\bar{X}$	<b>2.52</b>	<b>3.44</b>	<b>3.05</b>	<b>2.52</b>	<b>3.27</b>	<b>2.37</b>	<b>2.32</b>
(N=52)	Ss	.76	.86	.79	.68	.66	.84	.63
Su Ürünleri	$\bar{X}$	<b>2.89</b>	<b>3.63</b>	<b>3.46</b>	<b>2.51</b>	<b>2.64</b>	<b>2.78</b>	<b>2.09</b>
(N=48)	Ss	.77	.68	.74	.75	.83	.82	.63
Diş Hekimliği.	$\bar{X}$	<b>2.50</b>	<b>3.54</b>	<b>3.29</b>	<b>2.60</b>	<b>3.21</b>	<b>3.31</b>	<b>2.51</b>
(N=34)	Ss	.83	.69	.80	.64	1.03	.69	.75
İİBF	$\bar{X}$	<b>2.68</b>	<b>3.01</b>	<b>3.30</b>	<b>2.33</b>	<b>2.67</b>	<b>2.91</b>	<b>2.22</b>
(N=31)	Ss	.70	.66	.64	.65	.80	.81	.63
Güzel Sanatlar.	$\bar{X}$	<b>2.71</b>	<b>3.28</b>	<b>3.84</b>	<b>2.28</b>	<b>2.65</b>	<b>2.53</b>	<b>3.22</b>
(N=15)	Ss	1.02	.85	.65	.57	.67	.93	.72
Mimarlık- Mühen.	$\bar{X}$	<b>2.61</b>	<b>3.13</b>	<b>3.21</b>	<b>2.33</b>	<b>3.01</b>	<b>2.46</b>	<b>1.99</b>
(N=62)	Ss	.79	.87	.75	.69	.78	.80	.72
Toplam	$\bar{X}$	<b>2.70</b>	<b>3.44</b>	<b>3.31</b>	<b>2.53</b>	<b>2.95</b>	<b>2.85</b>	<b>2.44</b>
(N =454)	Ss	.80	.79	.75	.66	.86	.85	.80

Fakültelere göre öğrencilerin üniversitenin yaşam kalitesine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 3 incelendiğinde, ziraat fakültesi öğrencileri arasında sınıf ortamı (2.30), kararlara katılım (2.67) ve öğretim elemanı – öğrenci iletişimi (2.90) alt boyutlarının en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Ziraat fakültesinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutlar ise sosyal olanaklar (3.50), kimlik (3.35) ve öğrenci – öğrenci iletişimi (3.23)’dir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin algıları incelendiğinde ise en düşük ortalamaya sahip boyutlar öğrenci – öğrenci iletişimi (2.60), kararlara katılım (2.78) ve öğretim elemanı – öğrenci iletişimi (2.80)’dir. Bu fakültede en yüksek ortalamalar sosyal olanaklar (3.55), kimlik (3.35) ve gelecek (3.32) alt boyutlarında belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıları tıp fakültesi bazında incelendiğinde ise sınıf ortamı (2.10), öğretim elemanı – öğrenci iletişimi (2.40) ve kararlara katılım (2.48) boyutlarında gerçekleştiği ve sadece kimlik boyutunun 3'ün üzerinde (3.21) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Fen edebiyat fakültesine bakıldığında kararlara katılım (2.59) dışındaki alt boyutların 3 civarında ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu fakültede en yüksek ortalamalar kimlik (3.67) ve sosyal olanaklar (3.43) alt ölçeklerinden alınmıştır.

İlahiyat fakültesinde, kimlik (3.44) ve öğrenci – öğrenci iletişimi (3.27) en yüksek ortalamalara sahipken, sınıf ortamı (2.32) ve gelecek (2.32) de en düşük ortalamalara sahip alt boyutlardır. Bu fakültede kararlara katılım ve öğretim elemanı – öğrenci iletişimi boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ise 2.52 düzeyindedir.

Su ürünleri fakültesindeki öğrencilerin üniversitelerinin yaşam kalitesine ilişkin algıları en düşükten en yükseğe doğru sıralandığında, sınıf ortamı (2.09), kararlara katılım (2.51), öğrenci – öğrenci iletişimi (2.64), gelecek (2.78), öğretim elemanı – öğrenci iletişimi (2.89), sosyal olanaklar (3.46) ve kimlik (3.63) şeklinde hesaplanmıştır.

34 öğrencinin araştırmaya katıldığı diş hekimliği fakültesinde ise, alt ölçeklere ait algıların aritmetik ortalamaları, öğretim elemanı – öğrenci iletişimi 2.50, sınıf ortamı 2.51, kararlara katılım 2.60, öğrenci- öğrenci iletişimi 3.21, sosyal olanaklar 3.29, gelecek 3.31 ve kimlik 3.54 şeklindedir.

İktisadi ve idari bilimler fakültesinde en düşük ortalamalar 2.22 ile sınıf ortamı ve 2.33 ile kararlara katılım boyutlarında belirlenmiştir. Bu fakültede okul yaşam kalitesine yönelik en yüksek ortalamalara sahip boyutlar 3.30 ile sosyal olanaklar; 3.01 ile de kimliktir.

Güzel sanatlar fakültesinde, kararlara katılım en düşük (2.28), sosyal olanaklar ise en yüksek (3.84) ortalamaya sahip olan boyutlardır. Kimlik (3.28) ve sınıf ortamına (3.22) ilişkin algıların da 3'ün üzerinde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir

Öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin algıları mimarlık – mühendislik fakültesi bağlamında incelendiğinde diğer fakültelerdeki duruma benzer şekilde, sınıf ortamı (1.99), kararlara katılım (2.33), gelecek (2.46) ve öğretim elemanı – öğrenci iletişiminin (2.61) en düşük ortalamalara sahip olduğu ve yalnızca kimlik (3.13) ve sosyal olanaklar (3.21) boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaların 3'ün üzerinde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının okudukları fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Üniversite Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Öğretim Elemanı – Öğrenci İletişimi</b>	Gruplar arası	15.082	9	1.676	2.702	.005
	Gruplar içi	275.356	444	.620		
	Toplam	290.438	453			
<b>Kimlik</b>	Gruplar arası	28.283	9	3.143	5.357	.000
	Gruplar içi	260.474	444	.587		
	Toplam	288.757	453			
<b>Sosyal Olanaklar</b>	Gruplar arası	26.863	9	2.985	5.792	.000
	Gruplar içi	228.798	444	.515		
	Toplam	255.662	453			
<b>Kararlara Katılım</b>	Gruplar arası	9.181	9	1.020	2.371	.013
	Gruplar içi	191.019	444	.430		
	Toplam	200.200	453			
<b>Öğrenci – Öğrenci İletişimi</b>	Gruplar arası	26.740	9	2.971	4.236	.000
	Gruplar içi	311.429	444	.701		
	Toplam	338.169	453			
<b>Gelecek</b>	Gruplar arası	45.373	9	5.041	7.932	.000
	Gruplar içi	282.197	444	.636		
	Toplam	327.570	453			
<b>Sınıf Ortamı</b>	Gruplar arası	68.383	9	7.598	15.225	.000
	Gruplar içi	221.582	444	.499		
	Toplam	289.965	453			
<b>Genel Toplam</b>	Gruplar arası	12.150	9	1.350	6.606	.000
	Gruplar içi	90.737	444	.204		
	Toplam	102.887	453			

p&gt;.05

Tablo 4 incelendiğinde, ÜYKÖ'nün bütün alt boyutlarında öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testi sonucunda, “öğretim elemanı öğrenci iletişimi” boyutunda ziraat fakültesi öğrencilerinin algıları ile tıp, diş hekimliği ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin algıları arasında, ziraat fakültesi öğrencileri lehine; eğitim fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi öğrencileri arasında, eğitim fakültesi öğrencileri lehine; su ürünleri fakültesi öğrencileri ile tıp, ilahiyat ve diş hekimliği fakülteleri öğrencileri arasında su ürünleri fakültesi öğrencileri lehine; fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile tıp, ilahiyat, diş hekimliği ve mimarlık – mühendislik fakülteleri öğrencileri arasında fen edebiyat fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu boyutta en yüksek ortalamanın (2.91) fen edebiyat fakültesi, en düşük ortalamanın (2.40) ise tıp fakültesi öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

“Kimlik” boyutundaki gruplar arasındaki farklar incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencileri ile ziraat, tıp, ilahiyat, iktisadi – idari bilimler, güzel sanatlar ve mimarlık – mühendislik fakültesi öğrencileri arasında, eğitim fakültesi öğrencileri lehine; fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile ziraat, tıp, mimarlık – mühendislik ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri arasında, fen-edebiyat fakültesi öğrencileri lehine; ilahiyat fakültesi

öğrencileri ile iktisadi-idari bilimler ve mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri arasında ilahiyat fakültesi öğrencileri lehine; su ürünleri fakültesi öğrencileri ile tıp, iktisadi-idari bilimler ve mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri arasında, su ürünleri fakültesi öğrencileri lehine; dış hekimliği fakültesi öğrencileri ile tıp, iktisadi-idari bilimler ve mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri arasında, dış hekimliği fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kimlik boyutunda en yüksek ortalamaya (3.81) sahip öğrenciler eğitim fakültesinde, en düşük ortalamaya (3.01) sahip öğrenciler ise iktisadi ve idari bilimler fakültesindedir.

Sosyal olanaklar boyutunda en yüksek ortalamanın (3.84) güzel sanatlar fakültesinde, en düşük ortalamanın (2.82) tıp fakültesinde gerçekleştiği görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılıkların kaynağı incelendiğinde ise ziraat fakültesi öğrencileri ile tıp ve ilahiyat fakültesi öğrencileri arasında, ziraat fakültesi öğrencileri lehine; eğitim fakültesi öğrencileri ile tıp, ilahiyat ve mimarlık-mühendislik fakülteleri arasında, eğitim fakültesi öğrencileri lehine; dış hekimliği ile tıp fakültesi arasında, dış hekimliği fakültesi öğrencileri lehine; iktisadi-idari bilimler fakültesi ile tıp fakültesi arasında, iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencileri lehine; güzel sanatlar fakültesi öğrencileri ile tıp, ilahiyat, dış hekimliği, iktisadi-idari bilimler ve mimarlık-mühendislik fakültelerinin öğrencileri arasında, güzel sanatlar fakültesi öğrencileri lehine; mimarlık – mühendislik fakültesi ile tıp fakültesi arasında ise mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin “kararlara katılım” boyutuna ilişkin algılarının ortalaması bütün fakültelerde 3’ün altında kalmış ve en düşük ortalamanın (2.28) güzel sanatlar fakültesi, en yüksek ortalamanın (2.78) ise eğitim fakültesi öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası farklar incelendiğinde ise, Ziraat ile iktisadi-idari bilimler ve mimarlık-mühendislik fakülteleri arasında, ziraat fakültesi öğrencileri lehine; eğitim fakültesi ile tıp, ilahiyat, iktisadi-idari bilimler, güzel sanatlar ve mimarlık-mühendislik fakülteleri öğrencileri arasında eğitim fakültesi öğrencileri lehine; fen-edebiyat fakültesi ile mimarlık-mühendislik fakültesi arasında fen edebiyat fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

En yüksek ortalamanın (3.27) ilahiyat fakültesinde, en düşük ortalamanın (2.60) ise eğitim fakültesinde gerçekleştiği “öğrenci-öğrenci iletişimi” boyutunda gruplar arası farklar incelendiğinde; ziraat fakültesi ile eğitim, tıp, su ürünleri, iktisadi-idari bilimler ve güzel sanatlar fakültesi arasında ziraat fakültesi öğrencileri lehine; fen edebiyat fakültesi ile eğitim, su ürünleri ve iktisadi-idari bilimler fakülteleri arasında fen edebiyat fakültesi öğrencileri lehine; ilahiyat fakültesi ile eğitim, tıp, su ürünleri, iktisadi-idari bilimler ve güzel sanatlar fakülteleri arasında, ilahiyat fakültesi öğrencileri lehine; dış hekimliği fakültesi ile eğitim, güzel sanatlar, su ürünleri ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin algıları arasında, dış hekimliği fakültesi öğrencileri lehine; mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim ve su ürünleri fakülteleri öğrencileri arasında, mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklar görülmüştür.

Gelecekle ilgili beklentilerinde öğrencilerin en düşük ortalamaya (2.37) sahip oldukları grup ilahiyat, en yüksek ortalamaya (3.32) sahip oldukları grup ise eğitim fakültesinde belirlenmiştir. Gruplar arası farklılıkların kaynağının incelendiği LSD testi sonucunda, ziraat fakültesi öğrencileri ile ilahiyat, güzel sanatlar ve mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri arasında, ziraat fakültesi öğrencileri lehine; eğitim fakültesi öğrencileri ile ziraat ve dış hekimliği dışında tüm gruplar arasında, eğitim fakültesi öğrencileri lehine; tıp fakültesi öğrencileri ile mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencileri arasında, tıp fakültesi öğrencileri lehine; su ürünleri ile ilahiyat ve mimarlık-mühendislik fakülteleri arasında, su ürünleri fakültesi öğrencileri lehine; dış hekimliği fakültesi ile ziraat, eğitim ve fen edebiyat fakültesi dışındaki tüm gruplar arasında, dış hekimliği fakültesi öğrencileri lehine;

iktisadi-idari bilimler fakültesi ile mimarlık–mühendislik ve ilahiyat fakültesi öğrencileri arasında iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

“Sınıf ortamı” boyutunda ise en yüksek ortalama (3.22) güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine; en düşük ortalama ise (1.99) mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencilerine aittir. Öğrencilerin sınıf ortamlarına ilişkin algılarının ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde ise, eğitim fakültesi ile fen-edebiyat ve güzel sanatlar dışındaki tüm fakülteler arasında, eğitim fakültesi öğrencileri lehine; fen-edebiyat fakültesi ile eğitim ve güzel sanatlar dışındaki tüm fakülteler arasında, fen edebiyat fakültesi öğrencileri lehine ve benzer şekilde güzel sanatlar fakültesi ile eğitim ve fen-edebiyat fakültesi dışındaki tüm fakülteler arasında, güzel sanatlar fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Mimarlık–mühendislik fakültesindeki öğrenci algılarının ortalaması ile tıp, su ürünleri ve İİBF dışındaki tüm fakültelerde, diğer fakültelerdeki öğrencilerin lehine farklar bulunmuştur. Bunun yanı sıra, diş hekimliği ile tıp fakültesi arasında, diş hekimliği fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

#### **Öğrencilerin Üniversite Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Üniversite Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma t ve p Değerleri**

Faktör Adı	Kız			Erkek			t	p
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss		
Öğr.Elm.- Öğr.İletişimi	223	2.71	.81	220	2.68	.78	.373	.709
Kimlik	223	3.44	.78	220	3.43	.82	.170	.865
Sosyal Olanaklar	223	3.27	.82	220	3.34	.66	-.950	.342,
Kararlara Katılım	223	2.61	.61	220	2.44	.69	2.606	.009
Öğr.-Öğr.İletişimi	223	2.94	.85	220	2.99	.85	-.542	.588
Gelecek	223	2.87	.83	220	2.83	.87	.550	.583
Sınıf Ortamı	223	2.54	.81	220	2.30	.75	3.143	.002
<b>Toplam</b>	223	2.91	.46	220	2.86	.47	1.193	.234

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algılarına ait ortalamaların birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Her iki grupta da “Kimlik” en yüksek ortalamaya sahip boyutken, her iki grupta da en düşük ortalamaya sahip boyut “sınıf ortamı”dır. Okul yaşam kalitesinin boyutlarına ilişkin algılar en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında, kimlik, sosyal olanaklar, öğrenci-öğrenci iletişimi, gelecek, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi, kararlara katılım ve sınıf ortamı şeklindedir. Ölçekten alınan toplam puanlar açısından bakıldığında ise, kız öğrencilerin algılarının ortalaması (2.91), erkek öğrencilerin ortalamasından (2.86) daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın .05 düzeyinde anlamlı

olmadığı görülmektedir. Ancak “kararlara katılım” ve “sınıf ortamı” boyutlarında gruplar arasındaki farkın, kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ).

### **Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Görüşmeler; ziraat fakültesinden 4, ilahiyat fakültesinden 3, eğitim fakültesinden 4, tıp fakültesinden 2, iktisadi ve idari bilimler fakültesinden 1 ve mimarlık – mühendislik fakültesinden 1 olmak üzere toplam 15 öğrenciyle yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere ölçekteki 7 boyutla ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Değişik fakültelerden 15 öğrenciyle yapılan görüşmelerde, kararlara katılım konusunda sadece bir kişi olumlu görüş belirtmiş, diğerleri ise Çukurova Üniversitesinde öğrencilerin kararlara katılımının söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden sınıf ortamlarıyla ilgili olarak olumsuz görüş belirten 11 öğrenci, ezbere eğitimin yapıldığını, derslerin demokrasiden uzak işlendiğini, sınıfların fiziksel olarak kötü ve kalabalık olduğunu, derslerin sınıf içi grupların çekişmelerine sahne olduğunu ifade ederken, 4 öğrenci ise genel olarak sınıf ortamlarından memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Ölçek sonuçlarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan kimlik boyutuyla ilgili görüşme sonuçları incelendiğinde, 6 öğrencinin bu üniversitenin öğrencisi olmaktan dolayı hoşnut olduğu, 9 öğrencinin ise üniversitedeki kurumsal kimliklerini benimsemeye yönelik olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan öğrencilerin, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi konusundaki görüşleri incelendiğinde 7 öğrencinin olumsuz ifadeler kullandığı görülmüştür. Diğer 8 öğrencinin ise bazı öğretim elemanlarıyla (özellikle genç olanlar ve kendini geliştirmiş olanlarla) iletişim kurmakta hiçbir problem yaşamadıklarını, ancak “otoriter, notla tehdit eden, kendilerini küçümseyen, öğrenciler arasında ayırım yapan, kendini yenilemeyen, bulunduğu yeri hak etmeyen vb.” birçok öğretim elemanının olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci “...Böyle astığı astık, kestiği kestik hocalarla üniversite ortamında karşılaşmaktan rahatsızım.” sözcükleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Üniversitenin sosyo-kültürel olanaklarıyla ilgili sorulara 11 öğrenci olumlu ifadeler kullanarak, 2 öğrenci olumsuz ifadeler kullanarak görüş belirtirken; 2 öğrenci ise eğlence amaçlı bakıldığında yeterli etkinlikler yapıldığını, ancak kültürel amaçlı etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini ve düzenlenen etkinliklerin, kantinlerin vb. pahalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. İlahiyat fakültesinden katılan öğrenciler ise, başörtüsü yasağından dolayı bu olanaklardan yeterince yararlanamadıkları belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 11’i, üniversitedeki öğrenci-öğrenci iletişimi ve gelecek boyutlarıyla ilgili yaptıkları değerlendirmede, yetersizliğe dair ifadeler kullanmışken, 4 öğrenci ise öğrenciler arası iletişimin tatmin edici düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Üniversitedeki yaşamın değişik yönlerine işaret eden bu boyutların, üniversitedeki demokratik yaşam kültürüyle ne ölçüde uyduğu ile ilgili olarak sorulara verilen yanıtlarda, görüşme yapılan öğrencilerin sadece biri Çukurova Üniversitesinde bu boyutların demokratik yaşam kültürüyle uyumlu olduğunu belirtmiş, diğerleri ise, üniversitedeki yaşam kültürünün demokrasiye dayanmadığını dile getirmişlerdir. Bunu açıklarken de, fakülteler arasında gerek fiziksel, gerek akademik koşullar bakımından büyük farklar olduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik ayrımcılık yaptığını, birçok öğrencinin öğretim elemanları tarafından

küçümsendiğini, bazı öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmediklerini, kararların verilmesinde öğrencilerin fikrinin sorulmadığını vb. dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, üniversitedeki yaşam kültürünün daha çok demokratikleştirilmesi için, öğrenci görüşlerine değer verilmesini, öğrencilerin karar verme süreçlerine katılmasını, yöneticilerin ve öğretim elemanlarının daha demokrat olmasını, yeniliklere ve değişime sıcak bakılmasını, öğrenci temsilciliği sisteminin yeniden düzenlenip işlevsel hâle getirilmesini ve öğrenci etkinliklerinin desteklenmesini önermişlerdir.

Ziraat fakültesinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin kararlara katılmasının söz konusu olmadığı, öğretim elemanı-öğrenci iletişiminin zayıf olduğu ve sınıf ortamlarıyla ilgili olarak, dersliklerin fiziksel koşullarından ve öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Eğitim fakültesinde görüşme yapılan 4 öğrencinin tamamı da, fakültelerindeki öğrenci-öğrenci iletişiminden ve öğrencilerin kararlara katılım düzeylerinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tıp fakültesinde görüşme yapılan iki öğrenci, sınıf ortamıyla ilgili olarak sınıfların çok kalabalık ve öğrenciler arasında gruplaşmalar olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, gelecek boyutunun ortalamasının düşük olmasının da iş olanaklarından çok, uzmanlık sınavının kazanılmasının zorluğundan kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin üçü de sınıf ortamlarından memnun olduklarını ve bölümlerinde gelecek kaygısının, özellikle kız öğrenciler arasında çok yoğun yaşandığını belirtmişlerdir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğrenciler, üniversite yaşam kalitesine ilişkin yedi boyuttan en çok kimlik (3.44) ve sosyal olanaklar (3.31) boyutlarını olumlu bulduklarını, sınıf ortamı (2.44) ve kararlara katılım (2.53) boyutlarını ise, en olumsuz boyutlar olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Çukurova Üniversitesinde oluşan genel yaşam kalitesini, 5'li bir derecelendirme ölçeğinde 2.89 düzeyinde değerlendirmişlerdir. Görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular, genelde bu sonucu desteklemekle birlikte, demokratik yaşam açısından en düşük boyutun kararlara katılma olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden alınan toplam puanlar fakülteler bazında incelendiğinde, eğitim (3.10), ziraat (3.00) ve fen-edebiyat (3.08) fakültesi öğrencilerinin, diğer fakülte öğrencilerine göre üniversite yaşam kalitesini daha olumlu buldukları görülmüştür. En düşük ortalamalar ise tıp (2.65) ve mimarlık-mühendislik (2.69) fakültesi öğrencilerine aittir. Genelde kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarında tüm fakültelerin puanları yüksektir. Bununla birlikte diş hekimliği ve eğitim fakültesi öğrencilerinin gelecek boyutuna; fen-edebiyat, ziraat, ilahiyat, diş hekimliği ve mimarlık-mühendislik fakültesi öğrencilerinin ise öğrenci-öğrenci iletişimi boyutuna ilişkin algılarının diğer fakültelerdekinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanı-öğrenci iletişimi ve kararlara katılım boyutlarında tüm fakültelerde ortalamaların düşük olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algıları genel olarak derlendirildiğinde, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden ortalamanın 2.89 olmasını orta düzeyde bir algılama olarak yorumlayabiliriz. Diğer birçok üniversitede olduğu gibi, Çukurova Üniversitesinde de kampuste oluşan yaşam, bir proje çerçevesinde planlı ve bilinçli olarak demokratik yaşamın eyleme geçirilmesi için düzenlenmiş bir yaşam değildir. Öğrencilerin ders dışında sosyal gelişimlerini sağlamak amacıyla farklı zamanlarda sosyal etkinlikler düzenlenmektedir. Ancak bu etkinliklerin çoğunluğu, bahar şenliği kapsamında ve genellikle eğlence amaçlı

olmaktadır. Üniversiteye sunulan akademik amaçlı sosyal etkinliklere, öğrencilerin çok ilgi gösterdiklerini söylemek pek doğru olmayacaktır. Öğretim elemanları tarafından konferanslara götürülen öğrencilerin, konferansın başlamasından hemen sonra, salonu terk etmeye başlamalarının sık sık gözlenmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Üniversitenin, öğrencileri iş dünyasına ve mesleğe hazırlama görevlerinin yanında, onları demokratik bir toplumun aktif katılımcıları olarak özgürleştirilmesi ve bağımsız olarak düşünebilen, bilgiye dayalı kararlar verebilen, problemlere bilimsel bir tutumla yaklaşan bireyler olarak da hazırlama görevi vardır. Giroux'nun (2003) da belirttiği gibi, günümüzde yüksek öğretim, demokratik değerlerden çok, piyasa ve şirketlerin istemleri doğrultusunda insan yetiştirmektedir.

Elde edilen bulgulardan, kurumsal kimlik olarak Çukurova Üniversitesi olmanın, öğrenciler arasında önemsendiği sonucuna ulaşılabılır. Aslında kurumsal kimlik, üniversitenin diğer üniversiteler arasındaki yeri, kendilerine sağlanan olanaklar, kurumsal kimliği geliştirici özel etkinlik ve uygulamaların yapılması (üniversite logosu taşıyan eşyaların bulunması vb.) gibi birçok etmene bağlıdır. Bu bağlamda Çukurova Üniversitesini değerlendirdiğimizde, üniversiteler arasında üst sıralarda yer aldığını, üniversite logolu hediyelik eşyaların satıldığını ve güzel bir kampüse sahip olduğunu görüyoruz. Bunlar, öğrenciler arasında kurumsal bir kimliğin gelişmesini sağlamış olabilir.

Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi hakkında kararlara katılım ve sınıf ortamı boyutlarında durumu daha olumsuz görmeleri, birçok nedene bağlı olabilir. Bu boyutların öğrenciler tarafından olumsuz algılanması, öncelikle üniversitedeki yaşamın demokratik kültürü yansıtmaması açısından önemli bir eksiklik olarak düşünülmelidir. Çünkü, demokratik bir okul kültüründe bulunması gereken özellikler arasında, kararlara katılım ve sınıf içi demokrasi, en çok aranan özelliklerden ikisidir (Effrat ve Schimmel, 2003: Print, Örnstöm ve Nielsen, 2002; Bolmeier, 1995).

Üniversitelerimizde yasal çerçeve, öğrencilerin fakülte kurulu, üniversite senatosu gibi kurullarda kararlara katılımını engeller niteliktedir. Görüşme sırasında bir öğrencinin belirttikleri, durumu özetler niteliktedir: "Öğrenciler kararlara hiç katılmıyor. Öğrenciler sadece harç alırken değerli, bizi ilgilendiren konularda başkaları karar alıyor."

Gürkaynak'ın (1989) belirttiği gibi sınıf içi ortamın hiyerarşik olması ve gücün öğretim elemanında olması, sınıfta demokrasiyi engeller niteliktedir. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılımına önem vermemeleri, dersin planlama ve uygulama aşamasında alınacak kararlara öğrencileri katmamaları, öğrencilere değer vermemeleri sınıf ortamının demokratik bir ortamdan uzaklaşmasına neden olabilir. Genellikle sınıf içinde oluşan, öğretim elemanı-öğrenci iletişimi boyutunun da düşük olması bu görüşü desteklemektedir. Sınıf ortamının, daha çok sözel anlatıma dayalı olmayan güzel sanatlar fakültesinde, diğer fakültelerden yüksek çıkması, öğrenme-öğretme yöntemlerinin öğrenci algılarında etkili olabileceğinin kanıtı olarak görülebilir.

Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesine ilişkin algılarının eğitim, ziraat ve fen-edebyat fakültelerinde daha yüksek çıkmış olması, bu fakültelerin öğrencilerinin, diğer fakültelerde genelde düşük puanlar alınan, öğretim-elemanı öğrenci iletişimi ve kararlara katılım boyutlarından yüksek puan almış olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Diş hekimliği ve eğitim fakültesi öğrencilerinde gelecek boyutunun yüksek ortalamalara sahip bulunması, diş hekimliğinde nispeten daha kolay yorumlanabilecek bir bulgudur. Çünkü sağlık alanında hem resmî kurumlar bakımından hem de özel sektör bakımından bu fakülte öğrencilerinin daha şanslı oldukları

düşünülebilir. Ancak eğitim fakültesi açısından bakıldığında, üniversite sonrasında girilen KPSS ve Millî Eğitim Bakanlığının tüm mezunları kapsayamayan kontenjanları düşünüldüğünde, öğretmenlik hayatına atılmanın günümüzde oldukça zorlaştığı görülebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinde gelecek boyutunun ortalamasının yüksek çıkmasının olası nedenlerinden biri, öğrencilerin mesleki ve sosyal anlamda bu fakültede iyi yetiştiklerine dair inançları olabilir. Çünkü, görüşme yapılan üç öğrenciden ikisi bu üniversiteden mezun olduklarında iyi birer öğretmen olacaklarına inandıklarını ve bu konuda kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir.

Fen–edebiyat, ziraat, ilahiyat, diş hekimliği ve mimarlık–mühendislik fakültesi öğrencilerinin ise öğrenci–öğrenci iletişimi boyutuna ilişkin algılarının diğer fakültelerdekinden yüksek olduğu görülmektedir. Fen–edebiyat, mimarlık–mühendislik ve ziraat fakültelerinde, laboratuvar ve atölye çalışmalarının ve diğer grup etkinliklerinin daha yoğun yaptırılması, diş hekimliği fakültesinde ise klinikteki ortak çalışmalar, öğrenciler arasındaki kaynaşmayı güçlendirmiş olabilir. Gürkaynak (1989) da üniversite öğrencilerine demokratik değerlerin kazandırılmasında onlara çeşitli etkinliklerde bulunmak üzere sunulan mekânsal ortamların önemini vurgulamaktadır.

İlahiyat fakültesinden görüşme yapılan öğrenciler, fakültelerinin kampusun çok kenarında kaldığını ve diğer fakültelerdeki öğrencilerle bir türlü kaynaşma olanağı bulamadıklarını, üstelik diğer fakültelerde kendilerine önyargılarla yaklaşıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum, ilahiyat fakültesi öğrencileri arasındaki birlik ve dayanışmayı güçlendirmiş olabilir.

Öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin algıları, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde birbirine yakın sonuçların olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki fark anlamlı olmamakla birlikte, kız öğrencilerin algılarına ilişkin ortalamanın (2.91), erkek öğrencilerin ortalamasından (2.86) daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer araştırmalar incelendiğinde de kimi çalışmalarda (Mok ve Flynn, 2002; Marks, 1998), cinsiyetin güçlü olmasa da okul yaşam kalitesine ilişkin algılar üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu; kimi araştırmalarda (Daly ve Defty, 2001) ise bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Üniversiteler, sınıf içinde ve dışında, öğrencilere ve tüm çalışanlara sundukları demokratik bir yaşam kültürü aracılığı ile, demokratik bir politik kültürün gelişimine katkı sunabilirler. Bu nedenle üniversitelerde, demokrasinin temel ilkeleri ve değerlerinin bilinçli bir şekilde dikkate alındığı ortamların oluşturulması sorumluluğu, belki de üniversite yönetim organlarının en önemli sorumluluklarından biridir. Üniversiteler, farklılıkların birbirlerini anlayarak uyumlu bir şekilde birlikte yaşadıkları, tüm çalışanların kendileri hakkındaki karar sürecine daha aktif katılma fırsatlarının yaratıldığı, bireylerin bağımsızlığının ve özerkliğinin geliştirilmeye çalışıldığı, düşünen, sorgulayan, hak ve sorumluluklarının bilincinde bireylerin yetişmesi ve gelişmesi için ortamların yaratıldığı yerler olmalıdır.

## Kaynaklar

- Aydoğan, İ. ve Kukul, F. (2003). Öğretmenler İle Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi. *Eğitim Araştırmaları*, 3 (11), 23-32
- Bolmeier, E. C. (1995). 6 Steps To Pupil Participation In Democratic School Control. *Clearing House*, 69 (2), 106 - 110
- Colin III, S. A. J. ve Heaney, T. W. (2001). Negotiating The Democratic Classroom, *New Directions For Adult And Conitnuing Education*, Fall 2001; No: 91, 29 – 37.
- Cookson, P. W. (2002). Fostering Moral Democracy. *Educational Leadership*, 59 (2), 42 – 45.
- Blumberg, A. ve Blumberg, P. (1994). *The Unwritten Curriculum: Things Learned But Not Taught In Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Burniske, R. W. (2000). Civil Literacy And The Cyber – Pilot’s License. *Forum NTLF*, 9 (5)
- Daly, P. ve Defty, N. (2001). A Longitudinal Study Of Secondary School Students’ Attitudes To School Life: Gender And School Gender Influences. *Third International, Inter-Disciplinary Evidence-Based Policies And Indicator Systems Conference*, July 2001, CEM Centre, University Of Durham.
- Dewey, J. (1916). *Democracy And Education*. New York: Macmillan Inc.
- Eğitim-Sen (1998). Eđitimde Yeniden Yapılanma Komisyonu Raporu. *Demokratik Eğitim Kurultayı*. 2 – 6 Şubat 1998, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları
- Effrat, A. ve Schimmel, D. (2003). Walking The Democratic Talk: Introduction To A Special Issue On Collaborative Rule Making As Preparation For Democratic Citizenship, *American Secondary Education*, 31 (3), 3 – 15.
- Farrel, J. P. (1998). Democracy And Education: Who Gets To Speak And Who Is Listened To? *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 1 – 7.
- Ginsburg, M. B. ve Clift, R. T. (1990). Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education. W. R. Houston (Ed.) *Handbook Of Research On Teacher Education*. S.450-465. New York: Macmillan Publishing Co.
- Giroux, H. ve Giroux, S. S. (2003). Take Back Higher Education. *Tikkun*, 18 (6), 28 – 32.
- Goodman, S.; Baron, D. ve Myers, C. (2001). Bringing Democracy To The Occupational Life Of Educators In The United States: Constructing A Foundation For School Based Reform. *International Journal Of Leadership In Education*, 4(1), 57-86
- Gürkaynak, M. (1989), “Demokrasi Eğitiminde Boyutlar Ve Sorunlar”. Demokrasi İçin Eğitim, *Türk Eğitim Derneđi XIII. Eğitim Toplantısı*, 30 Kasım – 1 Aralık 1989 Ankara.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research . *Cambridge Journal Of Education* 30 (2), 169 – 203.
- Hepburn, M. A. ve Radz, M. A. (1983). Why We Should Be Concerned? (M. A. Hepburn Edt.) *Democratic Education In Schools And Classrooms*. S. 1 – 4. National Council For The Social Studies Bulletin No: 70
- Karaman Kepeneki, Y. (2003). Demokratik Okul. *Eğitim Araştırmaları* 3 (11), 44-53
- Karatzias, A.; Power, K.G.; Swanson, V. (2001). Quality Of School Life. Development And Preliminary Standardisation Of An Instrument Based On Performance Indicators In Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness And School Improvement*. Vol. 12, No. 3, Pp. 265-284

- Karlsson, J. (2002). The Role Of Democratic Governing Bodies In South African Schools. *Comparative Education*, 38 (3), 327 – 336.
- Levin, B. (1998). The Educational Requirement For Democracy. *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 57 - 59
- Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality Of School Life In The Finnish And Swedish Speaking Schools In Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Ed.) *Reading Literacy In An International Perspective*. S. 203 – 217. U.S. Department Of Education Office Of Educational Research And Improvement NCES 97-875.
- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs And Attitudes. Paper Given At *The British Council 18<sup>th</sup> National Conference For Teachers Of English*. Palermo, 18-20 March 1999
- Marks, G. N. (1998). Attitudes To School Life: Their Influences And Their Effects On Achievement And Leaving School. Australia: *Australian Council For Educational Research Ltd*.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants Of Students' Quality Of School Life: A Path Model. *Learning Environments Research*. 5. 275-300
- Oğuzkan, F. A. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Eğilimler. TED. *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Sorunları*. S.46 – 68. Ankara: TED Yayınları
- Perez Gomez, A. I. (1997). The School: A Crossroad Of Cultures. *Curriculum Studies*, 5 (3), 281 – 299.
- Print, M.; Ørnsrøm, S. ve Nielsen, H. S. (2002). Education For Democratic Processes In Schools And Classrooms. *European Journal Of Education*, 37 (2), 193 – 210.
- Ravitch, D. (1991). Democracy: What It Is And How To Teach It. *Social Studies*, 82 (2), 50 – 55.
- Rowland, S. (2003). Teaching For Democracy In Higher Education. *Teaching In Higher Education*, 8 (1), 89 – 101.
- Smith, D. G. ve Schonfeld, N. B. (2000). The Benefits Of Diversity, What The Research Tells Us. *About Campus*, November-December 2000, 16 – 23.
- Thomas, N. (2001). Democratic Education, A Matter Of Institutional Conscience And Skills. *About Campus*, July – August 2001, 19 – 24.
- Vallance, E. (1983). Hiding The Hidden Curriculum: An Interpretation Of Language Of Justification In Nineteenth Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, 1, 5 – 21.

## *Summary*

### **EVALUATION OF STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT QUALITY OF LIFE IN THEIR CAMPUS IN TERMS OF DEMOCRATIC LIFE CULTURE (ÇUKUROVA UNIVERSITY CASE)**

**Ahmet DOĞANAY\***

**Mediha SARI\*\***

Schools can make an important contribution to establish and progress of democracy by teaching students the values, attitudes, knowledge and behaviours of a democratic society. In fact, there is a relationship between the school system and political system of a society. In an authoritarian system, the schools teach obedience and respect for authority. In a democratic system, the schools should teach children to make decisions, to exercise leadership, to tolerate differences of opinions, and to respect the rights of others.

As a school system universities can help to teach democracy in several ways. (1) by teaching methods and content of the curriculum, (2) by lecturers' values and their relationship with the students, (3) by providing a culture of democracy in the entire school. Research results indicate that teaching content and principles of democracy alone is not sufficient preparation for active participation in a democratic society. Students would need to be active creators of the school rather than its passive beneficiaries, not simply within the curriculum framework, but in the total life of the school. The effect of the school culture has been studied in the literature as quality of school life.

In this study, the quality of the perceived life by the students of Çukurova University, Balcali Campus was the focal point. The study aimed to investigate the perceptions of the students from all the faculties about the quality of the Campus life in terms of democratic school culture.

The sample of the study consisted of total 454 students who were selected by using proportional stratified sampling method. To collect data, "Quality of Life in University Scale" which was developed by the researchers was used as measurement instrument. The Scale has seven subscales: (1) lecturers-students communication, (2) identity, (3) social opportunities, (4) participation to decisions, (5) student-student communications, (6) future and (7) classroom environment. In addition, 15 students were selected from the sample to interview about the democratic life culture at the Campus. In analysing data, factor analyse, analyse of variance, t test and descriptive statistics techniques were used.

Results indicated that identity and social opportunities factors were found the most positive aspects of the campus life. Meanwhile classroom environment and participation to decisions were found the most negative aspects of the campus life. It is suggested that, if the universities want to teach democracy, they must create an atmosphere, in both inside and outside of the classrooms, which basic principles and the values of democracy are lived.

---

Address for correspondence: \* Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@mail.cu.edu.tr. \*\* Arş. Gör. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, msari@mail.cu.edu.tr