



Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi

Volume 13, Issue 28 June 2019

mjer.penpublishing.net

ISSN: 1309-0682 (Print)

Okullarda Hayat Boyu Ogrenme Kulturu Olcegi (OHBOKO): Gecerlik ve Guvenilirlik Calismasi

Soner Dogan & Ayse Caliskan Toyoglu

To cite this article

Dogan, S. & Toyoglu, A.C. (2019). Okullarda Hayat Boyu Ogrenme Kulturu Olcegi (OHBOKO): Gecerlik ve Guvenilirlik Calismasi. Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13(28), 1-18. doi: 10.29329/mjer.2019.202.1

Published Online	June 30, 2019
Article Views	133 single - 182 cumulative
Article Download	272 single - 460 cumulative
DOI	https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.1

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: info@penpublishing.net



Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (OHBÖKÖ) Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*

Soner Doğan¹ & Ayşe Çalışkan Toyoğlu²

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına dayalı olarak Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği geliştirmektir. Çalışma grubunu Sivas il merkezinde 10 okulda görev yapan 182 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 18.00 ve LISREL 8.7 paket programlarından faydalanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik için ise Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı boyut elde edilmiştir. Bu bağlamda birinci boyut, “anadilde iletişim yeterlikleri”, ikinci boyut, “yabancı dilde iletişim yeterlikleri”, üçüncü boyut, “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler”, dördüncü boyut, “dijital yeterlikler”, beşinci boyut, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ve son olarak altıncı boyut, “girişimcilik yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin, 9 farklı uyum indexinin 7’ sinde mükemmel uyum, 2’ sinde kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakıldığında ölçeğin boyutlarına ilişkin katsayıların 0,81 ile 0,93 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği’nin 6 boyuttan ve 34 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okul kültürü, hayat boyu öğrenme kültürü, geçerlilik ve güvenilirlik

DOI: 10.29329/mjer.2019.202.1

A Study of The Validity and Reliability of The Lifelong Learning Scale in Schools (LLLSIS)

Abstract : The aim of this study is to develop a Lifelong Learning Culture Scale in Schools based on instructors’ perceptions. The study group is composed of 182 instructors working in 10 different schools in the city center of Sivas. In the analysis of the data, SPSS 18.00 and LISREL 8.7 software package were used. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed to check the structural validity of the scale, and Cronbach Alfa reliability analyses were conducted to determine its reliability. The exploratory factor analysis of the scale yielded six dimensions: "communication competencies in the mother tongue", "communication competencies in the foreign language", "basic competencies in mathematical and science-technology", "digital competence", "competencies of learning to learn" and "entrepreneurship competencies." In the confirmatory factor analysis, the model of the scale indicated an absolute fit index for 7 out of 9 different fit indexes, and the remaining two had acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale revealed that the coefficients of the dimensions of the scale varied between 0,81 and 0,93. According to the results of the study, the Lifelong Learning Culture Scale in Schools is a valid and reliable scale consisting of 6 dimensions and 34 items.

Keywords: School culture, lifelong learning culture, validity and reliability

* Bu makale Doç. Dr. Soner DOĞAN danışmanlığında Ayşe Çalışkan TOYOĞLU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 **Soner Doğan**, Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2013-3348

İrtibat Yazarı: snr312@gmail.com

2 **Ayşe Çalışkan Toyoğlu**, Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Türkiye.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın hayatı boyunca yanıtlaması gerekli olan en temel soru “Nasıl yaşamalıyım?” sorusudur. Bireyin hayatı boyunca karşılaşacağı sorunların tamamı, bu genel soru çerçevesinde çözüm bulmaktadır. Bu sorunun yanıtına ulaşmak için gerekli öğrenmeler, insanın hayatının tamamını doldurmaktadır. Bireyin istediği hayat tarzına sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamasında en önemli araçlardan biri eğitimidir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Eğitimin insan hayatındaki önemi ve sürekliliğine bağlı olarak hayat boyu öğrenme (HBÖ) kavramı ortaya çıkmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). HBÖ süreci insan kaynaklarının niteliğini arttırmakta, istihdam oranlarını iyileştirmekte ve ekonominin gelişimini sağlayan bir lokomotif görevi yapmaktadır (Aksoy, 2013). Bugünün dünyası, öğrenen toplumlar olarak karakterize edilmekte, ülkeler bilgiyi birincil güç kaynağı olarak görmekte ve bu bağlamda HBÖ küresel bir kavram olarak önem kazanmaktadır (Charungkaittikul ve Henschke, 2014).

HBÖ kavramı başlangıçta, zorunlu eğitimin sınırları dışında öğrenmenin hayatın temel bir parçası olduğu düşüncesine dayandırılmıştır. Daha sonra ise yetişkin eğitimi kapsamında işgücü eğitimi ve mesleki eğitimle ilişkilendirilmiştir (Ranieri, Manca ve Fini, 2012). Ancak daha sonraları HBÖ eğitimi-esnek iş gücü oluşturulmasında ve hayat kalitesinin artırılmasında etkili olduğu için politik ve akademik çevrelerde önemli hale gelmiştir (Ogava, 2009). Günümüzde ise HBÖ toplumun her bireyinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük, her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamakta; aynı zamanda onları topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. HBÖ insanlara bilgilerini güncelleştirme; hayatlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama; ufuklarını genişletme; kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı sunar (Demirel ve Yağcı, 2012).

Avrupa Birliği HBÖ politika belgeleri, kısmen olsa da HBÖ’yi kapsamlı bir şekilde ele almış ve kavramın hem Avrupa’da hem de diğer ülkelerde uygulanmasına katkı sağlamıştır. Ancak HBÖ konusunda oluşturulan politikaların ülkelerin geleneklerine ve kültürlerine göre farklılıklar göstereceği de unutulmamalıdır (Rasmussen, 2014). Avrupa Birliği tarafından oluşturulan HBÖ yeterlilikleri HBÖ’nin çerçevesini çizmektedir. MEB (2014) “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji” belgesinde bu yeterlilikler, anadilde iletişim yeterlikleri, yabancı dilde iletişim yeterlikleri, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişimcilik yeterlikleri şeklinde sıralanmıştır.

HBÖ yeterliği, öğrenmeyi planlayabilme öğrendikleri bilgileri başka öğrenme alanlarına uygulayabilme, farklı öğrenme stratejilerini farklı durumlara uyarlayabilme ve etkin öğrenme becerilerini kapsamaktadır (Knapper ve Cropley, 2000; Candy, 2003; akt. Şahin ve Arcagök, 2014).

Anadilde iletişim yeterliği okullarda milli ve kùltürel değerlerin geliştirilmesi, iletişim ve kendini etkin bir şekilde ifade etmeyi sağlaması açısından; yabancı dilde iletişim yeterliği evrenselliğe katkı ve ağı yakalamayı sağlaması, geleceğe ışık tutması ve eğitim sistemini güçlendirmesi açısından; matematiksel ve bilim- teknolojiye temel yeterlikler günlük hayatta kullanılması ve mantıksal düşünme becerisini kazandırması açısından; dijital yeterlikler eğitim sisteminin kalitesini arttırması, günlük hayatın bir parçası olup hayatı kolaylaştırması açısından; öğrenmeyi öğrenme yeterliği olumlu bir okul kùltürü oluşmasına katkı sağlaması, öğrenci merkezli yaklaşımı güçlendirmesi, öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, akademik başarıyı artırması açısından; girişimcilik yeterliği özgüveni ve yaratıcılığı arttırması, toplumun ilerlemesine katkı sağlaması ve nitelikli insan kaynaklarının oluşturulması açısından önemlidir. Görüldüđu üzere HBÖ yaklaşımına ilişkin oluşturulan tüm yeterlilikler eğitim kurumları açısından önemli birer yapı taşı olarak ortaya çıkmaktadır. Li (2013)'e göre iyi bir okul eğitimi HBÖ sisteminin temelini oluşturur. Karakuş'a göre ise okullarda verilen eğitimin niteliğinin arttırılmasında ve öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilmelerinde HBÖ anahtar rol oynamaktadır (2013). Bu bağlamda HBÖ'nin hem toplumsal düzeyde hem de bireysel düzeyde, özellikle de eğitim kurumlarında kùltürel bir değer olarak yaşatılması gerekmektedir.

MEB (2014) "Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji" belgesinde HBÖ'nin yaygınlaştırılması konusunda ilk öncelik "toplumda hayat boyu öğrenme kùltürü ve farkındalığının oluşturulması" olarak belirtilmiştir. Bu önceliğin yerine getirilmesinde, eğitim kurumlarının başlangıç noktası olarak kabul edilmesi, HBÖ yaklaşımının toplumsal düzeyde sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi açısından önemlidir. Öğrenme ortamında başlayan ve okulun kùltürel bir parçası halinde öğrencilere sunulan bu yaklaşım, öğrencilerin kendi hayatlarının da bir parçası haline getirilirse, bu gelişimin sonuçları hem okul sürecinde hem de öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde olumlu bir şekilde hissedilecektir. Bu bağlamda HBÖ kavramının eğitim kurumlarında nasıl algılandığına yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesinin, kavramın sağlıklı bir şekilde yaygınlaştırılmasında etkili olacağı söylenebilir.

Bir nicel araştırma için en temel başlangıç, gözlenen nitelikleri birer nicelik (sayısal değer) hale dönüştürmektir, yani ölçme yapmaktır (Baştürk, 2011, s.7). Sosyal bilimlerde kavramların birbirleriyle ilgili olan ilişkisi araştırılırken, kavramlar doğrudan ölçülemediğinden bu kavramları tanımlayan/gösteren davranış ve tutumlar ifadelere dönüştürülerek ölçekler geliştirilir (Durmuş, Yurtkoru ve çinko, 2011, s.73). Teoride var olduğuna inanılan, fakat doğrudan değerlendirilemeyen olgular ölçülmek istendiğinde ölçekler hazırlanır (DeVellis, 2012; Akt:Güvendir ve Özkan, 2015, s.24). Bu bağlamda HBÖ kavramının eğitim kurumları içerisinde önemli bir olgu olduğu gerçeğinden hareketle, kavramın ölçülebilmesine yönelik olarak ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması uygun olacaktır.

HBÖ kavramına ilişkin literatürde ölçek geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Doğan ve Kavtelek (2015)'in aktardığına göre bu alışmalar: Uzunboylu ve Hürsen'in (2011) ortaokul

öğretmenlerinin algılarına göre geliştirdiği 51 maddeden ve 6 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği”; Coşkun ve Demirel’in (2012) üniversite öğrencilerinin algılarına göre geliştirdiği 27 maddeden ve 4 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”; Konokman ve Yelken’in (2014) öğretim elemanlarının algılarına göre geliştirdiği 39 maddeden ve 8 boyuttan oluşan “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmalar dışında Doğan ve Kavtelek (2015)’in HBÖ kurumu yöneticilerine yönelik olarak geliştirdikleri 28 maddeden ve 4 boyuttan oluşan “HBÖ Ölçeği” de literatürde yer almaktadır. Bu çalışma ise HBÖ kavramını okullarda kültürel bir değer olarak ele almasından dolayı diğer araştırmalardan farklılaşmakta ve literatüre katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine okullarda HBÖ kültürü ölçeğini geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde evren ve örneklem alma yoluna gidilmemiş olup Sivas il merkezinde bulunan ve en kolay ulaşılabilir 10 eğitim kurumu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinin (OHBÖKÖ) geliştirilmesi sürecinde, Sivas il merkezinde bulunan 10 eğitim kurumunda görev yapan 182 öğretmene uygulama yapılmıştır. Ulaşılan öğretmen sayısı ölçek geliştirme sürecinde Tabachnick ve Fideli’nin (2001; Akt: Büyüköztürk, 2002, s.480) ve Guadagnoli ve Velicer (1988; Akt: Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014)’in belirttiği ölçütlere uygundur. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci

OHBÖKÖ’nün geliştirilmesi sürecinde, Sivas merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 182 öğretmene uygulama yapılmıştır. İlgili literatür (Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Selvi, 2011; Demirel, 2012; Coşkun ve Demirel, 2012; Aksoy, 2013; Krakuş, 2013; Kılıç, 2014; Tamer, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015) taranarak okullarda hayat boyu öğrenme kültürü ölçeğinin geliştirilmesi için 48 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Maddelerin uygunluk, anlaşılabilirlik, temsil edebilirlik hakkında bir ölçme değerlendirme uzmanından ve bir eğitim yönetimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeni taslak formu incelemiştir. Uzman görüşleri sonucu bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve taslağa son şekli verilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer almayan beş öğretmene uygulama yapılmış ve bu öğretmenlerden görüş alınmıştır. Araçta beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3= Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18.00 ve LİSREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. İlk defa Spearman'ın sunduğu bir teknik olan faktör analizi birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve eğitim araştırmalarında oldukça sık kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik açıdan yapısal geçerliliğini göstermek için kullanılan bir araç haline gelmiştir. Devam eden süreçte ise, bilgisayar teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim, araştırmacının herhangi bir matematiksel işlem yapmadan istatistik paket programlarını kullanarak karmaşık birçok alt süreçten oluşan faktör analizini uygulayabilmesine olanak sağlamıştır (olakoğlu ve Büyükeksi, 2014, s.58). Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda gruba- faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek üzere, yani madde indirgeme amacıyla yapılır. Böylece aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya toplanarak oluşturduğu gruba-faktöre bu maddelerin içeriğine göre bir isim verilmeye çalışılır (Balcı, 2010, s.113)

Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alfa, güvenilirlik analizi ile yapılmıştır. Test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan Alpha katsayısı, yanıtları iki kategorili olmayan dereceleme niteliğindeki ölçeklerin güvenilirliğini hesaplamada sıklıkla kullanılır. Alpha katsayısının hesaplanmasında testi oluşturan maddelere ait varyansların toplam puan varyansına bölünmesi temele alındığından sonuç, test maddeleri ölçmenin ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Ellez, 2012, s.176). Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir (Durmuş, Yurtkoru ve çinko, 2011, s.89)

BULGULAR

OHBÖKÖ Faktör Yapısı

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin bilimsel anlamda kullanılabilirliğinin sağlanması ve geçerliliğinin ortaya çıkarılmasında öncelikle yapı geçerliliğinin test edilmesi gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2004, s.162) göre ölçek geliştirme sürecinde bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğu sorunu yapı geçerliliği ile ilgilidir. Yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılır. Ellez, (201, s.185-186) ise faktör analizi sayesinde yapı geçerliliği ile ilgili testten elde edilen puanların testin ölçtüğu düşünölen niteliğini ölçüp ölçmediği hakkında fikir sahibi olunmasını sağladığını ifade etmiştir. Durmuş, Yurtkoru ve çinko (2011) ölçeği oluşturan boyutların ortaya çıkmasında ve bu boyutların doğru ölçme yapıp yapmadığının belirlenmesinde faktör analizinin önemine değinmiştir.

Bu bağlamda ölçek geliştirme süreci açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Doğan ve Başokçu'ya (2010, s.60) göre açımlayıcı faktör analizi,

verilerin Kovaryans ya da Korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ($k < p$) ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan bir tekniktir. Büyüköztürk, (2004) açımlayıcı faktör analizi ile bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etmenin amaçlandığını ifade etmiştir.

OHBÖKÖ' nin oluşturulma sürecinde ilgili alan yazından faydalanılarak 48 madde yazılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. OHBÖKÖ' nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Ölçek Madde No	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlilik Katsayısı (Cronbach Alpha)
Anadilde İletişim Yeterliği	1	1	0,766	16,48	$\alpha = 0,839$
	2	2	0,745		
	3	3	0,743		
	4	4	0,741		
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	5	7	0,656	16,02	$\alpha = 0,833$
	6	8	0,651		
	7	9	0,604		
	8	10	0,598		
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	9	13	0,535	9,91	$\alpha = 0,848$
	10	14	0,840		
	11	15	0,773		
	12	16	0,721		
Dijital Yeterlikler	13	19	0,709	9,34	$\alpha = 0,818$
	14	20	0,653		
	15	21	0,647		
	16	22	0,594		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	17	25	0,593	8,94	$\alpha = 0,917$
	18	26	0,587		
	19	27	0,826		
	20	28	0,808		
	21	29	0,705		
	22	30	0,656		
	23	32	0,866		
	24	33	0,855		
	25	34	0,835		
Girişimcilik Yeterliği	26	37	0,773	8,05	$\alpha = 0,937$
	27	38	0,813		
	28	39	0,710		
	29	40	0,583		
	30	41	0,567		
	31	42	0,836		
	32	44	0,700		
	33	47	0,675		
	34	48	0,672		
Açıklanan Toplam Varyans = 68,77 KaiserMeyerOlkin (KMO) = 0,913 BartlettSphericityTesti Ki Kare = 4509,217 Sd = 561 p = 0,000					

Açımlayıcı faktör analizi örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin olarak istatistiksel tekniklerde fikir verebilmektedir. Bunlar arasında en çok başvurulan teknik olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği gösterilebilir. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır ve elde edilen değer in 1'e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermektedir. Bu anlamda örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bir yargıya varmak için KMO tekniği kullanılacak ise bu değer in en az 0.70 ve üzeri çıkmasına ve hatta e faktör analizine en uygun veri seti için 0,80 ve üzeri KMO değer inin kriter alınmasında fayda olacağı söylenebilir (Seçer, 2013, s.119).

Tablo 1'de görüldüğü üzere toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri 0,913; Bartlett Sphericity Testi sonucu 4509,217 ($p < 0,000$) olarak bulunmuştur. Seçer'in (2013), ifade ettiği üzere elde edilen KMO değeri 0,80 üzeri örneklem yeterliliği bağlamında en iyi veri seti özelliklerini taşımaktadır. OHBÖKÖ'nin aldığı yüksek KMO değeri ile bu ölçütü karşıladığı görülmektedir.

Bartlett Küresellik Testi ise analiz öncesinde değişkenlerin oluşturduğu R-matrisin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmekte kullanılan varsayımlardan birisi olarak ifade edilir (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014, s.60). Bartlett's test of Sphericity değer inin anlamlı olup olmadığı test verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemeye çalışmaktadır. Söz konusu değer anlamlı ise veri setinin faktör analizinin önemli bir şartını taşıdığı söylenebilir (Seçer, 2013, s.122) Bartlett testinin p değeri 0.05 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki var demektir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011, s.79). OHBÖKÖ için yapılan açımlayıcı faktör analizinde Bartlett Sphericity Testi sonucu 4509,217 ($p < 0,000$) olarak bulunmuştur ve bu oran Durmuş, Yurtkoru ve Çinko'nun (2011) belirttiği oranlara uygundur. Gerek KMO değeri gerekse Bartlett Küresellik Testi veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü Tabachnick ve Fideli'nin (2001; Akt: Büyüköztürk, 2002, s.480) özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğün yeterli olduğu ve Guadagnoli ve Velicer (1988; Akt: Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014) belirttiği örneklem sayısı 150 ve üzeri olmalıdır görüşlerine de uygundur.

Ölçek çok boyutlu/faktörlü bir yapı özelliği gösterdiğinden dolayı ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Döndürme yöntemi dik veya eğik olabilir. Kullanılan döndürme yöntemi dik olduğunda bulunan faktörler birbirinden bağımsız olacaktır. Eğik döndürme metodu kullanıldığında faktörler birbirinden bağımsız olacaktır. Ancak en sık kullanılan döndürme yöntemi dik döndürme metodlarından varimax yöntemidir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011, s.76-77). Dik döndürme tekniklerinden "varimax" ise istatistik paket

programları tarafından varsayılan yöntem olarak sunulmasından dolayı en çok kullanılan rotasyon seçeneği olarak dikkat çekmektedir (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014)

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması ve bu bağlamda bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavram- yapıyı- faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulama da az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilir(Büyüköztürk, 2004, s.118). Bu araştırma kapsamında faktör yük değeri. 40 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda dik döndürme tekniği sonucu elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucu faktör yük değeri. 40'ın altında yer alan 14 madde elenmiştir. Ölçek yapısında binişik maddeye rastlanmamıştır. Otuz dört madde üzerinden yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin. 41 ile. 87 arasında değiştiği görülmektedir. OHBÖK ölçeği altı boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut , “anadilde iletişim yeterlikleri”, ikinci boyut “yabancı dilde iletişim yeterlikleri”, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler”, dördüncü boyut “dijital yeterlikler”, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir.

Açıklanan toplam varyans tablosu bize anketin kaç boyuttan oluştuğu bilgisini vermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011, s.82). Buna göre “Anadilde İletişim Yeterlikleri” boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16,48'ünü, ikinci boyut “Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri” toplam varyansın %16,02'ini, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” toplam varyansın %9,91'ünü, dördüncü boyut “dijital yeterlikler” toplam varyansın %9,34'ini, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ” toplam varyansın %8,94'ini ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” toplam varyansın %8,05'ini açıklamaktadır. Bu altı boyutun ise toplam varyansın %68,77'ini açıklamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması ideal kabul edilmektedir (Scherer, 1988; Akt; Bayram, Deniz ve Erdoğan, 2007, s.11).

OHBÖKÖ Güvenilirlik Çalışması

Boyutların iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. “Anadilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, ikinci boyut “Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” boyutu için 0,84, dördüncü boyut dijital yeterlikler” boyutu için 0,81, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” boyutu için 0,91 ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde bir ölçeğin güvenilir olması için ölçek 0,70'in üzerinde bir katsayıya sahip olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011, s.89). Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

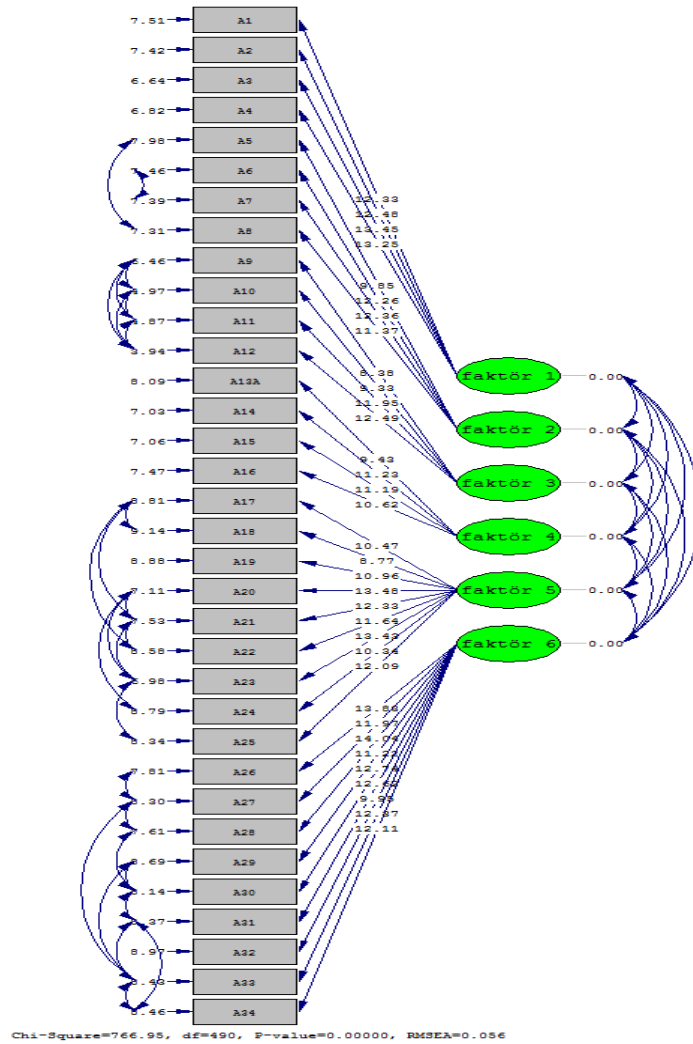
Ölçek uyarılama çalışmalarında yapıların birbiri ile ne kadar uyumlu olduğunun araştırılmasında doğrulayıcı faktör analizinin açımlayıcı faktör analizine göre daha uygun bir yöntem olduğu bilinmektedir (Hambleton, Meranda ve Spielberger, 2005: Akt: Çüm ve Koç, 2013, s.131). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden (göstergelerden; indicators) oluşturulan faktörlerin (gizil değişkenlerin; latent variables) gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Sümer, 2000; Akt: Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004, s.216).

DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004, s.216). Bu çalışmada yapılan DFA için Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993, Şimşek, 2007, Bayram, 2011, Meydan ve Şeşen, 2011; Akt. Seçer, 2013, s.151-152). Söz konusu model uyum İndekslerini Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. OHBÖKÖ Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Sınırı	OHBÖK Ölçeği Uyum İndeksleri
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.96
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.98
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.98
RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.95
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0.98
GFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.86
AGFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.87
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.062
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.052
Chi-Square	= 721.11		
P – value	0.00		

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, “anadilde iletişim yeterlikleri” gizil değişkeni, “yabancı dilde iletişim yeterlikleri” gizil değişkeni, “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” gizil değişkeni, “dijital yeterlikler” gizil değişkeni, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” gizil değişkeni ve “girişimcilik yeterlikleri” gizil değişkeni olarak altı faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçeğin, DFA’da χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının dördün altında olması nedeniyle kabul edilir uyum, NFI değerinin 0.96 olması nedeniyle mükemmel uyum, NNFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, IFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, RFI değerinin 0.95 olması nedeniyle mükemmel uyum, CFI değerinin 0.98 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI değerinin 0.86 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI değerinin 0.87 olması nedeniyle iyi uyum, RMR değerinin 0.062 olması nedeniyle iyi uyum ve RMSEA’nın 0.052 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. AFA ile daha önce tanımlanmış olan faktör yapısının modelinin LisREL programı ile oluşturulması ve model uyumunun sınanması sonucu oluşan OHBÖK Ölçeğinin DFA sonuçları Diagramı Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. OHBÖKÖ DFA Sonuçları Diagramı

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak OHBÖKÖ'nin 34 maddeden oluşan 6 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte, “Anadilde eğitime önem verilir”; “Yabancı dil eğitimine herkes gönüllü olarak katılır”; “Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin gerekliliğine herkes inanır”; “İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir”; “Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır” ve “Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür”, gibi maddeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin OHBÖKÖ İlişkin Algılarının Genel Dağılımı

Ölçek geliştirme çalışması sürecinde veri toplanan 182 öğretmenin OHBÖKÖ'yi algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları Hiç Katılmıyorum (1.00 – 1.79), Katılmıyorum (1.80 – 2.59), Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum (2.60 – 3.39), Katılıyorum (3.40 – 4.19) ve Tümüyle Katılıyorum (4.20 – 5.00) şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin OHBÖKÖ Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı

	n	\bar{X}	Düzye
Anadilde İletişim Yeterliği	182	4,07	Katılıyorum
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	182	3,05	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum
Matematiksel ve Bilim-Teknolojide Temel Yeterlikler	182	3,61	Katılıyorum
Dijital Yeterlikler	182	3,82	Katılıyorum
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	182	3,51	Katılıyorum
Girişimcilik Yeterliği	182	3,48	Katılıyorum
Toplam	182	3,62	Katılıyorum

Tablo 3'te OHBÖKÖ ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında “Katılıyorum” ve yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, öğretmenlerin OHBÖKÖ algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, OHBÖKÖ algılarının güçlü olduğunu ve OHBÖKÖ'nin öğretmenler için önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir. 4,07 aritmetik ortalama ile en yüksek düzeyde bulunan “Anadilde İletişim Yeterliği” boyutu öğretmenlerin anadil konusunu OHBÖKÖ'nin diğer boyutlarına göre daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Bu durum kültürel bir değer olarak anadilde eğitimin, öğretmenler tarafından eğitim sisteminin başat öğelerinden birisi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği” boyutunun aritmetik

ortalamasının 3,05 ile en düşük düzeyde olması, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitimine ilişkin kültürel yapıyı orta düzeyde değerlendirmeleri yabancı dil eğitiminin yeterince önemsenmediği ve yabancı dil eğitiminin okullarda istenen seviyede bir kültür haline dönüştürülemediği şeklinde açıklanabilir. Türk eğitim sisteminde, yabancı dil eğitiminin verimli olmaması ve yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilememesi de öğretmen görüşlerine yansımış olabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada altı boyutlu ve 34 maddeden oluşan “Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği” (OHBÖKÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen altı boyut her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut, “anadilde iletişim yeterlikleri”, ikinci boyut, “yabancı dilde iletişim yeterlikleri”, üçüncü boyut, “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler”, dördüncü boyut, “dijital yeterlikler”, beşinci boyut, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” ve son olarak altıncı boyut, “girişimcilik yeterlikleri” şeklinde isimlendirilmiştir. Birinci boyut ölçeğin toplam varyansının %16,48’ini; ikinci boyut ölçeğin toplam varyansının %16,02’sini; üçüncü boyut ölçeğin toplam varyansının %9,91’ini; dördüncü boyut ölçeğin toplam varyansının %9,34’ünü; beşinci boyut ölçeğin toplam varyansının %8,94’ünü; altıncı boyut ölçeğin toplam varyansının %8,05’ini açıklamaktadır. Bu altı boyutun ise toplam varyansın %68,77’ini açıklamaktadır. Bu bağlamda ölçeğin geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, “anadilde iletişim yeterlikleri” gizil değişkeni, “yabancı dilde iletişim yeterlikleri” gizil değişkeni, “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” gizil değişkeni, “dijital yeterlikler” gizil değişkeni, “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” gizil değişkeni ve “girişimcilik yeterlikleri” gizil değişkeni olarak altı faktör altında doğrulanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin, 9 farklı uyum indexinin 7’ sinde mükemmel uyum, 2’ sinde kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi de ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. “Anadilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, ikinci boyut “Yabancı Dilde İletişim Yeterlikleri” boyutu için 0,83, üçüncü boyut “matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler” boyutu için 0,84, dördüncü boyut dijital yeterlikler” boyutu için 0,81, beşinci boyut “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” boyutu için 0,91 ve son olarak altıncı boyut “girişimcilik yeterlikleri” için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliği, matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve girişimcilik yeterliği boyutlarında “Katılıyorum” ve yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise “Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, öğretmenlerin HBÖK algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, OHBÖKÖ algılarının güçlü olduğunu ve OHBÖKÖ’nin öğretmenler için önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmaya benzer şekilde HBÖ’ye ilişkin literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında katılımcıların genel olarak HBÖ konusunda duyarlılık gösterdiği ve olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir (Karakuş, 2013; Kılıç, 2014; Güçlü, Bostan ve Tabak, 2013; Selvi, 2011; Demirel, 2011; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Bir sosyal değişim programı olarak HBÖ; bütün eğitim ve öğrenme teorilerinin üzerinde, kariyer ve istihdam teorilerinden de yararlanılarak, öğrenilenlerin nerede, nasıl, neden, kimden, ne ile öğrenildiğine bakılmaksızın, beceri ve kazanılan becerilerin belgelendirilmesi esasına dayalı olarak öğrenme kavramının yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Aksoy, 2013). Bu bağlamda geliştirilen OHBÖKÖ okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Tamer (2014) bahsettiği gibi HBÖ’nin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılmalarına imkân vermektir.

Geliştirilen OHBÖKÖ literatürde daha önce geliştirilen HBÖ’ye ilişkin ölçeklerden de farklılaşmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011; Coşkun ve Demirel, 2012; Konokman ve Yelken, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015). OHBÖKÖ, HBÖ kavramını okul kültürünün bir parçası olarak tasarlamakta ve katılımcılara sunmaktadır. Buradaki amaç ise HBÖ kavramının okul yıllarında gündeme gelmesi, öğrencinin hayat boyu öğrenme alışkanlıkları kazanmasını ve bu alışkanlıkları hayat boyu sürdürmesini sağlamaktır. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde yapılan çalışmalara bağlı olarak OHBÖKÖ’nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi, 64*, 23-48.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem akademi
- Baştürk, R. (2011). *Nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı yayıncılık
- Bayram, S., Deniz, L. ve Erdoğan, Y. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4* (2), 1-14.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Charungkaitikul, S., & Henschke, J. A. (2014). Strategies for developing a sustainable learning society: An analysis of lifelong learning in Thailand. *International Review of Education*, 60(4), 499-522.
- Çolakoğlu, Ö. M. ve Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 57-64
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42),108-120.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 115-135.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 100-111.
- Doğan ve Kavtelek (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin görüşleri: Hayat boyu öğrenme için bir metafor analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 5(3), 292-303.
- Doğan, N. ve Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş
- Ellez, M. (2012). *Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler*. Ed: Abdurrahman Tanrıoğen. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı yayıncılık.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.
- Güvendir, M.A. ve Özkan, Y.Ö. (2015). Türkiye’deki eğitim alanında yayınlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.

- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). The perceptions of academicians in education faculties on their lifelong learning competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Li, W. (2013). Lifelong learning development in China: Progress and problems. *Transition Studies Review*, 19(4), 503-510.
- MEB (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi (2014-2018)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- Ogawa, A. (2009). Japan's new lifelong learning policy: exploring lessons from the European knowledge economy. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 601-614.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769.
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *İJOCİS*, 1(1), 61-69.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 395-417.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *İJOCİS*, 3(5), 43-54.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LILCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.

A Study of The Validity and Reliability of The Lifelong Learning Scale in Schools (LLLSIS)

EXTENDED ABSTRACT

Today's world is characterized as learning societies, countries see information as the primary source of power, and in this context, LLL becomes important as a global concept (Charungkaittikul and Henschke, 2014). The concept of LLL was initially based on the idea that learning is an essential part of life outside the boundaries of compulsory education. Later, it was associated with labor education and vocational education as part of adult education (Ranieri, Manca and Fini, 2012). But later LLL has become important in political and scholarly environment as it is effective in creating educated-flexible workforce and increasing the quality of life. (Ogava, 2009). Nowadays, LLL is an educational activity that is carried out everywhere, with the interests and needs of every individual of the society. These activities do not only aim at individual gaining of knowledge and skills; but it also serves as a function of integrating them into the society and making them part of social transformation. LLL allows people to update their knowledge; realize and understand the important developments that affect and change their lives; broaden their horizon and to consciously increase their personal, professional and intellectual capacities (Demirel and Yağcı, 2012).

In "National Lifelong Learning Strategy" document of MoNE, the first priority for generalizing LLL is stated as "establishing the lifelong learning culture and awareness in the society. Adoption of educational institutions as the starting point for fulfilling this priority is important in terms of the proper development of the LLL approach at the social level. If this approach, which is started in the learning environment and presented to students as a cultural part of the school, becomes a part of the students' own lives, the results of this development will be felt positively both during the school time and adulthood of the students. In this context, it can be said that the development of measurement tools regarding how the concept of LLL is perceived in educational institutions will be effective in a proper generalizing of the concept. In this context, the aim of the study is to develop the LLL culture scale in schools with reference to views of instructors.

In the scale development process, the population and sample was not defined but the most easily accessible 10 educational institutions in the center of Sivas were determined as the study group. In this context, in the process of developing the lifelong learning culture scale (OHBOLK) in schools, 182 teachers working in 10 educational institutions in the city center of Sivas were studied. The number of teachers reached in the process of scale development is consistent with the criteria specified by Tabachnick and Fideli'nin (2001; Akt: Büyüköztürk, 2002: 480) and Guadagnoli and Velicer (1988; Akt: Çolakoğlu and Büyükeki, 2014)

According to the perceptions of the instructors working in public schools, In this study, which aims to develop a scale for lifelong learning culture in schools, "Lifelong Learning Culture Scale in Schools" was developed consisting of six dimensions and 34 items. As a result of the exploratory factor analysis of the scale, the six dimensions obtained from the exploratory factor analysis were called for the first dimension as "the communication competencies in the mother tongue" , for the second dimension as "the communication competencies in the foreign language", for the third dimension as "the basic competencies in mathematical and science-technology", as the fourth dimension as "digital competence", for the fifth dimension as "the competencies of learning to learn" and finally for the sixth dimension as "entrepreneurship competencies." The first dimension was 16.48% of the total variance of the scale; the second dimension is 16.02% of the total variance of the

scale; the third dimension was 9.91% of the total variance of the scale; the fourth dimension represents 9.34% of the total variance of the scale; the fifth dimension accounts for 8,94% of the total variance of the scale; The sixth dimension explains 8,05% of the total variance of the scale. These six dimensions explains 68,77 of the total variance. In this context, it can be said that the validity of the scale is high.

According to the results of confirmatory factor analysis, the scale is confirmed under six factors as latent variable of "communication competencies in mother tongue", latent variable of "communication competencies in foreign language", latent variable of "basic competencies in mathematical and science-technology", latent variable of "digital competencies", latent variable of "competencies of learning to learn" and latent variable of "entrepreneurship competencies." In the confirmatory factor analysis, the model of the scale indicated an absolute fit index for 7 out of 9 different fit indexes, and acceptable fit index for 2 left. Confirmatory factor analysis also showed that the construct validity of the scale was high.

Cronbach Alpha internal reliability coefficient of the scale was examined. It was calculated for the dimension of "Communication Competencies in Mother Tongue" as 0,83, for the second dimension "Communication Competencies in Foreign Language" as 0,83, for the third dimension "Basic Competencies in Mathematical and Science-Technology" as 0,84, for the fourth dimension "Digital Competencies" as 0,81 and for the sixth dimension "Entrepreneurship Competencies" as 0.93. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0,95. In this context, it can be said that the scale is reliable.

Ek 1: Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (OHBÖKÖ)

Aşağıdaki ifadelerle ilgili lütfen size uygun olan seçeneği " X " işareti koyarak işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulumuzda;						
1	Anadilde eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5
2	Anadilin gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
3	Bütün derslerde anadil kullanıma özen gösterilir.	1	2	3	4	5
4	Anadilde eğitimin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil eğitime herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5
7	Yabancı dil gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
9	Matematik ve bilim- teknoloji eğitime önem verilir.	1	2	3	4	5
10	Matematik ve bilim- teknoloji eğitime herkes gönüllü olarak katılır.	1	2	3	4	5
11	Matematik ve bilim- teknoloji gelişimine herkes katkı sağlar.	1	2	3	4	5
12	Matematik ve bilim- teknoloji öğretiminin gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
13	Teknoloji kullanımına önem verilir.	1	2	3	4	5
14	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı yüksektir.	1	2	3	4	5
15	İnternet ve bilgisayar okuryazarlığı teşvik edilir.	1	2	3	4	5
16	Teknoloji kullanımının gerekliliğine herkes inanır.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme için fırsatlar oluşturulur.	1	2	3	4	5
18	Öğrenme için gerekli altyapı sağlanmıştır.	1	2	3	4	5
19	Öğrenme faaliyetlerine herkes gönüllü katılır.	1	2	3	4	5
20	“Hayat boyu öğrenme” felsefesine inanılır.	1	2	3	4	5
21	Öğrenme ihtiyaçlarının karşılarken bireysel farklılıklar gözetilir.	1	2	3	4	5
22	Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
23	Öğrenme konusunda ortak amaç ve yönelimler vardır.	1	2	3	4	5
24	Öğrenme faaliyetlerinde takım halinde çalışmanın gereğine inanılır.	1	2	3	4	5
25	Verimli öğrenmeyi sağlayan olumlu bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
26	Orijinal fikirler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
27	Girişimcilik ortak bir değer olarak görülür.	1	2	3	4	5
28	Bireyler yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidir.	1	2	3	4	5
29	Vizyon değişimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Kabul edilebilir risk alan bireyler desteklenir.	1	2	3	4	5
31	İnisiyatif alan bireylere her türlü destek sağlanır.	1	2	3	4	5
32	Bireysel farklılıklara göre eğitim öğretim planlanır.	1	2	3	4	5
33	Girişimcilik kültürünü destekleyen yarışmalar yapılır.	1	2	3	4	5
34	Girişimcilik kültürünü destekleyen projeler yapılır.	1	2	3	4	5