



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 5, Sayı: 14, Mart 2018, s. 101-116

Sibel ARSLAN¹

YETİŞKİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA SERBEST ZAMAN OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özet

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin serbest zaman okuryazarlık düzeylerini ölçebilecek, aynı zamanda yetişkin eğitimi ilkeleri ile de uyumlu bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim -Öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam 869 öğrenci oluşturmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda; “temel serbest zaman okuryazarlığı, işlevsel serbest zaman okuryazarlığı ve eylemsel serbest zaman okuryazarlığı” olarak isimlendirilen üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıya Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve beş maddenin silinmesinden sonra ortaya çıkan Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeği’ne ilişkin 21 madde ve üç faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu görülmüştür. Sonuçta Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğu ve yetişkinliğe yeni adım atan üniversite öğrencilerinin serbest zaman okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilirliği; ayrıca elde edilen ölçeğin yetişkin eğitimi ilkeleri ile de tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Serbest Zaman Okuryazarlığı, Üniversite Öğrencileri, Ölçek Geliştirme, Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeği, Yetişkin Eğitimi

DEVELOPMENT OF A LEISURE LITERACY SCALE WITHIN THE CONTEXT OF ADULT EDUCATION: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The present study aims to develop a measuring tool that can measure the leisure literacy level of university students in a valid and reliable way while it is also in congruence with the principles of the adult education. The sample of the study comprised a total of 869 students who studied in the Faculty of Sports Sciences in Kırıkkale University in the 2016-2017 Academic Year. The emerging factors were named ‘the basic leisure literacy’, “functional leisure literacy”, and “actional leisure literacy”. The structure obtained by means of the Exploratory Factor Analysis was then put through the Confirmatory Factor Analysis, and it was seen that the structure with 21 items and three factors pertaining to the Leisure Literacy Scale obtained by omitting five items had adequate fit indices. Based on those findings, it has been determined that the Leisure Literacy Scale is a tool of measurement that can produce valid and reliable measurements, that it can be used for measuring the level of leisure literacy of university students, who have just entered the adulthood, and that the scale that has been obtained is in congruence with the principles of the adult education.

Keys Words: Leisure Literacy, University Students, Scale Development, Leisure Literacy Scale, Adult Education

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, sbarslan06@gmail.com

GİRİŞ

Serbest zaman; bireyin hem kendisi ve hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı; bireyin kesin olarak bağımsız ve özgür olduğu; iş yaşamının dışındaki zaman (Tezcan,1994,9) olarak tanımlanırken, bu zaman diliminde maddi kazanç sağlama amacı gütmeyen, herkese göre değişen amaç ve yöntemlerle ve tamamen kişisel tercihlerle yapılan etkinlikler ise serbest zaman etkinlikleri olarak nitelendirilmektedir.

Yetişkin eğitiminin çalışma alanlarından biri olan serbest zaman (Geray,2002,17; Satija, 1999,47) Türkiye’de yeterince önemi anlaşılamamış bir eğitim konusudur. Hatta henüz tam bir eğitim konusu haline bile gelememiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birini Tezcan (1976,403); Türk eğitim sisteminin daha çok maddi unsurlara odaklı planlanarak insan gücü yetiştirmeye ağırlık vermesi, manevi öğelerin aynı düzeyde dikkate alınmaması olarak görür. Manevi öğe olarak ele alınabilecek olan serbest zaman da bu durumdan etkilenmektedir. Çünkü insanlar serbest zamanlarını “bir meslek edinmek amacıyla değerlendirmezler. Bu nedenle okullara bu konunun eğitiminin girişi, maddi değişmelerin arkasından gelmektedir”.

Bu durum yetişkin eğitiminde de kendini göstermektedir. Yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmasına karşın, yetişkin eğitimiyle ilgili olarak genellikle mesleki becerinin gündeme gelmesi; yetişkin eğitiminden elde edilebilecek sosyal kazançların ihmal edilmesine neden olmaktadır (Jones and Symon, 2001,272,280).

Oysaki serbest zaman etkinlikleri yetişkin eğitiminin mesleki gelişim dışındaki gözardı edilen kişisel ve sosyal gelişim ile rekreasyonel işlevlerini yerine getirebilecek bir yapıya sahiptir. Hatta birçok serbest zaman etkinliği mesleki gelişime de katkı sağlayabilir. Örneğin takı tasarımı kursuna katılan bir katılımcı kazanç elde edebileceği bir meslek öğrenirken; aynı zamanda yeni deneyimleriyle artan özgüveni, ösuygısı vb. ile kişisel gelişim ve yeni edineceği arkadaşlarıyla sosyal gelişim sağlamakta; katıldığı rekreatif etkinliklerle serbest zamanını da en güzel şekilde değerlendirebilmektedir. Bu bağlamda birçok serbest zaman etkinliği aynı anda yetişkin eğitiminin bu dört işlevinden kazanım sağlayabilecek potansiyeli barındırabilmektedir.

Ayrıca yetişkin eğitimi etkinliklerinin, büyük oranda kişilerin herhangi bir zorlamaya bağlı kalmadığı, okul, ev ve iş yaşamı dışındaki serbest zamanlarında gerçekleşmek durumunda olması da yetişkin eğitimi ve serbest zamanı birbirine bağlayan en önemli etkidir.

Serbest zaman konusundaki eğitim ihtiyacı bugün yaşamın her alanında kendini hissettirmektedir. Yaşanan hızlı dönüşümler ve yenilikler, serbest zaman için birbirinden çok farklı etkinlik alanlarını ortaya çıkarmakta; olumlu kazanım sağlayan birçok etkinlik türüne karşın, bugünün insanı daha karmaşık ve tehlikeli serbest zaman ürünleri ve hizmetleriyle de karşı karşıya gelmektedir. Bazı araştırmalara göre doğru etkinliklerle değerlendirilmeyen serbest zaman aynı zamanda uyuşturucu kullanımı, alkol, vandalizm gibi birçok olumsuz ve zararlı davranışın da yerleşebildiği bir zaman dilimi olmaktadır (Caldwell, 2005; Sivan and Ruskin, 2000). Ayrıca TV izlemek, bilgisayar oyunları gibi pasif etkinliklerle çok fazla zaman geçirmek hareketsiz yaşam tarzını tetiklemekte, bağlamında obezite, kalp damar hastalıkları gibi sağlık risklerini artırmaktadır (California State Parks, 2005; Zorba ve Kuter, 2006). Tam tersi olarak serbest zamanın doğru kullanımı ve olumlu kazanımlar elde edilebilecek serbest zaman etkinliklerine katılım; bahsi geçen zararlı davranışlardan ve hareketsiz yaşam tarzının getirdiği

birçok sağlık sorunundan korunmayı; stres, depresyon gibi psikolojik sorunlardan kurtulmayı, özellikle kentsel yaşamda karşılaşılan yalnızlaşma, yabancılaşma duygularından uzaklaşmayı sağlayabilmekte; ve bu sorunlara katkı sağlama potansiyeli serbest zamana ve doğru serbest zaman etkinliklerine olan ihtiyacı artırmaktadır.

Bireylerin serbest zamanın risk ve fırsatlarının farkında olmaları, zamanı doğru yönetebilmeleri, serbest zaman risklerine ve yararlarına karşı öngörü geliştirebilmeleri, serbest zaman etkinliklerine etkin katılım sağlayarak fayda sağlayabilmeleri için serbest zaman okuryazarı olmaları gerekmektedir. Serbest zaman eğitiminin yaygınlaşması ve amaca ulaşabilmesi serbest zaman okuryazarı olmaktan geçmektedir.

Özellikle 1990'lerden sonra, okuryazarlık kavramı, teknolojik gelişmelere, hayat şartlarının değişmesine ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara bağlı olarak değişim göstermiş ve önceleri sadece okuma ve yazma becerilerini içeren okuryazarlık kavramı, çoğul olguları kapsar hale gelmiştir. Böylece okuryazarlık; bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte kullanılır olmuştur (Altun,2005). Adına önem verilmeksizin okuryazarlıkların temelinde bilgi, bilgiyi uygulama, kurallara uygunluk, günceli izleme ve bilgi kullanımına etkin katılım bulunmaktadır (Önal,2010). Okuryazar olmak için bireylerin bilgiyi birçok farklı biçimde okuyabilmeleri, anlayabilmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerektiği eğitimciler arasında yaygın olarak kabul görmektedir (Altun,2010).

Bu bağlamda serbest zaman okuryazarlığı, serbest zamanı doğru anlama ve doğru kullanma süreci ile ilgilidir. Aynı zamanda bireylerin serbest zamanın doğasına, serbest zamanda yapılan etkinliklerin özellikleri, seçimi ve bu etkinliklerin bireysel ve toplumsal etkisine yönelik bilinçli ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmakla ilgilidir. Başka bir ifadeyle bireylerin serbest zamanın nasıl kullanıldığına, hangi etkinliklerin daha etkili ve yararlı olduğuna, serbest zamanın yanlış kullanımının ne tür zararlar verebileceğine ilişkin anlayışlarını ve doğru serbest zaman tercihlerini arttırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Serbest zaman okuryazarlığı, bireysel ve toplumsal yaşam kalitesini artıran bir yaşam becerisidir (Arslan,2013,145).

Serbest zaman okuryazarlığı, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri, kendi serbest zaman tercihlerini kendi başlarına belirlemeleri; onların refah, beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve evlerine, ailelerine, mahallelerine ve toplumlarına katılımcı bireyler olmalarını sağlamak için sosyal, kültürel, kişisel ifade ve vatandaşlık becerilerinden oluşan bir repertuar kurmakla ilgilidir (Hutchinson and Robertson, 2012).

Serbest zaman okuryazarlığı; serbest zaman ve serbest zaman etkinliklerinin yararlarının, kendi tercihlerinin ve yapabileceklerinin farkında olmak ve bu farkındalıkları eyleme/uygulamaya/yaşantıya dönüştürmektir. Başka bir ifadeyle serbest zaman okuryazarlığı serbest zamanla uyum içinde yaşama yeterliliğine ve doğru serbest zaman etkinliklerinin davranışa dönüştürüldüğü bir yaşam tarzına sahip olmaktır. Serbest zaman okuryazarı bir birey; doğru serbest zaman etkinliklerine katılımı ilgili gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri edinmeyi, bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde kullanmayı bilen; çeşitli serbest zaman etkinlik türlerinde beceri sahibi ve olumlu kazanımlar sağlayabileceği etkinlik türlerine aktif katılım sağlayabilen kişidir.

Serbest zamana yönelik çalışmaların giderek artmasına karşın, serbest zaman okuryazarlığına yönelik çok az çalışma (Arslan,2013; Hutchinson and Robertson, 2012) bulunmaktadır. Ayrıca farklı alanlarda okuryazarlıkla ilgili birçok ölçek geliştirilmesine karşın, serbest zaman okuryazarlığına ilişkin herhangi bir ölçeğe de rastlanmamıştır. Bu nedenle alanyazındaki bu boşluğu doldurabilmek için konuyla ilgili bir ölçeğin geliştirilmesi önemlidir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada yetişkinliğe yeni adım atan üniversite öğrencilerine yönelik, teorik alt yapısı yetişkin eğitimi, serbest zaman ve okuryazarlık kavramı bağlamında kurgulanan, serbest zaman okuryazarlığını bütüncül bir yaklaşımla ele alan; ve geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini sağlayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmış bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 869 öğrenci oluşturmaktadır. Ön uygulama 30, ilk uygulama 415, ikinci uygulama 315 öğrenciyle yapılmış; yapılan değerlendirmeler sonucu eksik bırakılan ya da hep aynı seçeneğin işaretlendiği veriler çıkartılarak, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ilk uygulamadan elde edilen 398 veri, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ikinci uygulamadan elde edilen 304 veri kullanılmıştır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, yakın çevreden ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi nedeniyle, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:113).

Araştırmanın sadece Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılması nedeniyle sonuçlar genellenemez. Bu durum araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmış (Arslan,2013; Hutchinson and Robertson, 2012; Sivan and Ruskin, 2000; Caldwell, 2005; Altun ve diğerleri,2013) ve Spor Bilimleri Fakültesi dışında farklı bölümlerde öğrenim gören 10 kişilik bir öğrenci grubuna serbest zaman ile ilgili küçük bir kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ifadelerden ve alan taramasında elde edilen bilgilerden yola çıkılarak 53 olumlu, 9 olumsuz toplam 62 soruluk,“(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Çok katılıyorum” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirmeye göre yapılandırılan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken ölçeğin yaklaşık 20 maddelik bir ölçek olacağı varsayımından yola çıkılarak taslakta üç katı kadar madde hazırlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan taslak kapsam ve görünüm geçerliği için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş (iki Eğitim Bilimleri, iki İstatistik ve bir Rekreasyon alanı uzmanı), öneriler doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve beş madde taslaktan çıkartılmıştır (58-59-60-61-62. maddeler).

Görünüm geçerliği, ölçme aracındaki soruların net bir şekilde incelenen konu ile ilgili bilgiye yönelik olduğuna dair uzman görüşüdür. Kapsam Geçerliği ise bir bütün olarak ölçeğin

ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Kapsam geçerliği için konunun uzmanlarının görüşü alınır (Tavşancıl, 2002).

57 maddelik taslak ölçeğin uygulama yönergesi hazırlanmış ve uygulamanın amacı, kaç sorudan oluştuğu ve yaklaşık cevaplama süresi belirtilmiştir. 30 kişilik bir gruba anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere maddelerin ön deneme uygulaması yapılmış ve bu grup asıl uygulamada örneklem dışında tutulmuştur. Ön deneme sonrası alınan geribildirimlere uygun olarak madde havuzunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulundan alınan izinden sonra ilk uygulama 03/04/2017-07/04/2017 tarihleri arasında; ikinci uygulama 08/05/2017-12/05/2017 tarihleri arasında yapılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün, madde sayısının 5-10 katı olması uygun görülmektedir (Erkuş,2012,99; Çokluk vd.,2012,206). 57 maddelik taslak ölçek için ilk uygulamadan elde edilen 398 veri, ikinci uygulamada 26 maddelik ölçek için 304 veri örnekleme fazlasıyla karşılamaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

İlk uygulamada örneklem grubuna 415 adet form dağıtılmış, gelişigüzel doldurulan ve eksik bırakılan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece ilk uygulamada toplam 398 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde AFA yapılmıştır. İstatistiksel işlemler yürütülmeden önce olumsuz olan sekiz madde (3,8,21,23,24,25,26,27. maddeler) ters olarak kodlanmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan ölçek, ilk uygulamada yer almayan 315 öğrenciye uygulanmış ve analize uygun 304 veri ile DFA yapılmıştır. Analizlerde AFA için SPSS 24, DFA için IBM AMOS 24 paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri çerçevesinde yapılan işlemler ve bulgular aşağıda sunulmuştur:

57 maddelik ilk taslağın Cronbach's Alpha değeri .913'tür. Cronbach's Alpha değerini düşüren 16 madde (3,8,10,11,12,16,25,27,28,29,30,31,36,38,39,40 maddeler) ölçekten çıkarılmış; tekrarlanan işlem sonrası 41 maddelik taslak ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .954 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında ve bir ölçeğin farklı bir amaç ya da farklı bir örneklem için kullanıldığı araştırmalarda kavramsal geçerliliğe ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden birisi faktör analizidir (Çokluk vd., 2010, 177).

Ölçeğinin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla uygulanan faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için; örneklem büyüklüğünün yeterliliğini gösteren KAİSER-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının ve Barlett küresellik testinin incelenmesi gerekmektedir.

Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla öncelikle ortak varyans değerlerine bakılmıştır. Ortak varyans, bir değişkenin analizinde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır (Kalaycı,2014,329). Ortak Varyans Tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Extraction (çıkartma değerleri)

maddelerin her birinin varyansın yüzde kaçını açıkladığını gösterir (Çokluk vd., 2012,220). Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip değişkenler analizden çıkartılarak, faktör analizi yeniden yapılabilir. Bu durumda hem KMO hem de açıklanan varyans değeri istatistiği daha yüksek bir değere ulaşacaktır (Kalaycı,2014,323).

Ortak varyans değerleri .50'dan düşük olan 11 madde (26,32,1,9,2,37,15,57,56,47,46. maddeler) teker teker çıkartılarak her madde çıkartıldığında işlem tekrarlanmış; 30 maddelik taslak ölçek için tekrarlanan işlem sonucu KMO ve Bartlett testinde Tablo 1'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

| | | |
|--|------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,933 |
| Approx. Chi-Square | | 7070,113 |
| Bartlett's Test of Sphericity | df | 435 |
| | Sig. | ,000 |

KMO değerinin yüksek olması, veri setinin analiz yapmaya o kadar uygun olduğunu gösterir. Örneklem büyüklüğü için değer 0.90 üzerinde ise “*mükemmel*” yorumu yapılır (Çokluk vd., 2012, 207). Tablo 1'e göre 398 kişiden oluşan örneklemin büyüklüğü, (KMO = 0.933>0.60) faktör analizi yapabilmek için mükemmel düzeyde yeterlidir.

Veri setinin faktör çıkarmaya uygulamasını belirleyebilmek için yapılan Bartlett testinde eğer anlamlılık .05'den küçük ise söz konusu korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği anlamına gelir (Şencan, 2005). Tablo 1'de Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ($p=0.00$, $p<0.05$) olduğundan, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve dolayısıyla veri setine faktör analizinin yapılabileceği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012, 228).

KMO bütün soru grubunun genel olarak faktör analizine uygunluğunu ölçerken, Measures of Sampling Adequacy (MSA) değeri tek tek her bir sorunun faktör analizine uygunluğunu ölçmekte ve bu değerler Anti-image correlation matrisinde yer almaktadır. Bu değerlerin 0.50'den az olması durumunda, soru analizden çıkarılmalıdır (Sipahi vd., 2008,81). Ancak yapılan analizde Anti-image correlation matrisinde hiçbir değer 0.50'nin altında olmadığından bu aşamada hiçbir soru ölçekten çıkarılmamıştır.

DeVellis'e (2012) göre ölçek geliştirme çalışmalarında Temel Bileşenler Analizinin kullanılması gerekmektedir. Bunun nedeni, bu analizin ölçüm araçlarında gözlem değişkenleri farklılaştıran temel boyutları ortaya çıkarmasıdır (Aktaran: Başar,2016,127). Temel bileşenler analizi, fazla sayıdaki değişkeni, daha küçük sayıda bileşen altında azaltarak toplamayı sağlar (Çokluk vd., 2012, 198).

Araştırmada öncelikle herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan temel bileşenler analizi uygulanmış, toplam varyansın %69,040'ını açıklayan ve özdeğeri 1'in üzerinde olan 7 faktör önerildiği belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Açıklanan Toplam Varyans

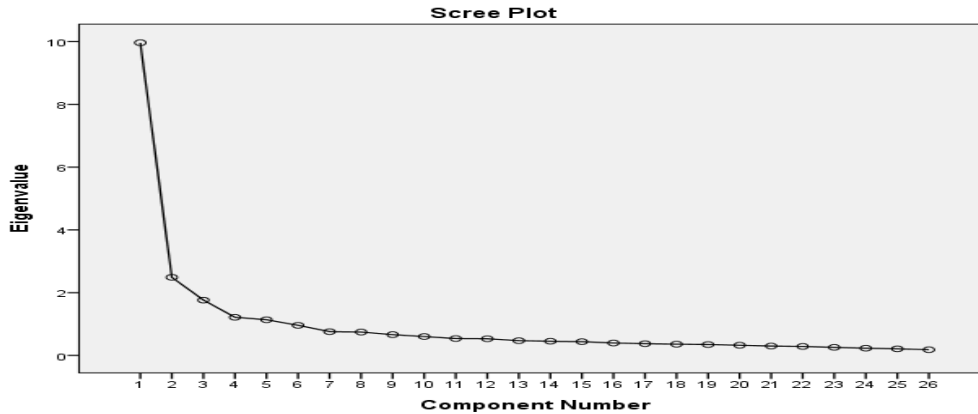
| Faktör | Başlangıç Özdeğerleri | | | Yük Kareleri Toplamı | | |
|--------|-----------------------|-------------|-------------|----------------------|-------------|-------------|
| | Toplam Özdeğer | Varyans %si | Birikimli % | Toplam Özdeğer | Varyans %si | Birikimli % |
| 1 | 11,784 | 39,281 | 39,281 | 11,784 | 39,281 | 39,281 |
| 2 | 2,544 | 8,481 | 47,762 | 2,544 | 8,481 | 47,762 |
| 3 | 1,825 | 6,082 | 53,844 | 1,825 | 6,082 | 53,844 |
| 4 | 1,302 | 4,341 | 58,186 | 1,302 | 4,341 | 58,186 |
| 5 | 1,214 | 4,048 | 62,233 | 1,214 | 4,048 | 62,233 |
| 6 | 1,030 | 3,433 | 65,667 | 1,030 | 3,433 | 65,667 |
| 7 | 1,012 | 3,373 | 69,040 | 1,012 | 3,373 | 69,040 |

“Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir” (Çokluk vd.,2012,221). Bu katkının birinci faktör için %39,281; ilk üç faktör için %53,844 oranında olduğu, daha sonraki faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının giderek azaldığı görülmektedir.

Elde edilen faktörlerin ölçeğe dâhil edilebilmesi için özdeğerlerin birden büyük olması ve özdeğeri birden büyük olan her faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5’in üstünde olması gerekir (Kalaycı,2014,322). Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılacak olan AFA için bu koşulu sağlayan üç faktör olduğu görülmektedir.

Ayrıca Şekil 1’de görüldü gibi Kırılma Noktası grafiği de üç faktörlü yapıyı destekleyen bir durum göstermektedir. İlk üç aralıktan sonra eğim yatay olarak devam etmekte yani faktörlerin varyansa yaptıkları katkı küçülmektedir.

Şekil 1. Kırılma Noktası Grafiği



Önemli bir başka husus da ölçek maddelerinin alacağı faktör yük değerleridir. Bu değerlerin alt sınırı Kalaycı’ya (2014,330) göre 0.30; Tabachnick ve Fidell’e göre 0.32 (Aktaran: Çokluk vd.,2012,223; Aktaran: Erkuş,2012,98); DeVellis’e göre 0.40’dır (Aktaran: Başar,2016,128). Bu araştırmada AFA için faktör yük değerlerinin kabul düzeyinin .40’ın üzerinde olması kabul edilmiştir.

Diğer taraftan, AFA’da araştırmacının amacına göre çeşitli döndürme yöntemleri kullanılabilir. Birden fazla bağımsız faktör/alt boyut ortaya çıkarılmak istenen çalışmalarda varimax yöntemi kullanılmaktadır. Bunun nedeni varimax yöntemi ile bir faktör altında toplanabilecek değişken sayısının minimize edilmesidir. Böylelikle ölçek geliştirme çalışmalarında nihai ölçekte yer alması uygun maddeler tespit edilebilir (Başar, 2016, 127).

Bu çalışmada ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi ve sosyal bilimlerde daha sık kullanıldığı için (Büyüköztürk, 2010) Varimax dik döndürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiş ve faktör sayısı üç olarak belirlendikten sonra işlem tekrarlanmıştır.

Faktörlere ait maddeler belirlenirken birden fazla faktörde kabul düzeyinin üzerinde değer alan binişik maddelerin de çıkarılması gerekmektedir. Maddenin binişik kabul edilmesi için, sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın .1'den küçük olması gerekir. Çıkarma işleminin yine faktör yükleri arasındaki farkın en az olduğu yani binişikliğin yüksek olduğu maddeden başlanması ve her çıkarma işleminden sonra analizin tekrarlanması gerekir (Çokluk vd.,2012, 233). Binişik maddeler en az fark olandan başlanarak sırayla (17, 21, 18, 41. maddeler) çıkartılmış ve işlem her seferinde tekrarlanmıştır. Son işlemde sonra Özdeğeri birin üzerinde üç faktörlü 26 maddelik; toplam varyansın %54,678'ini açıklayan bir yapı oluşmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans

| Faktör | Başlangıç Özdeğerleri | | | Yük Kareleri Toplamı | | | Döndürülmüş Yük Kareleri Toplamı | | |
|--------|-----------------------|-------------|-------------|----------------------|-------------|-------------|----------------------------------|-------------|-------------|
| | Toplam Özdeğer | Varyans %si | Birikimli % | Toplam Özdeğer | Varyans %si | Birikimli % | Toplam Özdeğer | Varyans %si | Birikimli % |
| 1 | 9,964 | 38,322 | 38,322 | 9,964 | 38,322 | 38,322 | 7,209 | 27,727 | 27,727 |
| 2 | 2,489 | 9,575 | 47,897 | 2,489 | 9,575 | 47,897 | 4,454 | 17,131 | 44,857 |
| 3 | 1,763 | 6,781 | 54,678 | 1,763 | 6,781 | 54,678 | 2,553 | 9,821 | 54,678 |

DeVellis'e (2012) göre ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın en az 0,40 olması gerekmektedir (Aktaran: Başar,2016,131). Bu durumda, elde edilen %54,678'lik varyans değerinin iyi olduğu söylenebilir.

Madde çıkarma işleminden sonra faktörlerin isimlendirilmesi aşamasına geçilmiş; faktörlerin altında toplanan maddeler incelenerek 1. Faktör "*temel serbest zaman okuryazarlığı*", 2. Faktör "*işlevsel serbest zaman okuryazarlığı*" 3. Faktör "*eylemsel serbest zaman okuryazarlığı*" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Yapılan bu işlemler sonucunda, ölçekte kalan toplam 26 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Maddeler | 1 | 2 | 3 |
|----------|------|---|---|
| F1-1 | ,811 | | |
| F1-2 | ,801 | | |
| F1-3 | ,795 | | |
| F1-4 | ,779 | | |
| F1-5 | ,776 | | |
| F1-6 | ,757 | | |
| F1-7 | ,745 | | |
| F1-8 | ,730 | | |
| F1-9 | ,648 | | |
| F1-10 | ,621 | | |
| F1-11 | ,550 | | |
| F1-12 | ,544 | | |
| F1-13 | ,540 | | |
| F1-14 | ,530 | | |

| | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|--------|--------|--------|
| | F2-1 | ,766 | | |
| | F2-2 | ,757 | | |
| | F2-3 | ,733 | | |
| | F2-4 | ,697 | | |
| İşlevsel Serbest Zaman Okuryazarlığı | F2-5 | ,609 | | |
| | F2-6 | ,603 | | |
| | F2-7 | ,562 | | |
| | F2-8 | ,458 | | |
| | F2-9 | ,422 | | |
| Eylemsel Serbest Zaman Okuryazarlığı | F3-1 | | ,814 | |
| | F3-2 | | ,804 | |
| | F3-3 | | ,760 | |
| | ÖZDEĞER | 7,209 | 4,454 | 2,553 |
| | AÇIKLANAN VARYANS | 54,678 | 27,727 | 17,131 |
| | | | 9,821 | |

Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Faktör analizi sonrasında ölçeğin ve her bir alt boyutun (faktörün) güvenilirliğinin sayısal olarak bulunması gerekir. Güvenirlik ölçme araçlarının hatadan arınık, kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçümler yapması şeklinde ifade edilir (Başol, 2013).

Literatürde çok boyutlu Likert tipi ölçeklerin güvenilirliklerinin hesaplanmasında genellikle temel bileşenler faktör analizi yöntemleri ile birlikte, iç tutarlılık analizlerinin yapılması önerilmektedir. İç tutarlılık analizleri ölçeğin/testin güvenilirliğinin sağlanması için yapılan ve araştırmanın amacına ve ölçeğin/testin yapısına göre değişiklik gösterebilen bir dizi analizden meydana gelmektedir. İç tutarlılık güvenilirliğinin amacı, ölçek/test maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçemediğinin tespit edilmesidir. Ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlılık güvenilirliklerinin hesaplanmasında Cronbach's Alpha hesaplamaları ve yarıya bölme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Başar,2016,134-135).

Cronbach's Alpha Yöntemi ile Güvenirlik Analizi: En çok bilinen güvenilirlik belirleme yöntemidir. Bir iç tutarlılık yöntemi olan Cronbach's Alpha yöntemi maddelerin birbiriyle uyumuna bakılarak güvenilirliğin kestirilmesine dayanır (Başol, 2013). 398 katılımcı üzerinden elde edilen veriler doğrultusunda üç faktörlü ve 26 maddelik tüm ölçek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .932 olarak hesaplanmıştır.

Ortaya çıkan üç faktör ayrı ayrı güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuş; ve Cronbach's Alpha değerleri 14 maddeden oluşan Temel Serbest Zaman Okuryazarlığı faktörü için .936; dokuz maddelik İşlevsel Serbest Zaman Okuryazarlığı faktörü için .839; üç maddelik Eylemsel Serbest Zaman Okuryazarlığı faktörü için .812 olarak bulunmuştur. Ayrıca hiçbir madde, silindiğinde aldığı Cronbach's Alpha değeri ait oldukları faktörlerin değerini geçmemektedir. Tüm maddeler faktörün tutarlılık seviyesini yükseltmektedir. Bu durumda her üç faktörünün tutarlı olduğu söylenebilir.

Yarıya Bölme Yöntemi İle Güvenirlik Analizi: Yarıya bölme yöntemleri geleneksel ve uygulama kolaylığından dolayı test güvenilirliğini tahmin etmede en çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Tek bir uygulama sonrasında bir testin iki yarı güvenilirliğini hesaplamak mümkündür. Testin iki yarıya bölünmesiyle güvenilirliğinin tespit edilmesi yönteminde, uygulamadan sonra test iki eş değer yarıya bölünür. Genellikle konu dağılımını dengede tutmak amacıyla tek numaralı sorular ve çift numaralı sorular olmak üzere aynı teste ait iki puan elde edilir (Başol, 2013). Bu model ölçekte yer alan soruları iki parçaya ayırır ve parçalar arasındaki korelasyonu hesaplar. Split-Half modelinde ölçeğin güvenilirliği formlar arası korelasyon

katsayısı ile belirlenir. Aynı zamanda, Guttman İki Yarı, Eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman-Brown katsayıları da güvenilirlik ölçüsü olarak analiz sonuçlarında yer alır (Kalaycı, 2010).

Güvenirlik çalışması için 26 ölçek maddesinin tek-çift sırasına uygun olarak gruplandığı analizde, birinci grubun Cronbach's Alpha değeri .857, ikinci grubun Cronbach's Alpha değeri .927 olarak bulunmuştur. İki grubun güvenilirlik değerlerinin birbirine çok yakın ve yüksek olması, grupların kendi aralarında tutarlı olduğunu gösterir. Formlar arası korelasyon katsayısı ise .649, Eşit uzunluk Spearman-Brown katsayısı .787, eşit olmayan Spearman-Brown katsayısı .787 ve Guttman İki Yarı katsayısı ise .778 olarak belirlenmiştir.

Temel Serbest Zaman Okuryazarlığı faktörü için 14 madde üzerinden tek-çift madde sırasına uygun olarak yapılan Yarıya Bölme Analizi sonucuna göre; birinci grubun Cronbach's Alpha değeri .926, Formlar arası korelasyon katsayısı .782, Eşit uzunluk Spearman-Brown katsayısı .877, eşit olmayan Spearman-Brown katsayısı .877 ve Guttman İki Yarı katsayısı ise .875 olarak bulunmuştur.

İşlevsel Serbest Zaman Okuryazarlığı faktörü için dokuz madde üzerinden tek-çift madde sırasına uygun olarak yapılan Yarıya Bölme Analizi sonucuna göre; birinci grubun Cronbach's Alpha değeri .797, ikinci grubun Cronbach's Alpha değeri .708; Formlar arası korelasyon katsayısı .603; Eşit uzunluk Spearman-Brown katsayısı .752, eşit olmayan Spearman-Brown katsayısı .754 ve Guttman İki Yarı katsayısı ise .738 olarak belirlenmiştir.

Eylemsel Serbest Zaman Okuryazarlığı için üç madde üzerinden tek-çift madde sırasına uygun olarak yapılan Yarıya Bölme Analizi sonucuna göre; birinci grubun Cronbach's Alpha değeri .771, ikinci grubun Cronbach's Alpha değeri 1.000; Formlar arası korelasyon katsayısı .635; Eşit uzunluk Spearman-Brown katsayısı .777, eşit olmayan Spearman-Brown katsayısı .793 ve Guttman İki Yarı katsayısı ise .710 olarak belirlenmiştir.

Analiz sonucunda iç tutarlılık güvenilirliğinin sağlanması için Cronbach Alpha katsayılarının en az 0,60; korelasyon katsayısının 0,20-0,90 arasında ve Spearman Brown katsayısının ise 0,70'ten yüksek olması gerekmektedir (Hinkin,1995'ten aktaran: Başar,2016,143). Ölçekten elde edilen değerlerin bu sınırlar içinde yer aldığı görülmekte ve elde edilen değerler, grupların kendi içinde tutarlı ve faktörlerin yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: AFA'da ortaya çıkan faktörlerin kalitesinin ve ölçek yapısının değerlendirilebilmesi açısından DFA uygulanması önerilmektedir. Ayrıca Klein (2005)'in ifadesiyle yapısal eşitlik modeli açıklayıcı olmaktan çok doğrulayıcı tekniklerden oluşmakta ve "uygun bir model" bulmak yerine "bu model geçerli mi?" sorusuna cevap aramaktadır (Aktaran: Çokluk vd, 2012: 255). AFA ile elde edilen modelin geçerliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır.

Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğine ilişkin 26 madde ve üç faktörlü yapıya hiçbir sınırlama yapılmadan uygulanan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri Ki-kare (χ^2)=753,806; Serbestlik derecesi (df)=296; CMIN/DF=2,547; RMSEA=.071; RMR=.058; NFI=.823; TLI=.872; CFI=.884; GFI=.838; AGFI=.807 olarak bulunmuştur.

Ancak DFA sonucunda yeterli ölçütlerde uyum indeksleri elde edilmesine yani AFA sonucunda oluşturulan ve toplam 26 madde ve üç alt boyuttan oluşan Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeği teyit edilmesine rağmen, ölçekte standardize regresyon katsayıları düşük

çıkan beş madde olduğu görülmüştür. Maddeler incelendiğinde, ölçekte benzer anlam ifade eden başka maddeler bulunduğu ve bu maddelerin ölçekten çıkartılmasının herhangi bir kayıp yaratmayacağı; ayrıca ölçeğin geçerliğinin artacağı düşünüldüğünden katsayıları .60'tan düşük olan beş madde (F1-14., F1-6., F2-7., F1-11., F1-12. maddeler) ölçekten sırasıyla çıkartılmış ve her seferinde işlem tekrarlanmıştır.

21 madde ve üç alt boyuttan oluşan yeni modelin uyum indekslerine ait değerlerin yükseldiği görülmüş ve Ki-kare (χ^2)=490,463; Serbestlik derecesi (df)=1896; χ^2 /df= CMIN/DF=2,637; RMSEA=,074; RMR=,042; NFI=,868; TLI=,902; CFI=,913; GFI=,861; AGFI=,827 olarak bulunmuştur (Tablo 5).

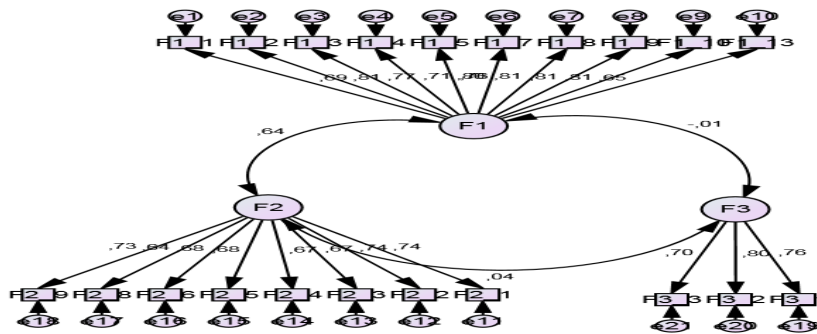
Tablo 5. Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri

| Uyum İyiliği İndeksleri | Model Elde Edilen Değer | Kabul Edilebilir Değerler* |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Ki-kare (χ^2) | 490,463 | |
| Serbestlik derecesi (df) | 1896 | |
| χ^2 /df | 2,637 | 1-5 |
| RMSEA | 0,074 | $0,01 \leq RMSEA \leq 0,08$ |
| RMR | 0,042 | $0,01 \leq RMR \leq 0,08$ |
| NFI | 0,868 | $0,80 \leq NFI \leq 0,97$ |
| NNFI (TLI) | 0,902 | $0,80 \leq NNFI \leq 0,97$ |
| CFI | 0,913 | $0,80 \leq CFI \leq 0,97$ |
| GFI | 0,861 | $0,80 \leq GFI \leq 0,97$ |
| AGFI | 0,827 | $0,80 \leq AGFI \leq 0,97$ |

*Kaynak: Başar, 2016, 148.

Şekil 2'de DFA ile test edilen Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğinin path diyagramı gösterilmektedir. Görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelerin standart katsayıları 0,64 ile 0,81 arasında değişmektedir. Bu katsayılar, AFA'da raporlanan faktör yükleri olarak düşünülebilir. Katsayıların yüksek olması, maddelerin ait oldukları alt boyuta iyi derecede uyum sağladıklarını göstermektedir (Başar,2016,150).

Şekil 2. Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğinin Path Diyagramı



TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bulgulara dayanarak, Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğu, her faktörün kendisini oluşturan soruları doğru biçimde temsil ettiği, ve yetişkinliğe yeni adım atan üniversite öğrencilerinin serbest zaman okuryazarlığı düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. Yapılan analizlerle geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerini sağladığı belirlenen Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeğinin son hali Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Serbest Zaman Okuryazarlığı Ölçeği

| | MADDELER |
|--------------------------------------|---|
| Temel Serbest Zaman Okuryazarlığı | Serbest zaman etkinliklerine katılmak sosyal refahı artırır Serbest zaman etkinliklerine katılmak yaratıcılığı geliştirir Serbest zaman etkinliklerine katılmak duygusal refahı artırır Serbest zaman etkinliklerine katılmak suça karışmayı azaltır Serbest zaman etkinliklerine katılmak mutluluk verir Serbest zaman etkinliklerine katılmak özgüveni artırır Serbest zaman etkinliklerine katılmak kişinin kendisine saygısını artırır Serbest zaman etkinliklerine katılmak yaşamboyu öğrenme sağlar Serbest zaman etkinliklerine katılmak yaşam kalitesini artırır Serbest zaman etkinliklerine katılmak sağlık risklerini azaltır |
| İşlevsel Serbest Zaman Okuryazarlığı | Serbest zamanın önemini biliyorum Serbest zamanı nasıl değerlendireceğimi biliyorum Serbest zaman etkinlik türlerini biliyorum Serbest zaman etkinliklerine nerede katılacağımı biliyorum Serbest zaman alışkanlıklarımı kontrol edebilirim Serbest zaman alışkanlıklarımın farkındayım Serbest zaman etkinlik türlerini getirebileceği olumsuzluklar bakımından ayırt ederim Serbest zaman etkinlik türlerini sağladığı yararlar bakımından ayırt ederim |
| Eylemsel Serbest Zaman Okuryazarlığı | Serbest zamanda uygun etkinlikler yapmadığımda kendimi keyifsiz hissediyorum Serbest zamanda uygun etkinlikler yapmadığımda kendimi rahatsız hissediyorum Serbest zamanda uygun etkinlikler yapmadığımda kendimi boş hissediyorum |

Bu araştırmada yetişkinliğe yeni adım atan üniversite öğrencilerinin serbest zaman okuryazarlık düzeylerini, geçerli ve güvenilir olarak ölçebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dünyada bireysel ve toplumsal temelde serbest zamanın amaçlı ve yararlı biçimde kullanılmamasından kaynaklanan sorunlar ve serbest zamanın kullanıcılarına sağlayacağı kazanımlar ve yarar sağlama potansiyeli, serbest zaman okuryazarlığı kavramının temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle, serbest zamanın içerdiği hazinenin anlaşılması için serbest zaman eğitimi ile serbest zaman okuryazarlığı kavramlarının anlaşılması gerekmektedir.

Serbest Zaman Okuryazarlığı, serbest zamanın yararlarının, kendi tercihlerinin ve yapabileceklerinin farkında olmak ve bu farkındalıkları eyleme/uygulamaya/yaşantıya dönüştürmektir. Başka bir ifadeyle Serbest Zaman Okuryazarlığı serbest zamanla uyum içinde yaşama yeterliliğine ve doğru serbest zaman etkinliklerinin davranışa dönüştürüldüğü bir yaşam tarzına sahip olmaktır.

Genel olarak okur-yazarlık temel/düşük, işlevsel ve eylemsel olarak üç düzeyde ele alınmaktadır (Roth,1992,26). Araştırmadan elde edilen sonuçlar serbest zaman okuryazarlığının da üç düzeyde değerlendirilebileceğini göstermektedir:

1. Temel serbest zaman okuryazarlığı: Temel düzeyde serbest zamanla ilgili kavramları, serbest zamanın bireysel ve toplumsal yararlarını, önemini ve serbest zaman yoluyla edinebileceği kazanımları bilir.

2. İşlevsel serbest zaman okuryazarlığı: Herhangi bir konuda okuryazarlığın işlevsel olması için “hayata geçirebilme yeterliliği”nin olması gerekir. İşlevsel düzeyde bir okuryazar, kendi tercihlerinin/sınırlarının/yeterliliklerinin/koşullarının kısacası serbest zamanla ilgili özyeterliliklerinin ve çevresel kaynakların/koşullarının farkındadır ve serbest zamanını bu yeterlilikler çerçevesinde planlar. Kendine serbest zamanla ilgili repertuvar/rezerv/birikim oluşturur. Oluşturulan bu rezerv bireyin serbest zaman algısını şekillendirir.

Algılar bilgi, beceri, tutum ve değerlerin içinde bulunulan fiziksel ve toplumsal koşulların, gereksinmelerin ve ilgilerin ürünüdür. Öyleyse algılar önemli ölçüde öğrenme ürünüdür (Miser,2010,69-70). Bu algıyla ortaya çıkan serbest zaman tercihleri, bireylerin olumlu ya da olumsuz serbest zaman kullanımına yol açabilir. İşlevsel serbest zaman okuryazarı bir birey, kendisinin ve dolayısıyla da toplumun gelişmesini sağlayan serbest zaman ile ilgili bilgi ve becerilerini hayatının her safhasında (sosyal, kültürel, ekonomik gibi) etkin, yaygın ve fonksiyonel bir biçimde kullanabilir.

3. Eylemsel serbest zaman okuryazarlığı: Serbest zamanla ilgili oluşan serbest zaman algısı bireyin serbest zaman davranışlarına yansır. Ve bu davranışlar algıda da yenilenmeye neden olarak yeni öğrenmelerin yolunu açar. Sonuçta serbest zaman etkinliklerini içselleştirme/davranışa dönüştürme/eyleme geçirme süreci ortaya çıkar. Yani birey serbest zaman etkinlikleri içinde en üst düzeyde rol alır, aktif katılım sağlar. Eğitim bir davranış oluşturma süreci olduğuna göre serbest zaman okuryazarlığının bu aşamasında serbest zaman birikimlerinin davranışa dökülmesiyle, en üst düzey serbest zaman okuryazarlığı dolayısıyla serbest zaman eğitimi gerçekleşmiştir.

Serbest zaman okuryazarlığına yönelik olarak elde edilen faktörlerin yetişkin eğitime yönelik andragojik modele de uyum gösterdiği görülmektedir. Knowles’a göre (1996,56) altı temel ilkenin belirlendiği andragojik modelin temel ilkesi “bilme gereksinimi”dir. Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler. Tough, yetişkinlerin birşeyi kendileri için öğrenmeyi üstlendiklerinde, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmemenin olumsuz sonuçlarını incelediklerini belirtmektedir (Aktaran: Knowles,1996,56). Yetişkinlerin bilme gereksinimine paralel olarak, araştırma sonucunda elde edilen birinci faktör olan temel serbest zaman okuryazarlığı serbest zamanın yararlarını bilmekle ilgilidir.

Andragojinin ikinci temel ilkesi ise kişisel kontrol ya da özyönetimdir. Yetişkinler, hayatlarının ve verdikleri kararların kendi kontrollerinde olmasını aynı zamanda bu kişisel kontrole saygı duyulmasını bekler ve dayatmalara karşı direnç gösterirler (Knowles,1996,56-57). Serbest zaman okuryazarlığına yönelik elde edilen 2. faktör bu ilke ile örtüşmektedir. Yetişkinler kendi serbest zaman alışkanlıklarının ve serbest zaman etkinliklerinin türleri, yararları, olumsuzlukları vb. konularda bir öz farkındalığa sahiptirler; ve bu düzeydeki serbest zaman okuryazarı bireyler, kendilerini kontrol edebilecek yeterliliktedir.

Yetişkinlerin “yaşantılarından elde ettikleri deneyimler/öğrenenlerin yaşantılarının rolü” ise üçüncü andragojik ilkedir. Yetişkinler öğrenme etkinliklerine farklı nitelikte yaşam birikimleri yani deneyimleriyle gelirler (Knowles,1996,57). Araştırmadan elde edilen 2.

faktörün yetişkinlerin serbest zaman ve serbest zaman etkinlik türlerine yönelik deneyimlerinin/yaşantılarının sonucu birikim oluşturdıkları görülmektedir. Ve bu deneyimler/yaşantılar yetişkinlerin serbest zamanlarını nasıl değerlendireceklerine yönelik bir repertuvar oluşturmalarını sağlar. Ayrıca yaşantılar sonucu ortaya çıkan bu repertuvardaki olumlu kazanımlar, serbest zamanda yeni öğrenmelerin yolunu açarak, yetişkin eğitiminin dördüncü ve beşinci ilkesi olan “öğrenmeye hazır olma ve öğrenmeye yönelim”i sağlar.

İlk iki serbest zaman okuryazarlığı aşamasını gerçekleştiren yetişkinlerin, serbest zaman deneyimlerinden çıkardıkları sonuç, onları en üst düzey serbest zaman okuryazarı olmaya yöneltmektedir. Serbest zaman yaşantılarından elde ettikleri olumlu hisler, bu yaşantılardan uzak kaldıklarında olumsuz duygular hissetmelerine neden olmaktadır.

Eylemsel serbest zaman okuryazarlığı aşaması aynı zamanda andragojinin altıncı ilkesi olan “güdülenme”yi de karşımıza çıkarmaktadır. “Yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilere (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek ücretler, vb.) yanıt verici olmakla birlikte, gizilgücü en yüksek güdüleyiciler içsel baskılardır” (Knowles, 1996, 62). Yetişkinler serbest zaman okuryazarlığının en üst düzeyine erişip, serbest zamanı sadece okumakla kalmayıp yazmaya başladıklarında, yani doğru etkinlikler yoluyla kazanımlar elde ettiklerinde ve serbest zaman etkinliklerinin aktif birer katılımcısı olduklarında; bu davranışları gerçekleştirememenin verdiği yoksunluk hissini yaşamaktadırlar. Başka bir ifade ile üst düzey serbest zaman okuryazarı olan bireyler, yaşam biçimi haline dönüştürdükleri bu eylemleri yapmadıklarında kendilerini rahatsız, keyifsiz, boş hissetmektedirler.

ÖNERİLER

Serbest zaman okuryazarlığı sadece bireyin yaşantısı ile sınırlı kalmayan, toplumun genel serbest zaman karakterini doğrudan etkileyen bir durumdur. Bu nedenle serbest zaman ve serbest zaman eğitimi devletin milli eğitim politikalarında daha çok dikkate alınmalı hem örgün hem yaygın eğitimde hem çocuklar hem yetişkinler için daha fazla yer bulmalıdır.

Serbest zaman okuryazarlığı kavram olarak yaygınlaştırılmalı, kamu spotları, broşürler vb. yollarla halkın bilgilendirilmesine katkı sağlanmalıdır.

Okul programlarına serbest zaman eğitiminin dâhil edilmesi, gelecek nesillerin serbest zaman okuryazarı olmalarına önemli katkı sağlayacaktır.

Halk Eğitimi Merkezleri gibi çoğunlukla okul dışı yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı; aynı zamanda sunduğu eğitim ve etkinlik türleriyle önemli bir serbest zaman hizmeti sunma potansiyeline sahip yaygın eğitim kurumlarında serbest zaman okuryazarlığı ile ilgili programlar açılmalıdır.

Genç yetişkin olarak kabul edilen üniversite öğrencileri için geliştirilen bu ölçeğin diğer yetişkin gruplar için de geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Altun A., (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar. AnıYayıncılık, Ankara.
- Altun A. (2010). “Kanada’daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:10 Sayı:2 Yıl:10 Aralık-2010, ss.41-57.

- Altun A., E. Gençtürk, E. Çakmak, H. Köksal, K. Karatekin, N.E. Akhan, Ö.F. Sönmez, E.Ö. Yiğit, Z. Kuş, M. Keçe, S. Oğuz (2013). Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar, Editörler: Ebru Gençtürk, Kadir Karatekin, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Arslan S., (2013). “A New Concept In Literacy: Leisure Literacy”, *Journal of Education and Sociology*, 2013; 4(2), 145-149.
- Başar E.E. (2016). Hane Halklarının Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Başol, G. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldwell L. L. (2005); “Leisure and Health: Why is Leisure Therapeutic?”, *British Journal of Guidance & Counselling*, 33 (1), 7-26.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., Büyüköztürk Ş., (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Erkuş A. (2012). Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Geray C. (2002). Halk Eğitimi, İmaj Yayıncılık, Ankara.
- <http://books.google.com>, Trends in Education, Satija B.R. (1999), 05.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Hutchinson S. and B. Robertson (2012). “Leisure Education: A New Goal For An Old Idea Whose Time Has Come”. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*. 19: 127-139.
- Jones I., Symon G. (2001). “Lifelong Learning As Serious Leisure: Policy, Practice and Potential”, *Leisure Studies* 20, p: 269–283.
- Kalaycı Ş. (2014). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Ed.: Şeref Kalaycı), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Knowles, M. (1996). Yetişkin Öğrenenler: Gözardı Edilen Bir Kesim, (Çev.: Serap Ayhan), A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Miser R. (2010). Çevre Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği Yayını, Ankara.
- Önal I. (2010). “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”. *Bilgi Dünyası*. 11 (1), s. 101-121.
- Roth, C.E. (1992). “Environmental Literacy: Its Roots, Evolution, and Directims in The1990s”. Columbus, OH:ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Sipahi B.,Yurtkoru E.S., Çinko M. (2008). Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Sivan A., Ruskin H. (2000), Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs, , New York, CABI Publishing.

- Tavşancıl E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Tezcan M. (1976). “Boş Zaman Eğitimi ve Eğitim Politikamız”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 9 Sayı: 1.
- Tezcan M. (1994). Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi, Atilla Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.
- www.sporbilim.com, “Çağın Hareketsizlik Sorunu ve Aktif Yaşamın Kişiyeye Kazandırdıkları”, Zorba E., Kuter M. (2006). 13.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- www.parks.ca.gov, “The Health and Social Benefits of Recreation, An Element of the California Outdoor Recreation Planning Program”, California State Parks; Sacramento, California, March 2005. 14.06.2017 tarihinde alınmıştır.

Extended Summary

The present study aims to develop a measuring tool that can measure the leisure literacy level of university students in a valid and reliable way while it is also in congruence with the principles of the adult education. The sample of the study comprised a total of 869 students who studied in the Faculty of Sports Sciences in Kırıkkale University in the 2016-2017 Academic Year. In the study, the 398 data obtained in the first application were used for the Exploratory Factor Analysis, and the 304 data obtained in the second application were used for the Confirmatory Factor Analysis. By means of the Exploratory Factor Analysis, a structure that explains 54.678 % of the total variance and is composed of 26 items and 3 factors was obtained. The emerging factors were named ‘the basic leisure literacy’, ‘functional leisure literacy’, and ‘actional leisure literacy’. The structure obtained by means of the Exploratory Factor Analysis was then put through the Confirmatory Factor Analysis, and it was seen that the structure with 21 items and three factors pertaining to the Leisure Literacy Scale obtained by omitting five items had adequate fit indices. The fit indices of the emerging model was found to be Chi-square (χ^2)= 490,463; Degree of Freedom (df)=1896; χ^2/df = CMIN/DF=2.637; RMSEA=.074; RMR=.042; NFI=.868; TLI=.902; CFI=.913; GFI=.861; and AGFI=.827. Based on those findings, it has been determined that the Leisure Literacy Scale is a tool of measurement that can produce valid and reliable measurements, that it can be used for measuring the level of leisure literacy of university students, who have just entered the adulthood, and that the scale that has been obtained is in congruence with the principles of the adult education.