



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Temmuz 2023
Cilt 8, Sayı 2

July 2023
Volume 8, Issue 2



The Journal of Limitless Education and Research

July 2023, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Temmuz 2023, Cilt 8, Sayı 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assistant Editor

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA – TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA – TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

İNDEKSLER / INDEXED IN



Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Trakya Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Doç. Dr. Gülenaz ŞELÇUK Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Art Education Güzel Sanatlar Eğitimi	Doç. Dr. Seçil KARTOPU	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ Doç. Dr. Burçin GÖKKURT	Temple University, Japan Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma KIRMIZI Prof. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia
Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

-
- Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LIASHCHOVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

-
- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anil ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

-
- Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Salim PİLAV, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

- Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Engin UĞUR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma CUMHUR, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Musa KOÇ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semih ÇAYAK, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

Dear Readers,

We are delighted to present you the July 2023 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

The aim of our Journal, which has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016, is to contribute scientifically to the field of education and research. For this purpose, priority is given to publishing theoretical and applied studies and sharing scientific information at national and international level.

The Limitless Journal of Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and receives numerous citations. Our Journal with an impact factor of 0.5 in SOBIAD 2021 is among the first 90 journals published in our country.

SEAD Journal is published with the scientific contributions and support of academicians working in Turkey and abroad, such as articles, research and projects. Our journal has been publishing for eight years without compromising its academic and scientific quality. We would like to thank all the editors, writers, referees and translators who contributed to the preparation and publication of our journal.

In this issue of our journal, as in other issues, six scientific research and articles related to education are included. These studies are presented in two languages, Turkish and English.

We hope that our journal will make significant contributions to the field of education and research. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 8, Issue 2

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 8, Sayı 2

Deđerli Okuyucular,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Temmuz 2023 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanan Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel yönden katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamaya, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmaya öncelik verilmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. SOBIAD 2021 yılı etki faktörü 0,5 olan Dergimiz, ülkemizde yayınlanan ilk 90 dergi arasında yer almaktadır.

SEAD Dergisi, yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin makale, araştırma, proje gibi bilimsel katkı ve destekleriyle yayınlanmaktadır. Akademik ve bilimsel kalitesinden ödün vermeden sekiz yıldır yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimizin hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar, hakem ve çevirmenlere teşekkür ediyoruz.

Dergimizin bu sayısında diğer sayılarda olduğu gibi eğitimle ilgili altı bilimsel araştırma ve makaleye yer verilmiştir. Bu çalışmalar Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde sunulmuştur.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına önemli katkılar getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Review

Makale Türü: Derleme

Burak Can KORKMAZ, Mustafa Gökhan ALTINSOY

The Position and Importance of Geology Education in the Schools **158 - 170**

Melike BAKAR FINDIKCI, Seçil KARTOPU

Reflections of Digital Developments in Graphic Design **171 - 201**

Grafik Tasarım Alanında Dijital Gelişmelerin Yansımaları

Article Type: Research

Makale Türü: Araştırma

Firdevs GÜNEŞ

Digital Games and Their Effects **202 - 228**

Dijital Oyunlar ve Etkileri

Kübra BERBER, Özlem ALBAYRAK

Distance Education Through Students' Eyes: An Example of Mental Health and Psychiatric Nursing Course **229 - 252**

Öğrencilerin Gözünden Uzaktan Eğitim: Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Örneği

Menekşe ESKİCi, Bircan ÖZKIR

Lifelong Learning as a Measurement Tool Subject **253 - 296**

Bir Ölçme Aracı Konusu Olarak Hayat Boyu Öğrenme

Hamiyet BULUT, Yasin SOYLU

The Impact of Teaching Integers by Lesson Study Model on Secondary School Students' Success and Attitude in Mathematics **297 - 347**

Tam Sayılar Konusunun Ders İmecesı Modeli İle Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Tutumuna Etkisi



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 8, Issue 2, 223 - 296

DOI: 10.29250/sead.1272284

Received: 28.03.2023

Article Type: Research

Accepted: 14.07.2023

Lifelong Learning as a Measurement Tool

Assoc. Prof. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli University, menekeskici@hotmail.com, 0000-0001-6217-3853

Bircan ÖZKİR, Kırklareli University, bircanozkir39@hotmail.com, 0000-0002-8509-6202

Abstract: The impact of the 21st century has shown itself on education as in every field. The understanding that learning should continue outside of school in contemporary education models, in which the individual is aimed at self-realization, reveals the importance of the concept of lifelong learning. In this study, it is aimed to examine the lifelong learning scales in the literature from various perspectives. It is thought that there is not enough content analysis about the scales developed/adapted by researchers of the concept of lifelong learning, and the findings obtained as a result of the study are important in terms of providing scientific information to other researchers in the scale development process. The study group of the research consists of 29 articles and postgraduate theses in TOAD, YÖK-National Thesis Center, Dergipark and Google Academic databases, including scales developed on "lifelong learning". Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to collect data. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was found that the scale development/adaptation studies by years were carried out mostly in 2014, the development studies were predominant, the number of items in the scales was between 21-30 at most, the application group of the developed/adapted scales was mostly university students, and that the scales developed/adapted were published. It has been revealed that these types are mostly master's thesis and developed/adapted in a 5-point Likert type.

Keywords: Lifelong learning, measurement tool, content analysis.

1. Introduction

Throughout their lives, mankind have been in search of solutions to the problems they encounter. They created these solutions through their learning experiences. The technological, scientific, social, economic, cultural and political life standards that exist every day create a problem that needs to be solved for people and push them to an effort to learn. Cheallaigh (2001) state that technological changes and developments, the need for managerial organization and knowledge as well as the developments occurring in the world, increase the interest in the concept of lifelong learning in terms of accelerating skill development. The changes and renewal in acquired knowledge denote the necessity of lifelong learning

Based on the necessity of lifelong learning, it has been tried to reveal what it is from different aspects in various sources. The Ministry of National Education (MEB, 2009) defines lifelong learning as all learning activities in which individuals participate throughout their lives with the aim of developing their knowledge, skills, interests, and competencies. While Sarıgöz (2022) emphasizes that lifelong learning is a concept that aims for the individual to develop himself continuously and at all ages, Sönmez (2007) underlines that one should benefit from all existing learning environments in the process of self-realization. In the study conducted by Burman, Boscardin and Van Schaik (2014), it is highlighted that lifelong learning continues beyond formal learning. It is observed to be defined as career-long learning. In the statement published by the Council of Europe (2002), the concept of lifelong learning is expressed as 'learning from the cradle to the grave' by UNESCO experts in the late 20th century. When the definitions related to lifelong learning are examined, it can be said that learning is a process that continues throughout the life of the individual in line with their self-actualization tendency.

It is an undeniable fact that the change and development brought about by the 21st century has an impact on education as in every field. This effect has become observable with the contemporary understanding of education, in which individuals' skills such as knowledge, talent, problem solving, creativity, and innovation are tried to be revealed (Uçak & Erdem, 2020). In most of the contemporary education policies, adult education is generally considered a responsibility that individuals should acquire on their own (Bagnall, 2000). Although the concept of lifelong learning has a structure based on the understanding of contemporary education, its foundations are quite deep-rooted. While the concept of lifelong learning became the need of globalizing societies and individuals, it was first mentioned at the beginning of the 20th century. Based on the continuity of individual life, the concept of lifelong learning has been the core of

academic studies (Güçlü, 2020). This concept, which started to spread especially in Europe after the 1950s, entered the field of interest for international organizations such as OECD, UNESCO and the European Union over time and reached an important facet (Aksoy, 2013).

The place of lifelong learning in history is as old as the birth of the concept of learning. According to Güçlü (2020), the cloverleaf and ahi organizations implemented in the Ottoman Empire, which emphasized learning from skilled individuals and vocational education, laid the foundations for informal learning and were also considered within the scope of lifelong learning in the 21st century. In the study conducted by Çatal (2019), it was emphasized that after the proclamation of the republic, public education branch, public classrooms, nation schools, public reading rooms, public houses and public chambers, village trainer courses and village institutes were established and steps were taken for lifelong learning. Lifelong learning, which was widely discussed at the 17th National Education Council, was officially accepted with the Turkish Lifelong Learning Strategy Document published in 2014 and showed its importance in the education world (Yazar & Keskin, 2018).

Learning ability, which starts with the birth of individuals and continues throughout their lives, has attracted the attention of researchers in every period, has been found worthy of research, and has been a concept that needs to be interpreted. When the studies in the literature are scrutinized, it is understood that the learning process is tried to be explained with different aspects. As Phillips and Soltis (2019) stated the behavioral theory defines learning simply as the acquisition of a new behavior through one's learning experiences, whereas the constructivist theory explains it as a process of constructing cognitive schemas through trial and error, observation and experience. Similarly, in the study conducted by Coşkun and Taneri (2021), it was emphasized that the perennial and essentialist education theories that form the basis of behaviorism adopt a teacher-centered education approach and that the existing knowledge and rules should be transferred to the students in the school environment. However, in the study conducted by İlkir Özçelik and Tuğluk (2020), it is emphasized that communication and interaction-based teaching methods that focus more on students in education should be used. However, in the study conducted by Mamurov (2017), it is mentioned that the creation of a student-centered education approach in teacher training will have an impact on designing the education process of future teachers and improving their professional and personal qualities. Moving away from the classroom and teacher-centered education approach to a student-centered approach, giving importance to individualized education programs and the idea that education is not only in the school environment but in every moment of life. It has contributed

that the concept of lifelong learning has a place in the literature, and accordingly, the importance given to non-formal education institutions has increased (Ersoy & Yılmaz, 2009).

According to Diker Coşkun (2009), lifelong learning has three purposes. It is underlined that instruction carried out in order to ensure active participation by putting individuals in the center of education process and to reveal the possessed competencies will provide personal development. It is emphasized that preparing an educational environment in groups by creating equal opportunities will form the basis of a democratic society, ensure social integration, and individual-society development will contribute to economic growth. A self-actualized individual with lifelong learning that contributes to the development of creative, innovative, questioning, democratic and critical characteristics, and becomes open to change and development will create a developed society in terms of cultural, social and educational as well as economical aspects. Lifelong learning, along with the continuous accumulation of skills and knowledge throughout the life of individuals, not only improves social participation, active citizenship and personal development, but also does competitiveness and employability (Laal & Salamati, 2012). In addition, Dunn (2003) asserts that lifelong learning will benefit society by reducing crime and encouraging community activities.

In the presence of certain competencies, the realization of lifelong learning can be mentioned. The European Commission (2018) tried to classify the competencies and grouped them under eight headings. Within the scope of *literacy competence*, which takes the first place among those, it is aimed to develop the skills of individuals to communicate both orally and in written form to distinguish resources, to evaluate information and to think critically. With *multilingual proficiency*, the development of the ability to learn official or informal languages, to read texts in different languages and to communicate is taken into consideration. In the study conducted by Çark (2021), on another topic, *science, technology and mathematical competence*, the importance of developing the individual's competences such as being able to perform basic mathematical skills, prone to statistical and Graphal operations, using logical and rational thinking skills, and having an experimental perspective is emphasized. The fourth title, *digital competencies*, is the ability to use communication tools that make progress with technological development, to create digital content, and to use technology in programming and social communication (Babanlı & Akçay, 2018). While it is aimed to increase the individual's ability to make decisions, cope with problems and socialize with personal, social and learning to learn competence with the *citizenship competence*, the common use of public spaces and the development of democratic thinking are aimed. *Entrepreneurial competence*, which is another

title emphasizes the development of strategic and creative thinking skills. Finally, *cultural awareness* and *expression competence* aim to develop the ability to participate in artistic, social, and commercial activities in a creative manner, along with empathic expression (Council of Europe, 2018).

It is possible to observe the changes in the behaviors, acquired competencies and skills of individuals in the lifelong learning process. However, it gains importance for researchers that certain concepts such as attitudes towards lifelong learning can be measured with a measurement tool other than observation. For this reason, some scale development and adaptation studies are carried out on lifelong learning. Thus, the data collection process in academic studies on lifelong learning can be achieved with a valid, reliable and standardized data collection scale. Of the scales related to lifelong learning scrutinized, “Lifelong Learning Awareness Scale” developed by Sarıgöz (2015) and “Lifelong Learning Attitude Scale” developed by Topdağı and Ersoy (2021) were utilized so as to measure unobservable human behaviors and since they are used by many researchers later on, their validity and reliability become standard.

One of the important steps of a scientific study is collecting data about the research topic. In the field of education and psychology, scales are used to measure individual characteristics such as interest, motivation, anxiety, and personality (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018). This need arises from the fact that the abstract concepts underlying and unobservable complex human behavior are effective in human behavior and this effect is desired to be measured. The use of scale is a tool that researchers use a lot, as elucidated in the study by Barry, Chaney, Stellefson, and Chaney (2011) because it plays an important role in data collection and analysis. The data obtained through the scale are classified according to their themes. Thus, besides making the measurement of the data easier, it also increases the scientific quality of the measurement results.

Researchers can use a scale whose validity and reliability studies have been carried out in the literature to measure the feature they want, or they can conduct a study to develop the scale suitable for their needs. DeVellis (2003) states that there are eight basic steps (determining what is wanted to be measured, creating an item pool, deciding on the format, controlling the items by an expert, ensuring item validity, applying, evaluating and finalizing the scale) that researchers who want to develop a scale should pay attention to. In the study conducted by Erkuş (2019), it was emphasized that the researcher who wants to develop a scale should describe what is intended to be measured in the first step. It was underlined that the first form

of the scale should be revealed by creating an item pool after the literature review related to the subject to be dignified. The study by Büyüköztürk (2020) emphasize the importance of expert examination of the prepared items after determining the format of the measurement instrument. After the expert opinions, statistical analyzes of the collected data after the pilot application of the candidate scale are made as draft and the final form of the scale is given (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018). Scale development is completed by evaluating the items according to the answers obtained and finalizing the scale.

In the literature, it is seen that researchers use or create many scales related to their subjects. Considering the scale development studies carried out on the concept of lifelong learning, it is seen that Diker Coşkun (2009) conducted a study with 1545 students at Marmara and Yeditepe Universities to examine the lifelong learning tendencies of university students and developed the "Lifelong Learning Tendency Scale". Uzunboylu and Hürsen (2011) have a study to develop the "Lifelong Learning Competence Scale" with 300 secondary school teachers and aim to analyze the competencies in this direction. Studies by Yavuz Konakman and Yanpar Yelken (2014), Yaman (2014), Çuhadar (2017) can be given as examples of scale development studies on the concept of lifelong learning. There are many studies on scale development in the literature as well as adaptation studies. The studies of Akcaalan (2016), Boztepe and Demirtaş (2016), and Koç (2017) can be given as examples of the adaptation studies carried out on the concept of lifelong learning.

It is observed that many scales related to lifelong learning have been developed by researchers and existing scales have been adapted to Turkish language. While these developed scales constitute a resource for researchers who come after them, they can reach the level that can be refined and generalized as they are used in other researches. In this study, the distribution of the scales in the literature on lifelong learning by years, their naming, the number of items, the adaptation types, the application groups, the types of publications, the number of negative items and the rating type were examined. In line with the findings obtained, it was aimed that the scales developed or adapted for lifelong learning would be recognized by other researchers and let them have an opinion.

1.1. Purpose

The fact that the concept of lifelong learning is an important part of the modern education approach that emerged with the change and development brought up by the 21st century and that individuals can solve problems from the day they are born until their last

breath, digital media literacy, cultural interaction, etc. It is seen that it has gained an important dimension in terms of learning the skills. It has become a necessity for researchers to measure these skills, competencies and attitudes of individuals in terms of lifelong learning. In the study, it was aimed to examine the scales developed/adapted for lifelong learning. In the literature review, it is unearthed that there is no content analysis study on themed lifelong learning scales in Turkey. For this purpose, answers are sought to the following questions:

Scales developed/adapted for lifelong learning;

1. What are their names and sub-dimensions?
2. How is the distribution according to years?
3. What is the distribution by design type (development/adaptation)?
4. How is the item number distribution?
5. How is the distribution according to the rating type?
6. How is the distribution according to the application groups?
7. How is the distribution according to the published studies?
8. How is the distribution according to the negative substance inclusion status?

2. Method

2.1. Research Design

In the study, document analysis was used in the qualitative model to collect data. To reach the data within the scope of the study, the meanings created by the researchers, using the qualitative research model (Ersoy & Saban, 2019), which is the process of developing an original explanation or theory about their fields are examined. Document analysis was used to analyze the written sources containing information about the event or facts (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Study Sample

The universe of this study consists of 29 articles and postgraduate theses on "lifelong learning" in TOAD (Turkey Measurement Tools Index), YÖK-National Thesis Center, Dergipark and Google Academic database. In the literature review, the research was conducted based on the keywords "lifelong learning", "assessment tool" and "content analysis". Some of the scales obtained were not included in the study because they were not in the field of educational sciences and did not serve the purpose of the research. No limitations were made regarding the lifelong learning scales examined in the study.

2.3. Data Collection Tools

Considering that data collection tools are a way in the data collection process, document review method is used as a data collection tool, as stated by Özkan (2021). To obtain data, TOAD and Google Scholar databases as open access to scales, were utilized for getting the necessary information.

2.4. Data Analysis

Content analysis method, one of the qualitative research methods based on document analysis, was used in the preparation of this study. The purpose of using the content analysis method is to classify similar data in the light of a certain concept and framework and to interpret the data in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2018). Balcı (2021) emphasizes that the content analysis is systematic and objective, and states that the results are displayed by category. In this context, the findings obtained in line with the sub-objectives were tabulated using the content analysis method. During the analysis of the data obtained within the scope of the study, no statistical program was used and the data were analyzed by the researchers. The frequencies of the headings specified in the sub-objectives of the scales developed/adapted on the concept of lifelong learning were determined and compared.

2.5. Validity and Reliability

Using the data in the documents examined in the document analysis method without changing them ensures that the analysis of the data is done objectively. In this study, the validity and reliability of the documents for which content analysis was made and the analysis of the data without adding comments support the validity and reliability of the study. In addition, the analyzes were repeated by the researchers in order not to interfere with the findings of the research and it was seen that the results were common. The fact that the findings of the study are error-free and not based on subjective opinion ensures that the study is valid and reliable.

3. Findings

In this study, the scales developed for lifelong learning was aimed to be examined within the scope of this purpose, answers to the following questions are sought as below:

3.1. What are the names and sub-dimensions of the scales developed/adapted for lifelong learning?

The names and sub-dimensions of the scales developed/adapted for lifelong learning were examined and presented in the table below.

Table 1.

Names and sub-dimensions of scales developed/adapted for lifelong learning

Scale Name	Sub-Dimensions
Scale for Determining Lifelong Learning Tendencies	Motivation, Persistence, Lack of regulating learning, Lack of curiosity
Lifelong Learning Key Competencies Scale	Literacy competence, Multi-language competence, Mathematical competence and science, Technology and engineering competence, Digital competence, Personal social and learning to learn competence, Citizenship competence, Entrepreneurial competence, Cultural awareness and expression competence
Lifelong Learning Sufficiency Scale	Self-management competencies, Learning to learn competencies, Initiative and entrepreneurial competencies, Knowledge acquisition competency, Digital competency, Decision-making competencies
Lifelong Learning Efficacy Perception Scale	Communication in mother tongue, Communication in a foreign language, Mathematical thinking and problem solving, Digital competence, Learning to learn, Citizenship awareness and entrepreneurship Cultural consciousness, Artistic consciousness and expression competence
Lifelong Learning Tendency Scale	Lifelong learning
Effective Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Factors Affecting Lifelong Learning Scale	Curiosity, Openness to Learning, Access to information and information literacy, Self-direction and control
The Scale of Perceptions of Teachers' Support by their Institutions in Lifelong Learning	Support by institutions
Lifelong Learning Tendency Scale	Willingness to learn, Openness to development
Teachers' Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Lifelong Learning Scale	Need for training, Qualifications of LLL Institutions, Activities of LLL Institutions, Need for personal development
Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Lifelong Learning Awareness Scale	Motivation proficiency, Experience proficiency, Literacy proficiency, Cultural structure proficiency, Age proficiency, Information and communication technologies proficiency
Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Lifelong Learning Competencies Scale	Learning to learn competencies, Communication competencies, Technology and digital competencies, Personal enterprise and entrepreneurship competencies
Scale of Evaluation of Educational Activities in Penitentiary Institutions in Terms of Lifelong Learning	Basic education activities, Vocational education activities, Religious education activities, Social cultural activities, Library and library activities
Lifelong Learning Scale	Lifelong learning
Perception of Lifelong Learning with Historical Series (TADYA) Scale	Historical thinking, History knowledge, Learning to learn, Historical consciousness

Scale of Contribution of Local Newspapers to Lifelong Learning	Lifelong learning
Employee Lifelong Learning Scale Turkish Form	Passion, Fear, Ambition
Lifelong Learning Competency Scale	Mother tongue communication competence, Foreign language communication competence, Learning to learn competence, Digital learning competence, Learning from digital technology competence, Effective citizenship competence, Mathematical thinking competence, Self-management competence, Cultural and artistic awareness competence, Lifelong learning
Factors Affecting Teachers' Lifelong Learning Scale	Socio-Economic, Individual, Technological, Occupational
Lifelong Learning Skills Scale	Communication and productivity, Collaboration and learning, Communication in a foreign language, Self-confidence
Lifelong Learning Culture Scale in Schools	Communication competences in mother tongue, Communication competences in foreign languages, Basic competences in mathematics and science-technology, Digital competences, Learning to learn competences, Entrepreneurship competences
Lifelong Learning Attitude Scale for Students in Higher Education in the Field of Health	Desire for professional learning, Valuing continuous professional development, Utilizing mobile devices, Utilizing face-to-face learning opportunities, Attitudes about self-assessment
Scale of adult acceptance of video sharing sites for lifelong learning	Performance expectancy, Behavioral intention, Social influence, Effort expectancy, Trust
Lifelong Learning Attitude Scale	Lifelong learning
Distance Education Attitude Scale in Lifelong Learning	Comparison, Participation, Teaching, Preference

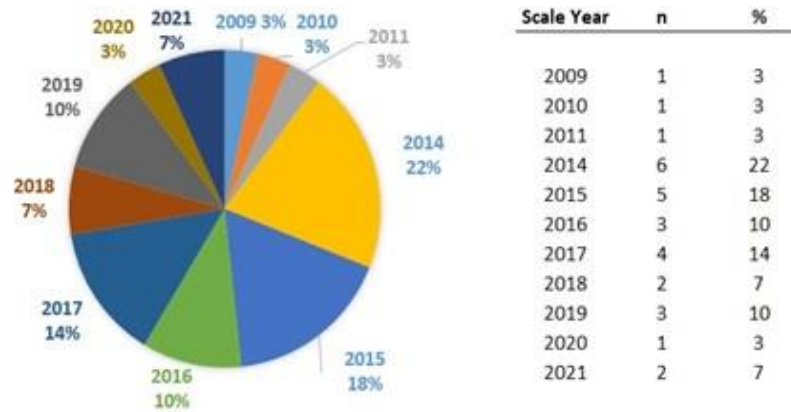
When Table 1 is examined, it is determined that a total of 29 scales have been developed/adapted in Turkish language for the concept of lifelong learning. While five of these scales are named on the concept of competence, it is observed that three scales were developed/adapted on the measurement of attitude and disposition characteristics. It is seen that the concepts of awareness, skills and culture are also included in one scale.

When the sub-dimensions of the developed/adapted scales are examined, as given in Table 1, it is observed that there are differences, but similarities in some sub-dimensions, then again they are named the same way. Curiosity, motivation, desire, belief, and so on. As there are sub-dimensions related to affective features, information seeking skills, learning to learn competence, communication competence, entrepreneurship and so on. It is observed that there are sub-dimensions related to competencies. In addition, the 10 scales were observed to be designed to have a single sub-dimension within the framework of the theme of lifelong learning.

Another point that can draw attention in the scale-sub-dimension relationship in Table 1 is that the dimensions to be created during development are based on the key competences published by the Council of Europe regarding lifelong learning.

3.2. What are the names and sub-dimensions of the scales developed/adapted for lifelong learning?

The distribution of the scales developed/adapted for lifelong learning according to the years of development was examined and displayed in Graph 1.

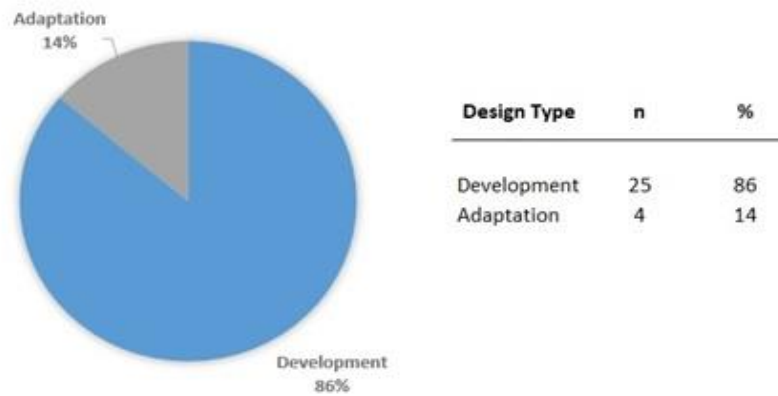


Graph 1. Distribution of the scales according to the years of development

According to Graph 1, 2014 (n=6, 22%) is seen as the year in which 29 scales examined within the scope of the research were most developed/adapted. It was followed by 2015 (n=5, 18%), 2017 (n=4, 14%), 2016 and 2019 (n=3, 10%), 2018 and 2021 (n=2, 7%), 2009, 2010, respectively. 2011 and 2020 (n=1, 3%) are seen. Since 2009, when the scale was started to be developed/adapted, it is few. It is seen that it constituted 64% of the total number in 2014, 2015, 2016 and 2017.

3.3. What is the distribution of scales developed/adapted for lifelong learning according to their design types?

The distribution of scales developed/adapted for lifelong learning according to the design types was examined and presented in Graph 2.

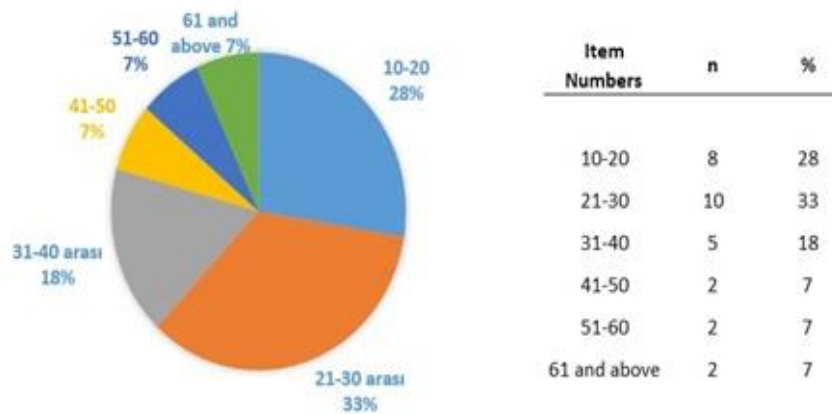


Graph 2. Distribution of scales according to design types

As displayed in Graph 2, more than half ($n=25$, 86%) of the developed/adapted lifelong learning scales are in the form of improvement. It is observed that the adaptation of the scales in the literature to Turkish ($n=4$, 14%) remains little in amount.

3.4. What is the distribution of the item numbers of the scales developed/adapted for lifelong learning?

The distribution of the item numbers of the scales developed/adapted for lifelong learning was examined and presented in Graph 3.



Graph 3. Distribution of the scales according to the number of items

As given in Graph 3, it is observed that the most frequently used question number is between 10-20 items ($n=8$, 28%) among the number of items in the scale. This is followed by the most preferred number of questions between 21-30 items ($n=10$, 33%) and 31-40 items ($n=5$, 18%). It is observed that 41-50 items, 51-60 items and more than 60 items ($n=2$, 7%) are used.

3.5. What is the rating type distribution of the scales developed/adapted for lifelong learning?

The rating type distributions of the scales developed/adapted for Lifelong Learning were examined and presented in Graph 4.

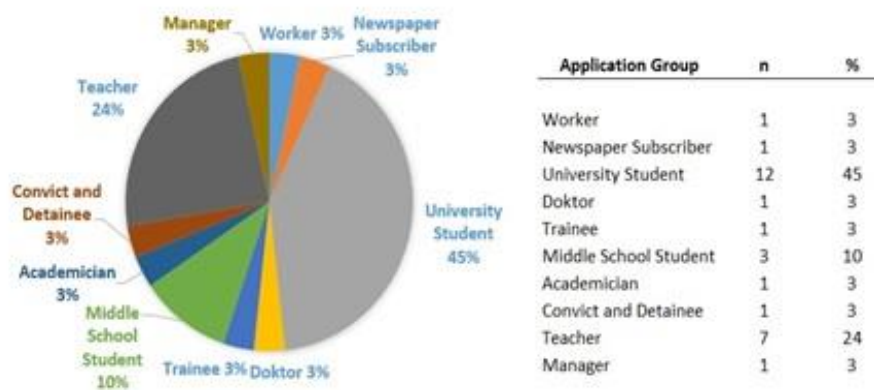


Graph 4. Distribution of scales according to likert ratings

As seen in Graph 4, a 5-point Likert-type rating was used in 90% (n=26) of the lifelong learning scales in the literature. While it is seen that 6-point Likert Type rating is used as 7% (n=2) in lifelong learning scales, it is observed that one (3%) 3-point Likert-type rating is preferred.

3.6. What is the distribution of the application groups during the development/adaptation phase of the scales developed/adapted for lifelong learning?

During the development phase of scales developed/adapted for Lifelong Learning, the application groups were examined and presented in Graph 5.



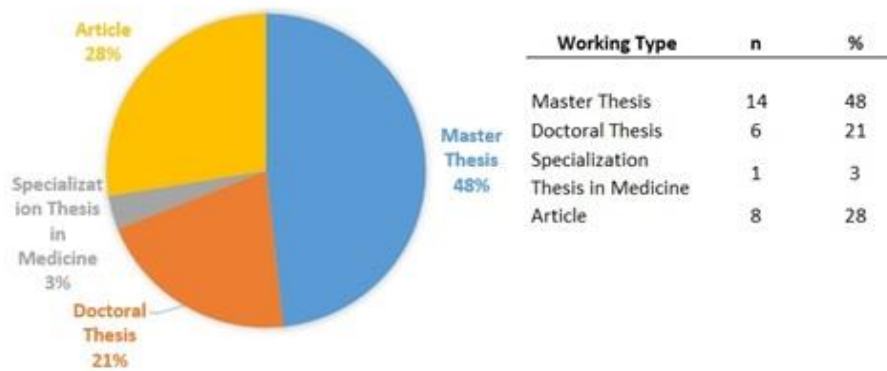
Graph 5. Distribution of the scales according to the application groups

According to Graph 5, it is seen that university students (n=12, 45%) are the sample group in which the 29 scales examined in the study were applied the most. Teachers (n=7, 24%)

and secondary school students (n=3, 10%) follow respectively. Physicians, convicts and detainees, lecturers, trainees, managers, employees and newspaper subscribers (n=1, 3%) are seen. It can be said that the adapted/developed scales are mostly applied to university students.

3.7. What is the study type distribution of the scales developed/adapted for lifelong learning?

The study type distributions of the scales developed/adapted for Lifelong Learning were examined and presented in Graph 6.

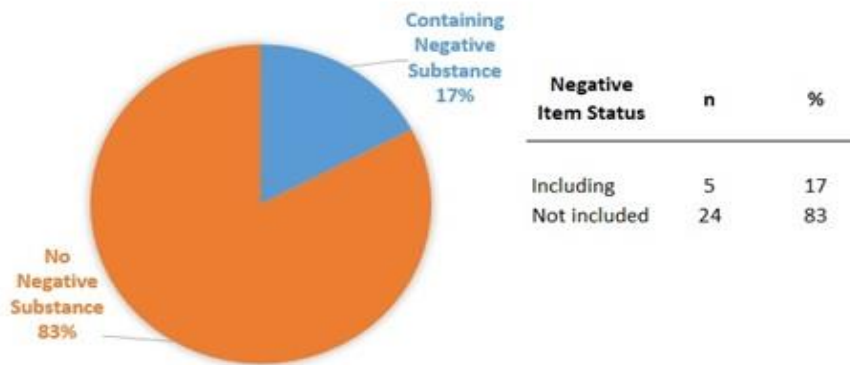


Graph 6. Distribution of scales according to published studies

According to Graph 6, when the scale development studies examined within the scope of the research are inspected, it was observed that 48% of the developed scales were during the graduate studies (n=14). It was observed that the doctorate thesis (n=6) with a rate of 21% and the specialization in medicine (n=1) with 3% had a significant rate in scale development studies. In addition to his graduate studies, he tried to develop a scale of 28% (n=8) in his article studies.

3.8. How do the scales developed/adapted for lifelong learning contain negative items?

Negative item inclusion distributions of scales developed/adapted for Lifelong Learning were examined and presented in Graph 7.



Graph 7. Distribution of scales according to negative item states

According to Graph 7, when the negative item inclusion status of the scales examined in the study is scrutinized, it is observed that 5 scales (17%) have negative items. It is observed that there are no negative items in the versions of 24 scales (83%) that are ready for application.

4. Result and Discussion

This study aims to examine scales developed/adapted in various dimensions related to lifelong learning. It is determined that many scales that try to measure individuals' lifelong learning from various aspects have been developed/adapted. Considering that lifelong learning is a multidimensional concept, it is inevitable that scales related to lifelong learning will be on various subjects and with different qualities. From this point of view, the scales developed/adapted for lifelong learning were categorized in the context of certain features.

When the titles and sub-dimensions of the examined scales are examined, it is seen that most of the scales developed/adapted for lifelong learning aim to measure competence, attitude and tendency characteristics. Additionally, the concepts of skill and culture are also included in the scale titles or sub-dimensions. In the study conducted by Tutar, Kurt, and Karamustafaoğlu (2017) on brain-based learning theory, it is seen that the concepts of attitude, perception and interest are tried to be measured by researchers more than concepts such as motivation and critical thinking. In the study conducted by Gül and Sözbilir (2015), it was revealed that the attitude scale was mostly developed in the scale development studies published in the field of science and mathematics instruction in Turkey. Based on these results, it is seen that researchers attach importance to examining attitudes and tendencies towards lifelong learning.

When the names of the scales are examined, the words lifelong and lifelong learning are used to describe the same concept. This situation causes a dilemma in the literature. It is due to

the fact that the words life 'yaşam' and life 'hayat' in Turkish are synonymous and have almost equal usage in daily speech. In the literature review, only the concept of "lifelong learning" is used for the same concept in English sources. However, the fact that Turkish is one of the richest, the most functional and aesthetic languages in the world (Yaman, 2016) causes the concept of lifelong learning not to be agreed in the Turkish literature.

When the distribution of the development/adaptation frequency of the scales related to lifelong learning examined within the scope of the study is examined, it is seen that there is a density between 2014 and 2019. It is seen that it increased in the following years with the development/adaptation started in 2009, and this increase slowed down by the end of 2019. The reason for this is the definition of the Corona virus (Covid-19), which emerged in China as of December 2019 and then spread all over the world, as a pandemic. In the study of Özkoçak, Koç and Gültekin (2020), it is stated that health events such as pandemics cause serious economic, social, cultural, and educational problems. The global problems experienced caused disruptions in the field of education as much as they affected other sectors. As a precautionary measure to prevent the epidemic, some social restrictions have been imposed and the period of stay at home has been extended. As a result, it is seen within the scope of the study that there is a decrease in scale development studies related to lifelong learning, as in all other subjects. Especially since the studies in the field of educational sciences are related to the pandemic in 2020 and beyond, the number of studies on other subjects has decreased. Therefore, the decrease in the number of studies that produce scales in the field of lifelong learning can be considered normal.

When the scales examined in the study are scrutinized, it is seen that the scale development is mostly done. Özdemir (2018) mentioned that developing an original scale is a difficult and complex process, and therefore researchers may turn to scale adaptation. In the study by Heggstad et al. (2019), it is stated that the use of adapted scales is a common and accepted practice. However, translating a scale designed for a foreign language and culture into Turkish is a challenging process that is at least as complex as the development process itself. As stated by Ergene (2020), the time allocated for the adaptation of the scale and the process of obtaining the necessary opinions of linguists and experts reveal that it requires a more complex study compared to scale development. In support, Karakoç and Dönmez (2014) mentioned the difficulty of finding a community of experts who can work and are competent in both scale adaptation and language. The difficulty of the scale, which was adapted into Turkish, to be a

healthy measurement with cultural and understandable translation, seems to be prepared in the form of more development of the scales examined in the study.

When the findings obtained from the scales are examined, it is seen that the number of questions of the developed/adapted scales is mostly between 10-40 questions. As stated by Şahin and Boztunç Öztürk (2018), creating an item pool, which is one of the steps of the scale development process, is very important in scale development. Determining the amount of the number of items is of particular importance at this point. However, as stated by Ergene (2020), the high number of questions in the scale increases the random error rate that will affect the measurement results. Also, Morgado et al. (2017) underlines it as an issue that should not be overlooked since during the filling process of the scale, the person filling the scale may experience distraction while filling out a scale comprising many items. Considering that the item numbers of the scales examined in this study are mostly between 21-30, it can be said that the researchers who developed/adapted the scales were sensitive about not having too many or too few items in the scale. Based on this finding, it can be said that the scales are mostly suitable for obtaining successful results in terms of item numbers.

When the names and subtitles of the scales developed/adapted for lifelong learning examined within the scope of the study are examined; it is seen that it mostly consists of questions focused on measuring the attitudes and tendencies of individuals. In the study conducted by Maurer and Pierce (1998), it is emphasized that the Likert rating scale is a useful and reliable tool for measuring unobservable human behaviors. In the study conducted by Tezbaşaran (2008), it is stated that the Likert type scale form is both useful and will provide convenience in measuring positive and negative judgments against the subject being measured. As stated by Köklü (1995), although there are double, triple, quintuple and slate questionnaires, the five-point Likert type form is preferred more frequently. In addition, in the study conducted by Willits, Theodori, and Luloff (2016), the use of likert rating scales has been investigated in sociology, education, economics, marketing, medicine, etc. It is stated that there has been progress in research in the field. When the scales developed/adapted in the light of this information are examined, it is seen that the researchers focus on five-point Likert type scales.

In this study, it is seen that the sample group of the scales developed for lifelong learning shows many changes such as students at different levels, educators working in different institutions (primary education, higher education), individuals working in different sectors other than education, and even convicts in prison. This is a reflection of how broad the concept of

lifelong learning is. Considering the findings in the study, when the developed/adapted scales are evaluated in terms of the sample group, it is seen that the applications are mostly applied to university and secondary school students and teachers. Consistent with the finding of this study, Göktaş et al. (2012) determined that the sample groups of studies published in education journals in Turkey generally consisted of undergraduate students and teachers. The reason why higher education students were chosen as the application group in the scale development study for lifelong learning conducted by Kirby et al. (2010) was explained as the older age groups gave meaningful answers without going through basic and planning processes. In addition, in the study conducted by Gül and Sözbilir (2015), it is stated that researchers who develop/adapt scales turn to university students to ensure easy accessibility during the application process. It is based on the stated reasons that the application groups of the examined scales are at least middle school and upper age group students.

When we look at the types of development/adaptation studies of scales related to lifelong learning examined within the scope of the study, we see that the majority of them are in thesis studies prepared within the scope of graduate education. Dirlik (2014), in his study conducted within the scope of examining doctoral theses on scale development, states that researchers with higher education need a measurement tool in their studies, therefore, if there is a previously developed scale in the literature, they tend to adapt it, if not, they tend to develop. The fact that the scale development/adaptation process is difficult and time-consuming reveals the need for expert support by researchers. The proximity of master's or doctorate students to experts and the application group may be the reason for the high number of scale development/adaptation studies in this period.

Since the checkboxes are one after the other in Likert-type rating scales, it is a common situation that the error rate is high after the application. Erkuş (2019) emphasizes that in order to avoid this mistake, some questions in the scale are written with negative expressions and then reverse scoring is applied after the application. Likewise, in the study conducted by Jozsa and Morgan (2017), it is emphasized that negative substance use has advantages as well as disadvantages, and it is stated that carefully created negative items can be useful for finding invalid answers and eliminating them. Individuals who are applied can give the same answer to all questions or they can answer questions without being motivated as a result of distraction. Negative substance use is prepared to prevent these errors. However, in the study by Çiftcibaşı, Korkmaz and Karamustafaoğlu (2019), it is emphasized that the negative items used in scale development in order to measure the lifelong learning skills of secondary school students cause

young children to be unable to understand the questions and that negative substance use should not be practised for the young age application group. Based on these data, when the scales examined within the scope of the study are scrutinized, it is observed that the researchers mostly avoid the use of negative substances in their studies.

When investigating the data obtained within the scope of the study and the scales examined, it is seen that there are few scale development/adaptation studies in the literature on lifelong learning. Similarly, Erdemir (2018) states in his study that scale development studies are few in number and continue to decrease in recent years. It is understood how laborious and difficult the scale development/adaptation process is. In addition, it is seen that the Turkish version of the scale developed in another language is very few.

5. Suggestions

Based on the scales developed/adapted for lifelong learning, the following suggestions can be included to increase diversity for future studies and achieve more productive results:

- It is seen that the scales developed/adapted for lifelong learning are mostly applied to university and secondary school students. Considering that each age group has a different point of view, using a scale specially developed for that group should be regarded to lead to more efficient results. For this reason, there is a need to implement new scales to be developed/adapted for high school students.
- It is seen that most of the developed/adapted scales are named with the concepts of competence, attitude and tendency. In the scale development/adaptation process of researchers, culture, skills, abilities, interests and so on. It is recommended that they do research on the concepts.
- It is seen that the majority of the scales examined were prepared in the form of a Likert-type rating scale. It is recommended that researchers work on the scales to be developed on lifelong learning in the form of Thurstone, Guttman and Emotional Meaning scales in the literature.
- It is seen that there are differentiations in the form of lifelong learning and lifelong learning in the titling process of the scales developed/adapted on lifelong learning. In scale development studies, researchers are advised to pay attention to the elimination of this title dilemma.
- Considering that the number of negative items in the scales used in Turkish about lifelong learning is low, considering that the negative item will increase the accuracy of the

measurement, it is recommended to include negative items in the scales to be developed for lifelong learning from now on.

- It is suggested that studies examining the scales developed on any subject are not at a sufficient level in the literature. Thus, in order to close the gap, it is recommended that the studies whose sample group is the scales developed on a certain subject should be included in the literature.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the “Conceptual Framework, Method Design, Visualization, Data Analysis and Software” part of this work was done by Bircan ÖZKİR, “Conceptual Framework, Method Design, Data Analysis and Software, Review and Editing” part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Menekşe ESKİCİ.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 8, Sayı 2, 223 - 296

DOI: 10.29250/sead.1272284

Gönderilme Tarihi: 28.03.2023

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 14.07.2023

Bir Ölçme Aracı Konusu Olarak Hayat Boyu Öğrenme

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, menekeskici@hotmail.com, 0000-0001-6217-3853

Bircan ÖZKIR, Kırklareli Üniversitesi, bircanozkir39@hotmail.com, 0000-0002-8509-6202

Özet: 21. yy'ın yarattığı etki her alanda olduğu gibi eğitim üzerinde kendisini göstermiştir. Bireyin kendini gerçekleştirme amaçlandığı çağdaş eğitim modellerinde, okul öğrenmelerinin dışında öğrenmenin devam etmesi gerektiği anlayışı hayat boyu öğrenme kavramının önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, alan yazında yer alan hayat boyu öğrenme ölçeklerinin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Hayat boyu öğrenme kavramına ait araştırmacılar tarafından geliştirilmiş/uyarlanmış ölçekler hakkında yeterli içerik analizi bulunmadığı ve çalışma sonucunda elde edilen bulguların ölçek geliştirme sürecinde diğer araştırmacılara bilimsel bilgi sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini), YÖK-Ulusal Tez Merkezi, Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan, "hayat boyu öğrenme" üzerine geliştirilmiş ölçeklerin yer aldığı 29 adet makale ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, yıllara göre ölçek geliştirme/uyarlama çalışmasının en çok 2014 yılında (n=6) yürütüldüğü, geliştirme çalışmalarının (n=25) ağırlıkta olduğu, ölçeklerin madde sayısının en fazla 21-30 madde aralığında (n=10) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin uygulama grubunun en çok üniversite öğrencisi (n=12) olduğu, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin yayın türlerinin en çok yüksek lisans tezi (n=14) olduğu ve 5'li Likert tipinde (n=26) geliştirildiği/uyarlandığı ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hayat Boyu Öğrenme, Ölçme Aracı, İçerik Analiz

1. Giriş

İnsanoğlu hayatı boyunca karşılaştığı problemlere çözüm arayışı içerisinde olmuştur. Bu çözümleri yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile oluşturmuşlardır. Her geçen gün var olan teknolojik, bilimsel, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik hayat standartları insanlar için çözülmesi gereken bir problem doğurmakta ve onları öğrenme konusunda bir çaba içerisine itmektir. Cheallaigh (2001), yaptığı çalışmada teknolojik değişim ve gelişmelerin, yönetsel örgütlenme ve bilgiye duyulan gereksinim ile birlikte dünyada meydana gelen gelişmeler beceri gelişimini hızlandırma bakımından hayat boyu öğrenme kavramına olan ilgiyi de artırdığını belirtmiştir. Sahip olunan bilgideki değişim ve yenilenme hayat boyu öğrenme kavramının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin gerekliliğinden yola çıkılarak, ne olduğu çeşitli kaynaklarda farklı yönleriyle ortaya konmaya çalışılmıştır. MEB (2009), hayat boyu öğrenmeyi; bireyin bilgi, yetenek, ilgi ve yeterliliklerini geliştirme gayesiyle yaşamı süresince katıldığı öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Sarıgöz (2022), hayat boyu öğrenmede bireyin sürekli ve her yaşta kendisini geliştirmesini amaç edinen bir kavram olduğunu vurgularken Sönmez (2007), kendini gerçekleştirme süreci içerisinde kişinin var olan bütün öğrenme ortamlarından yararlanmasının altını çizmektedir. Burman, Boscardin ve Van Schaik (2014) tarafından yapılan çalışmada ise hayat boyu öğrenmenin formal öğrenmenin ötesinde devam ettiğinin altı çizilirken; kariyer boyu öğrenme şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Council of Europe (2002), tarafından yayınlanan bildiriye hayat boyu öğrenme kavramının 20. yüzyılın sonlarında UNESCO uzmanları tarafından 'beşikten mezara öğrenme' olarak ifade edilmektedir. Hayat boyu öğrenme ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde öğrenmenin bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi doğrultusunda yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekildiği söylenebilir.

21.yy'ın yarattığı değişim ve gelişimin her alanda olduğu gibi eğitim üzerinde de etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu etki bireylerin sahip olduğu bilgi, yetenek, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi becerilerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı çağdaş eğitim anlayışı ile gözlenebilir hale gelmiştir (Uçak & Erdem, 2020). Çağdaş eğitim politikalarının çoğunda yetişkin eğitimi, temelde bireyin edinmesi gereken bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (Bagnall, 2000). Hayat boyu öğrenme kavramı, çağdaş eğitim anlayışına dayalı bir yapıya sahip olmakla birlikte temelleri oldukça köklüdür. Hayat boyu öğrenme kavramı küreselleşen toplumlar ve bireylerin ihtiyacı haline gelirken, ilk olarak 20. yy'ın başlarında dile getirilmiş; birey yaşantısının

sürekliliğinden yola çıkılarak hayat boyu öğrenme kavramı akademik çalışmalara konu olmuştur (Güçlü, 2020). 1950'lerden sonra özellikle Avrupa'da yayılmaya başlayan bu kavram, zamanla OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların da çalışma alanına girmiş ve önemli bir boyuta ulaşmıştır (Aksoy, 2013).

Hayat boyu öğrenmenin tarihteki yeri öğrenme kavramının doğuşu kadar eskilere dayanmaktadır. Güçlü (2020) tarafından, Osmanlı Devleti'nde uygulanmakta olan yonca ve ahilik teşkilatı, usta öğreticiliği ve mesleki eğitimin nitelikli kişilerden edinilmesi 21. yy' a gelindiğinde informal öğrenmenin temelleri olmakla birlikte, hayat boyu öğrenme kapsamında da değerlendirilmektedir. Çatal (2019) tarafından yapılan çalışmada cumhuriyetin ilanında sonra halk eğitim şubesi, halk derslikleri, millet mektepleri, halk okuma odaları, halk evleri ve halk odaları, köy eğitim kursları ve köy enstitülerinin kurulduğu ve hayat boyu öğrenme için adımlar atıldığı vurgulanmıştır. 17. Milli Eğitim Şurası'nda geniş bir biçimde ele alınan hayat boyu öğrenme, 2014 yılında yayınlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile resmi olarak kabul edilmiş ve eğitim dünyası içindeki önemini göstermiştir (Yazar & Keskin, 2018).

Bireylerin doğumları ile başlayıp hayatları boyunca devam eden öğrenme yetisi her dönemde araştırmacıların dikkatini çekmiş, araştırmaya değer bulunmuş ve anlamlandırma ihtiyacı hissedilmiş bir kavram olmuştur. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrenme sürecinin farklı yönleri ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Phillips ve Soltis (2019) çalışmalarında belirttiği şekilde davranışçı kuram öğrenmeyi, kişinin öğrenme yaşantıları ile basit bir şekilde yeni bir davranışın edinilmesi olarak tanımlarken; yapılandırmacı kuram eğitimi deneme-yanılma, gözlemlene ve deneyimlerle bilişsel şemaların oluştuğu yapılandırma süreci şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Coşkun ve Taneri (2021) tarafından yapılan çalışmada davranışçılığın temelini oluşturan daimici ve esasici eğitim kuramlarının öğretmen merkezli eğitim anlayışını benimsediğini ve öğrencilere var olan bilgi ve kuralların okul ortamında aktarılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Öğretir Özçelik ve Tuğluk (2020) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde daha çok öğrenciyi merkeze alan iletişim ve etkileşime dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Mamurov (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen yetiştirmede öğrenci merkezli eğitim anlayışının oluşturulmasının geleceğin öğretmenlerinin de eğitim sürecini tasarlama, mesleki ve kişisel niteliklerini geliştirmeye etkisi olacağından söz etmektedir. Sınıf ve öğretmen merkezli eğitim anlayışından koparak öğrenci merkezli anlayışa geçilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına önem verilmesi ve eğitimin yalnızca okul ortamında değil hayatın her anında olduğu düşüncesi; hayat boyu öğrenme kavramının alanyazında yer edinmesine ve buna bağlı

olarak yaygın eğitim kurumlarına verilen önemin artmasına katkı sağlamıştır (Ersoy & Yılmaz, 2009).

Diker Coşkun (2009) göre, hayat boyu öğrenmenin üç amacı vardır. Eğitim sürecinde bireyi merkeze alarak aktif katılımın sağlanması ve sahip olunan yeterlikleri ortaya çıkarma amacıyla yapılan eğitimin kişisel gelişim sağlayacağını; fırsat eşitliği yaratarak gruplar halinde eğitim ortamı hazırlamanın demokratik toplumun temellerini oluşturacağından toplumsal bütünleşmeyi sağlayacağını ve birey-toplum gelişiminin ekonomik büyümeye katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Yaratıcı, yenilikçi, sorgulayıcı, demokratik ve eleştirel özelliklerin gelişimine katkı sağlayan hayat boyu öğrenme ile kendini gerçekleştirmiş bir birey; değişim ve gelişime açık; kültürel, sosyal ve eğitim açısından olduğu gibi ekonomik açıdan da gelişmiş bir toplum ortaya çıkaracaktır. Hayat boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca sürekli beceri ve bilgi birikimi olmakla beraber sadece sosyal katılımı, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi değil, rekabet ve istihdam edilebilirliği de geliştirir (Laal & Salamati, 2012). Ayrıca Dunn (2003) tarafından yapılan çalışmada hayat boyu öğrenmenin suçu azaltarak ve topluluk faaliyetlerini teşvik ederek topluma fayda sağlayacağı belirtilmektedir.

Hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde bazı yeterliliklerin varlığından söz edilebilir. Council of Europe (2018) bu yeterlikleri sınıflandırmaya çalışmış ve sekiz başlık altında toplamıştır. Bu başlıklardan ilk sırayı alan okuryazarlık yeterliği kapsamında bireylerin hem sözlü hem de yazılı olarak iletişim kurma, kaynakları ayırt etme, bilgiyi değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çok dilli yeterlilik ile resmi veya gayri resmi dilleri öğrenebilme, farklı dillere ait metinleri okuyabilme ve iletişim kurabilme yeterliliklerinin geliştirilmesi dikkate alınmaktadır. Diğer bir başlık olan bilim, teknoloji ve matematiksel yeterlik ile ilgili olarak Çark (2021) tarafından yapılan çalışmada bireyin temel matematiksel becerileri yapabilme, istatistiksel ve grafiksel işlemlere yatkınlığı, mantıksal ve rasyonel düşünme becerisini kullanabilme, deneysel bakış açısına sahip olabilme gibi yeterliklerini geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Dördüncü başlık olan dijital yeterlilikler ile vurgulanmak istenen ise teknolojik gelişim ile ilerleme kaydeden iletişim araçlarını kullanabilme ve dijital içerik oluşturabilme, programlama ve sosyal iletişimde teknoloji kullanabilme yeterlilikleridir (Babanlı & Akçay, 2018). Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği ile bireylerin karar verme, problem ile başa çıkabilme, sosyalleşebilme yeterliliklerinin artırılması amaçlanırken; vatandaşlık yeterliği ile kamu alanlarının ortak şekilde kullanılabilmesi ve demokratik düşünebilmenin gelişimi hedeflenmiştir. Diğer bir başlık olan girişimcilik yeterliği; stratejik ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini vurgulamaktadır. Son olarak kültürel

farkındalık ve ifade yeterliği ile empatik ifade şekli ile sanat, sosyal ve ticari faaliyetlere yaratıcı şekilde katılım yeterliğinin geliştirilebilmesi amaçlanmaktadır (Council of Europe, 2018).

Hayat boyu öğrenme sürecinde bireylerin davranışlarında meydana gelen değişimlerin, kazanılan yeterliklerin ve becerilen gözlenebilmesi mümkündür. Ancak hayat boyu öğrenmeye karşı tutum gibi belli başlı kavramların gözlem dışında ölçme aracı ile ölçülebilmesi araştırmacılar için önem teşkil etmektedir. Bu sebeple hayat boyu öğrenme konusunda bir takım ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmaktadır. Böylece hayat boyu öğrenme ile ilgili akademik çalışmalarda veri toplama süreci geçerli, güvenilir ve standart bir veri toplama imkânı sunan ölçek ile sağlanabilmektedir. İncelenen hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçeklerden; Sarıgöz (2015) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Farkındalık Ölçeği” ve Topdağı ve Ersoy (2021) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği” gözlenemeyen insan davranışlarının ölçülebilmesi amacıyla geliştirilmiş ve sonrasında birçok araştırmacı tarafından kullanıldığından geçerliliği ve güvenilirliği standart hale gelmektedir.

Bilimsel bir çalışmanın önemli basamaklarından birisi araştırma konusu ile ilgili veri toplamadır. Eğitim ve psikoloji alanında kişiler ile ilgili veri toplamada ilgi, güdü, kaygı ve kişilik gibi bireysel özelliklerin ölçülmesinde ölçeklerden yararlanılmaktadır (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Bu ihtiyaç karmaşık insan davranışının altında yatan ve gözlemlenemeyen soyut kavramlarında insan davranışında etkili olması ve bu etkinin ölçülmek istenmesinden kaynaklanmaktadır. Ölçek kullanımı Barry, Chaney, Stellefson ve Chaney’in (2011) çalışmasında belirtildiği şekilde araştırmacıların çokça kullandığı bir araç olup; veri toplama ve analiz etmede önemli bir yere sahiptir. Ölçek aracılığıyla elde edilmiş veriler temalarına göre sınıflandırılmış olurlar. Böylece verilerin ölçümünün kolaylaşmasının yanı sıra ölçme sonuçlarının da bilimsel niteliğinin artmasını sağlamaktadır.

Araştırmacılar istedikleri özelliği ölçmek için literatürde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek kullanabilir veya ihtiyaçlarına uygun ölçeği geliştirmek için çalışma yapabilirler. DeVellis (2003) sekiz temel adımın (neyin ölçülmek istendiğini belirleme, madde havuzu oluşturma, formata karar verme, maddelerin bir uzman tarafından kontrol edilmesi, madde geçerliğinin sağlanması, ölçeğin uygulanması, değerlendirilmesi ve son haline getirilmesi) olduğunu belirtmektedir. Ölçek geliştirmek isteyen araştırmacıların dikkat etmesi gereken hususlardır. Erkuş (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçek geliştirmek isteyen araştırmacının ilk adımda neyin ölçülmek istendiğini tanımlaması gerektiği vurgulanmış; Ölçülecek konu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturularak ölçeğin ilk şeklinin ortaya

çkarılması gerektiği vurgulanmıştır. Büyüköztürk (2020) tarafından yapılan çalışmada ölçme aracının formatı sonrasında hazırlanan maddelerin uzmanlar tarafından incelenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Uzman görüşlerinden sonra aday ölçeğin pilot uygulaması sonrasında toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılır ve ölçeğe son hali verilir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Alınan yanıtlara göre maddeler değerlendirilerek ve ölçeğe son şekli verilerek ölçek geliştirme tamamlanır.

Alanyazında araştırmacıların konuları ile ilgili birçok ölçek kullandıkları veya oluşturduklarına rastlanılmaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin yürütülen ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında; Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelemek üzere Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde 1545 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirdiği ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ni geliştirdiği görülmektedir. Uzunboylu ve Hürsen’in (2011) de 300 ortaokul öğretmeni ile “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” geliştirdiği ve bu yöndeki yeterlikleri analiz etmeyi amaçladığı bir çalışması bulunmaktadır. Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014), Yaman (2014), Çuhadar (2017) yaptığı çalışmalar da hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarına örnek verilebilir. Alanyazında ölçek geliştirmeye ilişkin çok sayıda çalışma bulunduğu gibi uyarlama çalışmalarından da söz etmek mümkündür. Hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin yürütülmüş uyarlama çalışmalarına örnek olarak Akcaalan (2016), Boztepe ve Demirtaş (2016), Koç (2017) çalışmaları verilebilir.

Hayat boyu öğrenme ile ilgili araştırmacılar tarafından birçok ölçek geliştirildiği ve var olan ölçeklerin Türkçe’ye uyarlandığı gözlenmektedir. Geliştirilen bu ölçekler kendinden sonra gelen araştırmacılar için bir kaynak teşkil etmekle birlikte diğer araştırmalarda kullanıldıkça arındırılmış ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkacak düzeye gelebilmektedir. Bu çalışmada hayat boyu öğrenme ile ilgili alanyazında yer alan ölçeklerin yıllara göre dağılımı, adlandırılmaları, madde sayıları, uyarlama türleri, uygulama grupları, yayın türleri, olumsuz madde sayıları ve derecelendirme tipi olmak üzere sekiz başlık açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen veya uyarlanan ölçeklerin diğer araştırmacılar tarafından tanınması ve fikir sahibi olması amaçlanmıştır.

Amaç

Hayat boyu öğrenme kavramının, 21.yy’ın getirmiş olduğu değişim ve gelişim ile ortaya çıkan çağdaş eğitim anlayışının önemli bir parçası olması ve bireylerin doğdukları günden son nefesine kadar problem çözebilme, dijital medya okuryazarlığı, kültürel etkileşim vb. becerilerin

öğrenilmesi açısından önemli bir boyut kazandığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme açısından bireylerin sahip olduğu bu beceri, yeterlik ve tutumların ölçülmek istenmesi araştırmacılar açısından ihtiyaç halini almıştır. Bu araştırmada hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye’de hayat boyu öğrenme temalı ölçeklere ilişkin bir içerik analizi çalışması olmadığı görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin;

1. İsimleri ve alt boyutları nelerdir?
2. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Tasarlanma türüne göre (geliştirme/uyarlama) dağılımı nasıldır?
4. Madde sayısı dağılımı nasıldır?
5. Derecelendirme tipine göre dağılımı nasıldır?
6. Uygulanma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
7. Yayınlandıkları çalışmalara göre dağılımı nasıldır?
8. Olumsuz madde içermeye durumuna göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi bu bölümde açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla nitel modelde doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında verilere ulaşabilmek için araştırmacıların oluşturdukları anlamları inceleyerek alanları ile ilgili özgün açıklama veya teori geliştirme süreci olan nitel araştırma modeli (Ersoy ve Saban, 2019) kullanılarak; olay veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların analizinin yapılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini), YÖK-Ülusal Tez Merkezi, Dergipark ve Google Akademik veri tabanında yer alan “hayat boyu öğrenme” üzerine çalışılmış olan 29 adet makale ve lisansüstü tez oluşturmaktadır. Alanyazın incelemesinde “hayat boyu öğrenme”, “ölçme aracı” ve “içerik analizi” anahtar kelimelerinden yola çıkılarak araştırma yapılmıştır. Elde edilen bazı ölçekler eğitim bilimleri alanında olmadığı ve araştırmanın amacına

hizmet etmediğinden çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada incelenen hayat boyu öğrenme ölçekleri ile ilgili herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının, verilerin toplanması sürecinde bir yol olduğu düşünüldüğünde Özkan (2021) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi doküman inceleme yöntemi veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen verilere internet ortamından ulaşılmıştır. Verilerin elde edilebilmesi amacıyla ölçeklere ulaşmanın bir yolu olan TOAD ve Google Akademik veri tabanları kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın hazırlanmasında doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminin kullanılmasının amacı, Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği şekilde birbirine benzer verileri belirli kavram ve çerçeve ışığında sınıflayarak bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde verileri yorumlayabilmektir. Balcı (2021) içerik analizinin sistemli ve objektif olduğunu vurgularken, sonuçların kategori edilerek gösterildiğini belirtmektedir. Bu kapsamda alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak tablolaştırılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi aşamasında herhangi bir istatistik programı kullanılmamış ve veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramı üzerine geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin alt amaçlarda belirtilen başlıkların frekansları belirlenerek karşılaştırma yapılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizi yönteminde incelenen dokümanlarda yer alan verilerin değiştirilmeden kullanılması verilerin analizinin objektif yapılmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada içerik analizi yapılan dokümanların geçerliği ve güvenirliliği yapılmış ölçekler olması ve verilerin yorum katılmadan analiz edilmesi çalışmanın geçerliği ve güvenirliliğini desteklemektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından araştırmanın bulgularına hata karışmaması amacı ile analizler tekrar edilmiş ve sonuçların ortak olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulgularının hatadan arınık, sübjektif görüşe dayanmayan nitelikte olması çalışmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamaktadır.

3. Bulgular

Bu çalışmada hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen ölçeklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır;

3.1. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin isimleri ve alt boyutları nelerdir?

Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin isimleri ve alt boyutları incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin isimleri ve alt boyutları

Ölçek Adı	Alt Boyutlar
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği	Motivasyon, Sebat, Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, Merak yoksunluğu
Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği	Okuma yazma yetkinliği, Çoklu dil yetkinliği, Matematiksel yetkinlik ve bilim, Teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, Dijital yetkinlik, Kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, Vatandaşlık yetkinliği, Girişimcilik yetkinliği, Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ)	Öz yönetim yeterlikleri, Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, İnişiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, Bilgiyi elde etme yeterliği, Dijital yeterlik, Karar verebilme yeterliği
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği	Ana dilde iletişim, Yabancı dilde iletişim, Matematiksel düşünme ve problem çözme, Dijital yeterlik, Öğrenmeyi öğrenme, Vatandaş olma bilinci ve girişimcilik Kültürel bilinç, Sanatsal bilinç ve ifade yeterliği
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)	Yaşam boyu öğrenme
Yaşam Boyu Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler Ölçeği (YBÖEF)	Merak, Öğrenmeye Açıklık, Bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı, Kendini yönlendirme ve denetleme
Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenme Algıları Ölçeği	Kurumlar tarafından desteklenme
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)	Öğrenmeye isteklilik, Gelişime açıklık
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ)	Eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ Kurumlarının nitelikleri, HBÖ Kurumlarının faaliyetleri, Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Yaşam Boyu Öğrenme Farkındalık Ölçeği	Motivasyon yeterliği, Deneyim yeterliği, Okur-yazarlık yeterliği, Kültürel yapı yeterliği, Yaş yeterliği, Bilgi iletişim teknolojileri (BİT) yeterliği
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ)	Yaşam boyu öğrenme
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği (YBÖYÖ)	Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, İletişim yeterlikleri, Teknoloji ve dijital yeterlikler Kişisel teşebbüs ve girişimcilik yeterlikleri

Ceza İnfaz Kurumlarında Verilen Eğitim Faaliyetlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi Ölçeği	Temel eğitim faaliyetleri, Meslek eğitim faaliyetleri, Dini eğitim faaliyetleri, Sosyal kültürel faaliyetler, Kütüphane ve kitaplık faaliyetleri
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖ)	Yaşam boyu öğrenme
Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı (TADYA) Ölçeği	Tarihsel düşünme, Tarih bilgisi, Öğrenmeyi öğrenme, Tarih bilinci
Yerel Gazetelerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Katkısı Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Formu	Tutku, Korku, Hırs
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği	Ana dilde iletişim yeterliği, Yabancı dilde iletişim yeterliği, Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, Dijital öğrenme yeterliği, Dijital teknolojiden öğrenme yeterliği, Etkin vatandaşlık yeterliği, Matematiksel düşünme yeterliği, Özyönetim yeterliği, Kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği, Yaşam boyu öğrenme
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği (ÖYBÖEF-Ö)	Sosyo-Ekonomik, Bireysel, Teknolojik, Mesleki
Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği	İletişim ve üretkenlik, İşbirliği ve öğrenme, Yabancı dilde iletişim, Kendine güven
Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ölçeği (OHBOKO)	Anadilde iletişim yeterlikleri, Yabancı dilde iletişim yeterlikleri, Matematiksel ve bilim-teknolojide temel yeterlikler, Dijital yeterlikler, Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, Girişimcilik yeterlikleri
Sağlık Alanında Yükseköğrenim Gören Öğrenciler İçin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum (SAYBÖT) Ölçeği	Mesleksel öğrenmeye istek duyma, Sürekli mesleksel gelişime değer verme, Mobil cihazlardan yararlanma, Yüz yüze öğrenme fırsatlarından yararlanma, Öz değerlendirme ile ilgili tutumlar
Yetişkinlerin Yaşam Boyu Öğrenme Amaçlı Video Paylaşım Sitelerini Kabul Ölçeği	Performans beklentisi, Davranışsal niyet, Sosyal etki, Çaba Beklentisi, Güven
Hayat Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği	Yaşam boyu öğrenme
Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Karşılaştırma, Katılım, Öğreticilik, Tercih

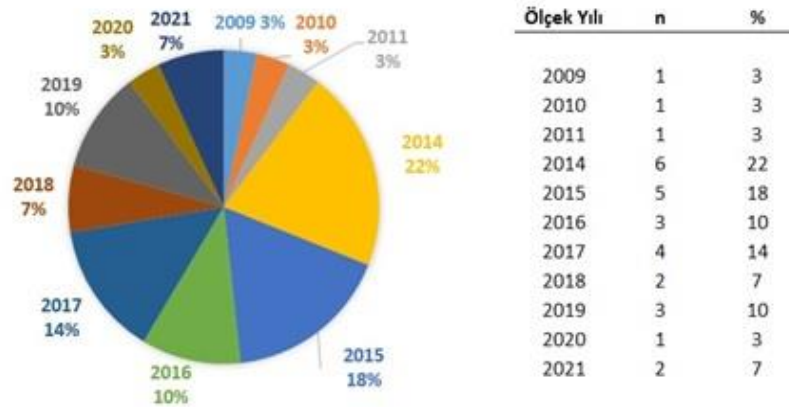
Tablo 1 incelendiğinde hayat boyu öğrenme kavramına yönelik Türkçe olarak toplam 29 ölçeğin geliştirildiği/uyarlandığı tespit edilmiştir. Bu ölçeklerin 5 tanesi yeterlik kavramı üzerine adlandırılırken, tutum ve eğilim özelliklerinin ölçümü üzerine 3'er ölçeğin geliştirildiği/uyarlandığı gözlenmektedir. Farkındalık, beceri ve kültür kavramlarına da 1'er ölçekte yer verildiği görülmektedir.

Geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin alt boyutları incelendiğinde ise tablo 1 de görüldüğü üzere, farklılaşmaların olduğu fakat bazı alt boyutlarında benzerlikler olmakla birlikte aynı şekilde isimlendirildiği de görülmektedir. Merak, motivasyon, istek, inanç vb. duyuşsal özelliklerle ilgili olan alt boyutlar olduğu gibi; bilgi arama becerileri, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, iletişim yeterliği, girişimcilik vb. yeterliklerle ilgili olan alt boyutlar olduğu gözlenmektedir. Ayrıca 10 ölçeğin hayat boyu öğrenme teması çerçevesinde tek alt boyutlu olacak şekilde tasarlandığı görülmektedir.

Tablo 1’de yer alan ölçek-alt boyut ilişkisinde dikkat çekebilecek bir diğer noktanın ise geliştirilme sırasında oluşturulacak boyutların Avrupa Konseyi’nin hayat boyu öğrenme ile ilgili yayınladığı anahtar yeterlikler çerçevesinde hareket edildiğidir.

3.2. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin geliştirilme yıllarına göre dağılımları nasıldır?

Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin geliştirilme yıllarına göre dağılımları incelenmiş ve Grafik 1’de sunulmuştur.

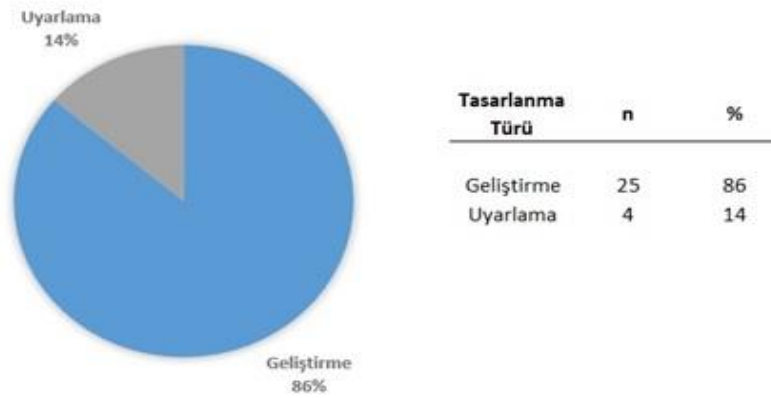


Grafik 1. Ölçeklerin geliştirilme yıllarına göre dağılımları

Grafik 1’e göre, araştırma kapsamında incelenen 29 adet ölçeğin en çok geliştirildiği/uyarlandığı yıl olarak 2014 (n=6, %22) görülmektedir. Arkasından sırasıyla 2015 (n=5, %18), 2017 (n=4, %14), 2016 ve 2019 (n=3, %10), 2018 ve 2021 (n=2, %7), 2009, 2010, 2011 ve 2020 (n=1, %3) geldiği görülmektedir. Ölçek geliştirilmeye/uyarlanmaya başlanan 2009 yılından itibaren az miktarda olduğu; 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarında toplam sayısının %64’ünü oluşturduğu görülmektedir.

3.3. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin tasarlanma türlerine göre dağılımları nasıldır?

Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin tasarlanma türlerine göre dağılımları incelenmiş ve Grafik 2’de sunulmuştur.

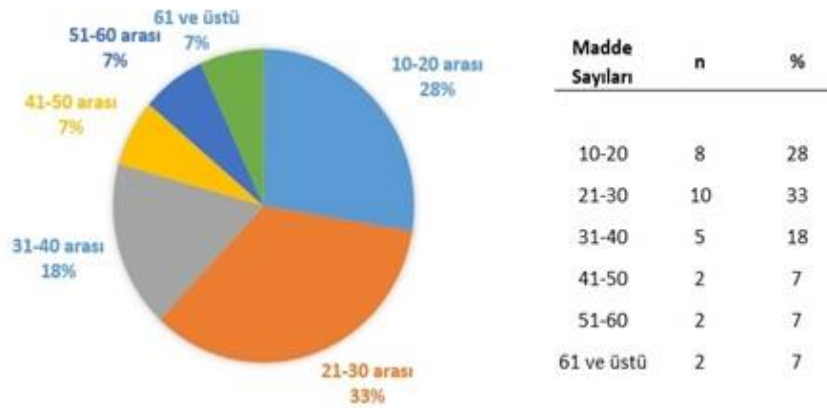


Grafik 2. Ölçeklerin tasarlanma türlerine göre dağılımları

Grafik 2’de görüldüğü üzere, geliştirilen/uyarlanan hayat boyu öğrenme ölçeklerinin yarısından fazlası (n=25, %86) geliştirme şeklinde olmaktadır. Alan yazında yer alan ölçeklerin Türkçeye uyarlanmasının ise (n=4, %14) az miktarda kaldığı görülmektedir.

3.4. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin madde sayılarının dağılımları nasıldır?

Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin madde sayılarının dağılımları incelenmiş ve Grafik 3’te sunulmuştur.

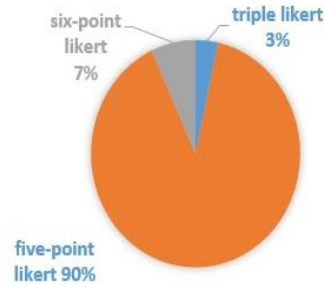


Grafik 3. Ölçeklerin madde sayılarına göre dağılımları

Grafik 3’te görüldüğü üzere ölçekte yer alan madde sayılarında 10-20 madde arası (n=8, %28) en çok kullanılan soru sayısı olarak gözlenmektedir. Bunu 21-30 madde arası (n=10, %33) ve 31-40 madde arası (n=5, %18) da en çok tercih edilen soru sayıları ile takip etmektedir. 41-50 madde arası, 51-60 madde arası ile 60 madde üzeri (n=2, %7) kullanıldığı gözlenmektedir.

3.5. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin derecelendirme tipi dağılımları nasıldır?

Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin derecelendirme tipi dağılımları incelenmiş ve Grafik 4'te sunulmuştur.



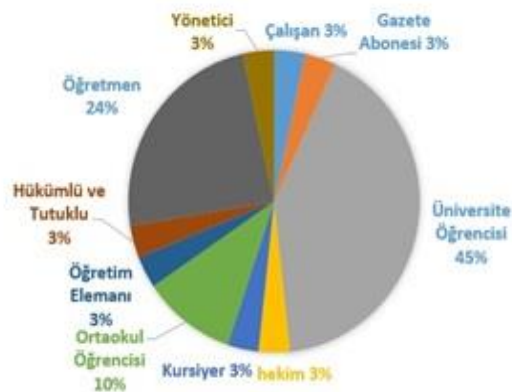
Rating Type	n	%
triple likert	1	3
five-point likert	26	90
six-point likert	2	7

Grafik 4. Ölçeklerin likert derecelendirmelerine göre dağılımları

Grafik 4'te görüldüğü üzere alan yazında yer alan hayat boyu öğrenme ölçeklerinden %90 (n=26) inde 5'li Likert Tipi derecelendirme kullanılmıştır. 6'lı Likert Tipi derecelendirmenin hayat boyu öğrenme ölçekleri içerisinde %7 (n=2) şeklinde kullanıldığı görülürken; 3'lü Likert Tipi derecelendirmenin 1 adet (%3) tercih edildiği gözlenmektedir.

3.6. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin geliştirme/uyarlama aşamasında uygulanma grupları dağılımları nasıldır?

Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin geliştirilme aşamasında uygulanma grupları incelenmiş ve Grafik 5'te sunulmuştur.



Uygulama Gurubu	n	%
Çalışan	1	3
Gazete Abonesi	1	3
Üniversite Öğrencisi	12	45
Hekim	1	3
Kurşiyer	1	3
Ortaokul Öğrencisi	3	10
Öğretim Elemanı	1	3
Hükümlü ve Tutuklu	1	3
Öğretmen	7	24
Yönetici	1	3

Grafik 5. Ölçeklerin uygulanma gruplarına göre dağılımları

Grafik 5'e göre, çalışmada incelenen 29 adet ölçeğin en çok uygulandığı örneklem grubu olarak üniversite öğrencisi (n=12, %45) olduğu görülmektedir. Arkasından sırasıyla öğretmen

(n=7, %24), ortaokul öğrencisi (n=3, %10) gelmektedir. Hekim, hükümlü ve tutuklu, öğretim elemanı, kursiyer, yönetici, çalışan ve gazete abonesi (n=1, %3) geldiği görülmektedir. Uyarlanan/geliştirilen ölçeklerin en çok üniversite öğrencilerine uygulandığı söylenilebilmektedir.

3.7. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin yayınlandıkları çalışma türü dağılımları nasıldır?

Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin yayınlandıkları çalışma türü dağılımları incelenmiş ve Grafik 6'da sunulmuştur.

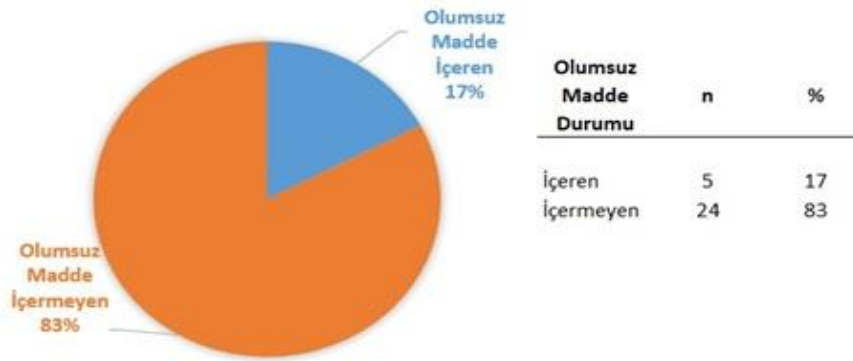


Grafik 6. Ölçeklerin yayınlandıkları çalışmalara göre dağılımları

Grafik 6'ya göre, araştırma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında, geliştirilmiş ölçeklerin %48'lik kısmı Yüksek Lisans (n=14) çalışmaları sırasında olduğu gözlenmiştir. %21'lik oran ile Doktora Tezi (n=6) ve %3'lük Tıpta Uzmanlık Tezi (n=1) ölçek geliştirme çalışmalarında önemli bir orana sahip olduğu gözlenmiştir. Lisansüstü çalışmalarının yanı sıra makale çalışmalarında da %28'lik oranda (n=8) ölçek geliştirmeye çalışmıştır.

3.8. Hayat boyu öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin olumsuz madde içerme durumları nasıldır?

Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin olumsuz madde içerme dağılımları incelenmiş ve Grafik 7'de sunulmuştur.



Grafik 7. Ölçeklerin olumsuz madde durumlarına göre dağılımları

Grafik 7'ye göre, çalışmada incelenen ölçeklerin olumsuz madde içerme durumları incelendiğinde 5 ölçeğin (%17) olumsuz yapıda maddeye sahip olduğu gözlenmektedir. 24 ölçeğin (%83) ise uygulamaya hazır hale getirilmiş şekillerinde olumsuz madde olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin çeşitli boyutlardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bireylerin hayat boyu öğrenmelerini çeşitli açılardan ölçmeye çalışan ölçeklerin geliştirildiği/uyarlandığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenmenin çok boyutlu bir kavram olduğu göz önüne alındığında hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçeklerin çeşitli konularda ve farklı niteliklerde olması kaçınılmazdır. Buradan hareketle hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin belli başlı özellikleri bağlamında kategorize edilmiştir.

İncelenen ölçeklerin başlıkları ve alt boyutlarına bakıldığında hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin büyük çoğunluğu yeterlik, tutum ve eğilim özelliklerini ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Bunların yanında beceri ve kültür kavramları da ölçek başlıkları veya alt boyutlarına yerini almaktadır. Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu (2017) tarafından beyin temelli öğrenme kuramı üzerine yapılan çalışmada tutum, algı ve ilgi kavramlarının araştırmacılar tarafından motivasyon ve eleştirel düşünme gibi kavramlardan daha çok ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Gül ve Sözbilir (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de fen ve matematik eğitimi alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarında çoğunlukla tutum ölçeği geliştirildiği ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmacıların hayat boyu öğrenmeye karşı tutum ve eğilimlerin incelenmesine önem vermekte oldukları görülmektedir.

Ölçeklerin isimleri incelendiğinde aynı kavramı tanımlamak için yaşam boyu ve hayat boyu öğrenme kelimeleri kullanılmaktadır. Bu durum alan yazında bir ikileme neden olmaktadır. Türkçede yaşam ve hayat kelimelerinin eş anlamlı olmasından ve günlük konuşma dilinde neredeyse eşit oranda kullanıma sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Alanyazın taramasında İngilizce kaynaklarda aynı kavram için sadece “lifelong learning” kavramı kullanılmaktadır. Fakat Türkçenin Dünya’nın en zengin, en işlek ve en estetik dillerden biri oluşu (Yaman, 2016) hayat boyu öğrenmenin Türkçe alanyazında kavram birliğine varılamamasına neden olmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçeklerin, geliştirilme/uyarlama sıklığının yıllara göre dağılımlarına bakıldığında 2014 ile 2019 yılları arasında yoğunluk oluşturduğu görülmektedir. Geliştirmenin/uyarlamanın başladığı 2009 yılı ile birlikte ilerleyen yıllarda artış gösterdiği, 2019 yılı sonuna gelindiğinde bu artışın yavaşlamakta olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak Aralık 2019 yılı itibari ile Çin’de ortaya çıkan ve daha sonra tüm dünyada yayılan Korona virüsün (Covid-19) pandemi olarak tanımlanması gösterilebilir. Özkoçak, Koç ve Gültekin (2020) çalışmasında pandemi gibi sağlık olaylarının ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel açıdan ciddi sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Yaşanan küresel sıkıntılar diğer sektörleri etkilediği oranda eğitim alanında da aksaklıklara sebep olmuştur. Salgın hastalıktan korunma önlemi olarak birtakım sosyal kısıtlamalara gidilmiş ve evde kalma süreleri uzatılmıştır. Bunun sonucunda diğer tüm konularda olduğu gibi hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında da azalmanın olduğu incelenen çalışma kapsamında görülmektedir. Özellikle eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar 2020 ve sonrasında pandemi ile ilgili olduğu için diğer konularda yapılan çalışmaların sayıları azalmıştır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme alanında ölçek üreten çalışmalarının sayısının da azalması olağan karşılanabilir.

Çalışmada incelenen ölçeklere bakıldığında büyük çoğunlukla ölçek geliştirme yapıldığı görülmektedir. Özdemir (2018), özgün bir ölçek geliştirmenin zor ve karmaşık bir süreç olduğuna değinmiş ve bu nedenle araştırmacıların ölçek uyarlamaya yönelebileceğini belirtmektedir. Heggestad vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada uyarlanmış ölçeklerin kullanımının yaygın ve kabul gören bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Ancak yabancı bir dil ve kültüre uygun tasarlanmış ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi en az geliştirme süreci kadar zor bir süreç dayanmaktadır. Ergene (2020) tarafından belirtildiği gibi ölçeğin uyarlanması için ayrılan zaman, gerekli olan dilbilimci ve uzman görüşlerinin alınması süreci ölçek geliştirmeye kıyasla daha karmaşık bir çalışma gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Destekler niteliğinde Karakoç ve Dönmez (2014) çalışmasında hem ölçek uyarlama konusunda ve dil konusunda hâkim ve çalışabilecek

uzman topluluğu bulmanın zorluğuna değinmiştir. Türkçe' ye uyarlanan ölçeğin kültüre ve anlaşılabilir çeviriye sahip ve sağlıklı bir ölçüm olmasının zorluğu, çalışma kapsamında incelenen ölçeklerin daha çok geliştirme şeklinde hazırlandığı görülmektedir.

Çalışmada incelenen ölçeklerden elde edilen bulgulara bakıldığında geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin soru sayılarının çoğunlukla 10-40 soru arasında olduğu görülmektedir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) tarafından belirtildiği gibi ölçek geliştirme sürecinin basamaklarından birisi olan madde havuzu oluşturma ölçek geliştirmede oldukça önemlidir. Madde sayısının miktarının belirlenmesi bu noktada ayrı bir önem taşımaktadır. Bununla beraber Ergene (2020) tarafından belirttiği gibi ölçekte yer alan soru sayısının fazla olması ölçme sonuçlarına etki edecek tesadüfi hata oranını arttırmaktadır. Ayrıca Morgado vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada belirttiği şekilde ölçek doldurma sürecinde ölçeği dolduran kişinin çok sayıda maddesi olan bir ölçeği doldururken dikkat dağılması problemi yaşayabileceği de gözden kaçmaması gereken bir husustur. Bu çalışmada incelenen ölçeklerin madde sayılarının çoğunlukla 21-30 arasında olduğu düşünüldüğü zaman ölçekleri geliştiren/uyarlayan araştırmacıların ölçekte yer alan madde sayılarının aşırı çok veya aşırı az olmaması konusunda hassas davrandıkları söylenebilir. Bu bulguya dayanarak ölçeklerin madde sayıları açısından çoğunlukla başarılı sonuçlar almaya uygun olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen, hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin isimleri ve alt başlıkları incelendiğinde; daha çok bireylerin tutum ve eğilimlerini ölçme odaklı sorulardan oluştuğu görülmektedir. Maurer ve Pierce (1998) tarafından yapılan çalışmada likert derecelendirme ölçeği gözlenemeyen insan davranışlarının ölçülebilmesi için yararlı ve güvenilir bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Tezbaşaran (2008) tarafından yapılan çalışmada likert tipi ölçek formu hem kullanışlı hem de ölçülen konuya karşı olumlu ve olumsuz yargıları ölçmede kolaylık sağlayacağı belirtilmektedir. Köklü (1995) tarafından belirtildiği gibi ikili, üçlü, beşli ve yedili şekilde soru formları olsa da beşli Likert tipi form daha sık tercih edilmektedir. Ayrıca Willits, Theodori ve Luloff (2016) tarafından yapılan çalışmada likert derecelendirme ölçeklerinin kullanımının sosyoloji, eğitim, ekonomi, pazarlama, tıp vb. alanlardaki araştırmalarda ilerleme sağladığı belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında geliştirilen/uyarlanan ölçekler incelendiğinde araştırmacıların beşli likert tipi ölçeklere ağırlık verdiği görülmektedir.

Bu çalışmada hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen ölçeklerin uygulanan örneklem grubunun, farklı kademlerdeki öğrenciler, farklı kurumlarda çalışan eğitimciler (ilköğretim, yükseköğretim), eğitim dışında değişik sektörlerde çalışan bireyler hatta cezaevinde bulunan

hükümlüler gibi birçok değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu durum hayat boyu öğrenme kavramının ne kadar geniş kapsamlı olduğunun bir yansımasıdır. Çalışmada ortaya konulan bulgulara bakıldığında, geliştirilen/uyarlanan ölçekler örneklem grubu açısından değerlendirildiğinde, en çok üniversite ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenlere uygulama yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla örtüşür şekilde Göktaş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki eğitim dergilerinde yayınlanan çalışmaların örneklem gruplarının genellikle lisans öğrencileri ve öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kirby vd. (2010) tarafından yapılan hayat boyu öğrenmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında yükseköğretim öğrencilerinin uygulama grubu olarak seçilmesinin nedeni büyük yaş gruplarının temel ve planlama gibi süreçlere girmeden anlamlı cevaplar verdiği şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca Gül ve Sözbilir (2015) tarafından yapılan çalışmada, ölçek geliştiren/uyarlayan araştırmacıların uygulama sürecindeki kolay ulaşılabilirliği sağlamak için üniversite öğrencisine yöneldikleri belirtilmektedir. İncelenen ölçeklerin uygulama gruplarının en az ortaokul ve üst yaş grubu öğrencilerden oluşması belirtilen nedenlere dayandırılmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçeklerin, geliştirilme/uyarlama çalışmalarının türlerine bakıldığında büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim kapsamında hazırlanan tez çalışmaları içerisinde olduğu görülmektedir. Dirlik (2014) ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin incelenmesi kapsamında yapmış olduğu çalışmada üst öğrenim gören araştırmacıların çalışmalarında ölçme aracına ihtiyaç duyduklarını bu sebepten alanyazında daha önce geliştirilmiş bir ölçek varsa uyarlama eğer yoksa geliştirme çalışmasına yöneldiklerini belirtmektedir. Ölçek geliştirme/uyarlama sürecinin zor ve zaman alıcı olması ise araştırmacıların uzman desteğine duyacağı ihtiyacı ortaya koymaktadır. Yüksek lisans veya doktora öğrencilerinin uzman kişilere ve uygulama grubuna yakınlığı bu dönemde ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının sayıca yüksek olmasına sebep gösterilebilir.

Likert tipi derecelendirme ölçeklerinde işaretleme kutuları alt alta geldiğinden uygulama sonrasında hata oranının yüksek olması rastlanılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkuş (2019) karşılaşılan bu hatanın önüne geçebilmek adına ölçekte yer alan bazı soruların olumsuz ifade ile yazılması uygulama sonrasında ise ters puanlama yapılması yoluna gidilmesi hususunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Jozsa ve Morgan (2017) tarafından yapılan çalışmada olumsuz madde kullanımının avantajları olduğu kadar dezavantajlarının da olduğu vurgulanırken dikkatlice oluşturulan olumsuz maddelerin geçersiz verilen cevapların bulunması ve ortan kaldırılması amacıyla yararlı olabileceği belirtilmektedir. Uygulama yapılan bireyler tüm sorulara aynı cevabı verebilir veya dikkat dağınıklığı sonucu sorulara motive olmadan cevap verebilirler.

Olumsuz madde kullanımı bu hataların önüne geçme amacıyla hazırlanmaktadır. Ancak Çiftcibaşı, Korkmaz ve Karamustafaoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin ölçülebilmesi amacıyla ölçek geliştirmede kullanılan olumsuz maddelerin küçük yaştaki çocukların soruları anlayamamasına sebep olduğu ve küçük yaş uygulama grubu için olumsuz madde kullanımına gidilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu verilere dayanarak çalışma kapsamında incelenen ölçeklere bakıldığında araştırmacıların çalışmalarında büyük çoğunlukla olumsuz madde kullanımını tercih etmedikleri görülmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen verilere ve incelenen ölçeklere bakıldığında, hayat boyu öğrenme ile ilgili alanyazında az sayıda ölçek geliştirme/uyarlama çalışması olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Erdemir (2018) yapmış olduğu çalışmada ölçek geliştirme çalışmalarının az sayıda olduğunu ve son yıllarda azalarak devam ettiğini belirtmektedir. Ölçek geliştirme/uyarlama sürecinin ne kadar zahmetli ve zorlu bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca başka bir dilde geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin de çok az sayıda kaldığı görülmektedir.

5. Öneriler

Hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerden yola çıkarak, bundan sonraki çalışmalar için çeşitliliği arttırarak daha verimli sonuçlara ulaşılabilmesi adına şu önerilere yer verilebilir:

- Hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin büyük çoğunlukla üniversite ve ortaokul öğrencilerine uygulandığı görülmektedir. Her yaş grubunun farklı bakış açısına sahip olduğu düşünüldüğü zaman o guruba özel geliştirilmiş ölçek kullanmanın daha verimli sonuca götüreceği düşünülmelidir. Bu nedenle, yeni geliştirilecek/uyarlanacak ölçeklerin lise öğrencilerine yönelik uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin büyük kısmının yeterlik, tutum ve eğilim kavramları ile isimlendirildiği görülmektedir. Araştırmacıların ölçek geliştirme/uyarlama sürecinde kültür, beceri, yetenek, ilgi vb. kavramlar üzerine araştırma yapmaları önerilmektedir.
- İncelenen ölçeklerin büyük çoğunluğunun likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Araştırmacıların hayat boyu öğrenme üzerine geliştirilecek ölçeklerde, alanyazında yer alan Thurstone, Guttman ve Duygusal Anlam ölçeği şeklinde çalışma yapmaları önerilmektedir.

- Hayat boyu öğrenme üzerine geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin başklandırma sürecinde hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenme şeklinde farklılaşmalara gidildiği görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacılara bu başlık ikileminin ortadan kaldırılması üzerine önem göstermeleri önerilmektedir.
- Türkçe olarak kullanılan hayat boyu öğrenme ile ilgili ölçeklerin olumsuz madde içerenlerinin sayısının az olduğu düşünüldüğünde olumsuz maddenin ölçümün hatasızlığını arttıracığı göz önüne alındığında bundan sonra hayat boyu öğrenme ile ilgili geliştirilecek ölçeklerde olumsuz maddelere yer verilmesi önerilmektedir.
- Herhangi bir konu üzerine geliştirilen ölçeklerin incelendiği çalışmaların alanyazında yeterli düzeyde olmaması ve açığı kapatmak adına bu çalışmada olduğu gibi örneklem grubu belli bir konu üzerine geliştirilmiş ölçekler olan çalışmaların alanyazına kazandırılması önerilmektedir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Yöntem Tasarımı, Görselleştirme, Veri Analizi ve Yazılım” kısmının Bircan ÖZKİR, “Kavramsal Çerçeve, Yöntem Tasarımı, Veri Analizi ve Yazılım, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Akcaalan, M. (2016). Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2013). Kavram hayat boyu anlama ve hayat boyu anlamanın avrupa serüveni. *Bilig*, 64, 23-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234337>
- Babanlı, N. & Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104. DOI: [10.29129/inujse.411354](https://doi.org/10.29129/inujse.411354)
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 20-35. DOI: [10.1080/026013700293430](https://doi.org/10.1080/026013700293430)

- Balci, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Bs.). Pegem Akademi.
- Barry, A. E., Chaney, E. H., Stollefson, M. L. & Chaney, J. D. (2011). So you want to develop a survey: practical recommendations for scale development. *American Journal of Health Studies*, 26(2), 97-105. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=70525e10-7d60-4e54-a38d-3d9f7a54514c%40redis>
- Boztepe, Ö. & Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17. DOI: 10.32568/jfce.238294
- Burman, N. J., Boscardin, C. K. & Van Schaik, S. M. (2014). Career-long learning: relationship between cognitive and metacognitive skills. *Medical Teacher*, 36, 715-723. DOI: 10.3109/0142159X.2014.909010
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (28. Bs.). Pegem Akademi.
- Cheallaigh, M. N. (2001). Lifelong learning-how the paradigm has changed in the 1990s. Descy, P & Tessaring M., (Eds), *Training in Europe Volume 1* (pp. 265-318). Office for Official Publication of the European Communities.
- Coşkun, S. & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-49. <http://dergipark.gov.tr/dortoge>.
- Council of Europe (2002). Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress report on the follow-up to the council resolution of 2002 on lifelong learning. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>
- Council of Europe (2018). On key competences for lifelong learning. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Çark, Ö. (2021). Dijital dönüşüm çağının kariyer yolculuğunda hayat boyu öğrenme yeterlikleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 1683-1704. DOI:10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.08.1620
- Çatal, T. (2019). Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Çiftcibaşı, F., Korkmaz, Ö. & Karamustafaoğlu, S. (2019). Ortaokul öğrencileri için yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1). 211-226. DOI: 10.17556/erziefd.618167
- Çuhadar, E. (2017). Yerel gazetelerin yaşam boyu öğrenmeye katkılarının değerlendirilmesi (Bartın ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.

- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Dirlik, E. M. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 62-78. DOI:10.21031/epod.63138
- Dunn, E. (2003). Life through learning; Learning through life, the lifelong learning strategy for Scotland: Summary (p. 3). The Scottish Government, Retrieved 2013 July 20, from: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf>.
- Erdemir, E. (2018). Yönetim araştırmalarında ölçek kullanımı. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 5-32.
- Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 360-383. DOI: 10.33308/26674874.2020342207
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-ı: temel kavramlar ve işlemler* (4. Bs.). Pegem Akademi.
- Ersoy, A. & Saban, A. (Ed.). (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Bs.). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/814262>
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460. <https://www.researchgate.net/publication/284626064>
- Güçlü, M. (Ed.). (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (2. Bs.). Pegem Akademi.
- Gül, Ş. & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102. DOI:10.15390/EB.2015.4070
- Heggestad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe Hausfeld, M., Tonidandel, S., & Williams, E.B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations. *Journal of Management*, 45(6), 2596–2627. <https://doi.org/10.1177/0149206319850280>
- Jozsa, K., & Morgan, G. A. (2017). Reversed items in Likert scales: Filtering out invalid responders. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 7-25. <https://www.researchgate.net/publication/317264817>
- Karakoç, Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. DOI:10.25282/ted.228738

- Kirby, JR, Knapper, C., Lamon, P. ve Egnatoff, WJ (2010). Yaşam boyu öğrenmeyi ölçmek için bir ölçeğin geliştirilmesi. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. DOI:10.1080/02601371003700584
- Koç, S. (2017). Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin türkçe uyarlaması [Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 81-93. DOI: 10.1501/Egifak 0000000299
- Mamurov, B. B. (2017). The need to prepare future teachers to design a student-centered educational process. *Eastern European Scientific Journal*, (4). DOI:10.12851/EESJ201606C05ART02
- Marjan Laal, M. D. & Peyman Salamati, M.D. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Maurer, T. J., & Pierce, H. R. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 324-329. DOI:10.1037/0021-9010.83.2.324
- MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf> Erişim Tarihi: 22.02.2022.
- Morgado, FF., Meireles, JF., Neves, CM., Amaral, A., & Ferreira, ME. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psikologia: Reflexão e Crítica*, 30(3). DOI:10.1186/s41155-016-0057-1
- Öğretir Özçelik, A. D. & Tuğluk, M. N. (Ed.). (2020). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. Bs.). Pegem Akademi.
- Özdemir, Z. (2018). Sağlık bilimlerinde likert tipi tutum ölçeği geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 60-68. DOI: 10.31125/hunhemsire.431132
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Özkoçak, V., Koç, F., & Gültekin, T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: Koronavirüs (Covid-19) örneği. *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195. DOI: 10.29228/TurkishStudies.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2019). *Öğrenme: perspektifler* (5rd ed.). Nobel Yayıncılık.
- Sarıgöz, O. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi [Doktora Tezi], Yakındoğu Üniversitesi.
- Sarıgöz, O. (2022). *Yaşam boyu öğrenme* (1. Bs.). Anı Yayıncılık.

- Şahin, M. G. & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. DOI:10.24106/kefdergi.375863
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. Bs.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topdağı, M. & Ersoy, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinde bilişim teknolojileri kullanımının hayat boyu öğrenme tutumlarına etkisi. *Journal of History School*, 50, 541-569. DOI:10.29228/Joh.45152
- Tutar, M., Kurt, M. & Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri eğitimindeki beyin temelli öğrenme araştırmalarının incelenmesi 2000-2015 yılları arası. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 236-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67222/1049163>
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21 yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. DOI:10.29065/usakead.690205
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (ybyöy): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-713.html
- Willits, F. K., Theodori, G. L., & Luloff, A. E. (2016). Another look at likert scales. *Journal of Rural Social Sciences*, 31(3), 6. <https://egrove.olemiss.edu/jrss/vol31/iss3/6>
- Yaman, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 85-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441262>
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi], Dicle Üniversitesi.
- Yavuz Konokman, G. & Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/94-published.pdf>
- Yazar, T. & Keskin, İ. (2018). Milli eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenim, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF Eğitim Dergisi*, 15(1), 63-83. DOI:10.26650/hayef.2018.15.1.0002
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. Bs.). Seçkin Akademik.