

## 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının Geliştirilmesi

### Development of the Values Battery for Children Aged 36 to 72 Months

Özgül POLAT, Sorumlu Yazar, Prof. Dr. | Corresponding Author, Prof. Dr.  
Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye  
polatozgul@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7426-5771>  
<https://ror.org/02kswqa67>

Mustafa OTRAR, Doç. Dr. | Assoc. Prof.  
Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye | Ministry of National Education, Ankara, Türkiye  
mustafa.otrar@meb.gov.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-8543-6177>

Türker SEZER, Doç. Dr. | Assoc. Prof.  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu / Türkiye | Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu / Türkiye  
sezer\_t@ibu.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0003-0898-4887>  
<https://ror.org/01x1kqx83>

Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU, Dr. | Ph.D.  
Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye  
ekurtulus@marmara.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-9419-734X>  
<https://ror.org/02kswqa67>

Ebru AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi Üyesi | Assistant Professor.  
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | İstanbul Kültür University, İstanbul, Türkiye  
e.aydin@iku.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-6982-5957>  
<https://ror.org/05jrvwv37>

Nevra ATIŞ AKYOL, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Ankara Üniversitesi, Ankara / Türkiye | Ankara University, Ankara / Türkiye

nevrarven@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

<https://ror.org/01wntqw50>

Emine Burcu TUNÇ, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

burcu.tunc@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8225-9299>

<https://ror.org/02kswqa67>

Müge YÜKSEL, Prof.Dr. | Prof.Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

muge.yuksel@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-7425-2716>

<https://ror.org/02kswqa67>

Halil EKŞİ, Prof.Dr. | Prof.Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

halileksi@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

<https://ror.org/02kswqa67>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Makale Türü / Article Type:**

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 12.06.2024

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 12.11.2024

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.12.2024

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Polat, Ö. & Otrar, M. & Sezer, T. & Kurtuluş Küçüköğlü, E. & Aydın, E. & Atış Akyol, N. & Tunç, E. B. & Yüksel, M. & Ekşi, H. (2024). 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının Geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 309-348. <https://doi.org/10.34234/ded.1500390>

**Çıkar Çatışması / Competing Interests:**

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

**Yazar Katkıları / Author Contributions:**

Özgül POLAT (%20), Mustafa OTRAR (%10), Türker SEZER (%10), Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU (%10), Ebru AYDIN (%10), Nevra ATIŞ AKYOL (%10), Emine Burcu TUNÇ (%10), Müge YÜKSEL (%10), Halil EKŞİ, (%10)

## Öz

Bu çalışmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını ölçmek amacıyla “Değerler Bataryası” adlı bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma, İstanbul’da bulunan çeşitli okullardan gönüllü olarak katılan 2704 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda erken çocukluk döneminde kazanılması gereken değerler belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, çocukların bilişsel gelişim seviyelerine uygun olarak hikâyeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiştir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği, uzman görüşleri ve istatistiksel analizlerle test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Sonuçlar, ölçeğin 7 faktörlü yapısının doğrulandığını ve tüm maddelerin modelle uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, “Değerler Bataryasının” 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu araç, her bir değeri ayrı ayrı ölçme imkânı sunarak uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Bu ölçeğin, erken çocukluk döneminde değer eğitimi alanındaki çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, değerler, 36-72 aylık çocuklar, Okul öncesi dönem

## &

## Abstract

This study aims to develop the “Values Battery,” a scale designed to assess the value acquisition of children aged 36-72 months. The study group comprises children aged 36-72 months who attended preschool during the 2023-2024 academic year. The research involved the voluntary participation of 2,704 children from diverse schools across Istanbul. A comprehensive literature review was carried out in the study, and values deemed essential for acquisition during early childhood were identified accordingly. The scale items were narrated to the children as stories and enhanced with visuals to suit their cognitive development levels. Expert opinion and statistical analysis were used to test the validity and reliability of the scale. To test the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used. The results showed that the 7-factor

structure of the scale was confirmed and that all of the items were compatible with the model. The results of the study indicate that the “Values Battery” is a valid and reliable instrument for the measurement of the acquisition of values in children between 36 and 72 months of age. This tool is easy to use because it allows each value to be measured separately. It is anticipated that the Values Battery will make an important contribution to research on learning to value in early childhood.

**Key words:** Values education, Values, 36-72-month-old children, Preschool period

## Giriş

Değerler, en geniş tanımı ile belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olup olmadığını belirlemede bize rehberlik eden temel ilkeler ve inançlardır. Başka bir deyişle bireyin kendi isteklerini gerçekleştirirken başkalarının haklarını korumasını, başkalarının haklarını kabul etmesini, toplumsal ve evrensel refahı korumasını sağlayan inançlardır (Halstead ve Taylor, 2000). Çocuklar değerleri yaşamlarının çok erken dönemlerinde; başlangıçta ailelerinden, ilerleyen dönemlerde akranlarından, oyun gruplarından, medyadan, yerel topluluklardan ve diğer kurumlardan öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların yaşamlarının ilk iki yılında ahlaki bir anlayış geliştirdiklerine (Kagan ve Lamb, 1987; Buzzelli, 1992) ve bu gelişimin duygusal ve sosyal gelişim ile birlikte ilerlediğine dair çeşitli kanıtlar bulunmaktadır (Dunn, 1988; Kuebli, 1994).

Çocuklar değerleri içine doğdukları ailede edinmektedirler ve bu nedenle okul öncesi eğitim çağına geldiklerinde aynı sınıftaki çocukların dahi farklı değer kazanımlarının olduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların hali hazırda geliştirmeye başladıkları değer kazanımlarını desteklemek ve bu değerler üzerine düşünmelerine, değerleri anlamlandırılmalarına ve hayata geçirmelerine yardımcı olmaktır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu dönemde eğitimcilerin çocuklara sağladığı fırsatlar, onları gelecek yaşama hazırlamada önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin değerlerin öğretiminde aktif ve etkili bir rol oynaması hayati önem taşımaktadır. Çocuklar, kazandıkları değerler ve sosyal etkileşimleri sayesinde zamanla sosyal bir kimlik oluşturmakta ve kendilerini çevreleyen kültürü içselleştirmektedirler. Bu bağlamda, çocuklara değer kazandırmada erken çocukluk döneminin önemi, küçük çocuklara değerlerin nasıl öğretileceği ve ne şekilde değerlendirileceği tartışmaya değer bir konu haline gelmektedir (Polat ve Aydın, 2021).

Türkiye’de 36-72 aylık çocukların değer kazanımları ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 5-6 yaş çocuklara yönelik “Ço-

cuklar için Davranışta Değerler Ölçeği” (Gür, 2013), 8-11 yaş çocuklara yönelik “Çocuklar için Maddi Değerler Ölçeği” (Akın vd., 2013), 7. sınıf düzeyinde olan çocuklara yönelik “Değerler Eğitimi Ölçeği” (Beldağ vd., 2016) gibi ölçme araçlarına rastlanmıştır. Ancak ülkemizde okul öncesi dönemdeki 3, 4 ve 5 yaş grubuna yönelik bütüncül bir anlayışla belirlenmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla hâlihazırda kullanılan ölçme araçlarının uygulanış şekli, kapsam ve ay gruplarına göre ayırıştırma açısından çeşitli sınırlılıkları bulunduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, ifade edilen sınırlılıklar göz önüne alınarak 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını bütüncül bir anlayışla ele alan ve ay grubunun gelişim düzeyine uygun olarak belirlenmiş daha fazla değeri kapsayan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak okul öncesi dönemde değer kazanımına dair mevcut literatür gözden geçirilmiş, hali hazırda Türkiye’de kullanılmakta olan ölçme araçlarının güçlü yönleri ve sınırlılıkları tartışılmış, bu sınırlılıklardan hareketle araştırmada geliştirilmesi amaçlanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Değerler Bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

## Teorik Çerçeve

Değer kavramı; insan ve ilişkiler ile ilgilenen psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi birçok bilim dalı tarafından çalışılan bir konudur. Farklı bilim dalları kendi odağı doğrultusunda değer kavramını ve değerleri tanımlamada farklılaşmaktadır. Türkçede karşılık olma anlamına gelen “değmek” sözcüğünden türetilmiş olan değer kavramı kelime kökünden de anlaşıldığı üzere, karşıladığı ihtiyaca göre değişen nitelikte anlam kazanmaktadır (Hançerlioğlu, 2005). Aydın’ın (2011) aktardığı üzere değer kavramının felsefi temellerinin antikçağa dayandığı bilinmekle birlikte sosyal bilimlerde kullanımı o kadar eski değildir. Latince “valere” kökünden gelen ve “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarında kullanılan değer kavramı Thomas ve Znaniecki tarafından sosyal bilimlere “sosyal değerler” olarak kazandırmıştır (Thomas ve Znaniecki, 1927; 2006). Değerlerin hayata anlam katma, sosyal hayattaki ilişkileri biçimlendirme, davranışları düzenleme, yaşanan olayları değerlendirmede ölçüt olma gibi özellik ve işlevleri bulunmaktadır (Aydın, 2011; Aydın ve Gürler, 2012). Türk Dil Kurumu tarafından değer ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde de “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” gibi anlamları olduğu

görülmektedir<sup>1</sup>. Eğitim alanında kullanılan farklı tanımlamalar incelendiğinde genel hatları ile değerlerin, duygularımıza, düşüncelerimize ve davranışlarımıza yön veren; kültür ve topluma anlam katan ölçüt ve inançlar olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır (Akbaş, 2004; Elbir ve Bağcı, 2013; Halstead ve Taylor, 2000; Kapkın vd., 2018; Superka ve Johnson, 1975).

İnsan, çevresi ile iletişim halinde olan, topluluk içerisinde yaşayan sosyal bir varlıktır. İnsanların bir araya gelmesi ile oluşan toplumların bir arada kalmasını sağlayan ise bazı bağlardır (Kumbasar, 2011). Toplumsal değerlerde bu bağlar arasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü toplumun üyesi olarak geliştirilen bilgi, inanç, sanat, ahlak, adet, yetenek, alışkanlıklar ve toplumsal kurumlar toplum kültürünü oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Toplumsal değerlerin, toplumu oluşturan bireylere, sistematik olarak bir plan ve program çerçevesinde sunulması bireyin değerleri anlaması, bilmesi, kazanması, benimsemesi ve davranışa dönüştürmesi için verilen eğitime ise değerler eğitimi denir (Kapkın vd., 2018; Robb, 1998). Son yıllarda, değerler eğitiminin önemi, dünya çapında eğitim sistemlerinde bütünsel gelişimin kritik bir bileşeni olarak geniş çapta kabul görmüştür. Değerler eğitimi, çocukların ahlaki, etik ve sosyal gelişimini teşvik etmeyi, onları bilinçli kararlar vermeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı, empati ve şefkat göstermeyi ve topluma olumlu katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Papadopoulos vd., 2016). Dolayısı ile günümüz bireyleri, içine doğduğu toplumun kültürel özelliklerini yaşayarak öğrenirken, evrensel kültürel değerleri ve zamanın değişen koşullarına uyum sağlama yeteneğini de geliştirmelidirler. Birey böylelikle içinde doğup büyüdüğü toplumun kültürel değerlerini özümseyerek kültürel kimliğini korumakta ve değişen dünyanın beklentilerine ve evrensel değerlerine uyumlu davranış geliştirebilmektedir. Toplumsal değerler parmak izi gibidir ve insan davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Canatan, 2008).

Küreselleşme ile birlikte bilgi çağının getirdiği bir gereklilik olarak bireylerin temel bilgi, beceri ve yeterliliklerinin yanı sıra sosyal ve kültürel değerleri benimseme ve geliştirme, insan haklarına ve farklılıklara saygı duyma, karşılıklı anlayış, empati, iş birliği, yardımlaşma gibi sosyal duygusal anlayış ve değerlerin de dikkate alınması önemlidir (Özdemir, 2011; Yazıcı, 2013). Okul öncesi dönemden itibaren toplumsal ve evrensel değerlerin yeni nesillere kazandırılması, toplumsal bütünlük ve huzurun sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesinde önemli

<sup>1</sup> <https://sozluk.gov.tr/> üzerinden Güncel Türkçe Sözlükte Arama: “değer”

rol oynamaktadır (Aydın ve Gürler, 2012). Bir toplumun kalitesi ve geleceği her yönden iyi yetişmiş ve iyi karakter sahibi insanların varlığına bağlıdır. İnsanlar iyi karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bu değerler çocuklara aileden başlayarak tüm çevresi tarafından öğretilir (Doğanay, 2009; Hökelekli, 2011). Başka bir ifade ile değerler öğretilir ve öğrenilebilir. Vygotsky ve Bronfenbrenner çocuğun yakın ve uzak çevresinin çocuğun gelişimi üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisine değinmektedir (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle, çocuğun gelişimi için erken yaşlarda çocuğun çevresine ve ona sunulan deneyimlere dikkat edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar (Bronfenbrenner, 1979; Kağıtçıbaşı, 2004; Vygotsky, 1978).

Erken yaşlardan itibaren, eğitim sürecinde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi ya da ikinci plana atılması; insanların duygularını, tercihlerini, sevinçlerini, duygulanımlarını, inançlarını, beklentilerini, tutumlarını, takdir duygularını, ahlaki ve etik değerlerini içeren potansiyellerini kullanamamalarını da beraberinde getirecektir (Dilmaç ve Ekşi, 2008). İlgili literatürde, okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilgili farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin değerler eğitimi programlarının çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır (Bakan ve Şahin, 2018; Dereli İman, 2014; Kapkın vd., 2018; Neslitürk ve Deniz, 2016; Polat ve Özbey, 2021). Değerler eğitimine yönelik öğretmenlerin (Bayırlı vd., 2020; Kolay Çepni ve Yarar Kaptan, 2021; Kozikoğlu, 2018; Kurtbaş, 2019; Şirin vd., 2016), ailelerin (Uyanık Balat vd., 2011; Yıldız vd., 2021) bilgi ve görüşlerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca çocuk kitaplarını (Aydın ve Öksüz, 2021; Azizoğlu vd., 2018; Bulut, 2021; Körükçü vd., 2016; Pilav ve Orhan, 2020) ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını (Aral ve Kadan, 2018; Sapsağlam, 2016, 2020) değerler eğitimi açısından inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kuramsal alt yapılar, erken çocukluk döneminin kritik önemi ve yapılan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere değerler eğitimi bireysel ve toplumsal fayda bağlamında son derece önemlidir. Ayrıca ülkemizde güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların toplumun değerlerini tanıyıp benimsemeleri, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri için önemli olduğu, güncellenen okul öncesi eğitim programında bu değerler gelişim düzeylerine uygun olarak bütüncül bir şekilde vurgulanmış, bu dönemde kazandırılması gereken değerler listelenmiştir (MEB, 2024, s.20). Ancak literatürdeki bahsi geçen araştırmalardan da anlaşıldığı üzere

ülkemizde yapılan araştırmaların doküman analizi, görüşme gibi yalnızca nitel yöntemlerin kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Erken çocuklukta değerler eğitimi ve değer kazanımı konusunda çok boyutlu ve farklı yöntemler ile bilimsel araştırmalar yapılabilmesi için geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde çocukluk çağı dönemine yönelik çok sayıda değerler ölçeğine ulaşılabilmektedir (Akın vd., 2013; Gündüz ve Coşkun, 2012; Uygun ve Engin, 2014) okul öncesi dönem için sınırlı sayıda ölçeğe ulaşılmıştır. Ayrıca 5-6 yaş çocukları için sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk, paylaşım değerlerini kapsayan Okul Öncesi Değerler Ölçeği (Neslitürk ve Çeliköz, 2015) ve sevgi, saygı, nezaket, iş birliği, sorumluluk değerlerini kapsayan “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğine (Atabey ve Ömeroğlu, 2016) ulaşılmıştır. Değerler eğitiminin geniş kapsamı ve erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde, bu ölçme araçlarının yaş aralığı ve ele aldıkları değerlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocuklara yönelik bütüncül bir anlayışla belirlenmiş ve daha fazla değeri kapsayan bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Değerler eğitimi konusunun güncelliği ve her geçen gün artan önemi dikkate alındığında, bu konudaki çalışmaların erken dönem için ortaya çıkan sınırlılığında çözümler üretmek gereklidir (Killen ve Smetana, 2023). Örneğin yapılan bir araştırma sonucunda, çocuklar arasında değerlerin çalışılmasındaki zorluğun çocukluk dönemindeki eksikliklerden değil, çocukların bilişsel gelişim düzeylerine uygun ölçüm araçlarının eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir (Lee vd., 2017). Bir başka açıdan bakıldığında, erken dönemde değer yapısının ne zaman ortaya çıktığı sorusu önemli görülmektedir ve çocuklar 5 yaşına geldiğinde anlamlı bir yapının gözlemlenip gözlemlenmediğinin incelenmesi gerekmektedir (Abramson vd., 2018). Dolayısı ile değerlerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan bireysel farklılıklar hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır (Lee vd., 2017). Bu nedenlerle bireysel ve toplumsal katkıları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılması gereken değerlerin önemi ve bilimsel araştırmalar için gereklilik arz eden ölçek geliştirme sürecinin ilgili literatürde bir sınırlılık olduğu açıktır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 36-72



aylık (3-4-5 yaş) çocuklar için değerler bataryasının geliştirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının geçerlik düzeyi nedir?
2. 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının güvenilirlik düzeyi nedir?

## **Yöntem**

Ölçek geliştirme çalışmalarında tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, geniş bir kitle üzerinde belirli bir durumu veya özelliği betimlemeye yönelik veri toplama ihtiyacıdır. Tarama modeli, belirli bir zaman diliminde bireylerin mevcut özelliklerini sistematik bir biçimde değerlendirmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçek geliştirme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik gibi psikometrik özelliklerin analiz edilmesi için geniş bir örneklemden veri toplamak gereklidir ve bu ihtiyaç tarama modeli ile karşılanabilir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımını belirlemek üzere geliştirilen ölçek, tarama modeli kapsamında geniş bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Bu süreç, ölçeğin farklı bireylerde benzer sonuçlar verip vermediğini ve genel geçerliliğini değerlendirmede kritik öneme sahiptir (Worthington ve Whittaker, 2006).

Araştırmanın kesitsel bir yapıya sahip olması, belirli bir zaman diliminde çocukların değer kazanımını incelemek açısından önemlidir. Kesitsel araştırmalar, belirli bir dönemde örneklemden veri toplayarak durum tespiti yapmayı amaçlar (Cohen vd., 2007). Bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımını bir kesit olarak incelemek, erken çocukluk dönemindeki değer gelişimini anlamak için uygun bir yöntemdir. Kesitsel araştırma tasarımı, veri toplama sürecinin hızla gerçekleştirilmesine ve mevcut durumun genel eğilimlerinin belirlenmesine olanak tanır (Creswell, 2014). Bu şekilde, çocukların değer kazanımlarının toplumsal ve eğitimsel bağlamda nasıl şekillendiği hakkında geniş bir bakış açısı sunulabilir.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Değerler Bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması için literatürde yeterli örneklem sayısı en az 150 katılımcı olarak belirtilmiştir. Bunun yanında modelde yer verilen parametre sayısı dikkate alınmış olmakla birlikte ( $N > P * 10$ ) daha fazla veriye ulaşılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023). Örnekleme ait özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	36-48 ay grubu		49-60 ay grubu		61-72 ay grubu	
		f	%	f	%	f	%
<i>AFA örnekleme</i>	Kız	166	52,0	220	53,8	274	53,2
	Erkek	153	48,0	189	46,2	241	46,8
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0
	<b>Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
	Resmi Bağımsız Anaokulu	192	60,2	164	40,1	155	30,1
	Resmi Bağımsız Anasınıfı	34	10,7	108	26,4	259	50,3
	Özel Bağımsız Anaokulu	93	29,2	137	33,5	101	19,6
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0
	<b>Okula Devam Süresi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
	Bir yıl	253	79,3	275	67,2	241	46,8
	İki yıl	60	18,8	121	29,6	255	49,5
	Üç yıl	6	1,9	13	3,2	19	3,7
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0
	<i>DFA örnekleme</i>	Cinsiyet	36-48 ay grubu		49-60 ay grubu		61-72 ay grubu
f			%	f	Cinsiyet	f	%
Kız		200	51,2	263	53,5	306	52,9
Erkek		191	48,8	229	46,5	272	47,1
Toplam		391	100,0	492	100,0	578	100,0
<b>Okul Türü</b>		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Resmi Bağımsız Anaokulu		223	57,0	205	41,7	173	29,9
Resmi Bağımsız Anasınıfı		39	10,0	124	25,2	294	50,9
Özel Bağımsız Anaokulu		129	33,0	163	33,1	111	19,2
Toplam		391	100,0	492	100,0	578	100,0
<b>Okula Devam Süresi</b>		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir yıl		311	79,5	340	69,1	273	47,2
İki yıl		71	18,2	137	27,8	289	50,0
Üç yıl		9	2,3	15	3,0	16	2,8
Toplam	391	100,0	492	100,0	578	100,0	

Tablo 1’de örneklem grubunda yer alan çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, AFA için ulaşılan örnekleme de yer alan 36-48 ay grubu çocukların

%52,0'ı kız (n=166), %48,0'ı (n=153) erkektir. Bu çocukların %60,2'si (n=192) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=253).

49-60 ay grubu çocukların %53,8'i kız (n=220), %46,2'si (n=189) erkektir. Bu çocukların %40,1'i (n=164) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=275).

61-72 ay grubu çocukların %53,2'si kız (n=274), %46,8'i (n=241) erkektir. Bu çocukların %50,3'ü (n=259) resmi bağımsız anasınıfına devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime iki yıl devam etmişlerdir (n=255).

DFA için ulaşılan örneklemede yer alan, 36-48 ay grubu çocukların %51,2'si kız (n=200), %48,8'i (n=191) erkektir. Bu çocukların %57,0'ı (n=223) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=311),

49-60 ay grubu çocukların %53,5'i kız (n=263), %46,5'i (n=229) erkektir. Bu çocukların %41,7'si (n=203) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=340).

61-72 ay grubu çocukların %52,9'si kız (n=306), %47,1'i (n=272) erkektir. Bu çocukların %50,9'u (n=294) resmi bağımsız anasınıfına devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime iki yıl devam etmişlerdir (n=289).

## **İşlem Yolu**

Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında, literatürde tavsiye edilen aşamalar ve dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur (Carpenter, 2018; DeVellis ve Thorpe, 2021; Erkuş, 2012; Hinkin, 2005). Bu doğrultuda, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve bunun sonucunda, ölçme aracının konusuna dair bir kapsam ve sınır belirlenmiştir (DeVellis, 2003). Bu amaçla, erken çocuklukta değerler eğitimine dair ilgili literatür doğrultusunda, üç farklı yaş grubundaki çocukların kazanması gereken değerler, onların bilişsel gelişimi dikkate alınarak belirlenmiştir (Aspin, 2000; Balat ve Dağal, 2009; Ekşi ve Katılmış, 2011; Halstead ve Pike, 2006; Hildebrandt ve Zan, 2014; Lovat ve Clement, 2008; Pekdoğan, 2017; Sapsağlam 2016; Schwartz, 2007; Schwartz ve Saving, 1995; Sigurdardottir ve Einarsdottir, 2016; Thornberg, 2016; Zajda ve Daun, 2009). Bu değerler ilgili literatür ve ülkemizde okul öncesi dönem çocukları için uygun görülen ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında (MEB, 2024a, 151; 2024b, 13) yer verilen değer listelerinin dikkate alınması ile liste-

lenmiştir. 36-48 aylık çocuklar için yardımseverlik (paylaşma-yardımlaşma-iş birliği), sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet; 49-60 aylık çocuklar için bunlara ek olarak çalışkanlık, merhamet, hoşgörü ve dostluk; 61-72 aylık çocuklar için ise bunlara ek olarak dürüstlük, güvenilirlik, saygı, barış ve ülkesine ve toplumuna bağlılık olmak üzere 16 farklı değer kazanımı olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerler listesi çocukların yaşlarına uygunluk açısından 7 uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri, ilgili literatür ile programlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Ardından, yaş grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasına imkân veren bir strateji olması açısından ölçek maddeleri hikâyeleştirilmiş ve soruları görselleştirebilmek amacıyla 2 kız çocuğu ve 1 erkek çocuğu görseli kullanılmıştır. Görseller seçilirken çocukların dikkatinin hikâye dışındaki bir öğeye yönelmesini engelleyecek basit ve sade figürler olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek uygulama sürecinde yararlanılan görsellere Şekil 1’de yer verilmiştir.



**Şekil 1.** 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryası Hikâye Görselleri

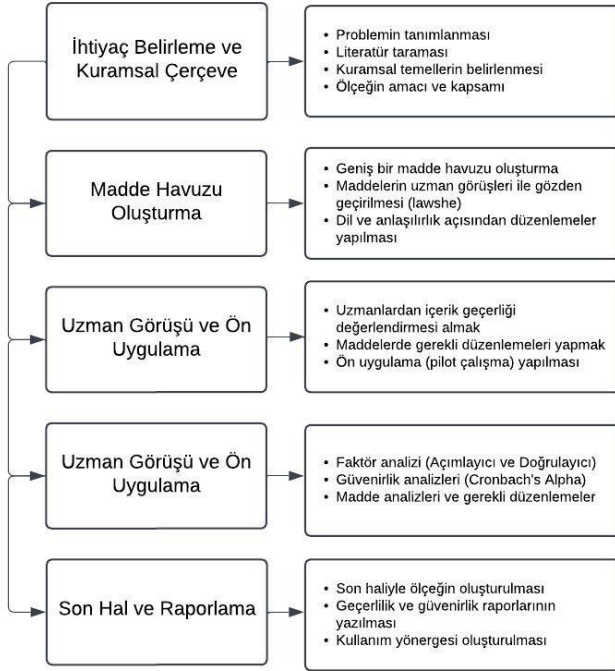
Ölçek uygulamasında, yukarıda yer verilen görseller aracılığıyla her bir değere ait hikayeleştirilmiş maddeler okunmakta ve çocukların yanıtları bu doğrultuda kodlanmaktadır. Aşağıda, Sorumluluk değeri için hikayeleştirilmiş örnek bir maddeye yer verilmiştir:

Ayşe ve Elif, Ayşe’nin odasında oyun oynuyorlardı. Elif’in annesi artık eve gitmeleri gerektiğini söyledi. Ancak bütün oyuncaklar dağılmıştı.

Sence Elif ne yapmalıdır?

Her bir madde çocukların gelişimine uygun bir sadelikte ve birden fazla yargıya da düşünce içermeyecek şekilde hazırlanmıştır (Balci, 2015; Karasar, 1999). Her bir maddenin arkasından gelecek maddelerin önceki maddeler üzerindeki etkisi dikkate alınmış (Ratray ve Jones, 2007) ve buna göre madde/soru havuzu oluşturulmuştur (DeVellis ve Thorpe, 2021). İlk aşamada, madde havuzunda

literatür incelemesi yapan 7 araştırmacı tarafından hazırlanan 36-48 aylık çocuklar için toplam 42 madde, 49-60 aylık çocuklar için toplam 66 madde ve 61-72 aylık çocuklar için toplam 94 madde yer almıştır. Oluşturulan madde havuzu görünüş ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur (DeVellis ve Thorpe, 2021; Taşkın ve Akat, 2010). Kapsam geçerliliği sınanması için madde havuzuna yönelik 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Lawshe (1975) tekniği ile uzmanlardan alınan görüşler değerlendirilmiştir. Böylelikle ölçeklerin her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan değerler, madde havuzlarında ayrı ayrı Lawshe analizleri yapılmış ve her bir madde havuzu için kapsam geçerlik ölçütleri doğrultusunda  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütlerinin 0,99 üzeri değere ulaştığı görülmüştür. Daha sonra deneme uygulaması için hedef kitleyi temsil eden örneklem grubunda taslak uygulama yapılmıştır. Özetle, ölçek geliştirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Sürecin aşamaları aşağıda, Şekil 2’de sunulmuştur.



**Kaynak:** DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). Scale development: Theory and applications. Sage.

## Şekil 2: Ölçek Geliştirme Sürecinin Şematik Gösterimi

Öncelikle geliştirilen ölçekler bire bir çocuklar tarafından cevaplandıktan ve veriler elde edildikten sonra, bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Son-

rasında, verilerin dağılımları incelenmiş ve kayıp değerler gözden geçirilmiştir. Arkasından, nihai formda 36-48 aylık çocuklar için 42 madde, 49-60 aylık çocuklar için 65 madde ve 61-72 aylık çocuklar için 94 madde uygulanmış ve ilk analizler Rasch model kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinde farklı modeller kullanılmaktadır ve bunlardan biri Rasch modeldir. Rasch modelin ölçek geliştirme ve uyarlama noktasında pek çok avantajı söz konusudur. Araştırmacılar (Elhan ve Atakurt, 2005; İlhan ve Güler, 2018) Rasch modelin kullanılmasının, Klasik Test Kuramına dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dolayısı ile ilk analizler için bu model tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Ölçek Geliştirme Süreci Sonrasında İlk Analiz Sonuçları

36-48 Ay			49-60 Ay			61-72 Ay		
Maddeler	Infit	Outfit	Maddeler	Infit	Outfit	Maddeler	Infit	Outfit
YRD2	0,994	0,978	YRD2	0,984	0,742	<b>YRD4*</b>	1,314	1,289
YRD3	1,000	1,021	YRD6	1,061	1,166	<b>SRM5*</b>	1,210	1,351
YRD5	1,023	0,839	<b>SRM5*</b>	1,077	0,975	SVG1	0,957	0,908
<b>SRM3**</b>	1,113	1,268	SVG1	1,043	1,167	SVG2	1,000	0,908
<b>SRM5**</b>	1,077	1,080	SVG6	0,982	0,874	SVG4	1,035	1,029
SVG1	0,967	0,934	<b>MTL6*</b>	1,112	1,067	<b>MTL5*</b>	1,039	1,048
SVG3	1,011	1,150	<b>NZK1**</b>	1053,000	0,863	<b>NZK2*</b>	0,991	1,062
SVG6	0,933	0,964	<b>NZK5**</b>	1094,000	1,248	<b>SB1**</b>	1,088	1,097
MTL2	1,004	0,983	SB1	0,974	0,890	<b>SB5**</b>	1,044	0,909
MTL3	1,058	1098,000	SB3	1,033	0,977	<b>AD5**</b>	0,940	0,890
MTL6	0,980	0,926	SB5	0,963	0,941	<b>AD6**</b>	0,871	0,808
NZK1	0,936	0,858	SB6	1,084	1,026	CSL1	0,908	0,906
NZK5	0,962	0,911	AD1	0,960	0,962	CSL2	0,911	0,840
NZK6	0,884	0,825	AD5	0,855	0,886	CSL4	0,849	0,784
SB3	1,005	1,036	AD6	0,887	0,821	<b>HSG3**</b>	1,027	1,251
SB4	1,032	1,041	<b>CSL2**</b>	1,030	1,041	<b>HSG4**</b>	1,070	1,087
SB5	0,970	0,995	<b>CSL4**</b>	1,021	1,002	MRH2	0,963	1,072
AD1	1,024	1,188	<b>HSG2**</b>	0,999	1,019	MRH3	0,958	0,875
AD4	1,028	1,117	<b>HSG3**</b>	1,092	1,222	MRH5	0,967	1,127
AD6	0,988	0,975	MRH2	0,946	0,764	DST2	1,039	0,931

MRH4	0,900	0,864	DST3	0,962	1,055
MRH5	0,881	0,905	DRS3	1,139	1,231
DST2	1,038	1,242	<b>GVN4**</b>	0,921	0,918
DST5	1,022	0,963	<b>GVN5**</b>	0,909	0,946
DST6	1,002	0,962	<b>SYG6*</b>	1,108	1,066
			<b>BRS3*</b>	1,120	1,025
			ÜTB1	0,830	0,783
			ÜTB2	0,913	0,837
			ÜTB4	0,896	0,848

\* Tek madde ile ölçülen değer; \*\* İki madde ile ölçülen değer

Tablo 2 incelendiğinde, Rasch Model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgular görülmektedir. Öncelikle ölçeklerin tek boyutluluk varsayımı Principal-Axis Faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca yerel bağımsızlık varsayımının test edilmesi için Yen (1984) Q3 istatistiği kullanılmıştır. Maddeler arasındaki artık değerlere ilişkin bir korelasyon katsayısı olarak ifade edilen Q3 istatistiği, madde çiftleri arasındaki bağımlılığı gösteren bir istatistiktir (Christensen vd., 2017). Yen'in Q3 istatistiğinin değerlendirilmesinde 0,20 ölçütü kullanılmakla birlikte (Christensen vd., 2017), 0,30 ölçütü de (Røe vd., 2014) dikkate alınmaktadır. Madde uyum istatistikleri Infit ve Outfit değerleriyle incelenmiştir. Bu iki değer birlikte değerlendirilmekte ve 0,50 ile 1,50 arasında olması madde model uyumunun sağlandığını göstermektedir (Linacre, 2019). Rasch Model kapsamında güvenilirlik için Person Reliability kullanılmıştır. Person Reliability diğer güvenilirlik katsayılarında olduğu gibi 1,00'e ne kadar yakınsa güvenilirliğin o kadar yüksek olduğu bilinmektedir. Bu katsayı aynı zamanda Person Separation Reliability olarak da bilinmektedir (Chang vd., 2014; de Ayala, 2009). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısında olduğu gibi Rasch analizinden elde edilen güvenilirlik indeksi için de ,70 değerinin ölçüt olarak alınması önerilmektedir (Walker vd., 2012). Infit ve outfit değerleri madde uyum istatistiklerini vermektedir ve tüm ölçeklerde 0,50 ile 1,50 aralığında olması beklenen değerler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Öncelikle, 36-48 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 20 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapının elde edildiği ve bu yapının toplam varyansın %34,9'unu açıkladığı görülmektedir. Bunun yanında, ölçeğin Cronbach's  $\alpha$  ve McDonald's  $\omega$  değerleri 0,84 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012).

Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 7 boyut (7 değer temelinde) ve toplam 42 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 20 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. İkinci olarak, 49-60 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 25 maddeden oluşan tek boyutlu yapının ortaya çıktığı ve ölçeğin toplam varyansın %32,13'ünü açıkladığını göstermiştir. Bunun yanında ölçeğin Cronbach's  $\alpha$  ve McDonald's  $\omega$  değerleri 0,84 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012). Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 11 boyut (11 değer temelinde) ve toplam 65 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 25 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Son olarak, 61-72 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 29 maddeden oluşan tek boyutlu yapının ortaya çıktığı ve ölçeğin toplam varyansın %31,88'ini açıkladığını göstermiştir. Bunun yanında Cronbach's  $\alpha$  ve McDonald's  $\omega$  değerleri 0,87 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012). Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 16 boyut (16 değer temelinde) ve toplam 94 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 29 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür.

İlk analizde ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ölçek yapılarının araştırmalarda kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ancak açıklanan varyans oranlarının kabul sınırlarının alt sınırına yakın olması (Büyüköztürk, 2013), hatta alt boyut açısından değerlendirildiğinde, bu oranın %50-60 olmasının beklenmesi ve ölçme aracının kabul edilebilirliği açısından bu oranın kesme noktası olarak belirtilmesi dikkat çekicidir (Hair vd., 2009; Yong ve Pearce, 2013). Tasarlanan boyutlara ilişkin maddelerin analiz sonucunda tüm taslak formların değişmesi, çok sayıda madde kayıplarının yaşanması, tek boyutlu yapıların oluşması, bazı ölçeklerde her bir boyut için bir ya da iki madde kalmış olmasının literatürde kapsam geçerliği sorunu olarak değerlendirilmektedir ve faktör başına en az 2 ya da 3 madde sınırı önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Yong ve Pearce, 2013). Bunların yanında geniş bir etki alanına sahip ve/veya çok boyutlu olarak kavramsallaştırılan yapıların, yapıyı değerlendirmek için daha fazla madde gerektirmesine de vurgu yapılmıştır. Çünkü birbirine çok benzeyen ve yapının tüm alanını ölçmeyen maddeler oluşturulursa, kapsam geçerliliği sağlanamayacağı belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlar ile yapılan çıkarımlar nihai ölçek maddelerine dayanılarak gerçekleştirilmektedir ve bu nedenle nihai ölçek formu kullanılarak yapılan çıkarımlara güvenilebilmesi için bu maddelerin görünüş geçerliliğine sahip olması beklenmektedir (Hardesty ve Bearden, 2004). Araştırmacıların



ampirik kriterlere dayalı olarak bir faktörün elde tutulmasına yönelik kanıtları ne kadar sağlam olursa olsun, bir faktörün anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesinin o faktörü elde tutmaları için önemli görülmesi gerekmektedir. Ayrıca bir faktördeki madde sayısı ne kadar fazla olursa, gelecekteki çalışmalarda güvenilir bir faktör olacağına dair güven de o kadar artacaktır (Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla elde edilen ölçeklerin çocukların sahip oldukları değerleri ayrı ayrı ölçmede istenilen güveni oluşturamayacağı göz önünde bulundurulmuş ve çeşitli önlemler alınarak analizlerin yenilenmesi planlanmıştır. Çünkü tek boyutlu bir yapının uygulanması sonucunda, katılımcıların değerleri yüksek ya da düşük gibi değerlendirmelerin yapılması uygun değildir. Bu bağlamda, değerlerin belirlenmesinde her bir değer için belirlenen ve o değer ölçülmesini amaçlayan maddelerin tamamının bir yapıyı ölçmesi gerektiği, her bir değer tek başına da o değer ölçümünün yapılabilmesinin uygulayıcıya ve değerlendiriciye pratik uygulama sağlayacağı düşünülmüştür.

İlk uygulamada istenilen sonuçların elde edilememesinin temel olarak iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki veri toplama sürecinin başlarında ülkemizde yıkıcı bir depremin yaşanmış olmasının aileleri çocukları ile çalışma yapma konusunda tereddütte itmiş olması, onların çocuklarının araştırmaya katılımına verdikleri onaylar konusunda olumsuz geri dönütlerin vermelerine neden olmuş ve önlem olarak gönüllü katılımı destekleyen ailelerin çocukları ile çalışılmış olmasıdır. Bu durum, ulaşılan verilerin arzu edilen, hedeflenen sayıda olmasını engellememiş ancak, veri çeşitliliğini ve sayısını artırma gayretinin önüne geçmiştir. İkinci olarak değerler hem insan zihni hem de eylemiyle bağlantılıdır ve bireyler, kültürel gruplar ve toplumlar düzeyinde ortaya çıkarlar. Literatürde değerlerin kavramsallaştırılması, vurgunun insan zihnine mi yoksa eyleme mi, bireylere mi yoksa kültürel gruplara mı ya da değerlerin duruma özgü doğasına mı yoksa evrenselliğine mi yapıldığına bağlı olarak değişmektedir (Barni vd., 2014; Johansson vd., 2018). Örneğin ebeveynler çocuklarına değerleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretirler. Ancak değerlerin insanlar için anlamları ve içerikleri farklılık gösterebilir. Dolayısı ile bazı değerler ebeveynler için önemliken bazı değerler daha az önemli hatta önemsiz olabilir (Schwartz, 2012). Yapılan bir araştırma bu durumu destekler kanıtlar üretmiştir. 163 müdür, 425 öğretmen ve 390 ebeveyn katılımı ile okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda, her katılımcının değerlerin öncelik sırasını belirttiği görüşlerin farklılaştığı görülmüştür (Ülavere ve Veisson, 2015). Dolayısı ile çocukların okula deneyimlerinden edindikleri bir dizi farklı değerle gelmeleri doğaldır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu durum, uygun değerleri belirlemenin ve tutarlı bir

yaklaşım sergilemenin zorluğunu beraberinde getirir. Değerleri listelemekte bir sorun yoktur, ancak değerleri uyguladığımızda ortaya çıkan farklılıklar kaçınılmaz bir durumu karşımıza çıkarmıştır (Halstead, 1996). Bahse konu gerçeklikten hareketle ilk uygulamada elde edilen ve daha önce düzenlenmiş olan kavramsal yapının bozulmasının en önemli nedeni, değerlerin bireyler arasında farklılık göstermesi olarak açıklanabilir (Fischer ve Schwartz, 2011). Ek olarak değerler nispeten erken yaşlarda ortaya çıkarken, çocukluk boyunca uzun süreli bir gelişim geçirirler (Shachnai ve Daniel, 2020). Bu gelişim süreci değerlerin çocuklar tarafından anlaşılması ile yetişkinler tarafından anlaşılması arasında farklılık olduğunu göstermektedir (Döring vd., 2010). Çocukların bilişsel gelişimleri düşünüldüğünde, ortaya çıkan bulgular düşündürücüdür. Yapılan bir araştırma ile küçük çocukların bir değer altında yatan motivasyona atıfta bulunma olasılığının daha düşük olduğunu, bir değer davranışsal görüntüsüne atıfta bulunma olasılığının ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Shachnai ve Daniel, 2020). Yani değerlerin erken dönemde incelenmesi ve ortaya çıkan sonuçların gelişimsel, kültürel, bireysel ve çevresel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu açıklamaların sonrasında, daha fazla katılımcı çocuktan veri toplamanın faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, araştırmacılar verilerin toplanmasında daha fazla çeşitlilik sağlamak (gelir düzeyi, ay grubu dağılımı, İstanbul ili ilçelerinin sayısının artırılması, ailelerin çocuklarının katılıma onay vermeleri için araştırma sürecinin açık ve anlaşılır olarak anlatılması ile ret sayısını azaltma vb.), yeni veriler toplama ve ölçek analizlerini yinelemek için önlemler almışlardır.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada, öncelikle İstanbul'da bulunan bir üniversite Etik Kurul Komisyonundan etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığından uygulama izni alınmıştır. Uygulama izninin ilçelere ulaşması ile birlikte okullara gidilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş verilerin gizliliği taahhüt edilmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından izin verilen sınıflardaki çocuklar aracılığı ile araştırma ve veri toplama süreci hakkında aydınlatıcı bilgilerin yer aldığı, gönüllü ebeveynlerin çocuklarının katılımlarını resmileştirecekleri Onam formları gönderilmiştir. Ebeveynlerinden araştırmaya katılım izni alınan çocuklar, araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryası (Çİ-DeB) içeriğinde yer alan taslak maddeler, araştırmacılar tarafından birebir, her bir maddeye ilişkin hikayeler çocuklara sorularak, her bir çocuk ile ortalama 30 dakika aralığında uygulama yolu ile toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Çİ-DeB çocuklar tarafından bire bir cevaplandıktan ve veriler elde edildikten sonra, bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiş, kayıp değerler gözden geçirilmiştir. Sonrasında, nihai formda 36-72 aylık çocuklar için 42 madde uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Bataryanın geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği kullanılmıştır. Bu çalışmada, tasarlanan 7 faktörlü modelin 36-72 aylık çocuklar için geçerli olup olmadığını görmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA tasarlanan bir modeldeki değişkenler arasında bulunan ilişkinin test edilmesi, ulaşılan verilerin önerilen modeli doğrulayıp doğrulamadığının kontrol edilmesi amacı ile kullanılmakta ve yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemlerden birisi olarak ifade edilmektedir (Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2007). Değerler bataryasının geçerlilik ve 7 faktörlü modelin kabul edilebilirliğini incelemek için Mplus (Muthen ve Muthen, 2012) kullanılmıştır.

## Bulgular

Aşağıda, Çİ-DeB'in geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği sınanması için, Lawshe (1975) tekniğinin gerektirdiği gibi, uzmanlardan yarı yapılandırılmış görüşme formunda uygun, uygun değil ve değiştirilerek kullanılabilir şeklinde görüş alınmış; elde edilen veriler, kodlanarak puana dönüştürülmüştür. Böylelikle listelerin her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Uygun" görüşlerini belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_U}{N/2} - 1$$

Bu formülde  $N_U$ , maddeye gerekli diyen uzman sayısını  $N$  ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını, göstermektedir. Elde edilen KGO'nun istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek bakımından kapsam geçerlik ölçütleri  $p=0.05$  anlamlılık düzeyindedir (Lawshe, 1975). 5 alan uzmanına (ölçme değerlendirme, okul öncesi eğitimi) gönderilen maddeler için kapsam geçerlik

oranının minimum değeri 0,99 olarak kabul edilmektedir. Çİ-DeB için madde havuzunda bulunan maddeler 0,99 üzeri değere ulaşmış ve elde edilen değerlerin 36-72 ay grubu çocuklar için 7 değere ilişkin toplam 42 maddenin kapsam geçerliği kriterlerini karşılamış olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler; yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalettir.

## AFA Sonuçları

Çİ-DeB'in yapı geçerliği için AFA yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin Maddeleri için Döndürülmüş Yükler

	YRD	SRM	SVG	MTL	NZK	SBR	ADL
<b>M1</b>	0.572*	0.565*	0.697*	0.668*	0.630*	0.479*	0.515*
<b>M2</b>	0.713*	0.453*	0.695*	0.785*	0.661*	0.653*	0.547*
<b>M3</b>	0.767*	0.530*	0.582*	0.767*	0.636*	0.607*	0.593*
<b>M4</b>	0.490*	0.603*	0.670*	0.720*	0.596*	0.654*	0.537*
<b>M5</b>	0.668*	0.510*	0.670*	0.710*	0.744*	0.707*	0.724*
<b>M6</b>	0.570*	0.619*	0.649*	0.732*	0.685*	0.585*	0.697*

\*Madde yüklerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 3'te Çİ-DeB'in içerisinde yer alan yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet değerlerinin madde yükleri yer almaktadır. Tüm maddelerin aldıkları yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu bulunmuştur. Çünkü Çİ-DeB'de yer alan değerlerin tamamında yer alan maddelerin 0,3'ten büyük olduğu ve madde yükleri kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır (Haynes vd., 2000; Kline, 1994; 6; Lai vd., 2006).

**Tablo 4:** Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin AFA Sonuçları (n=1240)

Ölçüm	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<b>YRD</b>						
<b>1 Faktör</b>	88.982*	9	0,92	0,87	0,07	0,07
<b>SRM</b>						
<b>1 Faktör</b>	20.999*	9	0,97	0,96	0,01	0,04
<b>SVG</b>						
<b>1 Faktör</b>	62.655*	9	0,97	0,95	0,05	0,04
<b>MTL</b>						
<b>1 Faktör</b>	74.097*	9	0,97	0,95	0,06	0,05
<b>NZK</b>						
<b>1 Faktör</b>	36.720*	9	0,97	0,96	0,03	0,04

<b>SBR</b>	54.426*	9	0,95	0,93	0,05	0,05
<b>1 Faktör</b>						
<b>ADL</b>	104.638*	9	0,93	0,83	0,08	0,06
<b>1 Faktör</b>						

Not.  $\chi^2$  = chi square goodness of fit statistic; *df* = degrees of freedom; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized Square Root Mean Residual. \*  $X^2$ 'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir ( $p < .001$ ).

AFA sonucunda, Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI; Bentler, 1995), Tucker Lewis Endeksi (TLI; Tucker ve Lewis, 1973), Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (yardımlaşma ve adalet değerlerinde TLI kabul edilebilir uyum göstermemiştir) literatürde kabul edilen eşik değerler içinde olması (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023), her bir değer modelinin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanında elde edilen RMSEA değerleri kabul edilen eşik değerlerde bulunmuştur (Hooper vd., 2008; 53; Kenny vd., 2015; 487; Kline, 2023; 180). Ayrıca uyum endekslerinden CFI'nin .90'ın üzerinde olması koşulunun da karşılandığı görülebilir (Kline, 2023; Marsh vd., 1988). Son olarak SRMR'nin 0,05 ve altında değerler alması beklenmektedir (Brown, 2015; Byrne, 2013). Ancak TLI'de olduğu gibi SRMR uyum endeksinde de YRD ve ADL dışında diğer değer ölçeklerinin iyi uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

## DFA Sonuçları

Çİ-DeB'in yapı geçerliği için DFA yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

	YRD	SRM	SVG	MTL	NZK	SBR	ADL
M1	0,567*	0,601*	0,663*	0,623*	0,585*	0,366*	0,435*
M2	0,691*	0,443*	0,689*	0,735*	0,558*	0,616*	0,465*
M3	0,751*	0,486*	0,531*	0,727*	0,574*	0,522*	0,564*
M4	0,438*	0,578*	0,626*	0,641*	0,552*	0,627*	0,481*
M5	0,619*	0,513*	0,635*	0,659*	0,682*	0,598*	0,712*
M6	0,516*	0,598*	0,580*	0,679*	0,609*	0,514*	0,693*

\*Madde yüklerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 5'te Çİ-DeB'in içerisinde yer alan yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet değerlerinin madde yükleri yer almaktadır. Tüm maddelerin aldıkları yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu bulunmuştur. Çünkü Çİ-DeB'de yer alan değerlerin tamamında yer alan maddelerin 0,3'ten büyük olduğu ve madde yükleri kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır (Haynes vd., 2000; Kline, 1994; 6; Lai vd., 2006).

**Tablo 6:** Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin DFA Sonuçları (n=1461)

Ölçüm	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<b>YRD</b>						
1 Faktör	117,324*	9	0,90	0,82	0,09	0,08
<b>SRM</b>						
1 Faktör	42,503*	9	0,94	0,90	0,05	0,05
<b>SVG</b>						
1 Faktör	84,856*	9	0,95	0,92	0,07	0,05
<b>MTL</b>						
1 Faktör	60,006*	9	0,97	0,95	0,06	0,04
<b>NZK</b>						
1 Faktör	37,521*	9	0,97	0,95	0,04	0,04
<b>SBR</b>						
1 Faktör	43,113*	9	0,95	0,92	0,05	0,04
<b>ADL</b>						
1 Faktör	104,974*	9	0,92	0,87	0,08	0,06

Not.  $\chi^2$  = chi square goodness of fit statistic; df = degrees of freedom; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized Square Root Mean Residual. \*  $\chi^2$ 'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir ( $p < .001$ ).

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Modelin mevcut verilere uyumunu test etmek için Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI; Bentler, 1995), Tucker Lewis Endeksi (TLI; Tucker ve Lewis, 1973), Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (sadece yardımlaşma değerinde TLI kabul edilebilir uyum göstermemiştir) literatürde kabul edilen eşik değerler içinde olması (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023), her bir değer modelinin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Örneğin RMSEA değerlerinin 0,05'ten daha düşük olanlarının mükem-

mel uyum için kabul edilen eşik değer olmasına rağmen (Schumacker ve Lomax, 1996), 0,08'den düşük değere sahip olanlar iyi olarak kabul edilebilir ve bir başka açıdan 0,10'a kadar olan değerler de zayıf olsa da kabul edilebilir olarak gösterilmiştir (Hooper vd., 2008; 53; Kenny vd., 2015; 487; Kline, 2023; 180). Dolayısıyla, Çİ-DeB'in tüm alt değer boyutları kabul edilebilir RMSA değerlerine sahiptir. Benzer olarak, uyum endekslerinden CFI'nin .90'ın üzerinde olması koşulunun da karşılandığı görülebilir (Kline, 2023; Marsh vd., 1988). Bunun yanında iki değer ölçeğinin (YRD ve ADL) dışında diğer değer ölçeklerinin TLI kriteri olan 0,90'ın üzerinde değerlere sahip oldu bulunmuştur (Cheung ve Rensvold, 2002). Son olarak SRMR'nin 0,05 ve altında değerler alması beklenmektedir (Brown, 2015; Byrne, 2013). Ancak TLI'de olduğu gibi SRMR uyum endeksinde de YRD ve ADL dışında diğer değer ölçeklerinin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

**Tablo 7:** Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin Model Sonuçları

Değerler	Maddeler	Tahmin	S.H.	Est./S.H.	p
YRD	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,219	0,102	11,954	0,000***
	M3	1,324	0,112	11,797	0,000***
	M4	0,772	0,076	10,150	0,000***
	M5	1,092	0,098	11,136	0,000***
	M6	0,910	0,092	9,858	0,000***
SRM	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	0,736	0,079	9,268	0,000***
	M3	0,809	0,092	8,795	0,000***
	M4	0,961	0,099	9,686	0,000***
	M5	0,854	0,091	9,333	0,000***
	M6	0,996	0,107	9,295	0,000***
SVG	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,040	0,060	17,274	0,000***
	M3	0,801	0,059	13,491	0,000***
	M4	0,944	0,054	17,573	0,000***
	M5	0,958	0,056	17,096	0,000***
	M6	0,875	0,056	15,623	0,000***
MTL	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,180	0,070	16,968	0,000***
	M3	1,167	0,075	15,647	0,000***
	M4	1,029	0,068	15,161	0,000***
	M5	1,059	0,073	14,542	0,000***
	M6	1,090	0,070	15,524	0,000***

NZK	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	0,955	0,101	9,430	0,000***
	M3	0,982	0,096	10,177	0,000***
	M4	0,945	0,086	10,950	0,000***
	M5	1,167	0,097	12,043	0,000***
	M6	1,042	0,095	10,939	0,000***
SBR	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,684	0,197	8,528	0,000***
	M3	1,428	0,178	8,028	0,000***
	M4	1,713	0,214	8,008	0,000***
	M5	1,634	0,188	8,688	0,000***
	M6	1,405	0,180	7,800	0,000***
ADL	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,068	0,120	8,911	0,000***
	M3	1,297	0,133	9,727	0,000***
	M4	1,106	0,123	8,958	0,000***
	M5	1,636	0,163	10,067	0,000***
	M6	1,592	0,158	10,107	0,000***

\*\*\*Madde yüklerinin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 7’de Çİ-DeB’in alt ölçeklerinin model sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, tüm sonuçların maddeler bazında anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Modelin diyagramları Ek 1’de sunulmuştur.

## Güvenirlilik Sonuçları

Çİ-DeB’te yer alan değerlerin güvenirliliği Cronbach’s Alpha katsayıları inceleyerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ölçek	Cronbach’ Alpha	Kriter
Yardımlaşma	0,72	> ,70
Sorumluluk	0,63	< ,70
Sevgi	0,74	> ,70
Mutluluk	0,76	> ,70
Nezaket	0,73	> ,70
Sabır	0,78	> ,70
Adalet	0,78	> ,70



Tablo 8 incelendiğinde, Çİ-DeB’de yer alan ölçeklerin Cronbach’s Alpha değerleri görülmektedir. Değerlerin sorumluluk alt ölçeği haricinde ,70 kabul kriterini (Nunnally ve Bernstein, 1994) karşıladığı görülmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Erken çocuklukta değerlerin gelişiminde çocuğun deneyimleri, yaşadığı çevre, sosyal etkileşimleri ve aktif katılımı önemli rol oynamaktadır. Çocuklar, kazandıkları değerler ve sosyal etkileşimleri sayesinde zamanla sosyal bir kimlik oluşturmakta ve kendilerini çevreleyen kültürü içselleştirmektedirler. Bu bağlamda, değerler erken yaşlarda etkin bir biçimde desteklenmediğinde, çocuk için sonraki yıllardaki öğrenmeler oldukça geç olacağından, ileriki toplumsal yaşantısında çeşitli sorunlara karşılaşması olasıdır (Dilmaç, 1999; Halstead ve Taylor, 2000). Dolayısı ile araştırmanın problem durumunda da ifade edildiği gibi, küçük yaş gruplarında değer kazanımını belirleyebilmek için ihtiyaç duyulan ölçme aracı geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar kapsamında, 36-72 ay grubunda bulunan çocuklara yönelik tasarlanan Çİ-DeB’in psikometrik özelliklerini ve temel ölçüm ilkelerine uygunluğunu 2704 katılımcıdan oluşan örneklemden elde edilen verileri ile incelenmiştir.

Öncelikle tasarlanan alt boyutlara ilişkin maddelerin analiz edilmesi sonucunda, çok sayıda madde kayıplarının yaşanması ile oluşan kapsam geçerliği sorununun giderildiği ifade edilebilir. Her bir değer için elde tutulan 6 maddelik yapıların faktör başına önerilen en az madde sınırını aşmış olması Çİ-DeB’in kapsam geçerliğini sağlamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007; Yong ve Pearce, 2013). Çok sayıda maddeden oluşan bu değer yapılarının görünüş geçerliliğine de sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Hardesty ve Bearden, 2004). Bu bağlamda, elde edilen kanıtlar bataryada yer alan değerlerin yorumlanabilirliğini de artırmıştır (Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla, elde edilen değerler ait ölçeklerin çocukların sahip oldukları değerleri ayrı ayrı ölçmede istenilen güveni oluşturacağı söylenebilir. Bu durumda, değerlerin belirlenmesinde her bir değer için oluşturulan ve o değer ölçülmesini amaçlayan maddelerin tamamının bir yapıyı ölçmesi, her bir değer için tek başına da o değer ölçümünün yapılabilmesi gibi özelliklerin uygulayıcıya ve değerlendiriciye pratik uygulama sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, 7 değer içeren bir bataryanın kabul edilebilir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olması değerlerin kavramsallaştırılmasını kolaylaştırabilecektir (Barni vd., 2014; Johansson vd., 2018). Değerlerin belirlenmesinde ve hangi değer için önemli ya da kimin için daha az önemli olduğu

sorunsalına (Halstead ve Taylor, 2000; Schwartz, 2012; Ülavere ve Veisson, 2015) bir ölçüde çözüm üretilmesine, uygun değerleri belirlemenin ve tutarlı bir yaklaşım sergilemenin zorluğunun (Halstead, 1996; Fischer ve Schwartz, 2011) aşılmasına önemli bir katkının sağlanacağını ifade edebiliriz. Ek olarak, değerler nispeten erken yaşlarda ortaya çıkarken, çocukluk boyunca uzun süreli bir gelişim geçirirler (Shachnai ve Daniel, 2020) ve geliştirilen Çİ-DeB'in erken dönemde bulunan çocuklar için bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Bu şekilde, çocuklar için ilerleyen yaşlarda bataryaya yeni değerlerin eklenmesine olanak sağlayacak zeminin oluşturulduğu ileri sürülebilir (Döring vd., 2010).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen güvenilirlik ve geçerlik değerlerinin 36-72 aylık çocukların ayrı ayrı değer kazanımını incelemek için geliştirilen Çİ-DeB'in uygun geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu ve bilimsel araştırmalarda kullanılabilirlikte yeterli olduğu ifade edilebilir.

Çİ-DeB yedi faktörlü bir yapıya sahiptir ve 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak kullanılabilirliği sunmaktadır. Bataryanın uygulanması sırasında çocuklarla birebir çalışılması gerekmekte olup, her bir boyut ile ilgili soruların (6 madde) çocuğa sorulması temeline dayanır. Çocukların her maddeye verdikleri cevaplar cevap kâğıdına yazılır ve her bir değer ayrı ayrı ölçülebilir. Değerlerin ayrı ayrı ölçülmesine uygun olan Çİ-DeB'in kullanım kolaylığı bulunmaktadır. Analizler için soruların ne şekilde puanlanacağı ve kodlanacağı ilgili maddenin karşısında, kodlayıcıların yardım alabilmesi amacıyla açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Buna göre cevaplar doğru (2), kısmen doğru (1), yanlış (0) şeklinde kodlanabilmektedir. Her bir değer için uygulama sonrasında en yüksek "12", en düşük "0" puan elde edilir ve yüksek puan, o değer için çocukta varlığına yönelik kanıt olarak kabul edilir. Aşağıda, araştırma bulgularından yola çıkarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak Çİ-DeB'in geçerlik ve güvenilirlik değerleri sağlanmıştır. Ancak, ölçeğin farklı gruplar ve sosyoekonomik düzeyler ve coğrafi değişkenlerin dikkate alınması ile çocuklar üzerinde uygulanarak ölçüm geçerliği ve güvenilirliği test edilmelidir. Bu durum, ölçeğin genellenebilirliğini ve farklı topluluklarda kullanılabilirliğini artırabilir. Ayrıca Çİ-DeB'in uzun süreli etkilerini ve çocukların değer kazanımlarının zaman içindeki değişimlerini incelemek üzere boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede, çocukların gelişimsel süreçlerinde değer kazanımının hangi faktörlerden etkilendiği ve bu değerlerin sürekliliği hakkında kapsamlı bilgiler elde edilebilir. Ayrıca Çİ-DeB kullanılarak çocukların değer kazanımlarının desteklenmesi için eğitim programları ve müdahale yöntemleri geliştirilebilir. Bu programlar, çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini desteklemek üzere yapılandırılmalıdır.

## Extended Abstract

### **Introduction**

Values are the fundamental principles and beliefs that guide individuals' actions. Children begin learning values from their families and surroundings at an early in age (Halstead & Taylor, 2000). Research indicates that children's moral understanding develops within the first two years of life, aligning with social and emotional development (Kagan & Lamb, 1987; Buzzelli, 1992). Preschool education plays a critical role in fostering value acquisition and helping children make sense of values. Educators contribute to nurturing children as socially responsible individuals by providing structured learning experiences and value-based guidance (Halstead & Taylor, 2000). In Türkiye, there is a lack of a comprehensive values measurement tool developed for evaluating the values of 36-72-month-old children, with existing measurement tools have limitations in terms of scope and suitability for age groups (Gür, 2013; Akın et al., 2013; Beldağ et al., 2016). Therefore, the aim of this study is to develop a measurement tool that holistically addresses the value acquisitions in 36-72-month-old children.

### **Theoretical Framework**

Values are pivotal concepts studied across disciplines such as social sciences, psychology, and philosophy. They play a critical role in shaping individuals' social relationship, guiding behaviors, and supporting adaptation to society norms (Aydın, 2011; Aydın & Gürler, 2012). Values education aims to contribute to social integrity and peace by supporting the moral and social development of individuals (Papadopoulos et al., 2016). The acquisition of social values should start especially in the preschool period (Aydın & Gürler, 2012). The experiences and environmental factors offered to children at an early age directly affect their value acquisition (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979). Numerous studies underscore the positive impact of values education on children's social skills and moral development (Bakan & Şahin, 2018; Polat & Özbey, 2021).

### **Aim of the Study**

There is a need for measurement tools with established validity and reliability in values education in early childhood. Existing literature highlights a limited number of values measurement tools specifically designed for preschool

children (Neslitürk & Çeliköz, 2015; Atabey & Ömeroğlu, 2016). The aim of this study is to develop a values battery that will address the value acquisitions of 36-72-month-old children more comprehensively. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the validity level of the Values Battery for 36-72 Month-old Children?
2. What is the reliability level of the Values Battery for 36-72 Month-old Children?

## **Method**

The survey model was employed to assess the value acquisitions of 36-72-month-old children through data collection from a large sample (Büyüköztürk et al., 2012). The study adopts a cross-sectional design, which is well-suited for examining value acquisitions within a specific age range (Cohen et al., 2007). The validity and reliability analyses of the scale were conducted within the framework of the survey model, using data from a large sample (DeVellis & Thorpe, 2021).

### **Working Group**

The study group of the research consists of 36-72-month-old children attending preschool education in the 2023-2024 academic year. A total of 2704 children were included in the sample group. Sufficient sample size was provided for validity and reliability studies (Gürbüz & Şahin, 2018; Kline, 2023). Demographic characteristics of the sample were analysed in detail in terms of variables such as gender, school type and duration of school attendance.

### **Action Process**

While developing the measurement tool, the stages and issues recommended in the literature were taken into consideration and a comprehensive literature review was conducted (Carpenter, 2018; DeVellis & Thorpe, 2021). The values determined for values education in early childhood were presented to expert opinion and organised in accordance with age groups (Aspin, 2000; Schwartz, 2007). The scale items were concretised through storytelling and visuals were used to ensure that children's attention was not distracted. In the first stage, the item pool was subjected to expert evaluation for face and content validity and content validity rates were calculated (Lawshe, 1975; DeVellis & Thorpe, 2021). In the first analyses, Rasch model was preferred and unidimensionality,

item fit and reliability criteria were evaluated. According to the results obtained, it was planned to renew the analyses and collect more data to increase the content validity and variance ratios (Walker et al., 2012; Fischer & Schwartz, 2011).

### **Data Collection Process**

During the data collection process, approval was obtained from the Ethics Committee of a university in Istanbul (Kline, 2023) and the Ministry of National Education (Muthen & Muthen, 2012). Following the approvals, schools were informed and consent forms were collected from volunteer parents to include their children in the sample. The data were collected through one-to-one interviews using the Values Battery for 36-72 Month-old Children (VBforC) and subsequently computerised (Tabachnick & Fidell, 2007).

### **Data Analysis**

As a result of Rasch Model analyses, the scale was found to be valid and reliable for all age groups (Fischer & Schwartz, 2011). However, the low variance ratios of the unidimensional constructs posed a problem in terms of content validity. Exploratory and Confirmatory Factor Analyses (EFA and CFA) were conducted and the acceptability of the model was tested (Barni et al., 2014; Kline, 2023). Since external factors such as earthquake affected the number of participants, the study was planned to be repeated with more participants.

### **Findings**

Content validity of the 'VBforC' was assessed using Lawshe (1975) technique, with input obtained from five experts. The experts evaluated the degree of appropriateness of the items and content validity ratios (CVR) were calculated. The minimum CVR value was accepted as 0.99 and the values determined for the 42 items (helping, responsibility, love, happiness, kindness, patience and justice) in the 36-72 months group of the 'VBforC' met this criterion.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to test construct validity. Rotated item loadings showed that all items were within acceptable limits (Haynes et al., 2000; Kline, 1994; Lai et al., 2006). EFA results revealed that the CFI, TLI, RMSEA, and SRMR values of all subscales met the threshold values accepted in the literature and the scales were compatible with the data (Kline, 2023; Hooper et al., 2008). However, it was observed that TLI and SRMR fit indices did not show good fit in the values of cooperation and justice.

According to the CFA results, item loadings were found to be greater than 0.3 and all items were within acceptable limits (Haynes et al., 2000; Kline, 1994). When the CFA goodness of fit values were analysed, it was seen that all subscales except cooperation and justice met the model fit criteria. RMSEA, CFI and SRMR values are also within the limits accepted in the literature (Schumacker & Lomax, 1996; Kline, 2023). Cronbach's Alpha coefficients were calculated within the scope of reliability studies of the 'VBforC'. According to the results in Table 8, the Cronbach's Alpha values of the subscales of cooperation, love, happiness, kindness, patience and justice are above 0.70 and at an acceptable level. However, the responsibility subscale did not meet this value (Nunnally & Bernstein, 1994).

## **Conclusion and Discussion**

In early childhood, value development is shaped by experiences, environmental factors, and social interactions, including family dynamics and peer relationships. As a result of the validity and reliability analyses of the 'VBforC' developed in the study for children aged 36-72 months, it was seen that the content validity problem was eliminated, and both face validity and factor structures met the recommended criteria (Tabachnick & Fidell, 2007; Hardesty & Bearden, 2004). VBforC can be considered as a reliable tool for individually assessing the values that children possess. It is thought that this battery, which includes seven values, will contribute to understanding children's value acquisitions in the early childhood and addressing conceptualisation challenges in this process (Barni et al., 2014; Fischer & Schwartz, 2011). As a result of the study, it was determined that 'VBforC' has acceptable validity and reliability and can be effectively used in scientific research. Conducting longitudinal studies and testing the scale across diverse socioeconomic groups may further enhance its generalisability. Moreover, 'VBforC' can be utilized to develop educational programs and intervention methods aimed at supporting children's social, emotional, and moral development.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Çalışmaya katılım gösteren çocukların ailelerinden yazılı onam belgeleri ve öğretmenler ile okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci,

çalışmaya katılma noktasında gönüllülük gösteren okullarda gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamadan önce katılımcı çocuğun rızası alınmış, katılmayı istemeyen çocuklardan veri toplanmamıştır. Etik onay Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmıştır, Onay Kodu: 8-13; Onay Tarihi: 04.10.2022/ / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. We obtained written consent documents from the families of the children involved in the study, along with necessary permissions from teachers and school administrators. The data collection process took place in schools that volunteered to participate. Prior to each application, we obtained the consent of each participating child, ensuring that no data was collected from children who chose not to participate. Ethical approval Marmara University, Received from the Institute of Educational Sciences, Research and Publication Ethics Committee Approval Code: 8-13; Approval date: 04.10.2022

**Finansman / Funding:** Bu araştırma, 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı, 122K297 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır. / This research is a part of the project with code: TÜBİTAK 1001 – The Scientific and Technological Research Projects Funding Program, 122K297.

**Yazar (lar) / Author (s):** Özgül POLAT, Mustafa OTRAR, Türker SEZER, Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU, Ebru AYDIN, Nevra ATIŞ AKYOL, Emine Burcu TUNÇ, Müge YÜKSEL, Halil EKŞİ

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly giving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.007>
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın, A., Gülşen, M., Kara, S., & Yıldız, B. (2013). Çocuklar İçin Maddi Değerler Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 68- 79. <http://dx.doi.org/10.14686/201321981>
- Anderson, J. C., & Gerbing D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Atabey, D., & Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-136. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645318>
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). Okulda değerler eğitimi. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Azizoğlu, Ç., Gokmenoglu, T., & Bozcan, E. Ü. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC'de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 122-138.
- Bakan, T., & Şahin, H. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin çocuk görüşlerine göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan Ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 121-140. <https://doi.org/10.16947/fsmia.502217>
- Balat, G., & Dağal, A. B. (2009). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Kök Yayıncılık*.
- Balci, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-child value similarity across and within cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(6), 853–867. <https://doi.org/10.1177/0022022114530494>



- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199.
- Bentler, P. M. (1995). EQS structural equations program manual. Multivariate Software.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'merhaba sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272.
- Buzzelli, C.A. (1992). Young children's moral understanding: learning about right and wrong. *Young Children*, 47(6), 47-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication methods and measures*, 12(1), 25-44.
- Chang, KC., Wang, JD., Tang, HP. (2014). Psychometric evaluation, using Rasch analysis, of the WHOQOL-BREF in heroin-dependent people undergoing methadone maintenance treatment: further item validation. *Health Qual Life Outcomes*, 12, 148. <https://doi.org/10.1186/s12955-014-0148-6>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)

- Christensen, H. B., Floyd, E., Liu, L. Y., & Maffett, M. (2017). The real effects of mandated information on social responsibility in financial reports: Evidence from mine-safety records. *Journal of Accounting and Economics*, 64(2-3), 284–304. <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2017.08.001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Press.
- Dereli İman, E. (2014). Examining preschool teacher candidates' liking child and motivations for teaching professions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7, 482-504.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (Second Ed.). SAGE Publications.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki uygunluk ölçeği ile sınanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 279-289.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırma* bir yaklaşım. Pegem A Yayıncılık.
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS—C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439– 448. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497423>
- Dunn, J. (1988). *The development of social understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *Diyanet Dergisi*, 245, 1- 3.
- Elbir, B., & Bağcı C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Elhan, A. H., & Atakurt, Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 58(1), 47-50. [https://doi.org/10.1501/Tipfak\\_0000000134](https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000134)

- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Pegem Akademi Yayınları.
- Fischer, R., & Schwartz, S. (2011). Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127-1144. <https://doi.org/10.1177/0022022110381429>
- Gündüz, Y., & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Gür, C. (2013). Development of behavior values scale for children in the five-to-six-year-old age group. *Development*, 3(1), 56-72. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v3i1.2161>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri- Felsefe-yöntem-analiz (5. Baskı). Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis 7th edition* Pearson Prentice Hall.
- Halstead, J. M. (1996). Extract from "Values and values education in schools". In J. M. Halstead, & M. J. Taylor (Eds), *Values and values in education* (pp. 5-8, 12-14). The Falmer Press.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar* (Cilt I, değer maddesi). Remzi Kitabevi.
- Hardesty, D. M., & Bearden, W. O. (2004). The use of expert judges in scale development: Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. *Journal of Business Research*, 57(2), 98-107. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00295-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00295-8)
- Haynes, C. A., Miles, J. N., & Clements, K. (2000). A confirmatory factor analysis of two models of sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 823-839. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00235-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00235-4)
- Hildebrandt, C., & Zan, B. (2014). Constructivist approaches to moral education in early childhood. In *Handbook of moral and character education* (pp. 196-213). Routledge.
- Hinkin, T. R. (2005). Scale development principles and practices. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 1, 161-179.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen M. R. (2008). *Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit*. *The Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60. [https://www.researchgate.net/publication/254742561\\_Structural\\_Equation\\_Modeling\\_Guidelines\\_for\\_Determining\\_Model\\_Fit](https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit)

- Hökelekli, H. (2011). Ailede, okulda ve toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. Timaş Yayınları.
- İlhan, M., & Güler, N. (2018). Likert tipi ölçeklerde Rasch modelinin kullanımı: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Öğrenci Formu (ODKÖ-ÖF) üzerinde bir uygulama. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 756-775.
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, AM. (2018). Mapping the field: what are values and values education about? In Johansson, E., Emilson, A., Puroila, AM. (Eds), *Values education in early childhood settings. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 23. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_2)
- Kagan, J., & Lamb, S. (1987). *The emergence of morality in young children*. London: University of Chicago Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological methods & research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/004912411454323>
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2023). *Handbook of moral development (Third edition)*. Routledge.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kolay Çepni, B., & Yazar Kaptan, S. (2021). Opinions of classroom teachers and parents regarding the role of school and family in value education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 204-228.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Körükçü, Ö., Acun, N. K., & Aral, N. (2016). Schwartz’ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Kuebli, J. (1994). Young children’ s understanding of everyday emotions. *Young Children*, 49(3), 36-47.

- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün romanlarının değer eğitimi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kurtbaş, F. (2019). Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Lai, J. S., Crane, P. K., & Cella, D. (2006). Factor analysis techniques for assessing sufficient unidimensionality of cancer related fatigue. *Quality of Life Research*, 15, 1179-1190.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J. A., Ye, S., Sneddon, J. N., Collins, P. R., & Daniel, E. (2017). Does the intra-individual structure of values exist in young children? *Personality and Individual Differences*, 110, 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.038>
- Linacre, J M. (2019). A user's guide to WINSTEPS® Rasch-Model computer programs: program manual 4.4.6. Mesa-Press.
- Lovat, T. J., & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values Studies in Religion & Education* 29(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/13617670802465821>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi\\_egitimprogrami.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf)
- MEB. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024a). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024b). Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). Mplus user's guide (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği Aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 19-42. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2016). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

- Papadopoulos, I., Shea, S., Taylor, G., Pezzella, A., & Foley, L. (2016). Developing tools to promote culturally competent compassion, courage, and intercultural communication in healthcare. *Journal of Compassionate Health Care*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40639-016-0019-6>
- Pekdoğan, S. (2017). Values education programs at America in childhood. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 10(1), 503-520.
- Pilav, S., & Orhan, M. (2020). 6–12 Yaş Grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453.
- Polat, E. B., & Özbey, S. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 18, 287-316.
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2021). Analysis of the effect of mind mapping activities on the acquisition of values of 60-72-month-old children. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 7(3), 392-405. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2021.83>
- Rattray, J., & Jones, M.C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x>
- Robb, B. (1998). What is values education-and so what? *Journal of Values Education*, 1, 3-12.
- Røe, C., Damsgård, E., Fors, T., & Anke, A. (2014). Psychometric properties of the pain stages of change questionnaire as evaluated by Rasch analysis in patients with chronic musculoskeletal pain. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 15, 95. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-15-95>
- Sapsağlam, Ö. (2016). Examination of targets in preschool education programs in terms of values. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwartz, M. (Ed.). (2007). *Effective character education: A guidebook for future teachers*. McGrawHill.
- Schwartz, S. H. & Saving, L. (1995). Identifying culture-specific in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116. <https://doi.org/10.1177/0022022195261007>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 10-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

- Shachnai, R., & Daniel, E. (2020). Children's concepts of personal values. *Infant and Child Development*, 29(6), e2205. <https://doi.org/10.1002/icd.2205>
- Sigurdardottir I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). Values education: approaches and materials (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N., & Koç, I. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 261-274.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Taşkın, Ç., & Akat, Ö. (2010). Araştırma yöntemlerinde yapısal eşitlik modelleme. Ekin Basım Yayın.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. Alfred A. Knopf.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. (Vol. 3). Boletín Oficial del Estado.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B., & Adak, Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents views related to helping preschool children gain some universal values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.210>
- Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in estonian preschool childcare institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 108-124. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.

- Walker, E. R., Engelhard, G., & Thompson, N. J. (2012). Using Rasch measurement theory to assess three depression scales among adults with epilepsy. *Seizure*, 21(6), 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2012.04.009>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1489-1501.
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8, 125-145.
- Yıldız, E., Elibol, H., & Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2317-2344. <https://doi.org/10.26466/opus.864098>
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>
- Zajda, J., & Daun, H. (Eds.). (2009). *Global values education: Teaching democracy and peace*. Springer.