



## Değer Yönelimleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Hüseyin ÇALIŞKAN \*

Çağla KARADEMİR \*\*

**Özet-** Bu çalışmada, Fries ve arkadaşları tarafından geliştirilen Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ)'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerli için İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 46 kişilik öğrenci grubuna Türkçe ve İngilizce formlar uygulanmıştır. Formlardan elde edilen puanlar arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. DYÖ'nin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda toplam varyansın % 74.26'sını açıklayan 4 madde ve iki farklı değer yönelimini (iyi oluş ve başarı değer yönelimleri) ölçen bir yapı elde edilmiştir. DYÖ'nin madde toplam korelasyonları .41 ile .54 arasındadır. İyi oluş değer yönelimi alt ölçeğinin faktör yükleri .80 ve .60, başarı değer yönelimi alt ölçeğinin ise .75 ve .32'dir. DYÖ'nin iyi oluş değer yönelimi boyutunun test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86, iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirlik katsayılarının .73 olarak bulunmuştur. Başarı değer yönelimi boyutunun ise test-tekrar

\* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

**E-posta:** caliskan06@gmail.com

\*\* Uzm. Psk. Danışman, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Psikolojik Temelleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, MEB - Sabancı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kocaeli-İzmit

**E-posta:** caglakarademir@hotmail.com





*Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir*

test güvenirlik katsayısı .83, iç tutarlık katsayısı .56 ve iki yarı test güvenirlik katsayılarının .58'dir.

**Anahtar Kelimeler-** Değer Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve güvenirlik

## **Giriş**

Bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan, arzulanan amaçlar (Schwartz ve Sagie, 2000) olarak tanımlanan değerler, insan davranışlarının ve motivasyonunun temel yönlerini tanımlamak ve açıklamak için kullanılabilecek bütünleştirici bir kavramdır (Hitlin ve Piliavin, 2004; Smith ve Schwartz, 1997). Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara sahip olan değerler, bireylerin ideal davranış tarzları ya da yaşam amaçları hakkındaki inançları olup, davranışa farklı şekillerde rehberlik eden çok yönlü standartlardır (Rokeach, 1973).

Değerler konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda en çok Rokeach'ın değerler Envanterinin (1973) ve Schwartz'ın değerler teorisinin (1992) kullanıldığı görülmektedir. Yukarıda adı geçen araştırmacıların yanı sıra siyaset bilimci Ronald Inglehart değer değişim teorisi olarak isimlendirdiği çalışmasında değerleri, modern ve postmodern değerler olarak iki boyutta ele almıştır. Bu teoriye göre modern değerler; sıkı çalışma, güvenlik, refah, başarı, kararlılık, tasarruf ve sorumluluğu içerirken postmodern değerler; özgür seçimi, arkadaşlarıyla birlikte olmayı, memnuniyeti ve serbest zamanlara önem vermeyi içermektedir. Başarı modern değerlerin temeli olarak görülürken, iyi oluş postmodern değerlerin merkezidir. Inglehart (1997) tarafından önerilen değer boyutları hem kültürel hem de bireysel değerleri tanımlamakta kullanılmaktadır. Inglehart ve Baker'a (2000) göre, postmodern değerler basitçe modern değerlerin yerinin almamıştır modern değerler hala geçerlidir. Inglehart'ın kavramsallaştırmasında postmodern değerler, mutluluk, kendini gerçekleştirme ve tatmin edici kişilerarası ilişkilerdir (serbest zaman, arkadaşlar gibi). Bunlar iyi olmanın hem hedonic (memnuniyetin üst düzeye çıkması, acının en az inmesi) hem de eudaimonic (insan potansiyelinin gerçekleştirilmesi) yönlerini kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2001).

Değerlerle ilgili literatür incelendiğinde okuldaki öğrenme üzerinde değerlerin etkisi hakkında çok az şey bilindiği görülmektedir. Fries ve diğerleri, (2005) günümüz öğrencilerinin yaşamları ve kararları için hangi değerlerin uygun olduğunu belirleyebilmek amacıyla Inglehart'ın değer değişim teorisinin temel





alınarak çalışılabileceğini öne sürmüşlerdir. Fries ve diğerleri (2005), çalışmalarında Inglehart'ın modern değerler tanımlamasını başarı değerleri olarak (achievement values) ve postmodern değerler tanımlamasını da iyi oluş değerleri (well-being values) olarak isimlendirmişlerdir. Başarı değer yönelimi (achievement value orientation); çaba ve başarının önemli görülmesini, okulla ilgili konuların takdir edilmesini, gelecek ile ilgili hedefleri, çalışmayı, hayatında bazı şeyler başarmak istemeyi içermektedir. İyi oluş değer yönelimi (well-being value orientation); sosyal aktivitelerin tercih edilmesini (serbest zaman faaliyetleri), arkadaşlarla çok fazla zaman harcamayı, eğlenceli ve planlanmadan yapılan etkinlikleri sevmeyi, yaşamında eğlence istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

Günümüzde başarı ve iyi oluş ile ilgili değerlerin, değer sentezinin bir çeşidi olarak birleştirildiği ileri sürülmektedir (Gensicke, 2002; Aktaran: Schmid ve diğerleri, 2005). Bu görüşe göre, günümüzün gençleri başarı ve iyi oluşu bir çelişki olarak görmemekte, yaşam felsefelerinde her iki değeri de birleştirerek yönetmeyi tercih etmektedirler (Schmid ve diğerleri, 2005). Başarı ve iyi oluş değer yönelimlerinin günümüz öğrencilerinin yaşamlarının 2 büyük alanını – okul ve serbest zaman – birleştirdiği için onların temel değerlerini de kapsadığı varsayılmaktadır (Lens ve diğerleri, 2005). Okul, başarı için güdüler sunarken, serbest zamanda iyi oluş baskındır (Schmid ve diğerleri, 2005).

Değer yönelimleri ölçeği, Schmid ve diğerlerinin (2005) yarı yapılandırılmış niteliksel araştırmalarına dayanılarak Fries ve arkadaşları tarafından (2005) geliştirilmiştir. Başarı değer yönelimi ve iyi-oluş değer yönelimi 2 değer prototipi maddesi ile ölçülmüştür. Bu maddeler başarı ve iyi oluş değer yönelimleri ile ilgili olarak öğrencilerin 2 kapsamlı tanımlamasından oluşmaktadır. Prototipler yoluyla değer yönelimlerinin değerlendirilmesinin genç öğrenciler için daha kolay anlaşılır olduğu belirlenmiştir (Hofmann, 2003; Fries ve diğerleri, 2005). Başarı değer prototipi maddesi, açık hedefleri olan, sıkıcı görevlerle mücadele eden ve hayatında bir şeyler başarmak isteyen bir öğrenciyi tasvir etmektedir. İyi-oluş değer prototipi maddesi, zamanının büyük bir kısmını arkadaşları ile geçirmek isteyen, eğlenceyi ve plansız etkinlikleri seven ve hayatında eğlenmek isteyen bir öğrenciyi tasvir etmektedir (Fries ve diğerleri, 2005). Katılımcılardan değer prototiplerini 6 maddelik bir derecelendirme ölçeği (bana çok benziyor –bana hiç benzemiyor) üzerinde kendilerine benzerlik ve farklılıkları





na göre değerlendirmeleri istenmiştir. Derecelendirme ölçekleri her iki prototipin açıklamasından sonra sunulmuştur. Bu çeşit bir değerlendirme seçilmesinin nedeni, ayrı derecelendirme ölçekleri üzerinde bireylerin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili tek bir tutum nesnesini değerlendirmek için kararsızlık araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Brecler, 1994). Bu ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Değer prototipleri 2 hafta arayla bağımsız bir çalışmada tekrar uygulanmıştır (N ¼ 54). Başarı değer yönelimi için güvenilirlik rtt ¼ 0.58 ve iyi olma değer yönelimi için rtt ¼ 0.71 bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Fries ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen değer yönelimleri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasını yaparak ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Çalışmada ölçeğin özgün İngilizce formunun Türkçe formu ile benzer niteliklere ve psikometrik özelliklere sahip olduğu varsayımında hareket edilmiştir. Türkiye’de değerlerle ilişkili geliştirilmiş veya Türkçe’ye uyarlanmış birçok ölçek vardır. Değer kavramının araştırılmasında Rokeach Değerler Ölçeği (Rokeach, 1973) ve Schwartz Değer Ölçeği (Schwartz, 1992) önemli bir yer tutmaktadır. Rokeach, değerleri bir değerler seti aracılığıyla ve iki ana kategoriye ayırarak ölçmüştür. Bir kişinin yaşamı boyunca başarmayı amaçladığı değerlere ilişkin tercihleri amaçsal (terminal) değerler olarak tanımlanırken, araçsal değerler ise; başarılması istenen hedefler için kullanılan araçları ifade etmektedir. Rokeach Değerler Ölçeği, sıralama tipinde bir ölçek; birey, kendi öncelik sırasına göre değerleri sıralamaktadır (Rokeach, 1973). Schwartz Değer Ölçeği, değerleri, motivasyonel amaç tipleri bağlamında, motivasyonel açıdan on değer tipi içerisinde sınıflandırarak ölçmektedir (Schwartz, 1992). Eğitim alanında değerleri konu alan çok az kavramsallaştırma ve çalışma bulunmaktadır. Okullarda öğretim ve öğrenme üzerinde kültürel değerlerin etkilerinin tartışıldığı sınırlı bir literatür bulunmaktadır (Hofstede, 1986; Tweed ve Lehman, 2002). Günümüz ergenlerinin yaşamlarının önemli iki alanını kapsadığı – okul ve serbest zaman – düşünülen başarı ve iyi oluş değer yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen değer yönelimleri ölçeğinin eğitim alanında değer olgusunun araştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye’de ergenlerin değer yönelimlerinin belirlenmesi eğitim psikolojisi alanına katkı sağlayacak ve karşılaştırmalı pek çok araştırmanın yapılmasını da olanaklı kılacaktır. Bu ölçek vasıtasıyla bireylerin iyi oluş ve başarı değer yönelimleri ve bunlarla ilişkili olan değişkenler ile aralarındaki ilişkiler incelenebilir.





## Yöntem

### Geçerlik İçin Yapılan İşlemler

#### Dil Geçerliği

Değer Yönelimleri Ölçeği'nin özgün formu ve uyarlama çalışmasının yapılması için gerekli izin, bu konuda yetkili olduğu saptanan Manfred Hofer'dan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilme süreci birtakım aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikli olarak ölçeğin İngilizce formu, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Filoloji bölümü mezunu 2 dil uzmanı ve iyi düzeyde İngilizce bilen Eğitimin Psikolojik Temelleri Anabilim dalında eğitim gören 3 doktora öğrencisi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Her bir çevirmenin yapmış olduğu çeviriler karşılaştırılmış ve ölçekteki ifadelerin tutarlılığına bakılmıştır. Her bir ölçekteki farklılıklar dikkate alınarak ölçek de gerekli düzeltme işlemleri yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Elde edilen bu form 30 lise öğrencisine ve farklı branşlardan 10 lise öğretmenine anlaşılabilirliğini test etmek için uygulanmış ve gelen dönütler ve tepkiler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Denemelik Türkçe form tekrardan yine aynı uzmanlar tarafından İngilizceye çevrilerek back translate işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu işlemde de ölçeğin aslına uygun çeviriler elde edilmiştir.

Aynı zamanda ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olup olmadığı istatistiksel olarak da test edilmiştir. Bu amaçla öncelikli olarak elde edilen denemelik Türkçe ve İngilizce formlar, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünün 3. sınıfında öğrenim gören yaşları 18 ile 27 arasında değişen (yaş ortalaması=20.96) ve % 61'i bayan, % 39'u erkek toplamda 46 kişilik öğrenci grubuna dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerliğe ilişkin iki uygulama arasındaki korelasyonlara ve t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıda elde edilen korelasyon ve t-testi sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Dilsel Eşdeğerlik İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı Sonuçları

| Madde      | N  | r   | p    |
|------------|----|-----|------|
| tr1 & ing1 | 46 | .60 | .000 |
| tr2 & ing2 | 46 | .79 | .000 |
| tr3 & ing3 | 46 | .73 | .000 |
| tr4 & ing4 | 46 | .66 | .000 |



Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin değer yönelimleri Türkçe formu ile İngilizce formu arasında her bir maddenin orta (1. ve 4. madde) ve yüksek (2. ve 3. madde) düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). Bu sonuçlara göre öğrencilerin ölçeğin hem İngilizce hem de Türkçe formuna benzer tepkiler verdikleri söylenebilir.

**Tablo 2:** Dilsel Eşdeğerlik İçin İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

| Madde | N  | X    | S    | sd | t     | p   |
|-------|----|------|------|----|-------|-----|
| 1     |    |      |      |    |       |     |
| tr1   | 46 | 3.85 | 1.45 |    |       |     |
| ing1  | 46 | 3.70 | 1.41 | 45 | .81   | .43 |
| 2     |    |      |      |    |       |     |
| tr2   | 46 | 4.46 | 1.38 |    |       |     |
| ing2  | 46 | 4.45 | 1.46 | 45 | 2.25  | .03 |
| 3     |    |      |      |    |       |     |
| tr3   | 46 | 3.20 | 1.28 |    |       |     |
| ing3  | 46 | 3.45 | 1.36 | 45 | -1.81 | .08 |
| 4     |    |      |      |    |       |     |
| tr4   | 46 | 4.11 | 1.25 |    |       |     |
| ing4  | 46 | 4.28 | 1.34 | 45 | -1.09 | .28 |

Tablo 2’de elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin değer yönelimleri Türkçe formu ile İngilizce formuna ilişkin 1., 3. ve 4. maddelerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı ( $p > .05$ ); sadece 2. maddenin ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Dilsel eşdeğerliğe ilişkin yapılan t- testi analizinde 2. Maddenin sorunlu bir madde olduğu yönünde bir sonuç elde edilmiş olsa da korelasyon değeri istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı bulunduğu için bu maddenin de dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu söylenebilir (Dündar ve diğerleri, 2008; Asan ve diğerleri, 2008). Elde edilen tüm bu sonuçlar, uyarlaması yapılan ölçekteki maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu şeklinde değerlendirilebilir.

### Yapı Geçerliliği

DYÖ’nin gizil yapısını ortaya çıkarmak ve orijinal ölçekteki yapıyı doğrulamak için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

DYÖ’nin yapı geçerliliği ile ilgili işlemler için analizler Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan iki farklı meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden elde



edilen verilerle yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri farklı örneklemeler üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizleri (AFA) , yaşları 14 ile 18 (yaş ortalaması=15,69), sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen (% 52.3'ü 9. sınıf, % 44.5'i 10. sınıf ve % 3.3'ü ise 11. sınıf) ve % 68'i erkek, % 32'i kız olan toplam 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yaşları 14 ile 19 (yaş ortalaması=16,08), sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen (% 40.9'u 9. sınıf, %20.7'si 10. sınıf ve % 38.4'ü ise 11. sınıf) ve % 54.5'i erkek, % 45.5'i kız olan toplam 203 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

## **İşlem**

Çalışma grubundan elde edilen verilerle öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde faktör analizi yapılırken temel alınması gereken bir takım ölçütler dikkate alınmış ve elde edilen sonuçlar bu ölçütlerle kıyaslanarak gerekli işlemler yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Çokluk ve diğerleri, 2010). Ayrıca açımlayıcı faktör analizleri yapılırken temel bileşenler analizi ve Direct Oblique döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi yapılarak elde edilen teorik yapı doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, AGFI, CFI, NFI, RFI, TLI ve IFI için >.95, (Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007) ve RMR ve RMSEA için <.05 ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2010; Şimşek, 2007). Model uyum değerlerinin alınan ölçütleri karşılamış olması elde edilen yapının mükemmel bir uyuma sahip olduğunu gösterir.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test tekrar test işlemleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 15.00 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır.

## **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Bu çalışmada öncelikli olarak ergenlerde Değer Yönelimleri Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett testine bakılmıştır. DYÖ için yapılan AFA sonucunda KMO katsayısı .66 ve Barlett testi  $\chi^2$  değeri ise 325.47 ( $p<.001$ ) olarak bulunmuştur. KMO katsayısının .60'dan yüksek



olması ve Barlet testinin anlamlı çıkması verilerin AFA ya uygunluğuna kanıt teşkil ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006).

DYÖ'nin yapısını test etmek için yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 74.26'sını açıklayan 4 madde ve iki farklı değer yönelimini (iyi oluş ve başarı değer yönelimleri) ölçen bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı içerisindeki maddelerden 1 ve 3. madde iyi oluş, 2 ve 4. madde ise başarı değer yönelimlerini ifade eden maddelerdir. Bu maddelere ait ortak varyans ve faktör yük değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3:** DYÖ Faktör Yapısı

| Madde                    | Madde Toplam Korelasyonu | Alt Ölçek Faktör Yükleri |        | Ortak Faktör Varyansı |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|-----------------------|
|                          |                          | İyi Oluş                 | Başarı |                       |
| m1                       | .54                      | .94                      |        | .73                   |
| m3                       | .54                      | .80                      |        | .82                   |
| m4                       | .41                      |                          | .90    | .65                   |
| m2                       | .41                      |                          | .76    | .77                   |
| Toplam Varyans           |                          | %54.04                   | %20.22 |                       |
| Toplam Varyans : % 74.26 |                          |                          |        |                       |

Ölçekteki maddelere ait ortak faktör varyanslar incelendiğinde tüm maddelerin yüksek değerlere (.76 ile .94 arasında değişmekte) sahip olduğu söylenebilir. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise iyi oluş değer yönelimini ifade eden 1. ve 3. maddelerin faktör yüklerinin .94 ve .80 olduğu görülürken, başarı değer yönelimini ifade eden 4. ve 2. maddelerin faktör yüklerinin .90 ve .76 oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular madde yüklerinin oldukça iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Maddelerin ayırıcılık gücünü hesaplamak için yapılan madde analizi sonucunda her iki boyuttaki maddelerinde madde toplam korelasyonlarının .41 ile .54 arasında olduğundan maddelerin ayırt etmelerinin yeterli kabul edilebileceği (Çokluk ve diğerleri, 2010) söylenebilir.

**Tablo 4:** DYÖ'nin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

|          | İyi Oluş | Başarı |
|----------|----------|--------|
| İyi Oluş | 1        | -.46** |
| Başarı   | -.46**   | 1      |

\*\* p<.01

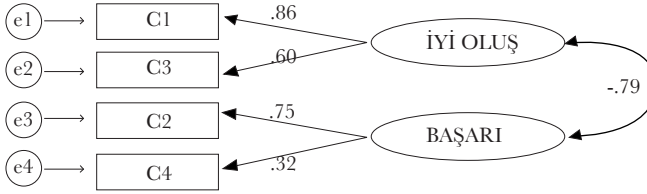


İyi oluş ve başarı değer yönelimleri alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, her iki değer yönelimi arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir. İyi oluş ve başarı değer yönelimi arasında ortaya çıkan bu negatif ilişki özgün forma da uygun olan ve birbirleri arasında negatif ilişkinin varlığındadır.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin özgün yapısının Türk örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanamayacağını test etmek için DFA yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda Ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [ $\chi^2/df = 1.21 < 3$ ,  $p=.00$ ]. Uyum indeks değerleri ise GFI = 0.99, AGFI = 0.97, NFI = 0.99, TLI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.95, RMR = 0.02, ve RMSEA = 0.03 olarak bulunmuş olması modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Schreiber ve diğerleri, 2006; Şimşek, 2007). Tüm bu model uyum değerlerine göre değer yönelimleri ölçeğinin mükemmel düzeyde bir model niteliği taşıdığı söylenebilir. Modele ait path diyagramı Şekil 1 de verilmiştir.

Şekil 1: Değer Yönelimleri Ölçeği Path Diyagramı



Şekil 1 de görüldüğü gibi iyi oluş değer yönelimi alt ölçeğinin faktör yükleri .86 ve .60, başarı değer yönelimi alt ölçeğinin ise .75 ve .32'dir. Ayrıca iyi oluş ve başarı değer yönelimleri arasında ortaya çıkan -.79'luk negatif yönlü yüksek korelasyon özgün form ve teorik alt yapıyla da örtüşmektedir.

### Güvenirlilik

### Çalışma Grubu

DYÖ'nin güvenirlik çalışmaları, Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan bir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan yaşları 14 ile 19 arasında (yaş ortalaması=16,43), sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen (% 26.8'i 9.





Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir

sınıf, % 21.4' 10. sınıf ve % 51.8'i 11.sınıf) ve % 62'si erkek, % 38'i kız olan toplam 56 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

## İşlem

DYÖ'nin Türkçe formunun güvenirliği için iç tutarlık, iki yarı güvenirlik ve test-tekrar test işlemleri yapılmıştır. Test-tekrar test güvenirlik işlemleri için öğrencilere dört hafta ara ile aynı test uygulanmıştır.

## Güvenirlikle İlgili Bulgular

**Tablo 5:** DYÖ'nin İç Tutarlık, İki Yarı Güvenirlik ve Test-Tekrar Test Sonuçları

| Değer Yönelimleri | İç tutarlık | İki Yarı Güvenirlik | Test-Tekrar Test |
|-------------------|-------------|---------------------|------------------|
| İyi Oluş          | .73         | .73                 | .86              |
| Başarı            | .56         | .58                 | .83              |

DYÖ'nin iyi oluş değer yönelimi boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı .86, iç tutarlık ve iki yarı test güvenirlik katsayıları .73 olarak bulunmuştur. Başarı değer yönelimi boyutunun ise test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83, iç tutarlık katsayısı .56 ve iki yarı test güvenirlik katsayıları .58'dir. Başarı değer yönelimi iç tutarlık ve iki yarı test güvenirlik katsayılarının düşük güvenirlik değerleri olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak madde sayısının oldukça az olması (2 madde) gösterilebilir. Kayış (2006), Green ve Salkind (2005) güvenirlik katsayısının düşük güvenirlik olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. Özellikle test-tekrar test sonuçlarına göre ölçeğin oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Değer yönelimleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması için yapılan bu çalışmada, öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve değer yönelimi ölçeğinin toplam varyansın % 74.26'sını açıklayan iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu toplam varyansın çok boyutlu ölçeklerdeki % 40 ölçütünü oldukça yüksek düzeyde karşıladığı söylenebilir. Ayrıca açıklanan varyansın çok yüksek çıkması ilgilenilen yapıyı yani ölçülmeye çalışılan özelliği oldukça iyi bir şekilde ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi ile test edilen yapının kuramsal





ve istatistiksel olarak uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer bir ifade ölçeğin orijinal formu ile elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Değer Yönelimleri Ölçeği, iyi oluş ve başarı değer yönelimleri olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere bakıldığında 1. ve 3. maddelerin ortaöğretim öğrencilerinin iyi oluş değer yönelimlerini ölçmeye yönelik olduğu; 2. ve 4. maddelerin ise öğrencilerin başarı değer yönelimlerini ölçmeye yönelik ifadeler olduğu görülmektedir.

Değer yönelimleri ölçeğinin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iyi oluş değer yönelimi boyutunun test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86, iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirlik katsayıları .73 olarak bulunmuştur. Başarı değer yönelimi boyutunun ise test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83, iç tutarlık katsayısı .56 ve iki yarı test güvenilirlik katsayıları .58'dir. Başarı değer yönelimi iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirlik katsayılarının düşük güvenilirlik değerleri olmasına rağmen yine de kabul edilebileceği (Green ve Salkind, 2005), değerlerin düşük çıkmasının madde sayısından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin elde edilen veriler her iki alt ölçeğinde zamana karşı güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tüm bu bulgulara bağlı olarak bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Değer Yönelimleri Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik psikometrik özellikleri taşıdığı kanıtlanan bu araştırmanın farklı gruplar üzerinde örneğin üniversite ya da ilköğretim öğrencileri üzerinde de yapılmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

## **Kaynakça**

- Asan H. T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Çokluk, O., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dündar, S., Ekşi, H. ve Yıldız, A. (2008). Aksiyonda Değerler Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 89-114.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F., & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 259-274.
- Fries, S., Schmid, S., & Hofer, M. (2007). On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 201-216.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlik Analizi. S. Kalayci (Ed.) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lens, W., Lacanle, M., Vansteenkiste, M., & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing motivational tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 275-287.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres Rosenberg.



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schmid, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H., & Fries, S. (2005). Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 243-257.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, G., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 465-497.
- Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J.W. Berry, M. H. Segall, & C. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of crosscultural psychology* (2nd ed., pp. 77-117). Boston: Allyn and Bacon.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler Ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.

### Ek-1: Değer Yönelimleri Ölçeği

“A öğrencisi” için hayatta eğlenmek ve tecrübeler edinmek her şeyden önemlidir. Onun için en iyi zaman geçirme yolu arkadaşlarıyla birlikte olmaktır. Arkadaşları onun için çok önemlidir. O değişik ve planlamadan gelişen etkinlikleri sever. Bu yüzden kendini uzun sürecek bir işe veya plana bağlamaktan kaçınır. Ona göre hayat boş zamandan ibarettir.

Hayatta bir şeyleri başarmak “B öğrencisi” için en önemli konudur. Ulaşmak için çaba göstereceği net hedefleri vardır. O kendisi için önemli olan bir hedef uğruna, can sıkıcı uğraşlarla bile mücadele eder. Diğer uğraşları geri plana iter. “B öğrencisi”, gelecekte, çok para kazanabileceği ve istediği her şeye sahip olabileceği bir hayatı ona sunacak kadar iyi bir iş bulmak istemektedir.





Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir

1. “A öğrencisi” ile sen ne kadar benziyorsun?

Bana çok  
benziyor

☐

Bana ben-  
zıyor

☐

Bana az  
benziyor

☐

Bana pek  
benzemi-  
yor

☐

Bana ben-  
zemiyor

☐

Bana hiç  
benzemi-  
yor

☐

2. “B öğrencisi” ile sen ne kadar benziyorsun?

Bana çok  
benziyor

☐

Bana ben-  
zıyor

☐

Bana az  
benziyor

☐

Bana pek  
benzemi-  
yor

☐

Bana ben-  
zemiyor

☐

Bana hiç  
benzemi-  
yor

☐

3. “A öğrencisi” gibi biri olmayı ne kadar istersin?

Tamamen

☐

Oldukça  
fazla

☐

Çok

☐

Çok az

☐

Neredeyse  
hiç

☐

Hiç

☐

4. “B öğrencisi” gibi biri olmayı ne kadar istersin?

Tamamen

☐

Oldukça  
fazla

☐

Çok

☐

Çok az

☐

Neredeyse  
hiç

☐

Hiç

☐



## Adaptation of the Value Orientation Scale into the Turkish Language

Hüseyin ÇALIŞKAN \*

Çağla KARADEMİR \*\*

### Abstract

In this study, the adaptation of the Value Orientation Scale (VOS), developed by Fries et al. into the Turkish language, was performed. Turkish and English forms were applied to a group of 46 students who study in the department of English Teaching for the scale's linguistic equivalence. Significant correlations were determined to exist among the scores obtained from the forms. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed to reveal the factor structure of the VOS. As a result of the analyses, four items that explained 74.26% of the total variance and a structure which measured two different value orientations (well-being and achievement) were obtained. Item-total correlations of the VOS were found to be .41 to .54 and the factor loads for the sub-scale of wellbeing were calculated at .80 and .60. The sub-scale of achievement was calculated at .75 and .32. It was found that the test-retest reliability coefficient for the dimension of wellbeing for the VOS was .86. The coefficients for internal consistency and

\* Assist. Prof. Dr., Sakarya University, Faculty of Education, Elementary Education

**Address for correspondence:** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, 54300 Hendek/Sakarya

**E-mail:** caliskan06@gmail.com

\*\* Psychological Counselor, Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Psychological Foundations of Education, PhD Student

**E-mail:** caglakarademir@hotmail.com





the split-half test were found to be .73. The test-retest reliability coefficient for the dimension of achievement was calculated at .83, and; its internal consistency and split-half test coefficients were found to be .56 and .58 respectively.

## **Introduction**

Values defined as purposes which orient an individual's life, act as rules, differ in importance and are desired (Schwartz & Sagie, 2000) are a holistic concept that can be used to define and explain the basic aspects of human behaviors and motivation (Hitlin & Piliavin, 2004; Smith & Schwartz, 1997).

Political scientist, Ronald Inglehart, approached values as modern and postmodern values in his study which he called "Value Change Theory." According to this theory, modern values include hard-working, safety, welfare, achievement, decisiveness, disposition and responsibility, while postmodern values are freedom of choice, being with friends, contentment and caring about leisure time (Inglehart, 1997). Achievement is considered as the basis for modern values and wellbeing is the center of postmodern values. According to Inglehart and Baker (2000), postmodern values have not easily replaced modern values: modern values are still valid. Postmodern values, in Inglehart's conceptualization, are happiness, self-realization and satisfactory interpersonal relationships. These cover both the hedonistic (maximization of satisfaction, minimization of pain) and eudaimonistic (realization of human potential) aspects of wellbeing (Ryan & Deci, 2001).

Fries, Schmid, Dietz, and Hofer (2005) suggested that Inglehart's value change theory could be taken as a basis and studied to determine which values are suitable for the lives and decisions of today's students. In their studies they called Inglehart's modern values achievement values and his postmodern values wellbeing values. Achievement value orientation includes considering effort and achievement as important, appreciating issues about school, wanting to work, to achieve something in life. Wellbeing value orientation includes preferring social activities, spending a lot of time with friends, liking fun and unplanned activities and wanting fun in life (Fries et al., 2007).

Achievement and wellbeing value orientations are also assumed to cover the basic values of the lives of today's students because they connect the two major areas (school and leisure time) of their lives (Lens et al., 2005).

The value orientation scale was developed by Fries et al. (2005) on the basis of the semi-structured qualitative research of Schmid, Hofer, Dietz, Reinders, and Fries (2005). Achievement value orientation and wellbeing value orienta-





tion were measured with two value prototype items. It was found that younger students could understand value orientations more easily when they were measured through prototypes (Fries et al., 2005; Hofmann, 2003). Participants were asked to assess the value prototypes over a 6-item assessment scale according to how similar or different the prototypes were to themselves. Assessment scales were presented after the explanation of both prototypes. The reason this assessment was chosen was that it is commonly used in ambiguous research to assess a single attitude objective related to an individual's positive and negative aspects over separate grading scales (Brecler, 1994). The test/retest method was used to determine the scale's reliability. Value prototypes were reapplied in an independent study every other 2 weeks ( $N = 54$ ). Reliability for the orientation of achievement was found to be  $r_{tt} = 0.58$  and, for the orientation of wellbeing,  $r_{tt} = 0.71$ .

This study aims to adapt the value orientation scale developed by Fries, Schmid, Dietz, and Hofer (2005) into the Turkish language and to examine the psychometric features of the scale. In the study, it was assumed that the original English form of the scale had similar qualities and psychometric features with the Turkish form. In the research of value concept in Turkey, the Rokeach Value Scale (Rokeach, 1973) and the Schwartz Value Scale (Schwartz, 1992) play an important role. There is limited literature in which the effects of values on education and learning at schools are discussed (Hofstede, 1986; Tweed & Lehman, 2002).

It is thought that the value orientation scale will contribute to the research of value phenomena in education. Determining the value orientations of teenagers in Turkey will contribute to educational psychology and allow for many comparative research works. Through this scale, an individual's wellbeing and achievement value orientations as well as related variables and the relationships between them can be examined.

## **Method**

### **Validity Studies**

**Linguistic Validity:** The original form of the Value Orientation Scale (VOS) and the authorization necessary for the adaptation study were received from Manfred Hofer whose authorization was given via e-mail. The English form of this scale was translated into Turkish separately by 2 language experts who had graduated





*Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir*

from the English Language and Literature and Philology departments and 3 doctorate students who were studying in the Department of Psychological Basics of Education and could speak English well. The translations from each translator were compared and the consistency of phrases in the scale was taken into consideration. Necessary corrections were made to the scale, considering the differences in each translation, and a tentative Turkish form was obtained. The obtained form was applied to 30 high school students and 10 high school teachers from different branches to test its comprehensibility, and the scale was finalized in accordance with the feedback and reactions. The tentative Turkish form was translated back into English by the same experts. At this stage, the literal translations of the scale were obtained.

In the meantime, it was tested statistically whether the scale had linguistic equivalence. To this end, the tentative Turkish and English forms were applied to a group of 46 students with ages ranging from 18-27 (average age=20.96) who were studying in their 3rd year in the English Teaching Faculty of Education at Sakarya University. 61% of them were female and 39% were male. The tests were applied two times every other four weeks. It was found that there were positive and significant relations of each item between two applications in regard to the linguistic equivalence at a medium (1st and 4th item) and high (2nd and 3rd item) level ( $p < .001$ ). According to the results of the t-test analysis, it was determined that there was no significant difference between the average scores of the 1st, 3rd and 4th items ( $p > .05$ ) and there was a significant difference between the average scores of the 2nd item only ( $p < .05$ ). Accordingly, even though the 2nd item was a problematic one, it could be said that this item also had linguistic equivalence because its correlation value was statistically significantly high (Asan et al., 2008; Dündar et al., 2008).

**Structure Validity:** Exploratory and confirmatory factor analyses were respectively performed to reveal the hidden structure of the VOS and confirm its validity to the structure of the original scale.

### Study Group

For the structural validity studies of the VOS, analyses were performed with the data obtained from students who were studying at two vocational high schools in İzmit, Kocaeli. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed on different samples. Exploratory factor analysis (EFA) was performed on a total of 400 students whose ages varied between 14 and 18 (average age = 15.69), 68% of whom were male and 32% were female. Confirmatory factor analysis





(CFA) was performed on a total of 203 students whose ages varied between 14 and 19 (average age = 16.08), 54.5% of whom were male and 45.5% were female.

### **Procedure**

According to the data obtained from the study group, exploratory factor analysis was performed for the structural validity. In the analysis, certain criteria were taken into consideration while performing factor analysis, and the results obtained were compared with these criteria (Büyüköztürk, 2007; Çokluk et al., 2010). Moreover, while performing the exploratory analysis, the principal component analysis and the Direct Oblimum spinning method were used.

The model fit of the theoretical structure obtained from the exploratory factor analysis was tested with confirmatory factor analysis. Multiple fit indexes were used for this analysis. Fit index values  $> .95$  were taken as a criterion for GFI, AGFI, CFI, NFI, RFI, TLI and IFI (Hu & Bentler, 1999; Şimşek, 2007), and  $< .05$  for RMR and RMSEA as usual (Çokluk et al., 2010; Şimşek, 2007). Internal consistency, split-half reliability and test/retest procedures were carried out for the scale's reliability.

### **Exploratory Factor Analysis (EFA)**

KMO and the Barlett test were examined for compliance with factor analysis of the data that was obtained from the study group. As a result of the EFA performed for the VOS, the KMO coefficient was found to be .66 and the  $\chi^2$  value from the Barlett test was found to be 325.47 ( $p < .001$ ). Since the KMO coefficient was higher than .60 and the Barlett test result was significant, it can be said that evidence for compliance of the data with EFA was found for the form.

As a result of the analysis for testing the structure of the VOS, four items that explain 74.26% of the total variance and a structure which measures two different value orientations (wellbeing and achievement value orientations) were obtained. The 1st and 3rd items explain wellbeing and the 2nd and 4th items explain the achievement value orientations in this structure.

Common factor variances of the items in the scale varied between .76 and .94. It was found that the factor loads of the 1st and 3rd items which explained the wellbeing value orientation were .94 and .80, and the factor loads of the 2nd and 4th





*Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir*

items that explained the achievement value orientation were .90 and .76. As a result of the item analysis which was performed to calculate the discriminatory power of the items, their discriminatory power can be considered adequate (Çokluk et al., 2010) since the item-total correlations of both dimensions were between .41 and .54. It was also determined that the correlation value (-.46) between the sub-scales of the wellbeing and achievement value orientations is negative and significant at a medium level ( $p < .01$ ).

### **Confirmatory Factor Analysis (CFA)**

As a result of the CFA performed for confirmation of the factor structure of the scale, it was found that the Chi-square ( $\chi^2$ ) value was significant [ $\chi^2/df = 1.21 < 3, p = .00$ ]. The fact that the fit index values were found to be GFI = 0.99, AGFI = 0.97, NFI = 0.99, TLI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.95, RMR = 0.02, and RMSEA = 0.03 shows that the model has excellent compliance (Çokluk et al., 2010; Hu & Bentler, 1999; Meydan & Şeşen, 2011; Schreiber et al., 2006; Şimşek, 2007). The factor loads of the sub-scale of the wellbeing value orientation were .86 and .60 and the sub-scale of achievement value orientations were .75 and .32. Moreover, a negative and high correlation of -.79 between the wellbeing and achievement value orientations reveals parallels with the original form and theoretical infrastructure.

### **Reliability**

**Study Group:** The VOS reliability studies were performed on a total of 56 students between the ages of 14-19 (average age=16.43) who were studying at a Technical and Industrial Vocational High School in İzmit, Kocaeli, 62% of whom were female and 38% male.

### **Procedure**

Internal consistency, split-half reliability and test-retest procedures were carried out for the reliability of the Turkish form of the VOS. Students were given the same test for test/retest reliability procedures every other fourth week.

### **Findings on Reliability**

It was found that the test/retest reliability coefficient for the wellbeing value orientation dimension of the VOS was .86 and its coefficients for internal con-





sistency and split-half test were .73. The test/retest reliability coefficient of the achievement value orientation dimension was .83, and its coefficients for internal consistency and split-half test were .56 and .58 respectively. It could be seen that the internal consistency and split-half test reliability coefficients of the achievement value orientation had low values of reliability. It could also be said that the reason for this is that the number of items was very low (2 items). Kayış (2006) and Green and Salkind (2005) stated that it is acceptable to have a low reliability coefficient.

## **Conclusion and Discussion**

In this study, in order to adapt the value orientation scale into Turkish, exploratory factor analysis was first performed and it was seen that the value orientation scale had a two-dimensional structure that explained 74.26% of the total variance. It can be said that this total variance met the 40% criteria in multi-dimensional scales at a very high level. Also, it can be inferred from the explained variance being very high that it measures the intended structure very well. It was concluded that the structures that were tested using both exploratory and confirmatory factor analyses were suitable both theoretically and statistically. In other words, the original form of the scale and the obtained results coincided.

The Value Orientation Scale is composed of two sub-scales: wellbeing and achievement value orientations. When the items of the scales were considered, the 1st and 3rd items are seen for measuring the wellbeing value orientation of students in secondary education, and the 2nd and 4th items are for measuring their achievement value orientations.

Internal consistency, split-half reliability and test/retest methods were used to determine the reliability of the value orientation scale. It was found that the test/retest reliability coefficient of the wellbeing value orientation dimension of the scale was .86 and its coefficients for internal consistency and the split-half test were .73. The test/retest reliability coefficient of the achievement value orientation dimension was .83 and its internal consistency coefficient was .56, while the split-half test coefficient was .58. It can be inferred as acceptable even though the internal consistency and split-half test reliability coefficients of the achievement value orientation had low reliability values (Green & Salkind, 2005), due to the low number of items in the scale. Data obtained especially in relation to the test/retest reliability shows that both sub-scales have a high level of reliability over time.





*Hüseyin Çalışkan, Çağla Karademir*

It can be said that the Value Orientation Scale which was adapted into Turkish within the scope of the research based on all these findings is a valid and reliable measuring tool useful for determining the value orientations of students. It can also be concluded that this research, which was proven to possess psychometric features for determining the value orientations of students in secondary education, may also be useful when applied to different groups, i.e. university students or students in primary school, too.

**Keywords-** Value Orientation Scale, Validity and reliability