



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 648 – 667. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-843158>

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Validity and Reliability Study of The Teachers' Personal Accountability Scale

Münevver Ölçüm Çetin¹ , Derya Ülhatun Bozkurt² 

Geliş Tarihi (Received): 18.12.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 17.04.2020

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2020

Öz: Araştırmanın amacı, öğretmenler için kişisel hesap verebilirlik ölçeğinin geliştirilmesidir. Araştırma tarama modeli şeklinde dir. Açıklayıcı faktör analizi için 571 katılımcı, doğrulayıcı faktör analizi için ise 250 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili; Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece ve Zeytinburnu ilçelerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,936, Bartlett testi değeri 6781.330 ($p<0.05$)'dir. Geliştirilen ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri (%55) ideal kabul edilmekte ve ölçek; içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısı .92'dir. Çalışmanın ikinci aşamasında, elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısıyla kabul edilebilir uyum içinde olduğu (χ^2/sd 1.361) tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğini ölçen tutarlı faktör yapısına sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişisel hesap verebilirlik, eğitim, öğretmen

&

Abstract: The purpose of this study was to develop the Teachers' Personal Accountability Scale. While a sample, consisting of 571 participants, was used for the exploratory factor analysis, the one used for the confirmatory factor analysis consisted of 250 participants. The population of the study consisted of teachers who worked in the public and private schools located in the Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece, and Zeytinburnu districts of the İstanbul province. The convenience sampling method, a type of non-random sampling, was used in the study. The results of factor analysis revealed a KMO value of 0,936, and a Bartlett test value of 6781.330 ($p<0.05$). The overall variance value (55%) of the developed scale, which consisted of four dimensions (internal, external, personal benefit, and control dimensions) and 25 items, was considered ideal. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was .92. Confirmative factor analysis was performed in the second part of the study to confirm the factor structure obtained. The analysis showed that the concordance statistics were in normal concordance with the previous factor structure of the scale (χ^2/sd 1.361). The analysis showed that the scale was sufficiently valid and reliable to be used to measure the personal accountability of teachers.

Keywords: Personal accountability, education, teacher

Atıf/Cite as: Ölçüm-Çetin, M. & Ülhatun-Bozkurt, D. (2022). Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 648-667. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-843158>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma ikinci yazarın Prof Dr. Münevver Ölçüm Çetin danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Kişisel Hesap Verebilirliğinin Mesleki Profesyonellikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, munevvercetin@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

² Sorumlu Yazar: Derya Ülhatun Bozkurt, deryaulhatun@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-6918>

1. GİRİŞ

Hesap verebilirlik, sorumlulukları ve görevlerini yerine getirdiğine, beklentileri karşıladığına ve standartlara uygun performans sergilediğine dair ilgili kişilere cevap verebilme durumudur. Kişi hesap verebilir olduğunda kendi davranışlarını değerlendirebilir ve açıklayabilir. Ayrıca ilgili kişiler tarafından da bu davranışlar incelenebilir ve değerlendirilebilir. Böylelikle de hesap verebilirlik durumu altında sergilenen davranışlar kişiyi duygu, düşünce ve davranış açısından daha etkili hâle getirmektedir (Gonzalez ve Firestone, 2013: 384; Weigold ve Schlenker, 1991: 25). Kişisel hesap verebilirlik, kişinin kendi düşüncelerinden, duygularından ve eylemlerinden sorumlu olduğu kadar, kendinden ve başkalarından gelen eylem ve sonuçları da açıklayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Stock, 2015: 18). Bir başka tanımda, kişinin ahlak ve etik değerlerine dayanan kişisel hesap verebilirlik, daha çok dürüstlük, sadakat ve kamu yararına gibi değerleri çağrıştırdığından değerlerin ve inançların ifade edildiği örgüt kültüründe pekişmekte olup kişisel vicdana uygun, sorumluluğu kabul eder şekilde davranma olarak açıklanmaktadır (Harmon ve Mayer, 1986 akt. Sinclair, 1995: 230). Hart (1988), başkalarına karşı dürüst ve şeffaf bir kişisel hesap verebilirliğin, zayıf kararlara, bilinçsiz motivasyonlara ve kendini aldatmaya karşı korumanın tek yolu olduğunu belirtmektedir (akt. Wood ve Winston, 2005: 88).

Kişisel hesap verebilirlik, getirdiği sorumluluklar açısından daha içsel görülmekte ve kişisel bağlılık yarattığı düşünülmektedir. Bu konuda Allen ve Mintrom (2010: 445-447) yapmış oldukları araştırmada; okul liderleri, kontrolleri dışındaki hususlarda kendilerini sorumlu hissetmezken, sorumlu tutulmadıkları hususlarda kendilerini sorumlu hissetmekte olduklarını ortaya koymakta ve bu sonucu açıklığa kavuşturmak adına "iç hesap verebilirliği" araştırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Tetlock (1983: 74), günlük yaşamda insanların sosyal boşlukta iş yapmadığını; örtük ya da açık hesap verebilirlik ve sorumluluk normlarının kişilerin davranışlarını düzenlediğini ifade etmektedir. Ayrıca kişinin kendini kişisel olarak hesap verebilir hissettiğinde ise karar vermek ve davranışta bulunmak için daha fazla çaba veya bilişsel çalışma içine girdiğinden bahsetmektedir.

Kişisel hesap verebilirlik içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Frink ve Ferris, 1999: 517-522; Gonzalez ve Firestone, 2013: 383-385; Rosenblatt, 2017: 20). Kısaca kişisel hesap verebilirliği tanımladığımızda, iç ve dış perspektifi olan ve kurumda mesleki standartlara göre ödül ya da yaptırımla sonuçlanan kişisel fayda içerikli bir kontrol sistemidir (Frink ve Ferris, 1998: 1260). Kişisel hesap verebilirlik, kişinin kararlarının veya eylemlerinin iç (kişinin kendi) veya dış bazı kitleler tarafından değerlendirilmesi ve belirgin bir ödül veya yaptırım gücünün uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Frink ve Ferris, 1999: 516). Dış hesap verebilirlik, kişinin performans ve davranışlarını standartlara göre değerlendiren bir sistemdir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak ödül ve ceza sistemi uygulamaktadır. İç hesap verebilirlik ise, dış hesap verebilirliğin de etkisiyle kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına kendi ahlakı ve mesleki bilgisine dayanarak yön vermesi olarak açıklanmaktadır (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper, 1995: 176). Eğitimde dış hesap verebilirlik (external accountability), beklenti ve istekleri karşılamak üzere (formal) denetmen ve amirlere; (informal) meslektaş, veli ve öğrencilere cevap verebilir olmaktadır. İç hesap verebilirlik (internal accountability), eğitimcilerin kendi mesleki bilgeliğine, etik ve ahlaki kurallarına cevap verebilir olmaktadır (Levent ve Karsantık, 2018: 8; Rosenblatt, 2017: 20).

Kişisel hesap verebilirliğin kişisel fayda boyutuna göre, öğretmenlerin kişisel faydaları ve mesleki gelişimleri adına öz farkındalıklarının gelişmesi için kendi kendini inceleme ve değerlendirme becerisini kazanması gerektiği düşünülmektedir (Broadfoot, Osborn, Gilly ve Paillet, 1988: 267). Frink ve Ferris (1999: 517-522), kişisel hesap verebilirlikte öz farkındalık ve öz denetimin kaynağı olarak kişinin kendi vicdanı olduğunu belirtmektedir. Vicdan sahibi insanlar sorumluluklarının bilincinde olmakta ve bu doğrultuda hedef koymakta ve iyi bir performans göstermektedir. Dış hesap verebilirlik sistemi olduğunda vicdan sahibi kişiler, sisteme bağlı ve sorumluluk sahibi olarak hareket etmekte ve vicdani yönü yüksek olmayan kişiler dahi daha fazla sorumlu olarak hareket etmektedir. Bu sebeple kişiler, mesleki açıdan öğrenmeye ve gelişmeye açık hâle gelmektedir.

Kişisel hesap verebilirliğin kontrol boyutu, öğretmenlerin profesyonelliğini kısıtlamakla birlikte öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını, kurumlarındaki rollerini ve ilişkilerini etkilemektedir (Poulson, 1998: 421) Bu sebeple kişisel hesap verebilirliğin kontrol boyutu da dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki standartların bilincinde olmasını sağlamak gerekmektedir. Bunu sağlamak adına okullar, öğretmenlerin mesleki standartlar konusunda farkındalığını artırarak, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek değişim içinde olan eğitim sürecine ayak uydurmalarını sağlayarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan gelişimine katkı sağlamaları gerekmektedir (Levent, 2016: 130-131). Ayrıca öğretmenlerde dış hesap verebilirlik hususunda kişisel farkındalık oluşturularak içsel kontrolün sağlanabileceği ve kişisel hesap verebilirlik yönünde gelişme sağlanabileceğinden bahsedilmektedir (Cheng ve Tsui, 1999: 144-150). Gonzalez ve Firestone (2013: 383-385), dış hesap verebilirliğin baskı boyutuna ulaştığında kişilerin iç hesap verebilirliklerine dayanarak hareket ettiklerinden ve iç hesap verebilirlikleri gelişmiş yöneticilerin kurumlarında başarı sağladıklarından bahsetmektedir. Firestone ve Shipps, (2005: 98) tarafından yapılan araştırmada devletin hesap verebilirlik sistemlerinin arkasındaki teorinin yanlış olduğundan bahsetmektedir. Bu teori, iç hesap verebilirliği oluşturmak için dış hesap verebilirliğin (standartları, değerlendirmeler ve yaptırımlar şeklinde) gerekli olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmada okulların, dış hesap verebilirliğe etkili bir şekilde tepki vermeleri, gerekli kapasiteye ve iç hesap verebilirlik duygusuna sahip olmakla mümkün olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca, güçlü yaptırımların, tüm öğrenciler için öğrenmeyi desteklediği ve iç hesap verebilirliği geliştirdiği düşünülmektedir.

Alan yazın dikkate alındığında eğitimde hesap verebilirliğe yönelik birçok araştırmaya (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper, 1995; Frink ve Ferris, 1999; Gonzalez ve Firestone, 2013; Salduz, 2013) rastlanmış olmasına rağmen eğitimde kişisel hesap verebilirliğe yönelik araştırma ve ölçeğin sınırlı olduğu fark edilmiştir (Rosenblatt, 2017). Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğine yönelik bir ölçeğe ise rastlanılmadığından alandaki eksikliği gidermeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirerek alandaki eksikliğin giderilmesidir.

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de eğitimde hesap verebilirliğini ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiştir (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). Fakat öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ile ilgili bir ölçeğe rastlanmamış olduğundan geliştirilen ölçeğin alan yazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlamada onların zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmaların planlanması açısından geliştirilen ölçeğin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirlik eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinde, bir durumu olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan (Karasar, 2012: 79-81), sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma imkânı veren (Büyüköztürk, 2015) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli çeşitlerinden genel tarama deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada, araştırmanın evrenini İstanbul ili; Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece ve Zeytinburnu ilçelerinde devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 85). Araştırmanın örneklemini, 2019-20 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa,

Fatih, Küçükçekemece ve Zeytinburnu ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 821 öğretmen oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de ölçek geliştirmede kullanılan verilere ait demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	263	46,06
	Erkek	308	53,94
Yaş	20-29 yaş	119	20,84
	30-39 yaş	265	46,41
	40-49 yaş	129	22,59
	50 yaş ve üstü	58	10,16
Medeni Durumunuz	Bekâr	121	21,19
	Evli	443	77,58
	Dul	7	1,23
Eğitim Durumunuz	Lisans	487	85,29
	Yüksek Lisans	80	14,01
	Doktora	4	0,70
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl	139	24,34
	6-10 yıl	139	24,34
	11-15 yıl	104	18,21
	16-20 yıl	92	16,11
	21 yıl ve üzeri	97	16,99
İdari Göreviniz var mı?	Var	96	16,81
	Yok	475	83,19

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 571 kişiden 263’ü kadın 308’i erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre 119 kişi 20-29 yaş grubu arasında; 265 kişi 30-39 yaş grubu arasında; 129 kişi 40-49 yaş grubu arasında; 58 kişi 50 yaş ve üzeri yaş grubu arasında bulunmaktadır. Katılımcıların medeni durumuna göre 121 kişi bekâr; 443 kişi evli ve 7 kişi dul grubunda yer almaktadır. Katılımcıların eğitim durumuna göre 487 kişi lisans grubunda; 80 kişi yüksek lisans ve 4 kişi doktora grubunda yer almaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemine göre 139 kişi 0-5 yıl grubunda; 139 kişi 6-10 yıl grubunda; 104 kişi 11-15 yıl grubunda; 92 kişi 16-20 yıl grubunda ve 97 kişi 20 yıl ve üzeri grubunda yer almaktadır. Katılımcıların idari görevleri bulunmalarına göre 96 kişi var grubunda 475 kişi yok grubunda yer almaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, Özdamar (2017; 43-46) tarafından belirtilen ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir. Bu adımlar şunlardır;

- Madde havuzu oluşturma
- Uzman görüşü
- Pilot uygulama
- Geçerlik ve güvenirlilik hesaplama

Yukarıda bahsedilen adımların yanında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesine yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Ölçeğin kuramsal yapısını ortaya koyan bu işlem, birbiri ile ilişkili diğer değişkenleri bir araya getirerek yeni boyutlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Faktör analizi işlemi sırasında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükköztürk (2018; 207-210) tarafından belirtilen adımlar takip edilmektedir. Bu adımlar şunlardır; a) Veri setinin incelenmesi, b) Normallik testinin yapılması, c) Uç değerlerin tespit edilmesi, d) Doğrusallık, e) Çoklu bağlantının incelenmesidir.

Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin açmılayıcı faktör analizine hazırlanması için aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

- 1) Veri setinin normallik varsayımına uygunluğu test edilmiş, ardından uç değerler çıkarılarak ve çoklu bağlantı problemi kontrol edilerek nihai veri seti analize uygun hale getirilmiştir.
- 2) Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı KMO testi ile incelenmiştir.
- 3) Geliştirilen ölçeğin varyans değerleri incelenmiş ve özdeğerleri 1 ve üzeri olan faktörler seçilmiştir. Ortaya çıkan faktörler, yamaç birikinti grafikleri ile de karşılaştırılmış ve faktör sayıları belirlenmiştir.
- 4) Geliştirilen ölçeğin çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı dönüştürülmüş bileşenler matrisi (anti image matrisi) olan Barlett küresellik testi ile kontrol edilmiştir.
- 5) Faktör yapısının daha standart faktör yüklerinin belirlenmesi için Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programında gerekli düzenlemeler yapılarak analize başlanmıştır. Ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek SPSS programında faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS programı kullanılarak ve $p < .05$ alfa manidarlık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Yapılan araştırmaya kurum izni alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tedbirler alınmış olup, gerekli her tür yükümlülük özenle yerine getirilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=29.05.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020/05

3. BULGULAR

Bu bağlamda Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Barret (2005), Barrick (1993), Barrick ve Mount (1991), Broadfoot ve Osborn (1993), Cheng (1996), Cheng ve Tsui (1999), Darling-Hammond (2007), Doherty ve Schlenker (1991), Ferris ve Frink (1998), Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper (1995), Firestone ve Shipps (2005), Finnigan ve Gross (2007), Frink ve Ferris (1999), Küçükbere, 2019; Koppell (2005), Rosenblatt (2017), Tetlock (1983), Salduz, 2013; Yavaş, 2017; Weigold ve Schlenker (1991), tarafından yapılan çalışmalar doğrultusunda 40 madde oluşturulmuştur. Hazırlanan 40 madde için eğitim yönetimi alanında yedi, Türkçe öğretmenliği alanında iki ve Matematik öğretmenliği alanında bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve kapsamı incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve gerekli görülmeyen sekiz madde çıkarılmıştır. 32 maddelik ölçek online form aracılığı ile 571 kişiye uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programında gerekli düzenlemeler yapılarak analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek açmılayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile birlikte güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. Açmılayıcı faktör analizi öncesi faktör analizinin uygulanabilirliğine yönelik ön varsayım testleri KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett

testleri uygulanmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak verilere temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğe ait faktör sayısının belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Güvenirliğinin sağlanmasında; Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 2.

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Madde Analizi

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Maddeleri	Madde silindğinde ölçek puanı	Madde silindğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindğinde alfa katsayısı
1)Kişisel hesap verebilen biri olmam mesleğimin getirdiği sorumlulukların bilincinde olmamı sağlar.	96,622	155,478	,626	,915
2)Karar veya uygulamalarımın sorumluluğunu almam, kişisel hesap verebilirliğimi destekler.	96,566	158,050	,615	,915
3)Karar veya uygulamalarımın sonuçlarına katlanmam kişisel hesap verebilirliğimi destekler.	96,620	157,183	,619	,915
4)Kişisel hesap verebilirliğim, bilişsel çaba (örn; karmaşık karar stratejileri kullanma) içinde olmamı sağlar.	97,016	155,352	,582	,915
5)Kişisel hesap verebilirliğim, profesyonel gelişimime katkı sağlar.	96,779	154,453	,685	,914
6)Kişisel hesap verebilen biri olduğum için sahip olduğum imkanları profesyonel gelişimim adına etkin kullanırım.	96,919	155,085	,648	,914
7)Kişisel hesap verebilen biri olarak performansımı artırmak için kendime hedef koyarım.	96,932	156,937	,562	,916
8)Deneyimlerde bulunmak kişisel hesap verebilirliğime katkı sağlar.	96,809	156,667	,625	,915
9)Yönetimin hesap verebilir olması karar veya uygulamalarımda sorumlu hissetmemi sağlar.	96,788	155,799	,633	,915
10)Yönetimin hesap verebilir olması öğrenci başarısında sorumlu hissetmemi sağlar.	96,809	155,442	,618	,915
11)Kişisel hesap verebilirliğim, karar veya uygulamalarımı sorgulamamı sağlar.	96,750	154,581	,718	,913
13)Devlet politikaları, kişisel hesap verebilir olmamda teşvik edicidir.	97,620	157,054	,396	,919
15)Vicdanım, kişisel hesap verebilirliğimi aktif tutar.	96,452	159,055	,567	,916
16)Adaletli olmamda kişisel hesap verebilirliğim etkilidir.	96,536	156,691	,591	,915
17)Mesleki etik ilkeler, kişisel hesap verebilir olmamda etkilidir.	96,651	156,140	,616	,915
18)Kişisel hesap verebilir olmam, etik ilkeleri içselleştirmeme bağlıdır.	96,769	155,638	,607	,915
20)Kişisel hesap verebilirliğim, mesleki standartların dışına çıkmamı engeller.	97,394	157,018	,380	,920
21)Kişisel hesap verebilen biri olmak adına karar verme sürecinde risk almam.	97,830	162,987	,308	,922
22)Meslektaşlarımın takdirleri, kişisel hesap verebilir olmamda teşvik edicidir.	97,531	158,235	,377	,919
25)Yaptırımlar, kişisel hesap verebilen biri olmamda katkı sağlar.	98,021	158,438	,316	,922
27)Kişisel hesap verebilirliğim, karar veya uygulamalarım hakkında üstlerime bilgilendirmede bulunmayı gerektirir.	97,158	155,824	,553	,916
29)Kişisel hesap verebilir olmam beklendiğinde performansım artar.	97,147	153,522	,621	,914

30)Kişisel hesap verebilir olmam tercih edilebilirliğime katkı sağlar.	97,075	154,136	,663	,914
31)Hizmet alacak kişilerin ihtiyaç veya isteklerini dikkate almam kişisel hesap verebilirliğime katkı sağlar.	96,967	156,134	,618	,915
32)Beklentileri karşılama düzeyimi belirlemek için performans değerlendirmeyi gerekli görürüm.	97,333	154,907	,464	,918

Tablo 2’de maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi verilmiştir. Toplanan 571 veri geçerlik ve güvenirlik analizine dâhil edilmiştir. Maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplamı ile pozitif korelasyona sahip olması beklenir. Bu durum katılımcıların önermeleri doğru anladıklarını ve objektif yanıt verdiklerini göstermektedir. Ölçekteki her bir maddenin, madde toplam korelasyonunun $\geq 0,30$ olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 12, 14, 19, 23, 24, 26, numaralı maddeler 0,30’ un altında kaldığı için çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015: 183; Tavşancıl, 2018: 148).

Ölçeğin tek değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerlerine göre belirlenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının sağlanması geliştirilen ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmasına bağlı görülmektedir (George ve Mallery, 2007: 98-99). Geliştirilen ölçek, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğundan tek değişkenli normallik varsayımını sağlamaktadır.

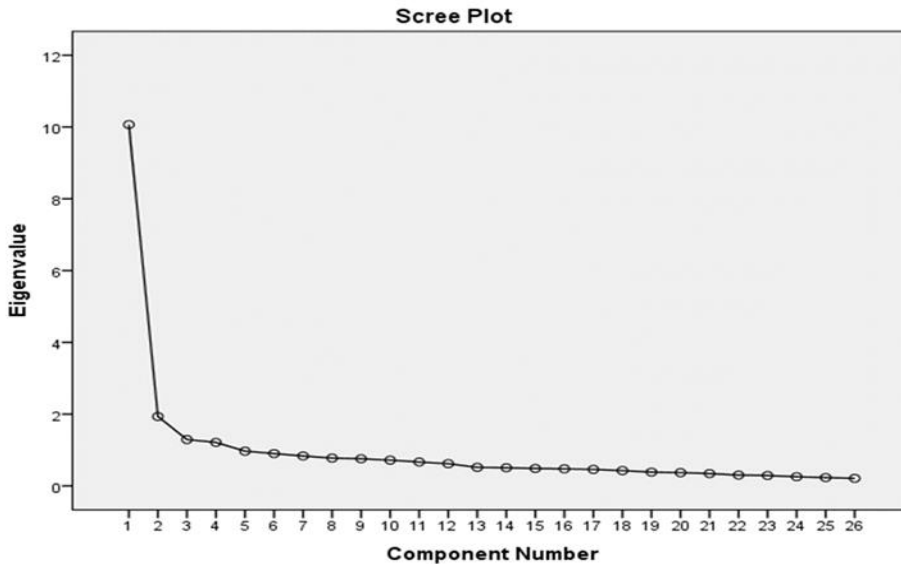
Tablo 3.

KMO ve Barlett’s Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		0,936
Barlett’s Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	6781,330
	Sebestlik Değeri	300
	p	0,000

Tablo 3 incelendiğinde çoklu doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmektedir. KMO testi ise verilerin faktör çıkarma için uygun olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Geliştirilen ölçeğin faktörleştirilebilirliği için KMO katsayısının 0,60’tan yüksek olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2015: 136). Barlett küresellik test sonucunun anlamlı çıkması (6781,330),($p<0,05$) çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmış olması ile birlikte doğrusallık varsayımını da karşılamış olduğunu göstermektedir. KMO katsayısı ise 0,936 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin KMO değeri, verinin faktörleştirme için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; 219).

Geliştirilen ölçekte verilerin AFA için uygunluğunun test edilmesinin ardından Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak standart faktör yükleri elde edilmiştir. Bu uygulama sonucunda özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde diğer bir yöntem olan yamaç birikinti grafiği de incelenmiş olup aşağıda şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde dördüncü faktörden sonra faktörlerin varyansa olan katkıları azalarak birbirine yaklaştığı görülmektedir. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer saçılım grafiğinde yüksek ivmeli düşüş dikkate alınmaktadır. Eğimin azaldığı

kırılma noktasından sonraki faktörlerin varyansa katkılarının önemsenmeyecek kadar düşük seviyede olduğundan kırılma noktasına kadarki faktör sayısı esas alınmaktadır. Fakat bu yöntem araştırmacının bakış açısından etkilendiğinden ölçeğin faktör yapısını belirlemede yardımcı bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Koçak, Çokluk ve Kayri, 2020: 336).

Tablo 4.

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Açıklanan Toplam Varyans												
Faktörler	Başlangıç Topamları			Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif f %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	9,577	38,309	38,309	9,577	38,309	38,309	5,679	22,717	22,717			
2	1,907	7,627	45,936	1,907	7,627	45,936	3,086	12,344	35,061			
3	1,291	5,166	51,102	1,291	5,166	51,102	3,040	12,159	47,220			
4	1,149	4,597	55,699	1,149	4,597	55,699	2,120	8,479	55,699			
5	,967	3,869	59,568									
6	,890	3,561	63,129									
7	,831	3,324	66,453									
8	,768	3,074	69,526									
9	,754	3,015	72,542									
10	,704	2,816	75,357									
11	,665	2,660	78,017									
12	,613	2,451	80,468									
13	,516	2,064	82,531									
14	,505	2,020	84,551									
15	,483	1,933	86,485									
16	,473	1,890	88,375									
17	,456	1,824	90,199									
18	,407	1,628	91,826									
19	,379	1,518	93,344									
20	,352	1,408	94,753									
21	,317	1,267	96,020									
22	,290	1,161	97,180									
23	,260	1,040	98,220									
24	,233	,933	99,153									
25	,212	,847	100,000									

Tablo 4'te öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği'nin faktör yapısını gösteren dört faktörün özdeğerleri ve açıklanan varyansları yer almaktadır. Faktörün özdeğeri, ortaya çıkan faktör ile değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Buna bağlı olarak özdeğeri 1'den yüksek olan faktörler önemli faktörler olarak görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin faktörlerine ait özdeğerlerin 1'in üzerinde olduğu görülmektedir (Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016: 335-337). Belirlenen dört faktör, ölçeğe ait varyansın toplam %55.699'unu açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansa % 22,717; ikinci faktör toplam varyansa %12,344; üçüncü faktör toplam varyansa % 12,159; dördüncü faktör toplam varyansa %8,479 oranında katkı sağlamaktadır. Faktör analizinde elde edilen toplam varyans değeri (%55.699) %40-%60 arasında bir değer olduğundan ideal kabul edilmektedir (Scherer, Luther, Wiebe ve Adams, 1988: 767).

Tablo 5.

Öğretmenleri Kişisel Hesap verebilirlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler			
	F1 (İçsel)	F2 (Dışsal)	F3 (Kişisel Fayda)	F4 (Kontrol)
khv9	,721			
khv2	,719			
khv11	,701			
khv4	,699			
khv10	,688			

khv3	,677		
khv5	,656		
khv1	,623		
khv6	,620		
khv8	,583		
khv7	,559		
khv30		,734	
khv29		,720	
khv32		,637	
khv31		,575	
khv27		,484	
khv17			,787
khv16			,764
khv18			,626
khv15			,760
khv21			,710
khv20			,658
khv25			,561
khv13			,475
khv22			,472

Büyüköztürk (2002: 473; 2015: 134), bir faktörde o faktörle ilişkili maddelerin birlikte bir küme oluşturarak o faktörü ölçtüğünü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri için 0,30 ile 0,59 arasındaki değerlerin orta 0,60 ve üzeri değerlerin ise yüksek düzeyde bir büyüklüğe sahip olduğunu dolayısıyla maddelerin faktör yük değerleri için kabul noktasının 0,30 olduğunu belirtmektedir. Ayrıca faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini gösteren katsayıdır. Faktör yük değerinin 0,45 ve üzeri olmasının iyi bir seçim olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2015: 133). Bir maddenin farklı faktörlerde yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2015: 134-135). Tablo 5'te görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30' un üzerinde olduğu görülmektedir. Birinci faktörde toplanan khv2, khv9, khv4, khv11, khv3, khv10, khv5, khv1, khv6, khv8, khv7 içsel olarak; ikinci faktörde toplanan khv30, khv29, khv32, khv31, khv27 dışsal olarak; üçüncü faktörde toplanan khv17, khv16, khv15, khv18 kişisel fayda olarak; dördüncü faktörde toplanan khv21, khv20, khv25, khv13, khv22 ise kontrol olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Nihai olarak ölçek 25 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Korelasyon Analizi

		İçsel	Dışsal	Kişisel Fayda	Kontrol	Ölçek Genel
İçsel	r	1,000				
Dışsal	r	0,648**	1,000			
Kişisel Fayda	r	0,664**	0,538**	1,000		
Kontrol	r	0,378**	0,496**	0,341**	1,000	
Ölçek Genel	r	0,905**	0,831**	0,765**	0,653**	1,000

*<0,05; **<0,01

Tablo 6'da verilen içsel, dışsal, kişisel fayda, kontrol ve ölçek geneli arasında korelasyon analizleri bulunmaktadır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 olması düşük düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 31). Tablo 6 incelendiğinde dışsal ile içsel arasında $r=0.648$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kişisel fayda ile içsel arasında $r=0.664$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kişisel fayda ile dışsal arasında $r=0.538$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile içsel arasında $r=0.378$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile dışsal arasında $r=0.496$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile kişisel fayda arasında $r=0.341$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile içsel arasında $r=0.905$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile dışsal arasında $r=0.831$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile kişisel fayda arasında $r=0.765$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile kontrol arasında $r=0.653$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$) ilişki bulunmuştur. Tablo 6'da görüldüğü üzere boyutlar arasındaki ilişki düşük fakat belirlenen boyutların ölçek geneli ile yüksek düzeydedir. Bu ise boyutların birbirinden ayrıştığını fakat ölçeğin geneli ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

	f	Madde sayısı	Standarize Madde Tabanlı Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
İçsel	571	11	,916	,914
Dışsal	571	5	,811	,802
Kişisel Fayda	571	4	,849	,846
Kontrol	571	5	,618	,616
Ölçek Genel	571	25	,927	,919

Ölçekte likert tipi maddeler kullanıldığı için iç tutarlılığı belirlemek adına Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenirliliği çok düşüktür”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirdir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek yüksek güvenilirdir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek çok yüksek güvenilirdir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2017; 79). Tablo 7’de görüldüğü üzere Kişisel Hesap Verebilirlik ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve Alfa katsayısı 0,919 olarak çok yüksek bulunmuştur. Birinci faktör olan içsel 0,914; ikinci faktör olan dışsal 0,802, üçüncü faktör olan kişisel fayda 0,846 ve dördüncü faktör olan kontrol 0,616 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin madde ayırt edici gücünü ölçmek için Alt%27 ve Üst%27 grup ortalamaları arasındaki farka dayalı madde analizi yapılmaktadır. Ölçek puanları dağılımında ölçülmek istenen tutuma olumlu yanıt veren katılımcılar üst %27’lik grupta, olumsuz yanıt veren katılımcılar ise alt %27’lik grupta yer almaktadır. Eğer bir madde bahsedilen gruplardaki tepkileri ayırt edebiliyorsa ölçülen tutuma olumlu yanıt verenler ile olumsuz yanıt verenleri ayırt edebiliyor yani ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebiliyor demektir. Çok boyutlu ölçeklerde ise alt ve üst %27 grupların her bir boyut için tanımlanması da gerekmektedir.

Tablo 8.

Ölçek Puanlarının Alt%27 ve Üst%27 Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Alt %27 (n=154)		Üst %27 (n=154)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
İçsel	3,580	,5243	4,840	,1925	-27,998	306	0,000
Dışsal	3,165	,6612	4,574	,4556	-21,775	306	0,000
Kişisel Fayda	3,793	,7492	4,912	,2031	-17,880	306	0,000
Kontrol	2,829	,5390	3,966	,5842	-17,739	306	0,000
Ölçek Genel	3,383	,3979	4,623	,1637	-35,736	306	0,000

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçek puanları Alt%27 ve Üst%27 gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Hesaplanan t değeri, ne derece farkın olduğunu ortaya koymakta olup, serbestlik derecesi dikkate alınarak manidarlık düzeyi ile karşılaştırıldığında ölçek madde ve boyutlarının ayırt edici düzeyde anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($t > 1,960$). Elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen ölçeğin iç-tutarlılık açısından ayırt edici ölçüm yaptığını ve ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 184-185; Tavşancıl, 2018: 150-151; Tezbaşaran, 1996: 32).

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirlik ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşamasını doğrulayıcı faktör analizi oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Balcı, 2018: 283; Brown, 2015: 10-11). Doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek için 250 öğretmene ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu verilere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine Ait Demografik Bilgiler

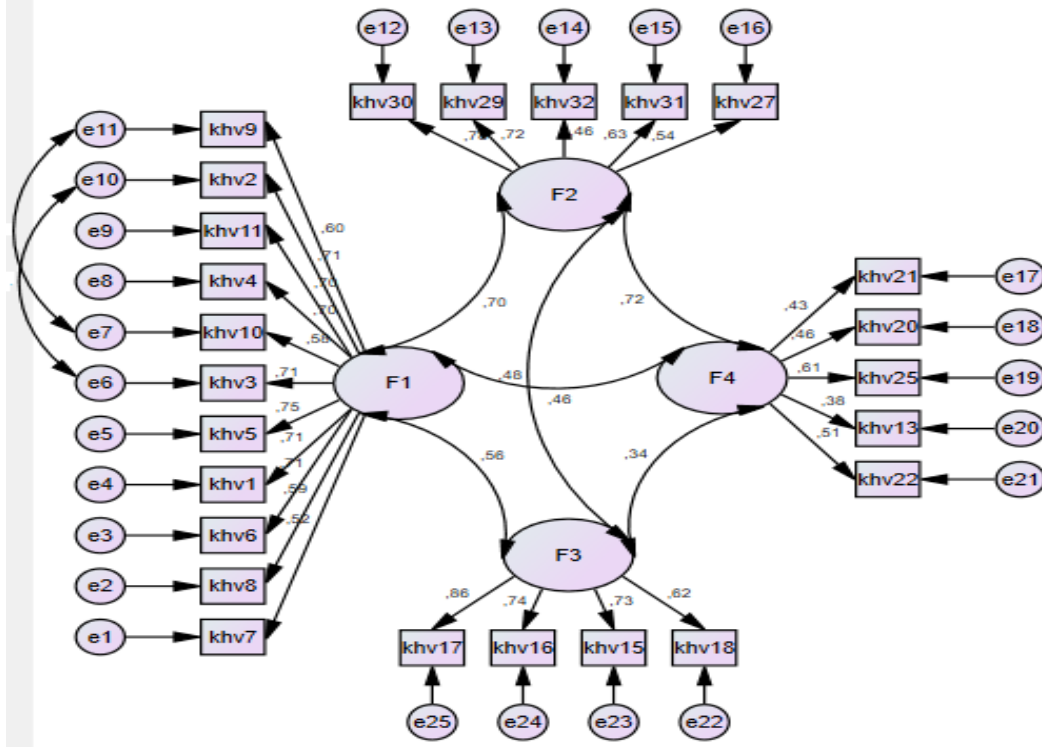
Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	126	50,4
	Erkek	124	49,6
Yaş	20-29 yaş	51	20,4
	30-39 yaş	110	44
	40-49 yaş	58	23,2
	50 yaş ve üzeri	31	12,4
Medeni Durumunuz	Bekâr	59	23,6
	Evli	187	74,8
	Dul	4	1,6
Eğitim Durumunuz	Lisans	203	81,2
	Yüksek Lisans	43	17,2
	Doktora	4	1,6
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl	56	22,4
	6-10 yıl	57	22,8
	11-15 yıl	41	16,4
	16-20 yıl	43	17,2
	21 yıl ve üzeri	53	21,2
İdari Göreviniz var mı?	Var	40	16
	Yok	210	84

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 250 kişiden 126’ü kadın 124’ü erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre 51 kişi 20-29 yaş grubu arasında; 110 kişi 30-39 yaş grubu arasında; 58 kişi 40-49 yaş grubu arasında; 51 kişi 50 yaş ve üzeri yaş grubu arasında bulunmaktadır. Katılımcıların medeni durumuna göre 59 kişi bekar; 187 kişi evli ve 4 kişi dul grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim durumuna göre 203 kişi lisans grubunda; 43 kişi yüksek lisans ve 4 kişi doktora grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların mesleki kıdemine göre 56 kişi 0-5 yıl grubunda; 57 kişi 6-10 yıl grubunda; 41 kişi 11-15 yıl grubunda; 43 kişi 16-20 yıl grubunda ve 53 kişi 21 yıl ve üzeri grubunda yer almaktadır. Katılımcıların idari görevleri bulunmalarına göre 40 kişi var grubunda 210 kişi yok grubunda yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci kısmı olan doğrulayıcı faktör analizinde, literatürde bulunan ve araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinin dört faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen diyagram aşağıda şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Şekil 2'de öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagrama yer verilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve normal uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere aşağıda tablo 9'da verilmiş olup modelin uyumu bu ölçütlere göre değerlendirilmektedir (Balci, 2018: 290; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018; 310-311; Şimşek, 2007: 48; Schumacker ve Lomax, 2004: 82; Sümer, 2000;69; Tabachnick ve Fidel, 2013: 721-723).

Tablo 9.
Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	İyi Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum**	Geliştirilen Ölçek
χ^2			360.705
sd			265
χ^2/sd	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$	1.361
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	0.87
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.95
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.85
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.95
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.03
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.04

Tablo 9 incelendiğinde ki-kare değeri incelendiğinde ki-kare değeri $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde model ile veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ki-karenin serbestlik derecesine oranı 2 ve 5 değerleri arasında olduğundan kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. GFI değeri .90 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer kabul edilmektedir. AGFI değeri .87 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer kabul edilmektedir. CFI değeri .95 olarak hesaplandığından kabul edilebilir değer olarak kabul edilmektedir. NFI değeri .85 olarak hesaplanmıştır fakat küçük örneklerde bu değer düşük çıkabilmektedir. NNFI değeri .95 olarak hesaplanmış olduğundan mükemmel uyum olarak görülmektedir. RMSEA değeri .03 olarak hesaplanmış olup normal değer olarak görülmektedir. SRMR değeri .04 olarak hesaplanmış olduğundan normal değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 267-269). Bu bulgular, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kişisel hesap verebilirlik, getirdiği sorumluluklar açısından daha içsel görülmekte ve kişisel bağlılık yarattığı düşünülmektedir. Bu konuda Allen ve Mintrom (2010: 445-447) yapmış oldukları araştırmada; okul liderleri, kontrolleri dışındaki hususlarda sorumlu tutulduklarında kendilerini sorumlu hissetmezken, sorumlu tutulmadıkları hususlarda kendilerini sorumlu hissetmekte olduklarını ortaya koymakta ve bu sonucu açıklığa kavuşturmak için “iç hesap verebilirliği” araştırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Tetlock (1983: 74), günlük yaşamda insanların sosyal boşlukta iş yapmadığını; örtük ya da açık hesap verebilirlik ve sorumluluk normlarının kişilerin davranışlarını düzenlediğini ifade etmektedir. Ayrıca kişinin kendini kişisel olarak hesap verebilir hissettiğinde ise karar vermek ve davranışta bulunmak için daha fazla çalışma veya bilişsel çaba içine girdiğinden bahsetmektedir. Gonzalez ve Firestone (2013: 385-386), yetkinin kaynağını ve içsel yükümlülükleri dikkate alarak iç ve dış hesap verebilirlik olmak üzere iki ana kategoriye değinmektedir. Finnigan ve Gross (2007: 597), kişilerin hesap verebilirliğini geliştirmede politik bir hedef olan teşvikleri, kişilerin içgüdüsel davranışlarıyla etkileşime geçecek şekilde oluşturmak gerektiğinden bahsetmektedir. Örgüt kuramcı Clark ve Wilson (1961: 130-131) belirli bir davranış türünü teşvik etmek için bireylerin iç güdülerinin dış teşviklerle nasıl etkileştiklerini anlamının teşviklerin bireysel motivasyon üzerindeki etkisini anlamada kritik olduğunu savunmaktadır. Bireyleri hedeflerine odaklamak için teşviklerle içgüdülerini yönlendirmeye çalışan dış mekanizmalar, hesap verebilirlik politikalarının temel ilkelerini dikkate almaktadır. Öğretmenlerin içgüdüleri ve ilgi alanları doğrultusunda davranışı teşvik eden araçlar kullanılarak hedeflere odaklanmaktan ve performansı artırmaktan bahsedilmektedir. Hesap verebilirlik politikasının temelini oluşturan performans hedeflerinin tanımlanmasında ve bu hedeflerin yerine getirilip getirilmemesi noktasında ödüller ve cezalar kontrol boyutunu ve öğretmenlerin hedefe ulaşmaları için gerekenleri yapması ise kişisel fayda boyutunu desteklediği düşünülmektedir (Finnigan ve Gross, 2007: 567-600).

Bu doğrultuda alan yazın tarandığında Türkiye’de eğitimde hesap verebilirliği ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). Fakat öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ile ilgili bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple geliştirilen ölçek özel bir nitelikte olup, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin kavramsallaştırılmasına dayanan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek; içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin boyutlarını öğretmenlerin dış hedef bir kitleye açıklama yapıyor ve rapor sunuyor olması hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları dışsal; etik kodlara ve mesleki profesyonelliğe yönelik açıklama içinde olmaları hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları içsel; mesleki ve kişisel gelişime yönelik çaba içinde olmaları hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları kişisel fayda; mesleki standartlar, devlet politika ve yaptırımları dikkate alma hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları kontrol şeklinde açıklamak mümkündür. Rosenblatt (2017: 18), yapmış olduğu araştırmada dış hesap verebilirliği, resmî (okul müdürü, denetmen) ya da gayriresmî (veli, öğrenci, meslektaş) kişilerin beklenti ve taleplerine cevap verebilme, iç hesap verebilirliği ise eğitimcilerin mesleki bilgeliği ve ahlaki ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Poulson (1998: 430-431)’un yapmış olduğu çalışmada öğretmen profesyonelliğine yönelik mesleki bilgi ve ahlaki bağlılığın öğretmenlerin iç hesap verebilirlikleri ile ilgili olup bireyin kendi içindeki davranış kuralı olduğuna değinmektedir. Bu sebeple de kişisel hesap verebilirlik, evrensellikten ziyade daha durumsal bir inceleme ortaya koymaktadır (Steel ve Rentsch, 1997: 873). Bahsedilen çalışmalar, geliştirilen ölçeğin boyutlarını içerik olarak desteklemektedir.

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinde maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplam puanı ile pozitif korelasyona sahip olması ve her bir maddenin, maddeler toplamı ile korelasyon katsayısının $\geq 0,30$ olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermesi bakımından katılımcıların önermeleri doğru anladıklarını ve objektif yanıt verdiklerini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 473). Barlett küresellik testi çok değişkenli normallik varsayımını sağlamak için kullanılmış olup test sonucunun anlamlı çıkması (6781.330), $(p<0.05)$ çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmakla birlikte doğrusallık varsayımı da karşılanmış görülmesi ve örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını test

etmek için KMO testi uygulanarak elde edilen test sonucunda KMO değeri 0.936 olarak bulunması geliştirilen ölçek için elde edilen verinin faktörleştirme için uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmanın akabinde uygulanan açımlayıcı faktör analizinde elde edilen toplam varyans değeri (%55.699) %40-%60 arasında bir değer olduğundan ideal kabul edilmekte olup boyutlar arasında ve ölçek toplam arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin analiz uygulanmış ve ölçeğin alfa katsayısı 0,92 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ayrıca ölçek yapısının geçerliliğine ve ölçekten elde edilen puanların güvenirliliğine ilişkin yapılan analizde ölçek puanları Alt%27 ve Üst%27 gruplarına göre farklılık göstermiş olması ($p<0,05$) ölçeğin ayırt edici ölçüm yaptığını göstermektedir. Çok boyutlu ölçeklerde ise alt ve üst %27 grupların her bir boyut için tanımlandığında ortaya çıkan boyutlar bireylerin ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 184-185; Tezbaşaran, 1996: 32). Dolayısıyla geliştirilen ölçek, iç-tutarlılık açısından da ölçeğin ayırt edici ölçüm yaptığı ve ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Farklı bir veri seti kullanılarak yapısal eşitlik modellerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişki ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ki-kare değeri (χ^2/sd 1.361) anlamlı görülmemektedir. Yani model ile veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen uyum değerleri incelendiğinde GFI değeri .90 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer; AGFI değeri .87 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer; CFI değeri .95 olarak hesaplandığından kabul edilebilir değer; RMSEA değeri .03 olarak hesaplanmış olup normal değer olarak; SRMR değeri .04 olarak hesaplanmış olduğundan normal değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 267-269). Bu bulgular, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile elde edilen uyum indekslerinin çoğunun iyi uyuma işaret ettiğini göstermektedir.

Bu araştırmadan yola çıkarak geliştirilen ölçeğin boyutları dışsal ve kontrol boyutları bir bütün ve içsel ve kişisel fayda boyutları bir bütün olarak iki ayrı şekilde karakterize edilerek öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin farklı iki tezahürüne derinlik katma adına araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir (Firestone ve Shipps, 2005: 97).

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğini ortaya koyan araştırmalarda elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ve ilgili kişiler ile paylaşılarak öğretmenlerin farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda Ouchi (2003)'nin okul başarısında öğretmen performansını artırma adına öğretmen hesap verebilirliğinin üzerinde durarak sistemleştirilmesi gerektiğini vurguluyor olması yapılan öneriyi desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi toplam puan üzerinden hesaplandığından ileride araştırmacıların doğrulayıcı faktör analizini genel puan üzerinden de hesaplamaları önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and school governance. *Educational Policy*, 24(3), 439-464.
- Balci, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 715-722.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1993). *Perceptions of teaching: Primary school teachers in England and France*. Continuum: International Publishing Group.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M., & Paillet, A. (1988). What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 265-287.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. London: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Clark, P. B., & Wilson, J. Q. (1961). Incentive systems: A theory of organizations. *Administrative science quarterly*, 6(2), 129-166.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Doherty, K., & Schlenker, B. R. (1991). Self-consciousness and strategic self-presentation. *Journal of Personality*, 59(1), 1-18.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Ferris, G. R., Mitchell, T. R., Canavan, P. J., Frink, D. D., & Hopper, H. (1995). Accountability in human resource systems. In G. R. Ferris, S. D. Rosen, & D. T. Barnum (Eds.), *Handbook of human resource management* (175-196). Oxford, UK: Blackwell.
- Firestone, W.A., & Shipps, D. (2005), "How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning?", in Firestone, W.A. and Riehl, C. (Eds), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*, Teachers College Press, New York, NY, pp. 81-100.
- Finnigan, K. S., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-630.
- Frink, D. D., & Ferris, G. R. (1998). Accountability, impression management, and goal setting in the performance evaluation process. *Human Relations*, 51(10), 1259-1283.
- Frink, D. D., & Ferris, G. R. (1999). The moderating effects of accountability on the conscientiousness-performance relationship. *Journal of Business and Psychology*, 13(4), 515-524.
- George, D., & Mallery, P. (2007). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (7. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc. <https://archive.org/stream/sppssicforwindow0000geor#page/n1/mode/2up>
- Gonzalez, R. A., & Firestone, W. A. (2013). Educational tug-of-war: internal and external accountability of principals in varied contexts. *Journal of Educational Administration*. 52(3), 383-406.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Küçükbere Öztuzcu, R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Levent, F., & Karsantık, İ. (2018). Teacher Training Policies in Japan in the Context of Ethical Values. *İş Ahlakı Dergisi*, 11(1), 7-19.
- Özdamar, K. (2017). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism and education reform in England. *Teacher Development*, 2(3), 419-432.
- Rosenblatt, Z. (2017). Personal accountability in education: measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 18-32.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological review*, 101(4), 632-652.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 219-237.
- Steel, R. P., & Rentsch, J. R. (1997). The dispositional model of job attitudes revisited: Findings of a 10-year study. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 873-879.
- Stock, D. G. (2015). *Exploring Person-Centered Accountability as a Complementary Approach to Regulatory-Centered Accountability: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3728217)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)* Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and complexity of thought. *Journal of personality and social psychology*, 45(1), 74.
- Tezbasaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Weigold, M. F., & Schlenker, B. R. (1991). Accountability and risk taking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 25-29.
- Wood Jr, J. A., & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 84-94.

- Yavaş, T. (2017). *Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının çok boyutlu incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Accountability is the ability to respond to the concerned people that you have fulfilled your responsibilities and duties, met expectations and performed in line with the standards. When a person is accountable, he can evaluate and explain his own behavior. In addition, these behaviors can be examined and evaluated by the people concerned. In this way, the behaviors exhibited under the state of accountability make the person more effective in terms of emotions, thoughts, and attitudes (Gonzalez and Firestone, 2013: 384; Weigold and Schlenker, 1991: 25). Personal accountability is defined as being able to explain actions and consequences from oneself and others, as well as being responsible for own thoughts, feelings, and actions (Stock, 2015: 18). Since personal accountability, based on one's moral and ethical values, more often evokes values such as honesty, loyalty, and public interest, it is reinforced in the organizational culture in which these values and beliefs are expressed, and it is defined as acting in a manner appropriate to personal conscience and accepting responsibility (cited from Harmon and Mayer, 1986 by Sinclair, 1995: 230). Hart (1988) states that honest and transparent personal accountability to others is the only way to be protected against poor decisions, unconscious motivations, and self-deception (cited by Wood and Winston, 2005: 88).

Tetlock (1983: 74) mentions that, in everyday life, people are not willing to work in a social vacuum, and implicit or explicit norms of accountability and responsibility regulate these people's behaviors. He also mentions that when the person feels personally accountable, he spends more effort or cognitive work to make decisions and behave. Gonzalez and Firestone (2013: 385-386) mention that there are two main categories of accountability: *internal* and *external*, taking into account the source of authority and internal obligations.

Personal accountability consists of four dimensions: *internal*, *external*, *personal benefit*, and *control*. In short, personal accountability is a personal benefit control system with an internal and external perspective that results in awards or sanctions according to professional standards in an institution (Frink and Ferris, 1998: 1260). It is defined as the evaluation of one's decisions or actions by internal (one's own) or external audiences and the application of a distinctive reward or sanction (Frink and Ferris, 1999: 516). External accountability is a system that evaluates a person's performance and behavior according to standards. It implements a reward and punishment system based on assessment. Internal accountability, on the other hand, is explained as directing a person's feelings, thoughts, and behaviors based on their own morality and professional knowledge, under the influence of external accountability (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, and Hopper, 1995: 176). External accountability in education is to be able to respond to administrators and supervisors (formal) and to colleagues, parents, and students (informal) in order to meet expectations and wishes. Internal accountability is to be able to respond to educators' own professional wisdom, ethics, and moral rules (Levent and Karsantık, 2018: 8; Rosenblatt, 2017: 20).

According to the personal benefit dimension of personal accountability, teachers should acquire the ability to examine and evaluate themselves in order to develop their self-awareness for their personal benefits and professional development (Broadfoot, Osborn, Gilly and Paillet, 1988: 267). Frink and Ferris (1999: 517-522) state that the source of self-awareness and self-control in personal accountability is one's own conscience. While limiting the professionalism of teachers, the control dimension of personal accountability affects teachers' perceptions of professional identity as well as their roles and relationships within their institutions (Poulson, 1998: 421) For this reason, it is necessary to ensure that teachers are aware of professional standards, taking into account the control dimension of personal accountability.

2. METHOD

The study aimed to develop the *Teacher Personal Accountability Scale*. It used the survey model which is used to analyse an existing situation as is. (Karasar, 2012: 79-81). The data were analyzed using the SPSS software. The scale was developed per scale development stages, and reliability analyses were performed along with explanatory and confirmatory factor analyses.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The developed scale consists of four dimensions: *internal, external, personal benefit, and control*. As part of the scale developed in this direction, the fact that teachers show a personal tendency to explain and report to an external target audience reveals the external dimension; the fact that they show a personal tendency to explain ethical codes and professionalism reveals the internal dimension; the fact that they show a personal tendency to strive for professional and personal development reveals the personal benefit dimension, and the fact that they show a personal tendency to take into account the professional standards, state policies, and sanctions reveals the control dimension.

Various scales have been developed to measure teachers' accountability in Turkey (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). But there was no scale to measure the personal accountability of teachers. The fact that the responses given to the items on the scale show a positive correlation between themselves and the overall score of the scale, and that the correlation coefficient of each item with the sum of items (0.3 and higher) shows that the participants understood the propositions correctly and responded objectively showing that their awareness was high. Since the total variance value (55.699%) obtained in the explanatory factor analysis was between 40% and 60%, it was considered ideal, and a positive directional relationship was found between the overall scale and its dimensions. As for reliability, the alpha coefficient of the scale was very high (0.919). To increase the reliability of the developed scale, validating factor analysis, a structural equation model was applied with a different data set, and the relationship between observed variables and hidden variables was measured. The analysis showed that the Chi-Square value (χ^2/sd 1.361) was not significant. In other words, it showed that a fit had been achieved between the model and the data. Furthermore, it was determined that the compliance statistics calculated by the confirmatory factor analysis were in acceptable compliance with the previously determined factor structure of the scale. Finally, the scale scores differed according to the lower 27% and upper 27% groups in the validity analysis, and the reliability of the scores obtained from the scale ($p<0.05$) showed that the scale had made a distinctive measurement. The results show that the scale is valid and reliable.

ETHICAL PERMISSION OF THE STUDY

In this study, all the rules specified under the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were adhered to. None of the actions mentioned under the heading “Actions Contrary to the Ethics of Scientific Research and Publication”, which is the second part of the directive, have been carried out. The research was started after obtaining the permission of the institution. Since personal data would be collected in the research, necessary measures have been taken in order to protect personal data in accordance with the Personal Data Protection Law No.6698 and the relevant legislation and all necessary obligations have been meticulously fulfilled.

Ethics committee permission information

Name of the committee conducting the ethical evaluation = İstanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 29.05.2020

Document issue number of ethics assessment = 2020/05

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık,

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.