



ÖĞRETMEN KOLEKTİF YETERLİK İNANCINI YORDAYAN FAKTÖRLER FACTORS PREDICTING TEACHERS' COLLECTIVE EFFICACY BELIEFS

Deniz GÜRÇAY*, Miraç YILMAZ**, Gülay EKİCİ***

ÖZET: Kolektif yeterlik, bir grubun davranış biçimlerini düzenleme ve uygulamaya dair ortak becerileriyle ilgili paylaştıkları inançtır. Eğitim açısından bakıldığında öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin özyeterlik açısından da incelenebilecek ortak inançlar geliştirdiği ve bu doğrultuda davrandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve öğretmen özyeterliği, özdüzenleme, mesleki tükenmişlik boyutları, cinsiyet ve meslek tecrübesi açısından incelemektir. Araştırmaya ilk ve ortaöğretimde görev yapan 122 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada kullanılan Kolektif Yeterlik Ölçeği ve Özdüzenleme Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik, güvenilirlik sonuçlarının orijinal ölçeklerin sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri de kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kolektif yeterliği yordayan değişkenlerin saptanması amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre kolektif yeterlik inancını yordamada öğretmen özyeterliği ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin duygusal tükenme alt boyutunun anlamlı katkı sağladıkları ve tüm modelin varyansın %34'ünü açıkladığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: kolektif yeterlik, öğretmen özyeterliği, özdüzenleme, tükenmişlik

ABSTRACT: Collective efficacy refers to the belief, which is shared within a group structure on their common abilities related to organizing courses of action and their execution. From the point of view of education, it is found that students, teachers and school administrators develop common beliefs that may be studied in terms of self-efficacy and that they act accordingly. The aim of this study is to determine the teachers' collective efficacy beliefs and examine it in terms of teachers' self-efficacy, self regulation, dimensions of burnout, gender and teaching experience. The study was conducted with the participation of 122 primary and secondary education teachers. The Collective Efficacy Scale and the Self Regulation Scale, which were administered in this study, have been adapted into Turkish, and it is found that their validity and reliability results are compatible with those of the original scales. Furthermore, Teacher Self-efficacy Scale and Maslach Burnout Inventory were used as data collection tools, as well. The results of this study show that the teachers' collective efficacy beliefs are high. Regression analysis was carried out to determine the variables for predicting collective efficacy beliefs. According to this analysis, teachers' self-efficacy beliefs and emotional exhaustion sub-dimension of the Maslach Burnout Inventory contribute significantly to predict the collective efficacy beliefs and the whole model explains 34% of the variance.

Keywords: collective efficacy, teacher self efficacy, self regulation, burnout

1. GİRİŞ

Özyeterlik inancı, bireylerin kendilerine dair sahip oldukları inançlar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bandura'nın (1997) ifadesiyle özyeterlik "bireylerin beklenen/olası durumlarla başa çıkmada ihtiyaç duydukları davranış biçimlerini düzenleme ve uygulama becerilerine olan inançları"dır (Akt.: Pajares, 1997). Özyeterlik kavramı sosyal-bilişsel teoriye dayandırılmakta ve bilişsel, motivasyonel, duygusal ve aksiyonel olan bu sürecin, öznel kanılar aracılığıyla yönetildiği bildirilmektedir (Schwarzer ve Schmitz, 1999).

Göreve ve duruma özel inançlar olarak kabul edilen özyeterlik inançlarının, bireyin hedefleri göz önüne alınarak kullanıldığı ve konuya özgü olduğu belirtilmekle beraber (Pajares, 1997), bu durum farklılaşan özyeterlilik inançlarının birbiri ile olan ilişkilerinin sorgulanması gerekliliğini de düşündürmektedir. Schwarzer (1993) özyeterliliğin eğitimle ilişkili durumlarda, sosyal durumlarda, gelişim ve sağlıkla ilgili durumlarda ve kişisel psikoloji gibi pek çok özel alanda anahtar bir değişken olduğunu ve

* Yard. Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü Fizik Eğitimi ABD, denizg@hacettepe.edu.tr

** Yard. Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü Biyoloji Eğitimi ABD, mirac@hacettepe.edu.tr

*** Yard. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı Öğretimi ABD, gulayekici@yahoo.com

daha iyi sağlık, daha yüksek başarı ve daha fazla sosyal ilişki şeklinde kendini gösterdiğini belirtmektedir. Özyeterlik, genellikle bireysel bir yapı olarak anlaşılmasına karşın, Bandura (1993, 1997) bu yapının kolektif inançlara da genişletilebileceğini belirtmiştir (Akt.: Schwarzer 1993).

Eğitim açısından bakıldığında, Bandura (1986), güven duygusunun hem kişisel hem de sosyal bir kavram olduğunu belirtmiş, sınıf, öğretmen grupları, okullar ve okul çevreleri gibi ortak sistemlerin ortak bir yeterlik duygusu oluşturup oluşturmadığını incelemiştir (Akt.: Knippenberg ve diğerleri, 2004). Buradan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bireysel davranışın yanı sıra ortak bir davranış da ortaya koyduğu ve bunun sonucunda okullarda öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin ise öğretme becerileri ile ilgili ortak inançlar geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Knippenberg ve diğerleri, 2004).

1.1. Kolektif Yeterlik

Bandura (1997) kolektif yeterliği, “bir grubun belirli amaçlara ulaşabilmek için gereken davranışları düzenleyebilmesi ve yürütebilmesi için ortak yeteneklerine ilişkin paylaştıkları inanç” olarak tanımlamaktadır (Akt.: Schwarzer ve Schmitz 1999). Bir grubun kendi takım kapasitesine duyduğu güven olarak da ifade edilebilen inancı sayesinde tüm grubun gelecekteki stresli sonuçların üstesinden gelebilmesi ile ilgili iyimser bir anlayış geliştirilir. Kolektif yeterlik grupların amaçlarını, bir projede ortak olarak ne kadar gayret ettiklerini ve eğer engeller varsa ne kadar direnç gösterdiklerini etkilemektedir (Schwarzer ve Schmitz, 1999). Bu şekilde tanımlandığında, ortak yeterliğin bir grup için taşıdığı anlam ile iç yeterliğin kişi için taşıdığı anlam benzerlik göstermektedir (Lee, 2005). Ancak Bandura (1997), algılanan kolektif yeterliğin, grup üyelerinin bireysel özyeterliklerinin toplamından ayrı bir yapı olduğuna da işaret etmektedir (Akt.: Schwarzer ve Schmitz 1999). Schwarzer ve Schmitz (1999) bu durumun grubun verimliliğinin farklı durumlarda grup üyelerinin birbirlerine bağlılığı ve grup yönetiminin kalitesi gibi birçok farklı faktöre bağlı olması ile açıklanabileceğini bildirmektedirler. Kolektif yeterlik kavramı, son yirmi yıldır psikologların takım sporlarını, okul başarılarını; şiddet suçlarını ve ırk sorununu incelemek için kullandıkları bir kavram olmuştur (Lee, 2005).

Öğrencilerinin yaşamlarında yaptıkları değişikliklerde etkili olabilmek için, öğretmenler bireysel çalışmak yerine birbirlerine bağlı, ortak çalışmalıdır (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Kolektif öğretmen yeterliği, birbirleri ile bağlantılı sosyal sistem içerisinde, öğretmenlerin ortak inançları için bir bakış açısı sağlayacaktır. Kolektif öğretmen yeterliği, aynı zamanda okulların öğrencilerin başarıları üzerindeki farklı etkilerini açıklama konusunda da yardımcı olabilir. Bir okul içersinde yüksek akademik başarıyı teşvik eden, çalışanlar arasında paylaşılan bir beceri duygusu, öğrencilerin de başarı düzeylerini etkileyecektir (Bandura, 1997). Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliği, öğrencinin akademik başarısı ile ilgili olarak okulların birbirlerinden nasıl ayrıldığını anlaşılmasına da yardımcı olacak ve ışık tutabilecektir (Goddard ve diğerleri, 2000; Kurz ve Knignt, 2004).

1.2. Öğretmen Özyeterliği

Günümüzde özyeterlik inancının, eğitim ve öğretim ile ilgili çeşitli noktalarda uygulanabilmesi, eğitim yaşantılarımızın özyeterlik inançları açısından araştırılmasının önemini de ortaya koymaktadır. Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) özyeterliğin özellikle öğretmen yeterliğindeki önemine dikkat çekmekte ve bağlama özgü olarak daha da sınırlandırılmış konulardaki inançların incelenmesi gerekliliğine işaret etmektedirler. Öğretmenlerin inançlarını inceleyen çeşitli çalışmalara göre öğretmen özyeterlik inancı öğretmenin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduğuna inanma ölçüsünü gösterir ve öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklayabilir (Riggs ve Enochs, 1990; Enochs ve Riggs, 1990). Schwarzer ve Schmitz (1999) öğretmen özyeterliği ile kolektif öğretmen yeterliğinin bağlantısını vurgulamışlardır.

1.3. Tükenmişlik

Newmann ve arkadaşları (1989) çalışmalarında, kolektif öğretmen yeterliğini etkileyebilecek yönetsel uyum, karar mekanizması üzerinde öğretmenlerin etkisi, yeniliklerin desteklenmesi ve işbirliği gibi pek çok örgütsel faktör belirlemişlerdir (Akt.: Kurz ve Knignt, 2004). Mesleki tükenmişlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki bağlantı Schwarzer ve Schmitz (1999) tarafından belirtilmiştir. Araştırmalar, tükenmişliğin bireysel bir yapı olduğunu; iş yaşamında performans düşüklüğü, motivasyon kaybı ve uyumsuzluk yaratarak, örgütün iş kalite ve verimliliğini etkilediği ve düşürdüğü bildirilmektedir (Çapri,

2006; Basım ve Şeşen, 2007). Eğitim alanında yapılan araştırmalar ise, öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıklarını, bu tükenmişliğin de bazı değişkenlere göre farklılıklandığını göstermektedir. Tümkaya'ya (1996) göre; öğretmenlerin tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde ortaya çıkabilir (Akt.: Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Ayrıca Farber (1984) öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, rol katılığı, rol karmaşası ve rol çatışması, öğretmenlere yönelik acımasız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahale gibi faktörlerin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabileceğini bildirmektedir (Akt.: Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Pines ve Aronson' göre (1988) sürekli strese, umutsuzluğa ve çaresizliğe kapılma duygularına neden olan mesleki tükenmişlik, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı yaratmaktadır (Akt.: Çapri, 2006).

Maslach ve Jackson (1981), tükenmişlik yapısının içinde yer alan farklı alt ölçekleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak adlandırmışlardır. Duygusal anlamda kendini işine verememe şeklinde etkilerle ortaya çıkan duygusal tükenmişlik kavramı, bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve enerjisinin azalmasını tanımlamaktadır. Çalışan kişinin, mesleki yaşantısında ilişkide olduğu kişilere karşı takındığı olumsuz tavırlar olarak tanımlanan duyarsızlaşma boyutu, iş gereği karşılaşılan kişilere karşı duyarsızlaşmış ve onları hayatından çıkarmayı isteyen çalışanlar yaratır. Kişisel başarı boyutu ise, kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğilimini yansıtmaktadır (Akt.: Basım ve Şeşen, 2007).

1.4. Özdüzenleme

Schwarzer ve Schmitz (1999) özyeterliğin yeterli özdüzenleme için de bir anahtar olarak görüldüğünü belirtmektedirler. Pintrich (2000) özdüzenlemeyi öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt.: Üredi ve Üredi, 2005). Özdüzenlemeye sahip kişilerin, öğrenmek için her zaman aktif konumda oldukları ve hedeflerine ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin, dezavantajların ve sınırlılıklarının farkında oldukları bildirilmektedir (Alcı ve Altun, 2007). Zimmerman ve Poulsen (1995) öğrenmelerini düzenleyen kişilerin kendilerini izleme sürecinde dikkatlerini odaklama, etkili ve etkisiz olan performansları ayırt etme ve gerekliyse çalışma için uygun olmayan öğrenme stratejilerini eleme yeteneklerine sahip olduklarını belirtmektedirler (Akt.: Alcı ve Altun, 2007). Özdüzenleme bireylerin öğrenme süreçlerini motivasyon açısından besleyen kaynaklar arasında yer almaktadır. Pintrich ve Groot (1990) eğitim alanında öğrencilerle yaptıkları çalışmada, bir görevle ilgili performansa ilişkin özyeterlik inancının, görevin önemi hakkındaki inanç ve görev hakkında hissedilenlerle beraber öğrencilerin motivasyonel inançlarını belirleyen temel değişkenler arasında yer aldığını bildirmektedirler (Akt.: Üredi ve Üredi, 2005).

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için önemli değişkenlerden olan öğretmen özyeterliği, özdüzenleme ve mesleki tükenmişlik gibi bireysel yapıların, kolektif çalışma ve başarıya ile ilgili özyeterlik inancı ile ilişkilerinin incelenmesinin önemi anlaşılabilir. Bu yapıların kolektif inanç üzerine olan etkisinin araştırılması da katkı sağlayabilir. Böylece yüksek ya da düşük kolektif inancın öğretmenler üzerindeki etki ve bunun öğretime olan yansımaları ayrıntılı biçimde ele alınabilir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve öğretmen özyeterliği, özdüzenleme, mesleki tükenmişlik boyutları, cinsiyet ve öğretmenlik tecrübesinin kolektif özyeterliği yordama derecelerini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını ilk ve ortaöğretimde görev alan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 122 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin %54.9'u kadın, % 45.1'i ise erkektir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi (ÖT) Tablo 1' de verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere cinsiyetleri ve yıl olarak öğretmenlik tecrübeleri sorulmuştur. İkinci bölümde Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ); Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ); Özdüzenleme Ölçeği (ÖDÖ) ve Maslach Tükenmişlik

Envanteri yer almaktadır. Kolektif Yeterlik ve Özdüzenleme ölçekleri için “tamamen doğru”, “çoğunlukla doğru”, nadiren doğru” ve “doğru değil” şeklinde 4 seçenekli; Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için “bana tamamen uygun”, “bana çoğunlukla uygun”, “bana nadiren uygun”, “bana uygun değil” şeklinde 4 seçenekli; Mesleki Tükenmişlik Envanteri için ise “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “çok az” ve “hiç bir zaman” şeklinde 5 seçenekli derecelmeli ölçek tipi kullanılmıştır.

Tablo 1: Öğretmenlik Tecrübesi

Öğretmenlik Tecrübesi (Yıl)	Frekans (%)
1-5 yıl	7.4
6-10 yıl	11.5
11-15 yıl	27.9
15-20 yıl	23.0
20 yıl ve üstü	30.3

Araştırmada kullanılan Kolektif Yeterlik Ölçeği öğretmenlerin kolektif yeterliği için anlamlı bir yapı gösteren 12 maddeden oluşmaktadır (Schwarzer ve Jerusalem, 1999). Buna göre ölçekten alınabilecek puan minimum 12 maksimum 48’dir. Orijinal Kolektif Yeterlik Ölçeği ilk uygulamada 253, ikinci uygulamada ise 296 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin ilk uygulamadaki Cronbach Alfa değeri .91, ikinci uygulamadaki Cronbach Alfa değeri ise .92 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, Kolektif Yeterlik ölçeğinin geçerliğini içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmişlerdir. Bu amaçla uygulanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Özdüzenleme Ölçeği ile Kolektif Yeterlik ölçeği arasındaki korelasyonlar sırasıyla .61 ve .38 olarak tespit edilmiştir (Schwarzer ve Jerusalem, 1999; Schwarzer ve Schmitz, 1999).

Bu çalışmada Kolektif Yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında Kolektif Yeterlik Ölçeği araştırmacılar tarafından Almancadan Türkçeye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek daha sonra 3 dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek Türkçeye uygunluk ve içerik açısından alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Türkçe Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri de .92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Türkçeye uyarlanan Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Özdüzenleme Ölçeği ile gösterdiği korelasyonların sırasıyla .55 ve .29 olduğu ve bunların ölçeğin geçerliği ile ilgili bilgileri desteklediği tespit edilmiştir (Tablo 5).

Uyarlanan Kolektif Yeterlik Ölçeğine ilişkin faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. 12 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,92 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2= 845,49$) anlamlı bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant 2001). Bu durumda gözlenen KMO değeri verilerin faktör analizi için uygundur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ve faktör yükleri Tablo 2’de verilmiştir. Varimax döndürme yapılarak bakılan temel bileşenler faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin iki faktör altında toplandığı ve uyarlanan ölçeğin iki boyutlu olduğu görülmüştür (Tablo 2). Madde toplam korelasyonları incelendiğinde korelasyonların .61’in üzerinde olduğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin ilk faktör için .53 ile .80 arasında ikinci faktör içinse .70 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın % 64 olduğu saptanmıştır. Bu faktörler incelendiğinde ilk faktörün (ilk 7 Madde) grubu oluşturan öğretmenlerin yeterliklerinin grup performansında etkili olacağına inançla ilgili olduğu; ikinci faktörün (8-12. Maddeler) ise grubu oluşturan öğretmenlerin ortak çalışmalarının grup performansında etkili olacağına inançla ilgili olduğu saptanmıştır.

Schmitz ve Schwarzer tarafından 2000 yılında geliştiren Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Yılmaz ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 8 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek puan minimum 8 maksimum 32’dir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .79 dur (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004). Bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise .86’dir.

Tablo 2. Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri ve Faktör Ortak Varyansı

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Faktör Yükleri	
		Faktör 1	Faktör 2
1	.62	.80	
2	.67	.80	
3	.61	.66	
4	.71	.65	
5	.75	.63	
6	.77	.73	
7	.64	.53	
8	.66		.70
9	.74		.77
10	.61		.72
11	.80		.77
12	.64		.80
Açıklanan toplam varyans	%64	%32	%32
Cronbach Alfa	.92	.89	.87

Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan Tükenmişlik Envanteri (Akt.: Seğmenli 2001) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Envanteri, özellikle yüz yüze ilişki gerektiren ve insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan meslek alanları için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Orijinali yedili derecelmeli tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Orijinal ölçeğin; Duygusal Tükenme (DT) Duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarı (KB) alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik değerleri sırasıyla .90, .79 ve .71 (Akt.: Seğmenli 2001) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puan minimum 22 maksimum 110'dur. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme alt ölçeği, 9, duyarsızlaşma alt ölçeği 5 ve kişisel başarı alt ölçeği de toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ergin (1992) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen iç tutarlık katsayıları ise DT= .83; D= .65 ve KB= .72 olarak tespit edilmiştir (Akt.: Seğmenli 2001). Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik değerleri ise DT= .86; D= .81 ve KB= .84'dir.

Araştırmada kullanılan Özdüzenleme Ölçeği Schwarzer tarafından 1999 yılında kişilerin kendilerini düzenlemelerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olup, 10 maddeden oluşmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek puan minimum 10 maksimum 40'dır. Schwarzer (1999) Özdüzenleme Ölçeğini 292 kişiye uygulanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri .82 olarak belirlemiştir. Araştırmacı, ölçeğin geçerliğini içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmeye çalışmıştır. Buna göre Özdüzenleme Ölçeğinin Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile arasındaki korelasyonlar sırasıyla .38 ve .56 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada Özdüzenleme Ölçeği'nin Türkçeye adaptasyonu yapılırken yukarıda bahsedilen uyarlama yolu izlenmiş ve daha sonra Türkçe Özdüzenleme Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik değeri .75 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Türkçeye uyarlanan Özdüzenleme Ölçeğinin Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeklerinin verileriyle gösterdiği korelasyonların sırasıyla .29 ve .53 olduğu ve bu değerlerin ölçeğin geçerliği ile ilgili bilgileri desteklediği tespit edilmiştir (Tablo 5).

Uyarlanan Özdüzenleme Ölçeğine ait verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testiyle test edilmiştir. 10 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,76 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2= 384,71$) anlamlı bulunmuştur. Bu durumda gözlenen KMO değeri verilerin faktör analizi için uygundur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ve faktör yükleri Tablo 3'de verilmiştir. Varimax döndürme yapılarak bakılan temel bileşenler faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin üç faktör altında toplandığı ve uyarlanan ölçeğin üç boyutlu olduğu görülmüştür (Tablo 3). Madde toplam korelasyonları incelendiğinde beşinci madde hariç diğer maddelerin madde toplam korelasyonlarının .33 ün üzerinde olduğu saptanmıştır. Madde toplam korelasyonu .15 olan beşinci maddenin faktör yükü incelendiğinde faktör yükü .77 olarak bulunmuştur. Buradan yola çıkarak yüksek faktör yükü nedeniyle araştırmacılar bu maddeyi uyarlanan ölçekten

çıkarmamaya karar vermişlerdir. Maddelerin faktör yüklerinin ilk faktör için .58 ile .79 arasında ikinci faktör için .66 ile .89 arasında ve üçüncü faktör içinse .77 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın %65 olduğu saptanmıştır. Bu faktörler incelendiğinde ilk faktörün (Madde 1, 2, 8, 10) yoğunlaşma; ikinci faktörün (Madde 3, 4, 6) olumsuz durumlarda duygularını kontrol altına alma; üçüncü faktörün (Madde 5, 7, 9) ise kendi sınırlılıklarının farkında olma becerisi ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Kolektif Yeterlik Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri ve Faktör Ortak Varyansı

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Faktör Yükleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	.33	.76		
2	.50	.79		
10	.48	.58		
8	.47	.71		
3	.40		.81	
4	.47		.89	
6	.62		.66	
5	.15			.77
7	.48			.81
9	.43			.82
Açıklanan toplam varyans	% 65	% 23	% 21	% 21
Cronbach Alfa	.75	.73	.78	.74

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 10.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İlişkilerin analizi için ise Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca regresyon analizi yapılmıştır. Uyarlanan ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi kullanılmıştır.

Çoklu regresyonun örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı (multicollinearity), aşırı uç değerler (outlier), normallik, doğrusallık, sabit varyans (homoscedasticity) ve artıkların bağımsızlığı (independence of the residuals) gibi varsayımları vardır. Örneklem büyüklüğü için Tabachnick and Fidell (1996) bağımsız değişkenlerin sayısını hesaba katarak $N > 50 + 8m$ (m = bağımsız değişkenlerin sayısı) formülünü vermiştir. Bu çalışmada yedi bağımsız değişken vardır. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 122'dir ve $122 > 106$ olduğu için örneklem büyüklüğü varsayımı karşılanmaktadır. Çoklu bağlantı (multicollinearity) varsayımı için bağımsız değişkenler arasında bivariat korelasyonlar hesaplanmıştır (Tablo 5). Bütün korelasyon katsayıları .7'nin altında olduğu için bu varsayım karşılanmıştır. Kolektif yeterlik verilerinin yordanan değerlerinin artıklara karşı çizimleri (plot) normallik ve doğrusallık, sabit varyans ve artıkların bağımsızlığı varsayımlarını karşılamıştır. Aşırı uç değer görülmemiştir.

3. BULGULAR

Kolektif yeterlik, öğretmen özyeterliği, özdüzenleme, ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutları açısından öğretmenlerin tükenmişlik dereceleri Tablo 4'de verilmiştir. Katılımcıların kolektif yeterlik düzeyinin ($\bar{X} = 34.03$), öğretmen özyeterlik düzeyinin ($\bar{X} = 24.75$) ve özdüzenleme düzeyinin ($\bar{X} = 31.24$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, çalışma grubunun mesleki tükenmişlik boyutlarına ait aritmetik ortalamaları saptanmıştır. Duygusal tükenme ($\bar{X} = 21.89$) ve kişisel başarı ($\bar{X} = 17.84$) düzeyinin orta, duyarsızlaşma düzeyinin düşük ($\bar{X} = 8.49$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Betimsel İstatistik Sonuçları

	KYÖ	ÖÖÖ	ÖDÖ	DT	D	KB
Arit. Ort.	34.03	24.75	31.24	21.89	8.49	17.84
Std. Sapma	7.10	4.03	4.23	6.84	3.83	4.89
Çarpıklık	-.43	-.35	-.21	.69	1.69	1.39
Basıklık	.31	-.103	-.08	1.02	3.65	4.36
N	122	122	122	122	122	122

(KYÖ: Kolektif Yeterlik, ÖÖÖ: Öğretmen Özyeterliği, ÖDÖ: Özdüzenleme; DT: Duygusal Tükenme, D: Duyarsızlaşma, KB: Kişisel Başarı)

Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 5’de verilmektedir. Kolektif yeterlik ile öğretmen özyeterliği arasında ($r=.55$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki; kolektif yeterlik ile özdüzenleme arasında ($r=.29$) pozitif, kolektif yeterlik ile duygusal tükenme arasında ($r=.29$) negatif düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 5. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

	KYÖ	ÖÖÖ	ÖDÖ	DT	D	KB	Cinsiyet
ÖÖÖ	.55*	1,0					
ÖDÖ	.29*	.53*	1,0				
DT	-.29*	-.22*	-.36*	1.0			
D	-.09	-.04	-.32*	.66*	1.0		
KB	-.28	-.49*	-.42*	.09	.04	1.0	
Cinsiyet	.00	-.10	-.31*	.22*	.30*	.13	1.0
ÖT	.06	.00	.03	.04	-.05	.05	.30*

* Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlı

Öğretmenlerin kolektif yeterliklerine öğretmen özyeterliği, özdüzenleme, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, cinsiyet ve öğretmenlik tecrübesinin katkılarını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterliğini en iyi yordayan değişkenleri belirlemek için adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Kolektif yeterliği yordayan değişkenler cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi, öğretmen özyeterliği, özdüzenleme ve tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Bağımlı değişken kolektif yeterliktir.

Adımsal çoklu regresyon sonuçları Tablo 6’da verilmektedir. Sonuçlar, kolektif yeterliğin %31’ini açıklayan ana değişkenin öğretmen özyeterliği olduğunu göstermektedir ($F(1, 120) = 53.45, p= 0.00$). Öğretmen özyeterliği ile birlikte Tükenmişlik Envanterinin duygusal tükenme alt boyutu modele katıldığında her iki değişken de kolektif yeterliğin açıklanmasına anlamlı katkı sağlamışlardır ($R^2 = 0.34, F(2, 119) = 30.241, p= 0.00$). Yedi bağımsız değişkenden ikisi 0.05 seviyesinde istatistik olarak anlamlıdır, ancak diğer değişkenler modelin dışında bırakılmıştır. Öğretmen özyeterliği ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal tükenme dereceleri ile kolektif yeterlik arasındaki ilişki negatiftir. Böylece öğretmen özyeterliği arttıkça ve öğretmenlerin duygusal tükenme dereceleri azaldıkça kolektif yeterlikleri artmaktadır.

Tablo 6. Kolektif Yeterliği Yordayan Adımsal Çoklu Regresyon Analizi

Model		Beta	t	Sig.
1	ÖÖÖ	.55	7.28	.000
2	ÖÖÖ	.51	6.71	.000
	DT	-.18	-2.34	.021

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Kolektif Yeterlik Ölçeği ve Özdüzenleme Ölçeği Türkçeye çevrilerek, ilk ve orta öğretim öğretmenlerine uygulanmış, geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiştir. Bu sonuçlar Schwarzer ve Jerusalem (1999) ve Schwarzer’in (1999) araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu için, her iki ölçeğin Türkçe versiyonlarının öğretmenlikle ilgili çalışmalarda kullanımı uygundur.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, grubun ortak yeteneklerine ilişkin inançları olan kolektif yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yüksek kolektif yeterlik düzeyleri, zor durumların üstesinden gelebilmek için gereken davranışları grup olarak düzenleyebileceklerini ve kötü sonuçlarla karşılaşmalar bile sürekli olarak grubun diğer üyeleri ile başarılı ortak çalışmalar yapabileceklerini açıklamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kolektif inançlarının dolaylı olarak öğrenci başarısını da olumlu olarak etkileyebileceğini düşündürmektedir. Schwarzer ve Schmitz (1999) yüksek kolektif yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin bu sayede tüm grubun gelecekteki stresli sonuçların üstesinden gelebilmesi ile ilgili iyimser bir anlayış geliştirebileceklerini bildirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, Parker (1994) ve Romano'nun (1996) belirttiği gibi yüksek kolektif yeterlik gösteren bir öğretmen grubunun iddialı reformları gerçekleştireceğine ve ortak çabaları bir kez başarısız olsa bile olumsuz tarafları daha kolay halledebileceklerine inandıklarını da göstermektedir (Schwarzer ve Schmitz 1999). Bazı araştırmacılar okul içerisinde paylaşılan bir beceri duygusunun, yüksek akademik başarıyı da teşvik edebileceğini ve öğrencilerin de başarı düzeylerini etkileyebileceğini belirtmektedirler. (Bandura 1997; Goddard ve diğerleri, 2000; Kurz ve Knight, 2004).

Araştırmada kolektif yeterliği yordayan değişkenler olarak sadece öğretmen özyeterliğinin ve Tükenmişlik Envanterinin duygusal tükenme alt boyutunun anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Bazı araştırmacılar (Kurz ve Knight, 2004; Schwarzer ve Schmitz,1999) kolektif öğretmen yeterliğini yordayan değişkenin öğretmen özyeterliği olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları da bu araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Schwarzer ve Schmitz (1999) Maslach Tükenmişlik Envanterinin duyarsızlaşma alt boyutunun da kolektif yeterliği yordayan değişkenler arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise duygusal tükenme alt boyutunun kolektif yeterliği yordayan diğer bir değişken olması kültürler arası farklılık ve farklı eğitim-öğretim koşullarından kaynaklanabilir. Kolektif yeterlik ile duygusal tükenme arasındaki korelasyona bakıldığında da çalışmada negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu durum duygusal tükenme arttıkça öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının azalacağını göstermektedir. Çalışmanın sonuçları cinsiyet, meslek tecrübesinin ve özdüzenlemenin kolektif yeterliği yordamada katkı sağlamadığını göstermektedir. Kolektif yeterlik ile özdüzenleme arasında pozitif ve düşük ancak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki regresyon analizinde özdüzenlemenin kolektif yeterliği yordamada anlamlı katkı sağlayabilecek bir değişken olmadığını göstermektedir. Daha büyük örneklemelerde özdüzenleme kolektif yeterliği yordayan değişkenler arasına girebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmen özyeterliği ile özellikle mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunun kolektif yeterliği etkileyebileceğini ifade etmekte olduğundan, bu konularda öğretmenleri destekleyici ve geliştirici düzenlemelere gidilmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Böylece, öğretime dair tüm yapıların tanınıp işe koşularak daha etkin bir öğretim ortamı ve dolayısıyla daha iyi bir öğretim yapılabileceği söylenebilir. Kolektif yeterliğin belirlendiği çalışma ve uygulamaların okullar bazında yapılarak ortak çalışma kapasitesinin ne olduğu ve buna bağlı olarak öğrenci başarısının etkilenip etkilenmediğinin araştırılması da önerilebilir. Kolektif yeterlik ve onun ilişkili olduğu değişkenlerin araştırılması hem bu yapıların daha iyi açıklanmasını sağlayacak hem de öğrencilerin başarılarının artırılmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Alcı B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2007). EFQM Mükemmellik modeli uygulamalarının çalışanların tükenmişlikleri üzerine etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 201-214.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Enochs L. G., ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale, *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479-507.

- Knippenberg D. Van, Knippenberg, B. van, Cremer, D. D. ve Hogg M. A. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda, *The Leadership, Quarterly* 15, 825–856.
- Kurz T. B. ve Knight S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus, *Learning Environments Research*, 7, 111-128.
- Lee, F. L. F. (2005). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong, *International Journal of Public Opinion Research*, 18(3), 298-317.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49, Greenwich, CT: JAI Press.
- Pullant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses using spss for windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Riggs, I. M. ve Enochs L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument, *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Schwarzer R. (1993). *General perceived self-efficacy in 14 cultures*. 05.06.2007 tarihinde <http://web.fu-berlin.de/gesund/publicat/ehpscd/health/world14.htm> adresinden alınmıştır.
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation, In R. Schwarzer; Jerusalem, M. (Hrsg.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, Berlin: Freie Universitaet.
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeit Erwartung, In R. Schwarzer; Jerusalem, M. (Hrsg.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, Berlin: Freie Universitaet.
- Schwarzer, R. ve Schmitz, G.S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Schmitz, G.S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt befunde mit einem neuen Instrument, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25
- Seğmenli S. (2001). *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd edition). New York: HarperCollins.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Üredi, I. ve Üredi, L., (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

EXTENDED ABSTRACT

Even though self-efficacy has usually been considered an individual structure, Bandura (1993, 1997) points out that this structure may be expanded with collective beliefs (Schwarzer, 1993). Bandura (1997) defines collective efficacy as “the belief that is shared by a group on their common capabilities to organize and execute the courses of action required to attain certain objectives” (Schwarzer ve Schmitz, 1999). Collective teacher efficacy shall present a point of view toward teachers' common beliefs within interrelated social systems. Schwarzer and Schmitz (1999) emphasize the relationship between collective teacher efficacy, teacher self-efficacy and professional burnout. The teacher self-efficacy belief demonstrates to what extent a teacher believes that s/he has the capacity to affect the student achievement positively and it may explain individual differences in teachers' activities (Riggs ve Enochs, 1990; Enochs ve Riggs, 1990). The studies conducted in the field of education, on the other hand, show that teachers experience burnout and it differs in accordance with certain variables. Maslach and Jackson (1981), denominate the different subscales within the burnout event as emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment (Basım ve Şeşen, 2007). Schwarzer and Schmitz (1999) point out that self efficacy is considered to be the key towards sufficient self-regulation, as well. Pintrich (2000) defines self regulation as an active and helpful process, in which students determine their personal learning objectives, try to organize their cognition, motivation and behaviors, and have their objectives manipulated and limited by the surrounding contextual factors. (Üredi ve Üredi, 2005). The aim of this study is to determine teachers' collective efficacy beliefs and examine it in terms of teacher self-efficacy, self-regulation, dimensions of burnout, gender and teaching experience (in years).

Participants of the research comprised 122 primary and secondary education teachers. The data collection tools of the research consist of two parts. In the first part, teachers were asked about their gender and teaching experience in years. The second part is composed of Collective Efficacy Scale (Schwarzer ve Jerusalem, 1999); Teacher Self-efficacy Scale; Self-regulation Scale (Schwarzer, 1999) and Maslach Burnout Inventory. The Teacher Self-Efficacy Scale was adapted into Turkish by Yılmaz ve diğerleri, in 2004; and Maslach Burnout Inventory was adapted into Turkish by Ergin in 1992 (Seğmenli, 2001).

In this study, the Collective Efficacy and Self-Regulation Scales were translated into Turkish, administered to 122 primary and secondary education teachers, and validity and reliability analyses were carried out. The Cronbach Alfa reliability coefficient is found to be .92 for the Collective Efficacy Scale, and .75 for the Self-Regulation Scale. These values are consistent with the Cronbach Alfa coefficients of the original Collective Efficacy and Self-Regulation Scales. Furthermore, the results of the validity analysis were consistent with those of the original Collective Efficacy and Self-Regulation Scales (Schwarzer, 1999; Schwarzer ve Jerusalem, 1999; Schwarzer ve Schmitz, 1999).

The results of the study show that the teachers' collective efficacy beliefs, which are their belief for the common capabilities of the group, are high. This result explains the fact that teachers may organize the required courses of action in order to attain certain objectives and that they may cooperate successfully with other members of the group. This study revealed that the teachers have a high level of self-efficacy beliefs for their competence in possessing the required courses of action for fulfilling the task of teaching. According to the results of the Maslach Burnout Inventory, which was used in this study, the teachers have a medium level of Emotional Exhaustion and Personal Accomplishment. However, they have a low level of depersonalization. Furthermore, this study demonstrated that the teachers have a high level of self-regulation, which is an active process of setting objectives, endeavoring to organize the motivation and the courses of action, manipulating the surrounding factors.

According to this study, only the teacher self-efficacy and the sub-dimension of emotional exhaustion of the Maslach Burnout Inventory have a significant contribution as variables for predicting the collective efficacy and whole model explains 34 % of the variance. In addition, the variables like self-regulation, depersonalization, personal accomplishment, gender and teaching experience cannot predict the collective efficacy with a significant contribution. The teacher self-efficacy, which was found to predict the collective efficacy with a rate of 31%, has been reported as the best collective efficacy predicting variable in other studies as well. Schwarzer and Schmitz (1999) also reported that teacher self-efficacy is the best variable for predicting collective efficacy. Moreover, they reported that the sub-dimension of depersonalization of the Maslach Burnout Inventory is among the variables for predicting the collective efficacy, as well. The fact that the sub-dimension of emotional exhaustion is found to be one of the variables for estimating the collective efficacy in this study may be due to the intercultural differences and different conditions of education and training. The observation of the correlation between collective efficacy and emotional exhaustion reveals a negative and low-level relationship. This result shows that the more the level of emotional burnout increases, the lower the level of teachers' collective efficacy beliefs becomes. The results of this study demonstrate that gender, teaching experience and self-regulation do not contribute to the prediction of collective efficacy. A positive and low-level, but a significant relationship between the collective efficacy beliefs and self-regulation was found. This relationship shows that self-regulation is not a variable that may contribute significantly to the prediction of collective efficacy in the regression analysis. Self-regulation may be among the variables that are used to predict collective efficacy within larger samples.

The results of this study give rise to a thought on the necessity of supportive and constructive regulations for teachers in the related issues, since teachers' self-efficacy and emotional exhaustion the sub dimension of Maslach Burnout Inventory may affect teachers' collective efficacy beliefs. Thus, a more efficient educational environment may be created and a better education may be provided accordingly by recognizing and using all of the educational dimensions.