



3ISSN  
2547-989X

Sinop Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 315-352

Geliş Tarihi:02.07.2022 Kabul Tarihi: 15.11.2022

Yayın: 2022 Yayın Tarihi:30.11.2022

10.30561/sinopusd.1139670

<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

## OKULLARDA POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

**Neslin İHTİYAROĞLU\***

**Birsen KARAKUŞ YILDIZ\*\***

**Fatma YILMAZ\*\*\***

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme ilişkisini incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler; “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Örgütsel Öğrenme Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, psikolojik sermayenin sırayla öz yeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde; umut alt boyutu ile örgütsel öğrenme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik sermaye ile örgütsel öğrenme arasındaki en yüksek ilişkinin öz yeterlilik alt boyutuyla örgütsel öğrenme arasında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca psikolojik sermaye toplamı ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte örgütsel öğrenme ile iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık boyutları arasında da pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise psikolojik sermayenin, örgütsel öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu

\* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, neslin52@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>

\*\* MEB Öğretmen, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Doktora Programı, lsenkarakus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2035-1687>

\*\*\* MEB Öğretmen, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Doktora Programı, fy27121979@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0182-5023>

görülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Sermaye, Örgütsel Öğrenme, Pozitif Örgütsel Davranış, Öğretmen

### **Investigation of The Relationship Between Positive Psychological Capital and Organizational Learning in Schools**

#### **Abstract**

The aim of this research is to examine the relationship between positive psychological capital and organizational learning of teachers. The data in this study, in which the relational screening model was used; was collected with “Psychological Capital Scale” and “Organizational Learning Scale”. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the correlation analysis, there has been a positive correlation between respectively self-efficacy, optimism, and resilience sub-dimensions of psychological capital and organizational learning; moreover, it's been determined that there has been a negative relationship between hope sub-dimension and organizational learning. It has been observed that the highest relationship between psychological capital and organizational learning is between the sub-dimension of self-efficacy and organizational learning. In addition, it has been concluded that there is a positive, significant and weak relationship between the sum of psychological capital and organizational learning. Also, it has been concluded that there is a positive, weak and significant relationship between organizational learning and the dimensions of optimism and resilience. According to the results of multiple regression analysis, it has been seen that psychological capital is a significant predictor of organizational learning. At the end of the research, suggestions have been made to improve teachers' psychological capital levels.

**Keywords:** Psychological Capital, Organizational Learning, Positive Organizational Behaviour, Teacher.

## Giriş

21. yüzyılda bilgi toplumuna geçişin hızlanmasıyla birlikte teknolojik unsurlar yoğun bir biçimde ön plana çıksa da teknolojik unsurların ortaya çıkmasını ve uygulamaya geçmesini sağlayan insan kaynağı çok daha önemli bir rolü üstlenmiştir. Örgütlerde insan kaynağının örgütsel hedefleri gerçekleştirmede katkı oranı değişmekle birlikte özellikle eğitim kurumlarında bu oran oldukça yüksektir. Eğitim kurumlarında, hedeflere ulaşmak söz konusu olduğunda okul müdüründen, veliye ya da dış paydaşlara kadar birçok insan faktöründen söz edilebilir. Ancak bu süreçte en önemli yapı taşı, kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin süreçte gösterdiği olumlu tutum ve davranışlar, hedeflenen kazanımların üst düzeyde gerçekleşmesini sağlarken; olumsuz yaklaşımlar ise sürecin yavaşlaması, hatta hedeflerden uzaklaşılmasına neden olabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin hedeflere üst düzey katkı sağlamalarının bir yolu da psikolojik sermaye olarak adlandırılan olumlu ve güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasıyla ya da eğitimlerle ve deneyimlerle geliştirilmesiyle mümkün olacaktır.

Pozitif psikolojik sermaye, bireyin iyi olma halini sağlayan, yaşam ve iş verimini etkileyen ölçülebilir ve geliştirilebilir özelliklerdir (Luthans ve Youssef, 2004; Tösten, 2015). Maslow'a (1948) göre psikolojik sermaye, kendini ve çevreyi kabul eden, olumlu düşünen, bağımsız karar verme yetisi olan, insanları seven ve doğru iletişim kurabilen, yaratıcı, problem çözmeye odaklı sağlıklı ve kendini gerçekleştirmiş olan bireylerin özellikleridir (Maslow, 1948; Kurt, 2018; Hatipoğlu, 2019). Psikolojik sermaye, insanların açığa çıkmamış özellikleri ve güçlü yönlerinin neler olduğu, insanların kendilerini bu açıdan nasıl algıladıklarıyla ilgilidir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006; Hatipoğlu, 2019).

Pozitif psikolojik sermaye, örgütün insan kaynağı potansiyelinin açığa çıkması ve bu potansiyele göre planlama yaparak hedeflere ulaşması açısından önemlidir. Bu nedenle örgütlerin etkililiğini ve verimliliğini arttırmanın en iyi yollarından biri, çalışanların refah duygusunu ve kendileriyle ilgili algılarını

iyileştirmek amacıyla psikolojik sermaye düzeyi ortaya koymaktır (Hatipoğlu, 2019; Akkuş, 2020). Psikolojik sermaye düzeyinin ortaya koyulması, çalışan etkililiğini arttırmak için çalışanların ortaya çıkmamış özelliklerinin neler olduğuna ilişkin öngörüler oluşturarak örgütün daha verimli çalışabilmesini ve hedeflerine ulaşmasını sağlar (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007; Güner, 2021).

Pozitif örgütsel davranış kuramının bir faktörü olan psikolojik sermayenin ölçülebilir bileşenleri umut (hope), iyimserlik (optimism), öz yeterlilik (self-efficacy), dayanıklılık (resilience), dışa dönüklük (extroversion) ve güvendir (trust) (Tösten, 2015; Akkuş, 2020). Umut (hope), hedefe ulaşacağını düşünerek sorunlarla mücadele etme isteği ve inancıdır. Örgütte umut olgusu ile hedefe giden yolda önceden ortaya çıkabilecek sorunların çözümleriyle ilgili farklı yöntemler tasarlanabilir, amaçlar daha doğru belirlenebilir ve çalışanlar daha doğru işler için kullanılabilirler (Snayder, 2002; Hatipoğlu, 2019; Güner, 2021). İyimserlik (optimism), bireyin geleceğe dair olumlu beklentiler içinde olma durumudur. Bireyin desteklenerek iyimserliğinin geliştirilebileceği ve kişinin örgüt içinde daha aktif hale getirilebileceği belirtilmektedir (Luthans vd., 2007; Akkuş, 2020; Güner, 2021). Öz yeterlilik (self efficacy), bireyin başarıya ulaşmak için bilişsel ve davranışsal açıdan tüm becerilerini sergileyebileceğine ilişkin inancıdır (Stajkovic ve Luthans, 2007; Keleş, 2011; Hatipoğlu, 2019). Dayanıklılık (resiliency) kişilerin başarıya ulaşmak için önlerine çıkan engellerle ve belirsizliklerle mücadele gücü olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2001). Örgüt çalışanlarının ne kadar dayanıklı olduklarının ölçülmesi kişilere tanımlanan görevlerin etkili şekilde dağıtılması ve örgütün verimliliği açısından önemlidir (Hatipoğlu, 2019). Güven, karşıdaki kişinin iyiliğine, dürüstlüğüne, becerisine, yeterliliğine olan inancı ve bağlılığıdır (Çimen, 2015; Kurt, 2018; Hatipoğlu, 2019). Dışadönüklük, bireyin diğer insanlarla daha rahat iletişim kurma ve karşılıklı iletişimde daha enerjik olma halidir (Çimen, 2015; Tösten, 2015).

Eğitim örgütünün başarıya ulaşması okullarda işin sahasında ve merkezinde olan öğretmenlerin performansına ve yeterliliğine bağlıdır. Kısacası okulun başarısı öğretmenlerin kendi içlerinde var olan kapasiteyi geliştirmeleriyle sağlanabilir. Görevini seven, işinde mutlu, öz yeterliliği, umudu, iyimserliği, dayanıklılığı yüksek, çevresindekilerle pozitif ilişkiler geliştirebilen, kendi hedefleri ile örgütün hedeflerini bağdaştırabilen, örgütsel bağlılığa sahip, gelişmelere ve yeniliklere açık, uyumlu öğretmenler hem bireysel hem de örgütsel düzeyde başarılı olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenleri eğiten ve onların iyi olma halini destekleyen eğitim kurumları, örgütsel hedeflerine de daha kolay ulaşacaktır (Tösten ve Özgan, 2014; Çimen, 2015; Akçay ve Bilgin, 2016; Hatipoğlu, 2019; Bilmez, 2020; Güner, 2021).

Görüldüğü gibi pozitif psikolojik sermaye okulun hedeflerini gerçekleştirme sürecinde önemli bir role sahiptir. Bilgi toplumunun etkisiyle bilgiye sahip olmak değil, bilgiyi kullanmak ve onu yeni durumlarda sentezleyebilmek önemli hale gelmiştir. Özellikle örgütlerin, etkili bir biçimde devamlılığı sağlayabilmesi için öğrenebilme yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle pozitif psikolojik sermayenin özellikleri göz önüne alındığında, bu sermayeye sahip bir okulda öğretmenlerin öğrenme sürecinde daha katılımcı olması, bilgiyi etkili bir biçimde kullanması ve okulun öğrenen bir örgüte dönüşmesi beklenmektedir.

Bilginin aktif olarak tüm paydaşlar tarafından kullanıldığı ve paylaşıldığı öğrenen örgütlerde, sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi esas alan örgütsel öğrenme anlayışı hakimdir. Örgütlerin devamlılığı için bireysel düzeyde sürekli öğrenmenin önemli ancak yeterli olmadığı 21. yüzyıl bilgi çağında, öğrenmenin kolektif eylemlerle örgütsel şekle dönüşmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir (Yazıcı, 2001; Marsick ve Watkins, 2003; Koçel, 2014; Yılmaz, 2019). Bu kapsamda örgütsel öğrenme, sürekli öğrenme fırsatlarını teşvik eden (Marsick ve Watkins, 2003); tek başına değil takım halinde birlikte öğrenmeyi hedefleyen (Aytaç, 1999); bilgi

işleme yoluyla potansiyel davranışların kapsamını değiştirip geliştiren (Huber, 1991; Dibella, Nevis ve Gould, 1996); daha iyi bilgi ve anlamayla eylemleri iyileştiren (Fiol ve Lyles, 1985); örgütteki hataların saptanmasına ve düzeltilmesine olanak sağlayan (Argyris, 1977); kolektif etkileşime dayalı bir deneyim (Garvin, 1993) sürecidir. Diğer bir deyişle örgütsel öğrenme; grup seviyesinde elde edilen norm ve değerlerin örgütün bütününe yayılan bir sistem ve anlayışa dönüştürülmesi (Koçel, 2014); örgütün içsel ve dışsal (geçmişi, deneyimi, çevresi) faktörler aracılığıyla elde ettiği bilgiyi, örgüt amaçlarına ulaşmak için çevreye adaptasyonunu sağlayacak davranışlara çevirme süreci (Türkay, 2007) olarak tanımlanabilir.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin edindiği bilgilerle anlayış, tutum ve davranışının değişmesi, performansının artması yani *bireysel öğrenmenin* gerçekleşmesi gerekmektedir (Kaçmaz ve Barutçu, 2016). Bireysel öğrenmenin ardından örgüt üyeleri bilgilerini birbirleriyle paylaşıp yayararak grupsal öğrenmeyi gerçekleştirirler. Dolayısıyla herhangi bir örgütün başarısı büyük ölçüde çalışanları arasındaki etkileşime bağlıdır (Lucas, 1999). Çalışanlar arasındaki etkileşim, bireylerin ayrı ayrı çalışmalarının toplamından daha büyük bir verim elde edilmesini sağlar. Yani bir artı birin ikiden çok daha büyük çıktılar oluşturduğu ortamlar oluşturulur (Covey, 2007).

Örgütsel öğrenme süreci, örgütün birçok açıdan gelişimini destekleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda örgütsel öğrenme, örgütlerin yüksek ivmeli teknolojik gelişmeler karşısında, hızlı küresel değişimlere uyumlu sistemler oluşturmalarını sağlar (Dodgson, 1993). Ayrıca tüm olay örgüsünün görülerek sorunların daha etkili çözülmesine yönelik sistem düşüncesini oluşturur; bireylerin birlikte öğrenmesini kuvvetlendirdiğinden örgüt kapasitesini ve performansını geliştirir (Senge, 2013); çok yönlü iletişim ve sinerji oluşturur (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991). Ayrıca bilgi sistemleri ve örgütsel hafıza oluşturarak (Fiol ve Lyles, 1985; Huber, 1991); çalışanlar örgütten ayrılrsa dahi örgütün de-

vamlılığını ve gelişimini sürekli hale getirir (Watkins ve Marsick, 2003). Bunların yanı sıra örgütsel öğrenme, çalışanlara geleceğe dönük umut aşılar, üretici fikirler için uygun ortamlar sunar, örgüt çalışanlarını risk alma konusunda güdüler, örgütteki bireylerin statüsüne takılmadan herkesin görüşüne saygı duyar (Karrash, 1995) ve öğrenme sorumluluğunu tüm örgüte yayarak proaktif davranmayı sağlar (Garvin, 1993; Arıkboğa, 2003).

Örgütsel öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi sonucu kurumlar öğrenen örgüte dönüşürler. Senge (2013), öğrenen örgütlerin oluşumu için beş disiplinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunlar; gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlayan *paylaşılan vizyon*; farklı görev birimlerindeki üyelerin birbirini takım arkadaşı olarak görüp işbirlikçi öğrenmelerini sağlayan  *takım halinde öğrenme*; bireyin mevcut durumunu objektif şekilde görmesini sağlayarak sürekli öğrenmeye yönlendiren *kişisel ustalık*; dünya anlayışımızı ve eylemlerimizi belirleyen paradigma değişikliğini ifade eden *zihni modeller disiplini* ile tüm disiplinlerin temelini oluşturan *sistem düşüncesidir*. Sistem düşüncesi, birbirleriyle ilgisiz görülen eylemlerin aslında aynı olay örgüsü içerisinde neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlı olduğunu görmeyi sağlar. Sistemi parçaların toplamı değil bir bütün olarak görür. Bu beş disiplinin etkili kullanıldığı örgütlerde sorunlar sistemli bir biçimde çözülür; yeni yaklaşımlar ilgiyle karşılanır, geçmiş tecrübelerden ve diğer örgütlerin iyi uygulamalarından yararlanılarak bilginin hızla yayılması ve üst düzey öğrenme sağlanır (Garvin, 1999). Tüm bireylerin öğrenmeden sorumlu olduğu öğrenen örgütler; yaratıcı, esnek, tasarımcı, üretken, iletişime-bilgiye-değişime ve denetime açık yapılardır. Bu sistemli yapılarda, her bireye statüsünden bağımsız şekilde değer verilir, problemleri bulmaktan öte problemleri önlemeye yönelik eylemler gerçekleştirilir. Ortak vizyona kilitlenmiş çalışanlarla değişen çevreye uyumu arttıracak güncel misyonlar belirlenir (Töremen, 2011).

Öğrenen örgüt olma yolunda örgütsel öğrenme süreçlerini uygulayan okullar, öğrenmeyi sürekli ve dinamik hale getirir, bilgiyi paylaşır, yeni bilgiler üreterek bu bilgileri topluma kazandırır ve toplumun değişen şartlara uyumunu kolaylaştırır (Oklay, 2015). Örgütsel öğrenme anlayışının hâkim olduğu okullarda okul personelinin gelişimine sürekli destek verilir, personel motive edilir, bireyler arası ve gruplar arası iş birliği yapılır ve değişime açık bir okul kültürü benimsenir (Başaran, 2000). Bu sayede sorunlar daha kolay şekilde çözülür. Okul bir bütün olarak görülür ve okulda oluşan problemlerin farklı konularla ilişkili olabileceğinin göz ardı edilmeyeceği sistemselsel bir bakış açısı kazanılır. Başka okullarla kıyaslama yapılarak veya veli gibi okul dışı kaynakların da öğrenmeye katkı yapması sağlanarak (Pınar, 1999) geniş bir öğrenme ağı oluşturulur. Okullarda oluşan şikayetler rahatsızlık sebebi olarak algılanmaz, aksine öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir. Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, hizmetli vs. dahil tüm paydaşların öğrenmeden sorumlu olduğu öğrenen okullarda öğretmenler, öğretici değil öğrenen ve rehber konumundadır; öğrenciler, sorgulamayı ve öğrenmeyi öğrenirken; okul yöneticileri, okul ortamını sürekli öğrenmeye uygun hale getirerek düzenleyici ve paylaşımcı bir rol üstlenirler. Bununla birlikte yönetici takımı, bireysel ödüllendirmeler yerine örgütsel ödüllendirmeler yaparak çalışanların memnuniyetini artırıp ortak vizyon ve misyona kenetlenmiş gelişmeye istekli bir örgüt kültürü oluşturup sürekli öğrenmeye katkı sunarlar. Karar süreçlerinde risk almaktan kaçınmayarak örgütün diğer paydaşlarına örnek olurlar (Özdemir, 2000; Töremen, 2011). Örgütsel öğrenme kültürünün yerleştiği okullarda çalışanlar okuldan ayrılrsa dahi okulun sürekliliği ve gelişimi devam eder. Örgütsel öğrenme, okullarda prosedür ve kuralları arka planda tutarak, bilgi çağına uyum sağlayan daha esnek bir ortam ve program oluşturur. Hizmet içi eğitim veya kurul toplantıları gibi çeşitli yollarla, çalışanlar hem kendi gelişimlerine hem de takım arkadaşlarının gelişimlerine ortak olurlar (Kümüş, 1998). Öğrenen okullardaki gelişimin devamlılığını sağlamak için yapılan çalışmalar,



süreç içinde düzenli olarak değerlendirilir (Jokić, Čosić, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac, 2012), gerekli dönütler verilir ve gelişimin aksamı engellenir. Sonuç olarak örgütsel öğrenme, okulların bilgi toplumuyla uyumlu, uzun ömürlü, etkili, sürekli gelişen, iş birliğiyle sorunları daha kolay aşan güçlü okullar olmasını sağlar.

Görüldüğü gibi bilgi toplumunda bir okulun öğrenen örgüte dönüşmesi, varlığını etkili şekilde sürdürmesi ve hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel öğrenme ilişkisinin ortaya koyulması, okulların pozitif psikolojik sermayesi artırıldığında öğrenen örgütlere dönüşmesinin desteklenmesini sağlamak açısından önemli görülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okullardaki
  - a) Pozitif psikolojik sermaye
  - b) Örgütsel öğrenme düzeyi nedir?
2. Okullarda pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme
  - a) Cinsiyete
  - b) Kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okullardaki pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okullardaki pozitif psikolojik sermaye, örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırmanın Modeli**

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin

kullanıldığı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkileri saptamak üzere kullanılan bir modeldir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

## 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni olan 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale’de ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan 3104 öğretmenden oluşmaktadır. 3.000-5.000 büyüklüğe sahip evrenlerde  $\alpha=0.05$ ,  $\pm 0.05$  örnekleme hatasıyla, 357 örneklem sayısı yeterli olmaktadır (Çıngı, 2009). Bu nedenle araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yoluyla belirlenen 364 öğretmen oluşturmaktadır. (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	198	54.4
	Erkek	166	45.6
Eğitim Durumu	Önlisans	4	1.1
	Lisans	350	96.2
	Yüksek Lisans	8	2.2
	Doktora	2	0.5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	5.5
	6-10 yıl	77	21.2
	11-15 yıl	89	24.5
	16-20 yıl	82	22.5
	20 yıl ve üzeri	96	26.4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 364 öğretmenin 198’i (%54,4) kadın, 166’sı (%45,6) erkektir. Katılımcıların çoğunlukla lisans mezunu (%96,2), geriye kalan kısmın yüksek lisans (%2,2), önlisans (%1,1) ve doktora (%0,5) mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılar daha çok 20 yıl üzerinde (%26,4), 11-15 yıl arasında (%24,5), 16-20 yıl arasında (%22,5) ve 6-10 yıl arasında (%21,2) çalışanlardan oluşurken 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcıların oranı %5,5’tir.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Luthans, Avolio ve Youseff tarafından (2007) geliştirilen, Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve Marsick ve Watkins (1997) tarafından geliştirilen Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” kullanılmıştır.

#### *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği*

Psikolojik sermaye ölçeği öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere 4 boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. 6’lı likert tipi kullanılan ölçek, Çok düşük (1) – Çok yüksek (6) arasında derecelendirilmiştir. Çetin ve Basım (2012) tarafından analizde Cronbach Alfa katsayıları iyimserlik için .67, umut için .81, psikolojik dayanıklılık için .68 ve öz yeterlilik için .85 ölçeğin toplamı için .91 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayıları .81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada maddelerin madde toplam korelasyonları öz yeterlilik boyutunda .36 ile .71 arasında, iyimserlik boyutunda .42 ile .64 arasında, psikolojik dayanıklılık boyutunda .35 ile .62 arasında ve umut boyutunda .37 ile .48 arasında değiştiği görülmektedir.

#### *Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği*

Ölçek, tek boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi kullanılan ölçek, “Hiçbir zaman (0), “Nadiren (1)”, “Bazen (2)”, “Genellikle (3)”, “Her zaman (4)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki faktör yük değerleri .47 ile .77 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .68 ile .82 arasındadır. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .97’dir. Bu çalışmada ise Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .98 bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .46 ile .90 arasında değişmektedir.

#### **1.4. Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme düzeyleri aritmetik ortalama ile psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme düzeylerinin cinsiyetle ilişkisi t-testiyle; eğitim durumu ve kıdemle ilişkisi ise tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) ortaya koyulmuştur. Ayrıca korelasyon analizi ile psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler; regresyon analiziyle ise psikolojik sermayenin örgütsel öğrenmeyi yordama düzeyi saptanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett 2011).

## **2. Bulgular**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. İlk bölümde psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenmenin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara; ikinci bölümde, psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara; üçüncü bölümde ise, psikolojik sermayenin örgütsel öğrenmeyi yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **2.1. Değişkenlere yönelik ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem faktörleri ile ilişkisine yönelik bulgular**

Tablo 2’de psikolojik sermayenin alt boyutları olan öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık ile psikolojik sermaye toplamı ve örgütsel öğrenme değişkenlerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2: Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	n	$\bar{x}$	S
Öz yeterlilik	364	4.11	0.63
İyimsерlik	364	3.18	0.37
Umut	364	3.50	0.44
Psikolojik Dayanıklılık	364	3.85	0.44
Psikolojik Sermaye Toplam	364	3.66	0.38
Örgütsel Öğrenme	364	2.80	0.87

Tablo 2 incelendiğinde okullardaki psikolojik sermaye toplamı ortalamasının  $\bar{x}=3.66$ , örgütsel öğrenme toplamı ortalamasının ise  $\bar{x}=2.80$  olduğu görülmektedir. Psikolojik sermayenin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamanın öz yeterlilik ( $\bar{x}=4.11$ ) alt boyutunda olduğu gözlenirken, en düşük ortalamanın iyimsерlik ( $\bar{x}=3.18$ ) alt boyutunda olduğu gözlenmiştir. Tablo 3'te ise öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutları ile örgütsel öğrenme düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre ortalama ve standart sapma değerleri ve bu değişkenlerin cinsiyet faktörü ile ilişkisini gösteren t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	P
Öz yeterlilik	Kadın	198	4.08	0.63	-	83
	Erkek	166	4.14	0.64	0.79	
İyimsерlik	Kadın	198	3.23	0.36	2	71
	Erkek	166	3.12	0.37	.93	
Umut	Kadın	198	3.47	0.46	-	14
	Erkek	166	3.54	0.41	1.43	
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	198	3.85	0.43	0	57
	Erkek	166	3.84	0.46	.31	
Psikolojik Sermaye Toplam	Kadın	198	3.66	0.37	0	67
	Erkek	166	3.66	0.39	.62	
Örgütsel Öğrenme	Kadın	198	2.77	0.86	-	38
	Erkek	166	2.84	0.89	0.78	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik, iyimserlik, umut, psikolojik dayanıklılık, psikolojik sermaye toplamı ve örgütsel öğrenme düzeylerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ( $p>0.05$ ) göstermediği görülmektedir.

Tablo 4'te öğretmenlerin psikolojik sermaye ve alt boyutlarıyla örgütsel öğrenme düzeylerinin mesleki kıdem ile ilişkisini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

*Tablo 4: Değişkenlerin Kıdem Faktörü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	1-5 yıl (20)		6-10 yıl (77)		11-15 yıl (89)		16-20 yıl (82)		20 yıl üzeri (96)		F	p	Sig. Dif.
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Öz yeterlilik	4.05	0.83	3.86	0.64	4.18	0.58	4.19	0.63	4.18	0.60	4.18	.00*	(2-3; 2-4; 2-5)
İyimserlik	3.53	0.46	3.37	0.30	3.25	0.32	3.10	0.38	2.97	0.28	24.00	.00*	(1-3; 1-4; 1-5)
Umut	3.43	0.55	3.41	0.46	3.50	0.42	3.55	0.44	3.54	0.40	1.52	.20	-
Psikolojik Dayanıklılık	3.89	0.55	3.72	0.42	3.90	0.38	3.92	0.46	3.82	0.46	2.75	.03*	(2-4)
Psikolojik Sermaye	3.73	0.53	3.59	0.38	3.71	0.33	3.69	0.40	3.63	0.37	1.53	.19	-
Örgütsel Öğrenme	2.92	1.02	2.73	0.88	2.91	0.78	2.87	0.81	2.67	0.96	1.22	.30	-

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin umut alt boyutu, psikolojik sermaye toplamı ve örgütsel öğrenme düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ) görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlilik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri kıdem bakımından anlamlı farklılık ( $p<0.05$ ) göstermektedir. Tukey testi sonucuna göre öz yeterlilik boyutunda bu farkın 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü arasında olduğu saptanmıştır. Öz yeter-

lilikte 11-15 yılın ( $\bar{x}=4.18$ ) ortalaması ile 16-20 yılın ( $\bar{x}=4.19$ ) ve 20 üstü yılın ( $\bar{x}=4.18$ ) ortalamaları, 6-10 yılın ( $\bar{x}=3.86$ ) ortalamasından daha yüksektir. Kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 üstü yıl olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Tukey testi sonucuna göre iyimserlik boyutunda; 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 üstü yıl arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. 1-5 yılın ( $\bar{x}=3.53$ ) ortalaması; 11-15 yılın ( $\bar{x}=3.50$ ) ortalaması ile 16-20 yılın ( $\bar{x}=3.10$ ) ve 20 üstü yılın ( $\bar{x}=2.97$ ) ortalamalarından daha yüksektir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri kıdemleri 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 üstü yıl arasında olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Tukey testi sonucuna göre psikolojik dayanıklılık boyutunda; 6-10 yılın ortalaması ile 16-20 yılın ortalaması arasında anlamlı fark saptanmıştır. 16-20 yılın ( $\bar{x}=3.92$ ) ortalaması, 6-10 yılın ( $\bar{x}=3.72$ ) ortalamasından daha yüksektir. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

## **2.2. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve alt boyutlarıyla örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri ölçmeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

*Tablo 5: Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Öz yeterlilik	1					
2. İyimserlik	.40**	1				
3. Umut	.50**	.44**	1			
4. Psikolojik Dayanıklılık	.82**	.42**	.49**	1		
5. Psikolojik Sermaye Toplam	.90**	.66**	.74**	.87**	1	
6. Örgütsel Öğrenme	.34**	.21**	.03	.26**	.28**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik sermaye ile örgütsel öğrenme arasındaki en yüksek ilişkinin, öz yeterlilik alt boyutuyla örgütsel öğrenme toplamı ( $r=.34$ ;  $p < .01$ ) arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e göre (2006), korelasyon katsayısının 0.30-0.00 arasında olması düşük (zayıf); 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olarak nitelendirilebilir. Bu doğrultuda öz yeterlilik ile örgütsel öğrenme toplamı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme toplamı ile iyimserlik ( $r=.21$ ;  $p < .01$ ) ve psikolojik dayanıklılık ( $r=.26$ ;  $p < .01$ ) değişkenleri arasında ise pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Ayrıca psikolojik sermaye toplamı ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r=.28$ ;  $p < .01$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Örgütsel Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “Okullardaki pozitif psikolojik sermaye, örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda ilk olarak Tablo 6’da psikolojik sermayenin öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarının örgütsel öğrenmeyi yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi



sonuçları, ardından da Tablo 7’de psikolojik sermaye toplamının örgütsel öğrenmeyi yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

*Tablo 6: Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Alt Boyutlarının Örgütsel Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	SE	B	t	P
Sabit	1.13	.46		2.44	.02
Öz yeterlilik	.59	.12	.43	4.96	.00
Umut	-.48	.12	.24	-4.04	.00
İyimserlik	.40	.13	.17	3.02	.00
Psikolojik Dayanıklılık	-.09	.17	-.05	-.54	.59

$$R=.40 \quad R^2=.16$$
$$F=17.27 \quad p<.00$$

Tablo 6 incelendiğinde öz yeterlilik .43, umut-.24, iyimserlik .17 ve psikolojik dayanıklılık-.05 oranında örgütsel öğrenmeyle anlamlı bir ilişki vermektedir. ( $R=.40$ ;  $R^2=.16$ ;  $p<.00$ ). Öz yeterlilik, umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık değişkenleri birlikte örgütsel öğrenmenin toplam varyansının %16’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri üzerindeki önem sıralaması: öz yeterlilik (.43), umut (-.24), iyimserlik (.17) ve psikolojik dayanıklılık (-.05) şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $t$ -testi sonuçları incelendiğinde öz yeterlilik, umut ve iyimserlik değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel öğrenmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $p<.00$ ). Psikolojik dayanıklılık değişkeninin (-.05;  $p>.05$ ) ise öğretmenlerin örgütsel öğrenmeleri üzerinde yordayıcı rolünün olmadığı görülmüştür. Tablo 7’de öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin toplamının örgütsel öğrenmelerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

*Tablo 7: Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Toplamının Örgütsel Öğrenmelerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	SE	B	t	p
Sabit	.49	.43		1.16	.25
Psikolojik Sermaye Toplam	.63	.12	.28	5.44	.00

$$R=.28 \quad R^2=.08$$
$$F=29.60 \quad p<.00$$

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik sermaye toplamının örgütsel öğrenmeyle düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ( $R=.28$ ;  $R^2=.08$ ;  $p<.00$ ). Psikolojik sermaye toplamı örgütsel öğrenmenin toplam varyansının %8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçları incelendiğinde psikolojik sermaye toplamının öğretmenlerin örgütsel öğrenmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. Tartışma

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleriyle örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri, en yüksek ortalamaya sahip değişkendir. Pozitif örgütsel davranışı en iyi niteleyen değişken (Sünkür, 2014) öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması; öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken bilgi, beceri ve yeteneklerine güvendiklerini; karşılaştıkları sorunları çözme ve daha büyük zorluklarla mücadele edebilme konusunda kendilerine olan güvenlerini; öğrenci ve okulun diğer paydaşları üzerinde etkili olduklarına dair inançlarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler; engellerin üstesinden gelmeye ve başarısızlık karşısında pes etmemeye yönelik davranışlar sergilerler (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004) yani yaptıkları işlerde daha kararlı bir tutum içindedirler (Akbulut, 2006). Bu öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin başarı deneyimleri yaşamasını destekleyerek (Telef, 2011), onların başarılı, zorluklar karşısında mücadeleci, özgüveni yüksek bireyler olmalarına katkı sağlarlar ve öğrencilerine rol model olurlar (Pajares, 2005). Bu olumlu özelliklerin yanında öz yeterlilik düzeyinin yüksek olduğuna ilişkin algı, öğretmenlerin kendilerini eksik görmedikleri, bilgi ve beceri konusunda gelişime ihtiyaçları olduklarının farkında olmayışlarını da ifade edebilir. Yapılan diğer bazı araştırmalar da (Çetin ve Basım 2012; Büyükgöze, 2014; Sünkür, 2014; Çakmak ve Arabacı 2017; Tösten, Avcı ve Yıldırım 2018; Hatipoğlu 2019; Koç ve Keklik 2019; Torun 2020; Şahin, 2020) öz yeterlilik

düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip değişken olması açısından bu çalışmadaki sonucu desteklemektedir.

Bu araştırmada ayrıca kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 üstü yıl olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının kaynakları arasında yer alan deneyim ve dolayısıyla mesleki kıdem; öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencileriyle, velileriyle iletişimlerinden ve olumlu yaşantılarından duydukları tatmin duygularından etkilenmektedir. Bu anlamda deneyimin fazla olması, öz yeterlilik algısının da yüksek olmasını sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Sünkür, 2014). Bu nedenle, daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik algısı daha düşük olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara bağlı olarak kazandıkları deneyim, beraberinde sınıf yönetimi becerilerini ve uyguladıkları öğretim stratejilerini geliştirmelerine katkıda bulunmakta ve öz yeterlilik algılarını da yükseltmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002). Yapılan diğer çalışmaların sonuçları (Evans ve Tribble, 1986; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002; 2007; Say, 2005; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kaya, Balay ve Demirci, 2014; Çimen, 2015; Akman, 2016; Tösten ve Özgan, 2017; Yavuz ve Kırbaşlar, 2017; Akkuş,2020) bu çalışmanın sonucunu doğrular niteliktedir. Ancak Oktay (2020), tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem ile öz yeterlilik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durumun nedeni, iş hayatlarının ilk yıllarında dinamik ve girişimci olan çalışanların öz yeterlilik algılarının zamanla düşmesine bağlanmıştır.

Bu araştırmanın diğer bir sonucu kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, iyimserlik düzeylerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 üstü yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu yönündedir. İyimserlik düzeyi yüksek kişiler geleceğe dönük olumlu beklentiler taşımakta ve olaylara olumlu tepkiler verme eğilimi göstermektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bundan dolayı araştırmanın bu sonu-

cu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist (Sünkür, 2014; Şahin, 2020) ve geleceğe dönük daha olumlu beklentilere sahip olmalarıyla açıklanabilir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi daha çok olan öğretmenlere göre daha az deneyim sahibi olduklarından edindikleri olumsuz tecrübeler de görece daha azdır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) ile Çimen (2021)'in çalışmalarında öğretmenliğe yeni başlayan kişilerin tecrübe eksikliğinin de etkisiyle yaşadıkları sorunlar karşısında meslekte zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Mesleğinin ilk dönemlerinde beklenmedik olaylarla ve sorumluluklarla karşılaşabilen ve bu süreci olumsuz geçiren öğretmenlerin geleceğe dönük umutları azalmaktadır. Bu doğrultuda iyimserlik düzeyi yeni deneyimler yaşandıkça değişen bir özellik (Carver ve Scheirer, 2002) göstermekte; mesleki yaşantı ve tecrübelerin artmasıyla meslekteki rol ve beklentiler; karşılaşılan olay, tutum ve davranışlar öğretmenlerin beklediği şekilde olumlu yönde gelişmeyebilmektedir. Kıdem arttıkça eğitim politikaları açısından olumsuz yaşantılar, öğrenci başarısızlığı, okul ve çevrenin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olması, idarecilerin olumsuz tutumları, öğretmen ve velilerle olumsuz ilişkiler, öğretmenlerin yaşam standartları ve verimliliğinin düşük olması gibi farklı durumlar öğretmenlerin iyimserlik düzeyini olumsuz yönde etkileyen nedenler arasında sayılabilir (Çimen,2015). Bu nedenle bu çalışmada, kıdemi fazla olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin, kıdemi en az olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinden daha düşük olmasını, öğretmenlerin iyimserlik algılarının mesleki yaşantıları sonucu değişmesine bağlayabiliriz. Daha idealist ve daha çok hayale sahip yeni öğretmenlerin bu idealizm çevresinde hayallerini gerçekleştirme istekleri (Şahin, 2020) ve mesleğin verdiği ilk heyecanla olumsuz duygulara kapılmamaları, iyimserlik seviyelerinin daha yüksek olmasını sağlayan faktörler arasında görülebilir. Yapılan diğer çalışmalar da (Sünkür, 2014; Torun, 2020; Şahin 2020) mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Diğer taraftan, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Psikolojik dayanıklılık, zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen başarılı, etkili ve işlevsel bir uyum sürecinin veya kapasitesinin gelişimine olanak tanımakta; yüksek riskli durumlar ve tehditler karşısında bile iyi sonuçları almayı, yeterliliğin devamlı olmasını ve travmalardan kurtulmayı sağlamaktadır (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Bu nedenle psikolojik dayanıklılıkta tecrübenin ayrı bir önemi vardır (Tösten ve Özgan, 2017). Çalışanlar, yaşadıkları birçok zorluğa karşı olumlu sonuçlar elde etmek için, iş ortamına uyum kapasitelerini ve yeterliliklerini arttırmak için, yaşadıkları travmaları daha kolay atlatabilmek için zamana ve tecrübeye ihtiyaç duyarlar. Mesleğin ilk dönemlerinde karşılaşılan zorluklar, kazanılan tecrübelerle ve zamanla aşılabılır. Yani mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak psikolojik dayanıklılık algısının da artması beklenen bir bulgudur (Bozgeyikli ve Şat, 2014). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığından yüksek olması, bir yandan hatırı sayılır düzeyde deneyim edinmiş diğer yandan henüz tükenmişlik duygusuna kapılmamış 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, ilk yılların olumsuz tecrübelerinin etkisini hala taşıyan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden farklılaşmasıyla; tecrübe, olumlu yaşantı ve sorunları çözme kapasitelerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, yapılan diğer araştırmaların sonuçları da (Tösten ve Özgan, 2015; Hatipoğlu, 2019) bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada en yüksek ilişki öz yeterlilikle örgütsel öğrenme arasındadır. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi, örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerine güvenini ifade eden öz yeterlilik; bilgiyi işleme yollarına hâkim olma, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye açık olma durumu şeklinde tanımlanan örgütsel öğrenmeyi desteklemektedir. Aynı zamanda başarısızlığı bireyin yetersiz çabasına veya edinilebilir olan eksik bilgi ve

becerilerine bağlayan öz yeterlilik inancı (Pajares ve Shunk, 2001), örgütsel öğrenmenin proaktif yapısını güçlendirmektedir. Örgütsel öğrenmenin sürekli olduğu örgütlerde, birey kendi eksikliklerden yola çıkar, kendini düzeltmeye çalışır, örgütteki önemini ve rolünü hatırlar, daha iyi olmak için çabalar, eskiyen bilgileri yeniler, sürekli gelişmeyi amaç edinir ve bilgi üretimine katkıda bulunur (Demirkol ve Türkay, 2004). Bu süreçte en önemli nokta; örgüt çalışanlarının, kendine ve değişimin gerekli olduğuna ilişkin inancının ve motivasyonunun yüksek olmasıdır. Bu inanç ve motivasyon “öz yeterlilik” olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda, Helvacı ve Karadurmuş (2015) tarafından yapılan çalışmada, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin bilgi edinmeye, bilgiyi kurumun yararına kullanmaya daha istekli olduğu ve bunu sürekli hale getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğretmenlerin, edindikleri bilginin faydalı olabileceğine ve bu bilgiyi en doğru şekilde kullanabileceğine dair inancı ve öğrenmeye karşı motivasyonu oldukça önemlidir (Özözen Danacı ve Pınarcık, 2017; Anık, 2018). Bunun yanı sıra öğretmenlerin gerek kendi yaşantıları gerek meslektaşlarının yaşantılarından edindikleri deneyimler (Garvin, 1999; Bandura, 1977), öz yeterlilik algıları ile örgütsel öğrenmeyi geliştiren ortak özelliklerdendir. Bu noktada öğretmenlerin örgütlerdeki deneyimlerinin artırılması (Luthans, Yousseff ve Avolio, 2007) ve elde edilen bu deneyimlerin çeşitli yollarla (toplantı, takım çalışmaları vs) paylaşılması, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyini ve bunun paralelinde çalıştıkları kurumlardaki örgütsel öğrenmeyi destekleyecektir. Bu doğrultuda deneyimlerin elde edilmesi, izlenmesi ve paylaşılması sürecinde edinilen geri bildirimler öz yeterlilik algısını artırırken (Çankır, 2016), örgütsel öğrenmenin de gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır (Huber, 1991). Ayrıca, Sweet’in (2012) sağlık çalışanlarıyla ve Mahar, Basheer ve Maitlo ‘nun (2017) bankacılık sektörü çalışanlarıyla yaptıkları çalışmalarda da öz yeterliliğin örgütsel öğrenmeye katkı sağladığı sonucu doğrulanmaktadır.

Bu araştırmanın diğer bir sonucu, öğretmenlerin umut düzeyinin örgütsel öğrenmeyi negatif açıdan yordayıcı bir role sahip olduğu yönündedir. Bu sonuç, değişen eğitim sistemiyle öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşabilme ve meslekte kaldığı sürece önüne çıkabilecek engellerle baş edebilme umudu (beklentisi) düştükçe; mesleki öğrenme çabasının arttığı şeklinde yorumlanabilir. 21. yüzyılda ortaya çıkan teknolojik, içeriksel ve teknik değişikliklere ayak uydurabilmesi için öğretmenlerin sahip oldukları mevcut mesleki bilgi ve beceriler yeterli olmamaktadır. Özellikle son yıllarda eğitimde daha sık kullanılmaya başlanan akıllı tahta, uzaktan ders platformları, EBA ödev ve sınav uygulamaları öğretmenlerin kendilerini meslekle ilgili yetersiz hissetmelerine neden olmuş ve bu uygulamaları kullanmayı öğrenmedikleri sürece başarılı olamayacakları hissi artmış ve dolayısıyla sahip oldukları bilginin işe yarayacağına ilişkin umutları da azalmıştır. Bu nedenle, günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin başarılı olabilmesi için mesleki yeni bilgi ve beceriler edinmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Balyer ve Kural (2018) tarafından yapılan çalışmada, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş kaygısı olmadığından bilgi edinme ve değişime olan inançlarının düşük olduğu, bundan dolayı da değişime direndikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin iş sürekliliğine dair umutları yüksek olduğunda, örgütsel öğrenme ve değişime olan isteklerinin düştüğünü ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş sürekliliği garantisi olmadığından kendilerini sürekli yenilemek zorunda oldukları; örgütsel öğrenmeye ve değişime daha olumlu baktıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmaya göre bireyin iş garantisinin olması, yeni bilgi ve beceri kazanmanın gerekliliğine olan inancını ve bireyin kendini geliştirmek adına çabasını düşürmüştür. Bu çalışmanın (Balyer ve Kural, 2018) sonuçları, bu araştırmanın “öğretmenlerin umut düzeyi düştükçe, örgütsel öğrenme düzeyi artmaktadır” sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, bu araştırmanın örneklemiyle de açıklanabilir. Örneklemin daha çok mesleki kıdemi fazla olan (%26,4’ü 20 yıl üzeri, %22,5’i 16-20 yıl, %24,5’i 11-15

yıl arası) öğretmenlerden oluşması ve söz konusu öğretmenlerin uzun süreli mesleki yaşantılarında olumsuz davranışlarla karşılaşması umut düzeylerinin düşmesine neden olabilir. Ancak, azalan umut değişkeninin yanında, kıdemi yüksek öğretmenlerin mesleki tecrübeleri sayesinde örgütsel öğrenme bileşenlerini destekledikleri ifade edilebilir. Yani toplumdaki baskı ve olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin umudu azaldıkça, edindikleri deneyimleri paylaşarak örgütteki sinerji ve iletişimi arttırmaya çalıştıkları; bilgi, birikim ve tecrübelerini meslektaşlarına yayarak yeni kazanımlar edinmeye yönelebildikleri; örgütteki öğrenme engellerini aşmaya çalıştıkları veya bireysel umutların azaldığı yerde örgüt misyon ve vizyonundan sapmama yönünde hareket ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin iyimserlik düzeyinin, örgütsel öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olması, bu araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur. Bu sonuca göre öğretmenlerin geleceğe dönük olumlu beklentilere sahip olması örgütsel öğrenmeyi desteklemektedir. İyimser öğretmenler geleceğe yönelik pozitif hisse sahip kişilerdir (Sünkür, 2014) ve iyimserliklerinin duyuşsal ve motivasyonel yapısı (Peterson, 2000) öğrenen örgütlere olumlu katkı sağlamakta (Koç, 2006) ve dolayısıyla örgütsel öğrenmeyi etkilemektedir. İyimser öğretmenler daha istekli çalıştıklarından örgütün başarısı için istenilen kişiler arasında yer alırlar (Yazar, 2022). Ayrıca olumlu ve hızlı dönütler bireylerin iyimserliklerini arttırarak örgütte oldukça güçlü bir yapı oluşmasını sağlarken (Luthans, 2002); örgütsel öğrenme sürecinde yanlış öğrenmelerin düzeltilmesini, örgütün kendini düzenli olarak değerlendirmesini, iletişim ağlarının artmasını ve beraberinde sürekli gelişimin önünü açacaktır. Buna paralel olarak Sweet (2012) araştırmasında, iyimserliğin öğrenen örgütlerin özellikleriyle daha pozitif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenini, örgütlerine olumlu bakan çalışanların işlerine daha çok bağlılık hissettiklerinden örgütlerindeki sürekli öğrenme, iş birliği, sorgulama, takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler ve yetkilendirme boyutlarını geliştirmelerine bağlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin motivasyonlarının ve iyimserlik düzeyle-



rinin gerek geri bildirimlerle gerek maddi manevi ödüllendirmelerle güçlendirilmesinin, örgütsel öğrenme düzeyine olumlu yansıtacağı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere olumlu davranışlar kazandıracaklarına ve öğrencilerin akademik başarılarını arttıracaklarına, kendilerini bilgi ve beceri açısından daha ileri taşıdıklarında bunun mesleki doyumu ve örgütsel başarıyı olumlu etkileyeceğine dair iyimser oluşları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini arttırmak için daha fazla çaba ve zaman harcamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, bilgi edinmenin olumlu yönde değişim oluşturacağına ve mesleki yeterliliklerine ilişkin iyimser bir bakış açısına sahip olmaları, örgütsel öğrenme düzeyini de arttırmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011).

Öğretmenlerin psikolojik sermaye toplam puanları da örgütsel öğrenmeyi yordamaktadır. Bu sonuç, pozitif psikolojik sermayenin örgütsel öğrenmeye olumlu yönde katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Psikolojik sermaye, örgüt üyelerinin yaratıcı olmalarını, yeniliği ve öğrenmeyi teşvik etmelerini sağlayıp, bireylerin ve örgütlerin öğrenme ortamı yaratmasına yardımcı olur (Mahar, Basheer ve Maitlo, 2017). Dolayısıyla pozitif psikolojik sermayenin bireysel ve örgütsel öğrenme üzerinde önemli katkılara sahip olduğu söylenebilir (Sweet, 2012). Yapılan çalışmalarda öz yeterlilik, umut, iyimserlik alt boyutları; iş doyumunu, motivasyon, iş birliği, iletişim, öğrenmeye ve değişime açıklık, işe bağlılık gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Kırca'nın (2019) öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, iş doyumunu bireyin mutlu olma ve motivasyon düzeyiyle ilişkilendirilmiş, bireylerin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyli pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011), öğretmenlerin iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılığı güçlü şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun (2015), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, değişime ve öğrenmeye gösterdikleri direncin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, buna göre öz yeterliliği yüksek bireylerin öğrenmeye ve değişime daha açık oldukları sonucuna

ulaşmışlardır. Genel olarak doğrudan psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan eğitim alanında bir çalışma olmasa da örgütsel öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalarda psikolojik sermaye ile ilişkilendirilen kavramların, örgütsel öğrenmeyi güçlü şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim alanı dışında yapılan çalışmalarda da (Sweet, 2012; Mahar, Basheer ve Maitlo, 2017) psikolojik sermayenin örgütsel öğrenmeyi yordadığı ortaya konulmuştur. Tüm bu çalışma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okullarda pozitif psikolojik sermayeyle örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin en yüksek düzeye sahip değişken olduğu; kıdemleri 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 üstü yıl olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinden daha yüksek olduğu; kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin, kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 üstü yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu; öğretmenlerin öz yeterlilik ve iyimserlik düzeyleri ile psikolojik sermaye toplamalarının örgütsel öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi diğer gruplara göre (11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 üstü yıl) daha düşük olduğundan;

- Kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerini paylaştıkları söyleşiler ve sempozyumlar düzenlenmesi,
- Meslekte karşılaşılabilecek problemleri çözmeye yönelik örnek olay temelli hizmet içi eğitimler verilmesi,
- İletişim ve sosyal açıdan gelişim sağlayacak kitapların okunması ve tartışılması,

- Teknoloji kullanımından kaynaklanabilecek öz yeterlilik sorunlarını önlemek için teknik destek sağlanması önerilebilir.

Kıdemleri 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 üstü yıl olan öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük olduğundan;

- Mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin okul içinde kurulan ekiplerin lideri olarak görevlendirilmesi, bu ekiple ilgili tüm iş ve işlemlerden sorumlu olması sağlanarak öğretmenlerin başarı duygusunun güçlendirilmesi,
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bilgi ve tecrübelerini aktarmak üzere rehber öğretmen olarak kıdemli öğretmenlerin görevlendirilmesi, böylece kıdemli öğretmenlerden daha fazla faydalanılması,
- Okulda olumlu bir iklim oluşturularak kıdemli öğretmenlerin kendini en rahat ifade edebildiği eğlence ve sohbet amaçlı toplantılar düzenlenmesi,
- Öğretmenin mesleğin geleceğine olan güvenini kaybetmemesi adına objektif değerlendirmelerle (güvenilir ölçme değerlendirme araçları kullanılarak) ödüllendirmeler yapılması,
- Belli periyotlarla öğretmenlerin iyimserlik durumlarının tespitine yönelik Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vs üzerinden anketler veya tutum ölçekleri düzenlenmesi ve bu ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre rehberlik hizmeti sağlanması önerilebilir.

Kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre düşük olduğundan;

- Özellikle mesleğe başlamadan önce yapılan staj (öğretmenlik mesleği uygulama dersi) uygulamasının, öğretmenlik mesleğini her anlamda yansıtacak bir süreç içinde gerçekleştirilmesi; staj okullarında yaşanan veya yaşanabilecek olası sorunların aday öğretmenlere sunulması ve bu sorunlar karşısındaki çözüm önerilerinin değerlendirilmesi,

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dayanıklılık düzeyini arttırmak için mesleki rehberlik ve psikolojik destek sağlanması,
- Bireysel bazda performans değerlendirmesi yapılarak hızlı geri dönütler verilmesi, bilgi ve uygulama hatalarının olumlu iletişimle düzeltilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin örgütsel öğrenmeyi yordaması dolayısıyla;

- Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttıracak hizmet içi eğitimler ile teknoloji kullanma yeterliliği kazandırmaya dönük teknik eğitimler verilmesi,
- Yurt dışı eğitim kontenjan sınırının artırılarak yurt içi eğitimin desteklenmesinin yanı sıra yurt dışı okul ziyaretleri ile meslekteki öğretmenlerin yurt dışı eğitimlerinin yaygınlaştırılması,
- Öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin, diğer meslektaşlarının mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalarda liderlik etmesini kolaylaştırıcı ortamlar oluşturulması önerilebilir.

Öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin örgütsel öğrenmeyi yordamasından dolayı;

- Öğretmenlerin gerek takım çalışmalarıyla gerek gezi, piknik, ödüllendirme vb. etkinliklerle motivasyonlarının artırılması,
- Okulda sinerjik ve sürekli öğrenmeye istekli bir okul kültürü oluşturulması,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri eğitimler sunulması önerilebilir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin örgütsel öğrenmeyi yordamasından dolayı;

- Psikolojik sermaye düzeyi düşük öğretmenlerin özel ve iş yaşamındaki sorunların çözümünde destek sağlanması,

- Hataların yeni öğrenmeler için fırsata dönüştürülmesi,
- Çalışanların olumlu ve yaratıcı yönlerinin vurgulanması,
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla veya okul yöneticileriyle bilgi ve tecrübelerini paylaşacakları etkili ortamlar (zümre veya öğretmenler kurulu toplantıları vs) oluşturulması,
- Özel günlerde ve belli periyotlarda motive edici etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.

Yapılacak ardıl çalışmalarda;

- Araştırma verilerinin nitel yöntemler kullanılarak derinleştirilmesi ve psikolojik sermayenin hangi boyutlarının örgütsel öğrenmeye daha yoğun katkı sağladığının ortaya koyulması,
- Araştırma örnekleme özel okulların da katılarak toplanan verilerin karşılaştırılması olarak ele alınması önerilebilir.

## Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (1), 123-140.
- Akçay, V.H. & Bilgin, K.U. (2016). Kamu performans yönetimine etkisi açısından psikolojik sermaye. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12, s.154-174.
- Akkuş, D. B. (2020). *Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde İş-yaşam dengesinin aracılık rolü: KTMÜ örneği* (Doktora Tezi). Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28) , 268-277
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alguları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anık, S. & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alguları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,18(69), s.332-342.

- Argyris, C. (1977). Double loop learning organizations. *Harvard Business Review*, 55 (5), 115-125.
- Arıkboğa, Ş. (2003). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Derin Yayınları
- Aytaç, Tufan (1999). *Öğrenen örgüt: okul. Millî Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63- 80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul* (4. Basım) Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilmez, F. (2020). *Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarının görev performansı, iş tatmini ve duygusal bağlılık üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilimdalı.
- Bozgeyikli, H. & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Carver, C.S, & Scheier, M. (2002). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Synder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.231-256). New York, NY: Oxford University.
- Covey, S.R. (2007). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (31. Baskı). (Çev. O. Deniztekin ve F.N. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları
- Çakmak, M. S., ve Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 16(62).
- Çankır, B. (2016). Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3 (1), s.21-30.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme Kuramı*. (3. Baskı). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Çetin, F., H.N. Basım (2012) “Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması” *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çimen, B. (2021). Öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yılları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 367-378.
- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimsellik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 317-348.
- Demirkol, Ş., Türkay, O. (2004). *Kalite kültürünün oluşmasında eğitimin rolü*. II. Kalite Sempozyumu, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, s. 31-43.

- Dibella, A. J., Nevis, E. C., & Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361–379. doi:10.1111/j.1467-6486.1996.tb00806.x
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3).
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85. https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885728
- Fiol, C.M. and Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 75- 85.
- Garvin, D.A. (1999). *Öğrenen bir örgüt yaratmak. Bilgi yönetimi* (içinde 51-82), (Çev: Gündüz Bulut), İstanbul: Mess Yayınları
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3) , 1037-1054
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. Educational Researcher*, 33(3), 3–13. http://doi:10.3102/0013189x033003003
- Güner, B. (2021). *İş biçimlendirmenin görev performansı üzerindeki etkisinde işe tutulma ve psikolojik sermayenin rolü* (Doktora Tezi). Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Genel İşletme Doktora Programı.
- Hatipoğlu, A.Y. (2019). *İlköğretim okulu öğrencilerinin psikolojik sermaye alguları ile proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Helvacı, M. & Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2) , 31-62.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2(February), 88–115.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. & Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Özyeterlikleri ile Değişime Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2)
- Jokić, S., Čosić, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M. & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: empirical study in Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kaçmaz, R. & Barutçu, E. (2016). Takım halinde öğrenme ve takım temelli proje çalışmaları üzerine eğitim kurumlarında alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 363-382
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karash, R. (1995). *Why a learning organization*. Erişim Adresi: <http://www.learning-org.com/WhyLO.html> Erişim Tarihi: 01/04/2022

- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Koç, A. D. ve Keklik, B. (2019). Hastane çalışanlarının demografik özelliklerini pozitif psikolojik sermaye ve duygusal emek üzerindeki etkisi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1045-1066
- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen örgütlerde motivasyonun etkisi ve bir işletme uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayımları A.Ş.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Lucas, L. M. (1999). The development of integrated approach to organizational learning. *In third International Conference on Organizational Learning*, Lancaster University, United Kingdom.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2): 143-160.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. and Combs, G. M. (2006). Psychological Capital Development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27: 387-393. doi: 10.1002/job.373.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., and Norman, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60: 541-57.
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Mahar, S.W., Basheer, S. and Maitlo, A.L. (2017) 'The influence of psychological capital on organisation learning in banking sector of Pakistan', *Review of Integrative Business and Economics Research*, 6 (4), 306-316.
- Marsick, V.J. ve Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire, *Advances in Developing Human Resources*, 5(2).



- Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a learning organization questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources* 15(2):127-132 Doi:10.1177/1523422313475984.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-239
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barrett, K.C. (2012). *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. UK: Routledge.
- Oklay, E. (2015). Öğrenen okulları kurmak. A. Arı (Ed.), *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri içinde* 191-213. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oktay, R. (2020). *Kişi, iş uyumu ve dönüşümcü liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algısı üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir, Servet. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özözen Danacı, M. & Pınarcık, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının problem çözme becerileri ve güçlülük düzeyleri üzerine olan etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s. 1249-1263.
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy during Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 339-367. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F. ve Schunk D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. R. Riding ve S. Rayner (Ed.), London: Ablex Publishing, 239-266.
- Pedler, M., Burgoyne, J. and Boydell, T. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. McGraw-Hill, London.
- Peterson, C. (2000). *The future of optimism*. *American Psychologist*, 55(1), 44-55. <http://doi:10.1037/0003-066x.55.1.44>.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senge, P.M. (2003). *Beşinci disiplin* (10. Basım). (Çev.Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Snayder, C.R. (2002). Hope theory: rainbow in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), s.249-275.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Sünkür Çakmak, M., Arabacı, İ.B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909

- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sweet, J.D. (2012). *The relationship between psychological capital and learning organization dimensions in a community medical center: An exploratory survey research study* (Doktora Tezi) . East Carolina University.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleriyle atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracılık rolü* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Telef, B.B. (2011). *Özyeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Torun, F. (2020). Pozitif Psikolojik Sermaye ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 4(1), 1-29
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul* (Geliştirilmiş 2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tösten, R., Avcı, Y. E. & Yıldırım, İ. (2018). Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Eğitim kurumlarında bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 21-29
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 429-440.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tösten, R., Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-867
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 1-5 April 2002.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Türkay, O. (2007). *Pazara dayalı örgütsel öğrenme: konaklama işletmelerinde pazara dayalı örgütsel öğrenmeyi belirleyen değişkenler ve pazarlama performansına etkileri*. (Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı
- Yavuz, D. & Kırbaşlar, F. G. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14 (1) , 369-387
- Yazar, F. (2022). *Örgütsel sapma davranışlarının kontrolünde pozitif psikolojik sermayenin ve örgütsel öğrenmenin etkisi: bir örnek olay çalışması*. (Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yılmaz, M. (2019). *Örgütsel öğrenme ve bilgi merkezleri*. İksad Publishing House.

## Extended Summary

With the acceleration of the transition to the information society in the 21st century, although the technological elements have come to the fore intensively, the human resource which ensures the emergence and implementation of technological elements has assumed a much more important role. Although the contribution rate of human resources to the realization of organizational goals varies in organizations, this rate is quite high, especially in educational institutions. In educational institutions, when it comes to achieving goals, many human factors can be mentioned, from the school principal to parents or external stakeholders. However, the most important building block in this process is undoubtedly the teachers. Positive attitudes and behaviors shown by teachers in the process ensure that the targeted achievements are realized at a high level; on the other hand, negative approaches may cause the process to slow down or even move away from the goals. Therefore, one of the ways for teachers to contribute to the goals at the highest level will be possible by revealing their positive and strong sides, called psychological capital, or by developing them through pieces of training and experiences.

The four measurable sub-dimensions of psychological capital, which is a factor of positive organizational behavior theory, are hope, optimism, self-efficacy and resilience. Hope is the will and faith to struggle with problems, thinking that they will reach the goal. With the phenomenon of hope in the organization, different methods can be designed for the solution of problems that may arise on the way to the goal, goals can be determined more accurately, and employees can be used for more accurate work. Optimism (optimism) is the state of an individual being in positive expectations about the future. It is stated that by supporting the individual, optimism can be improved, and the person can be made more active within the organization. Self-efficacy is the belief that an individual will demonstrate all their skills from a cognitive and behavioral point of view to achieve success. Resilience is defined as the strength of individuals to struggle with obstacles and uncertainties in order to achieve success. Psychological capital has an important role in the process of achieving the goals of the school. With the influence of the information society, it has become important not to have the knowledge, but to use knowledge and synthesize it in new situations. Organizations need to develop their learning abilities and experiences in order to ensure continuity in an effective way. For this reason, considering the characteristics of positive psychological capital, it is expected that teachers in a school with this capital will be more participatory in the learning process, use information effectively and the school will turn into a learning organization.

In learning organizations, where information is actively used and shared by all stakeholders, an organizational learning approach based on continuous learning and development is dominant. In the information age of the 21st century, where continuous learning at the individual level is important but not sufficient for the continuity of organizations, it has become a necessity for learning to be realized by all individuals within the institution and transformed into an organizational form. The organizational learning process plays a supporting role in the development of the organization in many ways. In this context, organizational learning creates organizational synergy by enabling them to create systems that are compatible with rapid global changes, solve problems more effectively from a holistic point of view, and enable individuals to learn more strongly together. In addition, focusing on a common vision and mission, it allows employees to improve the organization, try

different and productive ways to access information, not be afraid of mistakes and take risks and contribute to solving problems by using experience. In organizations that provide organizational learning, individuals share their knowledge and adapt more quickly to changing global conditions by generating new information. In this way, organizations become stronger by ensuring their continuity. It is clear that transforming a school into a learning organization in the information society is very important in terms of maintaining its existence effectively and achieving its goals at the highest level. For this reason, revealing the relationship between positive psychological capital and organizational learning is considered important in terms of supporting the transformation of schools into learning organizations when their positive psychological capital is increased.

This study, which aims to determine the relationship between teachers' psychological capital and organizational learning, is a quantitative study using the relational survey model. The sample of the study consists of 364 teachers determined by convenient sampling. As data collection tools, "Psychological Capital Scale" developed by Luthans, Avolio and Youseff (2007) and adapted into Turkish by Çetin and Basım (2012) and "The Dimensions of Learning Organizations Scale" developed by Marsick and Watkins (1997) and adapted into Turkish by Karabağ Köse (2013) was used. The Cronbach Alpha coefficient of the psychological capital scale has been found .81, and the Cronbach Alpha reliability coefficient of the dimensions of learning organizations scale have been found .98. According to the research findings, it is seen that the teachers' self-efficacy, optimism, hope, psychological resilience, psychological capital total and organizational learning levels do not differ significantly in terms of gender and educational status. It is observed that there is a positive, weak and significant relationship between the organizational learning total and the variables of optimism and resilience. In addition, it was concluded that there is a positive, significant and weak relationship between the psychological capital total and organizational learning.

It is clear that the highest relationship between psychological capital and organizational learning is between the self-efficacy sub-dimension and organizational learning, and there is a positive, significant and moderate relationship between self-efficacy and total organizational learning. Having a high level of self-efficacy; teachers trust their knowledge, skills and abilities while performing their duties; their confidence in solving the problems they will face and tackling bigger challenges; states that they have a high belief that they are effective on students and other stakeholders of the school. Teachers with a high level of self-efficacy can develop alternative methods against the negative situations they encounter in the classroom and create a positive classroom environment with successful students, as they exhibit behaviors to overcome obstacles and not to give up in the face of failure. In addition, the fact that teachers have more experience will increase their self-efficacy as it will increase their ability to solve the problems, they will encounter in their education life. In this context, less experience may lead to a lower perception of self-efficacy. Another result of this study is that teachers' optimism level is a significant predictor of organizational learning. Teachers' being optimistic, in other words, having positive expectations for the future supports organizational learning. Another result of this research is that teachers' hope level has a negative predictive role on organizational learning. This result can be interpreted as within the changing education system, the hope (expectation) of teachers to reach their professional goals and to cope with the obstacles that may arise as long as they stay in the

profession decreases, professional learning effort increases. In general, although there is no study in the field of education that directly reveals the relationship between psychological capital and organizational learning, it has been concluded that the concepts associated with psychological capital predict organizational learning strongly in studies on organizational learning. In addition, studies conducted outside the field of education have also revealed that psychological capital predicts organizational learning. All these study results are consistent with the results of this study.

If the results obtained from the research are briefly summarized; the level of self-efficacy of teachers is the variable with the highest level, the level of self-efficacy of teachers with seniority of 11-15 years, 16-20 years, over 20 years is higher than the level of self-efficacy of teachers with seniority of 6-10 years, the level of optimism of teachers with a seniority of 1-5 years is higher than that of teachers with a seniority of 11-15 years, 16-20 years and over 20 years, teachers with a seniority of 16-20 years have a higher level of psychological endurance than teachers with a seniority of 6-10 years, self-efficacy and optimism levels of teachers and psychological capital totals were significant predictors of organizational learning were obtained in this study which examined the relationship between positive psychological capital and organizational learning in schools. In accordance with these results: the teachers with seniority of 6-10 years have a lower level of self-efficacy than other groups (11-15 years, 16-20 years, over 20 years);

- Organizing interviews and symposiums where teachers with a high level of seniority share their professional experience,
- Providing case study-based in-service training to solve problems that may be encountered in the profession,
- Providing technical support to prevent self-sufficiency problems that may arise from the use of technology may be recommended.

The level of optimism of teachers with seniority of 11-15 years, 16-20 years and over 20 years is lower than that of teachers with seniority of 1-5 years.

- Strengthening the sense of achievement of teachers by ensuring that teachers with professional experience are assigned as the leader of the teams established within the school, are responsible for all the work and operations related to this team,
- Assigning senior teachers as guidance counselors to transfer their knowledge and experience to teachers who have just started the profession, so that senior teachers can be benefited more,
- Rewarding with objective evaluations (using reliable assessment and evaluation tools) so that the teacher does not lose confidence in the future of the profession,
- Organizing surveys or attitude scales over Teacher Information Network (ÖBA), Education Information Network (EBA), etc. to determine teachers' optimism at certain periods, and providing guidance service according to the results obtained from these measurement tools,
- Creating a positive climate in the school and organizing meetings for entertainment and conversation, where senior teachers can express themselves most comfortably may be recommended.

Since the psychological endurance of teachers with a seniority of 6-10 years is lower than that of teachers with a seniority of 16-20 years.

- Providing vocational guidance and psychological support to increase the resilience level of new teachers,
- Giving quick feedback by making performance evaluations on an individual basis, correcting information and application errors with positive communication,
- In particular, the implementation of the internship (teaching profession practice course) conducted before starting the profession is carried out in a process that reflects the teaching profession in every sense; presentation of possible problems that may occur or may occur in internship schools to candidate teachers and evaluating of solutions to these problems may be recommended.

Since teachers' self-efficacy level predicts organizational learning;

- Providing in-service training that will increase the knowledge and skills of teachers and technical training to gain proficiency in using technology,
- In addition to supporting domestic education by increasing the quota limit for education abroad, expanding the education of teachers in the profession abroad by visiting schools abroad,
- Creating environments that facilitate teachers with high self-efficacy to lead in studies conducted to ensure the professional and personal development of other colleagues may be recommended.

Since teachers' levels of optimism predict organizational learning;

- Creating a school culture that is synergistic and willing to learn continuously,
- Providing training where teachers can improve their personal and professional knowledge and skills may be recommended.

Since teachers' positive psychological capital levels predict organizational learning;

- Providing support to teachers with low psychological well-being in solving problems in private and work life,
- Turning mistakes into opportunities for new learning,
- Emphasizing the positive and creative aspects of employees,
- Establishing effective environments (group or teachers' board meetings, etc.) where teachers can share their knowledge and experience with their colleagues or school administrators may be recommended.
- In other studies, deepening the research data using qualitative methods and revealing which dimensions of psychological capital contribute more to organizational learning.,
- The inclusion of private schools in the research sample and comparative consideration of the collected data may be recommended.