

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TAKIM ERDEMİ VE TAKIM ÖĞRENMESİ
ARASINDA TAKIMIN İŞYERİ SPİRİTÜALİTESİNİN
ARACI DEĞİŞKEN ROLÜ**

**SELAHADDİN ŞAMİL FİDAN
16713053**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HALİT KESKİN**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TAKIM ERDEMİ VE TAKIM ÖĞRENMESİ
ARASINDA TAKIMIN İŞYERİ
SPİRİTÜALİTESİNİN ARACI DEĞİŞKEN ROLÜ**

**SELAHADDİN ŞAMİL FİDAN
ORCID NO: 0000-0002-7643-2139**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HALİT KESKİN**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**TAKIM ERDEMİ VE TAKIM ÖĞRENMESİ
ARASINDA TAKIMIN İŞYERİ
SPİRİTÜALİTESİNİN ARACI DEĞİŞKEN ROLÜ**

**SELAHADDİN ŞAMİL FİDAN
16713053**

Tezin Savunulduğu Tarih: 21.10.2022

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Halit Keskin	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Turhan Erkmen	
	Prof. Dr. Ayşe Günsel	
	Prof. Dr. Emel Esen	
	Prof. Dr. Hüseyin İnce	

**İSTANBUL
EKİM 2022**

ÖZ

TAKIM ERDEMİ VE TAKIM ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE TAKIMIN İŞYERİ SPİRİTÜALİTESİNİN ARACI DEĞİŞKEN ROLÜ

Selahaddin Şamil Fidan

Ekim, 2022

Takım öğrenmesini teşvik etmek isteyen organizasyonların, takım öğrenmesinin öncüllerini, girdilerini ya da takım durumlarını bilmesi gereklidir. Proje yönetimi literatüründe, takım üyelerinin ahlaki doğası felsefi erdem etiği perspektifi bağlamında yeterli düzeyde dikkate alınmamıştır. Takım üyelerinin ahlaki doğası, eylem odaklı perspektifler (deontoloji ve sonuçsalcı) bağlamında çoğunlukla değerlendirilmiştir. Eylem odaklı perspektiflere göre, takım erdeminin özü, içsel faktörlerden ziyade dışsal faktörlerden oluşmaktadır. Eylem odaklı perspektifler, Pozitif Örgüt Okulunun erdem kavramsallaştırmasıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, eylem odaklı perspektiflerin ve Pozitif Örgüt Okulunun erdem kavramsallaştırması, iş etiği alanında eleştirilmektedir. Söz konusu eleştirilerin üstesinden gelmek amacıyla çalışma kapsamında Aristoteles'in temelini attığı ve Alasdair MacIntyre'nin günümüzde yeniden canlandığı felsefi erdem etiği perspektifi, takım erdeminin kavramsallaştırılması ve teorileştirilmesi sürecinde kullanılmıştır. Bu anlamda, takım erdemi, takım öğrenmesinin öncülü olarak çalışma kapsamında ele alınmıştır. Proje takımı literatüründe, proje takımlarının bilişsel ve duygusal yönleri ciddi bir şekilde dikkate alınırken, söz konusu takımların spiritüel doğası yeterli düzeyde çalışılmamıştır. Bu eksikliği tamamlamak amacıyla, çalışma kapsamında birey düzeyindeki işyeri spiritüalitesi takım düzeyinde ele alınmıştır. Ayrıca, gerek birey düzeyindeki spiritüalitenin gerek takım düzeyinde spiritüalitenin nasıl geliştirileceği konusunda örgütsel karar vericiler yeterli bilgiye sahip değildir. Bu bağlamda, takım erdemi, takım spiritüalitesinin bir öncülü olarak çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Örgütsel davranış araştırmalarında, takım spiritüalitesinin bir süreç değişkeni olarak ele alınmasına yönelik yönlendirmeler kapsamında, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesi aracı değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmanın verileri, yazılım geliştirme takımlarında çalışan 242 takım üyesine ulaşılarak toplanmıştır. Toplamda 214 yazılım geliştirme projesine ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, (i) takım erdeminin, takım spiritüalitesi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu, (ii) takım spiritüalitesinin, takım öğrenmesi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu, (iii) takım erdeminin, takım öğrenmesi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin tam aracı değişken işlevinde hareket ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Takım Erdemi, Takımın İşyeri Spiritüalitesi, Takım Öğrenmesi, Yazılım Geliştirme Takımları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEAM VIRTUE AND TEAM LEARNING: MEDIATION ROLE OF TEAM WORKPLACE SPIRITUALITY

Selahaddin Şamil Fidan

October, 2022

Organizations that seek to encourage team learning must understand its antecedents, inputs, drivers, or team states. Based on the philosophical view of virtue ethics, the moral nature of team members has not been adequately considered in the project management literature. Action-oriented perspectives (such as deontology and consequentialism) have been employed frequently to assess team members' morality. Action-oriented views contend that external, as opposed to the interior, aspects constitute the essence of team virtue. The assumptions of action-oriented perspectives are consistent with the Positive Organizational Scholarship's conceptualization of virtue. In business ethics area, however, both the virtue conception of action-oriented approaches and the Positive Organizational Scholarship have been harshly criticized. The philosophical virtue ethics approach, founded by Aristotle and resurrected by Alasdair MacIntyre, has been utilized in the study's conceptualization and theorization of team virtue to address these objections. In this sense, team virtue has been discussed as an antecedent of team learning within the scope of the study. While the project management team literature frequently considers the cognitive and emotional components of project teams, the spiritual dimension has not been adequately studied. Hence, this study examined the workplace spirituality variable at the team level. Additionally, organizational decision-makers lack adequate knowledge on fostering spirituality at individual and team levels. Thus, team virtue was included as an antecedent of team spirituality in the research model. The mediation role of team spirituality in the link between team virtue and team learning has been investigated in response to calls for team spirituality to be considered as a process variable in organizational behavior research. Our data set contained 214 software development projects collected from 242 team members in software development firms. The research's findings revealed that (i) team virtue positively impacts team spirituality, (ii) team spirituality positively impacts team learning, and (iii) team virtue positively impacts team learning. As a result, it has been found that the relationship between team virtue and team learning is fully mediated by team spirituality.

Key Words: Team Virtue, Team Workplace Spirituality, Team Learning, Software Development Teams

ÖN SÖZ

Doğu Bilgeliği, başlangıçların sonuçların aynası olduğunu vurgular. Akademik hayatımın başlangıcında doktora tezi danışmanım olan Prof. Dr. Halit Keskin'in rolü büyüktür. Araştırma görevliliğine başladığım ilk günden itibaren, Prof. Dr. Halit Keskin, işletme alanının en saygın ve nitelikli yayınlarının takip edilmesini önermiştir. Bilim insanlarının iletişim dilinin yayın çalışmaları olduğunu sürekli vurgulayarak makale yazım süreci konusunda teşvik etmiştir. Bilimsel yayın üretme sürecinde yer almamı sadece teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda bütün süreç içerisinde varlığını her yönüyle hissettirmiştir. Akademik hayatın zorlukları doktora öğrencilerini karanlığa, karamsarlığa ve yalnızlığa sürükleyebilmektedir. Zorlukların üstesinden gelme sürecinde, tez danışmanım stratejik yönlendirmeleriyle yolumuzu aydınlatmıştır. Bu bağlamda, tez danışmanıma, yönlendiriciliği, destekleyiciliği, kolaylaştırıcılığı, eleştirmenliği, özgürlük alanı oluşturuculuğu, her daim en mükemmele ulaşmayı teşvik etmesi ve rehberliği için teşekkür ederim.

Eş danışmanım Prof. Dr. Ali E. Akgün, kavramsallaştırma ve teorileştirme süreçlerini özümseme konusunda yardımcı olmuştur. Tez konumun şekillendirilmesinde ve yönlendirilmesinde katkısı büyüktür. Ne zaman zorlansak ve desteğe ihtiyacımız olsa, kapısı her zaman açık olmuştur. Mütevaziliği, üst düzey çalışkanlığı, fedakarlığı, titizliği, akademik sağlamlığı, sürekli kendisini geliştirmesi, sabrı ve tutarlılığı akademik hayatımda örnek aldığım meziyetlerdendir. Teori konusunda anlattığı ne varsa, kendi hayatında ve çalışmalarında uygulamıştır. Eylem ve söz tutarlılığı açısından örnek teşkil etmektedir. Akademik hayatta Prof. Dr. Ali E. Akgün'le çalışmak gerçekten doktora öğrencileri için önemli bir kazanım, kendisine minnettarım.

Tez izleme komitelerinde ve tez savunma jürisinde yapıcı eleştirileri, pozitif, geliştirici ve destekleyici yaklaşımlarıyla vakitlerini ayıran Doç. Dr. Turhan Erkmen'e, Prof. Dr. Ayşe Günsel, Prof. Dr. Emel Esen ve Prof. Dr. Hüseyin İnce'ye teşekkür ederim. Araştırmanın metodoloji bölümünün şekillenmesinde Dr. Öğretim Üyesi Büşra Müceldili ve Dr. Öğretim Üyesi Hayat Ayar Şentürk'ün katkıları

büyüktür. Kendi akademik vakitlerinden feragat ederek doktora sürecime destek olmuşlardır, kendilerine minnettarım. Doktora tez yazım sürecinde kendi şahsi odasını benimle paylaşarak, ideal bir çalışma ortamı sunan Prof. Dr. Mesut Karakaş'a teşekkürü borç bilirim. Akademik hayatta ne zaman zorluk çeksem, dertleşecek bir büyük arasam aklıma ve gönlüme gelen ilk isimlerden olmuştur. Ne kadar yoğunluğu olursa olsun, yardımlarını esirgememiştir. Ayrıca, doktora sürecinde gelişmemi ve olgunlaşmamı sağlayan birçok değerli hocalarıma minnettarım.

En başta iyi bir insan olarak yetişmemiz için gecesini ve gündüzünü bizler için adayan babacığım Prof. Dr. Yahya Fidan'a ve anneciğim Havva Hacer Fidan'a en içten teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Evladımı ameliyat eden doktor bir cerrah nasıl titiz bir şekilde davranıyorsa, iyi bir şekilde yetişmemiz için de aile büyüklerim o şekilde davranmıştır. Yürekten bir ebeveynlik sergilemişlerdir. Duayla, sevgiyle, saygıyla, şefkatle, affedicilikle, anlayışla ve etkin bir dinleyişle, bizleri yetiştirdikleri için ve her zaman desteklerini hissettirdikleri için iyi ki varsınız değerli ailem.

Doktora eğitimine kayıt yaptırdığım ay, ilk kızım Ulya Fidan'ın doğum tarihidir. Kıymetli ve sevgili hayat arkadaşım ve eşim Nida Fidan, ailemize çok anlamlı bir hediye vermiştir. Doktora eğitim süreci, aile sürecinden de bazı fedakarlıklar gerektiriyor. Bu süreçte olabildiğince eşimin ve kızımın yanında olmaya çalıştım. Duygusal olarak inişli çıkışlı dönemler geçirdim. Bütün süreç içerisinde eşim, anlayışla, yardımseverlikle, içtenlikle, tebessümle ve affedicilikle tepki vermiştir. Zor zamanlarda beni dinlemiş, dualarıyla yanımda olmuş ve iyimser tepkiler vermiştir. Doktora sürecinin başlangıcında çok değerli bir hediye ile ailemizin neşesini artıran sevgili eşim, doktora sürecinin bitiminde de Zahide Fidan ile ailemizi tanıştırmıştır. Zahide bebeğimiz henüz bir yaşına girmeden doktora tezini tamamlamış oluyorum. Doktora çalışmaları sürecimde hepimiz iç huzurunu deneyimlememe vesile oldunuz, iyi ki varsınız. Sizler olmasaydınız bu doktora tezi zamanında bitmeyebilirdi. Minnettarım...

İstanbul; Ekim, 2022

Selahaddin Şamil Fidan

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
2. LİTERATÜR ÖZETİ	11
2.1. Felsefi Takım Erdemi.....	11
2.1.1. Karakter Merkezli Erdemliliğin Varlığına İlişkin Tartışmalar	11
2.1.2. Pozitif Örgüt Okulu ve Erdem Etiği Perspektiflerin Erdem Kavramsallaştırması.....	21
2.1.3. Eylem Odaklı Perspektifler ve Alasdair MacIntyre'nin Erdem Kavramsallaştırması.....	28
2.1.4. Felsefi Takım Erdeminin Kavramsallaştırılması	30
2.2. Takımın İşyeri Spiritüalitesi.....	34
2.2.1. İşyeri Spiritüalitesinin Kavramsallaştırılmasının Doğası.....	34
2.2.2. İşyeri Spiritüalitesi Perspektifleri.....	35
2.2.3. Takım Spiritüalitesinin Kavramsallaştırılması.....	38
2.2.4. Takım Spiritüalitesinin Boyutları.....	43
2.3. Takım Öğrenmesi Davranışları.....	45
2.3.1. Takım Öğrenmesinin Girdileri.....	45
2.3.2. Takım Durumları.....	48
2.3.3. Takım Öğrenmesi Davranışları.....	55

3. HİPOTEZ GELİŞTİRME	66
3.1. Takım Erdemi ve Takım İş Yeri Spiritüalitesi.....	66
3.2. Takım Erdemi ve Takım Öğrenmesi arasındaki ilişkide Takımın İş Yeri Spiritüalitesinin Aracı Değişken Rolü	69
4. ARAŞTIRMA METODU	78
4.1. Ölçeklerin Oluşturulması	78
4.1.1. Takım Erdemi.....	79
4.1.2. Takım Spiritüalitesi.....	80
4.1.3. Takım Öğrenmesi.....	82
4.2. Örneklem Seçimi.....	82
4.3. Ölçüm Geçerliliği ve Güvenilirliği	84
4.4. Hipotez Testleri.....	88
4.4.1. Yapısal Eşitlik Analizi	88
4.4.2. Aracı Değişken Etkisi	89
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE YORUMLAR.....	91
5.1. Tartışma ve Yorumlar	91
5.2. Yönetimsel Çıkarımlar	94
5.3. Araştırmanın Kısıtları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	120
Ek 1. Anket Soruları	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Din ve Spiritüalite Arasındaki Farklılıklar	38
Tablo 2: Takım Durumlarının Tanımları	49
Tablo 3: Takım Öğrenmesi Davranışları ve Süreçleri	55
Tablo 4: Decuyper vd. (2010) Tarafından Kavramsallaştırılan Takım Öğrenmesi Süreçleri	57
Tablo 5: Takım Erdemi Değişkenine Ait İfadeler.....	80
Tablo 6: Takım Spiritüalitesi Değişkenine Ait İfadeler.....	81
Tablo 7: Takım Öğrenmesi Değişkenine Ait İfadeler.....	82
Tablo 8: Katılımcı İstatistikleri.....	83
Tablo 9: Ölçüm Modeline Ait Uyum İyiliği İndekslerinin Değerleri.....	85
Tablo 10: DFA Faktör Yükleri.....	85
Tablo 11: Güvenilirlik, Geçerlilik ve Korelasyon Katsayıları.....	87
Tablo 12: Yol Modeli.....	88
Tablo 13: Aracı Değişken Etkisi.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Takım öğrenmesinin örgütsel sürücüleri ya da girdileri.....	47
Şekil 2: Araştırma Modeli.....	77



KISALTMALAR

AVE : Ortalama Açıklanan Varyans

CFI : Comparative Fix Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

CR : Composite Reliability (AMOS-tabanlı bileşik güvenilirlik)

Df : Degrees of Freedom (Serbestlik Derecesi)

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

IFI : Incremental Fit Index (Artırımsal Uyum İndeksi)

PNFI : Normlaştırmış Tutumluluk Uyum İndeksi

RMSEA : Yaklaşım Hatalarının Ortalama Karekökü

SRMR : Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü

TLI : Tucker Lewis Fit Index (Tucker Lewis Uyum İndeksi)

YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

1. GİRİŞ

Örgütsel çalışmalarda erdemlilik konusunda gerçekleştirilen çalışmaların çoğunluğu, erdemliliği bireysel veya örgütsel düzeyde ele almıştır (örneğin, Cameron & Caza, 2002; Caza vd., 2004; Cameron vd., 2004; Bright vd., 2006; Audi & Murphy, 2006; Rego vd., 2010; Rego vd., 2011; Bright & Fry, 2013; Sison & Ferrero, 2015; Nikandro & Tsachouridi, 2015). Bireysel ve örgütsel analiz seviyelerinde erdem araştırması şüphesiz çok önemli ve potansiyel olarak faydalı olsa da, araştırmayı bireysel ve organizasyonel seviyelerle sınırlamak, potansiyel olarak önemli bir başka analiz seviyesini görmezden gelir: takım düzeyinde erdemlilik. Takım düzeyinde erdemliliğin örgütsel çalışmalarda ve iş etiği araştırmalarında göz ardı edilmesinin üç temel sebebi olabilir: (i) maliyet etkinliğini önceliklendirmek, (ii) takım çalışmasının doğası, (iii) zaman etkinliğini önceliklendirmek.

İlk olarak, proje takımlarında erdemliliğin geliştirilmesi maliyet açısından sorunlu değerlendirilmiş olabilir. Erdemlilik genetik olarak belirlenmiş faktörlere benzemeksizin, gelişim konusunda esneklik gösterebilir ve bu nedenle takım üyeleri erdem konusunda ömrü boyunca bir miktar büyüme ve gelişme deneyimleyebilir. Bununla birlikte, takım üyeleri erdemli olma konusunda kısa vadede çok az değişim gerçekleştirebilir. Bu anlamda, insan kaynakları geliştirme ve performans yönetiminde erdemlerin geliştirilmesi ve değiştirilmesi zordur (Sison & Ferrero, 2015). İşle ilgili yetenekleri, güçlü karakterleri, erdemleri ve nispeten istikrarlı kişilik özelliklerini yaratmaya veya beslemeye yönelik uzun vadeli girişimlerin çoğu uygun maliyetli değildir veya çoğu durumda, yüksek ciro oranları ile karakterize edilen ve sürekli iyileştirme ve dik öğrenme eğrilerine vurgu yapan günümüzün hiperrekabetçi ortamında mümkün bile değildir. (Luthans vd., 2015). Bu bağlamda, proje takımlarında erdemleri geliştirmek ve uygulamak, çok yüksek bilgi maliyeti müzakeresini içerir (Bragues, 2006).

Erdemin takım düzeyinde yeterli düzeyde ele alınmayışının ikinci sebebi, takım çalışmasının doğasıyla ilgili olabilir. Proje takımlarının kısa vadeli ilişkilere dayalı olan doğası yüzünden, erdemi takımlarda ele almak ilgisiz görünebilir. Takımlar

geçici ve istikrarsız olduğunda, erdemliliğin sürdürülebilirliği daha zayıftır ve uygulanması daha zordur çünkü istikrarlı ve uzun vadeli ilişkiler takım erdemlerinin ana kaynakları olarak hizmet eder. Takım yaşamında bu tür ilişkilerin azalması, takım düzeyindeki erdemlerin ihmal edilmesine yol açabilir (Baumeister & Exline, 1999). Takım erdeminin yeterli bir şekilde çalışılmamasının üçüncü sebebi ise, proje takımlarının zaman odaklılığı olabilir. Takım erdemleri, derinlere kök salmış psikolojik eğilimlerdir ve sosyal olarak alışkanlık edinilmesi görece geç bir şekilde gerçekleşir. Takım erdemlerinin uygulanması bir tür eleştirel öz-farkındalık, felsefi yansıma ve dikkatli bir şekilde düşünmeyi gerektirir (Stovall, 2011; Bragues, 2006). Bu bağlamda takım erdemlerinin kazanılması, uzun vadeli çabalara, zamanlara ve hedeflere bağlıdır. Bununla birlikte, takımlarda kısa vadeli hedeflere aşırı odaklanma, takım üyeleri üzerinde zaman kısıtlamalarına yol açan büyük bir baskı görevi görür. Başka bir deyişle, kısa vadeli hedeflere aşırı odaklanma, zamanın kısıtlı olmasına neden olur (Banker & Bhal, 2020). Bu nedenle, proje takımı çalışmalarını besleyen erdemler, zaman kazandıran çalışmalar olarak görülmemiş olabilir.

Erdemliliğin takım düzeyinde göz ardı edilmesinin sebeplerine rağmen, erdemliliği proje takımlarında ele almanın faydaları vardır. Takım düzeyindeki erdemlerin analizi, takım performansı ve takım dinamikleri hakkındaki bilgilerimize katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Palanski vd., 2011). Ayrıca takımlar, organizasyon üyelerinin günlük yaşamlarında bir bütün olarak organizasyondan daha çarpıcıdır. İşler takım içinde gerçekleştirilir, takımdan geri bildirim anında erişilebilir ve takım etkileşimleri öncelikle yüz yüze iletişim yoluyla takım içinde denir (Rego vd., 2013). Erdemler, proje takım çalışması işlevini iyi bir şekilde yerine getirmek için gereklidir (Stovall, 2011). Takım erdemleri, ekip çalışmasının önemli bir parçası olarak karşılıklı iş birliğini ve takım üyelerinin mükemmelliği mümkün kılar (Solomon, 2004). Takım erdemleri, proje takım çalışmaları için içsel, motive edici ve genellikle ahlaki olarak idealist unsurlar sağlar (Harris, 2008). Takım erdemleri sadece stratejik olarak faydalı olmakla kalmaz, aynı zamanda iç ve dış üye memnuniyeti ile de bağlantılıdır (Chun, 2005). Takım erdemi, takım üyeleri arasında memnuniyete yol açabilir, bu da daha sonra ayırt ediciliğe yol açabilir. Takım erdemi, takım üyelerinin memnuniyetini sağladığında, pazarlama stratejilerinde önemli bir değişken işlevi görür. Dürüstlük ve empatiye dayalı takım erdemleri, proje ekipleriyle olumlu bir duygusal bağ oluşturabilir. Takım üyeleri proje ekiplerini ne

kadar dürüst, sorumlu ve samimi olarak değerlendirirse, proje ekiplerinin diğerlerinden o kadar farklı olduğunu hissederler (Chun, 2017).

Takım erdemi, grup için en iyi olanı, birey için en iyi olandan daha fazla teşvik eder. Takım erdemi, diğerlerine fayda sağlayacak şekilde hareket etmek için ekip üyesinin kendi istenmeyen eğilimlerinin üstesinden gelmeyi içerir. Erdemlerin tarihsel ve sosyal temeli, daha geniş sosyal grup veya ekibin çıkarlarını desteklemek için kişisel çıkarıcı davranışları kısıtlamasıdır (Baumeister & Exline, 1999). Proje ekiplerinde takım erdemleri uygulandığında, proje ekibi üyeleri yardım ve destek için ekiplerine daha fazla yönelir ve bu da problem çözme etkinliğini kolaylaştırır (Veldorale-Brogan vd., 2013). Ayrıca, erdemli takımlar, ekip üyelerinin proje ekibi çalışmasını anlamlı olarak deneyimlemelerine yol açabilir. Bu nedenle, takım üyeleri proje çalışmalarını bir “iş” olarak değil, bir misyon olarak değerlendirir ve bu da onları takımlarına daha etkili bir şekilde bağlı hale getirir ve takım performansını iyileştirmeye daha fazla bağlılık gösterir. Takım erdemleri ile karakterize edilen bir proje ekibinde çalışırken takım üyeleri, proje ekiplerine ait olmaktan dolayı minnettarlık ve gurur duyarlar ve olumlu etki yaşarlar (Rego vd., 2013).

Takım erdeminin proje takımları için söz konusu faydalarından ve modern organizasyonların daha çok takım tabanlı olmasından ötürü (Liu vd., 2022; Ni vd., 2022), bilim insanları dikkatlerini takım ortamlarındaki erdemliliğe yönlendirmeye başlamıştır. Bu bağlamda, erdemliliği takım düzeyinde ele alan üç temel çalışma bulunmaktadır (örneğin, Palanski vd., 2011; Rego vd., 2013; Rego vd., 2015). Söz konusu takım erdemi çalışmalarının varsayımları incelendiğinde, bu çalışmaların varsayımları Pozitif Örgüt Okulunun temel varsayımlarından farklı değildir. Pozitif Örgüt Okulu, insani gelişiminin pozitif yönlerine odaklanmakla birlikte, erdemliliğin yüzeysel bir anlayışını benimsemektedir (Bright vd., 2011). Pozitif Örgüt Okulu içerisinde, erdemlilik baskın bir şekilde davranışsal terimlerle çerçevelenmektedir. Davranışın altında yatan nedenler ne olursa olsun, açıklama yapılan tek vurgunun davranış düzeyinde olması, Pozitif Örgüt Okulunun indirgemeci bir görüşe sahip olduğunu gösterir. İndirgemeci görüş, erdemliliğin içsel boyutunu ihmal ederek takım erdeminin davranışsal yönleri indirger. Bununla birlikte, felsefi erdem etiği, takım erdeminin, takım üyelerinin içsel kalitesi olarak anlaşılması gerektiğini vurgular ve böylece takım erdeminin bilişsel, duygusal ve motivasyonel bileşenlerini bütünleştirir (Alzola, 2015). Bu çalışmada, Pozitif Örgüt Okulunun varsayımlarını

temel alan davranışsal takım erdemi kavramsallaştırmalarının zayıflıklarının üstesinden gelmek amacıyla, erdem etiği perspektifini benimseyen felsefi takım erdemi kavramsallaştırması benimsenmiştir. Erdem etiğini benimseyen felsefi takım erdemi, belirli bir yazılım geliştirme proje takımında ekip üyelerinin ahlaki ve etik davranışlarını motive eden ve yönlendiren içsel kolektif bir etik eğilimi ifade eder. Bu anlamda, takım erdemi, sadece ahlaki bir görev veya etik bir uyumdan ziyade etik öz-örgütlenme ve takım üyelerinin ahlaki öz-düzenlemesiyle ilgilidir (Akgün, 2020).

Çok sayıda araştırma, işyeri spiritüalitesini bireysel düzeyde ele almıştır (Lowery vd., 2014; McGhee & Grant, 2017; Saxena vd., 2020). Bu anlamda, işyeri spiritüalitesinin takım düzeyinde ne ifade ettiği konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi değiliz. İşyeri spiritüalitesinin takım düzeyinde yeterli çalışılmama sebebi, proje takımının ait olduğu kültürel özelliklerden kaynaklanabilir. Kolektivist kültürlerde, bireyler kendilerini diğerleriyle bağlantılı bir şekilde görürler ve benliklerini diğerleriyle olan ilişkileri konusunda tanımlarlar. Kolektivist ülkelerin vatandaşları, doğumlarından itibaren yaşamları boyunca onları koruyan ve destekleyen uyumlu iç grupların üyesi olurlar. Sonuç olarak, sosyal bağlamlarına karşı daha duyarlıdırlar ve belirsizliği azaltmak için kendi gruplarına güvenirlir. Kolektivist kültürlerde takım spiritüalitesi için gruplara ve kişisel ilişkilere artan güven, kolektivist takım üyelerinin işyeri spiritüalitesi için akranlarına veya ekip üyelerine daha fazla güveneceğine inanılmasına neden olur. Buna karşılık, bireyci ABD karar vericilerinin işyeri spiritüalitesi açısından akranlarından veya ekip üyelerinden etkilenme olasılığı daha düşüktür (Beekun & Westerman, 2012). Bu nedenle, takım spiritüalitesi bireyselci kültürlerde ilgi görmemiş olabilir çünkü bireyselci kültürlerde işyeri spiritüalitesine yönelik bireysel bir yaklaşım ağır basmaktadır ve grup etkileri kolektivist kültürlerle göre öncelikli değildir.

Diğer bir sebep, takım spiritüalitesinin uygulanmasına ilişkin takım üyelerinin tercihlerindeki farklılıklar olabilir. Bir takımda ortak spiritüel ilkelerin uygulanması, ekip üyelerinin kendi spiritüel görüşlerini ifade edememe sorununa yol açabilir. Örneğin, spiritüalite temelli bir takımda, ekibin belirli bir inancı ve belirli bir spiritüaliteye göre bir dizi ilkesi olabilir. Bununla birlikte, tüm ekip üyeleri, bu belirli spiritüaliteyi, tek spiritüalite boyutu olarak kabul etmeye istekli olmayabilir. Bu durum, memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığına neden olabilir. Burada bir takım üyesi, nihai sonucun ortak iyi olacağını fark edebilir, ancak inancı veya spiritüalitesi farklı

olduğundan, spiritüallitesini takımın uyguladığı belirli bir şekilde ifade etmeye istekli olmayabilir (Krishnakumar & Neck, 2002). Takım spiritüallitesi, bazı takım üyeleri için memnuniyetle karşılanırken, diğerleri tarafından farklı etik öncelikler nedeniyle tatminsizlik meydana getirebilir. Bu bağlamda, takım düzeyinde spiritüalliteyi ele almak, takım ortamında çatışma riski taşıdığı için ele alınmamış olabilir (Sheep, 2006). Örneğin, işyeri spiritüallitesini açıkça benimseyen ve ileten takım liderleri, farklı değerlere veya felsefi görüşlere sahip olanlar tarafından düşmanca bir çalışma ortamı yaratma iddialarına maruz kalabilir (Milliman vd., 2017). Bu anlamda, işyeri spiritüallitesinin örgütsel araştırmalarda yeterli düzeyde ele alınmayışı yasal kaygılardan dolayı gerçekleşmiş olabilir: bölücülük ve ötekileştirme. Bununla birlikte, bu tarz kaygılar hatalı varsayımlara dayanmaktadır. Birincisi, spiritüallite ve din birbirinden farklı olgulardır. Din ve spiritüallite ayrı yapılar olarak görüldüğünde, araştırma ve uygulama, inanca dayalı inançları ve nesnel gerçekleri rahatsız edici bir şekilde karıştıranlar için çok daha az korkutucu hale gelir (Giacalone & Jurkiewicz, 2011).

Burada diğer örgütsel alanlara atıfta bulunmak gerekir. İnsan kaynakları yönetiminin temelini oluşturan istihdam testleri, belirli grupları olumsuz yönde etkileyecek şekilde kullanıldığında potansiyel olarak yasa dışıdır. Yine de istihdam testleri adillik açısından dikkatle incelenip titizlikle uygulandığı gibi, spiritüallite temelli ilkelerin uygulamaları ve çalışanları etkileyen tüm politika veya programlarla da benzer özen gösterilebilir ve gösterilmelidir (Giacalone & Jurkiewicz, 2011).

İşyeri spiritüallitesinin takım düzeyinde yeterli düzeyde çalışılmama sebeplerinden birisi, spiritüallitenin çoğu yönetsel pratikte olduğu gibi kontrol aracı olarak kullanılma durumu olabilir. Spiritüallitenin kontrol aracı olarak kullanılma durumundan dolayı, takım üyeleri olumsuz tepki verebilir (Pfeffer, 2010). İşyeri spiritüallitesinin proje takımlarında yeterince ele alınmasındaki üç temel zorluk olabilir: proje takımlarının spiritüalliteye yönelik kayıtsızlığı, iş ve toplum hayatının bölünmesi ve bireyler arasındaki yetersiz iş birliği (Suhonen & Paasivaara, 2011). Projelerin nispeten zamansal karakteri nedeniyle, katılımcıların projelerde işyeri spiritüallitesi deneyimlerini kolaylaştırmaya yardımcı olacak eylemlerde bulunmaları çok zor olabilir ve belki de gereksiz görünmüş olabilir. Daha basit bir yaklaşımda, proje katılımcıları kendilerini yalnızca proje yönetiminin geleneksel maliyet, şartname ve zaman kurallarına en iyi şekilde uygulamaya

odaklamış olabilir (Sense & Fernando, 2011). Bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengeyi sağlamanın zor olması, spiritüalitenin takım düzeyinde yeterli düzeyde ele alınması önünde engel görülmüş olabilir. Bireysel hedeflere çok fazla eğilim, ortak bir kimlik duygusunu tehdit eder; topluluğa aşırı yönelim, canlılığı ve bireysel üyelerinin ilgisini azaltabilir. Takım spiritüalitesi, takımı, birbirini etkisizleştirebilen ancak bir ikilik içinde ifade edildiğinde birbirini zenginleştiren ve güçlendiren sosyal güçler arasındaki hayati boşlukta takımı tutma becerisini karakterize eder (Silva vd., 2014).

İşyeri spiritüalitesinin takım düzeyinde göz ardı edilme gerekçelerine rağmen, işyeri spiritüalitesinin takım düzeyinde ele alınması önemlidir. İşyeri spiritüalitenin önemi, büyük organizasyonel değişikliklerden (örneğin, küçülme, yeniden yapılanma ve işten çıkarmalar) kaynaklanan çağdaş sorunlara cevap vermesidir. Söz konusu değişikliklerden dolayı, çalışanlar derin bir güvensizlik hissine gömülmüştür. Hatta, bu tarz değişikliklerden dolayı çalışanlar kendilerini harcanabilir kaynaklar olarak görmüştür. Bu bağlamda, çalışanlar hayatın anlamını sorgulamıştır ve derin bir bağlantı hissine gereksinim duymuştur. Çalışanların motivasyonunu baltalayan ve ruhsal yöneliminin bozulmasına neden olan söz konusu değişikliklerin olumsuz etkileri, işyeri spiritüalitesinin olumlu etkisiyle dengelenmeye çalışılabilir (Benefiel vd., 2014).

İşyeri spiritüalitesi herhangi bir projenin doğal bir parçasıdır çünkü insanlar hayatlarında anlam ve amaca ihtiyaç duyarlar ve başkalarıyla birlikte topluluk içinde çalışırlar. Spiritüel düzeyi yüksek olan proje takımlarının sürekli olarak daha düşük devamsızlık, daha az hastalık ve ulusal ortalamadan daha düşük personel devir hızına sahiptir (Neal & Harpham, 2012). İşyeri spiritüalitesi, bir proje katılımcısının proje çalışmasına ve ekipteki diğer kişilere derinden bağlı olmasını ve proje deneyiminin normal çalışma deneyimlerinin ötesine geçmesini mümkün kılar. Söz konusu yüksek düzeyde bağlantılık ve aşkınlık hissi sayesinde, takım üyeleri proje çalışmasına katkıda bulunma konusunda esinlenirler ve kendi kendini güçlendiren bir döngü içerisinde, proje çalışmasına katkı sağlama yoluyla içsel olarak iyilik halini deneyimlerler. İşyeri spiritüalitesi takım üyelerinin ruhuna dokunduğu için çalışanlar tüm benliklerini dahil ederek proje çalışmalarına katkı sağlar (Sense & Fernando, 2011). İşyeri spiritüalitesi, bütünlüğü ve entegrasyonu teşvik eder, işyerinde etik ve estetiği beraberinde getirir, duygusal ve ruhsal yeterliliğin geliştirilmesine katkı

sağlar, işyerinde gelişmiş bir takım ve topluluk meydana getirir, iş gücünü güçlendirir, bireyler arasında uyumu teşvik eder ve meslektaşların birbirini etkili bir şekilde dinlemesine katkı sağlar, insan doğasına dair iyimser bir yaklaşımı aşılar (Honiball vd., 2014)

İşyerindeki spiritüallite, örgütsel yaşamın, günümüzde örgütlerin karakteristiği olan bir anlam kaybından artık mustarip olmamasına izin verir. Bu bağlamda, işyeri spiritüallitesi örgüt için yeni bir anlam inşa etme yeteneğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Long & Mills, 2010). İşyeri spiritüallitesi, takım üyelerine ulvi bir amaç için arayış hissi, anlamlılık duygusu ve aşkınlık değerlerini kazandırır (Klenke, 2005). İşyeri spiritüallitesi daha anlamlı iş deneyimlerine yönelik gerekli itici gücü temsil etmektedir. İşyeri spiritüallitesi, örgütsel gerçekliğe dair daha iyi, daha derin ve daha anlamlı bir anlayışa katkı sağlamaktadır (Gotsis & Kortezi, 2008). İşyeri spiritüallitesi, takım üyelerinin proje çalışmalarına hem yüreklerini hem ruhlarını adanmalarını mümkün kılarak takım üyelerinden beklenen görev ve sorumluluklarının ötesinde performans göstermelerini sağlar (Lata & Chaudhary, 2020). İşyeri spiritüallitesi yüksek düzeyde olan takım üyeleri doğru ve yanlış arasındaki farklılıkları uygun bir şekilde tespit edebilir (Giacalone & Jurkiewicz, 2003), daha insancıl tepkiler verebilir (Lefkowitz, 2008), kurumsal sosyal sorumluluğu teşvik edebilir (Gond vd., 2017) ve prososyal davranışlarda bulunabilir (Ghumman vd., 2016).

İşyeri spiritüallitesi, takım üyelerinin bilincinin sınırlarını normal sınırların ötesine genişletmesine yardımcı olabilir, bu da takım üyelerinin sezgisinin ve yaratıcılığının artmasına yol açabilir. Spiritüel zenginleşmenin çalışanlara sağladığı bütünlük, çalışanların daha yaratıcı olmasına neden olacak mutluluk ve doyuma yol açabilir (Houghton vd., 2016). İşyeri spiritüallitesi, dar kişisel çıkarlarının peşinde koşmaya kendini adanmış egoist olarak inşa edilmiş benliklerin ortaya çıkmasını önleyebilir (Gotsis & Kortezi, 2008). İşyeri spiritüallitesi, takım yönetimini ben-merkezcilikten birbirine bağlılığa, kişisel çıkardan hizmet aşkına, materyalist bir yönelimden spiritüel bir yönelime dönüştürmeyi sağlar (Van der walt, 2019). İşyeri spiritüallitesi, hedonistik hedeflerin ötesine geçerek takım üyelerini daha eudaimonist amaçlara yönlendirir (Paloutzian vd., 2003; Van Dierendonck & Mohan 2006). Takım üyelerinin spiritüallitesi, proje çalışmalarında gayret etmek için bir gerekçe sağlar, onların eylemlerinin gerekliliğini gösterir ve çalışarak dünyada yaratılan farkın

anlaşılmasına yardımcı olur. İşyeri spiritüallitesi, takım üyelerinin meslektaşlarına yönelmesini sağlar. Bu nedenle, işyeri spiritüallitesi yüksek düzeyde olan takım üyeleri başkalarıyla bağlantı kurmaya ve olumlu ilişkiler geliştirmeye çalışırlar (McGhee & Grant, 2018).

Takım düzeyinde spiritüallitenin işlerin çoğunluğunun takımlar tarafından yapıldığı örgütlerde önemli etkileri olmasına rağmen, takım spiritüallitesinin nasıl geliştiği hakkında çok az bilgimiz var. Çalışanların spiritüallitesinin öncülleri çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Bu anlamda, bir örgütün ya da takımın nasıl daha spiritüel olabileceğinin açıklaması yeterli düzeyde gelişmemiştir (Pandey vd., 2019). İşyeri spiritüallitesini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi anlamında daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Kolodinsky vd., 2008; Pirkola vd., 2016; Loo, 2018). Çalışanların spiritüallitesinin nasıl teşvik edileceği örgütler ve takımlar için önemli bir sorudur (McGhee & Grant, 2018). Bu bağlamda, çok az sayıda çalışma işyerinde spiritüallitenin motive edilmesi ve cesaretlendirilmesi konusunda bireysel düzeyde değişkenlere odaklanmıştır (Benefiel, 2005; Fry vd., 2011; Weinberg & Locander, 2014). Bununla birlikte, takım düzeyinde işyeri spiritüallitesini, takım düzeyinde etkileyen öncülleri ele alan araştırmaya rastlanılmamıştır. Takım spiritüallitesinin kökenlerini anlamak önemlidir çünkü böyle bir anlayış, takım spiritüallitesinin temel işlevini ve özelliklerini teorik olarak anlamamıza yardımcı olur ve işyerinde takım spiritüallitesini geliştirmek için çok önemli pratik anlayışlar sağlar. Bireysel spiritüallite ve takım spiritüallitesi arasında benzerlikler olmasına rağmen, iki kavram birbirinden farklıdır. Bireysel spiritüalliteden farklı olarak, takım spiritüallitesinde kişilerarası etkileşime odaklanılır.

İşyeri spiritüallitesi ve iş etiği arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çoğunluğu bireysel düzeyde analiz gerçekleştirmiştir (örneğin, Spohn, 1997; Cavanagh & Bandsuch, 2002; Issa & Pick, 2011; Beekun & Westerman, 2012; Fernando & Chowdhury, 2010; Lowery vd., 2014; Ayoun vd., 2015). Takım erdeminin, takım spiritüallitesiyle olan ilişkisine kavramsal olarak kısmen değinen araştırmalar olmakla birlikte (Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Dyck & Wong, 2010; Baumsteiger vd., 2013), bu ilişkiyi test eden herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Spesifik olarak, takım düzeyinde erdemin, takım spiritüallitesi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle, takım erdeminin, takım spiritüallitesi düzeyindeki tezahürleri ve sonuçları teorik ve ampirik olarak yeterli düzeyde gelişmemiştir.

Takım erdemi ve takım spiritüalitesi arasındaki ilişki kavramsal ve pratik olarak ilginçtir, çünkü birbiriyle ilişkili olduğu varsayılan ancak ampirik olarak test edilmemiş iki güncel alan (takım düzeyinde felsefi erdem etiği ve spiritüalitesi) arasında köprü kurar.

Takım erdeminin, takım spiritüalitesinin öncülü olarak ele alınmasının önemli bir faydası, takım spiritüalitesinin olası dezavantajlarını (ötekileştirme, manipüle etme, tahakküm kurma) minimize etmesidir. Bazı spiritüaliteler işyerine belirli avantajlar sağlayabilir (örneğin, iş birliği, motivasyon ve üretkenlik) ancak bazı dezavantajları (örneğin, bölücülük ve kötüye kullanım) en aza indirmede başarısız olur. Proje takımları için en uygun spiritüaliteler, spiritüalitenin avantajlarını en üst düzeye çıkaran ve dezavantajlarını en aza indiren spiritüalitelerdir. Takımlarda spiritüalitenin uygunluğu değerlendirmek için gerekli öncüllerden birisi, takım erdemi olabilir. Takım spiritüalitesinin, takım erdemiyle beslenme derecesi, proje takımı içerisinde deneyimlenen takım spiritüalitesinin uygunluğu için en iyi ölçütü ifade edebilir. Takım spiritüalitesi potansiyel olarak daha fazla bütünlük, motivasyon, yaratıcılık ve iş tatmini getirebilir. Bununla birlikte, spiritüaliteler ayrımcılığa, güvensizliğe ve özel muamele suçlamalarına yol açabilir. Takım üyelerine iş yeri için hangi spiritüalitenin uygun olduğuna karar vermede yardımcı olacak bir norm veya kriter olarak, takım spiritüalitesinin takım erdemiyle beslenen versiyonu uygundur çünkü bu tür spiritüaliteler işyerinde spiritüalitenin avantajlarını maksimize ederken, takım ortamındaki spiritüalitenin potansiyel dezavantajlarını en aza indirir. Bu nedenle, bu çalışmada takım spiritüalitesinin bir öncülü olarak takım erdemi ele alınmaktadır. Bu çalışma, yazılım geliştirme takımlarının erdemliliği ve spiritüalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyerek alan yazınındaki söz konusu eksiklikleri ve gereklilikleri karşılamayı amaçlamaktadır.

Takım öğrenmesini etkileyen değişkenler olarak önceki çalışmalarda, takım çalışması, takım iletişimi, takım üyeleri arasında güven, takım bağlılığı ve yönetim desteği (Akgün vd., 2014), kolektif empati (Akgün vd., 2015), takım stresörleri (krizler ve kaygı) (Akgün vd., 2007), takım istikrarı (Akgün & Lynn, 2002), takım liderliği davranışı (Koeslag-Kreunen vd., 2018; Savelsbergh vd., 2015), zamansal model benzerliği ve doğruluğu (Santos vd., 2016), işyerinde zorbalık (Creasy & Carnes, 2017) faktörleri ele alınmıştır. Bununla birlikte, proje takımlarının süreçlerini ve çıktılarını etkileyen bir öncül olarak takım erdemi yeterli düzeyde ele

alınmamıştır (Bredillet, 2014; Bredillet vd., 2015; Akgün, 2020). Ayrıca, örgütsel davranış araştırmalarında, takım spiritüalitesinin aracı değişken rolü olarak ele alınmasına yönelik gelecek araştırma çağrıları bulunmaktadır (Houghton vd., 2016; Naseer vd., 2020). Takım öğrenmesini etkileyen takım düzeyindeki öncül ve durumların tespit edilmesi çağrısı da dikkate alındığında (Nellen vd., 2020), takım erdeminin ve takım spiritüalitesinin, takım öğrenmesi üzerindeki etkilerinin ele alınması önemlidir. Takım erdeminin ve takım spiritüalitesinin ağırlıklı olarak Kuzey Amerika olgusu olarak ele alındığı da dikkate alındığında (Brown, 2003; Alzola vd., 2020), söz konusu değişkenlerin Türkiye bağlamında çalışılması da önem taşımaktadır. Türkiye bağlamı, coğrafi, sosyo-kültürel ve teknolojik olarak Batı ortamlarından farklıdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye bağlamında, yazılım geliştirme proje takımlarında, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin aracı değişken rolü incelemektir.

Çalışmanın yönetim araştırmalarına katkılarında birisi, erdemliliğin ve spiritüalitenin takım düzeyinde ele alınmasıdır. Erdemlilik ve spiritüalite kavramlarının takım düzeyinde kavramsallaştırılması, teorileştirilmesi ve ölçümlemesi konusunda yönetim araştırmalarına özgün katkılar sağlanmıştır. Çalışma kapsamında takım erdemliliği, Aristoteles'in temelini attığı ve MacIntyre'nin günümüzde canlandığı felsefi erdem etiği bağlamında ele alınmıştır. Proje takımlarında erdem etiği perspektifinin eksikliği dikkate alındığında, çalışma felsefi erdemin takım düzeyinde nasıl ele alınacağına ilişkin ilk çalışmayı temsil etmektedir. Felsefi erdeme etiğinin takım erdemi kavramsallaştırmasında benimsenmesi, Pozitif Örgüt Okulunun erdem kavramsallaştırmasına yöneltilen eleştirilerin de dikkate alınmasını sağlamıştır. Takım erdeminin takım öğrenmesi üzerindeki etkinin takım spiritüalitesi aracılığıyla ele alınması, spiritüalitenin süreç değişkeni olarak ele alınmasına yönelik bilimsel yönlendirmelerin dikkate alınmasını sağlamıştır. Böylece, takım öğrenmesini geliştiren farklı değişkenlerin (özellikle ahlaki bir perspektif bağlamında) ele alınmasına yönelik katkı sağlanmıştır. Spiritüalitenin çoğunlukla bireysel düzeyde çalışıldığı dikkate alındığında, proje takımlarında spiritüalitenin takım bazlı ele alınması proje yönetimi literatüründe önemli bir yer teşkil etmektedir. Takım erdeminin, takım spiritüalitesinin öncülü olarak ele alınması da, spiritüalitenin nasıl geliştirileceğini ilişkin ilk bulguları temsil etmektedir.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

2.1. Felsefi Takım Erdemi

Felsefi takım erdemi konusu çalışma kapsamında dört başlıkta ele alınmıştır: (i) karakter merkezli erdemlilik gerçekleşme olasılığı (ii) Pozitif Örgüt Okulu ve erdem etiği perspektiflerin erdem kavramsallaştırması, (iii) eylem odaklı perspektifler ve Alasdair MacIntyre'nin erdem kavramsallaştırması, (iv) felsefi takım erdeminin kavramsallaştırılması.

2.1.1. Karakter Merkezli Erdemliliğin Varlığına İlişkin Tartışmalar

Sosyal psikoloji alanındaki deneyler, bir karakter özelliği olarak erdemliliğin söz konusu olmadığına ilişkin temel sağlamaktadır. Bu tarz deneylere göre, karakter özellikleri çok zayıftır. Sosyal psikoloji araştırmaları, bireylerin karakter özellikleri hakkındaki bilgileri kullanarak ya da değerlendirerek, bireylerin ahlaki konularda nasıl tepki vereceğini kesin olarak tahmin etmenin mümkün olmadığı vurgulanır (Ross & Nisbett, 1991). Bu anlamda, sosyal psikoloji alanındaki deneylerini temel alan bazı ahlak felsefi filozofları (Harman, 1999; Harman, 2000; Doris, 2002; Levy, 2004; Doris & Stich, 2005) erdem etiğine yönelik radikal eleştiriler getirmiştir. Bu eleştirilerin temel odağı, erdem etiği geleneği tarafından erdem olarak kabul edilen karakter özelliklerinin var olmadığına ya da daha hafif bir ifadeyle söz konusu karakter özelliklerinin bireylerin davranışlarını öngörme ve açıklama konusunda işlevsiz kaldığına yöneliktir. Söz konusu ahlak felsefesi filozoflarının temel argümanına göre, insan davranışı, erdem etiğinin vurguladığı karakter özelliklerinden ziyade öncelikle ve baskın olarak durumsal faktörler tarafından belirlenmektedir.

Erdem etiği, insanların ahlaki değerlendirmelerini odak noktasına alır. Erdem etiği araştırmacıları, ahlaki olarak olgunlaşma için nasıl bir insan olunması gerektiğinin ve hangi karakter özelliklerin en iyi ahlaki gelişimi sağladığının sorgulamasını yapar. Bu bağlamda, erdem etiğinin temel odağı, bireylerin karakterine yönelik değerlendirmeler üzerinedir (Slote, 1992; Hursthouse, 1999; Foot, 2002). Erdem etiği, eylem merkezli veya kural merkezli olarak tanımlanan ana rakiplerinin aksine,

tipik olarak bir var oluş etiği olarak tanımlanır. Erdem etiği, ahlaki karakterin mükemmelleşmesine, bireylerin seçimlerindeki güdülere ve tutkulara, ahlaki teoride karakterin rolüne ve kişinin yaşamın her alanında ve döneminde ahlaki kaygılar içerisinde olmasına odaklanır (Alzola, 2015).

Erdem etiği geleneğinin karakter temelli odağı, iki temel tezi bünyesinde barındırır. İlk olarak, karakter özelliklerinin değerine ilişkin değerlendirmeler ya da yargılamalar, eylemlerin/davranışların doğruluğu veya yanlışlığı hakkında gerçekleştirilen değerlendirmelerden ya da yargılamalardan bağımsızdır. İkincisi, erdem kavramı, bir anlamda davranış kavramından açıklayıcı olarak önce gelen doğru davranış kavramıdır. Bu görüş, bir eylemin ahlaki değerinin, böyle bir eylemi gerçekleştiren kişinin ahlaki değerinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini ifade eder (Alzola, 2012). Erdem etiğinin bu iki temel tezi, eylem odaklı perspektiflerin karakter özelliklerinin değerinin, insan davranışının ahlaki olup olmadığına bağlı olarak ortaya çıktığına ve erdemliliğin içsel dinamiklerinden önce doğru davranış konseptine odaklanması gerekliliğine yönelik görüşle zıtlaşmaktadır.

Erdem etiği geleneği, insanların iyi bir hayat yaşayıp yaşayamayacağına odaklanır. Bununla birlikte, eylem odaklı ahlaki teoriler, insan doğası ve toplum hakkındaki gerçeklikleri ihmal eder. Bu yüzden, bireylerin gerçek ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda eylem odaklı teoriler yetersiz kalır ve söz konusu ihtiyaçlar eylem odaklı perspektifler tarafından çarpıtılır (MacIntyre, 2007). Bu bağlamda, eylem odaklı normatif ahlaki teorilerin, ne tür kişiler olduğumuzu, gerçekte neyi başarabileceğimizi ve sahip olduğumuz bilişsel ve motivasyonel yapı türlerini ciddiye alması gereklidir (Alzola, 2011). İnsanların içsel dinamiklerinin ve ihtiyaçlarının yönlendirdiği psikolojik gerçeklikler, eylem odaklı ahlaki teorilerin uygulanabilirliğine kısıtlamalar getirir. Bu anlamda, erdem etiğinin psikolojik gerçekliklere yönelik karakter özellikli doğasının dikkate alınması hayati önem taşımaktadır (Alzola, 2012).

Erdem, bir dizi durumda iyiyi seçme, hissetme, arzulama ve tepki verme için uygun motivasyonlarla birlikte ahlaki eylem için normatif nedenler sağlayan derinlere yerleşmiş bir karakter özelliğidir. Erdem olarak kabul edilen karakter özelliklerinin, geleneksel olarak en az iki temel özelliği vardır. İlk olarak, erdemlerin ahlaki aktörün davranışlarını etkileme potansiyeli vardır. Erdemler karakteristik olarak ahlaki olarak uygun davranışları teşvik eder (Alzola, 2012). Eğer biri affediciyse, onun belirli bir

karaktere sahip olduğunu varsayıyoruz, bu da onun affedici olarak karakterli davrandığında zamanla affedici davranmasını alışkanlık haline getirmesini beklememize neden oluyor. İkincisi, karakter özellikleri küreseldir, yani örneğin merhametlilik özelliğine sahip bir kişi, geniş bir koşullar yelpazesinde merhametli bir şekilde davranmaya meyilli olur. Bu nedenle, küresel özellikler, davranışsal tutarlılık öngörülerine yol açar (MacIntyre, 2007).

Erdem etiği perspektifinin karakter özellikli doğasını reddeden durumsalcıların temel argümanına göre, ahlaki davranışlar, durumsal değişikliklere göre radikal bir şekilde değişim göstermektedir. Örneğin, yardımseverlik erdeminin, yardımcı olacak kişinin yardım etme koşulunda yeterli zamanının olup olmadığına, acelesi olup olmadığına, yalnız ya da etrafında başka insanlar olup olmama durumuna göre şekillendiği savunulmaktadır. Bu anlamda, davranış belirlediği öne sürülen erdem ya da erdemsizliklerin ahlaki davranış üzerindeki nedensel rolü sorgulanarak durumlar arası davranış tutarlılığın oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir (Alzola, 2012). Örneğin, merhamet erdemiyle ilgili gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların aciliyet gerektiren bir işlerinin olma derecesinin onların yardım etme davranışını en iyi açıkladığını bulmuştur. Herhangi bir aciliyetleri olmadığını ifade eden katılımcıların yardım etme olasılıkları, aceleci durumda olanlara göre altı kat daha fazla olduğu raporlanmıştır (Darley & Batson, 1973). Dört farklı kültürde gerçekleştirilen güncel bir çalışmada ise, katılımcıların aciliyet durumlarının yardım etme davranışını en iyi şekilde öngördüğü tam olarak desteklenmiştir (Tang vd., 2008).

Dürüstlük erdemi hakkında gerçekleştirilen çalışmalar da durumsalcıların argümanlarını kısmen destekler niteliktedir. Öğrenciler dürüstlüğü test edildiği aynı tür durumlar altında tekrarlanan testlerde zaman içinde oldukça tutarlı sonuçlara sahiptir. Bununla birlikte, deneyin odağında olan öğrencilerin farklı durumlarda dürüstlük değerleri birbiriyle çoğunlukla uyuşmamıştır. Okulda gerçekleştirilen bir sınav durumunda dürüstlüğü, parti oyununda/ev ödevinde hile yapmayı tercih etme/etmeme durumundaki farklı bir davranış tahmin etmeyi öngörmede başarısız kaldığı tespit edilmiştir. Hartshorne & May (1928) tarafından gerçekleştirilen dürüstlük erdemi deneylerine göre, davranışsal tutarlılık karakter özelliklerden değil, durumsal benzerlikten kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, durumsalcılara göre, insanların karakter özelliklerinde farklılık gösterdiğine dair bir kanıt yoktur. İnsanlar,

durumlarında ve durumlarına ilişkin algılarında farklılık gösterirler. Hedeflerinde, stratejilerinde, iyimserliklerinde farklılık gösterirler. Bu anlamda, karakter özelliklerinin, erdemli davranışa ilişkin farklılıkları açıklamada başarısız olduğu vurgulanır (Harman, 2000).

Durumsalcılığın ikinci ve daha nitelikli versiyonu (Flanagan, 1991; Doris, 2002), karakter özelliklerin hiç var olmadığı iddiasını savunmaz. Erdem etiğinin yönlendirdiği karakter yüklemelerinin ahlaki davranış konusunda çok fazla açıklayıcı ve tahmin edici güce sahip olmadığını savunur. Buna karşılık, çok az ahlaki öneme sahip görünen durumsal faktörlerin, herhangi bir kişisel nitelikten daha fazla açıklayıcı gücü olduğu vurgulanır. Bu bağlamda, karakter özelliğine yapılan atıfların, durumlar arası tutarlılık ve değerlendirici entegrasyondan yoksun olduğu belirtilir. Durumsalcıların bu perspektifine göre, karakter özelliğine dair kişisel nitelikler erdem olarak nitelendirilemeyecek kadar zayıf ve yerel olarak ele alınır. Durumsalcıların argümanlarının mantıksal formu aşağıdaki gibidir (Alzola, 2012):

- (1) Erdem etiğinin altında yatan ahlaki psikoloji, eğilimcidir.
- (2) Eğilimcilik, küresel karakter özelliklerinin insan davranışı üzerindeki belirleyici etkisini savunur.
- (3) Sosyal psikolojideki deneysel veriler, karakter merkezli erdemlerin insan davranışı üzerindeki belirleyici etkisini ve küresel karakter özelliklerinin varlığını değersizleştirir.
- (4) Bu nedenle, deneysel araştırma, insan davranışına ilişkin eğilimci varsayımları gözden düşürür.
- (5) Bu bağlamda, erdem etiğinin altında yatan ahlaki psikoloji, deneysel olarak yetersizdir.

Durumsalcıların erdem etiği geleneğine yönelik radikal eleştirilerine karşılık vermenin dört yolu vardır. İlk olarak, erdem etiğinin karakter özelliklerini vurgulayan odağından feragat etmesi söz konusudur. Söz konusu birinci pozisyonda, erdem nosyonları, küresel ya da sağlam kişilik özelliklerine atıf verilmeksizin, belli bir zamanda meydana gelen eylemler ve zihinsel haller olarak uygulanabilir. Erdemleri tutumlara indirgeyen bu görüşe göre, erdem etiği karakter özellikleri olmaksızın var olabilir (Thomson, 1997; Hurka, 2000; Harman, 1999; Harman, 2001). Erdem etiğine yönelik söz konusu konumlandırma, durumsalcıların meydan

okumalarına kolayca adapte olur ama karakterin iyileştirilmesi için bütün ahlaki ideallerinden vazgeçer. Erdemliliğe yönelik sadece davranışın odağa alınması, erdem yüklemelerinin hizmet ettiği tek fonksiyon değildir. Erdem yüklemeleri, erdem etiğinin en iyi perspektifi altında bilginin, açıklamanın, öngörünün ve ahlaki değerlendirmenin bir kaynağı olarak hizmet etmektedir (Alzola, 2012).

Durumsalcıların radikal eleştirilerine karşılık vermenin ikinci yolu, erdem etiğini hedef alan deneysel kanıtların erdem etiğine tam anlamıyla temas edememe gerçekliğidir. Erdem etiği, temelde normatif bir teoridir ve insan popülasyonunun çoğunluğunun nasıl davrandığına yönelik mutlak öngörülerıyla tutarsız olması, erdem etiğinin çürütülmesine yol açmaz. Diğer bir deyişle, erdem etiği ideal ahlaki bir yaşamı hedefler ve erdemler ahlaki idealleri temsil eder. Gerçek anlamda erdemler nadirdir ve psikolojik çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunun erdemli olması mümkün değildir (Kamtekar, 2004). Bununla birlikte, erdem etiğine yönelik radikal eleştiriler için söz konusu ikinci konumlandırma, durumsalcıların şüphelerini haklı çıkartır. Erdemleri sadece ahlaki idealler olarak görüp çoğunluğun ulaşamayacağı nitelikler olarak anlamlandırmak merhamet, dürüstlük ve affedicilik gibi karakter özelliklerini geliştirmenin imkânsızlığına işaret eder. Bu anlamda, erdem etiği geleneği, psikolojik gerçekliğin bağlı olduğu standartları başaramaz hale gelir (Alzola, 2012).

Üçüncü konumlandırma ise, deneysel kanıtların durumsalcı yorumlamalarını tartışmaya açar. Durumsalcıların karakter özelliklerini değersizleştiren deneysel verisine metodolojik olarak meydan okunabilir çünkü bu veri deneysel kanıtın yanlış yorumlanmasına dayanmaktadır. Kişilik psikolojisi araştırmalarında, etik karar verme üzerinde eğilimsel etkilerin söz konusu olduğunu dökümente eden güvenilir ve sağlam çalışmalar yer almaktadır (Antes vd. 2007; Brown vd., 2010; Pohling vd., 2016). Dahası, durumsalcıların temel tezlerini değersizleştiren metodolojik problemler de vardır (Alzola, 2008). Durumsalcıların radikal eleştirilerine yönelik dördüncü konumlandırma ya da meydan okuma ise, durumsalcıların ele aldığı erdem kavramsallaştırmasıdır. Durumsalcıların erdem kavramsallaştırmasına göre, erdem etiğinin iki temel tezi vardır: 1) Sadece karakter özellikleri, insanların davranışlarını açıklar ve 2) erdemler sadece davranışsal eğilimlerdir. Bu bağlamda, durumsalcıların erdem etiğinin temel tezlerine yönelik anlayışının sorgulanması önem arz etmektedir (Alzola, 2012).

Durumsalcıların erdem etiğine yönelik argümanlarındaki en önemli sorunlardan birisi benimsemiş oldukları erdem kavramsallaştırmasıdır. Durumsalcılar erdemin içsel boyutunu göz ardı ederek erdemliliğin davranışsal yönünü baskın bir şekilde vurgularlar. Durumsalcılara göre, eğer bazı yatkınlıklar erdem ya da erdemsizlikse, bu yatkınlıklar sadece ahlaki olarak iyi ve kötü davranışı eğilimsel olarak temsil eder. Bir kişinin bir erdeme sahip olması belirli koşullar altında tipik bir şekilde eğilimsel olarak davranma eğilimini ifade eder (Doris, 2002). Merhametli bir kişinin, merhamet gerektiren belirli koşullara yanıt olarak hatasız bir şekilde merhametli davranan kişi olduğunu öne sürerler. Diğer bir deyişle, karakter özelliği ve davranış arasında bire bir örtüşme ve eşitliğin olduğunu varsayarlar. Durumsalcılara göre, karakter özellik atıfları yalnızca davranışın kanıtlarına göre yapılır. Davranış içsel faktörlerden kaynaklansa bile, davranış içsel faktörlere başvurmadan sınıflandırılabilir ve tahmin edilebilir. Durumsalcılar, deneycinin, katılımcılara karakter özelliklerini atfedebilmesi için ilgili davranışsal düzenlilikleri gözlemlemede başarısız olduğu sonucuna varır. Karakter özelliklerinin içsel odaklı nitelikleri olması sebebiyle ahlaki aktöre atfedilemeyeceğini ve sınıflandırılmayacağını vurgularlar (Alzola, 2012).

Bununla birlikte, erdem teorisyenleri, erdemi "bir failin ve onun eylemlerinin içsel bir niteliği" olarak tanımlarken karakterin içsel boyutunun önemini vurgular (von Wright, 1963). Erdem etiği, belirli bir eylem veya tek bir karardan ziyade, bir insan yaşamının tüm süresi ile ilgilidir. Örneğin, erdem etiği ahlak filozoflarından MacIntyre, erdemin hayatın bütün aşamalarındaki ayartmalara ve caydırıcılara karşı bir eğilim olduğunu vurgular (Moore; 2005; Lutz, 2012). Dahası erdem etiği perspektifinde, sadece bireyin tüm yaşamı değil, bireyin kendisinden önce gelen nesiller ve sonra gelecek olan nesiller de erdemlilik konsepti içerisinde ele alınır (Fernando & Moore; 2015). Kısacası, erdemlilik failin içsel dünyası göz ardı edilerek tek bir eyleme indirgenemez. Erdemin en iyi felsefi açıklaması indirgemeci değildir.

Erdemin psikolojik doğasını karakterize etmek için yetersiz olan anlık duygu, düşünce ve eylemlerin aksine, erdemin kalıcı bir şey olarak anlaşılması önemlidir. Erdemli bir kişi, yaşamını hangi en yüksek düzeydeki arzuların, değerlerin ve inançların yönetmesi gerektiğini değerlendiren ahlaki aktördür (Frankfurt, 1971). Erdemli kişi kendisinde yüksek dereceli makbul arzuları geliştirirken aynı zamanda düşük ya da alçaltıcı arzulardan (örneğin, kinci olmak) kendisini koruyan kişidir

(Lewis, 1989). Karakter merkezli erdeme sahip olmak, belirli türden arzulara sahip olmayı istemeyi gerektirir. Örneğin, birisi dürüstlük erdemine değer veriyorsa, bu erdem, gerçekten ihtiyacı olan parayla dolu olsa bile, sokakta bulduğu cüzdanı sahibine geri vermek isteyen türden biri olmayı gerektirir. Güçlü bir karaktere sahip olmak, aynı zamanda uygun duyguları hissetme ve besleme meselesidir. Dürüstlük erdemine gerçek anlamda sahip olan ahlaki aktör, cüzdanı geri verdiği için kızgın olmak yerine, iyi hissetmesi gerekir (Alzola, 2012). Bu bağlamda erdem kavramsallaştırması, ahlaki konularda etkisi olan daha yüksek düzeydeki arzular, değerler, inançlar, çerçeveleme kapasiteleri, duygular ve kalıcı davranış kalıplarından oluşur. Her ne kadar birbirleriyle ilişkili olsalar da, bu karakter öğeleri yalnızca davranışsal eğilimler açısından tanımlanamazlar. Erdemin bir hali olan eylem, uygun içsel hallerin açıklayıcısı olmalıdır (Alzola, 2015).

Bir çalışanın dürüstlük erdemini yerine getirmesinin arka planında, dürüst olmayan davranışların kişisel kariyer üzerinde olumsuz sonuçlarından korkma motivasyonu olabilir. Meslektaşlarının itibarını önemsemeksizin gerçekleştirilen böyle bir davranış, erdemin tezahürü olamaz çünkü eylem dürüstlüğü karakter özelliğinden kaynaklanmaz (Alzola, 2012). Diğer taraftan, şükranlık erdemi konusunda, bir ahlaki aktör "teşekkür ederim" sözlerini söylemeden de minnettarlık erdemine sahip olabilir. Herhangi bir aktör, şükranlık erdeminden yoksun olabilir ve yine de kişisel çıkarlarıyla örtüştüğü için "minnettarlık eylemi" gerçekleştirebilir (Alzola, 2015). Bu nedenle, erdem doğru bir şekilde kavramsallaştırıldığında, yani yalnızca davranışsal eğilimlere indirgenmediğinde, durumlar arası tutarlılığın olmaması erdem etiğine ciddi bir tehdit oluşturmaz.

Hartshorne & May (1928) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dürüstlük erdemiyle ilgili farklı durumlarda katılımcıların tutarlı tepkiler vermedikleri bulunmuştur. Söz konusu çalışmaya göre, dürüstlük erdeminin farklı görünümüleri (aldatmamak, hile yapmamak, yalan söylememek, hırsızlık yapmamak) bölünmez tek bir yapı olarak ele alınmıştır. Diğer bir deyişle, birbirinden bağımsız birçok farklı türdeki davranış aynı başlık altında gruplandırılmıştır (Burton, 1963). Durumsalcıların savunduğu gibi dürüstlük erdemi, herhangi bir nedenle bir araya toplanmış hile yapmama, yalan söylememe ve çalmama eğilimine indirgense bile, bu tür eğilimlerin derinden bağlantılı olduğu veya birbirinden bağımsız erdemler olarak sayılamayacağı açık değildir (Alzola, 2012). Gerçekten de, bu tür eğilimlerin gerekçeleri, rolleri ve

psikolojik yapısı tartışmalı bir şekilde oldukça farklıdır. Aldatmanın yanlışlığı, kişinin savunması gereken bir sistemin haksız avantajlarını elde etmekle ilgiliyken, yalan söylemenin yanlışlığı, başkalarının onuruna saygı gösterilmemesiyle ve çalmanın yanlışlığı, insanların sahip olması gereken güvenli mülkiyete zarar vermekle ilgilidir (Kamtekar, 2004). Aldatma, yalan söyleme, hile yapma ve hırsızlık arasındaki güdüler farklıysa, bu eylemlere karşılık gelen davranışsal eğilimlerin birbirinden bağımsız olması şaşırtıcı olmaktan çıkar. Diğer bir deyişle, dürüstlük erdemi olarak sınıflandırılan farklı davranışlar arasında tutarsızlıkların olması, erdemin karakter özelliği olarak ele alınmasını çürütmez. Dürüstlük erdemine ilişkin farklı durumlarda farklı davranış eğilimlerinin oluşması, dürüstlük erdeminin tek bir yapı olarak ele alınmasından kaynaklanmıştır.

Durumsalcıların argümanlarındaki temel sorunlardan birisi de, zayıf iradeli/erdemsiz ve kendini tutan/erdemli bireyler arasındaki ayrımları yapmada başarısız kalmasıdır (Alzola, 2012). Zayıf iradeli bir kişi, gerçek erdemli kişiyi karakterize eden akıl ve duygu birliğinden yoksundur. Her ne kadar iyiyi tanıyıp arzulasa da, onu iyiden uzaklaştıran duyguların ve iştahların etkisi altındadır. Kendini tutmaya çalışan bireyin aksine, zayıf iradeli aktör ayartmaya teslim olur ve belki de pişmanlık duyarak yanlış olduğunu bildiği şeyi yapar (Davidson, 1980; Audi, 1979).

Erdemli birey ve kendini tutan birey arasındaki fark bir örnekle somutlaştırılabilir. Kendini tutma eğilimi yüksek düzeyde olan yönetici rüşvet ödemez ve bu yöneticinin rüşvet vermeyeceğine de sağlam bir şekilde güvenilebilir. Ancak söz konusu yöneticinin, hayatının geri kalanını, rüşvet vermiş olsaydı sahip olabileceği mesleki fırsatları ve kişisel zevkleri düşünerek geçirme ihtimali yüksektir. Bununla birlikte, erdemli yönetici bu tarz düşünceler tarafından baştan çıkarılmaz; komisyon ödemekten kaçınmayı sever, çünkü sadece doğru ilkelere uymakla kalmaz, davranışları da konuyla ilgili doğru duygulardan, arzulardan ve inançlardan kaynaklanır (Alzola, 2012).

Zayıf iradeli bir kişiyle erdemsiz bir kişinin ayrımını somutlaştırmak da önemlidir. Milgram deneylerinde, başlangıçta olgun ve dengeli bir iş adamı laboratuvara gülümseyerek ve kendinden emin bir şekilde girmiştir. Deneyin başlangıcından 20 dakika sonra, iş adamının ruh hali radikal bir şekilde değişmiştir: sinir krizi yaşamıştır, kekelemeye başlamıştır, sürekli kulak memesini çekmiştir ve ellerini bükümüştür. Hatta belli bir noktadan sonra yumruğunu sıkıp mırıldanmıştır: “Aman

Tanrım, durduralım bunu.” Bununla birlikte, deneycinin her sözüne olumlu bir şekilde cevap vermeye devam etmiştir ve sonuna kadar deneyi gerçekleştiren araştırmacıya itaat etmiştir. Milgram çalışmalarında 4 numaralı deneyde ise, katılımcılardan birisi (Bruno Batta) öğrencilere tamamen kayıtsızlık göstererek onlara herhangi bir acıma duygusu göstermemiştir. İş adamının ve Batta’nın davranışları dışarıdan bakıldığında itaatkâr davranış olarak anlamlandırılmaktadır. Bununla birlikte, iş adamı itaatkâr davranışı sergilerken içsel olarak gerilimlidir, zayıf iradeli olmasından kaynaklanan itaatkâr davranışı sergilemektedir. Batta adlı katılımcı ise öğrencilere elektrik şoku vermekte yanlış bir durum görmediği için en ufak pişmanlık duygusu deneyimlememektedir. Bu anlamda, iş adamı zayıf iradeyi temsil ederken, Batta erdemsizliği temsil etmektedir.

Durumsalcıların erdem etiğinin karakter özellikli doğasına getirdiği eleştirilerin bir başka sorunlu tarafı, belirli bir durumda birbiriyle rekabet ya da çatışma halinde olan birden fazla karakter özelliği merkezli erdem ortaya çıkma ihtimalini göz ardı etmesidir. Hartshorne & May (1928) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılardan birisi arkadaşının başının derde girmesini önlemek için yalan söylediğini ifade ettiği raporlanmıştır. Arkadaşının zor durumda kalmasını önlemek için söylenen davranış dışarıdan bakıldığında dürüstlük erdemine tezat olarak gözükmese bile, arkadaşlar arasında yer alan sadakat erdemiyle tutarlıdır. Bu durumda, dürüstlük ve sadakat erdemi birbiriyle rekabet halinde ya da çatışır durumda gözükmemektedir. Dürüstlük ve merhamet erdeminin çatıştığı duruma yönelik verilen klasik örnek ise, Nazi yetkilisinin bodrumda saklanan Yahudilerin nerede olduğuna dair vereceğiniz tepkinin iki erdemden birisinin tercih edilmesine bağlı olduğu gözüküyor (Audi, 1988).

Yardımseverlik deneylerinde ise, yardım talep edilen kişinin bir konferansa yetişme veya iş toplantısına vaktinde katılma sözü göz ardı edilir. Katılımcının belirli bir durumda yardım etmesi, diğer erdemleriyle tezat bir durum teşkil edebilir. İlgili kişiye yardım etse, bu sefer söz verdiği üzere iş toplantısına katılması imkânsız hale gelecektir (Alzola, 2012). Bu anlamda, belirli bir durumda birden fazla karakter özelliği merkezli erdem ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, durumsalcıların temel eleştirilerinde, dışarıdan tek bir erdem açısından bakıldığında diğer erdemlerin mevcut durumla bağlantısı göz ardı edilmektedir. Durumsalcılar, karakter özellikleriyle davranış arasında bire bir uyumun ve eşitliğin olduğunu

varsaymaktadırlar. Belirli bir durumda birden fazla karakter özelliğinin ortaya çıkması ve bunların birbiriyle çatışma durumunun olması, durumsalcıların farklı durumlar arasında davranışsal tutarlılığın olmamasıyla ilgili erdem etiğine yönelik getirdiği eleştiriyi geçersiz kılar. Özetle, belli bir durum birden fazla karakter özelliğiyle alakalı olabilir ve farklı karakter özellikleri farklı davranışları motive edebilir. Aslında davranışsal tutarsızlık herhangi bir karakter özelliğinin yokluğundan dolayı değil, karakter özelliklerinin birbiriyle rekabet halinde olmasından kaynaklanabilir.

Durumsalcılar sosyal psikoloji alanında gerçekleştirilen bazı deneylerden (yardımseverlik, merhamet, dürüstlük) yola çıkarak karakter merkezli erdemlerin insanların davranışını öngörmeye tutarsız sonuçlara sebep verdiği gerekçesiyle, karakter özelliklerinin ahlaki davranış üzerindeki rolünü değersizleştirmiştir. Hatta, durumsalcı ekol içerisinde karakter özelliklerinin olmadığı yönünde yargılamalar bile yapılmıştır. Durumsalcılar karakter özelliklerini merkeze alan erdem etiği yaklaşımını içsel nitelikleri sınıflandırmanın ve yorumlamanın zorluğu nedeniyle eleştirmiştir. Durumsalcılara göre, erdemlilik için karakter özelliği olarak görülenlerin davranışla neticelenmesi gerekmektedir. Durumsalcılar açısından, erdemler davranışsal eğilimleri ifade etmektedir.

Durumsalcıların erdem etiğine yönelik önemli yanılgılarından birisi, erdem etiğini çevresel faktörleri ihmal ettiğine yönelik yapılan eleştiridir. Gerçekte, erdem etiği çevrenin ahlaki aktörün üzerindeki etkisini göz ardı etmez. Hatta, erdem kavramsallaştırmasında ahlaki aktörün çerçeveleme kapasitelerini gündeme alır (Alzola, 2015). Erdem etiğini günümüzde canlandıran ahlak filozoflarından Alasdair MacIntyre ise, erdem kavramsallaştırmasında bireyin hayat hikayesinin ve içerisinde yer aldığı geleneğin erdemlilik üzerindeki rolünü dikkate alır (MacIntyre, 2007; Keskin & Fidan, 2020; Akgün vd., 2022). Bu bağlamda, erdem etiğine yönelik çevre ve durum odaklı eleştiriler anlamlı değildir.

Durumsalcıların erdem etiğinin farklı durumlar arasında tutarsız davranışlara neden olduğu eleştirisi ise dört maddede çürütülebilir. Birinci olarak, durumsalcıların erdem kavramsallaştırması sorunludur çünkü erdemi sadece davranışsal eğilimlere indirgemektedir. Bazı durumlarda erdem olarak görünen davranış erdemliliğe yönelik gerekli içsel faktörlerden yoksun olduğu için erdemsizlik olarak anlamlandırılabilir. Bazen davranış olmasa bile gerekli içsel şartlar varsa, birey

erdemli olabilir. İkinci olarak, karakter özelliklerinin olmadığını savunan sosyal psikoloji deneylerinin özellikle dürüstlük erdemini tek bir başlık altında toplamasıdır. Hâlbuki dürüstlük erdemi altında toplanan davranışların her birinin motivasyonel arkaplanı bambaşkadır. Motivasyonel arkaplanı birbirinden oldukça farklı olan davranışların birbirinden farklı sonuçları olması şaşırtıcı değildir. Üçüncü olarak, zayıf iradeli/erdemsizlik ve kendini tutan/erdemli birey arasındaki ayrımların sosyal psikoloji deneylerinde yeterince yapılamamış olması sağlıklı değerlendirmeleri imkânsızlaştırmıştır. Son olarak, belirli bir durumda birden çok karakter özelliğinin ortaya çıkma durumunda farklı karakter özelliklerinin birbiriyle rekabet halinde olması ya da çatışması durumsalcılar tarafından göz ardı edilmiştir. Bu bağlamda, durumsalcıların savunduğu tezlerin aksine, erdemlilik doğru bir şekilde kavramsallaştırılırsa ve anlaşılırsa karakter merkezli erdemlilik mümkündür.

2.1.2. Pozitif Örgüt Okulu ve Erdem Etiği Perspektiflerin Erdem Kavramsallaştırması

Pozitif Örgüt Okulu, organizasyonlarda ve bireylerde pozitifliklerin etkisini araştırır. Pozitif psikolojinin bir dalı olarak, insanların güçlü yönlerinin, dayanıklılığının ve iyileşmesinin gelişimine katkı sağlayan faktörleri inceler (Manz vd., 2008). Pozitif Örgüt Okulu, olağanüstü bireysel ve kurumsal performansı araştırır. Ayrıca, Pozitif Örgüt Okulu, erdemli davranışları ve olumlu duyguları teşvik eden ve mümkün kılan durumlarla ilgilenir (Meyer, 2018). Pozitif Örgüt Okulunun pozitif yönelimi, hayatı yaşamaya değer kılan ve mutluluğa götüren niteliklere odaklanmayı ifade eder (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Pozitif Örgüt Okulunda pozitifin anlamı; mükemmellik, gelişme, bolluk, esneklik veya erdemlilik gibi kelimelerle ilişkilendirilirken, aynı zamanda olağanüstü performansın eş anlamı olarak kabul edilmektedir (Cameron vd., 2003; Gittell vd., 2006; Hess & Cameron 2006). Pozitif Örgüt Okulundaki örgütsel kelimesi Pozitif Örgüt Okulunun araştırmalarını olumlu süreçlere ve örgütsel bir bağlamda meydana gelen durumlara odakladığı gerçeğine atıfta bulunur. Pozitif Örgüt Okulunun bilim odağı ise, araştırmacıların titiz, sistematik araştırma prosedürleri ve yönergelerini takip etme kararlılığını vurgular (Cameron vd., 2003).

Pozitif psikoloji alan yazınında, Pozitif Örgüt Okulunun ekonomik veya politik çıkarları önemsemeksizin hayat veren, üretken ve yüceltici insani koşulları

önceliklendirdiği vurgulanmaktadır (Cameron & Spreitzer, 2012). Bununla birlikte, Pozitif Örgüt Okulunun ekonomik hedeflere tabi olmasından endişe duyulmaktadır. Pozitif Örgüt Okulunun çoğunlukla kuruluşların ekonomik performansını veya ilgili iş hedeflerini, olumlu durumların ve uygulamaların nihai çıktısı olarak gösterdiği belirtilmektedir (Caza & Carroll, 2012). Diğer bir deyişle, pozitifliklerin var oluş nedeni, finansal performans ölçütlerine bağlanmaktadır. Daha yüksek karlılık, üretkenlik ve erdemliliğin diğer benzer pragmatik sonuçlarını göstermek, Pozitif Örgüt Okulu hareketinin uygulayıcılar arasında farkındalık yaratmasına yardımcı olduğu iddia edilir. Maddi fayda olmadan, örgütsel kaynakları yönetenlerin erdemliliği görmezden gelme eğiliminde olduğu vurgulanmaktadır (Cameron & Caza, 2013). Pozitif Örgüt Okulu içerisinde, finansal kazanımları vurgulamak, iş liderleri ve yöneticiler arasında ilgi uyandırır ve Pozitif Örgüt Okuluna ve kurumsal erdemliliğe olan ilgilerini artırmaya yardımcı olur varsayımı bulunmaktadır. Bununla birlikte, böylesine baskın bir finansal sonuç arayışı, Pozitif Örgüt Okulunu erdemlerden ziyade ekonomik kriterleri öncelemeğe yönlendirir (Caza & Carroll 2012). Söz konusu yönlendirme, erdemliliğin doğasına aykırıdır çünkü daha çekici bir sonucun peşinden giden erdemlilik, tanımı gereği erdemli olmaktan çıkar (Cameron & Caza, 2013).

Pozitif Örgüt Okulu, erdemliliğin davranışsal yönünü vurgulayan bir anlayışa sahiptir (Cameron vd., 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002). Bu anlamda, pozitif psikologlar, karakter güçlerini davranışsal terimlerle tanımlarlar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Örneğin, Peterson & Seligman karakter güçlerini "erdemleri tanımlayan psikolojik bileşenler - süreç veya mekanizmalar" veya "erdemlerden birini veya diğerini sergilemek için ayırt edilebilir yollar" olarak tanımlarlar (2004: 13). Pozitif Örgüt Okulu çalışmalarında, bir erdem grubu içindeki güçlü yönleri sergileyen bireyin iyi karakterli olduğu sonucuna varılır (Meyer, 2015). Örneğin, Pozitif Örgüt Okulu geleneğinde cesaret erdemiyle ilişki karakter gücü üzerine gerçekleştirilen çalışmada cesur davranışa odaklanılır (Worline & Quinn, 2003). Pozitif Örgüt Okulu araştırmacılarının kendi ifadeleriyle davranışa yönelik açık ve net vurgusu anlaşılabilir: “Bir örgütsel formun hayatını uzun dönemde devam ettirebilmesi örgüt içerisindeki katılımcıların cesur bir şekilde davranmasına bağlıdır” (Worline & Quinn, 2003: 157). Benzer şekilde, iş ortamında merhamet erdemiyle ilişkili karakter gücü hakkında yapılan Pozitif Örgüt Okulu araştırması,

merhameti, “başkalarının acılarına yanıt vermek için doğuştan gelen insani içgüdüsünün ifadesi” olarak tanımlanmaktadır (Dutton vd., 2006: 60). Minnettarlık erdeminin Pozitif Örgüt Okulu versiyonunda da, minnettarlık erdemi, bir kişinin bir başkası tarafından fayda gördüğü her an, elde edilen faydaların farkına varması ve minnettarlığını ifade etmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır (Emmons, 2003: 82).

Erdemliliğin tek göstergesi olan davranış, erdem etiği araştırmacıları arasında daha az kabul görmektedir. Davranış, bir kişinin veya kuruluşun erdemli olup olmadığını gösterebilir veya göstermeyebilir. Bir kişinin veya firmanın erdemli durumunu değerlendirmek için yalnızca davranışa odaklanan herhangi bir erdem teorisi, zayıf bir erdem teorisi olarak kabul edilir (Zagzebski 1996). Karaktere (yani bir insanın köklü kimliğine) kıyasla, davranış oldukça kararsızdır ve durumdan duruma değişebilir. Erdemlilik değerlendirmesini, sadece davranışa dayandırmak mantıksız görünmektedir (Bright vd., 2014). Pozitif Örgüt Okulu, erdemleri davranışsal ifadelerle indirgeyerek erdemleri fazlasıyla basitleştirir (Martin 2006). Pozitif Örgüt Okulu perspektifinde erdemlilik, Aristotelesçi erdem anlayışında tatmin edici eşdeğer bulamayan bir şekilde dışsal olarak doğrulanabilir ölçütlere dayanır (Beadle vd., 2015). Erdem etiği perspektifine göre, örneğin, şefkatin hem içsel (duygu) hem de davranışsal yönü vardır. Bu bakış açısına göre, duygudan yoksun eylem, eylemin bir başkasının ıstırapı üzerindeki etkisi ne olursa olsun, şefkatli değildir. Duygusuz eylem kalpsizdir, kötü olduğu anlamında değil, kişinin kalbinin bilinçli rehber olmadığı anlamındadır. Eylem olmaksızın hissetmek de şefkat olarak nitelendirilemez çünkü duygu kendi içinde iyi olsa da, kendi başına hiçbir sosyal sonuç doğurmaz. Kısacası, bu görüşte hem duygu hem de eylem gereklidir - kişinin duyguları kişinin eylemlerine rehberlik eder ve kişinin eylemleri sosyal olarak duygularını harekete geçirir (Kanov vd., 2004).

Erdem etiği perspektifi açısından, bireyin belirli bir karaktere sahip olduğunu söylemek, onun uygun ve bütünleşik çerçeveleme kapasitelerine, inançlarına, arzularına, duygularına, motivasyonlarına ve davranışsal eğilimlerine sahip olduğu anlamına gelir. Bu bağlamda, bir erdem dört unsuru vardır: entelektüel, motivasyonel, duygusal ve davranışsal bileşen. Ahlaki aktöre cesaret erdeminin atfetmek aşağıdaki dört boyutu gerektirir (Alzola, 2015):

1. Tehlikenin varlığını anlamak için uygun çerçeveleme kapasiteleri ve müzakere becerileri geliştirmiştir, doğru inançlara sahiptir ve ölüm dâhil olmak üzere ürkütücü koşullara nasıl yanıt verileceğini dikkatle değerlendirir (entelektüel boyut).
2. Korkuyu uygun düzeyde hisseder, doğru şeylerden ne fazla ne de az korkar. Korkulması gereken şeylerden korkar (duygusal boyut).
3. Ahlaki aktör, meslektaşlarının kınanmasından korktuğu veya eylemlerinden bir ödül beklendiği için değil, doğru motivasyonlardan kaynaklanan acı verici şeylere karşı ve doğru amaçların hizmetinde karardır (motivasyon boyutu).
4. Korkutucu şeylere başarıyla karşı koyar; çok korkutucu olmayan şeylerle karşılaştığında sakin kalmaya eğilimlidir ve tipik olarak duygular ve motivasyonlar temelinde korkutucu koşullara uygun şekilde tepki vermeyi başarır (davranışsal boyut).

Erdem etiği perspektifinin erdem kavramsallaştırması üç farklı amaca hizmet eder: betimleyici, açıklayıcı ve değerlendirici işlevler (Alzola, 2012):

- **Betimleme:** Erdem yükleme, bir kişinin diğer kişiden nasıl farklı olduğunu özetlemenin kısa bir yolunu, yani bir kişinin ruhunun durumunu tanımlamanın bir yolunu sağlar. Erdem yükleme, bir kişinin psikolojik yapısını sınıflandırmaktan ve kategorize etmekten meydana gelir. Örneğin, bir kişiye cesaret erdemini atfetmek, geçmişteki zihinsel durumların ve eylemlerin tarihini özetler ve bireysel farklılıkları vurgular.
- **Açıklama:** Erdem yükleme, bir rolü vardır. Ahlaki aktörün belirli bir karakter özelliğine sahip olması, ilgili aktörün inançlarını, arzularını, duygularını, motivasyonlarını ve davranışlarını açıklar. Erdem, açıklayıcılık yükleme, bazı nedensel mekanizmaların varlığına bağlılık taşır. Bir kişinin dışçıyı ziyaret etme konusunda biraz endişe duymasının nedenlerinden biri (sürekli olarak ihtiyaç duyduğu randevuyu erteleme nedeninin açıklayıcısı) cesaret erdemi veya eksikliğidir. Karakter özelliklerin açıklayıcı olması gerekir, çünkü en azından bazen eylemleri sadece durumsal özellikler açısından değil, karakter özellikleri açısından açıklamak doğru olacaktır.
- **Değerlendirme:** Erdem kazanılmış bir mükemmelliktir; bu bir seçim ve başarı meselesidir, bir insanda hayran olduğumuz niteliklerdir. Bir erdem, değeri doğrudan

sahibine ve ikincil olarak onun eylemlerine bağlanır. Bu nedenle, erdem yüklemeleri değerlendirici bir işlev görür. Erdem atıfları, normatif değerlendirme biçimleridir.

Erdemler, gerçeklerin ve değerlerin birbirine eklemlendiği yoğun etik kavramlardır: aktörler ve onların eylemlerinin açıklamalarında ve değerlendirmelerinde kullanılabilir (Putnam, 2002). Bir adamın boğulmakta olan bir çocuğu, cesur olduğu veya fırsatçı (örneğin kız arkadaşını etkilemeye çalıştığı için) veya açgözlü (diyelim ki karşılığında büyük bir ödül beklediği için) veya intihara meyilli olduğu için kurtardığını söylüyoruz. Bunların hepsi onun ne yaptığını tanımlamanın ve açıklamanın yanı sıra karakterini değerlendirmenin yollarıdır (Alzola, 2015).

Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin indirgeyici görüşü, doğrusal bir erdem anlayışına sahiptir; burada erdem, ilgili olduğu her durumda belirli davranışlarla birebir örtüşen tek bir doğrusal özelliktir (Alzola, 2012). İndirgeyici görüşte, bir özelliğin gerçekten bir erdem mi yoksa bir erdemsizlik mi olduğu belirlenir, o karakter özelliğiyle ilişkili eylemin kalitesini belirleyen ahlaki kurala atıfta bulunur. Örneğin, dürüstlük erdemi, birinin yalan söylemesini veya kasıtlı olarak başkalarını aldatmasını yasaklayan ahlaki kurala uyma eğilimine indirgenebilir. Benzer şekilde, hayırseverlik erdemi de temelde iyilik görevine uygun olarak eylemlerde bulunma eğilimidir (Alzola, 2015).

Pozitif Örgüt Okulu perspektifinde erdemın davranışsal ifadelere indirgenmesine duyulan ihtiyaç bir dereceye kadar anlaşılabilir. Pozitif psikoloji ve Pozitif Örgüt Okulunda indirgemeci yaklaşımın en belirleyici argümanlardan biri, karakter güçleri üzerine ampirik çalışmalar yapmayı kolaylaştırmasıdır (Bright vd., 2014). Pozitif Örgüt Okulu perspektifine göre, erdemliliğin arka planında yatan içsel faktörlere yönelik analize gerek yoktur çünkü indirgemeci modele göre erdemlilik analizi tamamen davranış kanıtlarına göre yapılır. Erdemliliğin sınıflandırılması, gelecekteki davranışları tahmin etmek amacıyla yapılan gözlemlenebilir davranışsal düzenliliklere dayanmaktadır (Alzola, 2012). Bu bağlamda, davranışa içsel faktörler neden olsa bile, bu faktörlerin bilinmesine gerek yoktur; insanları sınıflandırabilir ve onların içsel niteliklerine başvurmadan tahminlerde bulunulabilir. Sonuç olarak, indirgemeci görüş, davranışın altında yatan nedenler ne olursa olsun, açıklamaya yönelik tek vurgunun davranış düzeyinde olması gerektiğini savunur (Alzola, 2015).

Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin indirgemeci erdem açıklamasına karşı dört ciddi itiraz vardır. İlk olarak, indirgemeci perspektifin açıklayıcılık gücü zayıftır ve bu

nedenle erdem atıfları organizasyonlarda iyi davranış açıklamaları sunmaz. İndirgeyici açıklama, basit, doğrusal bir erdem modeli sağlar. İndirgeyici model altında, erdemin bir bireye atfedilmesi, bireyin ne kadar karakter özelliğiyle ilgili davranış sergilediğine göre bir sıralamaya yerleştirmeyi gerektirir (Alzola, 2012).

İkinci olarak, indirgeme stratejisinin açıklama gücü zayıftır çünkü birden fazla eğilimin etkileşimi hakkında söyleyecek çok şeyi yoktur. İnsanlar, indirgemeci hesabın önerdiğinden daha karmaşıktır. İnsanların, birbiriyle çelişen hareket tarzlarına yol açabilecek birden fazla karakter özelliği eğilimi vardır. Ancak indirgeme stratejisi, içsel bireysel farklılıklar olarak düşünülen iki farklı özelliğin belirli bir durumda çatışabilme olasılığını hesaba katmaz. Bir durumda iki veya daha fazla erdem çatışırsa, davranış tutarsız görünebilir, ancak bu yalnızca davranışı tek bir özelliğe göre değerlendirmekten kaynaklanan bir yanılsamadır (Alzola, 2012).

Üçüncü itiraz, indirgemeci bir erdem açıklamasının, davranışın yokluğunda erdem yüklemesini açıklamak için kaynakları sağlamadığını ileri sürer. Özellikle, indirgemeci açıklama, erdemle ilişkili tipik davranışsal tezahürlerin yokluğunda erdemleri değerlendirmek söz konusu olduğunda sorgulayıcıdır. Bununla birlikte, iyi bir karakter özelliğine sahip olmanın dışsal bir tezahürü olmayabilir, örneğin, çevresel koşullar, karakter özelliğinin gücünden bağımsız olarak, özelliğin gösterilmesi için fırsat sağlamadığında (Sonnentag & McDaniel, 2013). İndirgemeci açıklamanın tezine göre, hiçbir zaman X benzeri bir şekilde davranmamış bir kişiye, belirli bir X karakter özelliğini atfetmenin bir anlamı olmadığını savunur (Doris, 2002).

Dördüncü itiraz, eğer erdemler belirli etik kuralları takip etme eğilimlerine indirgenirse, erdemin özü kaybolur. Bu yüzden ahlaki erdem hakkında herhangi bir konuşmaya ihtiyaç kalmaz. İndirgeyici perspektifte, ahlaki erdemlerin en fazla araçsal bir rolü vardır. Ahlaki kural ve ilkelere uygun olarak güvenilir bir şekilde hareket etmek için belirli mizaçlar geliştirilmelidir (Harman, 2001). Bu bağlamda, indirgemeci açıklama bize erdemden hareket etmek ile erdeme uygun hareket etmek arasındaki kritik ayrımı açıklamak için araçlar sağlamaz (Audi, 1995). Yalnızca erdemle uyumlu olan eylemler, Pozitif Örgüt Okulu araştırmacılarının “erdemlilik” kavramsallaştırması içerisinde yer alır (Cameron & Winn, 2011; Bright, Cameron ve Caza, 2006), ancak bu eylemler gerçekten erdemli değildir. Çünkü sadece erdemden gelen eylemler, iyi karakterin bir özelliğini ifade eder (Korsgaard, 1996). En cömert

olmayan kişi bile (örneğin paydaşlardan takdir toplamak uğruna) cömert gibi görünen bir davranışta bulunabilir. Eğer kişinin eylemlerinin ardındaki güdüler, eylemlerinin değerlendirilmesinden ayrıştırılırsa, o halde erdem hakkında konuşmaya ihtiyaç kalmaz.

Erdem etiğinin indirgeyici olmayan perspektifi, bir erdemin belirli eylem kurallarına göre davranma eğilimi olmadığını kabul eder. Bir eylemin bir erdem durumundan olması için - bir eylemin iyi karakterin bir işareti olması için - uygun içsel durumları ifade etmesi gerekir. İndirgemeci açıklama, erdemi davranışsal yönlerine indirger, böylece erdemliliğin içsel boyutunu ihmal eder (Alzola, 2015). Erdemin indirgemeci açıklaması, örneğin bir şükran eyleminin altında yatan zihinsel süreci dikkate almaz (Weiss, 1985). Bu nedenle, bir karakter gücü olarak minnettarlığın, minnettarlık görevine göre davranmaya yönelik davranışsal bir eğilim olduğu görüşü, minnettarlık deneyimimizi tam olarak tanımlamaz ve şükran erdeminin en iyi felsefi açıklamasıyla uyumlu değildir (Carr, 2013). Erdem etiği araştırmacıları, tam tersine, erdemin “bir failin ve onun eylemlerinin içsel bir niteliği” (von Wright, 1963) olarak anlaşılmasını vurgularlar ve böylece erdemin bilişsel, duygusal ve motivasyonel bileşenlerini bütünleştirirler (Alzola, 2012). Bu bağlamda, bir minnettarlık eylemini oluşturan, gerçekten de bu eylemin gerçekteşirildiği güdüdür, yani kişinin davranışının yanı sıra karakterinin entelektüel, duygusal ve motivasyonel nitelikleridir (Morgan vd., 2017). Minnettarlık, yalnızca bir iyiliği takdir etmeyi ve sonuç olarak hareket etmeyi değil, aynı zamanda kişiye iyilik yapana karşı inançları, arzuları ve tutumları dâhil olmak üzere uygun içsel durumları da içerir (Alzola, 2015).

Pozitif Örgüt Okulu, erdemli olmak ve erdemli biri gibi davranmak arasındaki farkı ayırt edemez çünkü indirgeyici perspektif, erdemsiz kişinin eylemlerinin olumsuz bir şekilde değerlendirmesi için yeterli kaynaklara sahip değildir (Alzola, 2012). En kötü insan bile erdemli biri gibi davranabilir. Kötü niyetli biri iyilik gibi görünen bir davranışta bulunabilir ve korkak bir kişi yiğitlik gibi görünen bir davranışta bulunabilir (McAleer, 2012). Diğer taraftan, şükran dışsal bir tezahür gerektirmeyebilir. Bir kişi teşekkür etmeden minnettar olabilir. Kişi, kendisine zarar veren şeylere (yanlışlıkla) minnettar kalabilir. Bazen bir kişinin bazı faydaları kabul etmemek ve niyeti bariz bir şekilde kötü olan bir hayırsevere teşekkür etmeyi reddetmek için nedenleri olabilir (Fitzgerald, 1998). Örneğin, bir hayırsever,

yararlanıcıya veya üçüncü kişilere zarar vermeyi amaçlayabilir (Roberts, 1995). Sonuç olarak, bir şükran görevine uygun hareket etme eğilimi, bu eylemin şükran erdemi olarak anlamlandırılmasını sağlamayacaktır. Bir eylemi minnettarlık haline getiren -böyle bir eylemi takdire şayan bir davranış olarak görmemizi sağlayan- o eylemi gerçekleştiren kişinin karakter durumudur (Alzola, 2015).

Özetle, erdemliliğin kavramsallaştırılması sürecinde Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin indirgemeci açıklaması ve erdem etiğinin indirgemeci olmayan açıklaması olmak üzere iki temel strateji vardır. İndirgemeci açıklama, erdemleri belirli eylem kurallarına uymaya yönelik davranışsal eğilimler olarak tanımlar. Bu, iş etiğinde önemli olanın doğru ilkeleri belirlemek ve daha sonra bu ilkelere uygun hareket etme eğilimlerini geliştirmek olduğu iddiasına tekabül eder, çünkü karakter özellikleri Pozitif Örgüt Okulu perspektifinde ikincil bir yere sahiptir. Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin indirgemeci erdem kavramsallaştırmasına karşı dört temel itiraz vardır. Erdem etiği perspektifi, erdemli insanı anlamadan erdem ne olduğunun ya da erdemli yaşamının ne demek olduğunun anlaşılamayacağını vurgular. Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin erdem kavramsallaştırmasında karakter özelliklerinin rolü göz ardı edildiğinden, erdem davranışlara indirgenir. Bununla birlikte, erdem etiği perspektifi açısından, erdemli bir eylem, iyi karakterli ahlaki bir aktör tarafından gerçekleştirilen eylemdir. Erdemli davranmanın ne anlama geldiğini, yalnızca erdemli kişinin davranışlarını gözlemleyerek değil, erdemli kişinin içsel dünyası incelenerek anlaşılabilir. Erdem etiği perspektifinde, yalnızca bir eylemin sonuçlarıyla değil, aynı zamanda eylemin nasıl ve kim tarafından gerçekleştirildiğiyle, yani ahlaki aktörün içsel nitelikli projeleri ile eylemleri arasındaki ilişkilerle de ilgilenir. Ahlaki aktörün psikolojik kimliği ve ahlaki bütünlüğü, erdem etiğinin temel odaklarından biridir.

2.1.3. Eylem Odaklı Perspektifler ve Alasdair MacIntyre'nin Erdem Kavramsallaştırması

Proje takımları bağlamında benimsenen profesyonel etik, eylem odaklı perspektiflerin (deontoloji ve sonuçsalci perspektifler) güdümünde gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle, takım üyelerine yönlendirilen profesyonel etik baskın bir şekilde eylem odaklı perspektifler tarafından şekillendirilmektedir (Fidan & Keskin, 2019). Deontolojik perspektif, takım üyelerinin davranışına veya eylemine

yönelik ahlaki zorunluluklara evrensel bir şekilde odaklanırken, sonuçsalcı perspektif takım üyesi profesyonelinin eylemlerinin veya davranışlarının sonuçlarına ve olumlu sonuçları optimize etmek için evrensel kuralları keşfetmeye ve uygulamaya odaklanır (örneğin, eylemin maliyetine karşı faydaları) (Steen, 2013).

Eylem odaklı perspektifler proje takımlarının etik işlevselliğini iyileştirmek veya etik olmayan davranışları önlemek için yetersiz ve eksiktir (Stuebs & Wilkinson 2010). Eylem odaklı perspektifler, etik skandalları ve başarısızlıkları bir davranış sorunu olarak değerlendirir ve etik sorunların üstesinden gelmek için teşvikleri ve fırsatları kısıtlayarak takım üyesi profesyonellerinin davranışlarını kontrol etmeye çalışır. Bununla birlikte, takım üyelerinin davranışı, oldukça derin bir kimlik sorununun yalnızca temel bir belirtisidir (Lail vd., 2017). Eylem odaklı perspektifler, kararlı bir şekilde davranışsal unsurlara odaklanırken, etik sorunun altında yatan temel ve içsel sebepler olduğu gibi yerinde durur (Alzola, 2012; 2015). Proje takımlarının meslek etiği, erdem etiğinin bilişsel, motivasyonel ve duygusal yönlerini bütünleştirmeden yoğun bir şekilde eylem odaklı etik perspektifleri benimsediği sürece, geçmişin hataları kaçınılmaz olarak tekrarlanır (Stuebs & Wilkinson, 2010). Aslında, davranışı değiştirme stratejisinin altında, takım üyesi profesyonellerinin motivasyonunu, kimliğini, düşüncelerini ve duygularını değiştirme mücadelesi vardır (Lail vd., 2017).

Eylem odaklı perspektifler, takım üyelerinin eylemleri için gerekçeler getiren arzuları, inançları, değerleri, duyguları ve çerçeveleme kapasitelerini görmezden gelir (Fidan & Keskin, 2019). Eylem odaklı perspektifler, takım üyelerinin duygularının ahlaki süreçlerde oynadığı rolü büyük oranda dikkate almazlar. Bununla birlikte, erdemlilik yolunda takım üyeleri suçluluk, pişmanlık, ıstırap, kayıp, umutsuzluk ve incinme gibi duygular hissedebilir. Erdemli profesyonel aktörler, ahlaki ikilemlerin rahatsız edici ve stresli özelliklerinin tamamen farkında olduklarından, bu olumsuz duyguları hissetmek onlar için ahlaki olarak anlamlıdır (Armstrong, 2006). Bu bağlamda, eylem odaklı perspektiflerin eksikliklerinin üstesinden gelinmesi için erdem etiği perspektifini benimsemek önemlidir. Çünkü erdem etiği, takım üyelerinin motivasyonlarını ve içsel nitelikleri dikkate alır (Whetstone, 2001). Ayrıca, erdem etiği araştırmacıları, ahlaki ikilem sürecinde profesyonel takım üyelerinin duygularına değer verir, ancak eylem odaklı perspektifler genellikle evrensel kurallar veya ilkeler üzerinde yoğunlaşır (Harris, 2008).

Erdem etiği perspektifinde Alasdair MacIntyre'nin en önemli figürlerden birisi olması sebebiyle (Keskin & Fidan, 2020), MacIntyre'nin üç seviyeli erdem kavramsallaştırmasının ele alınması değerlidir (Akgün vd., 2022). MacIntyre'nin birinci düzey erdem kavramsallaştırmasına göre, erdemler özel bir şekilde eylemde bulanma ve hissetme eğilimlerini ifade eder (MacIntyre, 2007: 149). MacIntyre erdemin birinci düzey kavramsallaştırmasının daha geniş halini *After Virtue* adlı başucu eserinde ifade etmiştir: bir erdem varlığıyla pratiklerin içsel iyilerini elde etmeyi sağlayan ve yokluğuyla söz konusu içsel iyileri elde etmeyi engelleyen insani niteliklerdir (MacIntyre, 2007: 191). MacIntyre'nin ikinci düzey erdem kavramsallaştırması, birinci düzeydeki pratiklerin içsel iyilerine erişmekle ilgili odağın ötesine geçer. Bu anlamda, erdemler, yaşamın çeşitli alanlarında karşılaştığımız zararların, tehlikelerin, ayartmaların ve dikkat dağıtıcı unsurların üstesinden gelmemizi sağlayarak, iyilerin ne olduğunu ifade eden öz-bilgiyi ve iyinin bilgisini geliştirerek yaşam boyu iyi arayışının sürdürülmesini sağlayan eğilimlerdir (MacIntyre, 2007: 219). MacIntyre'nin üçüncü düzey erdem kavramsallaştırmasında, erdemlerin pratiğin içsel iyilerine erişirme ve yaşamın bütün alanlarında iyi arayışını sürdürme eğiliminin ötesine geçilir. Bu kavramsallaştırmada, erdemlerin amacının ve içeriğinin, hem pratikler hem bireysel yaşamlar için gerekli tarihsel bağlamı sağlayan gelenekleri sürdürmeye bağlı olduğu vurgulanır (MacIntyre, 2007: 223).

2.1.4. Felsefi Takım Erdeminin Kavramsallaştırılması

Felsefi takım erdeminin ve davranışsal takım erdeminin ayrımlardan birisi, içsel ve dışsal iyilere yönelik yaklaşım farklılığıdır. Erdem etiğini temel alan felsefi takım erdemi var oluşunu, dışsal faydalar aracılığıyla meşrulaştırmaya çalışmaz (Beadle vd., 2015). Felsefi takım erdemi, takım üyelerinin erdemli olmasının kendi başına içsel bir ödül olduğunu savunur. Takım erdeminin içsel değerinin ötesinde ya da üzerinde dışsal yararlar aramak, takım üyelerinin eylemlerini erdemlilikten uzaklaştırır (Sison & Ferrero, 2015). Pozitif Örgüt Okulunu temel alan davranışsal takım erdeminde ise, erdemliliğin araçsal faydalarının vurgulanması konusunda ısrar vardır çünkü dışsal iyiler olmaksızın karar vericilerin takım erdeminin görmezden gelme eğilimi olduğu vurgulanmaktadır (Cameron & Caza, 2013).

Felsefi takım erdemi, davranışsal takım erdeminden farklı olarak takım üyelerinin gerçek mutluluğa erişme yönelimini daha ciddi bir şekilde destekler (Sison &

Ferrero, 2015). Felsefi takım erdemi, erdemliliğin tek başına insanı gerçek mutluluğa erdirmediği ve mutluluğu garanti etmediğini kabul eder. Bu yüzden, dışsal iyilerin de varlığını göz ardı etmez (Moore & Beadle, 2006). Bununla birlikte, felsefi takım erdemi, dışsal iyilerin, içsel iyilerin denetimi altında olması gerektiğini vurgular (MacIntyre, 2007). Pozitif Örgüt Okulunu temel alan davranışsal takım erdeminde ise, dışsal iyilere ciddi anlamda vurgu vardır. Bu anlamda, içsel iyiler dışsal iyilerin denetimine tabi kılınmıştır (Meyer, 2018).

Felsefi takım erdemi, takım üyelerinin karakter mükemmelliği olarak anlaşılır. Felsefi takım erdeminde, takım üyelerinin doğası ve nihai amacı dikkate alır (Sison & Ferrero, 2015). Davranışsal takım erdeminde, takım üyelerinin doğası ve içsel nihai amaç yönelimi göz ardı edilir. Davranışsal takım erdemi, takım üyelerin ahlaki yansıtma ve değerlendirmelerini yeterli bir şekilde dikkate almaksızın, erdemliliği değer açısından tarafsız bir ölçekte veya koordinat sisteminde bir nokta olarak anlamlandırmaktadır (Cameron, 2011). Bu yüzden, davranışsal takım erdeminde “erdem altın bir oranda yer alır” görüşüne tezat bir şekilde, erdemlilik ne kadar fazlaysa o kadar iyidir görüşü yer almaktadır (Bright vd., 2011). Davranışsal takım erdeminin bu görüşü, olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Örneğin, evlilikte aile üyelerinin birbirine üst düzey affedicilik göstermesi, aile üyeleri arasında duyguların istismarına yol açtığı bulunmuştur (McNulty, 2011). Aşırı iyimserlik, riskli sağlık davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Milam vd., 2004).

Felsefi takım erdemi ve davranışsal takım erdemi arasındaki farklılıklardan birisi de erdemin nerede olduğuna yönelik ayrışmadır. Felsefi takım erdemi, takım üyelerinin erdemliliğini onların içsel karakterine yerleştirir. Bununla birlikte, Pozitif Örgüt Okulunu temel alan takım erdemi, erdemliliği takım üyelerinin dışsal davranışlarında arar (Alzola, 2012; 2015). Felsefi takım erdemi, erdemlerin benzersiz olmasının yolunu, yalnızca alışılmış davranışları değil aynı zamanda motivasyonu da içermeleri olarak görür. Gerçek erdemli takım üyeleri sadece doğru eylemleri yapmakla kalmaz, aynı zamanda doğru nedenlerle ve doğru güdülerle eylemlerini gerçekleştirirler (Kristjánsson, 2013). Erdemli ahlaki sonuçlar geliştirmek ile zarar verici ahlaksızlıklar geliştirmek arasındaki temel fark, takım üyelerinin erdemli eylem için inançlarında, yaşam tarzlarında ve motivasyonunda yatmaktadır (Schnitker vd., 2020).

Felsefî takım erdemi, belirli mükemmellik standartlarının oluşturulduğu bir dizi eğilimi (örneğin, karakter özellikleri ve yaşam tarzları) bünyesinde bulundurulur. Felsefî takım erdeminin kavramsallaştırmasına göre, erdemlilik öncelikle takım üyelerinde bulunur. Erdemin takım düzeyindeki kavramsallaştırmasında, takım üyelerinin içsel sosyal veya ilişkisel boyutu dikkate alınır (Akgün, 2020). Davranışsal takım erdeminde, erdemliliğin temel odağı örgüttür (Rego vd., 2013). Erdem kavramsallaştırmasında, örgütten takıma yönelen bir perspektif vardır. Davranışsal takım erdemi, örgütlerin en iyi durumlarını desteklediği sürece örgütsel süreçler, yapılar, nitelikler ve kültürler için değerlidir varsayımı bulunmaktadır (Morse, 1999). Bu anlamda, davranışsal takım erdeminde, erdemliliğin takım üyelerinin içsel dinamikleriyle olan bağlantısı yeterli düzeyde dikkate alınmaz.

Felsefî takım erdeminin kavramsallaştırılmasında üç farklı perspektif vardır: (1) kapsayıcı perspektif, (2) sinerjik perspektif, (3) içsel perspektif (Bright vd., 2014). Örgütsel erdemle ilgili üç perspektifin öne çıkarılmasındaki amaç, perspektifleri karşı karşıya getirmek değildir. Söz konusu perspektifler birbirini dışlayan ve birbirinden bağımsız bir şekilde değeri olan nitelikler değildir. Üç perspektifin ele alınmasındaki amaç, erdemliliğin takım düzeyine çıkarılması sürecinde erdemliliği kavramsal olarak netliğe veya kesinliğe kavuşturmadır. Kapsayıcı, sinerjik ve içsel perspektiflerin takım düzeyindeki tartışması sırasıyla aşağıda gerçekleştirilmiştir (Bright vd., 2014):

1) Felsefî takım erdeminin birinci perspektifi, takım erdeminin bireysel erdemlerin bir toplamı olarak ele alır. Bu perspektife göre, takım erdemi bireysel erdemden farklı bir kavram değildir. Erdemin yalnızca bireye ait olduğu ve takımın erdemlilik sürecinde edilgen bir işlevi olduğu vurgulanır. Takım erdeminde yönelik birinci kavramsallaştırılması, kapsayıcı perspektif olarak adlandırılır çünkü takım sadece bireysel üyeleri arasında mevcut olan erdemliliği elinde tutar veya içerir. Takımın varlığı, takım üyelerinin erdemliliğini artırmaz, eksiltmez, geliştirmez veya baltalamaz. Bu bağlamda, analiz seviyeleri tartışması açısından takım düzeyinde erdem, bireysel erdem ile benzer fenomeni ifade eder.

2) Takım erdeminin ikinci kavramsallaştırması olan sinerjik perspektif, takım erdeminin bireysel erdemden farklı olduğunu ifade eder. Sinerjik perspektife göre, takımın varlığı, takım üyelerinin erdemliliğini geliştirebilir ya da engelleyebilir. Kapsayıcı perspektifinden farklı olarak, sinerjik perspektif takım üyeleri ve takım

arasında dinamik bir etkileşim süreci olduğunu varsayar. Takım erdemin kolektif doğası, takım üyeleri arasındaki etkileşimi ya da sinerjiyi gündeme getirir. Takım üyelerinin birbirleriyle kurdukları sosyal ve psikolojik bağ, takım üyelerinin bireysel olarak sahip olduğu erdemden daha büyük nitelikte erdemin oluşmasını teşvik eder. Bu anlamda, takım üyeleri arasındaki etkileşim, erdeme ya da erdemsizliğe ilişkin sirayet edici etkide bulunabilir. Bu bağlamda, takımın varlığı pasif bir yapı değil, erdemin daha büyük ya da küçük bir nitelikte olmasına yol açan bir niteliği ifade eder.

3) Takım erdemi kavramsallaştırmasında üçüncü yol, içsel perspektifin önerdiği kavramsallaştırmadır. İçsel perspektif, takımın, kendi başına bir varlık olarak, bireysel düzeye benzer içsel bir erdemli karaktere sahip olma olasılığını değerlendirir. İçsel perspektife göre, takımın erdemliliğinden bahsedildiğinde, takım üyelerinin erdemliliğine değinilmez. Bunun yerine, takımın kendi içerisindeki istişare mekanizmaları, takımın yapısı ve süreçleri ayrı bir organizma olarak ele alınır. Önceki iki perspektiften farklı olarak, içsel perspektif, erdemin temelde ve yalnızca bireysel düzeyde bir yapı olduğu görüşünü doğrudan kabul etmemektedir. İçsel perspektif, takım erdeminin, kendi başına bir varlık veya bağımsız bir organizma olarak takımın bir niteliği olduğunu öne sürer.

Çalışma kapsamında takım erdeminin kavramsallaştırılmasında sinerjik perspektif tercih edilmiştir. Sinerjik perspektif, takım üyeleri ve takımın varlığı arasındaki dinamik ilişkiyi dikkate alır. Takım üyelerinin kendi aralarında kurdukları bağın ya da ilişkin, erdemlilik sürecinde önemli olduğunu vurgular. Takım içerisinde gerçekleşen bütünün parçadan büyük olmasını ifade eden takımın sinerjik doğasını önemser. Bu anlamda, takım düzeyinde erdem kavramsallaştırmasında sinerjik perspektifi benimsemek anlamlıdır.

Kapsayıcı perspektifin benimsenmemesinin nedeni, kapsayıcı perspektifin, takım erdemi hakkında yeni bir düşünme biçimi sunmamasıdır. Bu perspektif, bireysel düzeydeki erdem ve takım düzeyindeki erdemin aynı fenomen olduğunu varsayar. Kapsayıcı perspektifte, takım üyeleri arasında bulunan ilişkisel doğa ve etkileşim göz ardı edilir. Takım üyelerinin aralarında kurdukları çeşitli bağların, erdemlilik üzerindeki rolü dikkate alınmaz. Kapsayıcı perspektiften farklı olarak, sinerjik perspektifi, takım üyeleri ve kolektif arasındaki etkileşime odaklanır. Sinerji perspektifi içerisinde, takım, takım üyelerinin erdemliliğini, erdemliliğinin derecesini

ve erdemın yürürlüğüne girmesini etkilediğı varsayılır. Takım üyelerinin erdemliliğı de, takımın niteliklerini ve özelliklerini etkilediğı varsayılır.

İşsel perspektifin benimsenmeme nedeni ise, erdemlilik sürecinde takım üyelerinin bireysel doğasını göz ardı etmesidir. İşsel perspektif, takım üyelerinin rolünü dikkate almaksızın, bir takımın kendi başına ahlaki özelliklere sahip bir durumda var olabileceğı görüşünü benimser. Bununla birlikte, erdemliliğın bağımsız akıl yürütme, aktör iradesi, bağlamsal değerlendirme, takım üyelerinin erdemli bir niyete sahip olması ve onların eylemini gerektirdiğı dikkate alındığında, bu perspektifin varsayımlarını tamamıyla kabul etmek zor olabilir.

2.2. Takımın İşyeri Spiritüalitesi

Takımın işyeri spiritüalitesi konusu, çalışma kapsamında dört başlıkta ele alınmıştır: (i) işyeri spiritüalitesinin kavramsallaştırılmasının doğası, (ii) işyeri spiritüalitesi perspektifleri, (iii) takım spiritüalitesinin kavramsallaştırılması, (iv) takım spiritüalitesinin boyutları.

2.2.1. İşyeri Spiritüalitesinin Kavramsallaştırılmasının Doğası

Spiritüallite ve örgütsel yaşam konusunu ele almanın zorluklarından birisi, işyeri spiritüalitesinin uygun bir çalışma tanımını dile getirmektir (Duchon & Plowman, 2005). Bu anlamda, spiritüallite terimi farklı çağrışımlarla ilişkilendirilir. İşyeri spiritüalitesinin 70'in üzerinde farklı tanımı tespit edilmiştir (Karakaş, 2010) ve bu kavrama yönelik evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım yoktur (Giacalone & Jurkiewicz, 2010). İşyeri spiritüalitesinin tanımı üzerindeki fikir birliğı eksikliğı, kurumsal ortamda spiritüallitenin anlamlandırılması için kavramsal engelle yol açabilmektedir (Albuquerque vd., 2014). Bir araştırma alanının sistematik ve kapsamlı bilimsel analizine devam etmek için temel yapıların açık bir şekilde tanımlanması hayati önem taşır (Gotsis & Kortezi, 2008). Bununla birlikte, işyeri spiritüalitesi kavramına ayrılmış çok sayıda araştırmaya rağmen, terimin yaygın olarak kabul edilen bir tanımının oluşturulmasına yönelik yeterince ilerleme kaydedilememiştir (Kinjerski & Skrypnek, 2006).

İşyeri spiritüalitesi, tanım tartışmasının hüküm sürdüğü “kaygan” bir alandır (Rego vd., 2008). Kavramsal bulanıklık, belirsizlik ve yapının karmaşıklığı, spiritüalliteyi araştırılması zor bir araştırma konusu haline getirmektedir (Karakaş, 2010). Tanımsal

belirsizliğı göz önünde bulundurulduğunda, işyeri spiritüallitesinin gördüğü ilgiyi hak edip etmediği sorgulanmıştır (Brown, 2003). Bununla birlikte, bu durumun temel nedeni, spiritüallitenin karmaşık, çok yönlü ve soyut doğası olabilir (Milliman vd., 2003). Farklı araştırmacılar spiritüallite kavramını kendine özgü yollarla tanımlamışlardır ve kavrama çeşitli boyutlar eklemişlerdir (Lata & Chaudhary, 2021). İşyeri spiritüallitesinin zengin, kültürler arası ve çok katmanlı bir kavram olması yüzünden, kavramın standart bir tanımını oluşturmanın makul olmadığı vurgulanmaktadır (Bouckaert & Zsolnai, 2012). İşyeri spiritüallitesi kavramının düşük kesinlik derecesi, spiritüallite olgusunun bir parçasıdır. Bu nedenle kavrama ilişkin kesin tanım arayışından/takıntısından kaçınmak ve yol gösterici tanımlar üzerinden çalışmak gereklidir (Dean, 2004). Tanımlar önemli olmakla birlikte, spiritüallitenin önemli bir parçası olan üst düzey duyguların ve tutkuların tam bir ikamesi değildirler (Mitroff, 2003). İşyeri spiritüallitesine ilişkin farklı anlamların olması, kavramın kendisinin son derece kişisel doğasından kaynaklanmaktadır (Krishnakumar & Neck, 2002). İşyerinde spiritüalliteye ilişkin görüşlerin farklılığının ve yapının kendisinin tartışmalı doğasının kabul edilmesi, işyeri spiritüallitesinin kavramsallaştırılması konusunda varılan anlaşmayı ifade eder (Gotsis & Kortezi, 2008).

2.2.2. İşyeri Spiritüallitesi Perspektifleri

İşyeri spiritüallitesi kavramına ilişkin üç temel perspektif vardır: içsel kökenli, dini ve varoluşsal perspektifler. Spiritüallitenin içsel-kökenli perspektifi, spiritüallitenin bireyin içinden kaynaklanan bir kavram olduğu varsayımını benimser (Krishnakumar & Neck, 2002). Bu perspektife göre, spiritüallite, programlanmış inançlarımızın ve değerlerimizin ötesinde hareket eden içsel bilincimiz olarak tanımlanır (Guillory, 2000). Spiritüallitenin bu perspektifi, işyerinde spiritüallitenin belirli bir dini teşvik etmekle veya dini daha genel bir şekilde teşvik etmekle hiçbir ilgisinin olmadığını vurgular. Diğer bir deyişle, işyeri spiritüallitesinin, dini normların ötesinde bir deneyim olduğu varsayılır (Neal & Harpham, 2012).

İçsel-kökenli perspektif, işyeri spiritüallitesinin, dindarlık kavramından farklı olarak, resmi, yapılandırılmış, hiyerarşik, organize veya mezhepsel nitelikte olmadığını belirtir (Brown, 2003). Ayrıca, bu perspektif kapsamında, dinle ilişkili resmi ve törensel çağrışımlardan uzak durulur (Garcia-Zamor, 2003). İçsel-kökenli perspektife

göre, işyeri spiritüalitesi, dinden bağımsız olarak herkes tarafından üstlenilebilecek bir anlam arayışını ifade eder. Söz konusu perspektif, ağırlıklı olarak içeriden kaynaklanan bir spiritüel güçten bahsederken, aynı zamanda kişinin işiyle ve başkalarıyla bağlantılı olma hissini de gündeme getirir (Ashmos & Duchon, 2000; Harrington vd., 2001; Milliman vd., 2003). Bu bağlamda, işyeri spiritüalitesi, kişinin bütüncül benliğiyle, başkalarıyla ve tüm evrenle bağlantılı olduğuna dair temel bir hissiyat olarak betimlenir (Mitroff & Denton, 1999). İçsel-kökenli perspektifle uyumlu bir başka kavramsallaştırma, spiritüalitenin içsel bilincimiz olduğunu vurgular (Guillory, 2000).

Spiritüalitenin içsel-kökenli perspektifi, spiritüaliteyi dinden bağımsız bir kavram olarak ele alırken; spiritüalitenin dini perspektifi, dindarlığın spiritüalitenin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgular (Hicks, 2002; 2003; Roof, 2015). Bu anlamda, spiritüalitenin dini perspektifi, belirli bir dine odaklanır ve spiritüaliteyi dinin temel değerleri ve inançları açısından açıklar (Lata & Chaudhary, 2020). Dindarlık, organize edilmiş inançlar, uygulamalar, ritüeller ve semboller sistemi açısından tanımlanmıştır. Dindarlık, Yüce Yaratıcıya inanç, saygı ve dini pratiklere katılmayı ifade eder. Dindarlık kavramı içerisinde aynı dini mezhebi paylaşan insanlarla sosyal faaliyetlere katılma söz konusudur (Ayoun vd., 2015). Dinin uygulamaları hem kilise, sinagog, cami veya tapınak olsun kutsal alan içinde hem de günlük faaliyetlerde ritüel ve törenlerde gösterilmektedir (Brown, 2003). Bu bağlamda, dini perspektif, spiritüaliteyi belirli bir dine özgü bir şekilde anlamlandırır.

Spiritüalitenin dini perspektifi, işyeri spiritüalitesinin diğer perspektifleriyle karşılaştırıldığında en tartışmalı olanıdır (Krishnakumar & Neck, 2002). Amerika bağlamında, insanlardan din kavramını spiritüaliteden ayırmaları istendiğinde, insanlar dindarlığı genellikle otoriterlik, dini ortodoksluk, dogma, ötekileştiricilik, kapalı bir topluluk ve kiliseye devam ile ilişkilendirir (Mitroff & Denton, 1999; Zinnbauer vd., 1999). Amerika bağlamında, dini mezheplerin iş ortamında bölücü nitelikte olduğu vurgulanmaktadır çünkü mezhepsel geleneği benimsemeyen çalışanlar dışlanır (Cavanaugh, 1999). Örneğin, bir köktendinci, manevi inançlarının ona güçlü bir amaç ve coşku duygusu verdiğini görebilir. Bununla birlikte, kendi dünya görüşünün sadece doğru olduğunu ve diğerlerinin hata içerisinde olduğunu ileten bu kişinin yanlış yönlendirilmiş coşkusu, işyeri ortamında kamplaşmaya yol açabilir (Cavanagh & Bandsuch, 2002).

İşyeri spiritüallitesinin din temelinde ele alınması, iş ve kamu yönetiminin sosyal, yasal ve etik temelleriyle çatışmaya yol açabilir (Nadesan, 1999). Dini perspektifi benimsemeyen perspektiflere göre, dinin, özgür ve sanayileşmiş ülkelerde kişisel ve özel bir seçim olduğu ve dini bu şekilde tutmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Neal & Harpham, 2012). Dini bir işyeri spiritüallitesine bağlılık göstermek, belirli bir şirketin, inancın ve hatta ulusun bir şekilde diğerinden daha iyi veya daha değerli olduğu inancına yol açabilir. Sonuç olarak ahlaki olmayan açıklamalar ve alçaltıcı idealler ortaya çıkabilir. Örneğin, Hristiyan evanjelik bir iş adamı, Amerikan ekonomik sisteminin, dünyanın daha fakir ülkelerine göre daha başarılı olmasını iyi şansın ziyade, Tanrı'nın iradesine bağlamaktadır. Bu gibi görüşler, benzer inançlara katılmayanları zımnen küçük düşürür ve daha yoksul ulusların Tanrı'dan kopuk olduğunu varsayar (Nash, 1994). Bu bağlamda, spiritüel kaygılar, dini kaygılarla eş anlamlı değildir. Tablo 1'de din ve spiritüallite arasındaki farklar detaylı bir şekilde sunulmuştur (Lata & Chaudhary, 2020).

Varoluşsal perspektif, çatışma, ihtilaf ve bölünmeye yol açmadan spiritüalliteyi işyerinde uygulamak için, spiritüalliteyi dinden ayrı bir kavram olarak ele alır (Neal & Harpham, 2012). Varoluşsal perspektif açısından, işyerinde resmi bir din anlayışının yerleştirilmesinin teşvikine karşı çıkılırken, spiritüallite bir işyeri uygulaması olarak açıkça savunulmaktadır (Garcia-Zamor, 2003). Bu anlamda, işyeri spiritüallitesinin, mezhepsel olmayan karakteri ve işyerinde teşvik edilebilme kabiliyeti vardır. İşyerine yasal riskler ve diğer çatışmalar getirebilen mezhepsel dindarlığın aksine, işyeri spiritüallitesi kuruluşlar tarafından güvenli bir şekilde teşvik edilebilir ve desteklenebilir (Zoua & Dahling, 2017). Varoluşsal spiritüallite perspektifi, aşkınlık ve bağlılık deneyimini, belirli bir dini mezhebin bağlılığına indirgmeden değer sistemlerine ve topluluk inşasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, spiritüallite, herhangi bir dini mensubiyeti veya dindarlığı ima etmez. Spiritüallite, bireyin varoluşunun anlamını ve amacını bulmak için ne ölçüde motive edildiğini ifade eder (Tepper, 2003). Varoluşsal spiritüallite perspektifi kapsamında, bazı varoluşsal sorulara cevap aranır: Bu işi neden yapıyorum? Yaptığım işin anlamı nedir? İşyerindeki eylemlerim nereye götürüyor? Benim ve örgütün varlığının bir nedeni var mı? (Krishnakumar & Neck, 2002). Bu yüzden, işyeri spiritüallitesi kavramı, geniş ölçüde kapsayıcıdır ve herkesi kucaklar; çalışanların yaşamlarındaki anlam ve amacın nihai kaynağı ve sağlayıcısıdır; gündelik hayatın sıradanlığı dâhil

her şeyin bir anlamı olduğunu öne sürer; her şeyin birbirine bağlı olduğunun derin hissini sağlar; içsel huzur ve sükûnete bütünsel olarak bağlıdır (Brown, 2003).

Tablo 1: Din ve Spiritüallite Arasındaki Farklılıklar

Din	Spiritüallite
Ritüelleri uygulamakla ve dini davranışla ilgili daha dar bir kavramı ifade eder.	Değerleri, eylemleri, duyguları ve inançları temsil eden geniş bir kavramı ifade eder.
İşyeri ortamında tartışmak için uygun olmayan bir konu olarak görülür.	İşyeri ortamında tartışmak için oldukça uygun bir konu olarak ele alınır.
Din kavramının doğası, dışa dönük, katı, özel ve ataerkil görünmektedir.	Kişinin iç dünyasını odağa alır, küresel olarak ilişkilidir ve birbiriyle bağlantılı olmanın sayısız ifadesini içerir.
Din ve etik arasındaki bağlantıya dair veri eksikliği vardır.	Spiritüallite ve etik arasındaki bağlantı için önemli ampirik çalışmalar vardır.
İnsanları dogma yoluyla ayırıştırabilir, farklı inançlardaki bireyler dışlanabilir.	Farklı inançlara sahip insanları içeren, hoşgörülü ve açık fikirli bir yaklaşım söz konusudur.

Lata, M., & Chaudhary, R. (2021). Workplace spirituality and experienced incivility at work: Modeling Dark Triad as a moderator. *Journal of Business Ethics*, 174(3), 645-667.

2.2.3. Takım Spiritüallitesinin Kavramsallaştırılması

Takım spiritüallitesi, iş-yaşam deneyimleri aracılığıyla hayatın anlamını ve amacını aramayı vurgulayan çok boyutlu bir kavramdır (Saxena vd., 2020). Takım üyelerinin spiritüallitesi, onların kim olduğunun özüdür. Takım spiritüallitesi, bedenden ayrı, ancak fiziksel ve entelektüel benliği de içeren içsel benliği tanımlar. Spiritüallite, benlikteki ve tüm insanlarda maddi olmayan, yaşamı onaylayan gücü tanımaya yönelik ruhsallık kalitesidir. Daha yüksek düzeyde değerlerin ve ahlakın içsel benliği ile yakın bir ilişki halidir. Takım üyelerinin içsel doğasının gerçekliğinin tanınmasıdır (Weinberg & Locander, 2014). Takım spiritüallitesi herhangi bir dinle ya da insanları belirli bir inanç sistemine dönüştürmekle ilgili değildir. Takım spiritüallitesi, bağlılık, anlam, amaç, hoşgörü ve açık fikirlilik duygusuna derinden kök salmış takım değerlerine dayanır (Afsar & Rehman, 2015).

Proje takımlarının spiritüel yönlerinin ele alınması, resmi bir takım dinini, dünyanın geleneksel dinlerinden veya mezheplerinden birinin koşulsuz onayını teşvik etmez.

Aksine, her takımın doğasında yer alan sorunlarının çözümüne katkıda bulunma konusundaki daha büyük ahlaki amaca ve yükümlülüğe atıfta bulunur (Duchon ve Plowman, 2005). Takım spiritüalitesi, yön, anlam, içsel bütünlük ve takım arkadaşlarıyla, bütün canlılarla ve aşkın olanla bağlantılılık arayışıdır (Brown, 2003). Takım spiritüalitesi, takım ortamında spiritüel gelişim sürecini, takım üyelerinin anlam ve amaç bulma ve potansiyellerini geliştirme ihtiyacını ifade eder (Graber vd., 2001; Howard, 2002). Takım spiritüalitesi, aynı zamanda takım üyelerinin bütünlük ve bağlılık duygularını ve onların proje takımı mesleği ve kişisel yaşamlarının çeşitli bölümlerinin kişisel ve takım değerleriyle uyumlu otantik yollarla bütünleşmesini ifade eder (Driver, 2005). Takım spiritüalitesi, farklı teorik çerçevelerde analiz edilen aşkınlık, birbirine bağlılık, bütünlük ve neşe deneyimidir (Gotsis & Kortezi, 2008).

Takım spiritüalitesinin kavramsallaştırılmasında dört tema ortaya çıkmaktadır: (1) takım üyelerinin benliğinin odakta olduğu bağlamın ötesine geçmesi (aşkınlık), (2) başkalarıyla daha derin bir bağlantı (birbirine bağlılık), (3) yaşamda amaç bulma (anlam) ve (4) gelişimsel bir yön (içsellik) (McGhee & Grant, 2017). Takım spiritüalitesi, takım üyelerinin iş yerindeki spiritüel ifadelerini, aşkın bir yüksek güce bağlanmayı, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmayı, bir topluluk duygusu veya kişinin çalışma grubuna ait olma duygusunu deneyimlemeyi içerebilir (Milliman vd., 2017). Takım spiritüalitesi, takım üyelerinin nihai amacını bulmasını ve bu amaca göre yaşama arzusunu ifade eder (Cavanagh, 1999). Takım spiritüalitesi, spiritüalitesini takım ortamında beslemeye ihtiyaç duyan, proje takımı işlerinde bir amaç ve anlam duygusu arayan, birbirlerine ve işyeri topluluklarına bağlılık duygusu hisseden, meslektaşlarını spiritüel varlıklar olarak gören takım üyeleriyle ilgilidir (Rego & Cunha, 2008).

Takım spiritüalitesi, anlamlı yaşam, bütünlük ve başkalarıyla bağlantılı olmayı kapsayan psikolojik bir özellik olarak kabul edilir. Takım spiritüalitesi, (a) takım üyesinin içsel benliği, değerleri, ahlakı ve ihtiyaçları ile yakın bir ilişkiyi, (b) aşkın iş deneyimi yoluyla anlam ve amaç hissini ve (c) kişinin bir gruba yaptığı katkılardan dolayı değerli olduğunu hissettiği sosyal bağlantı veya bağlantılılık ihtiyacını ifade eder (Weinberg & Locander, 2014). Takım spiritüalitesi, proje takımı işinin anlamlılığının zenginleştirilmesi için teorik ve pratik bir temel sağlar, takım ortamının takım üyelerinin yaşam amaçlarıyla bütünsel bir entegrasyonunu gerçekleştirir, takım üyelerinin benliğini aşkın olanla irtibatlandırır, takım üyelerini

daha büyük bir topluluğa bağlı olma hissine yönlendirir ve bir bütün olarak kişinin tam potansiyelinin gerçekleştirilmesini sağlar (Sheep, 2006).

Takım spiritüalitesi, takım üyelerinin rutin yaşamlarını aşan proje işinden anlam üretme tercihiyle ilgilidir. Takım spiritüalitesi, takım olarak gelişim için güçlü bir istek ve bir topluluk bağlamında uyumlu bir şekilde çalışmaya yönelim ile ilgili çok yönlü bir yapıyı ifade eder. (Dehler & Welsh 2003; Milliman vd., 2003). Takım spiritüalitesinde yer alan aşkınlık teması, takım üyesinin içsel bir enerji kaynağının dışa dönük ifadesi olarak düşünülebilir. Takım üyelerini, kendisinden daha büyük amaçlara bağlanmaya ve günlük ilişkilerde/rollerde anlamlılığı algılamaya yönlendirir (Dehler ve Welsh 2003). Son olarak, topluluk teması, takım üyelerinin meslektaşlarıyla nasıl ilişki kurdukları ile ilgili derinden sahiplenilen takım değerlerine ve diğerlerinin iyileştirilmesine aktif olarak katkıda bulunma arzusuna atıfta bulunur (Neck & Milliman 1994, Ashmos & Duchon 2000). Kısacası, takım bağlamında spiritüalite, amaç bulma, iş arkadaşlarıyla güçlü bağlar geliştirme, bu bağları sürdürme ve kişinin derinden sahip olduğu değerlerle uyumlu iş davranışlarına girişme çabasını yansıtır (Mitroff & Denton, 1999).

Takım spiritüalitesi, takım üyelerinin hayattaki nihai amacını bulma, meslektaşlarıyla güçlü bir bağ geliştirme ve kişinin temel inançları ile takım değerleri arasında tutarlılık/uyum oluşturma çabası olarak ifade edilmiştir (Zhang, 2020). Takım spiritüalitesi, takım üyelerinin proje süreci boyunca aşkınlık deneyimini teşvik eden, takım üyelerinin bütünlük ve sevinç duygularını sağlama aracılığıyla takım arkadaşlarına bağlanma duygularını kolaylaştıran takım değerlerinin çerçevesini ifade eder (Giacalone & Jurkiewicz, 2003). Takım spiritüalitesinin temel doğası, bir amaç hissi veren anlamlı proje işleri, bağlantı hissi, takım arkadaşlarıyla pozitif sosyal ilişkiler, proje takımının işlerinin takım üyelerinin insani doğasıyla çatışmaması maddelerini ifade eder (Pfeffer, 2010). Spiritüalitenin doğuştan/içten gelen insan özelliği olarak, proje takımlarında çalışan bütün takım üyeleri spiritüaliteyi işyerine ayrılmaz bir parçası olarak getirir. Takım spiritüalitesi, takım üyelerine yön, anlam, anlayış, destek, içsel bütünlük, bağlantılılık duyguları sağlayabilen bir durum veya deneyimdir. Takım spiritüalitesinin dikey ve yatay bileşeni vardır (Neal & Harpham, 2012):

a) Takım spiritüalitesinin dikey bileşeni özelliği: Takım üyelerinin bireysel egosunu veya kişisel benliğini aşma arzusunu ifade eder. Dikey boyut, evren ile bilinçli bir

derin bağlantı duygusu olarak deneyimlenir. Söz konusu boyut, içsel olarak hayret anları veya doruk deneyimler olarak deneyimlenebilir. Güçlü ve sürekliliği olan bir dikey bileşen, derin içsel güç ve bilgeliğe erişebilen bir takım üyesi veya takım olarak dış davranışlara yansır. Spiritüelitenin dikey bileşenine erişmek için genellikle sessiz zaman, doğada zaman veya diğer yansıtıcı faaliyetler/uygulamalar gereklidir. Spiritüelitenin dikey bileşeninin örnekleri, meditasyon odaları, ortak yansıtma için zaman, toplantılardan önce sessizlik, dua ve çalışanların spiritüel gelişimi için verilen teşvik ve desteklerdir.

b) Takım spiritüelitesinin yatay bileşeni özelliği: Diğer insanlara ve gezegene hizmet etme arzusunu ifade eder. Yatayda ahlaki aktör eylemleriyle bir fark yaratmaya çalışır. Güçlü bir dikey bağlantıya sahip ahlaki aktörün, yatay boyutu da gösterebilme kabiliyeti vardır. Bu durum, bireyin misyonunu, etiğini, değerlerini net bir şekilde kavramasını ifade eder. Güçlü bir yatay bileşen, verimli ve etkili hizmet/ürünlerde gerçekleştirilen hizmet odaklılık, şefkat, iyi hizalanmış vizyon/misyon ve değerler ile gösterilir.

Takım spiritüelitesi, takım üyelerinin spiritüel ihtiyaçları olduğu, işlerinde bir amaç ve anlam duygusu ve diğer takım arkadaşları/çalışma toplulukları ile bir bağlantı duygusu yaşamak istedikleri gerçeğiyle ilgilidir (Rego & Cunha, 2008). Takım spiritüelitesi, takım üyelerini besleyen içsel bir hayatın olduğunu ve topluluk bağlamında gerçekleşen anlamlı işler tarafından bu içsel hayatın beslendiğini kabul etmek olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle, takım spiritüelitesinin üç önemli bileşeni vardır: (i) içsel yaşam, (ii) anlamlı ve amaçlı çalışma, (iii) topluluk ve bağlılık duygusu (Ashmos & Duchon, 2000).

Başlangıçta, Ashmos ve Duchon (2000) tarafından kavramsallaştırılan bu üç boyut, Krishnakumar & Neck (2002) perspektiflerine dâhil edilmiştir. *İçsel köken perspektifinde* yer alan içsel yaşam, esasen herhangi bir takım üyesinin ne kadar spiritüel olduğudur (Chawla & Guda, 2013). Ayrıca, takım üyelerinin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına benzer şekilde içsel spiritüel ihtiyaçları olduğu fikrine dayanmaktadır (Duchon & Plowman, 2005). *Varoluşçu perspektifinde* yer alan anlamlı ve amaçlı çalışma, takım üyelerinin proje takımı çalışmalarında anlam aradığı ve proje çalışmaları ile daha yüksek bir amaç arasında bir uyum arayışına atıfta bulunur (Ashmos & Duchon 2000; Duchon & Plowman, 2005). Anlamlı ve amaçlı çalışma, takım üyelerinin potansiyelini tam olarak devreye sokarak ve hayatta

gerçekten önemli gördüğü unsurlarla bağlantı kurarak bir sevinç duygusu yaratmayı bünyesinde barındırır (Chawla & Guda 2013). Son olarak, içsel köken perspektifinde yer alan bir topluluk ve bağlılık duygusu, takım üyelerinin spiritüel doğalarının bir ifadesi olarak, paylaşım, karşılıklı yükümlülük ve bağlılık süreçleri yoluyla başkalarıyla bağlantı içinde yaşamaya çalıştıkları fikrine dayanır. Gerçek bir bağlılık ve aidiyet duygusu, takım üyeleri kendilerini bir topluluğun ve onun çalışmasının ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerinde ortaya çıkar (Houghton vd., 2016).

Spiritüel bir takımın bileşenlerinde anlam ve aidiyet temaları önemlidir (Ashmos & Duchon, 2000). Takım ortamında spiritüalite, takım üyelerinin spiritüel varlıklar olduğunu kabul etmek anlamına gelir. Diğer bir deyişle, takım üyelerinin anlam ihtiyacının ele alındığı bir iç yaşamları vardır. Ayrıca, takım ortamında spiritüalite, takım üyelerinin içsel doğasından daha fazlasını ifade etmektedir. Bu anlamda, takım spiritüalitesi takım üyelerinin ait olma ya da bir topluluğun parçası olma ihtiyacını gündeme alır. Son olarak, takım spiritüalitesi, proje takımı üyelerinin, anlam ihtiyaçlarının anlamlı proje çalışması yoluyla elde edilebileceği fikrini benimser. Bu nedenle, takım spiritüalitesi kavramsallaştırması, yalnızca takım üyelerini anlam arayışına yönlendiren içsel yaşamları olduğunun kabulünü değil, aynı zamanda anlam arayışını teşvik eden içsel yaşamın anlamlı proje çalışmaları tarafından tatmin edildiğini de içermelidir.

Ashmos ve Duchon'un (2000) takım spiritüalitesiyle ilgili tanımının üçüncü boyutu, spiritüel varlıklar olarak takım üyelerinin birbirleriyle bağlantılı olarak yaşadığı fikri ile ilgilidir. Bu anlamda, takım spiritüalitesinin kavramsallaştırmasında topluluk kelimesi kullanılır. Topluluk kelimesi, takım üyelerini birbirine bağlayan paylaşım, karşılıklı yükümlülük ve bağlılık kavramlarını gündeme alır. Topluluk kavramı, aynı zamanda yüksek kaliteli bağlantıları çağırıştırır, yani hayat veren ve hayatı tüketmeyen bağlantıları ifade eder (Dutton, 2003; Heaphy & Dutton, 2008). Spiritüel bir takım, takım üyelerine hayat enerjisi verebilir. Ayrıca, takım üyelerinin spiritüalitesini inşa eden ya da yok eden yönetim uygulamaları vardır. Bir topluluğa ait olmak, takım spiritüalitesini inşa eden yapının bir parçası olmayı ifade eder (Pfeffer, 2010). Spiritüaliteyi inşa eden veya inciten yönetim uygulamalarına ilişkin yapılan incelemede, takım spiritüalitesini canlandıran yönetim uygulamalarının takım üyelerinin daha büyük bir topluluğun parçası veya birbirine bağlı olduğunu hissedebilmekten geçtiği belirtilmiştir (Pfeffer, 2010).

Ashmos & Duchon (2000) spiritüel takımı, takım üyelerinin bir topluluk içinde çalışıyormuş hissi ile anlamlı işler yaparak içsel benliklerini tatmin edebilecekleri bir yer olarak tanımlamaktadır. Milliman vd. (2003), spiritüel bir takımı, takım üyelerinin bir topluluk içinde anlamlı bir iş deneyimledikleri bir takım ortamı olarak tanımlayan Ashmos ve Duchon ile aynı fikirdedir. Bununla birlikte, Milliman vd. (2003), Ashmos & Duchon'un (2000) içsel yaşam görüşüne katılmaz. Onlara göre, spiritüelitedeki üçüncü unsur, içsel yaşam değil, takım değerleriyle uyum olmalıdır. Ancak Guillory (2000), spiritüelitenin, takım üyelerinin, uyum, birbirine bağlılık ve birlik duygusuyla çalışırken kendilerini ifade ettikleri içsel farkındalık alanı olduğunu savunarak, Ashmos & Duchon'un içsel yaşamla ilgili görüşleri ile benzer görüşlere sahiptir.

Çalışma kapsamında, takım spiritüalitesi perspektiflerinden içsel-kökenli ve varoluşsal perspektifler takım spiritüalitesinin kavramsallaştırılması sürecinde benimsenmiştir. Bu perspektifler, takım spiritüalitesini dini bir perspektif açısından ele almaz. Benimsenin iki perspektif takım üyelerinin, kolektif olarak anlam arayışına, takım arkadaşlarıyla yüksek düzeyde bağ kurmasına, takım üyelerinin içsel niteliklerinin dikkate alınmasına odaklanır. Bu bağlamda, takım spiritüalitesi, proje takımında çalışan takım üyelerinin içsel bir hayatının olduğunu ve onların içsel yönlerinin anlamlı çalışmalarla beslendiğini dikkate alır. Takım spiritüalitesi, anlamlı proje çalışmalarıyla takım üyelerinin aşkınlık deneyimini cesaretlendirir. Böylece, takım üyeleri bütünlük, kendini gerçekleştirme ve neşe duygularını tecrübe eder. Bu tarz bir takım ortamında takım üyeleri birbirlerine yüksek düzeyde bağlanır.

2.2.4. Takım Spiritüalitesinin Boyutları

Takım spiritüalitesi beş temel boyuttan oluşmaktadır: 1) Takımın topluluk duygusu, 2) Takım ve takım üyelerinin değerleri arasında iş birliği, 3) Takıma katkı sağlama hissi, 4) Takımda keyif hissi, 5) Takım üyelerinin iç dünyası için fırsatlar (Rego ve Cunha, 2008).

Çalışanlar zamanlarının önemli bir bölümünü çalışmaya ayırdıklarından, çalışanların için kendisini spiritüel gelişim aracı ve başkalarıyla bağlantı kaynağı olarak keşfetmeye ihtiyaçları vardır. Bu anlamda, takım üyeleri ait olma gereksinimlerini karşılamak için proje çalışmalarında doğal olarak bir topluluk duygusu ararlar (Lata & Chaudhary, 2021). Takımın topluluk duygusu boyutunun arkasındaki fikir,

dünyanın tek bir aile olduğu ve proje takımındaki her üyenin spiritüel olarak birbirine bağlı olduğu inancına dayanmaktadır (Duchon & Plowman, 2005). Takım üyelerinin iç benliği ile meslektaşlarının iç benliği arasındaki bu bağlantı, doğası gereği hayat vericidir (Dutton & Heaphy, 2003). Söz konusu takım spiritüallitesi boyutu, bir topluluk duygusu olarak ifade edilen başkalarıyla derin bir bağlantıya veya ilişkiye sahip olmayı içerir (Ashmos & Duchon, 2000). Takımın topluluk duygusu boyutu, proje takımında çalışanlar arasındaki zihinsel, duygusal ve manevi bağlantıları içerir. Topluluğun özü, destek, ifade özgürlüğü ve gerçek ilgi de dâhil olmak üzere takım üyeleri arasında daha derin bir bağlantı duygusu içermesidir (Milliman vd., 2003). Takım üyelerinin topluluk duygusu, meslektaşlarıyla bağlantılılık hissetmelerine katkı sağlar. Bu bağlantı hissi, takım üyeleri arasında yakın ve destekleyici ilişkileri, karşılıklı özeni, ortak amaç yönelimini teşvik eder (Rego & Cunha, 2008).

Takım spiritüallitesinin takım ve takım üyelerinin değerleri arasında iş birliği boyutu, takım üyelerinin takımın etik değerlerine uymasını, meslektaşlarını önemsemesini ve takımın amaçlarıyla özdeşleşebilmesini ifade eder (Milliman vd., 2003). Değerler arasındaki iş birliği, takım üyelerinin kişisel değerleri ile takım hedefleri arasındaki uyumu gösterir. Takım spiritüallitesinin bu bileşeni, takım üyelerinin daha geniş takım amacı ile etkileşimini kapsar (Mitroff & Denton, 1999). Takım spiritüallitesinde değer hizalaması, takım üyesinin amacının kendisinden daha büyük olması ve başkalarına veya topluma katkıda bulunması gerektiği fikrini içerir (McKee vd., 2011). Kişi-takım uyumu çalışmalarına göre, çalışan ve takım arasında değerler, inançlar ve uygulamalar açısından daha fazla uyum olduğunda, her iki taraf için de olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Ashforth & Pratt, 2003). Değer odaklı takımlar, takımın amacı ile güçlü bir özdeşleşmeyi teşvik ederek proje takımı çalışanlarının zihinlerini ve kalplerini meşgul edebilir (Pfeffer, 2010). Değer odaklı bir çalışma ortamında, çalışanlar kişisel ve profesyonel benliklerini proje takımının iş sürecine kolayca entegre edebilir (Jurkiewicz & Giacalone 2004).

Takıma katkı sağlama hissi boyutu, takım üyesinin yaptığı proje işinin kişisel yaşam değerleriyle uyumlu olduğu ve toplum için yararlı olduğu anlamına gelen odağı bir araya getirir (Rego & Cunha, 2008). Takımda keyif hissi boyutu, proje çalışması ortamında takım üyelerinin kolektif bir şekilde neşe ve zevk duygusunu gündeme alır. Proje çalışmasında anlamlılığı sağlamanın farklı bir yolunu temsil eden boyutu

ifade eder. Takım üyelerinin iç dünyası için fırsatlar boyutu, proje takımının bireyin spiritüalitesine ve spiritüel değerlerine saygı duyma derecesine ilişkin tanımlayıcıları içerir (Rego vd., 2007). Diğer bir deyişle, söz konusu boyut proje takımı çalışanlarının spiritüel dünyasına yönelik spiritüel blokların yokluğunu/varlığını temsil eder (Ashmos & Duchon, 2000).

2.3. Takım Öğrenmesi Davranışları

Takım öğrenmesi konusu, çalışma kapsamında üç başlıkta ele alınmıştır: (i) takım öğrenmesinin girdileri, (ii) takım durumları, (iii) takım öğrenmesi davranışları.

2.3.1. Takım Öğrenmesinin Girdileri

Takım durumları aracılığıyla takım öğrenmesini teşvik etmek isteyen örgütler, takım durumlarının öncüllerini, girdilerini ya da sürücülerini bilmesi gereklidir. Böylece, hangi faktörlerin takım durumlarının en iyi şekilde işlemlerini sağladığı tespit edilir. Takım öğrenmesinin girdileri kavramı, takımların daha geniş makro çevresiyle olan iç içe geçmiş doğasını ifade eder. Takımlar örgüt içerisinde kurumun sosyo-kültürel değer sisteminden bağımsız değildir. Kurumun bu sistematik doğası, takım üyeleri için ortak kısıtlamaları ve fırsatları ifade eder. Örneğin, takım üyelerinin öğrenme davranışının sürdürülebilir olması, onların kurumlarının etik örgütsel kültürünün yüksek düzeyde olmasına bağlıdır (Huhtala vd., 2013).

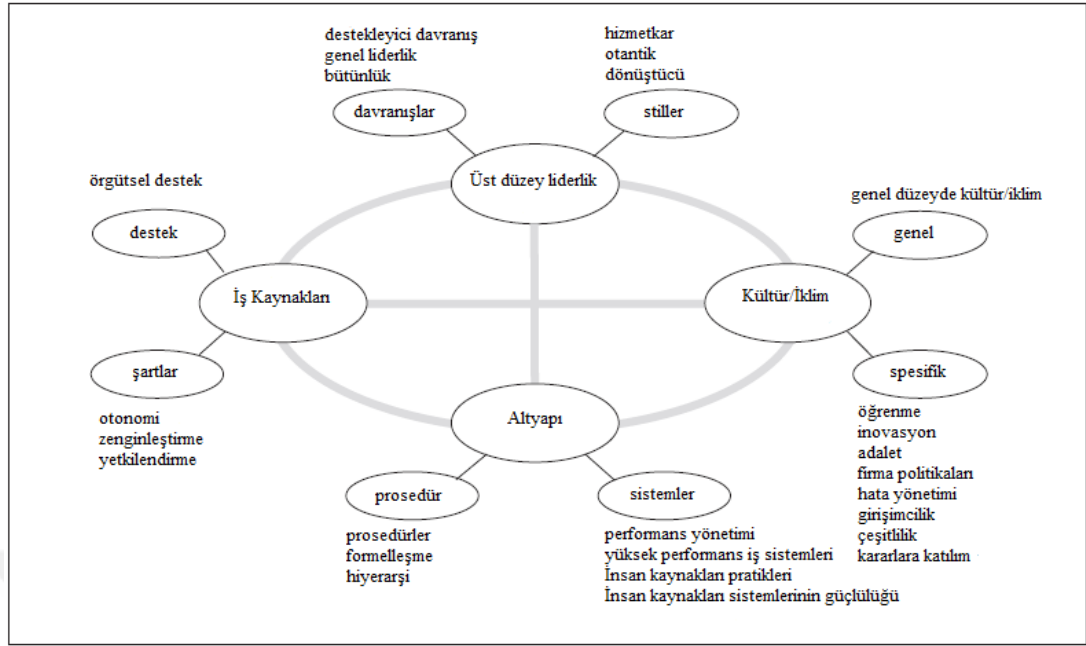
Takım öğrenmesi konusunda yaygın bir şekilde benimsenen takım öğrenmesi modellerinden bazıları (örneğin, Edmondson, 1999; Decuyper vd., 2010), takımın öğrenme davranışlarını geliştirebilen ya da engelleyebilen girdilere ya da sürücülere odaklanmıştır. Bu girdiler ya da sürücüler takım üyelerinin kontrol edebileceği faktörlerin ötesindedir. Edmondson (1999), takım öğrenmesinin girdileri olarak bağlamsal desteğin (örneğin, yeterli kaynaklar, bilgi ve ödüller) ve takım liderinin koçluk misyonunun takımın etkinliğini artırdığını vurgulamıştır. Takımın yapısal özellikleri olarak söz konusu iki takım girdisi, takımın psikolojik güvenliği için başlangıç noktasını oluşturur.

Bir takımının bağlamsal desteği deneyimleme derecesi, takımın psikolojik güvenliği ile olumlu bir şekilde ilişkilidir çünkü takım üyelerinin kaynaklara ve bilgilere erişmesi, ekip içerisindeki güvensizliği ve savunmayı azaltır. Takım liderinin koçluk işlevi, takım üyelerinin psikolojik güvenliği üzerinde olumlu bir etkisi olabilir. Bir

takımın lideri, takım üyelerinin sorularına ve zorlanmalarına destekleyici, koçluk odaklı ve savunmacı olmayan tepkiler veriyorsa, takım üyeleri kendilerini güvenli bir çevrede hisseder. Bununla birlikte, takım lideri, otoriter ya da cezalandırıcı eylemlerde bulunursa, takım üyeleri proje takımlarında gerçekleşen hataları duyurmayı, değerlendirmeyi ve tartışmayı riskli bulabilir. Bu anlamda, takım öğrenmesiyle ilişkili hataların tartışılması için takım liderlerinin koçluk odağıyla hareket etmesi önemlidir.

Takım öğrenmesinin örgütsel düzeydeki *sistem üstü girdileri* olarak, Decuyper vd. (2010), kurumsal yetki sistemi, örgütsel strateji, bilgi yönetim sistemi, örgütsel destek sistemi (örneğin, değerlendirme, kolaylaştırma önerisi, geri besleme sağlanması, eğitim imkanları), örgütsel memuriyet süresi, kurumlar arası rekabet, örgütsel kaynaklar, örgütsel yapı, örgütsel ödül sistemi, örgütsel iletişim sistemi olmak üzere 10 temel girdiyi vurgular. Takım öğrenmesinin takım üyeleri düzeyindeki *sistem altı girdileri* olarak, bireylerin geçmiş uzmanlığı ve bilgisi, takım çalışması becerileri, kişisel uzmanlık, motivasyon, yaratıcılık, takımın kaderi için önemli olduğunu hissetme maddeleri *üye karakteristikleri* olarak listelenmiştir. *Sistem altı girdileri* olarak, sistem düşüncesi, eleştirel yansıtma, otonom öğrenme, sorumluluk, gözlem, öz-düzenleme ve kontrol maddeleri ise *üye davranışı* olarak vurgulanmıştır. Takım öğrenmesinin *takım düzeyindeki girdileri* olarak, takım kompozisyonu, takım çeşitliliği, takım büyüklüğü, takım içi güç ilişkileri, ortak tarih, takımın görev süresi, takım liderliği, görevlerin doğası maddeleri belirtilmiştir.

Takım öğrenmesinin örgütsel düzeydeki sürücüler ya da girdileri olarak, Mathieu vd. (2007), insan kaynakları sistemlerini (teşvikler, kaynaklar ve eğitim), şeffaflık iklimini ve çok ekipli sistem koordinasyonunu vurgulamaktadır. Edmondson (1999), Mathieu vd. (2008) ve Decuyper vd. (2010) araştırmalarında, takım öğrenmesinin girdilerini ele almasına rağmen, takım öğrenmesinin girdilerine yönelik sistematik bir sentezleme gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda, Nellen vd. (2020), takım öğrenmesinin girdilerine yönelik alan yazınındaki çalışmaları sistematik bir şekilde inceleyerek, takım öğrenmesinin örgütsel düzeydeki girdilerine yönelik kapsamlı bir çerçeve geliştirmiştir. **Şekil 1’de** gösterilen takım öğrenmesinin örgütsel girdilerini ya da sürücülerini gösteren çerçevede 4 temel faktör yer almaktadır: 1) üst düzey liderlik, 2) örgüt kültürü/iklimi, 3) iş kaynakları ve 4) kurumsal altyapılar.



Şekil 1: Takım öğrenmesinin örgütsel sürücülerini ya da girdileri

Nellen, L. C., Gijssels, W. H., & Grohnert, T. (2020). A meta-analytic literature review on organization-level drivers of team learning. *Human Resource Development Review*, 19(2), 152-182.

Üst düzey liderlik, takım üzerinde gerçekten etkisi olan liderliği ifade eder. Söz konusu liderlik, destekleyici davranışları, bütünlüğü ve spesifik liderlik stillerini (hizmetkâr, otantik ve dönüştürücü) bünyesinde barındırır. Üst düzey liderliğin unsurlarının, takım öğrenmesiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Akgün vd., 2014; Bstieler & Hemmert, 2010; Edmondson, 2003; Jansen vd., 2016). *Örgüt kültürü/iklimi girdisi*, davranışları yönlendiren soyut değerleri içeren örgüt kültürünü ve kültürün altta yatan gözlemlenebilir işaretlerinin algılarını bünyesinde barındıran iklimi ele alır (Bates & Khasawneh, 2005). İkinci girdi kapsamında, bazı çalışmalar genel kültür ve iklim ölçümlerine odaklanırken (Jansen vd., 2016; Janz & Prasarnphanich, 2003), diğer çalışmalar öğrenme, inovasyon, adalet, firma politikaları, hata yönetimi, çeşitlilik, girişimcilik ve kararlara katılım gibi spesifik alt kültür/iklimlere odaklanır (Gil & Mataveli, 2017; Kostopoulos & Bozionelos, 2011; Saha & Kumar, 2017).

İş kaynakları girdisi, takımların faaliyet gösterdiği koşullara odaklanır. Bu iş kaynakları, takımların kuruluşlarından aldıkları destekleri ve aynı zamanda ekiplere sağlanan koşulları içerir (Bakker & Demerouti, 2007). Söz konusu koşullar,

takımlara sağlanan özerklik, yetkilendirme ve zenginleştirmeyi içerir. Örgütsel seviyedeki genel desteğin, takım öğrenmesiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Edmondson, 1999; Kim, 2017; Kostopoulos & Bozionelos, 2011). Özerklik ve güçlendirmenin, takım öğrenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Bresman & Zellmer-Bruhn, 2013; Gibson & Vermeulen, 2003; Janz & Prasarnphanich, 2003; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006). Son girdi olarak, *bir organizasyonun altyapısının* unsurlarına odaklanılmıştır. Kurumsal altyapılar girdisi, hem daha geniş takım bağlamını tanımlayan kurumsal prosedürlerin ölçümelerini hem de insan kaynakları pratikleri, performans, değerlendirme, bilgi ve enformasyon yönetme sistemlerini içerir. Örneğin, insan kaynakları pratiklerinin (Ma vd., 2017), insan kaynakları sisteminin güçlü olmasının (Bednall vd., 2014) ve bilgi ve enformasyon yönetiminin (Edmondson, 2003; Gibson & Vermeulen, 2003) takım öğrenmesi üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

2.3.2. Takım Durumları

Takım durumları, tipik olarak doğası gereği dinamik olan ve takımın bağlamının, girdilerinin, süreçlerinin ve sonuçlarının bir fonksiyonu olarak değişen takımın özelliklerini karakterize eden kavramlar olarak tanımlanır (Marks vd., 2001). Takım durumları, takımın öğrenme davranışlarından farklı olmasına rağmen takımın öğrenme davranışlarıyla iç içedir. Takım durumları, takım halinde öğrenmeyi teşvik edebilen veya engelleyebilen girdi ve çıktıları ifade eder (Ilgen vd., 2005). Ilgen vd. (2005), takım süreçleri, takım durumları ve daha geniş bağlam arasındaki kompleks etkileşimi vurgulayarak, söz konusu etkileşimlerin basit neden-sonuç perspektiflerinin ötesinde bir takımı, takım üyelerini ve onların çevrelerini daha karmaşık şekillerde değiştirdiğini ifade etmiştir. Bu anlamda, takım öğrenmesini teşvik etmek için takımların sürekli öğrenmeye katılımını destekleyen takım durumlarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi gereklidir. Takım halinde öğrenme davranışları ve takım durumları zaman içinde etkileşime giren ve birbirini güçlendiren kavramlardır. Kurumların takım halinde öğrenmeyi nasıl aktif bir şekilde geliştirebilecekleri sorusu, onların takım durumlarını ne düzeyde dikkate aldığından geçer.

Edmondson (1999) ve Van den Bossche vd. (2006) takım öğrenmesine yönelik geliştirdikleri modellerde, psikolojik güvenlik, takım yeterliliği, karşılıklı görev

bağımlılığı, sosyal kohezyon, görev kohezyonu ve grup gücü kavramlarını takım durumları olarak ele almıştır. Takım üyelerinin geliştirdikleri ortak zihinsel model kavramını da takım durumları olarak ele alan çalışmalar vardır (örneğin, Van den Bossche vd. 2006). Decuyper vd. (2010) takım öğrenmesine yönelik geliştirdikleri modelde, psikolojik güvenliği, ortak zihinsel modelleri, işlemsel bellek sistemlerini, ortak normları ve yetkinlikleri, takım kültürünü ve kimliğini takım durumları olarak ele almıştır. Edmondson (1999), Van den Bossche vd. (2006) ve Decuyper vd. (2010) tarafından geliştirilen takım öğrenmesi modellerindeki takım durumları mukayese edilerek, üç model içerisinde sıklıkla ele alan takım durumları tespit edilmiştir: görevler arası bağımlılık, takım kohezyonu, takım gücü, ortak zihinsel modeller, takımın psikolojik güvenliği. Söz konusu takım durumlarının tanımları **Tablo 2’de** yer almaktadır.

Tablo 2: Takım Durumlarının Tanımları

Kategori	Kavramların Tanımı
Görevler arası bağımlılık	Görevler arası bağımlılık, takım üyelerinin sistem düşüncesiyle ilgilidir. Sistem düşüncesi, takım üyelerinin birbirine bağımlı sistemler açısından düşünme ve onların takımını, ekiplerinin bağlamını ve alt sistemleriyle dinamik ve birbirine bağlı bir şekilde bir sistem olduğunu anlama kabiliyetini yansıtır (Salas vd., 2000).
Takım kohezyonu	Görev kohezyonu, proje takımı üyelerinin kolektif çabalarını gerektiren bir hedefe ulaşmak için üyeler arasında paylaşılan taahhütü ya da bağlılığı ifade eder. Sosyal kohezyon, takım üyeleri arasındaki sevgi, önemseme ve yakınlık gibi duygusal dostluk bağlarının doğası ve kalitesidir (Van den Bossche vd., 2006).
Takım gücü	Takım üyelerinin, proje çalışmasında etkili olabileceğine dair kolektif inancıdır (Shea & Guzzo, 1987).
Ortak zihinsel modeller	Takım üyeleri tarafından paylaşılan bilginin organize bir anlayışı veya zihinsel temsildir (Mathieu vd., 2005).
Takımın psikolojik güvenliği	Proje takımı üyelerinin kişiler arası risk alma konusunda güvende olduğuna dair ortak bir inancı ifade eder. Psikolojik güvenlik kavramı genellikle bireysel ya da takım olarak doğrudan ifade edilmez. Bu anlamda, takım üyelerinin örtük bir şekilde kabul ettiği ortak inancı temsil eder (Edmondson, 1999).

Görevler arası bağımlılık. Karşılıklı bağımlılık ve takım halinde öğrenme arasındaki ilişki üzerine uzun bir araştırma geleneği vardır (Edmondson, 2002a, 2002b; Johnson vd., 2007; Van den Bossche vd., 2006). Bir takımın özünün, üyeleri arasındaki karşılıklı görev bağımlılığından geçtiği genel olarak kabul edilmiştir (Decuyper vd., 2010). Görevler arası bağımlılık, belirli bir iş parçasının performansının diğer belirli iş parçalarının tamamlanmasına bağlı olduğu görevler arasındaki bağlantılara atıfta bulunur (Van den Bossche vd., 2006). Görev karşılıklı bağımlılığı, takım üyelerinin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesi için takım arkadaşlarıyla ne ölçüde koordinasyon içerisinde olması gerekliliğini ifade eder (Pinjani & Palvia, 2013; Widmann & Mulder, 2018). Görevler arası bağımlılık takım üyelerinin sistem düşüncesiyle ilgilidir. Sistem düşüncesi, takım üyelerinin birbirine bağımlı sistemler açısından düşünme ve onların takımını, ekiplerinin bağlamını ve alt sistemleriyle dinamik ve birbirine bağlı bir şekilde bir sistem olduğunu anlama kabiliyetini yansıtır (Salas vd., 2000).

Takım üyelerinin karşılıklı bağımlılığı ile ilgili önemli ayrımlardan birisi, “olumlu karşılıklı bağımlılık”, “olumsuz karşılıklı bağımlılık” ve “karşılıklı bağımlılığın olmaması” arasındaki ayrımdır (Johnson vd., 2007). Olumlu karşılıklı bağımlılıkta, takım üyeleri proje amaçlarının gerçekleşmesinin, sadece meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olmaya bağlı olduğunu ve bu yüzden birbirlerinin gayretlerini desteklemenin hayati işlevde olduğunu yüksek düzeyde algılar. Olumsuz karşılıklı bağımlılık, bireyler, sadece rekabet içinde oldukları diğer bireylerin amaçlarına ulaşamaması durumunda amaçlarına ulaşabileceklerini algıladıklarında ortaya çıkar. Karşılıklı bağımlılığın olmaması durumunda, bireyler, meslektaşlarının amaçlarına ulaşıp ulaşmadığına bakmaksızın kendi amaçlarına ulaşabildiğini algılar.

Hem sonuç bağımlılığı hem de görev karşılıklı bağımlılığı, takım düzeyinde paylaşılan bir sorumluluğa yol açar ve takımlarda işbirlikçi sosyal etkileşim düzeyini etkiler (Gully vd., 2002). Karşılıklı görev bağımlılığı, bireysel görevlerden daha fazla iletişim, yardım ve bilgi paylaşımına yol açar. Bu anlamda, karşılıklı bağımlılık, başkalarının işi için deneyimlenen sorumlulukla ilişkilidir. Bu da takım düzeyinde ortak bir sorumluluğun gelişmesine katkı sağlar (Van den Bossche vd., 2006). 375 çalışma üzerinden gerçekleştirilen sistematik incelemeye göre, “olumlu karşılıklı bağımlılık”, “olumsuz karşılık bağımlılık” ve “karşılık bağımlılığının olmaması” durumlarının üretkenlik ve başarı üzerindeki etkisinde, hangi çıktı değişkeni

(öğrenme, üretkenlik, kalıcılık, psikolojik sağlık) alınırsa alınsın, rekabetçi ve bireysel çabalara kıyasla iş birliğine dayalı çabalar, daha yüksek sonuç düzeyleriyle sonuçlanma eğilimindedir (Johnson & Johnson, 2003).

Karşılıklı bağımlılık kavramı açısından, her üye görevle ilgili belirli bir bilgi ve beceri kaynağıdır ve grup görevlerini tamamlamak ve ekip hedefine ulaşmak için görevlerin birbirine bağlı olarak çalışması gerekir (Sosa vd., 2015). Görev karşılıklı bağımlılığı, üyeler arasında çok çeşitli bakış açıları ve derinlemesine tartışmalar gerektirir (Edelenbos vd., 2017). Ekip üyeleri proje için önemli olduklarını anladıklarında, bilgilerini paylaşma, diğer disiplinlerden bilgi edinme ve bunları yeni bilgilerle bütünleştirme konusunda kendilerini adamaya çok daha fazla motive olurlar. Aynı zamanda, görev karşılıklı bağımlılığı, ekip üyelerini etkileşime girmeye ve görevlerine devam etmek için diğerlerinden yeni bakış açıları ve beceriler öğrenmeye teşvik edebilir (Widmann & Mulder, 2018). Böylece, mevcut karmaşık ve iyi yapılandırılmamış sorunların getirdiği koordinasyon maliyetleri azaltılabilir. Proje takımlarında karşılıklı bağımlılığı anlayamayan takım üyeleri, etkisiz bir şekilde öğrenir ve gelecekte sorun yaratma potansiyeli olan kısa vadeli çözümler geliştirir (Senge, 1990). Karşılıklı bağımlılığa yeterli düzeyde önem vermeyen takım üyeleri, etkili takım öğrenmesinin takım arkadaşlarının ve diğer paydaşların eylemleriyle yakından bağlantılı olduğunu anlamazlar. Ayrıca, bu tarz takım üyeleri, gecikme ve geri besleme gibi sistematik öğrenmenin prensiplerini göz ardı ederek hemen sonuç almak isterler (Senge, 2007; Serman, 1994; Vennix, 1996).

Takım kohezyonu. Takım kohezyonu, çok boyutlu bir kavramı ifade eder: (i) görev kohezyonu ve ii) sosyal kohezyon. Görev kohezyonu takım üyelerinin göreve olan bağlılıklarından dolayı gelişirken, sosyal kohezyon takım üyelerinin kişiler arası etkileşimi sayesinde meydana gelir (Mullen & Copper, 1994). Görev kohezyonu, grubun kolektif çabalarını gerektiren bir hedefe ulaşmak için üyeler arasındaki ortak bağlılığı ifade eder. Sosyal kohezyon, grup üyeleri arasındaki sevgi, önemseme ve yakınlık gibi duygusal dostluk bağlarının doğasını ve niteliğini ifade eder. Tutarlılık-performans etkisi kişilerarası etkileşimden kaynaklanıyorsa, takım üyeleri, sevilen grup üyeleri adına performansa yönelik çaba gösterir. Etki esas olarak göreve bağlılıktan kaynaklanıyorsa, takım üyeleri bu görevi tamamlama zevki için performansa yönelik çaba gösterir (Van den Bossche vd., 2006).

Kohezyon-performans ilişkisinde, görev kohezyonu kritik ve birincil işlevdedir çünkü takımların iyi performans göstermeleri, başarılı görev performanslarına bağlanmaktadır. Sosyal kohezyonun takım üyelerini grup düşüncesine başvurmaya yönlendirdiği dikkate alındığında, sosyal kohezyonun performans üzerinde negatif etkisi olabileceği vurgulanmaktadır (Gully vd., 2012). Bununla birlikte, sosyal kohezyonun grup çalışması için faydalı olduğu durumlar vardır. Örneğin, sosyal kohezyonun, takım çalışmalarının istenen çıktı değişkenlerinden birisi olan takımın yaşayabilirliği ya da canlılığı değişkeninin potansiyel öngörücüsü olduğu tespit edilmiştir (Chang & Bordia, 2001).

Görev kohezyonunun getirdiği yüksek görev motivasyonu, ortak amaçların varlığını ve bu amaçlar için gayret etme motivasyonunu gösterir. Görev kohezyonu, ortak amaçların başarılmasını geliştiren öğrenme davranışını düzenler. Sosyal kohezyonun, öğrenme davranışıyla olan ilişkisi daha komplekstir. Sosyal kohezyon birbirine yardım etme isteğini arttırdığı için öğrenme davranışını teşvik ederken, diğer taraftan yüksek düzeyde sosyal kohezyon, takım içerisinde tespit edilen çözümlerin eleştirel olmayan bir şekilde kabul edilmesine yol açabilir (Van den Bossche vd., 2006). Bununla birlikte, görev kohezyonu, takım başarısı, paylaşılan zihinsel modellerin geliştirilmesi ve takım halinde öğrenme için önemli bir bileşen olarak görünmektedir (Decuyper vd., 2010).

Takım gücü. Araştırmacılar takım gücünü, takım performansı çıktılarının kilit bir belirleyicisi olarak kavramsallaştırmışlardır (Decuyper vd., 2010). Takım gücü, takımın etkili olabileceğine dair takım üyelerinin ortak inancı olarak ifade edilir (Shea & Guzzo, 1987). Takım gücü kavramı grup düzeyinde bir fenomendir ve proje takımının etkili olmasına dair genel bir inancı temsil eder (Gully vd., 2002; Hecht vd., 2002). Bireysel ve kolektif yeterlilik/güç arasındaki fark, “Yapabileceğimi biliyorum ama yapabilir miyiz?” sorusuyla ifade edilir (Hardin vd., 2007). Hem takım gücü hem de takım yeterliliği, bir takımın kabiliyetlerine ilişkin güven düzeyine atıfta bulunur ve her kavram da takım performansı ile önemli ölçüde ve nispeten yüksek oranda ilişkilidir (Sweet & Michaelsen, 2007). Takım gücü ve takım yeterliliği arasındaki fark, takım gücünün takımın proje çalışmalarında etkili olabileceğine dair daha genel bir kolektif inanca atıfta bulunması, takım yeterliliğinin ise takımın daha spesifik bir görevi organize etme ve yürütme yeteneğine sahip olduğuna dair daha somut bir ortak inancı ifade etmesidir (Mathieu vd., 2008).

Takımın gücünün yüksek düzeyde olması, takım üyelerinin kolektif motivasyonuna ve performansına pozitif katkılar sağlar (Sargent & Sue-Chan, 2001). Takım gücü, takım üyelerinin performansına katkı sağlayan öz-yeterliliğin rolünü dikkate alarak (Bandura, 1982), takım üyelerinin kabiliyetlerine güvenmesini sağlar. Böylece, takım gücü, bir durumun fırsat ya da tehdit olarak çerçevelenip çerçevelenmediğini belirler (Edmondson, 1999). Yüksek düzeyde takım gücü tarafından oluşturulan güven duygusu, takım üyelerinin zorluklar karşısında sebat etmesine yardımcı olur. Böylece, takım gücü, takım süreçlerinin etkili bir şekilde düzenlenmesini, bilginin paylaşılmasını ve işlenmesini pozitif bir şekilde etkiler (Gully vd., 2002). Bu anlamda, takım gücüyle yakından bağlantılı olan takım yeterliliğinin, takım öğrenmesiyle pozitif bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Edmondson, 1999; Edmondson, 2001a; Day vd., 2004).

Ortak zihinsel modeller. Ortak zihinsel modeller, proje takımı üyelerinin takımın görev ortamının temel unsurları hakkında bilginin paylaşılan, organize anlayışlarını ve zihinsel temsillerini ifade eder (Kozlowski & Bell, 2008). Takım durumları katalizör olarak, takımın öğrenme süreçlerinden ortaya çıkar, takımın öğrenme süreçlerini hemen pekiştirir ve takım öğrenmesini hızlandırır. Ortak zihinsel modeller, alan yazınında hem takım öğrenmesinin bir çıktısı olarak hem de girdisi olarak görülmektedir (London vd., 2005; Van den Bossche vd., 2006; Tindale vd., 2008). Bununla birlikte, ortak zihinsel modellerin takımın öğrenme potansiyeliyle ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Akkerman vd., 2007). Örneğin, ortak zamansal zihinsel model, görevin yerine getirilmesi için son tarihler, faaliyetlerin gerçekleşme hızı, her bir faaliyet için mevcut olan süre ve görevlerin sıralaması hakkında ortak bilgi olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, ekip çalışmasının zamansal yönleri hakkında paylaşılan bir anlayış, ekip üyelerinin, son teslim tarihlerine ne zaman uyulması gerektiği ve her bir faaliyet için ne kadar zamanın mevcut olduğu gibi, ekibin çalışmasının zamansal talepleri konusunda uyumlu olmalarını sağlar. Ekip üyeleri süreçlerinin zamanlaması konusunda benzer ve doğru bir anlayışa sahip olduklarında, öğrenme davranışlarına daha iyi katılabilirler. Takım üyeleri, takımın zamanını etkili bir şekilde kullanırlar, bu da takımın öğrenme davranışlarına katılması için daha fazla zaman yaratır (Santos vd., 2016).

Senge'ye göre (1990), etkili proje takımları, mevcut gerçeklik (ortak durum farkındalığı), ortak gelecek (ortak vizyon, değerler ve amaçlar) ve mevcut

gerçeklikten başlayarak ortak vizyonu gerçekleştirme yolu (üst-biliş, araçsal teoriler, yöntemler, prosedürler, stratejiler) hakkında ortak zihinsel modeller geliştirir. Hem mevcut gerçeklik hem de öngörülen gelecek hakkında ortak zihinsel modeller geliştirmek önemlidir çünkü bu ortak zihinsel modeller takım öğrenmesi için motivasyon oluşturan yaratıcı bir gerilimin geliştirilmesi sağlar. Takım üyelerinin ortak zihinsel modellere sahip olması, takım üyelerini problem çözme süreçleri için ortak amaçları benimsemeye yönlendirir (Barron, 2000).

Takımın psikolojik güvenliği. Takım öğrenmesi sürecinin, tehdit edici ve stresli doğası vardır (Decuyper vd., 2010). Takım üyelerinin birbirini tam anlamıyla tanınamaması, takım içerisinde güç oyunlarının gerçekleşmesi, bazı takım üyelerinin politik olarak ötekileştirilmesi, takım ortamında hata yapıldığında takım üyelerinin birbirini suçlaması takım öğrenmesi sürecinin söz konusu olumsuz doğasını ifade eder. Bununla birlikte, takım öğrenmesinin doğasında, risk almak ve özgürce düşünmek vardır (Van den Bossche vd., 2006). Takımın psikolojik güvenliği, takım öğrenmesi davranışı için kişilerarası ilişkilerin bağlamını zenginleştirir ve proje takımını takım öğrenmesi için elverişli bir hale getirir. Bu anlamda, takımın psikolojik güvenliği, kişilerarası risk almak için takımın güvenli olduğuna dair ortak inancı ifade eder (Edmondson, 1999).

Takımlarda öğrenme, kişilerarası algılamalar ve kaygılar tarafından yönlendirilir. Takım üyelerinin proje takımı ortamında psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmemesi, deneme yanılma, kişisel risk alma, yardım talep etme ve mevcut takım pratiklerini sorgulama gibi öğrenme davranışlarına zarar verir (Edmondson, 1999, 2004; Day vd., 2004; Van den Bossche vd., 2006). Takım üyeleri, proje takımı ortamındaki olumlu imajını korumaya özen gösterir. Psikolojik güvenliğin düşük düzeyde olduğu proje takımlarında takım üyeleri, bilgisiz, yetersiz, olumsuz veya dağıtıcı olarak görülmemek için soru sorma, hataları itiraf etme, açıkça eleştirel düşünme, geri bildirim verme gibi riskli takım öğrenme davranışları sergilemekten kaçınırlar (Edmondson, 2002a, 2002b).

Takım üyeleri, takım liderlerinin kendilerine yönelik davranışlarına çok hassastır. Takım liderleri, ulaşılabilir olarak, girdi talep ederek ve kendilerinin hatalarını itiraf ederek takımın psikolojik güvenliğinin oluşturulmasında önemli rol oynarlar (Edmondson vd., 2001b). Psikolojik güvenlik kavramı, takım üyelerine özensiz bir serbestlik duygusu vermediği gibi dengeden çıkmış bir olumlu duygulanım da

sağlamaz (Van den Bossche vd., 2006). Psikolojik güvenlik kavramı, Aristoteles’in “erdem altın orandır prensibi” gereği, iki aşırı ucun orta çizgisini benimser (Kaptein, 2017). Bu anlamda, psikolojik güvenlik, takım üyelerinin proje çalışmaları esnasında fikirlerini belirttiğinde aşağılanmayacağına, reddedilmeyeceğine veya cezalandırılmayacağına dair paylaşılan güven hissini ifade eder (Edmondson, 1999). Bu bağlamda, takım psikolojik güvenliği, takımlarda öğrenme davranışını kolaylaştırır çünkü takım psikolojik güvenliği, öğrenme davranışı sürecinde potansiyel olarak deneyimlenen ötekileştirme, utanç ya da tehdit eylemlerine yönelik aşırı endişeyi dindirir (Decuyper vd., 2010).

2.3.3. Takım Öğrenmesi Davranışları

Takım öğrenmesini ele almak için farklı etiketler kullanılır (örneğin, grup düzeyinde öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, adaptif takım performansı, uyum, grup düzeyinde bilgi işleme, kolektif tümevarım). Takım öğrenmesi kavramsallaştırması, disiplinler arası sınır geçişi ve bilgi entegrasyonu eksikliği nedeniyle sorunlu bir yapıyı temsil eder. Takım öğrenmesine yönelik mevcut dil karışıklığının iyi bir örneği, literatürde karşılaşılan takım öğrenmesinin 30 farklı tanımıdır (Decuyper vd., 2010). **Tablo 3’te** takım öğrenmesine yönelik farklı kavramsallaştırmalara yer verilmiştir (Van der Haar vd., 2013). Takım öğrenmesinin sıklıkla kullanılan kavramsallaştırmalarından birisi, takım öğrenmesini, soru sormak, geri bildirim aramak, denemek, sonuçlar üzerinde yansıtma gerçekleştirmek, hataların veya eylemlerin beklenmedik sonuçlarını tartışmak ile karakterize edilen sürekli bir yansıtma ve eylem süreci olarak ifade eder (Edmondson, 1999, s. 353).

Tablo 3: Takım Öğrenmesi Davranışları ve Süreçleri

Yazarlar	Takım öğrenmesi davranışları ve süreçleri
Argote vd. (1999)	Etkileşim yoluyla görevle ilgili bilgileri edinme, paylaşma, iyileştirme veya birleştirme
Argote (1999)	Takımlar tarafından bilginin kolektif olarak edinilmesi, birleştirilmesi, oluşturulması ve paylaşılması
Edmondson (1999)	Soru sormak, geri bildirim aramak, denemek, beklenmeyen sonuçları yansıtmak ve hataların ya da eylemlerin beklenmeyen sonuçlarını tartışmak olarak karakterize edilen yansıtma ve eylem
Ellis vd. (2003)	Bilgiyi kolektif olarak paylaşma kabiliyeti

Gibson & Vermeulen (2003)	Deneme yapılması, yansıtıcı iletişim yoluyla içgörülerin sentezlenmesi ve kodlama yoluyla öğrenilenlerin açıklanması
Gruenfeld vd. (2003)	Takım bilgisinin kazanılması, kalıcılığı, yayılması ve değer kaybı
Wilson vd. (2007)	Takım bilgilerinin, rutinlerinin ya da davranışlarının paylaşılması, depolanması ve geri alınması

Edmondson'un takım öğrenmesi kavramsallaştırması, proje takımlarının yeni bilgiler geliştirdiği geniş bir davranış yelpazesini temsil eder (Nellen vd., 2020). Edmondson'un takım öğrenmesi kavramsallaştırması, takım düzeyinde uygulanan öğrenme yoluyla beş farklı ve somut öğrenme davranışının tanımlanmasına izin verir ve takım öğrenmesi davranışlarının daha spesifik ve ayrıntılı tanımlarını bulmaları için bir temel teşkil eder (Savelsbergh vd., 2009). Takım üyeleri, karşılıklı konuşma eylemleriyle bilgiyi keşfeder, paylaşır ve fikir farklılıklarını yapıcı bir şekilde yönetmeye çalışır; üyeler hem takım içinden hem de takım dışından geri bildirim arayarak takımın performansını değerlendirir ve iyileştirmeler arar; deneyerek, takım hedeflerine ulaşmak için yeni stratejiler denerler; geçmiş başarıları ve gelecekteki amaçları yansıtarak, yöntemlere, stratejilere veya varsayımlara adaptasyon sağlarlar veya bunları geliştirirler; hataları tartışarak ve üzerinde yansıtma yaparak, hataları önlemenin yollarını keşfederler (Rebelo vd., 2020).

Takım öğrenmesine ilişkin yaygın kullanılan ikinci kavramsallaştırma, köklerini Van den Bossche vd. (2006) çalışmasında bulur. Bu kavramsallaştırmada, takım öğrenmesi daha dar bir yaklaşımla ele alınır. Takım öğrenmesi, takım üyelerinin söylemlerinin karakteristiklerinin karşılıklı anlayışa ve ortak bilişe ulaşılması aracılığıyla süreç içerisinde dikkate alınması ve takım üyelerinin etkileşimi olarak tanımlanır. Van den Bossche vd. (2006) çalışmasında, takım öğrenmesi, karşılıklı olarak paylaşılan bilişin yaratılması olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyo-bilişsel süreçler aracılığıyla karşılıklı olarak paylaşılan biliş inşa edilir. Sosyo-bilişsel süreçler takım öğrenmesi davranışı olarak tanımlanır ve bu süreçler inşa etme, birlikte inşa etme ve yapıcı çatışma olarak çerçevelendirilir. Söz konusu takım öğrenmesi süreçleri, karşılıklı olarak paylaşılan bilişe katkı sağlamaktadır.

Takım öğrenmesi davranışlarının diğer bir kavramsallaştırmasında ise, takım öğrenmesi, takım etkileşiminin hem süreçleri hem sonuçları açısından ele alınarak

takımın potansiyel davranış repertuarında bir değişiklik olarak ifade edilmiştir (Wilson vd., 2007). Bir süreç olarak takım öğrenmesi, bireylerin deneyim yoluyla birbirleriyle bilgi edindiği, paylaştığı ve sentezlediği etkinlikleri içerir. Takım öğrenmesinin gerçekleştiğine dair kanıtlar, bu tür bir iş birliğinin sonucu olarak ortaya çıkan örtük veya açık bilgi değişikliklerini içerir (Argote vd., 2001).

Takım öğrenmesi kavramsallaştırmasında bazı çalışmalar takım öğrenmesinin süreçle dair doğasını vurgulamıştır (örneğin, Dechant vd., 1993; Edmondson, 1999). Bu bağlamda, takım öğrenmesi, bilgi paylaşımı, soru sorma, geri bildirim arama, varsayımlara meydan okuma, çerçeveleme, yeniden çerçeveleme, diyalog kurma, farklı alternatifler arama gibi kişilerarası davranışların ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Takım öğrenmesinin kavramsallaştırılmasında, takım öğrenmesinin çıktılara dair doğasını vurgulayan çalışmalar da vardır (örneğin, Van den Bossche vd., 2006, Wilson vd., 2007). Bu doğrultuda, takım öğrenmesi, ortak zihinsel modellerde ve takımın potansiyel davranış aralığındaki bir değişikliği gerçekleştirmekle ilgilidir. Takım öğrenmesinin kavramsallaştırılmasında hem süreçleri hem de çıktıları gerekli olarak gören çalışmalar da vardır (örneğin, Argote vd., 2001; Arrow & Cook, 2008). Bu bağlamda, takım öğrenmesinin bir başka sıklıkla alıntılanan kavramsallaştırmasında, Decuyper vd. (2010) çalışmasında, takım öğrenmesinin hem süreç hem sonuç perspektifi birleştirilmiştir. Decuyper vd. (2010) çalışmasında, takım öğrenmesi, hem bilgi edinme (paylaşım, depolama ve geri alma), hem katılım (sınırları aşma, takım etkinliği ve takım yansıtması) hem de yaratma (birlikte inşa etme ve yapıcı çatışma) olarak ele alınmıştır. Decuyper vd. (2010) tarafından kavramsallaştırılan takım öğrenmesi süreçlerinin unsurları **Tablo 4’te** yer almaktadır.

Tablo 4: Decuyper vd. (2010) Tarafından Kavramsallaştırılan Takım Öğrenmesi Süreçleri

Takım öğrenmesi süreçleri	Tanım
Paylaşmak	Bir takım üyesinin bilgisini, yetkinliklerini, fikirleri ya da yaratıcı düşüncelerini daha önce bunların kendi takımında bulunduğunu fark etmeyen diğer takım üyelerine iletme sürecidir.
Birlikte inşa etmek	Orijinal bir öneriyi geliştirerek, inşa ederek ya da düzelterek ortak bilgiyi geliştirmenin ve ortak anlamı inşa etmenin karşılıklı sürecidir. Böylece, takım içerisinde önceden mevcut olmayan ortak bilgi ve yeni anlamlar ortaya çıkar.

Yapıcı çatışma	Takım içerisindeki kimlik ve fikir çeşitliliğini ortaya çıkaran müzakere ya da diyalog sürecidir.
Takım etkinliği	Hedefe ulaşmak için gerekli fiziksel ve psikolojik araçların harekete geçirilmesiyle takım üyelerinin birlikte çalışma sürecidir.
Sınır geçişi	Farklı birimlerin, takımların veya kuruluşların sınırlarını aşması, öğrenme sürecinin paydaşları olması, enformasyonu paylaşması.
Takım yansıtması	Mevcut gerçeklik, takım hedefleri ve yöntemleri hakkında ortak zihinsel modellerin birlikte inşa edilmesi, yeniden yapılandırılması ve yeniden inşa edilmesi süreci. Tek döngülü öğrenme sürecinde amaca ne kadar ulaşıldığını sorgulanırken; çift döngülü öğrenme sürecinde hedefler, oyunun kuralları ve altta yatan yönlendirme değişkenleri sorgulanır.
Depolama ve geri alma	Temel ve kolaylaştırıcı takım öğrenme süreçlerinden kaynaklanan ortak bilgi, geliştirilen prosedürler, paylaşılan fikirler, planlar, alışkanlıklar gibi faktörlerin daha sonra kullanılması için takımın yazılımında veya donanımında muhafaza edilmesidir.

Decuyper vd. (2010), takım öğrenmesini, sekiz farklı takım öğrenme süreci açısından kavramsallaştırmıştır: paylaşma, birlikte inşa etme, yapıcı çatışma, takım yansıması, takım etkinliği, sınır geçişi, depolama ve geri alma. Takım öğrenmesinin kavramsallaştırılmasında kullanılan sekiz farklı takım öğrenme süreci iki kategoride ele alınmıştır: temel takım öğrenme davranışları ve takım halinde öğrenmeyi kolaylaştırma davranışları. Temel takım öğrenme davranışları, takım öğrenmesi gerçekleştiğinde proje takımında gerçekte neyin ortaya çıktığını ifade eder: "paylaşma", "birlikte inşa etme" ve "yapıcı çatışma". Temel takım öğrenme süreçleri, bilgi verme, soru sorma, geri bildirim sağlama, diyalog oluşturma, bilgiyi yeniden çerçeveleme eylemlerini içerir ve takım üyeleri arasında yüksek kaliteli etkileşim için bir bağlam olarak ortak bir diyalog alanının yaratılmasına yol açar. Temel takım öğrenme süreçleri, yeni bilgileri ekleyerek veya karşılıklı olarak inşa ederek değişim yaratırlar, ancak bu değişimler mutlak anlamda proje takımı süreçlerinde iyileştirmelere yol açmazlar (Sessa & London, 2008). Bu bağlamda, takım öğrenmesi literatürü, takımların doğru yönde öğrenmelerine yardımcı olan takım öğrenmesi süreçlerini de belirtir: planlama, değerlendirme, sınır yönetimi, deneme.

Takım öğrenmesini kolaylaştıran birbiriyle bağlantılı söz konusu süreç değişkenleri, Decuyper vd. (2010) tarafından üç kategoride ele alınmıştır: “takım yansımaları”, “sınır geçişi” ve “takım etkinliği”. Kolaylaştırıcı takım öğrenme davranışları, planlama ve deneme yoluyla takımın öğrenmesinin geliştirilmesini teşvik eder. Kolaylaştırıcı takım öğrenme davranışları, temel öğrenme süreçleri için uygun bir bağlam sağlayarak takım performansının gelişmesine ve ideal bir şekilde işlemesine katkı sağlar. Bu iki süreç türü ayrı süreçler olarak kavramsallaştırılsa da iç içe süreçler olarak ele alınmalıdır. Temel takım öğrenme süreçleri, takım yansıtmasının, takım etkinliğinin ve sınırları aşmanın önemli bir parçasıdır. Temel öğrenme süreç değişkenlerinin takım öğrenmesinin gücü için sorumlu olduğu durumlarda, kolaylaştırıcı süreç değişkenleri, takımın hem verimliliğini hem de etkililiğine tesir ederek takım öğrenmesine bağlam ve odak sağlar (Decuyper vd., 2010).

Takım öğrenmesi, takımlar, takım üyeleri ve örgütler için döngüsel olarak değişim veya gelişme yaratan takım düzeyinde süreçlerin bir sentezidir. Bir sentez olarak takım öğrenmesi, farklı türdeki süreçlerin değişen kombinasyonlarından meydana gelir (paylaşım, birlikte inşa etme, yapıcı çatışma, takım yansımaları, sınır geçişi, takım etkinliği, depolama ve geri alma). Döngüsel olarak çalışmak, bu süreçlerin belirli sonuçlara yol açması ve bu sonuçların da bu süreçleri etkilemesi anlamına gelir. Takım öğrenmesi söz konusu olduğunda, diyalog, geri bildirim, bilgi paylaşımı, çerçeveleme, yeniden çerçeveleme, yüzleşme, müzakere değişkenleri çok önemli iletişimsel eylemlerdir (Edmondson, 1999). Söz konusu değişkenler, Decuyper vd., (2010) tarafından, üç temel süreç değişkeni olarak ele alınmıştır: paylaşım, birlikte inşa etme ve yapıcı çatışma. Bu süreçler takım etkinliği, sınır geçişi, takım yansıtması, depolama ve geri alma ile kolaylaştırılabilir. İlk olarak, takım üyeleri, takım yansımaları, takım aktivitesi ve sınır geçişleri esnasında yapıcı çatışmalar içerisinde yer alır, paylaşır ve birlikte inşa eder. Takım öğrenmesinin temel süreçleri, takım öğrenmesini kolaylaştırıcı süreç değişkenlerinden ayrı ele alınamaz, bu değişkenlerle birlikte bağlamsallaştırılır. İkinci olarak, geçmişteki takım öğrenimi ile şimdiki veya gelecekteki takım çalışması/takım öğrenimi süreçleri arasındaki boşluğu kapatmak için “*depolama*” ve “*geri alma*” süreçleri gereklidir. Son olarak, takım öğrenmesinin üç kolaylaştırıcı süreç değişkeni iç içedir.

Temel takım öğrenme davranışları, takım üyeleri arasındaki etkileşimde doğrudan gözlemlenebilen davranışlardır. Ortak bir amaç doğrultusunda takım halinde

çalışmanın kaçınılmaz bir yan etkisini ifade ederler (Van den Bossche vd., 2006). Birinci temel takım öğrenme davranışı, “paylaşmaktır”. Paylaşmak, takım üyelerinden birinin yeni bir bilgiyi, vizyonu, anlamı, fikri veya öneriyi, söz konusu yeniliklere aşina olmayan ve verilen açıklamayı yorumlamaya ve anlamaya çalışıp aktif olarak dinleyen diğer takım arkadaşlarına aktarılmasıdır (Decuyper vd., 2010). Paylaşım, yeni bilgi, rutinler veya davranışlar dağıtmakla ilgilidir (Wilson vd., 2007). Paylaşılan bilgilerin yakın zamanda elde edilip edilmediği veya geliştirilip geliştirilmediği önemli değildir. Yeni olan, takım içinde bireysel bilgi, yetkinlik, görüş veya yaratıcı düşünceler gizli olarak mevcut olmakla birlikte, ancak takım içerisinde paylaşılmayan anlayıştır. Bireysel olarak öğrenilmiş kazanımları, takım öğrenmesi için paylaşmanın önemi alan yazınında vurgulanmıştır: bilginin paylaşılması ve alışverişi, bireysel açıklama, çerçeveleme, bilgiyi paylaşma, geri bildirim arama, iletişim, yüz yüze etkileşim (Senge, 2007; Altman & Iles, 1998; Edmondson, 2002b; Burke vd., 2008; Sessa & London, 2008b).

Takım öğrenmesi, farklı takım üyelerinin proje takımı içerisinde neler sunabileceği hakkında ortak bir fikir geliştirmekten daha fazlası olabilir. Diyalog gibi takım süreçlerini entegre ederek, takım üyeleri birbirlerinin bilgilerini, yeterliliklerini, fikirlerini veya yaratıcı düşüncelerini tamamlayabilir, bunlarla yüzleşebilir ve bütünleştirebilir (Burke vd., 2008). Böylece, takım üyelerinin mevcut kişisel vizyonları zenginleşerek takım üyelerinin ortak zihinsel modellerinin gelişimi kolaylaşır (Senge, 2007). Takım üyelerinin takım ortamında ortaya çıkan bilgi, yeterlilikler, görüşler veya yaratıcı düşüncelerle nasıl başa çıktıklarına bağlı olarak, iki farklı etkileşim türü ortaya çıkar: “birlikte inşa etme” veya “yapıcı çatışma”. Farklı takım üyeleri enformasyon paylaşma eylemine katıldığında ve takım üyeleri proje takımı içerisinde paylaşılan enformasyonu inşa ettiğinde, geliştirdiğinde ve bunlarla yüzleştirdiğinde, takım üyeleri “birlikte inşa etme” ve “yapıcı çatışma” gibi öğrenme davranışlarına katılmaya başlar.

“Birlikte inşa etme”, takım üyelerinden biri tarafından paylaşılan enformasyon, bilgi ve yetkinlikleri iyileştirerek, geliştirerek veya değiştirerek bilginin karşılıklı yaratılma sürecidir (Baker, 1999). “Birlikte inşa etme”, orijinal bir öneriyi inşa ederek, geliştirerek veya değiştirerek ortak bilgiyi geliştirmenin ve ortak anlamı inşa etmenin karşılıklı sürecidir. Paylaşım, birlikte inşanın gerçekleşmesi için önemli bir ön koşuldur (Van den Bossche vd., 2006). Bununla birlikte, birlikte inşa etme

sürecinde, takım üyeleri, ortak bilgiyi, yetkinlikleri, fikirleri veya yaratıcı düşünceleri kabul etme, tekrarlama, başka kelimelerle ifade etme, sorgulama, somutlaştırma ve tamamlama döngülerine tekrar tekrar katıldıkça etkileşimi bir adım daha ileri götürür. Kişiler arası uyum arayışının ışığında, takım üyeleri birbirlerinin var olan düşünce, dil ve eylem temayüllerini geliştirir ve genişletir (London vd., 2005). Böylece, takım için daha önce mevcut olmayan ortak bilgi ve yeni anlamlar meydana gelir (Wilson vd., 2007).

“Yapıcı çatışma”, takım içindeki kimlik ve fikir çeşitliliğini ortaya çıkaran bir müzakere veya diyalog sürecidir (Van den Bossche, 2006). “Yapıcı çatışma”, proje takımı içerisinde ortaya çıkan çeşitlilik ve açık iletişim yüzünden takım üyelerinin çatışması ya da tartışmasıyla meydana gelir (Raes vd., 2015). Bununla birlikte, çatışan görüşlerin veya bilginin kendisi değil, farklı bakış açılarını yeni ve daha iyi bir çözüme yönelik yapıcı bir şekilde bütünleştirme eylemi, yapıcı bir çatışmayı tanımlar (Van den Bossche vd., 2005).

Yapıcı çatışmanın farklı türlerini ayırt etmek önemlidir. Örneğin, farklı perspektifleri keşfetmek, hata analizi gerçekleştirmek ve hata iletişimine odaklanmak alan yazınında ayırt edilir (Savelsbergh vd., 2009). “Yapıcı çatışmalar” genel olarak takım üyelerini rahatlık alanlarından uzaklaştırma eğilimindedir. Yapıcı çatışmalar, daha temel dönüşümleri kolaylaştırmak için teorileştirilmiştir (Sessa & London, 2008b). Yapıcı çatışmalar, ilkel ve daha temel bilişlerimizi ve inançlarımızı eriten duygusal bir hali harekete geçirir (Topping & Ehly, 2001). Bir meta-analizde, yapıcı çatışmaların öğrenmeye ve kavramsal gelişmeye nasıl katkı sağladığı ele alınmıştır. Düzenli bir çatışmada, takım üyeleri farklılıklarını bir paradoks olarak ele alabilir ve çatışan unsurlardan birini görmezden gelerek paradoksu çözebilir. Diğer taraftan, düzenli bir çatışma, sorunun yorumlanmasında bir farklılık yerine kişisel, duygusal bir reddetme olarak değerlendirilebilir. Her iki durumda da yapıcı bir çatışma yoktur ve bu çatışma mevcut zihinsel modelleri eritmek yerine dondurur. Bu bağlamda, bir çatışmanın yapıcılığı, onun doğasına bağlıdır: duygusal/ilişkisel çatışmaya karşı bilişsel/görev çatışması (De Dreu & Weingart, 2003). Örneğin, ilişkisel çatışmalar, proje çalışmaları için işlevsizdir. Bununla birlikte, orta düzeyde görev çatışması, takım performansı için faydalıdır (Jehn, 1995).

Decuyper vd. (2010) tarafından geliştirilen takım öğrenmesi kavramsallaştırılmasında, “birlikte inşa etme” ve “yapıcı çatışma” süreçleri

kavramsal olarak ayrılır. Bir veya birden fazla anlaşmazlığın ortaya çıkması, ortak enformasyonun kabul edilmemesine yol açar. Enformasyonun çatışmacı yönlerinin tartışılması, birlikte inşa etme ve yapıcı tartışma arasındaki ayırt edici temel özelliştir (Raes vd., 2015). Ancak bu iki kavram pratikte iç içe bir şekilde birlikte var olurlar ve birbirlerini güçlendirirler. Bu nedenle, öğrenmek isteyen herhangi bir takımın birincil görevi, hem uyumsuz (yapıcı çatışma) hem de yapıcı (birlikte inşa) takım öğrenme süreçlerinin bir arada bulunmasının mümkün olduğu bir diyalog alanı yaratmaktır (Jansen vd., 2009). Ne de olsa, takımlar ancak çatışma ve uyum arasındaki gerilim alanında sürekli hareket eden bir denge bulduklarında ve bulmaya devam ettiklerinde etkili bir şekilde öğrenirler (Wildemeersch, 2007). Uç noktalarda, ne yapıcı bir çatışma, ne birlikte inşa etme veya paylaşma yoktur ve dolayısıyla takım halinde öğrenme de gerçekleşmez.

Senge'ye göre (1990), takım öğrenmesinin gerçekleşmesi için “diyalog” ve “tartışma” pratikleri gereklidir. Diyalog ve tartışmadaki temel kurallar ve hedefler farklıdır. Bunları ayırt edemeyen takımlarda genellikle ne diyalog ne de verimli tartışmalar olur. “Diyalog”, takım üyelerinin, sorunları özgür ve yaratıcı bir şekilde keşfetmesi olarak ifade edilir. Diyalog sürecinde, takım üyeleri birbirini etkili bir şekilde dinler ve kendi görüş ve varsayımlarını askıya alır. Diyalogdan farklı olarak, tartışmada, karar vermenin en iyi yolunu bulmak için bireysel görüşler sunulur ve savunulur. Takım öğrenmesi için, takımlar, bir anlaşmaya varılması ve bir karar alınması gerektiğinde tartışmanın karar verme süreci için yararlı olduğunu öğrenmelidir; ve bu diyalog karmaşık konulara yeni ve daha zengin bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Diyalog ve tartışmayı dengelemek, öğrenen takımlar için hayati önem taşır. Senge'ye göre (1990), öğrenen bir takım, diyalog ve tartışma arasında gidip gelme anlamında ustalaşır.

Senge'nin (1990) takım öğrenmesi kavramsallaştırmasında, yapıcı çatışma ve savunma rutinleri takım öğrenmesini etkileyen süreçler olarak vurgulanmıştır. Öğrenen bir takım içerisinde fikir çatışması vardır ve öğrenen takımlar çatışmayı yaşamaktan ve çatışmayla uğraşmaktan korkmaz, böylece grup düşüncesi gibi takım fenomenlerinden kaçınır (Brielmaier & Friesl, 2022). Senge (1990), savunma rutinlerinin, düşüncemizi açığa çıkarmanın getirdiği utanç ve tehditten kendimizi korumak için kullandığımız yerleşik alışkanlıklar olduğunu ifade eder. Söz konusu savunma rutinleri, takım üyelerinin bir soruna yanıt olarak geliştirdiği işlevsiz

rutinleri temsil eder. Problem, öğrenme süreçlerinin gerekli olduğunu ima ettiğinde, eğer öğrenme, takım üyeleri tarafından bir tehdit olarak algılanıyorsa, bu gerekliliğe savunmacı bir şekilde tepki verilir. Öğrenmenin üstesinden gelmenin bu savunmacı yolu, sorunun kendisine değil, sorunun belirtisine yönelik bir eyleme yol açar, semptomatik bir çözüm yaratır, yani algılanan öğrenme ihtiyacını azaltır. Fikir ayrılıkları takım öğrenmesini olumlu etkilerken, savunma rutinleri hem fikir çatışmalarının ortaya çıkmasına, hem de takım öğrenimine zarar verir.

Takım öğrenmesini kolaylaştırma davranışları, temel takım öğrenme davranışlarından farklı bir düzendedir. Takım öğrenmesini kolaylaştırma davranışlarına dair süreçler, takım sinerjisini yaratma potansiyeline sahiptir (Raes vd., 2015). İlk kolaylaştırıcı takım öğrenme davranışı, takım yansıtması, etkili takım öğreniminde merkezi bir süreçtir (McCarthy & Garavan, 2008; Sessa & London, 2008a). Takım yansıtması, takım üyelerinin takımın hedefleri, stratejileri ve süreçleri hakkında açıkça yansıtma, iletişim kurma ve bunları mevcut/beklenen koşullara uyarlama derecesidir (Konradt vd., 2016). Takımlar ancak öğrenmeleri, amaçlarına tekrar tekrar ulaşmalarına yardımcı olduğunda etkili bir şekilde öğrenirler (Covey, 2010). Bu yüzden, takımların nerede durdukları (mevcut gerçeklik), neye ulaşmak istedikleri (nihai takım hedefleri) ve buna nasıl ulaşmak istedikleri (takım yöntemleri ve araçsal takım hedefleri) konusunda net bir vizyon geliştirmeleri gerekir. Bu bağlamda, “takım yansıtması”, mevcut gerçeklik, takım hedefleri ve yöntemleri hakkında ortak zihinsel modellerin birlikte inşa edilmesi, yapı bozumuna uğratılması ve yeniden inşa edilmesi süreçleri olarak ifade edilir (Decuyper vd., 2010). Ortak zihinsel modellerin farklı tipleri arasındaki tutarsızlık, takımı doğru yönde öğrenmeye yönlendiren yaratıcı bir gerilimi tetikler (Senge, 2007; West, 1999, 2000, 2002). Takım yansıtması, proje takımı içerisinde çift döngülü öğrenme süreci olarak görülebilir (Agyris, 1977). Takım yansıtmasına dahil olan takımlar, sadece hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarını sorgulamazlar; ayrıca hedeflerine ulaşma yaklaşımlarını, altta yatan koşulları ve birlikte çalışmanın kurulu düzenini sorgularlar (Raes vd., 2015).

Takım etkinliği, ikinci bir kolaylaştırıcı takım öğrenme sürecidir. “Takım etkinliği”, hedefe ulaşmak için gerekli fiziksel ve psikolojik araçların harekete geçirilmesiyle gerçekleşen takım üyelerinin birlikte çalışma sürecidir (Kinny vd., 1994). Takım etkinliği, genellikle takım davranışının daha yüksek düzeyde koordinasyon ve

verimliliğe doğru kademeli olarak uyarlanmasına yol açar. Birlikte çalışmanın bir sonucu olarak, takım üyeleri yönlendirilmiş/planlanmış veya yönlendirilmemiş/planlanmamış olarak öğrenebilirler (Arrow vd., 2000). Takım etkinliği, yaparak öğrenmeyle ilgilidir (Decuyper vd., 2010). Takım üyeleri, yeni perspektifleri ve çalışma yollarını keşfederken, deneme yanılma ve başarısızlıklardan öğrenebilir. Düşünce denemelerinin bir parçası olarak meydana gelen başarısız denemeler, yeni yaklaşımları denerken kaçınılmazdır ve hatta gereklidir çünkü takıma neyin işe yarayıp neyin yaramadığı hakkında faydalı yeni bilgiler sağlar (Edmondson, 2013).

Takımlar yalnızca bilgi aktarımı veya değerlendirme yoluyla açıkça öğrenmezler. Takımlar ayrıca takım etkinliği boyunca örtük olarak öğrenirler. Örneğin bazı bilgiler, insanların, teknolojinin, yapıların ve çevresel koşulların belirli bir dizilimine göre örtük ve kendine özgüdür. Söz konusu örtük bilgi ancak otantik takım etkinliklerinde takım üyelerine aktarılabilir (Argote, 1993). Ayrıca takım halinde öğrenme sadece bilinçli analizlerle gerçekleşmez. Bu, takım etkinliğinin bazen takım üyesinin neden daha iyi performans gösterdiğini veya bunu yapmasını sağlayan hangi kuralları öğrendiklerini ifade etme yeteneğini geliştirmeden performansı iyileştirebileceğini gösterir (Paavola vd., 2004; Edmondson vd., 2007). Takım aktivitesi, deneme, prova ve uygulama gibi öğrenme davranışlarını ve açık bir sistem olarak takım fikrine dayanan sınır geçişini kapsar, dolayısıyla bu sadece geri bildirim arama gibi öğrenme davranışlarına değil, aynı zamanda öğrenen ekiplerde sistem düşüncesine duyulan ihtiyaca da yol açar (Rebelo vd., 2020).

Son olarak, “sınır geçişi”, diğer bireyler veya birimlerle etkileşim yoluyla bilgi, görüş ve fikir alışverişinde bulunmayı ifade eder (Kasl vd., 1997). Sınırlar, fiziksel, zihinsel ya da örgütsel olabilir. Sınır geçişi, sistemin sınırlarını aşan spesifik bir paylaşma türüdür. Takımlar, öğrenme sürecindeki farklı paydaşlarla sınırlarını aşan bilgi, yetkinlik, görüş veya yaratıcı fikirleri paylaşmaya yanaşmazsa, ne öğrenebilir ne de etkili bir şekilde çalışamazlar. Bunun temel nedeni, takım etkinliğinin yalnızca takımın kendisi tarafından belirlenmemesi, takım ve çevresi arasındaki sınırlar arasında müzakere anlayışıyla belirlenmesidir (Decuyper vd., 2010).

Decuyper vd. (2010) tarafından kavramsallaştırılan takım öğrenmesi iki süreç değişkeniyle tamamlanır: “depolama” ve “geri alma” (Wilson vd., 2007). Depolama ve geri alma değişkenleri, takım öğrenmesinin zaman içinde kalıcı olmasına yol

açtıklarından, takım öğrenimini zamansal bir perspektife yerleştirir. Depolama ve geri alma değişkenleri aracılığıyla, takım öğrenmesinin temel ve kolaylaştırıcı süreçlerinden gelen ortak bilgiler, geliştirilen prosedürler, ortak fikirler, planlar ve alışkanlıklar takımın yazılımına/donanımına, daha sonra kullanılmak veya incelenmek için kaydedilir. İndeksleme, filtreleme ve bakım, depolamanın önemli yönleridir. Ayrıca, takım üyelerinin geri alma ipuçlarını oluşturduğu ayrıntılı takım öğrenme süreçlerinin, hem depolama hem de geri alma kalitesi için oldukça önemli olduğu varsayılmaktadır (Wilson vd., 2007).



3. HİPOTEZ GELİŞTİRME

Hipotez geliştirme kısmında, literatür özeti bölümünde kavramsal çerçevesi açıklanan felsefi takım erdemi, takım spiritüalitesi ve takım öğrenmesi değişkenlerinin arasındaki ilişkilere yönelik geliştirilen teorik argümanlar ele alınmıştır ve söz konusu değişkenlere yönelik hipotezler geliştirilmiştir.

3.1. Takım Erdemi ve Takım İş Yeri Spiritüalitesi

Takımın iş yeri spiritüalitesinin (TS) gelişmesinin özünde takım üyelerinin kendilerini bir topluluğun parçası olarak hissetmesi vardır (Ashmos & Duchon, 2000; Gull & Doh, 2004). Takım erdemi, proje takımı üyelerinin dışsal iyilerden ziyade içsel iyileri önceliklendirmesini sağlar. Dışsal iyiler herhangi bireyin mülkiyetindeyken, içsel iyiler topluma mal olabilen ve genel iyiliğin hissedildiği niteliklerdir. Bu anlamda, içsel iyilerin önceliklendirildiği bir ortamda takım üyeleri herhangi bir pratiğin toplumla olan bağı kurabilir ve proje çalışmalarına dair pratikleri sosyal bağlamda ele alabilir (Arjoon vd., 2018). Ayrıca, takım erdemi takım üyelerinin iyi olarak adlandırdığı nitelikleri, onların ait olduğu topluluğun iyileriyle aynı olması gerektiğine yönelik kolektif bir bilinç aşılar (MacIntyre, 2007). Böylece, takım üyeleri iyi arayışlarında toplumun bir parçası olarak hareket ederler.¹

Buna ilaveten, takım erdemi, her bir üyenin özüne saygı gösterilmesini teşvik ederek, takım üyelerinin birbirlerine olumlu muamele etmesini, özen göstermesini ve ilgili davranmasını teşvik eder. Takım üyelerinin birbirlerine saygılı bir şekilde davranması, birbirlerinin içsel benliğinin değerli görülmesine katkı sağlar ve topluluk hissinin inşa edilmesine yardımcı olur (Lee, Lovelace & Manz, 2014). Bu sayede,

¹ Dışsal iyilere miyopik ve tek taraflı olarak odaklanan proje takımlarının TS'yi teşvik etmesi ya da benimsemesi pek olası değildir. Dışsal iyileri önceliklendiren anlayışta vurgu, başkaları ya da toplum için iyi olan nesnel ahlaki değerler değil, bireyin egosu için iyi olan öznel değerler üzerindedir. İlişkisel bir perspektiften ziyade, bireyi temel alan benmerkezci bir perspektif söz konusudur. Bu anlamda, TS, bireysel tercihlerin maksimize edildiği ortamda barınamaz. İçsel iyileri önceliklendiren anlayışta vurgu ise, takım üyelerinin değerlerinin, anlam arayışının, ilişkisel ağın önemsendiği topluluk anlayışıdır. TS, ilişkisel kaygılara ve içsel benliği geliştirme motivasyonuna önem veren etkileşimli toplumsal aktörler bağlamında ortaya çıkar (McGhee & Grant, 2018).

takım ortamı takım üyelerinin birbirlerinin özülle temasa geçebildiği, birbirlerine gerçek saygı ve özen gösterebildikleri, otantik ilişkilerin geliştiği yerlere dönüşür. Diğer taraftan, takım erdemi olmaksızın, takım üyeleri kendilerini toplumdan ve insani ilişkilerden soyutlayarak iyi arayışlarını anlamlandırır (McPherson, 2013). Bu anlamda, takım erdemini temel almayan ve bencil çıkarları maksimize eden normlar, takım ortamında spiritüalitenin gelişimine karşıt görünmektedir (Gotsis & Kortezi, 2008).

Takım üyelerinin kolektif olarak spiritüel yolculuklarını anlamaları ve açıklamaları için oldukça geniş bir zaman dilimine dayalı daha büyük sosyal bir bağlam gereklidir. Diğer bir deyişle, proje takımı üyelerinin içsel yaşamı, oldukça uzun bir zaman diliminden beslenen sosyal kimliklerine bağlıdır. Sosyal ya da ortak kimliğin belirginleşmesini ya da ortaya çıkmasını teşvik eden durumlar meydana geldiğinde, takım üyelerinin spiritüel gelişimi canlanmaktadır ya da gelişmektedir (Duchon & Plowman, 2005). Takım erdemi, proje takımı içerisinde neyin iyi olup olmadığının değerlendirmesini, tarihsel olarak oldukça geniş bir zaman diliminde somutlaşmış argümanları ifade eden ahlaki kimliğin temel alınarak gerçekleştirilmesini sağlar (MacIntyre, 2007). Ahlaki kimlik, tarihsel olarak gelen ilişkileri, sorumlulukları, beklentileri ve borçları takım üyelerinin ahlaki başlangıç noktası olarak ele almasını gündeme getirir ve takım üyelerinin ahlaki olarak mükemmelleşmesinin bu başlangıç noktasını dikkate almasıyla mümkün olduğunu vurgular (Akgün vd., 2022). Bu anlamda, takım erdemi, proje çalışmalarının iyilerini, oldukça geniş bir zaman dilimini dikkate alan genel iyilik nosyonu ile bağlantılı hale getirerek takım üyelerinin gündelik aktivitelerine oldukça geniş bir zaman dilimine dayanan tarihsel ve sosyal bir bağlam kazandırır (Potts, 2020).

Böylece, takım erdemi, takım üyelerinin her bir eyleminin bu tarihsel ve sosyal bağlam içerisinde genel iyiliğe katkı sağlama anlamında değerli olduğunun bilincini takım üyelerine aşılayarak onlara üst düzey spiritüel bir bağlantı hali sağlar (Fagley & Adler, 2012). Bu bağlamda, felsefi erdem etiğine dayalı takım erdemi her bir pratiğin geçmişten günümüze gelen altın bir örgü içerisinde yer aldığı bilincini takım üyelerine kazandırır. Gerçekleştirilen her bir eylemin genel iyiliğe katkı sağlama anlamında bir yeri olduğunu, bugünkü ahlaki pratiklerin dünün temsilcilerinden takım üyelerine kaldığı, bugün yapılan hamlelerle de gelecek nesillere bu pratiklerin devrinin söz konusu olduğunu vurgular. Böylece, takım erdemi, takım üyelerinin her

bir eyleminin değerli olduğunun farkındalığını sağlayan ve kendisine destek veren daha büyük bir sosyal bağlamı meydana getirir.

Takımın iş yeri spiritüalitesinin gelişebilmesi için takım üyelerinin kurumların bölümlendirme tehdidinin üstesinden gelmesi gereklidir (Cavanagh & Bandsuch, 2002). Kurumların bölümlendirme eğilimi, takım üyelerini bir alanda bir dizi standardı benimsemeye yönlendirirken, bir başka alanda farklı ve birbiriyle çatışan bir dizi standardı benimsemeye yönlendirir (Robson, 2015). Diğer bir deyişle, takım üyelerinin farklı sosyal bağlamlarda ve değişik zaman dilimlerinde benzer ve tutarlı karakter m kemmelliklerinin korunmasını ya da sürdürmesini kurumların bölümlendirme tehdidi engeller (Akgün vd., 2022). Kurumların bölümlendirme tehdidi yüzünden, takım  yeleri yaşamın anlamını kaybetmekte, yalnızlaşmakta ve kendini diğer insanlardan izole etmektedir. Takım  yeleri işlerini, aile yaşamlarını ve spiritüel gelişimini birbirinden ayrı bölümler olarak sıklıkla deneyimlemektedir (Cavanagh & Bandsuch, 2002). takım üyelerinin işyerinde olmayan diğer kişilerle, örneğin eşler, arkadaşlar, çocuklar, ebeveynler vb. ile önemli sosyal bağları vardır. Çalışanları başarılı bir kariyere sahip olmak ile bir hayata sahip olmak, şirkete bağlılık ile arkadaşlara ve aileye bağlılık arasında seçim yapmaya zorlayan organizasyonlar, sadece rol  atışması yaratmakla kalmaz, aynı zamanda potansiyel olarak takım üyelerinin hayatlarını ve ruhlarını fakirleştirir (Pfeffer, 2010).

Kurumların bölümlendirme tehdidinin üstesinden gelme amacıyla, takım erdemi sadece proje çalışmalarının iyilerinin peşinden gitmeyi takımın mükemmelliği için yeterli görmez. Takım erdemi, gerçek anlamda mükemmelliğin farklı pratiklerin ve aktivitelerin birbiriyle uyumlaştırılmasına ve bağlantılandırılmasına bağlı olduğunu vurgular (Darr, 2020). Bu anlamda, takım erdemi hem proje takımının iyilerinin hem de hayatın bütününü kuşatan farklı pratiklerin iyilerinin gündeme alınmasını sağlar (Pott, 2020).

Ayrıca, takım erdemi, ilişkisel bir alan meydana getirir. İlişkisel alan, takım üyelerinin kolektif spiritüel gelişiminden uzaklaştıran verili örgütsel normları sorgulamayı ve bu normlara tepki göstermeyi mümkün kılar (Wilcox, 2012). Örneğin, takım  yeleri proje esnasında takip edilmesi gereken iyileri başkalarına bağlı ilişki networkleri bağlamında (meslektaşlar, tedarikçiler, müşteriler, aile  yeleri) ele alır (MacIntyre, 2016). Bu ilişkisel alan, çalışanın, iş ilişkileri sırasında iyi bir ekip  yesi, iyi bir eş veya güvenilir bir kişi olmak gibi, o kişinin ortak yararına

yönelik önceden var olan beklentileri, yükümlülükleri ve talepleri önceliklendirmesine ve takdir etmesine olanak tanır (Darr, 2020). Son olarak, takım erdemi, farklı sosyal bağlamlarda ve değişen zaman dilimlerinde benzer ahlaki karakterin sergilenmesine izin verir (MacIntyre, 2007). Böylece, proje çalışmasının iyileri spiritüel gelişimin bir parçası haline gelirken, aynı zamanda spiritüel gelişimin proje ortamında sürekliliği devam eder. Takım üyelerinin proje çalışmaları kapsamında gerçekleştirdiği işler ve takım üyelerinin ait olduğu topluluğun daha geniş sosyal iyiliği ya da yararı arasında bağlantının görülmesiyle birlikte takımın iş yeri spiritüalitesi de gelişir (Pfeffer, 2010).

Hipotez 1: Takım erdemi, takımın iş yeri spiritüalitesiyle pozitif bir şekilde ilişkilidir.

3.2. Takım Erdemi ve Takım Öğrenmesi arasındaki ilişkide Takımın İş Yeri Spiritüalitesinin Aracı Değişken Rolü

Takım spiritüalitesi (TS), takım üyelerinin öğrenme sürecinde eleştirel düşünme ve yaratıcılıkla ilgili bilişsel süreçlere dâhil olmasına katkı sağlar (Daniel, 2010). TS, etkinliğin ve etkililiğin hangi amaçlara hizmet ettiği, hayattaki amaçların ve önceliklerin neler olduğu konusunda sorgulamalar yapılması için takım üyelerini esinlendirir (Pandey vd., 2019). TS, anlam ve amaç hissi aracılığıyla takım üyelerinin proje çalışmalarında eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine, sorunları çözmek için etkili çözümler önermelerine ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur. TS, yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda ikna etme, iletişim kurma, etkileşim kurma ve diğerlerine yardımcı olma gibi ekstra rol çabalarına hizmet eder (Afsar & Rehman, 2015).

TS, takım üyelerinin referans çerçevesinin, kimliğinin ve benliğinin geliştirilmesine katkı sağlar. Herhangi birisinin referans çerçevesinin genişlemesi, çift döngülü öğrenmenin özü olan inançları veya değerleri değiştiren yeni düşünce ve fikirlerin ortaya çıkmasına neden olur (Pandey vd., 2019). TS'yi yüksek düzeyde deneyimleyen takım üyelerinin, engellerle karşılaştıklarında daha fazla inisiyatif almaları, proaktif olmaları, problem çözmede aktif olarak yer almaları, büyüme fırsatlarından hızla yararlanmaları, işyerinde fikirleri hayata geçirmeleri ve başkalarıyla bağlantılı olma duygusunu yerine getirmek için diğer olumlu sosyal davranışlarda bulunmaları muhtemeldir (Whitaker & Westerman, 2014). TS, takım

üyelerinin kendilerine özgü vizyon, anlam ve amaç hislerinin birer zenginlik olarak değerlendirmesini sağlayarak farklı vizyon, anlam ve amaç hislerine dayalı heterojenliklerin problem çözme ve yaratıcı çözümlerin süreçlerinde kullanılmasını mümkün kılar. Bu heterojenlikler, takım olarak öğrenme sürecinde en iyi çözümü seçmeyi ve bir problem ya da fırsata yönelik çoklu perspektifler geliştirilmesini sağlar (Neal & Harpham, 2012).

TS, takım üyelerine anlamlılık, neşe ve akış hissettirmesi aracılığıyla onların öğrenme süreçlerindeki deneyimlediği zihinsel stresinin üstesinden gelmesine katkı sağlar. Neşe hissi, düşünme ya da eylemde bulunmanın alışkanlık modlarını genişletir. TS'nin psikolojik faydası, pozitif bir etki yaratmasıdır ve takım üyelerinin birbirine duygusal olarak ulaşılabilirliğini geliştirmesidir (Pandey vd., 2019). TS, para kazanmanın ötesine geçen amaçları ve değerleri içeren misyonları vurgular ve aile benzeri dinamiklerin yaratılmasına katkı sağlar. Takım üyeleri arasındaki güçlü bağlar, kişiler arası bağların derinleştirilmesine yardımcı olur ve takım içerisinde fikirlerin uygulanması ve fikir alışverişleri için destekleyici bir ortamın oluşmasına katkı sağlar (Pratt & Ashforth, 2003). Güçlü sosyal bağlar bir fikrin gelişimine ve evrimine yardımcı olur. Fikir alışverişi takım öğrenmesinin önemli bir parçası olduğundan, takım üyeleri arasında güçlü sosyal bağların olması, takım üyelerinin birbirlerinin fikirlerine değer vermesini, fikirlerin huzurlu bir ortamda tartışılmasını ve fikirlerin ileriye taşınmasını sağlar (Kijkuit & Van Den Ende, 2007).

Takım öğrenmesi sürecinin doğasında yer alan belirsizliklerin üstesinden gelirken, TS kriz zamanlarında güçlülük hissi verir. TS, takım üyelerinin kişisel arası çatışmalarının aslında kendi ruhi krizlerinin bir kaynağı olduğu yansıtmasını yaparak ya da farkındalık sağlayarak takım üyelerini birbirleriyle en iyi şekilde irtibatlı hale getirir. Böylece, TS, takım öğrenmesi sürecindeki zor ya da meydan okuyucu durumların daha pozitif bir şekilde ele alınmasına katkı sağlar (Dierendonck & Mohan, 2006). TS, takım üyelerinin içsel değerlerine ve gerçek benliğine saygı gösterilmesini sağlar. TS, proje takımında gerçekleştirilen işlerin topluma ve başka insanlara olan önemi doğrultusunda değerlendirilmesini sağlayarak proje işlerine anlam katılmasını sağlar. Böylece, çalışanlar işlerinin anlamlı olduğunu deneyimler ve kendilerini değerli hissederler. TS, takım üyeleri arasında bir bağlantı ve topluluk hissi sağlar. TS bağlantıları aracılığıyla algılanan sosyal destek takım üyelerinin

öğrenme sürecindeki stres faktörleriyle mücadele etmesinde yardımcı olur ve kaynak tükenmesine karşı dayanıklılık ya da direnç sağlar (Zoua & Dahling, 2017).

TS, takım üyelerinin sıradan deneyimlere anlam yüklemelerine ve her bir anın yaşanmaya değer görülmesiyle şükranlık deneyimi içerisinde olmasına katkı sağlar. Bu anlamda, takım çalışması içerisinde pozitif davranışları teşvik eder. TS, yaşamın, bütün takım üyelerinin değerli görülmesini teşvik eder ve takım üyelerinin şimdiki zamana odaklanmasını sağlar. İşyerinde TS'yi teşvik etmek, takım üyelerinin kendilerini, başkalarını, çevrelerini ve daha büyük dünya ile olan bağlantılarını daha derinden takdir etmelerine yardımcı olur. Minnettar insanlar eylemlerinin, çevreye ve kuruluşun hizmet ettiği insanlara nasıl etkileri olduğu konusunda daha vicdanlıdır (Fagley & Adler, 2012). Takım üyeleri proje çalışmasıyla ilişkili rollerini anlamlı olarak algıladığında ve proje çalışmasının önemi fark edildiğinde, takım üyeleri öğrenme sürecinde bir probleme daha sağlam ve titiz bir şekilde dâhil olur ve problem için yeni çözümler araştırılmasına katkı sağlar (Gilson & Shalley 2004). TS'nin önemli bir parçası olan takım üyelerinin anlamlılık hissi, öğrenme süreçlerinde prosedür adaletini, görev bağlılığını ve görev performansını artırır. Takım üyelerinin işini anlamlı bulması, dikkat dağınıklığını azaltır ve hedef odaklılığı artırır. Proje takımındaki işleri anlamlı bulan takım üyeleri grup amaçlarına odaklanan etkileşimlere sahip olması daha olasıdır. İş ortamındaki meditasyon deneyimi işlevsiz etkileşimleri azaltabilir ve kolektif yansıtma ve iş birliği için açıklığı artırabilir. Bu bağlamda, TS öğrenme çevresinin optimal doğasına katkı sağlar (Pandey vd., 2016).

TS, takım üyelerini karşılıklı eylemde bulunmaya ve başkalarıyla daha iyi bağlantı kurmaya esinlendirerek takım üyelerinin sosyal sermayesinin gelişmesini hızlandırır. Böylece, TS, takım üyelerinin yüksek kaliteli bağlantılar deneyimlemesine, sosyal ilişkilerin ve sosyal networklerin gelişmesine katkı sağlar (Sense & Fernando, 2011). TS, takım içerisinde takım üyelerinin birbiriyle bağlantılı olma hissine katkı sağlar. TS, takım üyelerinin içsel benliği ve takım üyeleri arasında bağlantı sağlar. Bu bağlantı hissi, başkalarına fayda sağlayan davranışlara dâhil olmayı motive eden başkalarının huzuru için empatik endişe duyma hislerini artırır. TS, takım üyeleri arasındaki merhameti, diğerkâmlığı ve empatiyi yüksek düzeye çıkarır (Otake-Ebede vd., 2020).

TS, takım üyeleri arasındaki iletişimi ve koordinasyonu geliştiren birliktelik duygusunu takım arkadaşlarına aşılar. Bağlantı hissi içsel olarak tatmin edicidir çünkü takım üyelerinin ait olmaya yönelik psikolojik gereksinimlerini dikkate alır ve onların mutlu hissetmesine ve güvende kalmasına katkı sağlar. Ayrıca, TS'den gelen sosyal destek takım üyelerinin baş etme becerilerini geliştirir ve stresli iş taleplerine karşı tampon görevi üstlenir. Çalışanların proje görevlerine duygusal olarak dâhil olmasına katkı sağlar (Lata & Chaudhary, 2020). TS'nin takım üyeleri arasında birliktelik ruhu aşılama işlevi, takım öğrenmesi sürecinde problem çözme işbirliğine dayalı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlar. TS'nin getirdiği işbirliğine dayalı problem çözme, olumlu ortam ve kişisel kaynaklara katkıda bulunur, ekip üyelerinin birbirlerine yaklaşılabilir ve erişilebilir olmasını sağlar, bu da onların birbirlerinin yetkinliklerini ve sınırlarını tanımalarını ve hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak öğrenmeye katılırken birbirlerinin farklı görüşlerine saygı duymalarını sağlar. Bu bağlamda, TS, takım öğrenmesini geliştirir (Pandey vd., 2019).

TS, takım üyeleri arasında iş birliğini artırır ve bilgi paylaşımını geliştirir. Projeyi etkileyen zor mevzuların açık veya şeffaf bir şekilde tartışılmasına katkı sağlar (Sense & Fernando, 2011). TS'nin takım üyelerini birbirine bağlama işlevi, ön fikirleri geliştirmek amacıyla insanların fikirlerini paylaşmaları ve ekip düzeyinde öğrenmenin ve yenilikçi davranışların doğal mekanizması olan destek aramaları için ihtiyaç duydukları psikolojik rahatlığı sağlar (Pandey vd., 2019).

TS, takım üyelerinin herhangi bir eyleminin başkaları üzerindeki etkisine ihtimam göstermesine katkı sağlar. Takım üyelerinin benliği ve diğerleri arasındaki ilişkide daha bilinçli olmak ya da herhangi bir takım üyesinin aktivitelerinin çevre üzerindeki etkisine dair daha dikkatli olması eylemler konusunda diğerlerine odaklanmaya yol açar. Bu anlamda, TS takım üyelerinin etik yöneliminin daha idealistik olmasına ve böylece proje takım süreçlerinde herkese karşı adil, dürüst ve nazik olunmasına katkı sağlar (Fernando & Chowdhury, 2010). TS deneyimleri, takım üyelerinin kendi dar benlik algısını aşmasına ve başkalarıyla gerçek empati kurmasına ve herkesi kuşatan bir bakış açısı almasına yardımcı olur. TS, yaratılışın ayrılmaz bir parçası olduklarını ve başkalarına zarar vererek aslında kendimize zarar vermiş olduğumuza dair üst düzey farkındalık aşılar (Zsolnai, 2010).

TS, takım üyelerinin benmerkezci yönelimler yerine meslektaşlarının iyiliği uğruna hareket etmelerini teşvik eder. TS takım üyelerinin daha fazla insani niteliklerle

donanım kazanmasına aracı olur. Bu anlamda, TS takımın gelişmesine katkı sağlayan ahlaki değerlerin uygulanmasına hizmet eder (McGhee & Grant, 2018). TS'nin anlamlılık ve toplumsallık boyutu, takım üyelerinin bireysel çıkarlarının ötesinde hareket etmelerini ve takım üyeleriyle etkileşim halindeyken hazzı dayalı dünya görüşlerinin ötesine geçmelerini/aşmalarını sağlar (Prabhu vd., 2019). TS, maddi kazanç peşinde koşan modern yönetim uygulamalarının ürettiği yapısal eşitsizliklere, sömürücü eğilimlere, sürdürülemezliğe ve marjinalleşmeye meydan okuyacak şekilde yeniden yapılandırma için gerekli olan yüksek bir sosyal bilinç sağlar (Long & Mills, 2010). TS, yaşamımıza nüfuz eden teknokratik rasyonel düşünmeye meydan okumaya ve pazar toplumunda yaygın olan materyalizm ve bireyselleşmeyle mücadele etmeye katkı sağlar (Bouckaert & Zsolnai 2012; Kasser 2011). Bu tür bir akıl yürütmede kişisel çıkarın gücü, bireyleri kendilerini toplumdan ayrı, her ne pahasına olursa olsun faydayı en üst düzeye çıkarmaya çalışan bir varlık olarak görmeye teşvik eder. TS, iyi bir yaşamı oluşturanın ne olduğuna yönelik değer seçimlerini ve başarılı bir topluluk yapılandırarak buna karşı çıkar (McGhee & Grant, 2018).

TS, takım üyelerinin bütüncül benliğinin (fiziksel, zihinsel, duygusal ve spiritüel) örgüt içerisine getirilmesine katkı sağlar. Böylece, takım üyeleri proje işini bir “iş”ten çok bir misyon olarak üstlenirler ve bu da onları örgütlerine daha etkili ve normatif olarak bağlı kılar ve takımın öğrenme süreçlerini iyileştirmeye daha fazla bağlı kılar (Rego & Cunha, 2008). TS, proje çalışmasının öğrenmeye ilişkin amaçlarına duygusal ve sosyal olarak derinden bağlanılmasını teşvik eder (Sense & Fernando, 2011). TS, takım üyelerinin takım öğrenmesi sürecindeki hedeflere daha iyi ulaşmasını, amaçlara daha fazla anlam katmasını, amaçlara daha fazla enerjinin, gayretin ve zamanın verilmesini ve bu öğrenme sürecinde iyilik halinin deneyimlenmesine yardımcı olur (Schnitker vd., 2019).

TS, takım üyelerinin bireysel bilişlerinin ötesinde hem daha büyük hem daha gizemli bir evren olduğuna yönelik ortak bilişsel bir varsayım kazandırır. Böylece, takım üyeleri kozmoloji içerisinde hem bireysel aktör rolünün sınırlılıklarını kabul eder hem de başarıya giden çoklu yolların fırsatını açan evrenin büyüklüğü ve kompleksliği ile huzur bulur. Bu anlamlandırma stratejisi, takım üyelerinin daha büyük bir düzen içerisinde sınırlarının kabul edilmesini sağlayarak geleceğin belirsizliği ve çeşitli riskler için kozmolojik bir destek sağlar (Ganzin vd., 2020). Yüksek düzeyde TS deneyimleyen takım üyeleri, yalnızca “insan kaynakları” olarak

değil, değerli duygusal ve entelektüel varlıklar olarak kabul edildiklerini hissederler. Bu tanınmayı hissederek, daha düşük düzeyde stres ve tükenmişlik yaşarlar ve daha fazla iş doyumunu ifade ederler. Ayrıca psikolojik ve duygusal bir güvenlik duygusu yaşarlar ve örgüte ve liderlerine güvenirlir. Buna karşılık, bir görev duygusu geliştirme eğilimindedirler ve daha işbirlikçi ve destekleyici eylemlerle ve daha fazla sadakat, bağlılık, coşku, çalışma çabası ve üretkenlik ile karşılık vermeye isteklidirler, böylece işlerini daha iyi yaparlar ve takım öğrenmesine katkıda bulunurlar (Rego & Cunha, 2008).

Hipotez 2: Takımın iş yeri spiritüalitesi takım öğrenmesiyle pozitif bir şekilde ilişkilidir.

Takım erdemi iletişim için temel sağlar. Ekip üyelerinin olumlu iletişim becerilerine girmeden önce, kendi içlerinde güvende olmaları ve başkalarına odaklanmaları için takım erdemi gereklidir (Veldorale-Brogan vd., 2013). Ekip üyeleri arasındaki çatışma potansiyeli proje takımının doğasında vardır. Takım erdemleri bu nedenle proje takımının pratik gereksinimlerine yönelik bir dizi çözüm olarak anlaşılabilir. Ekip üyelerinin bencil eğilimleri, proje takımının istikrarlı ve uyumlu sosyal ilişkilere yönelik ihtiyaçlarıyla çatıştığında, takım erdemi, grup veya kolektif için en iyi olanın uğruna bencil veya anti sosyal dürtülerin üstesinden gelmeyi sağlar (Baumeister & Exline, 1999). Takım erdemi, ekip üyelerinin bireysel ve bencil isteklerini başkalarının iyiliğinin üzerine koymaktan kaçınmayı sağlar. Diğer bir deyişle, takım erdemi, bireysel arzuların bütünü ya da genelin iyiliğine tabi olmasını sağlar (Morse, 1999). Bu şekilde, takım erdemi grup adaptasyonunu teşvik eder ve ekip üyelerinin birlikte yaşamasına izin verir. Bu anlamda, takım erdemleri grup adaptasyonunu teşvik eden önemli güçlerdir (Baumeister & Exline, 1999). Bu nedenle, ekip üyeleri birbirleriyle mükemmel bir şekilde iletişim kurabilir ve ekip üyeleri arasındaki yoğun çatışmalar yerine ideal bir iletişimi sürdürebilir. Ayrıca, iletişimin temeli, adalet merkezli takım erdemi gerektirir. Adalet, proje ekibi üyelerinin hakkaniyet duygularını ve bilinci destekleyerek, dışsal iyileri uygun bir şekilde dağıtmayı ve iç uyum oluşturmaya sağlar (Moore & Beadle, 2006).

Takım erdemi, ekip üyeleri için duygu düzenleme ve dürtü kontrolünü sağlayarak “ortak iyiliği” artıran bir karar vermeyi kolaylaştırır (Dyck & Kleysen, 2001). Örneğin, bir ekip üyesinin ekip arkadaşına karşı öfkesini ifade etmenin incelikli bir yolunu seçerek kendine hâkim olma erdemi kullanmak, iyi bir ekip atmosferine

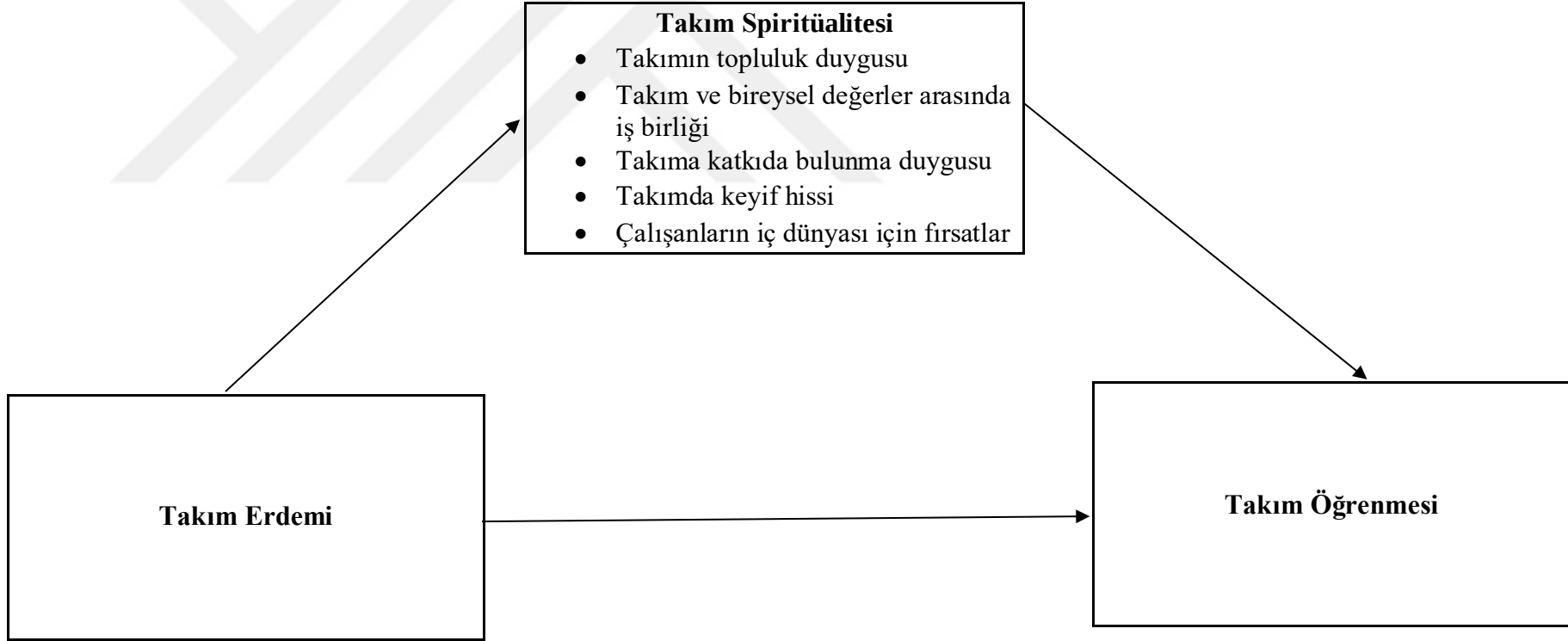
büyük ölçüde katkıda bulunabilir (Fowers, 2001). Gururlu ekip üyeleri, grubun refahına katkıda bulunmaya veya başkaları için fedakârlık yapmaya daha az eğilimli olacak kadar bencil olabilirler. Grup adaptasyonu, özellikle geniş bir adalet ve eşitlik duygusunun sürdürülmesine bağlı olabilir, ancak gururlu ekip üyeleri kendi katkılarının değerini abarttıkları ve büyük ödülleri hak ettiklerine inandıkları sürece, bu tür hesaplamalar gurur tarafından çarpıtılır. Bu süreçte takım erdemi, takım üyelerinin benlik dürtülerinin ve iştahlarının üstesinden gelmek için öz kontrolün kullanılmasını temsil eder, takım öğrenmesi için önemlidir (Baumeister & Exline, 1999).

Ayrıca, kendini kısıtlamanın ya da tutmanın erdemi, takım üyesinin dikkatini takım arkadaşının ne söylediğine odaklamasına ve onu gerçekten anlamaya çalışmasına yardımcı olan “savunmasız dinlemeyi” kolaylaştırır. Bu beceri, takım arkadaşı konuşurken müdahale etmeyi azaltır, kişinin savunma psikolojisi içerisinde olmasını önler ve karşı tarafa misillemeler yapmaya çalışmasını azaltır. Bir ekip üyesinin kendini kısıtlaması, takım içerisinde karşılıklı anlayışı teşvik ederek takım üyelerinin kendini tam olarak ifade etmesine ve böylece ekip atmosferini iyileştirmesine olanak tanır. Bu nedenle, takım erdemi, pratikte mükemmelliğin karşılıklı olarak tanınmasına dayanan daha derin ve daha kalıcı bir bağ teşvik eder (Fowers, 2001). Takım erdemi, karşılıklı anlayışı besleyen takım üyeleri için rahatlama ve sosyalleşme sağlar. Takım erdemi, takım üyelerinin meslektaşlarının deneyimlerine ve öğrenmelerine karşı açık ve anlayışlı olma eğilimini beraberinde getirir. Ekip üyeleri birbirleriyle empati kurabilir ve ekip erdemleri aracılığıyla birbirlerinden öğrenebilirler. Örneğin, belirli bir proje ekibi toplantısında, proje ekibi üyeleri arasında bir çatışma yaşandığı durumu ele alalım: teknoloji zamanında teslim edilmemiştir ve kullanıcı gereksinimlerini karşılayamamıştır. Bir ekip üyesi üzülme veya paniklemek yerine sükûnetini korumuştur ve diğer birkaç proje ekibi üyesini bu durumla nasıl başa çıkılacağı ve kalan süre içinde mümkün olan en iyi çözümün nasıl sağlanacağı konusunda birbirleriyle yapıcı bir şekilde konuşmaya davet etmiştir (Steen, 2013). Bu şekilde, ekip üyeleri ideal iletişim ortamlarını korumuşlardır.

Takım erdeminin motive edici gücü sayesinde ekip üyeleri proje hedeflerini mükemmel bir şekilde gerçekleştirebilirler (Morse, 1999; Audi, 2012). Ekip erdemlerinin özü, operasyonel güçleri mükemmelleştirerek herhangi bir ekip üyesinin proje görevini çok iyi bir şekilde yerine getirmesini sağlar (Hernández &

Mateo, 2012; Steen, 2013). Takım erdemi, ekip üyelerinin dikkatini bencil veya iştah açıcı arzularından uzaklaştıran ve daha büyük bir anlam, amaç, tatmin ve aidiyet duygusunu teşvik eden bir aşkınlık duygusu kazanmayı kolaylaştırır. Bu nedenle, ekip üyeleri benmerkezci hedefler yerine ekip projesi hedefleri için çabalayabilirler. Belirli dönüşümsel deneyim biçimleri, egonun merkezden uzaklaşmasını etkiler (Miller, 2017). Proje ekiplerinde takım erdemi uygulandığında, ekip üyeleri mükemmel ürünler, projeler veya hizmetlerle ilgili pratiklerin içsel iyilerini deneyimler. Takım erdemi aracılığıyla pratiklerin içsel iyilerini edinmek, proje çalışmalarını özünde anlamlı olan proje çalışmalarına dönüştürür (Beadle & Knight, 2012). Anlamlılık, ekip üyelerinin takım çalışmalarına katılımının gelişmesine katkıda bulunur (May vd., 2004; Soane vd., 2013). Ayrıca, araştırmacıların mükemmel olmanın çok önemli bir boyutu olarak belirttiği, pratik ile meşgul olma sürecinde ekip üyelerini mükemmelleştirmenin içsel faydası, muhtemelen ekip ve organizasyon hedeflerinin başarısına katkıda bulunan motive olmuş çalışanlarla sonuçlanacaktır (Moore, 2012). Takım erdemi nihayetinde pratiğin iyiliğine erişmek için gerekli olan takım üyelerinin içsel motivasyonunu güçlendirebilir (Buetow & Entwistle, 2011).

Hipotez 3: Takım erdemi ve takım öğrenmesi arasında takımın iş yeri spiritüalitesi aracı değişken rolündedir.



Şekil 2: Araştırma Modeli

H1: Takım erdemi, takımın iş yeri spiritüalitesiyle pozitif bir şekilde ilişkilidir.

H2: Takımın iş yeri spiritüalitesi takım öğrenmesiyle pozitif bir şekilde ilişkilidir.

H3: Takım erdemi ve takım öğrenmesi arasında takımın iş yeri spiritüalitesi aracı değişken rolündedir.

4. ARAŞTIRMA METODU

Bu bölümde teorik argümanlarla tasarlanan araştırma modeli içerisindeki değişkenlerin arasındaki ilişki test edilmiştir. Öncelikli olarak, ölçeklerin oluşturulma sürecine değinilmiştir. Akabinde, örneklem seçim süreci aydınlatılmıştır. Sonraki alt başlıklarda ise, ölçüm geçerliliği ve güvenilirliği ve hipotez testlerinin analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1. Ölçeklerin Oluşturulması

Araştırma modelindeki takım erdemi, takım spiritüalitesi ve takım öğrenmesi değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren hipotezleri test etmek amacıyla çoktan seçmeli ölçek kullanılmıştır. Katılımcılar toplamda 32 soru maddesini 1-5 tipi Likert ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum ifadesinden, 5=Kesinlikle katılıyorum ifadesine) üzerinden cevaplamıştır. Anket 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm demografik değişkenler ve firma bilgilerinden, ikinci bölüm takım erdemi değişkenine ait 8 ifadeden, üçüncü bölüm takım öğrenmesi değişkenine ait 7 ifadeden ve dördüncü bölüm takım spiritüalitesi değişkenine ait 17 ifadeden oluşmaktadır.

Araştırma modelinde kullanılan değişkenlere ilişkin soru maddeleri başlangıçta İngilizce olarak hazırlanmıştır. Akgün vd. (2019) ve Akgün (2020)'nin önerdiği prosedürler izlenerek orijinalinde İngilizce ifadelerden oluşan ölçeklerin adaptasyon çalışmaları yürütülmüştür. Bu bağlamda, İngilizce soru maddeleri Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilmiş anket soruları sonrasında her iki dili bilen farklı bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Üç uzman kişi birlikte çalışarak ve ölçeğin farklı dillerdeki versiyonlarını karşılaştırarak dilsel farklılıkları çözmüştür. Sonrasında taslak bir anket oluşturulmuş ve bu taslak anket yönetim ve yazılım geliştirme alanında çalışan araştırmacılara, 13 MBA öğrencisine ve yazılım endüstrisinde çalışan proje yöneticilerine danışılarak taslak anket değerlendirilmiştir.

Usunier (2011)'in önerileriyle tutarlı olarak, sözlüksel/mechanik çeviri yerine anlamsal/kültürel çeviri benimsenmiştir ve sonrasında soru maddelerini hedef bağlama (Türkiye) uyumlaştırmak için İngilizce ifadeleri zorlamak yerine kullanılan

dillerin kavramsal yakınsama derecesi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ve yöneticilerin geri beslemelerini temel alarak, soru maddelerinin daha anlaşılır ve açık bir nitelik kazanması için soru maddeleri gözden geçirilmiştir. Ölçeğin gözden geçirilmiş bu versiyonu yazılım endüstrisinde çalışan 11 çalışanla ön testi yapılmıştır. Bu çalışanlar soru maddelerinin içeriğini ve anlamlılığını değerlendirmiştir ve ölçek içerisindeki ifadelerin açık ve anlaşılır olduğunu onaylamıştır. Soru maddelerinin teyit edilmesinin ardından ölçek oluşturulma sürecinin son şekli verilmiştir.

4.1.1. Takım Erdemi

Erdemin örgütsel bağlamda ölçümlenebilmesi için Pozitif Örgüt Okulu alan yazını bazı ölçüm süreçleri geliştirmiştir (Cameron vd., 2004). Pozitif Örgüt Okulu kapsamında geliştirilen yaygın ölçeklerinden birisi Örgütsel Erdemlilik Ölçeğidir. Cameron vd. (2004)'nin Örgütsel Erdemlilik Ölçeğini, erdemin takım düzeyinde ölçümlenebilmesi amacıyla takımlara uyarlayan çalışmalar vardır (Rego vd., 2013; Rego vd., 2015). Palanski vd. (2011) ise şeffaflık, davranışsal bütünlük ve güven değişkenlerini erdemler olarak ele alarak bu değişkenlerin takım düzeyinde ölçümlenme süreçlerini geliştirmiştir. Erdemliliği örgütsel düzeyde ölçümleyen diğer bir ölçek ise Kurumsal Etik Erdemler Ölçeğidir (Kaptein, 2008).

Erdemi gerek örgütsel düzeyde gerekse takım düzeyinde ölçümleyen söz konusu ölçekler, erdemliliğin yüzeysel anlayışını dikkate aldığı için alan yazınında eleştirilmektedir (Bright vd., 2011). Pozitif Örgüt Okulu kapsamında yer alan bu ölçekler, erdemliliği davranışsal ifadelerle çerçevelemektedir. Bir davranış ya da eylem içsel faktörler tarafından gerçekleşse bile, Pozitif Örgüt Okulu bu faktörlere odaklanma gereksinimi içerisinde değildir. Bu ekolün araştırmacıları, erdemin sadece davranış düzeyinde alınması gerektiğini vurgulayarak, erdemliliği davranışa indirgeyen bir görüş benimsemektedir. Bu görüş, erdemliliğin içsel boyutlarının ihmal edilmesine ve erdemliliğin davranışlardan ibaret görülmesine yol açmaktadır. Buna karşın, erdem etiği perspektifi takım erdeminin bir takımın içsel niteliği olarak tasvir eder (Alzola, 2015). Pozitif Örgüt Okulu perspektifinde yer alan ölçekler, Aristoteles'in erdem etiği geleneğiyle uyusmamaktadır. Pozitif Örgüt Okulu alan yazınındaki örgütsel erdemlilik anlayışı, (örgütün çıkarlarını önceleyen) belli eylemleri geliştiren örgütsel erdemliliğe odaklanır çünkü bunlar iyinin ne olduğuna

yönelik tutarlı ve anlamlı bir görüşe sahip olmaksızın yapılması gereken doğru şeyler olduğuna inanarak belli eylemleri teşvik eder (Akgün vd., 2019). Bu bağlamda, Pozitif Örgüt Okulu perspektifinde, iyinin ne ifade ettiği sorgulanmadan ve içsel süreçlerden geçirilmeden örgütün iyi olarak yönlendirdiği erdemler benimsenir.

Pozitif Örgüt Okulu perspektifinin takım erdemine ilişkin zayıflıklarının üstesinden gelmek için erdem kavramını etik ve adalet perspektifinden ele alan, takım üyelerinin içsel yönlerini dikkate alan ve ahlaki kuralların ve yargıların dayatılması yerine içselleştirilmesi sürecini önceleyen Akgün (2020)'nin Takım Erdemi Ölçeğinden uyarlanan 8 soru kullanılmaktadır. Ölçeği oluşturan ifadeler Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Takım Erdemi Değişkenine Ait İfadeler

1. Proje takımında çalışanlar, etik ve erdemin rolüne önem verdiler.
2. Proje takımımız etik düşünceye sahipti.
3. Proje takımımız etik olarak sorgulama bakış açısına sahipti.
4. Proje takımında çalışanlar diğerlerinin faaliyetlerini asil ve değerli görürdü.
5. Proje takımında çalışanlar, diğer çalışanlara yönelik olarak düşünceli ve adildiler, hatalarını kabul eder ve diğerlerinden öğrenirdi.
6. Proje takımında proje ile ilgili tüm süreçlerde, teknik gereksinimlerin veya kuralların da ötesinde değerler ön plandaydı.
7. Proje takımımız, insancıl ve erdemli çıktılara değer verdiler.
8. Proje takımımız, erdemli ve hoşgörülü kararlar verdiler.

4.1.2. Takım Spiritüalitesi

Takım spiritüalitesini ölçmek amacıyla Rego & Cunha (2008)'den uyarlanan 17 soru kullanılmıştır. Takım üyelerinin spiritüalitesi; takımın topluluk duygusu, takım ve bireysel değerler arasında iş birliği, takıma katkıda bulunma duygusu, takımda keyif hissi, çalışanların iç dünyası için fırsatlar olmak üzere beş boyut ile ölçümlenmiştir. Takım Spiritüalitesi Ölçeğini oluşturan ifadeler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Takım Spiritüalitesi Değişkenine Ait İfadeler

Takımın Topluluk Duygusu
1. Proje takımında çalışanlar kendilerini proje ailesinin bir parçasıymış gibi hissettiler.
2. Proje takımında çalışanlar bir topluluk ruhu (kollektiflik) yaratılmasına katkıda bulundu.
3. Proje takımında çalışanlar birbirlerini bir topluluk ruhu (kollektiflik) içinde destekledi.
4. Proje takımında çalışanlar birbirlerini önemsendi.
5. Proje takımında çalışanlar ortak bir amaç ile birbirlerine bağlandılar.
Takım ve bireysel değerler arasında iş birliği
1. Proje takımında çalışanlar takımda öne çıkan değerlere karşı olumluydu.
2. Proje takımında çalışanlar takımda kendi gelecekleri hakkında olumlu hislere sahipti.
3. Proje takımı, çalışanların iç dünyasına saygı gösterdi.
4. Proje takımı, çalışanlarının iç huzur içinde çalışmasına yardımcı oldu.
5. Takım yöneticisi ve lideri çalışanların daha geniş ölçekte takıma karşı faydalı olmaları için onlara yardımcı/yararlı olmaya çalıştı.
Takıma katkıda bulunma duygusu
1. Proje takımında çalışanlar yaptıkları işlerin takım için önemli olduğunu düşündü.
2. Proje takımında çalışanlar kendi işleri ile takımın geniş ölçüde fayda elde etmesi arasında bir bağ kurdu.
3. Proje takımında çalışanlar çalışmalarının takım için yararlı olduğunu hissetti.
Takımda keyif hissi
1. Proje takımında çalışanlar proje esnasında mutluydu/keyifliydi.
2. Proje takımında çalışanlar, proje ile ilgili işe gelirken kendilerini keyifli/mutlu hissettiler.
Çalışanların iç dünyası için fırsatlar
1. Proje takımında çalışanların ruhsal değerleri (ruh hali) iş ortamında değerli kabul edildi.
2. Çalışma ortamında çalışanlar ruhsal değerlerini (ruh hali) yaşayabildiler.

4.1.3. Takım Öğrenmesi

Takım öğrenmesini ölçmek amacıyla Edmondson (1999)'dan uyarlanan 7 soru kullanılmıştır. Takım Öğrenmesi Ölçeğini oluşturan ifadeler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Takım Öğrenmesi Değişkenine Ait İfadeler

1. Proje takımı çalışma süreçlerini iyileştirmek için düzenli olarak zaman ayırdı.
2. Proje takımı fikir farklılıklarıyla doğrudan bir grup olarak ilgilendi.
3. Takım üyeleri birlikte hareket ederek, müşterilerden ya da organizasyonun diğer kısımlarından enformasyon/bilgi edindi.
4. Proje takımı önemli değişikliklerin yapılmasına yol açan yeni enformasyon ve bilgileri sıklıkla aradı.
5. Proje takımında çalışanlar, takımın çalışma süreçlerini kötü etkileyen ne varsa onu çözebileceğine emindi.
6. Proje takımında çalışanlar sorunlarla ilgili varsayımları sorgulama esnasında fikrini açıkça söylediler.
7. Takım dışından insanları proje takımına bilgi sunmaları ve birlikte tartışma yapmaları için davet ettik.

4.2. Örneklem Seçimi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler Türkiye’de MBA ve lisansüstü eğitim gören ve teknolojik üretimi olan firmalarda çalışan öğrencilere dağıtılmış ve anketleri çalıştıkları firmalarda dağıtmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalıştıkları firmaların en az 30 çalışana sahip olması ve firmalarının beş yılı aşan yazılım geliştirme faaliyeti içerisinde olması gerekliliği ifade edilmiştir (Akgün vd., 2009). Ayrıca, bir projede birden fazla çalışan takım üyesine ulaşmanın önemi vurgulanmıştır. İkinci olarak, yazılım geliştirme projeleri olan firmalara e-posta, firma ziyaretleri ve firmalarda çalışan yakın arkadaşlar aracılığıyla anketlerin dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Takım üyelerinin proje takımındaki operasyonlara, süreçlere ve organizasyon yapısına hakim deneyimli ekip üyelerinin arasından seçimi konusunda dikkat edilmiştir.

Anket çalışmasının katılımcıları belirlendikten sonra, takım üyelerine araştırmanın tamamen bilimsel bir amaçla gerçekleştiği ve katılımcılara herhangi bir dışsal bir iyi getirisi olmayacağı belirtilerek takım üyelerinin gönüllü olarak araştırma projesi içerisinde yer alıp almayacakları sorulmuştur. Takım üyelerine anket formu

içerisinde kişisel bilgileri ortaya çıkarak herhangi bir ifadenin olmadığı ve anket kapsamında verilen yanıtların firmaların açık kimliğini ifşa etmesine izin vermeyen bir yapıda olduğu vurgulanmıştır. Cevapların gizli tutulacağı ve verilen cevaplarda doğru ya da yanlış şeklinde nitelenebilecek bir durum olmadığı belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde bu şekilde bir prosedür izlenmesi onların iş birliği motivasyonunu artırmakta, sosyal istenirlik tuzağına düşmeden güvenli ve huzurlu bir şekilde cevap verilmesini teşvik etmektedir (Podsakoff vd., 2003).

Bu bilgiler verildikten sonra, 375 proje takım üyesinden çalışmaya katkı sağlaması için destekleri talep edilmiştir. Bununla birlikte, enformasyon teknolojilerinde ya da yazılım geliştirme takımlarında çalışan 242 takım üyesi çalışmaya destek olmayı kabul etmiştir ve ölçeği doldurmuştur. Bazı projelerden birden fazla takım üyesinden veri toplandığı için toplamda 214 yazılım geliştirme projesine ulaşılmıştır. Yazılım geliştirme projeleri, bankacılık, telekomünikasyon ve iletişim, siber güvenlik, e-ticaret ve yüksek teknoloji firmalarında gerçekleştirilmiştir.

Örneklemdaki katılımcı istatistikleri Tablo 8’de yer verilmiştir. Örneklemdaki takım üyelerinin çalıştığı bölümler; mühendislik/tasarım (%16,7), yazılım geliştirme (%37,1), analiz/sistem geliştirme (%16,7), ürün geliştirme (%4,6), kalite güvence/test (%6,7), diğer (%18,3) bölümlerden oluşmaktadır.

Tablo 8: Katılımcı İstatistikleri

Çalışılan Bölüm	Yüzdelik Oranı	Proje Süreleri	Yüzdelik Oranı
Mühendislik/tasarım	16,70%	1-3 aylık	13,20%
Yazılım geliştirme	37,10%	4-6 aylık	27,80%
Analiz/sistem geliştirme	16,70%	7-9 aylık	8,50%
Ürün geliştirme	4,60%	10-18 aylık	25,60%
Kalite güvence/test	6,70%	19-27 aylık	12%
Diğer	18,30%	28-60 aylık	12,80%
Çalışan Ünvanı	Yüzdelik Oranı		
Bölüm müdür/yardımcısı	7,90%		
Ürün/proje yöneticisi	17,80%		
Analist/tasarımcı	17%		
Kıdemli mühendis/teknik başkan	10%		
Mühendis veya teknisyen	21,60%		
Programcı	11,60%		
Test/kalite sorumlusu	4,60%		
Diğer	9,50%		

Tablo 8’den görüldüğü üzere, yazılım takımı projelerinin süreleri 1-3 aylık (%13,2), 4-6 aylık (%27,8), 7-9 aylık (%8,5), 10-18 aylık (%25,6), 19-27 aylık (%12), 28-60

aylık (%12,8) zaman dilimlerinden oluşmaktadır. Takım üyelerinin proje esnasında şirketlerindeki unvanı; bölüm müdür/müdür yardımcısı (%7,9), ürün/proje yöneticisi (%17,8), analist/tasarımcı (%17), kıdemli mühendis/teknik başkan (%10), mühendis veya teknisyen (%21,6), programcı (%11,6), test/kalite sorumlusu (%4,6), diğer (%9,5) kısımlardan oluşmaktadır.

4.3. Ölçüm Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırma modelindeki takım erdemi, takım spiritüallitesi ve takım öğrenmesi değişkenlerinin geçerliliklerini test etmek amacıyla AMOS yazılım programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, araştırma verisini oluşturan faktörlerin yapısının iyilik indekslerini değerlendirirken, maksimum olasılık tahmin yöntemini (maximum likelihood estimation) temel alır. Bu bağlamda, 32 soru maddesi içeren 7 değişken tek bir DFA modeli içerisinde incelenmiştir (N=242).

Araştırma modelinin çalışmanın verisiyle uyumunu test etmek amacıyla Hair vd. (2010) takip edilerek, ki-kare ve df değeri, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşım hatalarının ortalama karekökü (RMSEA), Tucker-Lewis indeksi (TLI), artırimsal uyum indeksi (IFI) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) kullanılmıştır. CFI, TLI ve IFI uyum indekslerinin değerlerinin 0.90 sınırının üstünde olması öngörülen modelinin ideal bir model olduğunu göstermektedir (Bagozzi & Yi, 1988; Bentler, 1992; Byrne, 1994). RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.05 ve 0 aralığında herhangi bir değer alması iyi, 0.08 ve 0.05 aralığında herhangi bir değer alması kabul edilir uyum iyiliği değerini ifade etmektedir (Byrne, 1994; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Son olarak, χ^2/df oranının 5'ten küçük olması araştırma modeli ve veri uyumunun iyi bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993).

DFA kapsamında çapraz yüklere sahip problem çıkartan soru ifadeleri analiz sürecinden çıkartıldıktan sonra, ölçüm modelinin veri seti ile uyumunun iyi olduğu gözlenmiştir: $\chi^2(244) = 485.429$ CFI = .949, IFI = .949, TLI = .942, $\chi^2/df = 1.989$, SRMR = .04 ve RMSEA = .064 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere ilaveten, Tutumluluk Norm Uyum İndeksi (PNFI) = .798 olarak hesaplanmıştır. PNFI değerinin 0.70'ten büyük olması iyi olduğunu göstermektedir.

Tablo 9: Ölçüm Modeline Ait Uyum İyiliği İndekslerinin Değerleri

χ^2	χ^2/df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	PNFI	SRMR
485.429	1.989	0.949	0.949	0.942	0.064	0.798	0.04

Ölçek içerisinde yer alan değişkenlere ait soruların standartlaştırılmış faktör yükleri hesaplanmış ve yakınsak geçerliliği test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: DFA Faktör Yükleri

Değişken	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Takım Erdemi							
TE4	0.779						
TE5	0.778						
TE6	0.803						
TE7	0.91						
TE8	0.881						
Takımın Topluluk Duygusu							
TTD1		0.818					
TTD2		0.9					
TTD3		0.933					
TTD4		0.825					
Takım ve Bireysel Değerler Arasında İş Birliği							
TBDİ1			0.831				
TBDİ2			0.776				
TBDİ3			0.69				
Takıma Katkıda Bulunma Duygusu							
TKBD1				0.86			
TKBD2				0.852			
TKBD3				0.865			
Takımda Keyif Hissi							
TKH1					0.881		
TKH2					0.953		

Çalışanların İç Dünyası için Fırsatlar							
ÇİDF1						0.948	
ÇİDF2						0.881	
Takım Öğrenmesi							
TÖ2							0.739
TÖ3							0.78
TÖ4							0.772
TÖ5							0.76
TÖ6							0.689

Daha sonra, ayrışma geçerliliğinin ikinci kez kontrolü için yine Fornell & Larcker (1981)'in önerisi dikkate alınmıştır. Bu anlamda faktörler arası korelasyon katsayılarının, değişkenlerin her biri için hesaplanan AVE değerinin karekökünden düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, güçlü bir şekilde ölçeklerin yeterli güvenilirlik ve ayrışma geçerliliği gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Daha sonra, ayrışma geçerliliği için Fornell & Larcker (1981) önerdiği gibi, faktörler arası korelasyon katsayılarının karesi, değişkenlerin her biri için hesaplanan AVE değerinden düşüktür. Bu sonuç, güçlü bir şekilde ölçeklerin tek boyutlu ve yeterli güvenilirlik ve ayrışma geçerliliği gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 11 araştırma modelinde yer alan değişkenlerin güvenilirliklerini, korelasyon katsayılarını ve çalışmanın örneklemiyle ilgili tanımlayıcı değerleri (örneğin, ortalama ve standart sapma) göstermektedir. Alfa katsayısı (coefficient alpha), ortalama varyans (average variance extracted - AVE), AMOS temelli bileşik güvenilirlik (average variance extracted - CR) değerleri de Tablo 11 kapsamında verilmiştir. Tablo 11'de yer alan bütün değerler Fornell & Larcker (1981) tarafından önerilmiş ideal değerlerin üzerinde yer almaktadır ya da ilgili değerlerle uyum içerisindedir. Fornell & Larcker (1981)'a göre, ayrışma geçerliliğinin sağlanabilmesi için, faktörler arası korelasyon katsayılarının, araştırmada kullanılan değişkenlerin her biri için hesaplanan AVE skorunun karekökünden düşük olması gereklidir. Tablo 11'de bu gerekliliğin sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda, ölçeklerin güvenilirlik ve ayrışma geçerliliği açısından gerekli ölçütleri sağladığı ve güçlü bir nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11: Güvenilirlik, Geçerlilik ve Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Takım Erdemi	1	(0.83)					
Takımın Topluluk Duygusu	2	0,685**	(0.87)				
Takım ve Bireysel Değerler Arasında İş Birliği	3	0,669**	0,747**	(0.77)			
Takıma Katkıda Bulunma Duygusu	4	0,573**	0,715**	0,707**	(0.86)		
Takımda Keyif Hissi	5	0,531**	0,630**	0,610**	0,587**	(0.92)	
Çalışanların İç Dünyası için Fırsatlar	6	0,602**	0,609**	0,632**	0,606**	0,707**	(0.92)
Takım Öğrenmesi	7	0,651**	0,653**	0,619**	0,602**	0,574**	0,629**
Ortalama		3.98	3.95	3.91	4.04	3.78	3.69
St. Sapma		0.74	0.81	0.73	0.72	0.93	0.98
AVE		0.69	0.76	0.59	0.74	0.84	0.84
Bileşik ölçek güvenilirliği		0.92	0.93	0.81	0.89	0.91	0.91
Cronbach's alpha		0.91	0.92	0.79	0.89	0.91	0.90

4.4. Hipotez Testleri

Teorik çerçevesi sunulan ve argümentasyon süreci açıklanan hipotezleri ampirik olarak test etmek için AMOS yazılım programı kullanılarak yapısal eşitlik analizi yapılmıştır. Ayrıca, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin aracı değişken rolü incelenmiştir.

4.4.1. Yapısal Eşitlik Analizi

Şekil 2’de yer alan teorik model içerisinde yer alan ilişkileri test etmek amacıyla AMOS yazılım programı aracılığıyla yapısal eşitlik analizi yapılmıştır. Tablo 1.4’te takım erdemi, takım spiritüalitesi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 12: Yol Modeli

Hipotezler	Yol	Yol Değeri	Sonuç
H1	Takım Erdemi → Takım Spiritüalitesi	0.817***	Desteklendi
H2	Takım Spiritüalitesi → Takım Öğrenmesi	0.799***	Desteklendi
$\chi^2(245) = 493.821$, CFI = .941, IFI = .942, TLI = .934, $\chi^2/df = 2.016$, PNFI= .791 RMSEA = .069			

* $p < .1$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde çalışmanın kavramsal modelinin veri seti ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir. CFI, IFI ve TLI değerleri kesme noktası 0.90 değerinin üstünde olduğu için iyi bir değeri göstermektedir. Ki kare ve serbestlik derecesi oranı ise 5’ten küçük bir değer aldığı için önerilen değerlerle uyum içerisinde ($\chi^2/df = 2.016$). RMSEA değerinin .05 ve .08 arasında yer alması bu değer kabul edilebilir aralıkta yer aldığını göstermektedir. Ayrıca PNFI kesme değeri olan 0.70 değerinin üstünde olması bu değer iyi nitelikte olduğunu göstermektedir.

Takım erdemi ve takım spiritüalitesi değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği H1 hipotezinde, takım erdeminin takım spiritüalitesiyle pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir ($\beta = .817$, $p < .01$). Bu anlamda, H1 hipotezi desteklenmektedir. H2 hipotezi incelendiğinde, takım spiritüalitesinin takım öğrenmesiyle pozitif ilişkisi

içerisinde olduğu görülmektedir ($\beta = .799$, $p < .01$). Böylece, H2 hipotezi desteklenmiştir.

4.4.2. Aracı Değişken Etkisi

Takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin aracı değişken etkisi Baron & Kenny (1986)'nin önerdiği adımlar takip edilerek test edilmiştir. Baron & Kenny (1986)'ye göre, bağımsız değişken (X) ve bağımlı değişken (Y) arasındaki ilişkide bir değişkenin (M) aracı değişken rolünde olabilmesi için gerekli adımlar şu şekildedir:

- a) X değişkeni Y ile anlamlı bir şekilde ilişkiliyse,
- b) X değişkeni M ile anlamlı bir şekilde ilişkiliyse,
- c) X değişkeni kontrol edildiğinde, M değişkeni Y ile anlamlı bir şekilde ilişkiliyse,
- d) M değişkeni kontrol edildiğinde, X ve Y arasındaki ilişki ortadan kalkıyorsa.

Baron & Kenny (1986)'nin söz konusu adımlarından b ve c adımları iki değişken arasındaki ilişkide aracılık etkisinden söz edebilmek için temel adımlar olarak şart koşulurken, d adımı ise tam aracılık etkisini göstermek için gereklidir. Ayrıca, aracı değişkenin (M) ilişki sürecinde olmadığı durumlar ile mukayese edildiğinde, aracı değişkenin varlığı (M) bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki etkisini azaltmalıdır. Son olarak, aracı değişken YEM modelini temel alan AMOS yazılımı içerisindeki modele dahil edildiğinde, R^2 değerinde anlamlı bir artış gerçekleşmelidir. Bu bağlamda, Tablo 1.5'te üç farklı YEM modeli geliştirilmiştir:

- a) Takım erdemi (X) ile takım öğrenmesi (Y) değişkenlerini içeren Model A incelendiğinde, takım erdemi ile takım erdeminin ilişkili olduğu görülmektedir ($\beta = .7$, $p < .01$). Takım öğrenmesi değişkenini açıklayan varyans değeri ise: $R^2_{\text{takım öğrenmesi}} = 0.49$.
- b) Takım erdemi (X) ile takım spiritüalitesi (M) değişkenlerini içeren Model B incelendiğinde, takım erdemi ile takım spiritüalitesinin ilişkili olduğu görülmektedir ($\beta = .807$, $p < .01$).
- c) Model C kapsamında, takım erdemi değişkeni kontrol altına alındıktan sonra, takım spiritüalitesinin takım öğrenmesi ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir ($\beta = .631$, $p < .01$). Ayrıca, takım spiritüalitesinin modele dahil edildiğinde, takım erdemi değişkeninin takım öğrenmesi üzerindeki etkisinin

yok edildiği görülmektedir ve bu durumda takım öğrenmesi değişkenini açıklayan varyans değerinin artış gösterdiği görülmektedir ($R^2_{\text{takım öğrenmesi}} = 0.63$).

Tablo 13: Aracı Değişken Etkisi

İlişki	Model A	Model B	Model C
Takım Erdemi → Takım Öğrenmesi	0.7***		0.194
Takım Erdemi → Takım Spiritüalitesi		0.807***	0.807***
Takım Spiritüalitesi → Takım Öğrenmesi			0.631***
	$\chi^2(34) = 55,488$ CFI = .984, IFI = .984, PNFI = .725 $\chi^2/df = 1.632$, RMSEA = .054		$\chi^2(244) = 490.446$ CFI = .942, IFI = .942, PNFI = .788 $\chi^2/df = 2.01$, RMSEA = .069

* $p < .1$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

Tablo 13'teki sonuçlara göre, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin tam aracı değişken rolünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, H3 tam anlamıyla desteklenmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE YORUMLAR

Çalışmanın son bölümünde, önceki bölümde takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin test edilmesi sonucu elde edilen bulguların değerlendirilmesi gerçekleştirilecektir. Çalışma bulgularının alan yazınında ne ifade ettiği ve alan yazınına nasıl geliştireceği üzerine vurgu yapılarak çalışmanın teorik katkısı, yönetsel çıkarımları ve gelecek araştırma önerileri ifade edilecektir. Çalışmanın kısıtları hakkında da bilgi verilerek ilgili bölüm sonlandırılacaktır.

5.1. Tartışma ve Yorumlar

Takım öğrenmesinin geliştirilmesi için takım ortamında gerekli öncüller ve takım durumları vardır. Edmonson (1999) geliştirdiği takım öğrenmesi modelinde, bağlamsal desteği ve takım liderinin koçluk misyonunu takım girdileri kapsamında ele alırken, takım güvenliği ve takım yeterliliği değişkenlerini takım durumları olarak ele almıştır. Van den Bossche vd. (2006) tarafından geliştirilen takım öğrenmesi modelinde ise, takım görevlerinin karşılıklı bağlılığı, sosyal kohezyon, görev kohezyonu, grup potansiyeli ve psikolojik güvenlik değişkenleri takım durumları olarak değerlendirilmiştir. Takım öğrenmesi modelleri açısından en güncel modellerden birini temsil eden Decuyper vd. (2010) tarafından geliştirilen modelde ise, bireyin bilgisi, motivasyonu, takım kompozisyonu, takım liderliği, pazar faktörleri takım öğrenmesi girdileri olarak ele alınırken; psikolojik güvenlik, ortak zihinsel modeller ve kohezyon katalizör takım durumları olarak ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalarda geliştirilen takım öğrenmesi modellerindeki öncüller ve takım durumları takım öğrenmesinin geliştirilmesi açısından önemli kazanımlar olmasına rağmen, takım öğrenmesinin öncülleri ahlaki bir zeminde ele alınmamıştır. Proje takımlarında gerçek anlamda erdem etiği merkezli felsefi perspektifin eksikliği bulunmaktadır (Bredillet, 2014; Bredillet vd., 2015; Akgün vd., 2019; Akgün, 2020).

Çalışma kapsamında takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin rolü ele alınarak, Edmonson (1999), Van den Bossche vd. (2006), ve Decuyper vd. (2010) tarafından geliştirilen takım öğrenmesi öncüllerine ve takım

durumlarına dair bilgi yelpazesi genişletilmiştir. Diğer bir deyişle, söz konusu takım öğrenmesi modellerine yönelik alternatif değişkenler kazandırılmıştır. Proje takımlarında erdem etiği perspektifinin yeterli düzeyde ele alınmadığı dikkate alındığında (Helgadóttir, 2008), takım erdeminin Aristoteles'in temelini attığı ve MacIntyre'nin çağımızda yeniden canlandığı erdem etiği perspektifine dayalı kavramsallaştırılması ve teorileştirilmesi, takım erdeminin daha derinlikli ve özgün bir yönünü temsil etmektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında, takım erdeminin daha derinlikli, felsefi ve sağlam temellere dayalı olması gerektiğine yönelik çağrılar dikkate alınarak (Alzola, 2008; Alzola, 2012; Alzola, 2015; Bright vd., 2011; Bright vd., 2014), felsefi takım erdemi kavramının geliştirilmesine katkı sağlanmıştır.

Erdemlilikle ilgili araştırmalar büyük oranda bireysel ya da örgütsel düzeyde gerçekleştirilmektedir (Cameron & Caza, 2002; Cameron vd., 2004; Bright vd., 2006; Weaver, 2006; Kaptein, 2008; Huhtala vd., 2013; Huhtala vd., 2016; Chun, 2017). Bununla birlikte, erdemliliği takım düzeyinde ele alan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Erdemliliği takım düzeyinde ele alan çalışmaların temel eksikliği ise, erdemlilik kavramsallaştırmalarının Pozitif Örgüt Okulunun temel varsayımlarına dayalı bir şekilde geliştirilmesidir. Pozitif Örgüt Okulunun erdemlilik kavramsallaştırması, alan yazında yüzeysel olduğu yönünde eleştirilmektedir (Sison & Ferrero, 2015). Çalışmanın iş etiği alanına önemli katkılarından birisi, Pozitif Örgüt Okuluna yönlendirilen eleştirileri dikkate alarak takım erdeminin felsefi kavramsallaştırmasını gerçekleştirmiş olması ve felsefi takım erdeminin takım düzeyindeki değişkenler (takım spiritüallitesi ve takım öğrenmesi) üzerindeki etkisini tespit etmiş olmasıdır. Böylece, erdemliliğin hem birey düzeyinden takım düzeyini yükseltilmesi yolunda teorileştirilmesi sağlanmıştır hem de takım düzeyindeki erdem Aristoteles ve MacIntyre'nin erdem etiği perspektifleri temelinde geliştirilmiştir.

İşyeri spiritüallitesi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların çoğunluğu spiritüalliteyi bireysel düzeyde ele almıştır (Lowery vd., 2014; McGhee & Grant, 2017; Lata & Chaudhary, 2020; Naseer vd., 2020; Otaya-Ebede vd., 2020; Saxena vd., 2020). Bununla birlikte, spiritüallitenin takım düzeyindeki analizleri ve teorileştirilmesi yeterli düzeyde gelişmemiştir. Örgütsel davranış alanındaki çalışmalar, takımlarda ya da örgütlerde spiritüallitenin nasıl geliştirileceği konusunda çağrılar yapmaktadır (Kolodinsky vd., 2008; Pirkola vd., 2016; Loo, 2018; McGhee & Grant, 2018). Çok az sayıda araştırma spiritüallitenin motive edilmesi ve cesaretlendirilmesi konusunda

bireysel düzeyde değişkenlere odaklanmakla birlikte (Benefiel, 2005; Fry vd., 2011; Weinberg & Locander, 2014), takım düzeyinde öncül çalışmasına rastlanılamamıştır. Çalışma kapsamında takım erdeminin takım spiritüalitesi üzerindeki rolü tespit edilerek, takım spiritüalitesinin takım düzeyindeki öncüllerinin tespit edilmesi noktasında katkı sağlanmıştır.

Takım erdeminin, takım öğrenmesi üzerindeki etkisinin ne zaman ve nasıl gerçekleştiği konusunda takım spiritüalitesi aracı değişken rolü olarak ele alınmıştır. Böylece, takım erdeminin takım öğrenmesini hangi yolla etkilediği tespit edilmiştir. Takım spiritüalitesinin aracı değişken olarak ele alınmasıyla, Houghton vd., 2016 ve Naseer vd., 2020 tarafından yapılan spiritüalitenin aracı değişken olarak ele alınması çağrısına karşılık verilmiştir. Böylece, takım spiritüalitesi aracı değişken olarak süreç modellerine katkı sağlamıştır.

Takım erdeminin ve takım spiritüalitesinin, takım öğrenimi üzerindeki rolü büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Bildiğimiz kadarıyla, takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin aracı değişken rolünü ele alan ilk çalışmayı temsil ediyoruz. Bu bağlamda, çalışmanın temel katkılarından birisi, takım erdemi ve takım spiritüalitesi değişkenlerinin önemli belirleyiciler olarak (öncül ve takım durumları) takım öğrenmesi araştırmasını geliştirmesidir. Çalışmanın bir diğer önemli katkısı, takım erdeminin kavramsallaştırılmasında Aristoteles'in ve MacIntyre'nin felsefi erdem etiği perspektifini temel alarak gerçekleştirilmesidir. İşyeri spiritüalitesinin, takım düzeyinde ele alınması da kavramın takım düzeyinde geliştirilmesi konusunda önemli bir adımı temsil etmektedir. Hangi faktörlerin takım spiritüalitesinin öncülü olduğu konusunda alan yazınındaki bilgi eksikliğine, takım erdemi değişkeniyle katkı sağlanmıştır. Bu anlamda, MacIntyre'nin erdem etiği perspektifini temel alan takım erdemi, proje takımlarında takım spiritüalitesinin nasıl oluştuğuna yönelik ilk bulguları sağlar. Bu çalışma, takım spiritüalitesinin gelişimini anlamak için daha fazla araştırmanın gerekli olduğu yönündeki çağrıya karşılık verir. Ayrıca, takım öğrenmesinin oluşumundaki öncül ve takım durumlarının keşfedilmesi gerektiği yönündeki çağrılara da katkı sağlar. Erdemlilik ve spiritüalite kavramlarının takım düzeyinde ele alınması ve takım öğrenmesi üzerindeki etkisinin tespit edilmesi, birey düzeyindeki kavramların takım düzeyinde teorileştirilmesi ve ölçülmesi anlamında önemli katkıları temsil etmektedir.

5.2. Yönetmel Çıkarımlar

Yöneticiler çoğunlukla eylem odaklı etik perspektifleri tercih ederek (deontoloji ve sonuçsalıcı), erdemliliğin içsel dinamiklerini göz ardı etmektedir. Diğer bir deyişle, proje takımı yöneticileri, takım süreçlerindeki etik sorunları, çıkmazları ve anlaşmazlıkları, takım üyelerinin davranışlarına odaklanarak çözmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, ahlaki davranışın arka planında takım üyelerinin niyetleri, istekleri, beklentileri, duyguları ve çerçeveleme mekanizmaları bulunmaktadır. Yöneticilerin takım erdemini ele alırken, erdemin içsel dinamiklerini dikkate alması, ahlaki perspektiflerinin daha köklü olmasına katkı sağlar. Erdemliliğin içsel doğası dikkate alınmadığında ise, erdemlilik keyfi seçimlerin ve değerlendirmelerin öznesi haline gelme tehlikesiyle baş başa kalır.

Yazılım geliştirme ekiplerinde takım öğrenmesini geliştirmeyi hedefleyen yöneticilerin, felsefi takım erdemini benimsemesi önem taşımaktadır. Takım erdemi sayesinde, takım üyeleri proje takımı içerisindeki işleri sıradan bir şekilde değil, mükemmel bir şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Takım erdeminin, takım üyeleri arasında ideal bir iletişim ortamına katkı sağlaması, takımın öğrenme sürecinin huzurlu bir şekilde gerçekleştirilmesini kolaylaştırır. Takım erdemliliğinin yüksek düzeyde olduğu ekiplerde, takım üyeleri etik düşünceye ve etik olarak sorgulama becerisine sahiptir. Takım üyelerinin sorgulama becerisi, takım öğrenmesi sürecinin hem ahlaki doğasına katkı sağlar hem de takımın öğrenme döngülerini zenginleştirir.

Takım erdemi sayesinde, takım üyeleri birbirlerinin gayretlerini değerli ve asil olduğunu düşünür ve içselleştirir. Bu anlamda, her bir katılımcının fikirleri, görüşleri ve varsayımları önemsenir ve takımın fikir geliştirme sürecinde takım üyeleri meslektaşlarının çalışmalarına değer verdiği için kendi varsayımlarını askıya alır. Takım üyelerinin varsayımlarını askıya alması, takım öğrenmesinin geliştirilmesi anlamında önemli bir aşamadır. Erdemli bir takımda, takım üyeleri meslektaşlarına yönelik adil ve düşüncelidirler. Bu tarz takımlarda, takım üyeleri hata yaptıklarında hatalarını kabul eder ve öğrenmeye açık bir yaklaşım içerisinde oldukları. Adil ve düşünceli bir takımda, takım üyeleri düşünce denemeleri gerçekleştirmekten korkmazlar. Takım üyeleri hata yaptıklarında, meslektaşları tarafından düşünceli, anlayışlı ve empatik bir tepki alacaklarını bildikleri için erdemli takımlarda çalışan üyelerin hatalardan öğrenme süreci kuvvetli bir şekilde gerçekleşir. Bu bağlamda,

takım erdeminin pozitif dönüştürücü etkisinin yöneticiler ya da uygulayıcılar tarafından dikkate alınması, proje takımlarının hem ahlaki doğasına katkı sağlar hem de takım öğrenmesinin geliştirilmesini kolaylaştırır.

Yöneticilerin takım öğrenmesini geliştirme hedefleri kapsamında, takım üyelerinin spiritüel deneyimlerini dikkate alması gerekmektedir. Yöneticiler, proje takımı üyelerinin bilişsel ve duygusal dünyalarını dikkate alırken, onların spiritüel dünyalarını çoğunlukla göz ardı etmektedir. Proje takımı üyelerinin spiritüel dünyalarının değersiz görülmesi yüzünden, çalışanlar spiritüel yönlerini kurum dışında bırakmak zorunda kalmaktadır. Bu yüzden, çalışanların spiritüel zenginliği takım süreçlerinde değerlendirilememektedir. Takım spiritüalitesi, çalışanlara anlam duygusu, yüksek bağlantılılık, topluluk hissiyatı, iş birliği anlayışı, takımın öğrenme süreçleriyle ilgili katkıda bulunma motivasyonu, takım olarak neşe hissiyatı kazandırır. Bu bağlamda, takım spiritüalitesinin yazılım geliştirme takımı yöneticileri tarafından dikkate alınması, takım öğrenmesini geliştirir.

Takım erdemliliği, genetik faktörlere benzemeksizin süreç içerisinde geliştirilebilir içsel bir niteliği temsil eder. Bununla birlikte, kısa vadeli girişimlerle geliştirilmesi zor olabilir. Bu anlamda, İKY süreçleri kapsamında, erdemli çalışanların istihdam edilmesi, takım erdemliliği konusunda proaktif bir yaklaşımı temsil edebilir. Performans değerlendirme süreçlerinde, erdemlilik doğrudan ödüllendirme mekanizmalarıyla bağlantılı bir şekilde ele alınırsa, erdemlilik samimiyetini kaybedebilir. Bu bağlamda, dışsal iyilerden ziyade, içsel iyilerin öneminin vurgulanması önemlidir. Kurumsal ortamda, erdemliliğin geliştirilmesi bağlamında, erdemlilik hikayeleri kurum içerisinde paylaşılabılır. İlham veren erdemlilik hikayeleri, kurum içerisinde erdemliliği teşvik edebilir.

Takım spiritüalitesinin geliştirilmesi konusunda, özellikle proje yöneticilerin ve örgütsel karar vericilerin spiritüalite olmadığına neler kaybettiği ve spiritüalitenin varlığında ne gibi kazanımlar elde edileceğinin farkındalığı önemlidir. Proje çalışanları sadece tek bir pratikle uğraştığında, diğer pratikler dışlanmakta ve çalışanlar yalnız hissetmektedir. En önemlisi, spiritüel dünyaları fakirleşmektedir. Çalışanların psikolojik sermayeleri nasıl dikkate alınıyorsa, spiritüel sermayelerinin de dikkate alınması bütün paydaşlar açısından önem taşımaktadır.

5.3. Araştırmanın Kısıtları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin aracı değişken rolü, kesitsel araştırma tasarımı kullanılarak tespit edilmiştir. Çalışmanın kesitsel araştırma sürecine dayalı olması yüzünden, değişkenler arasındaki ilişkide nedensellik yakalanamamıştır. Bu anlamda, gelecek çalışmalarda, boylamsal araştırma tasarımının gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Çalışma kapsamındaki diğer bir sınırlılık, örneklemin Türkiye bağlamındaki yazılım geliştirme ekiplerinden gerçekleştirilmesidir. Çalışma kapsamında kullanılan takım düzeyindeki değişkenler, odak bağlamın kültürel özelliklerinden etkilenebilir. Örneğin, Türkiye toplumunda genellikle kolektivizm özellikleri benimsendiği için (Hofstede, 2001; House vd., 2004), takım çalışması, harmoniye dayalı ilişkiler ve iş birliği Türkiye’de çoğu Batı kültüründe olduğundan daha fazla yüceltilen değerlerdir. Ayrıca, takım erdemliliği ve takım spiritüalitesi, Türkiye toplumunda dini değerlerden de etkilenebilir (Karakas vd., 2017). Bu bağlamda, takım öğrenmesine yönelik gelecek çalışmalar kültür ve din değişkenlerini dikkate alabilir. Takım erdemi ve takım öğrenmesi arasındaki ilişkide takım spiritüalitesinin farklı bağlamlarda (özellikle Batı toplumu) nasıl bir ilişkisinin olduğu test edilmesi, çalışmanın bulgularının genelleştirilmesi açısından gereklidir.

İşyeri spiritüalitesi çalışma içerisinde takım düzeyinde ele alınmıştır. Takım spiritüalitesi hipotezlere ve tümdengelimsel varsayımlara dayalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, takım spiritüalitesi, proje takımı çalışanlarının proje süreci boyunca gerçek hayatta deneyimlediklerine dayalı bir şekilde ele alınmamıştır. Gelecek araştırmalarda, bireysel spiritüalitenin takım spiritüalitesine nasıl dönüştüğü nitel araştırma tasarımı deseniyle keşfedilebilir. Özellikle, birey düzeyinden takım düzeyine geçişte hangi pratikler ve mekanizmalar, örgüt içi aktörler ve örgüt dışı çeşitli paydaşlar etkili olmaktadır sorusu aydınlatılabilir. Ayrıca, takım spiritüalitesinin kavramsallaştırılması, kavramın en çok araştırıldığı Batı toplumuna dayanmaktadır. Türkiye toplumundaki yazılım geliştirme ekiplerinin takım spiritüalitesini nasıl anlamlandırdığı aydınlatılarak bağlama özgü kavramsallaştırmalar geliştirilebilir. Böylece, takım spiritüalitesinin bağlama özgü yeni ve zengin boyutları ortaya çıkabilir.

Bu çalışma takım erdeminin ve takım spiritüallitesinin, takım öğrenmesi üzerindeki etkisini inceler. Gelecek araştırmalar, takım erdeminin ve takım spiritüallitesinin takımla ilişkili başka süreç ve çıktı değişkenleriyle olan ilişkisini keşfedebilir. Örneğin, takım yaratıcılığı, takımın bilinçli farkındalığı (mindfulness), takım stresi, takım inovasyonu, takım koordinasyon hataları, takımlardaki ilişki çatışmaları değişkenlerinin, takım erdeminden ve takım spiritüallitesinden nasıl etkileneceği keşfedilebilir. Takım öğrenmesinin çeşitli takım çıktısı değişkenleriyle nasıl bir ilişkisinin olduğu da gelecek çalışmalarda irdelenebilir.

Takım spiritüallitesinin nasıl geliştiği konusunda bu çalışma takım erdeminin ele almıştır. Örgütsel davranış araştırmalarında, karar vericiler iş ortamında spiritüalliteyi nasıl geliştireceği konusunda yeterli düzeyde araştırmayla karşılaşmamaktadır. Bu anlamda, takım spiritüallitesini etkileyen başka değişkenlerin de ele alınması önem taşımaktadır. Takım spiritüallitesini etkileme potansiyeli olan bireysel düzeyde bir değişken olarak, spiritüel liderlik kavramı ele alınabilir. Çalışma kapsamında takım spiritüallitesini düzenleyen moderatör bir değişken ele alınmamıştır. Takım spiritüallitesini düzenleyen moderatör bir değişken olarak takımın etik kalitesi değişkeni (örneğin, Cabana ve Kaptein, 2021) ele alınabilir. Takım üyelerinin bireysel spiritüallitelerinin, takım spiritüallitesini nasıl etkilediği takımın etik kalitesi değişkeninin moderatör etkisi kapsamında araştırılabilir. Takım süreçlerini negatif etkileyen bir değişken olarak takım narsisizmi (örneğin, Grijalva vd., 2020) de moderatör bir değişken olarak çalışılabilir. Moderatör değişken kapsamında, örgütsel düzeyde bir değişken olarak spiritüel kurum kültürünün nasıl bir rolü olduğu da gelecek araştırmacılar tarafından aydınlatılabilir.

Çalışma kapsamında, ticari yazılım geliştirme takımlarına odaklanılmıştır. Gelecek araştırmalar, açık kaynak ve küresel yazılım geliştirme projelerini ele alabilir. Açık kaynak yazılım geliştirme projelerinde bazı geliştiriciler gönüllük esasınca ücret almadan yazılım süreçlerinde teknik problemleri çözmeye çalışmaktadır (örneğin, von Krogh vd., 2012). Ticari bir kaygı gütmeyen yazılım geliştirme ekiplerinde, takım erdemi ve takım spiritüallitesi değişkenlerinin takım süreçleri ve çıktıları üzerindeki etkileri farklılaşabilir. Bu anlamda, farklı yazılım takımlarının ele alınması önem taşımaktadır. Yazılım geliştirme ekiplerinin dışında, eğitim, sağlık ve hizmet sektöründe araştırma modelinin nasıl çalıştığı da gelecek araştırmalarca ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Afsar, B., & Rehman, M. (2015). The relationship between workplace spirituality and innovative work behavior: The mediating role of perceived person–organization fit. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 12(4), 329-353.
- Agyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Akgün, A. E., & Lynn, G. S. (2002). Antecedents and consequences of team stability on new product development performance. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19(3-4), 263-286.
- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S., & Keskin, H. (2007). New product development in turbulent environments: Impact of improvisation and unlearning on new product performance. *Journal of Engineering and Technology Management*, 24(3), 203-230.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Byrne, J. (2009). Organizational emotional capability, product and process innovation, and firm performance: An empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology Management*, 26(3), 103-130.
- Akgün, A. E., Lynn, G. S., Keskin, H., & Dogan, D. (2014). Team learning in IT implementation projects: Antecedents and consequences. *International Journal of Information Management*, 34(1), 37-47.
- Akgün, A. E., Keskin, H., Cebecioglu, A. Y., & Dogan, D. (2015). Antecedents and consequences of collective empathy in software development project teams. *Information & Management*, 52(2), 247-259.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Kırçovalı, S. Y. (2019). Organizational wisdom practices and firm product innovation. *Review of Managerial Science*, 13(1), 57-91.
- Akgün, A. E. (2020). Team wisdom in software development projects and its impact on project performance. *International Journal of Information Management*, 50, 228-243.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Fidan, S. S. (2022). The influence of Alasdair MacIntyre’s “After Virtue” book on business ethics studies: A citation concept analysis. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 31(2), 453-473.
- Akkerman, S., Van den Bossche, P., Admiraal, W., Gijssels, W., Segers, M., Simons, R.-J., et al. (2007). Reconsidering group cognition: From conceptual confusion to a boundary area between cognitive and socio-cultural perspectives? *Educational Research Review*, 2(1), 39–63.
- Albuquerque, I. F., Cunha, R. C., Martins, L. D., & Sá, A. B. (2014). Primary health care services: workplace spirituality and organizational performance. *Journal of Organizational Change Management*, 27(1), 59-82.

- Altman, Y., & Iles, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organisational change. *Journal of Management Development*, 17(1), 44–55.
- Alzola, M. (2008). Character and environment: The status of virtues in organizations. *Journal of Business Ethics*, 78(3), 343-357.
- Alzola, M. (2011). The reconciliation project: Separation and integration in business ethics research. *Journal of Business Ethics*, 99(1), 19-36.
- Alzola, M. (2012). The possibility of virtue. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 377-404.
- Alzola, M. (2015). Virtuous persons and virtuous actions in business ethics and organizational research. *Business Ethics Quarterly*, 25(3), 287-318.
- Alzola, M., Hennig, A., & Romar, E. (2020). Thematic symposium editorial: Virtue ethics between East and West. *Journal of Business Ethics*, 165(2), 177-189.
- Antes, A. L., Brown, R. P., Murphy, S. T., Waples, E. P., Mumford, M. D., Connelly, S., & Devenport, L. D. (2007). Personality and ethical decision-making in research: The role of perceptions of self and others. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 2(4), 15-34.
- Arjoon, S., Turriago-Hoyos, A., & Thoene, U. (2018). Virtuousness and the common good as a conceptual framework for harmonizing the goals of the individual, organizations, and the economy. *Journal of Business Ethics*, 147(1), 143-163.
- Argote, L., Gruenfeld, D. and Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In Turner, M.E. (Eds.), *Groups at Work: Theory and Research* (pp. 369-411). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Argote, L. (1993). Group and organizational learning curves: Individual, system and environmental components. *British Journal of Social Psychology*, 32, 31–51.
- Armstrong, A. E. (2006). Towards a strong virtue ethics for nursing practice. *Nursing Philosophy*, 7(3), 110-124.
- Arrow, H., & Cook, J. (2008). Configuring and reconfiguring groups as complex learning systems. In V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning: Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 45–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arrow, H., McGrath, J.E. and Berdahl, J.L. (2000). *Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development and Adaptation*. Sage, CA.
- Ashforth, B. E., and M. G. Pratt. (2003). Institutionalized Spirituality: An Oxymoron? In R. A. Giacalone and C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality & Organizational Performance* (pp. 93–107). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Audi, R. (1979). Weakness of Will and Practical Judgment. *Nous*, 13(2), 173-96.
- Audi, R. (1988). On Some Limits and Resources of Common-Sense Psychology. In Gerald E. Eberlein and Harold L. Berghel (Eds.), *Theory and Decision* (pp. 3-27). Dordrecht: D. Riedel Publishing Co.

- Audi, R. 1995. Acting from virtue. *Mind*, 104(415), 449 – 471 .
- Audi, R., & Murphy, P. E. (2006). The many faces of integrity. *Business Ethics Quarterly*, 16(1), 3-21.
- Audi, R. (2012). Virtue ethics as a resource in business. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 273-291.
- Ayoun, B., Rowe, L., & Yassine, F. (2015). Is workplace spirituality associated with business ethics? *International journal of Contemporary Hospitality Management*, 27, 938-957.
- Bagozzi R., Yi Y., Phillips L. W., (1991). Assessing construct validity in organizational research, *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 421-458.
- Baker, M. J. (1999). Argumentation and constructive interaction. In P. Coirier & J. Andriessen (Eds.), *Foundations of argumentative text* (pp. 179-202). Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Banker, D. V., & Bhal, K. T. (2020). Understanding compassion from practicing managers' perspective: Vicious and virtuous forces in business organizations. *Global Business Review*, 21(1), 262-278.
- Baron R., Kenny D., (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403–436.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.
- Baumeister, R. F., & Juola Exline, J. (1999). Virtue, personality, and social relations: Self-control as the moral muscle. *Journal of Personality*, 67(6), 1165-1194.
- Baumsteiger, R., Chenneville, T., & McGuire, J. F. (2013). The roles of religiosity and spirituality in moral reasoning. *Ethics & Behavior*, 23(4), 266-277.
- Beadle, R., & Knight, K. (2012). Virtue and meaningful work. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 433-450.
- Beadle, R., Sison, A. J. G., & Fontrodona, J. (2015). Introduction-virtue and virtuousness: when will the twain ever meet? *Business Ethics: A European Review*, 24, S67-S77.
- Bednall, T. C., Sanders, K., & Runhaar, P. (2014). Stimulating informal learning activities through perceptions of performance appraisal quality and HRM system strength: A twowave study. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 45–61.

- Beekun, R. I., & Westerman, J. W. (2012). Spirituality and national culture as antecedents to ethical decision-making: A comparison between the United States and Norway. *Journal of Business Ethics*, 110(1), 33-44.
- Benefiel, M. (2005). The second half of the journey: Spiritual leadership for organizational transformation. *The leadership quarterly*, 16(5), 723-747.
- Benefiel, M., Fry, L. W., & Geigle, D. (2014). Spirituality and religion in the workplace: History, theory, and research. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(3), 175.
- Bentler P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bouckaert, L. & Zsolnai, L. (2012). Spirituality and business: an interdisciplinary overview. *Society and Economy*, 34(3), 489-514.
- Bstieler, L., & Hemmert, M. (2010). Increasing learning and time efficiency in interorganizational new product development teams. *Journal of Product Innovation Management*, 27(4), 485-499.
- Bragues, G. (2006). Seek the good life, not money: The Aristotelian approach to business ethics. *Journal of Business Ethics*, 67(4), 341-357.
- Bredillet, C. (2014). Ethics in project management: some Aristotelian insights. *International Journal of Managing Projects in Business*, 7(4), 548-565.
- Bredillet, C., Tywoniak, S., & Dwivedula, R. (2015). What is a good project manager? An Aristotelian perspective. *International Journal of Project Management*, 33(2), 254-266.
- Bright, D. S., Cameron, K. S., & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64(3), 249-269.
- Bright, D. S., & Fry, R. E. (2013). Introduction: Building ethical, virtuous organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(1), 5-12.
- Bright, D. S., Stansbury, J., Alzola, M., & Stavros, J. M. (2011). Virtue ethics in positive organizational scholarship: An integrative perspective. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(3), 231-243.
- Bright, D. S., Winn, B. A., & Kanov, J. (2014). Reconsidering virtue: Differences of perspective in virtue ethics and the positive social sciences. *Journal of Business Ethics*, 119(4), 445-460.
- Bresman, H., & Zellmer-Bruhn, M. (2013). The structural context of team learning: Effects of organizational and team structure on internal and external learning. *Organization Science*, 24(4), 1120-1139.
- Brown, R. B. (2003). Organizational spirituality: The sceptic's version. *Organization*, 10(2), 393-400.
- Brown, T. A., Sautter, J. A., Littvay, L., Sautter, A. C., & Bearnes, B. (2010). Ethics and personality: Empathy and narcissism as moderators of ethical decision making in business students. *Journal of Education for Business*, 85(4), 203-208.

- Buetow, S., & Entwistle, V. (2011). Pay-for-virtue: an option to improve pay-for-performance? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(5), 894-898.
- Burke, S., Salas, E., & Diaz, D. (2008). The role of team learning in facilitating team adaptation within complex environments: Tools and strategies. In Valerie Sessa, & Manuel London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 217–241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burton, R. V. (1963). Generality of honesty reconsidered. *Psychological Review*, 70(6), 481.
- Byrne B. M., (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cabana, G. C., & Kaptein, M. (2021). Team ethical cultures within an organization: A differentiation perspective on their existence and relevance. *Journal of Business Ethics*, 170(4), 761-780.
- Cameron, K.S. (2011). Responsible leadership as virtuous leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 25–35.
- Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790.
- Cameron, K., & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 33-48.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E. (2003). Foundations of a new discipline. In Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship – Foundations of a New Discipline* (pp. 3–14). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2013). Virtuousness as a source of happiness in organizations. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 676–692). Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, K.S. & Spreitzer, G. (2012). Introduction: what is positive about positive organizational scholarship. In Cameron, K.S. and Spreitzer, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 1–14). New York: Oxford University Press.
- Cameron, K. & Winn, B. (2012). Virtuousness in organizations . In Cameron , K. S. & Spreitzer, G. M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, (pp. 231 – 243). New York, NY : Oxford University Press .
- Carr, D. (2013). Varieties of gratitude. *The Journal of Value Inquiry*, 47(1), 17-28.
- Cavanagh, G.F. (1999). Spirituality for managers: Context and critique. *Journal of Organizational Change Management*, 12, 186–199.
- Cavanagh, G. F., & Bandsuch, M. R. (2002). Virtue as a benchmark for spirituality in business. *Journal of Business Ethics*, 38(1), 109-117.
- Caza, A., Barker, B. A., & Cameron, K. S. (2004). Ethics and ethos: The buffering and amplifying effects of ethical behavior and virtuousness. *Journal of Business Ethics*, 52(2), 169-178.

- Caza, A. and Carroll, B. (2012). Critical theory and positive organizational scholarship. In Cameron, K.S. and Spreitzer, G. (Eds.), *Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 965–979). New York: Oxford University Press.
- Chang, A., & Bordia, P. (2001). A multidimensional approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research*, 32(4), 379-405.
- Chawla, V., and S. Guda. (2013). Workplace Spirituality as a Precursor to Relationship-oriented Selling Characteristics. *Journal of Business Ethics*, 115(1), 63–73.
- Chun, R. (2005). Ethical character and virtue of organizations: An empirical assessment and strategic implications. *Journal of Business Ethics*, 57(3), 269-284.
- Chun, R. (2017). Organizational virtue and performance: An empirical study of customers and employees. *Journal of Business Ethics*, 146(4), 869-881.
- Covey, S. R. (2010). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creasy, T., & Carnes, A. (2017). The effects of workplace bullying on team learning, innovation and project success as mediated through virtual and traditional team dynamics. *International Journal of Project Management*, 35(6), 964-977.
- Daniel, J. L. (2010). The effect of workplace spirituality on team effectiveness. *Journal of Management Development*, 29(5), 442-456.
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100 – 108 .
- Darr, R. (2020). Virtues as qualities of character: Alasdair MacIntyre and the situationist critique of virtue ethics. *Journal of Religious Ethics*, 48(1), 7-25.
- Davidson, D. (1980). How Is Weakness of the Will Possible? In D. Davidson, *Essays on Actions and Events* (pp. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- Day, D., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15, 857–880.
- Dean, K. L. (2004). Systems thinking's challenge to research in spirituality and religion at work: An interview with Ian Mitroff. *Journal of Organizational Change Management*, 17(1), 11-25.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflicts, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741–749.
- Dehler, G., & Welsh, M. (2003). The experience of work: Spirituality and the new workplace. In R. Giacalone & C. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp. 108–122). Armonk, NY: Sharpe.
- Dierendonck, D. V., & Mohan, K. (2006). Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being. *Mental Health, Religion and Culture*, 9(3), 227-238.

- Doris, J. M. (2002). *Lack of character: personality and moral behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Doris, J. M., and S. P. Stich. (2005). As a Matter of Fact: Empirical Perspectives on Ethics. In F. Jackson and M. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Contemporary Analytic Philosophy* (pp. 114-152). Oxford: Oxford University Press.
- Driver, M. (2005). From empty speech to full speech? Reconceptualizing spirituality in organizations based on a psychoanalytically-grounded understanding of the self. *Human Relations*, 58(9), 1091-1110.
- Duchon, D., & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *The leadership Quarterly*, 16(5), 807-833.
- Dutton, J. E. (2003). *Energize your workplace: How to create and sustain high-quality connections at work*. John Wiley & Sons.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. In Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship – Foundations of a New Discipline* (pp. 263–278). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Dutton, J. E., Worline, M. C., Frost, P. J., & Lilius, J. M. (2006). Explaining compassion organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51, 59 – 96.
- Dyck, B., & Kleysen, R. (2001). Aristotle's virtues and management thought: An empirical exploration of an integrative pedagogy. *Business Ethics Quarterly*, 11(4), 561-574.
- Dyck, B., & Wong, K. (2010). Corporate spiritual disciplines and the quest for organizational virtue. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 7(1), 7-29.
- Edelenbos, J., Bressers, N. and Vandenbussche, L. (2017). Evolution of interdisciplinary collaboration: what are stimulating conditions? *Science and Public Policy*, 44(4), 451-463.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001a). Speeding up team learning. *Harvard Business Review*, 46, 125–132.
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001b). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685–716.
- Edmondson, A. C. (2002a). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128–146.
- Edmondson, A. C. (2002b). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams In M. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork* (pp. 255-275). London: Blackwell.
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419-1452.

- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. *Academy of Management Annals*, 1(1), 269-314.
- Edmondson, A. (2013), *Teaming to innovate*. John Wiley & Sons, San Francisco, CA.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. H. L., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821–835.
- Emmons, R. A. (2003). Acts of gratitude in organizations. In Cameron, K. S., Dutton, J. E., and Quinn, R. E. (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 81-94). San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.
- Fagley, N. S., & Adler, M. G. (2012). Appreciation: A spiritual path to finding value and meaning in the workplace. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 9(2), 167-187.
- Fernando, M., & Chowdhury, R. M. (2010). The relationship between spiritual well-being and ethical orientations in decision making: An empirical study with business executives in Australia. *Journal of Business Ethics*, 95(2), 211-225.
- Fernando, M., & Moore, G. (2015). MacIntyrean virtue ethics in business: A cross-cultural comparison. *Journal of Business Ethics*, 132(1), 185-202.
- Fidan, S. S. and Keskin, H. (2019). A Critical View of the Dominance of Act-Oriented Perspectives in Professional Ethics from Virtue Ethics Perspective. *International Social Innovation Congress (ISIC)*, İstanbul, Turkey, pp.59-64.
- Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and justice. *Ethics*, 109(1), 119 – 153 .
- Flanagan, O. J. 1991. *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Foot, P. (2002). *Virtues and vices and other essays in moral philosophy*. Oxford University Press on Demand.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-51.
- Fowers, B. J. (2001). The limits of a technical concept of a good marriage: Exploring the role of virtue in communication skills. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(3), 327-340.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy*, 68(1), 5-20.
- Fry, L. W., Hannah, S. T., Noel, M., & Walumbwa, F. O. (2011). Impact of spiritual leadership on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 22, 259–270.
- Ganzin, M., Islam, G., & Suddaby, R. (2020). Spirituality and entrepreneurship: The role of magical thinking in future-oriented sensemaking. *Organization Studies*, 41(1), 77-102.
- Garcia-Zamor, J. C. 2003. Workplace Spirituality and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 63(3), 355–363.

- Giactalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Right from wrong: The influence of spirituality on perceptions of unethical business activities. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 85-97.
- Giactalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2010). The science of workplace spirituality. In *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp. 19-42). Routledge.
- Giactalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2011). Theoretical development of workplace spirituality. *The handbook of workplace spirituality and organizational performance*, 93-107.
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 202–239.
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 202–239.
- Gil, A. J., & Mataveli, M. (2017). Learning opportunities for group learning: An empirical assessment from the learning organization perspective. *Journal of Workplace Learning*, 29(1), 65-78.
- Gilson, L.L. and Shalley, C.E., (2004). A little creativity goes a long way: an examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of Management*, 30(4), 453–470.
- Gittell, J.H., Cameron, K.S., Lim, S. and Rivas, V. (2006). Relationships, layoffs, and organizational resilience: airline industry responses to September 11. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42(3), 300–328.
- Ghumman, S., Ryan, A. M., & Park, J. S. (2016). Religious harassment in the workplace: An examination of observer intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 279-306.
- Gond, J. P., El Akremi, A., Swaen, V., & Babu, N. (2017). The psychological microfoundations of corporate social responsibility: A person-centric systematic review. *Journal of Organizational Behavior*, 38(2), 225-246.
- Gotsis, G., & Kortezi, Z. (2008). Philosophical foundations of workplace spirituality: A critical approach. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 575-600.
- Graber, D. R., Johnson, J. A., & Hornberger, K. D. (2001). Spirituality and healthcare organizations/Practitioner application. *Journal of Healthcare Management*, 46(1), 39.
- Grijalva, E., Maynes, T. D., Badura, K. L., & Whiting, S. W. (2020). Examining the “I” in team: A longitudinal investigation of the influence of team narcissism composition on team outcomes in the NBA. *Academy of Management Journal*, 63(1), 7-33.
- Gruenfeld, D. H., Mannix, E. A., Williams, K. Y., & Neale, M. A. (1996). Group composition and decision making: How member familiarity and information distribution affect process and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 1–15.
- Guillory, W. A. (2000). *The living organization: Spirituality in the workplace*. Salt Lake City, UT: Innovations International, Inc.

- Gull, G. A., & Doh, J. (2004). The “transmutation” of the organization: Toward a more spiritual workplace. *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 128-139.
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Johi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team efficacy, potency and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87, 819-832.
- Gully, S. M., Devine, D. J., & Whitney, D. J. (2012). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, 43(6), 702-725.
- Hair J. F., Black W. C., Babin B. J. Anderson, R. E., Tatham R. L., (2006). *Multivariate Data Analysis with Readings*, 6th edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hardin, M. A., Fuller, M. A., & Davidson, R. M. (2007). I know I can, but can we?: Culture and efficacy beliefs in global virtual teams. *Small Group Research*, 38(1), 130–155.
- Harman , G . (1999). Moral philosophy meets social psychology: Virtue ethics and the fundamental attribution error. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 99, 315–31 .
- Harman, G. (2000). The nonexistence of character traits. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 100, 223–226 .
- Harman, G. (2001). Virtue Ethics without Character Traits. In A. Byrne, R. Stalnaker, and R. Wedgewood (Eds.), *Fact and Value* (117-27). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Harris, C. E. (2008). The good engineer: Giving virtue its due in engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 14(2), 153-164.
- Harrington, W. J., R. C. Preziosi, and D. J. Gooden. (2001). Perceptions of Workplace Spirituality among Professionals and Executives. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13(3): 155–163.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: Vol. I. studies in deceit*. New York : Mac-Millan .
- Heaphy, E. D., & Dutton, J. E. (2008). Positive social interactions and the human body at work: Linking organizations and physiology. *Academy of Management Review*, 33(1), 137-162.
- Hecht, T. D., Allen, N. J., Klammer, J. D., & Kelly, E. C. (2002). Group beliefs, ability, and performance: The potency of group potency. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 143-152/
- Helgadóttir, H. (2008). The ethical dimension of project management. *International Journal of Project Management*, 26(7), 743-748.
- Hernández, J., & Mateo, R. (2012). Indications of virtues in conscientiousness and its practice through continuous improvement. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 140-153.
- Hess, E.D. and Cameron, K.S. 2006. *Leading with Values: Positivity, Virtue, and High Performance*. New York: Cambridge University Press.

- Hicks, D. A. (2002). Spiritual and Religious Diversity in the Workplace Implications for leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 379–396.
- Hicks, D. A. (2003). Religion and the Workplace Pluralism, Spirituality, Leadership. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Honiball, G., Geldenhuys, D., & Mayer, C. H. (2014). Acknowledging others as 'whole beings'. Managers' perceptions of spirituality and health in the South African workplace. *International Review of Psychiatry*, 26(3), 289-301.
- Houghton, J. D., Neck, C. P., & Krishnakumar, S. (2016). The what, why, and how of spirituality in the workplace revisited: A 14-year update and extension. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 13(3), 177-205.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 230–242.
- Huhtala, M., Feldt, T., Hyvönen, K., & Mauno, S. (2013). Ethical organisational culture as a context for managers' personal work goals. *Journal of Business Ethics*, 114(2), 265-282.
- Huhtala, M., Kaptein, M., & Feldt, T. (2016). How perceived changes in the ethical culture of organizations influence the well-being of managers: A two-year longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 335-352.
- Hurka, T. (2000). Virtue, Vice, and Value. New York: Oxford University.
- Hursthouse, R. (1999). On Virtue Ethics. Oxford: Oxford University
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517–543.
- Issa, T., & Pick, D. (2011). An interpretive mixed-methods analysis of ethics, spirituality and aesthetics in the Australian services sector. *Business Ethics: A European Review*, 20(1), 45-58.
- Jansen, J. J. P., Vera, D., & Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *The Leadership Quarterly*, 20, 5–18.
- Jansen, J. J., Kostopoulos, K. C., Mihalache, O. R., & Papalexandris, A. (2016). A socio-psychological perspective on team ambidexterity: The contingency role of supportive leadership behaviours. *Journal of Management Studies*, 53(6), 939-965.
- Brielmaier, C., & Friesl, M. (2022). The attention-based view: Review and conceptual extension towards situated attention. *International Journal of Management Reviews*, 1-31.

- Janz, B. D., & Prasarnphanich, P. (2003). Understanding the antecedents of effective knowledge management: The importance of a knowledge-centered culture. *Decision sciences*, 34(2), 351-384.
- Jehn, K. A. (1995). A multi-method examination of the benefits and detriments of intra-group conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256–282.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 167-183). London: Blackwell.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29.
- Jöreskog K. G., Sörbom D., (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language, Scientific Software International.
- Kamtekar, R. (2004). Situationism and virtue ethics on the content of our character. *Ethics*, 114(3), 458-491.
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J., & Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808-827.
- Kaptein, M. (2008). Developing and testing a measure for the ethical culture of organizations: The corporate ethical virtues model. *Journal of Organizational Behavior*, 29(7), 923-947.
- Kaptein, M. (2017). The battle for business ethics: A struggle theory. *Journal of Business Ethics*, 144(2), 343-361.
- Karakas, F. (2010). Spirituality and performance in organizations: A literature review. *Journal of Business Ethics*, 94(1), 89-106.
- Karakas, F., Sarigollu, E., & Uygur, S. (2017). Exploring the diversity of virtues through the lens of moral imagination: A qualitative inquiry into organizational virtues in the Turkish context. *Journal of Business Ethics*, 141(4), 731-744.
- Kasl, E., Marsick, V.J. and Dechant, K. (1997). Teams as learners: a research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227-246.
- Kasser, T. (2011). Materialistic value orientation. In Bouckaert L, Zsolnai L (Eds.), *Handbook of spirituality & business* (pp 204–211). Palgrave Macmillan, Houndsmill.
- Keskin, H., & Fidan, S. Ş. (2020). Örgütsel çalışmaların ahlaki doğasını şekillendirmede mihenk taşı: Alasdair Macintyre'nin erdem etiği perspektifi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(21), 118-140.
- Kijkuit, B. and Van Den Ende, J., 2007. The organizational life of an idea: integrating social network, creativity and decision-making perspectives. *Journal of Management Studies*, 44 (6), 863–882.

- Kim, M. (2017). Effects of team diversity, transformational leadership, and perceived organizational support on team-learning behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(8), 1255–1269
- Kinjerski, V.M. and Skrypnek, B.J. (2006), Measuring the intangible: development of the spirit at work scale, The Sixty-Fifth Annual Meeting of the Academy of Management, Atlanta, GA.
- Kinny, D., Ljunberg, M., Rao, A., Sonenberg, E., Tidhar, G. and Werner, E. (1994). Planned team activity. In Castelfranchi, C. and Werner, E. (Eds), *Artificial Social Systems* (pp. 227-256). Springer, Berlin.
- Klenke, K. (2005). Introducing spirituality. *International Journal of Organizational Analysis*, 13(1), 4-7.
- Krishnakumar, S., & Neck, C. P. (2002). The “what”, “why” and “how” of spirituality in the workplace. *Journal of managerial psychology*., 17 (3): 153-164.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education—plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijssels, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small Group Research*, 49(4), 475-513.
- Kolodinsky, R. W., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2008). Workplace values and outcomes: Exploring personal, organizational, and interactive workplace spirituality. *Journal of business ethics*, 81(2), 465-480.
- Kostopoulos, K. C., & Bozionelos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415.
- Korsgaard, C. M. (1996). From duty and for the sake of the noble: Kant and Aristotle on morally good action. In Engstrom, S. & Whiting, J. (Eds.), *Aristotle, Kant, and the stoics: Rethinking happiness and duty* (pp. 203– 236). New York: Cambridge University Press.
- Kozlowski, S. W., & Bell, B. S. (2008). Team learning, development and adaptation. In Valerie Sessa, & Manuel London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 15–44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lail, B., MacGregor, J., Marcum, J., & Stuebs, M. (2017). Virtuous professionalism in accountants to avoid fraud and to restore financial reporting. *Journal of Business Ethics*, 140(4), 687-704.
- Lata, M., & Chaudhary, R. (2021). Workplace spirituality and experienced incivility at work: Modeling Dark Triad as a moderator. *Journal of Business Ethics*, 174(3), 645-667.
- Lee, S., Lovelace, K. J., & Manz, C. C. (2014). Serving with spirit: An integrative model of workplace spirituality within service organizations. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 11(1), 45-64.
- Lefkowitz, J. (2008). To prosper, organizational psychology should... expand the values of organizational psychology to match the quality of its ethics. *Journal of*

- Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(4), 439-453.
- Levy, N. (2004). Good Character: Too Little, Too Late. *Journal of Mass Media Ethics*, 19(2): 108-18.
- Lewis, D. (1989). Dispositional Theories of Value. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 63, 113-37.
- Liu, X., Zheng, X., Yu, Y., Owens, B. P., & Ni, D. (2022). How and when team average individual mindfulness facilitates team mindfulness: The roles of team relational stress and team individual mindfulness diversity. *Journal of Organizational Behavior*, 43(3), 430-447.
- London, M., Polzer, K. T., & Omoregie, H. (2005). Interpersonal congruence, transactive memory, and feedback processes: An integrative model of group learning. *Human Resource Development Review*, 4(2), 114–135.
- Long, B. S., & Mills, J. H. (2010). Workplace spirituality, contested meaning, and the culture of organization: A critical sensemaking account. *Journal of organizational change management*, 23(3), 325-341.
- Loo, M. K. L. (2017). Spirituality in the workplace: Practices, challenges, and recommendations. *Journal of Psychology and Theology*, 45(3), 182-204.
- Lowery, C. M., Duesing, R. J., & Beadles, N. A. (2014). A research note on the relationships among spirituality, contextual variables, and perceptions of ethics in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 408-423.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.
- Lutz, C. S. (2012). *Reading Alasdair MacIntyre's After Virtue*: London: Continuum International Publishing Group.
- Ma, Z., Long, L., Zhang, Y., Zhang, J., & Lam, C. K. (2017). Why do high-performance human resource practices matter for team creativity? The mediating role of collective efficacy and knowledge sharing. *Asia Pacific Journal of Management*, 34(3), 565–586.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2016) *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Manz, C.M., Cameron, K.S., Manz, K.P. and Marx, R.D. (2008). The virtuous organization: an introduction. In Manz, C.M., Cameron, K.S., Manz, K.P. and Marx, R.D. (Eds.), *The Virtuous Organization: Insights from Some of the World's Leading Management Thinkers* (pp. 1–17). Singapore: World Scientific.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *The Academy of Management Review*, 26(3), 356–376.

- Martin, M. W. (2006). *From morality to mental health: virtue and vice in a therapeutic culture*. Oxford : Oxford University Press .
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Cannon-bowers, J. A., & Salas, E. (2005). Scaling the quality of teammates' mental models: Equifinality and normative comparisons. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 37–56.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Milliman, J., Ausar, K., & Bradley-Geist, J. C. (2017). The implications of workplace spirituality for person–environment fit theory. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(1), 1-12.
- McAleer, S. (2012). Propositional gratitude. *American Philosophical Quarterly*, 49(1), 55-66.
- McCarthy, A., & Garavan, T. N. (2008). Team learning and metacognition: A neglected area of HRD research and practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 509–524.
- McGhee, P., & Grant, P. (2017). The transcendent influence of spirituality on ethical action in organizations. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 14(2), 160-178.
- McGhee, P., & Grant, P. (2018). Workplace spirituality and virtue ethics. *The Palgrave handbook of workplace spirituality and fulfillment* (pp. 475-489). Gewerbestrasse: Springer International Publishing.
- McKee, M. C., C. Driscoll, E. K. Kelloway, and E. Kelley. (2011). Exploring Linkages among Transformational Leadership, Workplace Spirituality and Well-being in Health Care Workers. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 8(3), 233–255.
- McNulty, J. K. (2011). The dark side of forgiveness: The tendency to forgive predicts continued psychological and physical aggression in marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 770-783.
- McPherson, D. (2013). Vocational virtue ethics: Prospects for a virtue ethic approach to business. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 283-296.
- Meyer, M. (2015). Positive business: Doing good and doing well. *Business Ethics: A European Review*, 24, S175-S197.
- Meyer, M. (2018). The evolution and challenges of the concept of organizational virtuousness in positive organizational scholarship. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 245-264.
- Milam, J. E., Richardson, J. L., Marks, G., Kemper, C. A., & Mccutchan, A. J. (2004). The roles of dispositional optimism and pessimism in HIV disease progression. *Psychology & Health*, 19(2), 167-181.
- Miller, A. (2017). Virtue through challenge: moral development and self-transformation. *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 785-800.

- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). *A spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. Jossey-Bass.
- Mitroff, I. I. (2003). Do not promote religion under the guise of spirituality. *Organization*, 10(2), 375-382.
- Moore, G. (2005). Corporate character: Modern virtue ethics and the virtuous corporation. *Business Ethics Quarterly*, 15(4), 659-685.
- Moore, G., & Beadle, R. (2006). In search of organizational virtue in business: Agents, goods, practices, institutions and environments. *Organization Studies*, 27(3), 369-389.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: the multi-component gratitude measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189.
- Morse, J. (1999). The missing link between virtue theory and business ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 47-58.
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227.
- Nadesan, M.H. (1999). The discourses of corporate spiritualism and evangelical capitalism. *Management Communication Quarterly*, 13, 3-42.
- Naseer, S., Syed, F., Nauman, S., Fatima, T., Jameel, I., & Riaz, N. (2020). Understanding how leaders' humility promotes followers' emotions and ethical behaviors: Workplace spirituality as a mediator. *The Journal of Positive Psychology*, 15(3), 407-419.
- Nash, L. (1994). *Believers in Business*. Nashville: Thomas Nelson.
- Neal, J., & Harpham, A. (2012). *The spirit of project management*. Routledge.
- Neck, C. P. and Milliman, J. F. (1994). Thought Self Leadership: Finding Spiritual Fulfillment in Organizational Life. *Journal of Managerial Psychology*, 9(6), 9-16.
- Nellen, L. C., Gijssels, W. H., & Grohnert, T. (2020). A meta-analytic literature review on organization-level drivers of team learning. *Human Resource Development Review*, 19(2), 152-182.
- Ni, D., Zheng, X., & Liang, L. H. (2022). Rethinking the role of team mindfulness in team relationship conflict: A conflict management perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 43(5), 878-891.
- Nikandrou, I., & Tsachouridi, I. (2015). Towards a better understanding of the "buffering effects" of organizational virtuousness' perceptions on employee outcomes. *Management Decision*, 53(8), 1823-1842.
- Otake-Ebede, L., Shaffakat, S., & Foster, S. (2020). A multilevel model examining the relationships between workplace spirituality, ethical climate and outcomes: A social cognitive theory perspective. *Journal of Business Ethics*, 166(3), 611-626.

- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557–576.
- Palanski, M. E., Kahai, S. S., & Yammarino, F. J. (2011). Team virtues and performance: An examination of transparency, behavioral integrity, and trust. *Journal of Business Ethics*, 99(2), 201-216.
- Paloutzian RF, Emmons RA, Keortge SG (2003). Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy. In Giacalone RA, Jurkiewicz CL (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp 123–137). M.E. Sharpe, Armonk.
- Pandey, A., Gupta, R. K., & Kumar, P. (2016). Spiritual climate and its impact on learning in teams in business organizations. *Global Business Review*, 17(3), 159-172.
- Pandey, A., Gupta, V., & Gupta, R. K. (2019). Spirituality and innovative behaviour in teams: Examining the mediating role of team learning. *IIMB Management Review*, 31(2), 116-126.
- Peterson, C. M., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strength and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Pfeffer, J. (2010). Business and the spirit: Management practices that sustain values. In *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp. 43-59). Routledge.
- Pinjani, P. and Palvia, P. (2013). Trust and knowledge sharing in diverse global virtual teams. *Information & Management*, 50, 144-153.
- Pirkola, H., Rantakokko, P., & Suhonen, M. (2016). Workplace spirituality in healthcare: an integrated review of the literature. *Journal of Nursing Management*, 24(7), 859-868.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879.
- Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., & Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the five-factor model of personality in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 137(3), 449-474.
- Potts, G. (2020). The calling of the virtuous manager: Politics shepherded by practical wisdom. *Business Ethics: A European Review*, 29, 6-16.
- Prabhu, N.K.P., Rodrigus, L.R.L., Kumar, K.P.V.R. and Pai, Y. (2019). Role of team transformational leadership and workplace spirituality in facilitating team viability: an optimal distinctiveness of identities' theory-based perspective. *Industrial and Commercial Training*, 51(2), 64-84.
- Pratt, M. G. and Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, and R.E. Quinn (Eds). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline* (pp. 309–327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Putnam, H. (2002). *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raes, E., Boon, A., Kyndt, E., & Dochy, F. (2015). Measuring team learning behaviours through observing verbal team interaction. *Journal of Workplace Learning*, 27(7), 476-500.
- Rebelo, T., Lourenço, P. R., & Dimas, I. D. (2020). The journey of team learning since “The Fifth Discipline”. *The Learning Organization*, 27(1), 42-53.
- Rego, A., Cunha, M. P. E., & Souto, S. (2007). Workplace spirituality, commitment, and self-reported individual performance: an empirical study. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 5(3), 163-183.
- Rego, A., & e Cunha, M. P. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: an empirical study. *Journal of organizational change management*., 21(1), pp. 53-75.
- Rego, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Ethics*, 93(2), 215-235.
- Rego, A., Ribeiro, N., e Cunha, M. P., & Jesuino, J. C. (2011). How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship. *Journal of Business Research*, 64(5), 524-532.
- Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & e Cunha, M. P. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *The Leadership Quarterly*, 24(1), 61-79.
- Rego, A., Reis Júnior, D., & Pina e Cunha, M. (2015). Authentic leaders promoting store performance: The mediating roles of virtuousness and potency. *Journal of Business Ethics*, 128(3), 617-634.
- Roberts, R. C. (1995). Forgiveness. *American Philosophical Quarterly*, 32(4), 289-306.
- Robson, A. (2015). Constancy and integrity:(un) measurable virtues? *Business Ethics: A European Review*, 24, 115-129.
- Roof, R. A. (2015). The association of individual spirituality on employee engagement: The spirit at work. *Journal of Business Ethics*, 130(3), 585-599.
- Ross, L. & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: perspectives of social psychology*. Temple University Press: Philadelphia.
- Saha, S., & Kumar, S. P. (2017). Influence of participation in decision making on job satisfaction, group learning, and group commitment: Empirical study of public sector undertakings in India. *Asian Academy of Management Journal*, 22(1), 79-101.
- Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork: emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), 339-356.
- Sargent, L. D., & Sue-Chan, C. (2001). Does diversity affect group efficacy? The intervening role of cohesion and task interdependence. *Small Group Research*, 32, 426-450.

- Santos, C. M., Passos, A. M., & Uitdewilligen, S. (2016). When shared cognition leads to closed minds: Temporal mental models, team learning, adaptation and performance. *European Management Journal*, 34(3), 258-268.
- Saxena, A., Garg, N., Punia, B. K., & Prasad, A. (2020). Exploring role of Indian workplace spirituality in stress management: a study of oil and gas industry. *Journal of Organizational Change Management*, 33(5), 779-803.
- Savelsbergh, C. M. J. H., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2009). Measurement instrument for team learning behaviors. The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors. *Small Group Research*, 40, 578–607.
- Savelsbergh, C. M., Poell, R. F., & van der Heijden, B. I. (2015). Does team stability mediate the relationship between leadership and team learning? An empirical study among Dutch project teams. *International Journal of Project Management*, 33(2), 406-418.
- Schermelleh-Engel K., Moosbrugger H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Konradt, U., Otte, K. P., Schippers, M. C., & Steenfatt, C. (2016). Reflexivity in teams: A review and new perspectives. *The Journal of psychology*, 150(2), 153-174.
- Schnitker, S. A., Gilbertson, M. K., Houlberg, B., Hardy, S. A., & Fernandez, N. (2020). Transcendent motivations and virtue development in adolescent marathon runners. *Journal of Personality*, 88(2), 237-248.
- Seligman, M.E.P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology – an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Senge, M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7–23.
- Senge, P. (2007). Beşinci disiplin. (14. Baskı). *İstanbul: Yapı Kredi*.
- Sense, A., & Fernando, M. (2011). The spiritual identity of projects. *International Journal of Project Management*, 29(5), 504-513.
- Sessa, I. V., & London, M. (Eds.). (2008). Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sessa, I. V., & London, M. (2008). Group learning: An introduction. In V. Sessa, & M. London (Eds.), Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations (pp. 1–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shea, G. P., & Guzzo, R. A. (1987). Group effectiveness: What really matters? *Sloan Management Review*, 28, 25–31.
- Sheep, M. L. (2006). Nurturing the whole person: The ethics of workplace spirituality in a society of organizations. *Journal of Business Ethics*, 66(4), 357-375.

- Silva, T., Cunha, M. P. E., Clegg, S. R., Neves, P., Rego, A., & Rodrigues, R. A. (2014). Smells like team spirit: Opening a paradoxical black box. *Human Relations*, 67(3), 287-310.
- Sison, A. J. G., & Ferrero, I. (2015). How different is neo-Aristotelian virtue from positive organizational virtuousness? *Business Ethics: A European Review*, 24, 78-98.
- Slote, M. A. 1992. *From Morality to Virtue*. New York: Oxford University
- Soane, E., Shantz, A., Alfes, K., Truss, C., Rees, C., & Gatenby, M. (2013). The association of meaningfulness, well-being, and engagement with absenteeism: A moderated mediation model. *Human Resource Management*, 52(3), 441-456.
- Solomon, R. C. (2004). Aristotle, ethics and business organizations. *Organization Studies*, 25(6), 1021-1043.
- Sosa, M.E., Gargiulo, M. and Rowles, C. (2015). Can informal communication networks disrupt coordination in new product development projects? *Organization Science*, 26(4), 1059-1078.
- Sonnentag, T. L., & McDaniel, B. L. (2013). Doing the right thing in the face of social pressure: Moral rebels and their role models have heightened levels of moral trait integration. *Self and Identity*, 12(4), 432 – 446 .
- Spohn, W. C. (1997). Spirituality and ethics: Exploring the connections. *Theological Studies*, 58(1), 109-123.
- Steen, M. (2013). Virtues in participatory design: Cooperation, curiosity, creativity, empowerment and reflexivity. *Science and Engineering Ethics*, 19(3), 945-962.
- Sterman, J. D. (1994). Learning in and about complex systems. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 291-341.
- Stuebs, M., & Wilkinson, B. (2010). Ethics and the tax profession: Restoring the public interest focus. *Accounting and the Public Interest*, 10(1), 13-35.
- Stovall, P. (2011). Professional virtue and professional self-awareness: A case study in engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 17(1), 109-132.
- Suhonen, M., & Paasivaara, L. (2011). Nurse managers' challenges in project management. *Journal of Nursing Management*, 19(8), 1028-1036.
- Sweet, M., & Michaelsen, L. (2007). How group dynamics research can inform the theory and practice of postsecondary small group learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 31-47.
- Tang, T. L. P., Sutarso, T., Davis, G. M. T. W., Dolinski, D., Ibrahim, A. H. S., & Wagner, S. L. (2008). To help or not to help? The Good Samaritan Effect and the love of money on helping behavior. *Journal of Business Ethics*, 82(4), 865-887.
- Thomson, J. J. (1997). The right and the good. *The Journal of Philosophy*, 94(6), 273-298.
- Tepper, B. J. (2003). Organisational Citizenship Behaviour and the Spiritual Employee. In R. A. Giacalone and C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance* (pp. 181-190). M. E. Sharpe, Armonk, New York.

- Tindale, S. R., Stawiski, S., & Jacobs, E. (2008). Shared cognition and group learning. In V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 73–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12(2), 113–132.
- Usunier, J. C. (2011). Language as a resource to assess cross-cultural equivalence in quantitative management research. *Journal of World Business*, 46(3), 314–319.
- Van den Bossche, P., Van Gennip, N., Gijssels, W., & Segers, M. (2005). Harvesting diversity: Building shared mental models by dealing constructively with conflict. Paper presented at the KNAW/EASP symposium Social Identity in Organizations, Amsterdam, The Netherlands.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M. S. R., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. *Small Group Research*, 37(5), 490–521.
- Van der Haar, S., Segers, M., & Jehn, K. A. (2013). Towards a contextualized model of team learning processes and outcomes. *Educational Research Review*, 10, 1–12.
- Van der Walt, F., & Steyn, P. (2019). Workplace spirituality and the ethical behaviour of project managers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45(1), 1–9.
- Van Dierendonck, D. V., & Mohan, K. (2006). Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being. *Mental Health, Religion and Culture*, 9(3), 227–238.
- Veldorale - Brogan, A., Lambert, N. M., Fincham, F. D., & Dewall, C. N. (2013). The virtue of problem-solving: Perceived partner virtues as predictors of problem-solving efficacy. *Personal Relationships*, 20(3), 511–523.
- Vennix, J. A. M. (1996). *Group model building: Facilitating team learning using system dynamics*. Chichester, U.K.: Wiley.
- Von Krogh, G., Haefliger, S., Spaeth, S., & Wallin, M. W. (2012). Carrots and rainbows: Motivation and social practice in open source software development. *MIS Quarterly*, 36(2), 649–676.
- von Wright, G. H. (1963). *The Varieties of Goodness*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Weaver, G. R. (2006). Virtue in organizations: Moral identity as a foundation for moral agency. *Organization Studies*, 27(3), 341–368.
- Weinberg, F. J., & Locander, W. B. (2014). Advancing workplace spiritual development: A dyadic mentoring approach. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 391–408.
- Weiss, R. (1985). The moral and social dimensions of gratitude. *The Southern Journal of Philosophy*, 23, 491–501.
- West, M. (1999). Communication and teamworking in healthcare. *Nursing Times Research*, 4(1), 8–17.
- West, M. (2000). State of the art: creativity and innovation at work. *Psychologist*, 13(9), 460–464.

- West, M. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology: An International Review*, 51(3), 355–424.
- Whetstone, J. T. (2001). How virtue fits within business ethics. *Journal of Business Ethics*, 33(2), 101-114.
- Whitaker, B. G., & Westerman, J. W. (2014). Linking spirituality and values to personal initiative through psychological empowerment. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 11(3), 269-291.
- Widmann, A. and Mulder, R.H. (2018). Team learning behaviours and innovative work behaviour in work teams. *European Journal of Innovation Management*, 21(3), 501-520.
- Wilcox, T. (2012). Human resource management in a compartmentalized world: whither moral agency? *Journal of Business Ethics*, 111(1), 85-96.
- Wildemeersch, D. (2007). Social learning revisited. Lessons learned from North and South. In A. Wals, T. Leij, & van der (Eds.), *Social learning towards a more sustainable world* (pp. 99–116). Wageningen: Wageningen University Press.
- Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041–1059.
- Worline, M. C., & Quinn, R. W. (2003). Courageous principled action. In Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (pp. 138-157). San Francisco: Berrett-Koehler .
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 501–518.
- Zhang, S. (2020). Workplace spirituality and unethical pro-organizational behavior: The mediating effect of job satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 161(3), 687-705.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67, 889–919.
- Zou, W. C., & Dahling, J. (2017). Workplace spirituality buffers the effects of emotional labour on employee well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(5), 768-777.
- Zsolnai, L. (2010). Ethics needs spirituality. In *Spirituality and business* (pp. 87-90). Springer, Berlin, Heidelberg.

EKLER

Ek 1. Anket Soruları



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Sayın İlgili,

Bu anket formu, Yıldız Teknik Üniversitesi İşletme Fakültesi öğretim elemanları tarafından yürütülen “**Proje Takımlarında Erdemlilik ve Öğrenme arasındaki ilişkide Takım Spiritüallitesinin rolü**” konulu araştırmanın uygulama kısmı ile ilgilidir. Bu anket proje üyeleri tarafından doldurulmalıdır. Gönderilecek cevaplarda firmalarla ilgili bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup, elde edilecek sonuçlar sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla yönetim biliminin ilerlemesine ve Türk iş dünyasının gelişimine katkıda bulunmayı arzuluyoruz. Anketi oluşturan soruları cevaplandırmak şüphesiz çok kıymetli zamanınızın bir kısmını alacaktır. Ancak iş dünyası ile üniversite arasındaki ilişkileri güçlendirmek ve elde edilen sonuçlardan ortaklaşa yararlanmak düşüncesi ile bize yardımcı olacağınızı ümit etmekteyiz. Gönderilecek cevaplar ve elde edilecek sonuçlar kesinlikle gizli tutulacaktır. İstenildiği takdirde sonuçlar araştırmamıza katılan işletmelere -işletme adı belirtilmeksizin, genel ve ortalama özellikler şeklinde- bildirilecektir. Birbirine benzeyen ve tekrar gibi görünen sorular araştırma tekniği açısından sorulması zorunlu sorulardır. Dolayısıyla bütün soruların cevaplandırılması değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için büyük önem arz etmektedir. İlginiz için teşekkürlerimizi sunar, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Halit Keskin
Prof. Dr. Ali Ekber Akgün
Arş. Gör. Selahaddin Şamil Fidan

Proje Bilgileri

- Lütfen kısaca görev aldığınız projeyi tanımlayınız: _____
- Proje grubu yaklaşık olarak kaç kişiden oluşmaktaydı: (lütfen sayıyı giriniz) _____
- Proje süresi (ay olarak): _____

Kişisel Bilgiler

- Çalıştığınız bölüm:

____ Mühendislik/Tasarım ____ Yazılım Geliştirme ____ Analiz/Sistem Geliştirme
____ Ürün Geliştirme ____ Kalite Güvence/Test ____ Diğer

- Proje esnasında şirketinizdeki unvanınız neydi? (lütfen birini seçiniz)

____ 1 Bölüm Müdürü/Müdür Yardımcısı ____ 2 Ürün/Proje Yöneticisi ____ 3 Analist/Tasarımcı
____ 4 Kıdemli Mühendis/Teknik Başkan ____ 5 Mühendis veya Teknisyen ____ 6 Programcı
____ 7 Test/Kalite Sorumlusu ____ 8 Diğer:

Şirketin büyüklüğü

Şirketinizdeki çalışan sayısı: _____

Aşağıdaki soruları kesinlikle katılmıyorum dan kesinlikle katılıyorum ölçeğine göre cevaplayınız.

(1=Kesinlikle Katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum)

Takım Erdemi

Proje takımında çalışanlar, etik ve erdemin rolüne önem verdiler.....	1	2	3	4	5
Proje takımımız etik düşünceye sahipti.....	1	2	3	4	5
Proje takımımız etik olarak sorgulama bakış açısına sahipti.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar diğerlerinin faaliyetlerini asil ve değerli görürdü.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar, diğer çalışanlara yönelik olarak düşünceli ve adildiler, hatalarını kabul eder ve diğerlerinden öğrenirdi.....	1	2	3	4	5
Proje takımında proje ile ilgili tüm süreçlerde, teknik gereksinimlerin veya kuralların da ötesinde değerler ön plandaydı.....	1	2	3	4	5
Proje takımımız, insancıl ve erdemli çıktılara değer verdiler.....	1	2	3	4	5
Proje takımımız, erdemli ve hoşgörülü kararlar verdiler.....	1	2	3	4	5

Takım Öğrenmesi

Proje takımı çalışma süreçlerini iyileştirmek için düzenli olarak zaman ayırdı.....	1	2	3	4	5
Proje takımı fikir farklılıklarıyla doğrudan bir grup olarak ilgilendi.....	1	2	3	4	5
Takım üyeleri birlikte hareket ederek, müşterilerden ya da organizasyonun diğer kısımlarından enformasyon/bilgi edindi.....	1	2	3	4	5
Proje takımı önemli değişikliklerin yapılmasına yol açan yeni enformasyon ve bilgileri sıklıkla aradı....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar, takımın çalışma süreçlerini kötü etkileyen ne varsa onu çözebileceğine emindi.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar sorunlarla ilgili varsayımları sorgulama esnasında fikrini açıkça söylediler...	1	2	3	4	5
Takım dışından insanları proje takımına bilgi sunmaları ve birlikte tartışma yapmaları için davet ettik....	1	2	3	4	5

Takımın topluluk duygusu

Proje takımında çalışanlar kendilerini proje ailesinin bir parçasıymış gibi hissettiler.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar bir topluluk ruhu (kollektiflik) yaratılmasına katkıda bulundu.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar birbirlerini bir topluluk ruhu (kollektiflik) içinde destekledi.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar birbirlerini önemsemi.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar ortak bir amaç ile birbirlerine bağlandılar.....	1	2	3	4	5

Takım ve bireysel değerler arasında işbirliği

Proje takımında çalışanlar takımda öne çıkan değerlere karşı olumluydu.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar takımda kendi gelecekleri hakkında olumlu hislere sahipti.....	1	2	3	4	5
Proje takımı çalışanların iç dünyasına saygı gösterdi.....	1	2	3	4	5
Proje takımı, çalışanlarının iç huzur içinde çalışmasına yardımcı oldu.....	1	2	3	4	5
Takım yöneticisi ve lideri çalışanların daha geniş ölçekte takıma karşı faydalı olmaları için onlara yardımcı/yararlı olmaya çalıştı.....	1	2	3	4	5

Takıma katkıda bulunma duygusu

Proje takımında çalışanlar yaptıkları işlerin takım için önemli olduğunu düşündü.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar kendi işleri ile takımın geniş ölçüde fayda elde etmesi arasında bir bağ kurdu.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar çalışmalarının takım için yararlı olduğunu hissetti.....	1	2	3	4	5

Takımda keyif hissi

Proje takımında çalışanlar proje esnasında mutlu/dukeyifliydi.....	1	2	3	4	5
Proje takımında çalışanlar, proje ile ilgili işe gelirken kendilerini keyifli/mutlu hissettiler.....	1	2	3	4	5

Çalışanların iç dünyası için fırsatlar

Proje takımında çalışanların ruhsal değerleri (ruh hali) iş ortamında değerli kabul edildi.....	1	2	3	4	5
Çalışma ortamında çalışanlar ruhsal değerlerini (ruh hali) yaşayabildiler.....	1	2	3	4	5