

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre duygusal zekâ becerileri ve pratik bilgelik unsurlarını bütünleştirme süreçleri

Esra Kalkavan Parlak* ^{ID1} Ayşen Bakiöğlu** ^{ID}

* MEB ** Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri ve pratik bilgelik unsurlarını öğretim süreçlerinde nasıl kullandıklarını ve nasıl bütünleştirildiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırma, olgubilim deseninde yürütülmüş; çalışma grubunu oluşturan 20 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin duygusal zekâ kapsamında en çok duygu düzenleme ve empatiyi; pratik bilgelik kapsamında ise adalet, yansıtıcı düşünme ve kolektif muhakemeyi kullandıklarını göstermektedir. Yansıtıcı uygulama boyutunun sınırlı düzeyde ifade edildiği, pratik bilgeliliğin çoğunlukla deneyime dayalı ve sezgisel karar verme süreçleriyle ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bütünleşmeye ilişkin bulgular, öğretmenlerin duyguları karar süreçlerinde bastırılması gereken unsurlar olarak değil, bağlama ilişkin yönlendirici ve uyarıcı sinyaller olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu bütünleşmenin öğretmenlerin mesleki kariyer evrelerine göre farklı yoğunluklarda ifade edildiği, ancak doğrusal bir gelişim örüntüsü sergilemediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki muhakemesinde bu iki yeterliliğin bütüncül biçimde ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: *Duygusal zekâ; pratik bilgelik; bütünleştirme; öğretmenlerin kariyer evreleri.*

The processes by which teachers integrate emotional intelligence skills and elements of practical wisdom according to their career stages

ABSTRACT: This qualitative study aims to explore how teachers use and integrate emotional intelligence skills and dimensions of practical wisdom within their teaching processes. Adopting a phenomenological design, the study group consisted of 20 teachers selected through purposive sampling. Data collected via semi-structured interviews were coded and analyzed to generate themes. The findings indicate that teachers most frequently employ emotion regulation and empathy as components of emotional intelligence, and justice, reflective thinking, and collective reasoning as dimensions of practical wisdom. The results also suggest that reflexive practice is only weakly represented, and that practical wisdom primarily emerges through experience-based and intuitive decision-making processes. With regard to integration, teachers do not perceive emotions as factors to be suppressed during decision-making; rather, they view them as guiding and cautionary signals shaped by context. Furthermore, this integration varies across different stages of teachers' professional careers, although it does not follow a linear developmental trajectory. Overall, the findings underscore the importance of addressing these two competencies holistically within teachers' professional reasoning.

KEYWORDS: *Emotional intelligence, practical wisdom, integration, teachers' career stages.*

¹ İLETİŞİM Esra Kalkavan Parlak ✉ ekalkavanparlak@gmail.com

Geliş: 27.03.2026 Kabul: 12.07.2026 Yayın: 26.07.2026

Atıf: Kalkavan Parlak, E. & Bakiöğlu, A. (2026). Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre duygusal zekâ becerileri ve pratik bilgelik unsurlarını bütünleştirme süreçleri. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 6, 1-18. İZ: <https://izlik.org/JA43XS84TB>

© 2026 Okul Yöneticileri Derneği

Giriş

Öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri eğitim süreçlerinde giderek artan bir ilgiye sahiptir (Ornaghi vd., 2023). Sınıf yönetimi, çatışma çözme, öğretimsel uyarlamalar ve mesleki dayanıklılık gibi konular öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almakta ve mesleki etkililiği belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Coban & Yavas, 2022; Revira & Hinacay, 2025). Eğitim örgütünün en etkili bireylerinden biri olan öğretmen öğrencilerin öğrenmelerine doğrudan katkı sağlayan bir yol gösterici konumundadır (İneci & Özdemir, 2026). Eğitimde liderliğin yalnızca bürokratik ve idari bir görev olmadığı, öğretmenlerin de kendi alanlarında öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendiren öğretimsel liderler olarak rol üstlenmeleri gerektiği anlayışı giderek önem kazanmaktadır (Bakioğlu, 1998). Mesleki gelişim süreci boyunca öğretmenlerin sınıf liderliği ve pedagojik uygulamalarını biçimlendiren duygusal zekâ becerilerinin pratik bilgelik ile bağlantısının öğretmenlik kariyer evreleri bağlamında anlaşılması önemli hale gelmektedir. Duygusal zekâ, bireyin duyguları doğru biçimde algılama ve ifade etme, duyguları düşünsel süreçlere katma, duyguları anlama ve bu duygularla akıl yürüterek hem kendinde hem de başkalarında duygusal tepkileri düzenleyebilme becerilerini kapsayan bir yetenektir (Mayer vd., 2016). Öğretmenlerin duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme becerilerinin; sınıf içinde ve dışında verdikleri pedagojik kararlarla öğrenme ortamları ve deneyimlerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Todmal vd., 2023). Pratik bilgelik karar alma ve liderliğin etik boyutlarını aydınlatan olgun ve bilinci bir kapasite ve nasıl kullanılacağını öğrenmemiz gereken içsel bir pusuladır (Bohlin, 2022). Bu araştırmanın amacı, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini nasıl algıladıklarını ve bu becerileri pratik bilgelik süreçleriyle nasıl bütünleştirdiklerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme becerilerinin mesleki karar alma süreçlerine nasıl yansıdığı; bu becerilerin sınıf içi ve sınıf dışı pedagojik uygulamalarda pratik bilgelik davranışlarıyla hangi noktalarda örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimleri boyunca karşılaştıkları güçlükleri duygusal zekâ ve pratik bilgelik yoluyla nasıl değerlendirdikleri, bu durumlarda ne tür stratejiler geliştirdikleri ve öğretmenlerin kariyer evrelerinin bu süreçlere nasıl etki ettiği incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürürken duygusal farkındalık ve pratik muhakeme becerilerini nasıl yapılandırdıkları; öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla kurdukları ilişkilerde bu iki becerinin nasıl işlevsel hale geldiği araştırmanın temel odaklarından biri olarak ele alınmıştır.

Duygusal Zekâ Kavramı

Duygu ve zekâ başlangıçta birbirinden ayrı ayrı çalışılmış; zekâ bilişsel kapasiteyle sınırlanırken duygular ise rasyonel düşünmeyi engelleyen unsurlar olarak değerlendirilmiştir (Binet & Simon, 1905). Sosyal ve duygusal boyutlarında

zekânın önemli bir parçası olarak ele alınması “Sosyal Zekâ” kavramı ve “Çoklu Zekâ Kuramları” ile başlamıştır (Gardner, 2011; Thorndike, 1921).

Duygu ve zekânın bütünleşik bir yapı olarak ele alınmasıyla duygusal zekâ kavramı hem kendinin hem başkalarının duygularını fark edip anlama ve bu duyguları düşünce ve davranışlara rehber olarak kullanmak olarak tanımlanmıştır (Mayer & Salovey, 1990). Duygusal zekâ motivasyon ve sosyal beceriler gibi performans ve kişilik unsurlarını da içerecek biçimde genişleterek bireyin kendi duygularını yönetebilme, başkalarının duygularını anlayabilme ve empati gösterebilme ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Goleman, 1995).

Duygusal zekâ, bireylerin duygu ve davranışlarını düzenleyerek kişisel-sosyal uyumlarını geliştiren, karşılaştığı güçlüklerle etkili bir biçimde başa çıkmasını, çevresine uyum sağlamasını ve genel yaşam başarısını artırmasını mümkün kılan beceriler bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Bar-On, 2006). Duygusal zekânın, yaşamın çeşitli alanlarında yüksek performans ve mesleki yetkinliğe ulaşmada belirleyici olduğu, mükemmel iş başarısını ortaya çıkaran temel bileşenlerden olduğu görülmektedir (Goleman, 1998). Eğitim örgütlerinde duygusal zekâ, bireylerin duyguları tanıma, adlandırma ve anlamlandırma becerilerine ek olarak, eğitim sürecinde ortaya çıkan çeşitli durumlara uygun duygusal tepkiler verme ve duygu yönetimi becerilerini içeren önemli bir yetkinliktir (Jennings & Greenberg, 2009). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin duygusal zekâyâ sahip olmalarının önemi ortaya konmuştur (Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez; 2023; Sağlam & Kavgacı 2021; Todmal vd., 2023; Valente vd., 2020). Duygusal zekâ bireylerin duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerisini geliştirirken, bu becerinin etik ve durumsal muhakemeye birleşmesi Aristoteles’in erdem etiğinde merkezi bir konuma sahip olan pratik bilgelik (phronesis) kavramını yansıtır (Kristjánsson, 2024).

Pratik Bilgelik Kavramı

Pratik bilgelik bireyin kendisi için iyi ve yararlı olanı iyi biçimde düşünebilme yetisi olarak tanımlanmıştır. Ancak pratik bilgelik sadece doğru olanı bilmek değil durumu uygun bir biçimde uygulayabilmeyi de kapsamaktadır (Aristotle, 1941). Pratik bilgelik biliş, duygu ve davranışı birbirine bağlayan kapsamlı bir insani kapasite olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 1990). Pratik bilgelik kendimizi geliştirerek işlevsel hale getirebileceğimiz bir pusulaya benzetilmiştir. Bu sayede farklı bağlamlarda erdemli tepkiler vermek mümkündür (Jakubík, 2020; Bohlin, 2021). Pratik bilgelik tüm koşullar için kural ve teknik geliştirmekten ziyade bilgiyi koşula göre uyarlamayı sağlar (Halverson, 2016).

Pratik bilgelik bireysel erdemin ötesinde liderlik gibi yoğun insan etkileşiminin olduğu süreçlerde etik muhakemeyi, duygusal farkındalığı ve etkili karar becerilerini bütünleştiren bir yetkinlik olarak görülmektedir (Schwartz & Sharpe,

2011; McKenna vd., 2009). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kuralları etik amaca uygun biçimde uygulama, esnetebilme ve yeniden yorumlayabilme yetisi pratik bilgeliği temsil eder (Kristjánson vd., 2020; Schwartz & Sharpe, 2011). Eğitim liderleri için pratik bilgeliğin çok yönlü bir yetkinlik olduğu muhakeme yeteneği, bağlama duyarlı karar verme becerilerini içerdiği görülmektedir (Bohlin, 2022; Kessels & Korthagen 1996, Korthagen & Kessels 1999; Kristjánsson, 2024; Trinh & Castillo, 2020).

Bu çerçevede pratik bilgelik, eğitim liderlerinin duygusal zekâ ve etik muhakeme süreçlerini anlamlandırarak çeşitli bağlamlarda karar süreçlerine yön veren çok katmanlı bilişsel-duygusal bir yetkinliktir (Bohlin, 2022; Kristjánsson, 2024). Bireyin bilişsel yeterliliğine ek olarak, öz farkındalık, öz-düzenleme ve sosyal duyarlılık gibi duygusal kavramların etkili karar verme için gerekli olduğu ortaya konmuştur (Goleman, 1998). Dolayısıyla duygusal zekâ ile pratik bilgelik arasında bir bütünleşme alanı oluşmaktadır (Salovey vd., 2002).

Duygusal Zekâ ve Pratik Bilgelik Kavramlarının Bütünleşmesi

Duygu ve zekânın birleşmesi ve davranışlara yansması; bilgi, duygu ve erdemin eylemde bulunduğu denge noktasıdır (Ardelt, 2004). Bu denge, duygusal zekâ ve pratik bilgeliğin birbirini tamamlayan iki yetkinlik alanı olarak bütünleştiğini göstermektedir (Kunzmann & Baltes, 2003). Duygusal zekânın insan ilişkileri ve empatiye dayalı olması pratik bilgelikle ilişkilendirilen sağduyu ve denge kurma becerisiyle harmanlanarak liderlerin duygu ve bilgilerini kullanarak duruma uygun davranmasını mümkün kılmaktadır (Kristjánsson, 2024). Çatışma ve kriz yönetimi gibi karmaşık durumlar belirsizliği özümseme, öz ve kurumsal düşünme kapasitesi ve eyleme geçme eğilimi duygusal zekâ becerilerini pratik bilgelik ile etkileşimini gerektirir (McCutcheon, 2009). Bu çerçevede öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini pratik bilgelik ile nasıl entegre ettiklerini ve öğretimsel liderlik süreçlerinde nasıl somutlaştığını anlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseniinde yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Olgubilim çalışmaları araştırmacıya belirli bir olguya ilişkin katılımcı deneyimlerini derinlemesine anlama fırsatı sunmakta (Gürbüz & Şahin, 2014) ve bir olgunun bireylerin yaşantıları bağlamında nasıl anlam kazandığını ortaya koymada etkili bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve pratik bilgelik becerilerinin bütünleşme süreci 2025-2026 eğitim öğretim yılı içerisinde katılan öğretmenlerin algıları üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır. Katılımcıların seçimi o olguyu en iyi yansıtılmasını sağlamak için fenomenoloji çalışmalarında önemlidir (Gürbüz & Şahin, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmanın katılımcıları 2025-2026 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kademesinde çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerden

oluşmaktadır. 20 öğretmen gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi işe koşularak çalışma grubu oluşturulmuş, öğretmenlerin kıdem, eğitim durumu, branş bağlamında çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Katılımcı detaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı bilgileri

	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Mesleki Kıdem
K1	Kadın	Lisans	Biyoloji	16-20 yıl
K2	Kadın	Lisansüstü	Matematik	6-10 yıl
K3	Kadın	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	21-25 yıl
K4	Erkek	Lisansüstü	Türk Dili ve Edebiyatı	21-25 yıl
K5	Kadın	Lisansüstü	RPD	16-20 yıl
K6	Kadın	Lisansüstü	Türk Dili ve Edebiyatı	1-5 yıl
K7	Erkek	Lisans	RPD	16-20 yıl
K8	Erkek	Lisansüstü	İngilizce	11-15 yıl
K9	Kadın	Lisans	DKAB	1-5 yıl
K10	Erkek	Lisans	İngilizce	1-5 yıl
K11	Erkek	Lisans	İngilizce	21-25 yıl
K12	Kadın	Lisans	İngilizce	6-10 yıl
K13	Kadın	Lisans	İngilizce	16-20 yıl
K14	Kadın	Lisans	RPD	6-10 yıl
K15	Kadın	Lisansüstü	İngilizce	1-5 yıl
K16	Kadın	Lisansüstü	İngilizce	6-10 yıl
K17	Erkek	Lisansüstü	Bilişim Teknolojileri	21-25 yıl
K18	Kadın	Lisans	DKAB	11-15 yıl
K19	Kadın	Lisansüstü	İngilizce	11-15 yıl
K20	Kadın	Lisansüstü	İngilizce	11-15 yıl

grubuna ilişkin demografik özellikler incelendiğinde, katılımcıların 14’ünün kadın, 6’sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 14’ünün kadın, 6’sının erkek olması, örnekleme sürecinde gözetilen bir tercih değil, öğretmenlik mesleğinin büyük ölçüde kadınlardan oluşan yapısının doğal bir yansımasıdır (MEB, 2025). Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde 10 öğretmenin lisansüstü, 10 öğretmenin ise lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Branş dağılımı bakımından en yoğun katılımın İngilizce alanında olduğu (n=8), bunu Türk Dili ve Edebiyatı (n=3) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) (n=3) alanlarının izlediği; ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) (n=2), Biyoloji

(n=1), Matematik (n=1) ve Bilişim Teknolojileri (n=1) branşlarından öğretmenlerin de çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımının ise 1–5, 6–10, 11–15, 16–20 ve 21–25 yıl aralıklarında eşit sayıda (her birinde n=4) katılımcıdan oluştuğu saptanmıştır. Bu durum, araştırmanın kariyer evrelerine göre karşılaştırmalı analiz yapma amacını destekleyen dengeli bir örneklem yapısına işaret etmektedir. Mesleki kıdem ise 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl aralıklarında eşit sayıda (her birinde n=4) katılımcıya dağılmaktadır. Kıdem bakımından sağlanan bu dengeli dağılım, araştırmanın katılımcıların kariyer evrelerine göre karşılaştırmalı çözümleme yapma amacını desteklemektedir. Bu çalışmada Bakioğlu'nun (1996) kariyer evresi tipolojisi esas alınmıştır. Bu tipolojiye göre, kariyer süreci 5 temel evreden oluşmaktadır: Kariyere Giriş Evresi (1-5 yıl), Durulma Evresi (6-10 yıl), Deneycilik/Aktivizm Evresi (11-15 yıl), Uzmanlık Evresi (16-20 yıl), Sakinlik Evresi (21 yıl ve üzeri).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, yapılandırılmış görüşmelerle yüz yüze toplanmış; demografik bilgiler ise “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, nitel araştırmalarda kabul gören inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Görüşme sorularının kapsam ve anlaşılabilirlik açısından geçerliğini sağlamak amacıyla, taslak görüşme formu alanında uzman öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların ifadesi ve sırası yeniden düzenlenmiştir. Ardından, çalışma grubu dışından birkaç katılımcıyla bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş, bu uygulama sonucunda soruların anlaşılabilirliği ve görüşme süresi test edilerek forma son biçimi verilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış ve kayıtlar olduğu gibi yazıya geçirilerek çözümlenmiştir. Böylece verilerin katılımcı ifadelerine sadık biçimde aktarılması sağlanmış, araştırmacı yorumlarının ham veriye dayandırılabilmesi mümkün kılınmıştır.

İnandırıcılığı güçlendirmek amacıyla, her görüşmenin sonunda araştırmacı katılımcının aktardıklarını özetleyerek kendisine geri sunmuş ve ifadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmiştir (katılımcı teyidi). Bu yolla araştırmacının yorumları ile katılımcının kastettiği anlam arasındaki tutarlılık görüşme anında doğrulanmıştır.

Görüşmeler sırasında araştırmacı gözlem notları tutmuş ve katılımcıların kendilerini özgürce ifade edebileceği etik ve güvenli bir ortam sağlanmıştır. Katılımcı kimlikleri ve okul bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşme dökümleri açık kodlama tekniğiyle analiz edilmiş, kodlar katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve frekansları belirtilerek araştırmanın güvenirliği artırılmıştır.

Bulgular

Araştırma doğrultusunda, duygusal zekâ becerilerinin kullanımı, pratik bilgelik unsurlarının kullanımı ve duygusal zekâ becerileri ile pratik bilgelik unsurlarının bütünleşmesi olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Yapılan içerik analizleri sonucunda her bir ana tema altında ortaya çıkan alt temalara ilişkin frekans değerleri tablolar hâlinde sunulmuş; ilgili alt temaları yansıtan katılımcı görüşleri ise doğrudan alıntılarla tabloların altında yer verilerek desteklenmiştir.

Tema-1: Duygusal Zekâ Becerilerinin Kullanımı

Öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini öğretim sürecinde kullanımı duygusal farkındalık, duygu düzenleme, empati ve ilişki yönetimine odaklanmaktadır. Öğretmenin hem kendi hem öğrencilerinin duygularının bilincinde olması duygusal farkındalığı ifade ederken, sınıf ortamında karşılaşılan zorlu durumlarda duyguların dengeli biçimde yönetilmesi duygu düzenlemeyi ifade etmektedir. Öğretmenin öğrencilerin bakış açısını anlayarak aradaki duygusal bağı kurması ve bu bağ ile öğrenci ile sağlıklı iletişim kurma ve etkileşime dönüştürebilme becerisini ilişki yönetimi ifade etmektedir. Tablo 2’de tema, kodlar ve frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 2.

Duygusal zekâ becerilerinin kullanımı

Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
Duygusal Farkındalık	9	K4, K9, K12, K13, K15, K16, K17, K19, K20
Duygu Düzenleme	13	K2, K3, K4, K6, K9, K10, K12, K14, K15, K17, K18, K19, K20
Empati	10	K2, K3, K4, K5, K8, K12, K13, K15, K16, K20
İlişki Yönetimi	9	K1, K4, K6, K7, K10, K12, K16, K19, K20

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, duygusal zekâ becerilerini öğretimsel liderlik süreçlerinde farklı boyutlarla ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Duygusal farkındalık, duygu düzenleme, empati ve ilişki yönetimi boyutlarının her birinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir.

K9, duygusal zekâ becerileri içinde özellikle duygusal farkındalık boyutunu öne çıkaran ifadeler kullanmıştır. Sınıf içindeki yönetim sürecinin, öğretmenin kendi duygusal farkındalığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

“Duygusal farkındalık çünkü son dönemdeki en önemli becerilerden birisi. Yani biz o sınıfa nasıl giriyorsak bizim bu sürecimizde sınıf içi yönetime yansıyor.” (K9)

K15 ise kendi duygularını fark edip yönetebilme, yani duygu düzenleme becerisine vurgu yapmıştır. Zorlayıcı anlarda bilinçli bir duraklama alanı yaratmayı öğrendiğini ifade etmiştir.

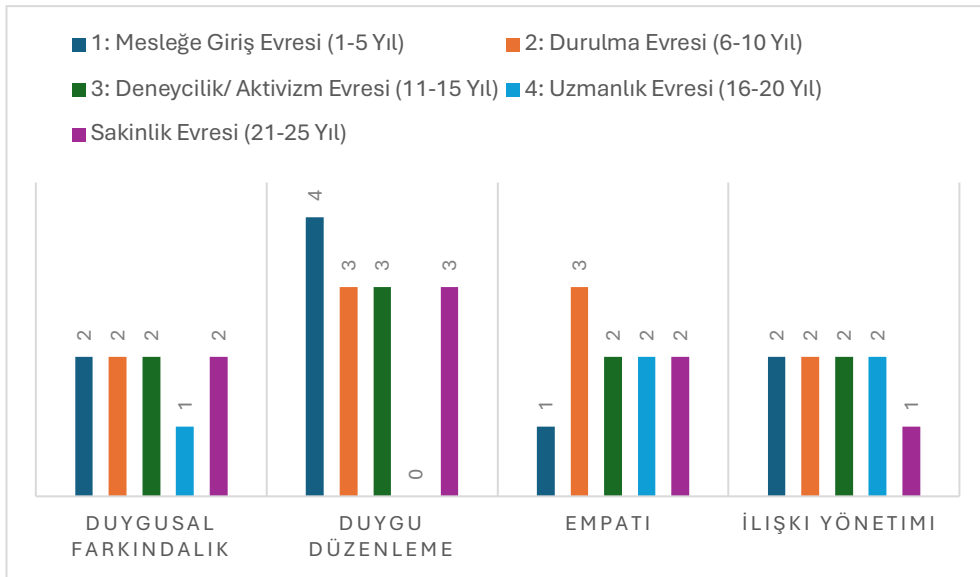
“Duygularımın farkına varıp kendimi bilinçli bir duraklama alanı yaratmayı öğrendim.” (K15)

K8, öğrencilerle kurulan ilişkide empati becerisinin merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir. Öğrencinin içinde bulunduğu duygu durumunu ve davranışlarının altında yatan nedenleri anlamının, empati sayesinde mümkün olduğunu dile getirmiştir.

“Yani empati çocuğun seviyesini, yaşadığı duygu durumlarını ne halde, ne durumda olduğunu, neyi neden yaptığını algılamamı sağlıyor.” (K8)

K4 ise duygusal zekânın en önemli boyutu olarak iletişimi, dolayısıyla ilişki yönetimini işaret etmiştir. Kaliteli iletişimin, karşı tarafı anlama çabasının ve ortak hareket noktaları oluşturabilmenin kurumun vizyon ve misyonuna katkı sunduğunu düşünmektedir.

“Duygusal zekânın da bence en önemli boyutu iletişim. İletişimin kalitesi aslında yani ne kadar kaliteli iletişim kurabiliyorsanız birilerini anlamaya ne kadar çok çaba harcıyorsanız ve onlarla ne kadar ortak hareket noktaları oluşturabiliyorsanız o kadar aslında kurumun vizyon ve misyonuna da katkı sunmuş oluyorsunuz diye düşünüyorum” (K4)



Şekil 1. Kariyer evreleri değişkenine göre duygusal zekâ becerilerinin kullanımı

Şekil 1 incelendiğinde, duygusal zekâ becerilerinin kariyer evrelerine göre farklı dağılımlar gösterdiği görülmektedir. Duygusal farkındalık becerisi, mesleğe giriş (1–5 yıl), durulma (6–10 yıl), deneycilik/aktivizm (11–15 yıl) ve sakinlik (21–25 yıl) evrelerinde eşit sayıda katılımcı (f=2) tarafından ifade edilirken, uzmanlık evresinde (16–20 yıl) bu beceriyi ifade eden katılımcı sayısının daha düşük olduğu (f=1) görülmektedir. Bu durum, duygusal farkındalığın kariyer evrelerinin büyük bölümünde benzer düzeylerde ifade edildiğini göstermektedir. Duygu

düzenleme becerisi, tüm duygusal zekâ alt boyutları arasında en yüksek değerlere sahiptir. Mesleğe giriş evresinde bu beceriyi ifade eden katılımcı sayısının diğer evrelere göre daha yüksek olduğu ($f=4$), durulma, deneycilik/aktivizm ve sakinlik evrelerinde ise benzer düzeylerde ($f=3$) dağıldığı görülmektedir. Uzmanlık evresinde duygu düzenleme becerisini ifade eden katılımcı bulunmadığı dikkat çekmektedir. Empati becerisi açısından bakıldığında, durulma evresinde bu beceriyi ifade eden katılımcı sayısının diğer kariyer evrelerine göre daha yüksek olduğu ($f=3$) görülmektedir. Deneycilik/aktivizm, uzmanlık ve sakinlik evrelerinde empati becerisi eşit düzeyde ($f=2$) ifade edilirken, mesleğe giriş evresinde empati becerisini dile getiren katılımcı sayısının daha düşük olduğu ($f=1$) anlaşılmaktadır. İlişki yönetimi becerisi ise kariyer evrelerinin büyük bölümünde dengeli bir dağılım göstermektedir. Mesleğe giriş, durulma, deneycilik/aktivizm ve uzmanlık evrelerinde bu beceriyi ifade eden katılımcı sayısı eşit ($f=2$) iken, sakinlik evresinde bu sayının daha düşük olduğu ($f=1$) görülmektedir. Genel olarak Şekil 1, duygusal zekâ becerilerinin kariyer evrelerine göre tek yönlü bir artış ya da azalış sergilemediğini; bazı becerilerin belirli kariyer evrelerinde yoğunlaşırken, bazılarının kariyer süreci boyunca daha dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tema-2: Pratik Bilgelik Unsurlarının Kullanımı

Pratik bilgelik unsurları adalet, durumsal muhakeme, etik muhakeme, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı uygulamalar ve kolektif muhakeme şeklinde kodlanmıştır. Bu unsurların her biri pratik bilgeliliğin farklı bir boyutunu yansıtmaktadır.

Bu kapsamda adalet; hakkaniyetli, tarafsız ve dengeli davranma eğilimini ifade etmektedir. Yansıtıcı düşünme, geçmiş deneyimlerden ders çıkararak gelecekteki karar ve davranışları şekillendirme sürecini kapsamaktadır. Durumsal muhakeme, içinde bulunulan koşullara uygun karar verebilme becerisini; etik muhakeme, doğru ile yanlış arasında ahlaki değerlendirmeler yapabilme yetisini; kolektif muhakeme ise bireysel çıkarların önüne geçerek örgütün ortak yararını gözetme anlayışını ifade etmektedir. Yansıtıcı uygulamalar ise alınan kararların ve sergilenen davranışların sonradan değerlendirilerek geliştirilmesine yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Tablo 3'te tema, kodlar ve frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Pratik bilgelik unsurlarının kullanımı

Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
Adalet	7	K1, K4, K6, K8, K10, K19, K20
Durumsal Muhakeme	5	K1, K2, K9, K13,
Etik Muhakeme	5	K5, K7, K16, K19, K20
Yansıtıcı Uygulama	2	K2, K4
Kolektif Muhakeme	5	K1, K5, K9, K19, K20
Yansıtıcı Düşünme	6	K1, K2, K3, K6, K18, K20

Tablo 3 incelendiğinde, karar alma süreçlerini farklı stratejilerle temellendirmişlerdir. İç denetim, bireysel farklılıkları gözetme, süreç temelli değerlendirme, deneyimle otomatikleşme, dışarıdan görüş alma ve öz-yansıtma gibi unsurların, katılımcıların karar verme pratiklerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. K20, karar alma süreçlerinde tutarlılığı ve adaleti sağlamak amacıyla kendi kendine uyguladığı bir iç denetim mekanizmasına vurgu yapmıştır. Aynı kararın herkes için geçerli olup olmadığını sorgulamanın, kendisi için temel bir öz-denetim noktası olduğunu ifade etmiştir.

“Bu kararı herkes için aynı koşullarda verebilir miyim? sorusu benim için temel bir iç denetim noktasıdır.” (K20)

K13 ise karar alırken öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate aldığını, davranışlarını öğrencinin karakterine göre şekillendirdiğini belirtmiştir.

“Ne bileyim işte öğrenci nasıl bir öğrenci yani işte çalışkan mı dışa dönük mü içe dönük mü? Yani her öğrenciye göre ona göre davranıyorum.” (K13)

K7, karar süreçlerinde ani tepkilerden kaçınıp süreç temelli bir yaklaşım benimsediğini vurgulamıştır. Kararlarını daha uzun bir gözlem ve değerlendirme sürecine dayandırmaya çalıştığını dile getirmiştir.

“Kararları verirken dediğim gibi daha uzun süreli sürece dayalı vermeye çalışıyorum. Çok ani kararlar vermemeye çalışıyorum.” (K7)

K4 ise deneyim arttıkça karar alma sürecinin zamanla otomatikleşen bir beceriye dönüştüğünü, araç kullanmayı öğrenme benzetmesiyle açıklamıştır. Başlangıçta bilinçli çaba gerektiren adımların, süreç içinde kendiliğinden ve düşünmeden gerçekleşen bir hale geldiğini ifade etmiştir.

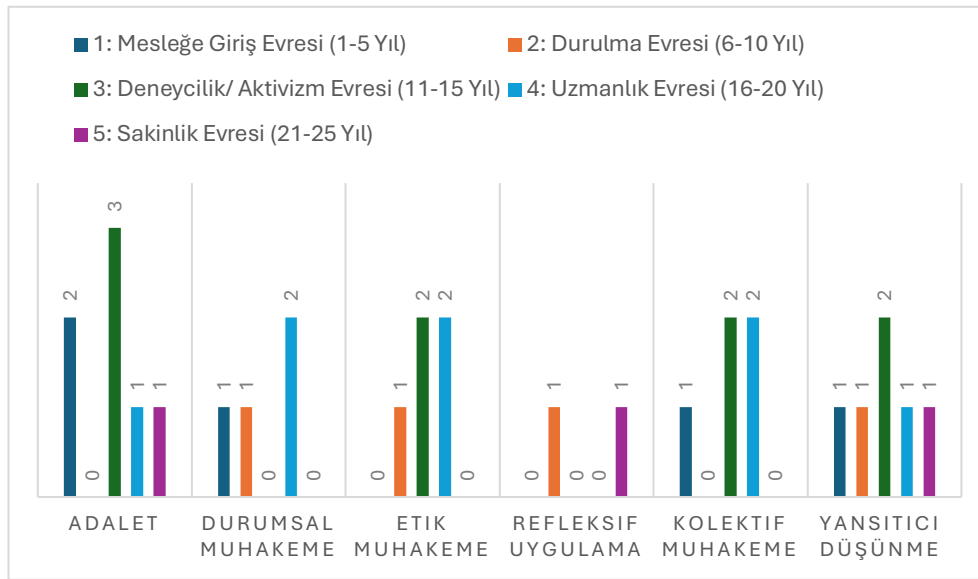
“Bunları şöyle, hani araç kullanırken şey yapıyorsunuz ya hocam araç kullanırken, otomatikleşiyor. Tabi yani hani şimdi önce marşa basayım, sonra işte vitesi bire takayım falan. Böyle ilk öğrenirken böyle öğreniyorsunuz ve sürekli hata yapıyorsunuz aslında. Yani ilk başta şoförlüğün ilk bir ayı mesela çok hatayla dolu ama süreç içerisinde artık bunları hiç düşünmüyorsunuz. Belli bir süreden sonra otomatik artık bu ilerler.” (K14)

K1, karar verme sürecinde konuya taraf olmayan, tarafsız bir kişiye danışmanın kendisi için önemli bir strateji olduğunu belirtmiştir. Yaşadığı durumu, mahremiyeti koruyarak aktarıp karşı tarafın bakış açısını almaya çalıştığını ifade etmiştir.

“Şimdi ben bir problem yaşadığımda bu problemin paydaşı olmayan. Hiç alakasız bir kişiye, yani fikrini düşüncelerine, tecrübesine güvendim. Bir kişiye olayı mümkün olduğunca anlatırım ama tabi özel bir yeri paylaşmadan ya böyle bir şey yaşadım. Çocuk da böyle bir durum olduğu veli böyle bir şeyi tepkide bulundu. Ben böyle bir tepki de bulundum. Sen olsan ne yapardın diye sorarım.” (K1)

K3 ise anlık bir tepki verdiği bir durumu daha sonra kendi kendine gözden geçirerek değerlendirdiğini, bu öz-yansıtma sürecinin kararlarını sorgulamasına yol açtığını belirtmiştir.

“Ben de orada biraz duygu yönünden gerilince sert tepki gösterdim. Ders bitti, kendi kendime düşünüyorum. Çünkü ben olayı orada kapatmıyorum. Sonrasında acaba ne olabilirdi işte bu bahsettiğimiz o gözden geçirme. Dedim ki kendi kendime çocuk haklı. Ben niye çocuğa tepki gösterdim?” (K3)



Şekil 2. Kariyer evreleri değişkenine göre pratik bilgelik unsurlarının kullanımı grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, pratik bilgelik unsurlarının kariyer evrelerine göre farklı dağılımlar gösterdiği görülmektedir. Adalet unsurunun, deneycilik/aktivizm evresinde (11–15 yıl) daha yüksek sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği ($f=3$), mesleğe giriş evresinde (1–5 yıl) ise iki katılımcı tarafından dile getirildiği ($f=2$) görülmektedir. Uzmanlık ve sakinlik evrelerinde adalet unsurunu ifade eden katılımcı sayısının daha düşük olduğu ($f=1$) dikkat çekmektedir. Durulma evresinde ise bu unsura ilişkin ifade bulunmadığı görülmektedir. Durumsal muhakeme unsurunun, uzmanlık evresinde (16–20 yıl) iki katılımcı tarafından ifade edildiği ($f=2$); mesleğe giriş ve durulma evrelerinde ise bu unsuru dile getiren birer katılımcı bulunduğu ($f=1$) görülmektedir. Deneycilik/aktivizm ve sakinlik evrelerinde durumsal muhakeme unsuruna ilişkin ifade yer almamaktadır. Etik muhakeme unsurunun, deneycilik/aktivizm ve uzmanlık evrelerinde eşit sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği ($f=2$), durulma evresinde ise bir katılımcı tarafından dile getirildiği ($f=1$) görülmektedir. Mesleğe giriş ve sakinlik evrelerinde etik muhakeme unsuruna ilişkin ifadeye rastlanmamaktadır. Yansıtıcı uygulama unsurunun, durulma ve sakinlik evrelerinde birer katılımcı

tarafından ifade edildiği ($f=1$), diğer kariyer evrelerinde ise bu unsura ilişkin herhangi bir ifadeye yer verilmediği görülmektedir. Bu unsurun, tüm pratik bilgelik unsurları arasında en sınırlı dağılıma sahip olduğu dikkat çekmektedir. Kolektif muhakeme unsurunun, deneycilik/aktivizm ve uzmanlık evrelerinde ikişer katılımcı tarafından ifade edildiği ($f=2$), mesleğe giriş evresinde ise bir katılımcı tarafından dile getirildiği ($f=1$) görülmektedir. Durulma ve sakinlik evrelerinde bu unsura ilişkin ifade bulunmamaktadır. Yansıtıcı düşünme unsurunun ise kariyer evreleri arasında görece dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Mesleğe giriş, durulma, uzmanlık ve sakinlik evrelerinde bu unsuru ifade eden birer katılımcı ($f=1$) bulunurken, deneycilik/aktivizm evresinde iki katılımcının ($f=2$) yansıtıcı düşünme unsurunu dile getirdiği görülmektedir. Genel olarak Şekil 2, kariyer evrelerine göre tek yönlü bir artış ya da azalış göstermeyen pratik bilgelik unsurları; bazı unsurların belirli kariyer evrelerinde yoğunlaşırken, bazı unsurların sınırlı ya da dengeli bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tema-3: Duygusal Zekâ Becerileri ile Pratik Bilgelik Unsurlarının Bütünleşmesi

Duygusal zekâ ve pratik bilgelik bütünleşmesi duygu yönetimi ve pratik bilgelik duygusal temeli olmak üzere iki kod altında incelenmiştir. Bu tema, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini pratik bilgelikle nasıl bütünleştirdiklerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda duygu yönetimi, yöneticilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark ederek etkili biçimde düzenleme becerisini ifade ederken pratik bilgelik duygusal temeli ise duygusal farkındalığın deneyim, muhakeme ve değerlerle bütünleşerek karar alma süreçlerine yansımaları, karar ve uygulamalarda empati, anlayış ve duygusal farkındalığın belirleyici rolünü ifade etmektedir.

Tablo 4.

Duygusal zekâ becerileri ile pratik bilgelik unsurlarının bütünleşmesi

Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
Duygu Yönetimi	8	K3, K4, K12, K13, K16, K17, K18, K20
Pratik Bilgelik Duygusal Temeli	9	K2, K4, K7, K8, K14, K15, K17, K19, K20

Tablo 4 incelendiğinde, duygusal zekâ becerileri ile pratik bilgelik unsurlarının bütünleşmesine ilişkin iki alt temanın katılımcı görüşlerinde yer aldığı görülmektedir. Bu alt temalardan pratik bilgelik duygusal temeli ($f=9$), duygu yönetimi ($f=8$) alt temasına kıyasla daha yüksek bir frekansla ifade edilmiştir. Bu durum, pratik bilgelik bağlamında duygusal temelin katılımcılar tarafından daha yaygın biçimde dile getirildiğini göstermektedir.

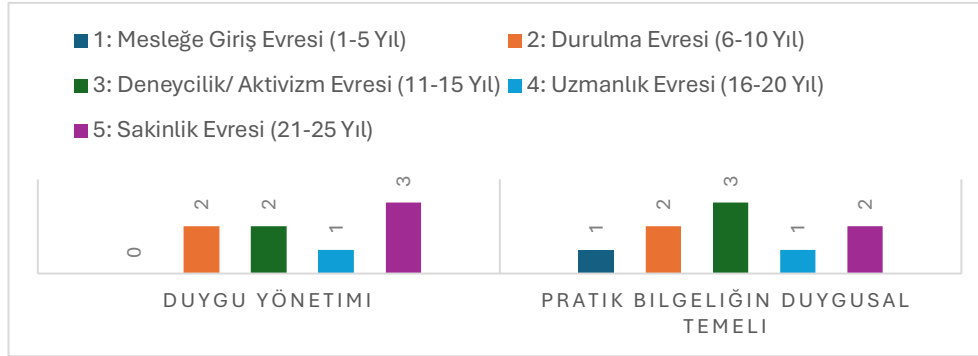
K20, duygusal zekâ ile pratik bilgelik arasındaki ilişkiyi, duyguları bastırmak yerine fark edip yönlendirme biçiminde tanımlamıştır. Duygusal zekânın

duyguları fark etmesini sağladığını, pratik bilgelik ise bu duyguların karar üzerindeki etkisini kontrol altında tutarak onları bir uyarı sinyaline dönüştürdüğünü ifade etmiştir.

“Bir karar verme sürecinde duygusal zekâ bu duyguları bastırmak yerine fark etmemi sağlıyor. Pratik bilgelik ise bu duyguların kararımı yönlendirmesine izin vermeden, onları bir uyarı sinyali olarak kullanmama imkân tanıyor.” (K20)

K2 ise duygusal zekâ ile pratik bilgelik arasında hiyerarşik ve temel niteliğinde bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Empatinin, yani duygusal zekânın, pratik bilgelik ön koşulu olduğunu, bu unsur olmadan bilgelikten söz edilemeyeceğini belirtmiştir.

“Yani yani pratik bilgelik unsurları duygusal zekâdan sonraki basamak ve temeli gibi zaten o empatiyi yani duygusal zekâyı çektiğimiz anda bilgelikten ne kadar bahsedebiliriz?” (K2)



Şekil 3. Kariyer evreleri değişkenine göre duygusal zekâ becerilerinin pratik bilgelik unsurları ile bütünleşmesi grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, duygusal zekâ becerilerinin pratik bilgelik unsurları ile bütünleşmesinin kariyer evrelerine göre farklı dağılımlar gösterdiği görülmektedir. Duygu yönetimi boyutunda, mesleğe giriş evresinde (1–5 yıl) bu boyutu ifade eden katılımcı bulunmadığı ($f=0$), durulma evresinde (6–10 yıl) iki katılımcının ($f=2$), deneycilik/aktivizm evresinde (11–15 yıl) iki katılımcının ($f=2$), uzmanlık evresinde (16–20 yıl) bir katılımcının ($f=1$) ve sakinlik evresinde (21–25 yıl) üç katılımcının ($f=3$) bu boyutu dile getirdiği görülmektedir. Pratik bilgelik duygusal temeli boyutunda ise mesleğe giriş evresinde bir katılımcının ($f=1$), durulma evresinde iki katılımcının ($f=2$), deneycilik/aktivizm evresinde üç katılımcının ($f=3$), uzmanlık evresinde bir katılımcının ($f=1$) ve sakinlik evresinde iki katılımcının ($f=2$) bu boyutu ifade ettiği görülmektedir. Her iki boyut birlikte değerlendirildiğinde, duygusal zekâ becerilerinin pratik bilgelik unsurları ile bütünleşmesine ilişkin ifadelerin tüm kariyer evrelerinde yer aldığı; ancak bu ifadelerin evrelere göre farklı düzeylerde dağıldığı görülmektedir. Şekil 3, duygusal zekâ ile pratik bilgelik bütünleşmesinin kariyer evreleri boyunca tek

yönlü bir artış ya da azalış göstermediğini; farklı kariyer evrelerinde farklı yoğunluklarda ifade edildiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Duygusal zekâ becerileri öğretmenler tarafından daha görünür ve bilinçli bir biçimde kullanılırken, pratik bilgelik unsurlarının çoğunlukla deneyim temelli, bağlama duyarlı ve örtük biçimde devreye girdiği görülmektedir. Karar alma süreçlerinde bu iki yapının birbirini tamamlayan bir bütün olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Duygusal zekâ becerileri alt boyutlarından biri olan duygu düzenlemenin en yüksek frekansla ifade edilmesi öğretmenlerin yoğun duygusal taleplerle karşı karşıya olduklarını ve bu taleplerle başa çıkmada bir araç olarak kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu, duygusal zekânın eğitim ortamlarında stres yönetimi, çatışma çözümü ve sınıf ikliminin sürdürülmesi açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Jennings & Greenberg, 2009). Mesleğe giriş evresinde (1-5 yıl) öğretmenlerin yoğun bir şekilde duygularını kontrol etmeye ve sınıf içi dengeleri sağlamaya çalıştığı görülürken, sakinlik evresinde (21-25 yıl) duygu yönetme konusunda uzmanlık gösteren öğretmenler duygusal dengeye odaklanmaktadır. Empati, duygusal farkındalık ve ilişki yönetimi boyutlarının da yüksek frekanslarla ifade edilmesi, öğretmenlerin liderlik rollerini yalnızca bilişsel değil, ilişkisel ve duyuşsal boyutlarıyla da ele aldıklarını göstermektedir. (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Durulma evresinde (6-10 yıl) ilk heyecan ve yoğun çaba yerini daha dengeli bir yapıya bırakmaktadır. Pratik bilgelik unsurlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde adalet, etik muhakeme ve yansıtıcı düşünme gibi değer temelli unsurları ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Mesleğe giriş evresinde (1-5 yıl) etik ve yansıtıcı uygulamalar gibi derin muhakeme gerektiren alanlarda henüz gelişim aşamasında oldukları söylenebilir. Adalet unsurunun en yüksek frekansla ifade edilmesi, öğretmenlerin kararlarını yalnızca durumsal gereklilikler üzerinden değil, etik tutarlılık ve hakkaniyet ilkeleri üzerinden değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Uzmanlık evresinde (16-20 yıl) öğretmenlerin daha az duygusal ifadeler kullanması belirli rutinler geliştirdiği veya duygusal süreçleri daha otomatığe bağladığını gösterebilir. Bu durum, pratik bilgeliğin yalnızca ne yapılacağına değil, aynı zamanda nasıl ve kimin için yapılacağına da odaklanan bir muhakeme biçimi olduğunu ortaya koyan alanyazınla örtüşmektedir (Schwartz & Sharpe, 2011). Yansıtıcı uygulama boyutunun sınırlı düzeyde ifade edilmesi, öğretmenlerin pratik bilgeliklerini çoğunlukla sistematik yansıtma süreçlerinden ziyade deneyim ve sezgi yoluyla geliştirdiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin günlük pratiklerinde somut bir durumda ne yapmasının uygun, doğru ve yerinde olacağına karar verme bilgeliğini sıklıkla kullandıkları ancak bunu kavramsal bir çerçevede adlandırmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Ellett, 2012; Kinsella & Pitman, 2012). Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, duygusal zekâ ile pratik

bilgelik arasındaki bütünleşmenin öğretmenler tarafından açık biçimde dile getirilmesidir. Pratik bilgeliğin duygusal temeli ve duygu yönetimi temaları, öğretmenlerin duyguları karar süreçlerinde bastırılması gereken unsurlar olarak değil, yol gösterici olarak gördüklerini göstermektedir. Bu yaklaşım, duyguların rasyonel karar alma süreçlerinin karşısı değil, tamamlayıcısı olduğunu savunan çağdaş karar verme modelleriyle uyumludur (Hargreaves, 2000; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri, pratik bilgelik unsurları ve bu iki yapının bütünleşmesinin kariyer evrelerine göre farklı yoğunluklarda ifade edildiğini ve bu dağılımların tek yönlü ve doğrusal bir artış ya da azalış örüntüsü sergilemediğini ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ becerilerinin, pratik bilgelik unsurlarının ve duygusal zekâ becerilerinin pratik bilgelik unsurlarıyla bütünleşmesinin kariyer evrelerine göre değişen biçimlerde ifade edilmesi, öğretmen kariyerinin doğrusal olmayan, evreler arasında ileri-geri geçişlere açık ve dinamik bir süreç olarak ele alındığı alanyazınla örtüşmektedir (Bakioğlu, 1996; Gu & Day, 2013; Huberman, 1989). Öğretmen kariyerine ilişkin modellerin erken kariyerde uyum ve hayatta kalma, orta kariyerde yeterli geliştirme ve sorgulama, ileri kariyerde ise uzmanlık, dinginlik ya da geri çekilme temalarında birleştiği dikkate alındığında (Berliner, 1994; Burden, 1983; Steffy vd., 2000), söz konusu üç yapı alanına ilişkin ifadelerin kariyer evrelerine göre farklılaşması, bu evrelerin içerdiği mesleki roller, beklentiler ve görev tanımlarıyla birlikte ele alınması gereken bir görünüm sunmaktadır. Bu yönüyle bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bireysel özellikler ile örgütsel, yönetsel ve bağlamsal koşulların etkileşimi içinde şekillendiğini ortaya koyan kariyer evreleri alanyazınıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın katkılarının yanında, bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bulguların derinlenmesine ve anlaşılmasına olanak tanıyan nitel bir yaklaşımla yapılmış olması genellemeyi sınırlandırmaktadır. Genelleme amacından çok aktarılabilirlik çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma öğretmen beyanına dayalı olarak deneyime ve bağlama duyarlı kavramlara odaklandığı için bu unsurlar her zaman açık bir şekilde ifade edilememiş ve kısmen sınırlı bir şekilde yansıtılmış olabilir. Araştırmada kariyer evreleri arasındaki farklılıklar incelenmiş, veriler belirli bir zaman aralığında toplanmıştır. Kariyer evreleri arasında ileri-geri geçişler ve dinamik dönüşümlerin olması göz önünde bulundurulmalıdır. Kariyer evrelerine ilişkin karşılaştırmaların aynı öğretmenlerin süreç içerisindeki değişimini değil, farklı evrelerdeki öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Belirtilen sınırlılıklar gelecek çalışmalar için bir çıkış noktası oluşturabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pratik bilgelik becerilerini birbirinden bağımsız yeterlikler olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde işleyen bütüncül bir mesleki muhakeme ve karar verme sistemi olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin özellikle duygu yönetimi, empati ve duygusal farkındalık becerilerini; etik muhakeme, adalet ve durumsal değerlendirme gibi pratik bilgelik unsurlarıyla birlikte ele aldıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin duyguları karar verme süreçlerinde yönlendirici bir kaynak olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Deneycilik/Aktivizm evresinde (11-15 yıl) duygusal temelin en yüksek düzeye ulaşarak zirve yaptığı görülmektedir. Araştırmada, duygusal zekâ becerilerinin kullanımında duygu düzenleme ve empati boyutlarının öne çıktığı; pratik bilgelik bağlamında ise adalet, yansıtıcı düşünme ve kolektif muhakeme unsurlarının daha sık ifade edildiği görülmüştür. Buna karşılık, yansıtıcı uygulama boyutunun sınırlı düzeyde dile getirilmesi, öğretmenlerin pratik bilgeliklerini çoğunlukla deneyime dayalı ve sezgisel karar verme süreçleri aracılığıyla kullandıklarını, ancak bu süreci sistematik ve kavramsal bir çerçevede ifade etmekte zorlandıklarını göstermektedir. Mesleğe giriş evresinde (1-5 yıl) sınıf içi uyum ve temel sorunlara çözüm üretmeye odaklanan öğretmenlerin etik muhakeme ve yansıtıcı uygulama pratiklerinin mesleki süreç içinde gelişime açık olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal zekâ becerileri ile pratik bilgelik unsurlarının bütünleşmesine ilişkin bulgular, bu bütünleşmenin tüm kariyer evrelerinde görüldüğünü; ancak tek yönlü ve doğrusal bir gelişim örüntüsü sergilemediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, duygusal zekâ ve pratik bilgelik becerilerinin mesleki deneyimle birlikte otomatik biçimde artmadığını; farklı kariyer evrelerinde farklı biçimlerde deneyimlendiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarında yalnızca bilişsel ve pedagojik yeterliklere değil, aynı zamanda duygusal farkındalık, duygu yönetimi, etik muhakeme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin bütünleşik biçimde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Politika yapıcılara yönelik öneriler: Mesleki gelişim politikalarının kariyer evrelerine göre farklılaştırılmış bir yapı üzerine kurulması önerilmektedir. Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarının, vaka tartışmalarının ve yansıtıcı uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gereklidir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler: Okul yöneticileri, mesleki gelişim eğitmenleri ve öğretmenler açısından, öğretmenlerin sezgisel olarak kullandıkları pratik bilgelik süreçlerini fark etmelerini ve bu süreçleri bilinçli hareketlerle desteklemelerine olanak sağlayacak uygulamalı eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Mesleğe giriş evresi (1-5 yıl): Kendi hislerini tanımlama ve sınıf içinde ani duygusal tepkileri dengede tutma becerilerini kazandıracak öz-denetim programları

Durulma evresi (6-10 yıl): Başkalarının bakış açısını içselleştirme yetisi ve sosyal etkileşimleri ve okul içi bağları güçlendirecek ilişki yönetimi programları

Deneycilik/aktivizim evresi (11-15 yıl): Etik muhakeme, adalet ve kolektif muhakeme temelli karar verme süreçlerine odaklanan destekleyici içerikler

Uzmanlık evresi (16-20 yıl): Mesleki heyecanını korumak için geçmiş uygulamalar üzerine derinlemesine düşünme ve içsel motivasyonu arttıracak yapılandırılmış programlar

Sakinlik evresi (21-25 yıl): Yılların birikimiyle kazanılan içgüdüsel ustalığı kurumsal bir zemine oturtmasını sağlayacak ve bu deneyimi görünür kılacak çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler: Duygusal zeka ve pratik bilgelik bütünleşmesi ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişki incelenebilir. Önerilen evreye özgü mesleki gelişim içeriklerinin etkililiğinin müdahale çalışmalarıyla değerlendirilmesi ve farklı bağlamlarda karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

Etik Hususlar

Bu akademik çalışma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerden gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmış ve elde edilen verilerin gizliliği titizlikle korunmuştur.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde herhangi bir yapay zeka aracından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Ardelt, M. (2004) – Wisdom as an expert knowledge system: integrating affect, cognition, and reflection, *Human Development*, 47(5), 257–285. <https://doi.org/10.1159/000079154>
- Aristotle, B. (1941). *Book I: The basic works of Aristotle*. R. Mckeon (Ed). Random House, 689.
- Bakioğlu, A. (1996, [Ay Gün]). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma)* [Teacher stages of his career (a survey of public high school teachers in Turkey)] [Bildiri sunumu]. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Barlet, R. C. & Collins S. D., (2011), *Aristotle's Nicomachean ethics*. University of Chicago Press, 2011.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.

- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In John N. Mangieri and Cathy Collins Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191–244.
- Bohlin, K.E. (2022). The practical wisdom framework: a compass for school leaders. *Journal of Education*, 202(2), 156-165. <https://doi.org/10.1177/00220574211028828>
- Burden, P. (1983). Why educators should consider teacher career development. *Educational Considerations*, 10(1), 5.
- Coban, M. A., & Yavas, T. (2022). The effect of emotional intelligence competencies of classroom teachers on classroom management skills. *Education and Culture*, 7(17), 1300-1315. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.581>
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: a hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
- Ellett Jr, F. S. (2012). Practical rationality and a recovery of Aristotle's 'phronesis' for the professions. In *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (pp. 13-33). SensePublishers.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *What makes a leader*. Harvard Business Review.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 271, 74-82.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- İnceci, R., & Özdemir, M. (2026). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki liselerde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri. *Okul Yönetimi*, 6, 1-10.
- Jakubik, M. (2020). Educating for the future—cultivating practical wisdom in education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 18(7), 50-54.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (Eds.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Kristjánsson, K. (2024). Aristotelian practical wisdom (phronesis) as the key to professional ethics in teaching. *Topoi*, 43(3), 1031-1042. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09974-7>
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). *Beyond the traditional scope of intelligence: Wisdom in action*. American Psychological Association.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- McCutcheon, Fintan (2009). *One year in the rough ground of practice: phronesis as a mode of educational leadership in a multicultural primary school*. Doctor of Education thesis, Dublin City University.
- McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K. B. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.01.013>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). 2024-2025 örgün eğitim istatistikleri. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1295365. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Revira, S. M., & Hinacay, J. J. D. (2025). Emotional intelligence of teachers and conflict management preferences. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(7), 3785–3795. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v8-i07-08>
- Sağlam, H., & Kavgacı, H. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 389-416. <https://doi.org/10.9779/pauefd.775406>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health*, 17(5), 611-627.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2011). *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. New York: Riverhead.
- Steffy, B. E., Wolfe M. P., Pasch S. H. & Enz B. J. (Ed.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: its nature, origins, and development*. Cambridge University Press.
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: a symposium-I. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 124–127. <https://doi.org/10.1037/h0064596>
- Todmal, A. D., Rao, G. S., & Gagare, K. (2023). The role of emotional intelligence in effective teaching and classroom management. *European Chemical Bulletin*, 12(1), 4859-4872. <https://doi.org/10.31838/ecb/2023.12.s1-B.479>
- Trinh, M. P., & Castillo, E. A. (2020). Practical wisdom as an adaptive algorithm for leadership: integrating Eastern and Western perspectives to navigate complexity and uncertainty. *Business Ethics: A European Review*, 29, 45-64. <https://doi.org/10.1111/beer.12299>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.