

The Relationship between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour

Tuğba HOŐGÖRÜR¹ & Yılmaz İlker YORULMAZ²

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between teachers' leadership and emotional labour behaviours. The study was designed using correlational survey model. The sample of the study consists of 340 teachers working in primary, secondary, high and vocational high schools within the provincial capital of Muğla, Turkey, during the 2014-2015 academic year. The data was collected through application of the 'Teacher Leadership Scale' and the 'Emotional Labour Scale'. For the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, ANOVA and multiple regression analysis were used. According to the results of the study concerning the leadership behaviours, teachers think that the leadership behaviours of teachers are importantly necessary and that they frequently exhibit these behaviours. The results of the study concerning emotional labour indicate that teacher's exhibit naturally felt emotions dimension the most. This is followed respectively, by deep acting and surface acting dimensions. The views of teachers regarding emotional labour significantly differ according to gender, field and school type variables. Teachers' exhibition levels of leadership behaviours explain 4% of the total variance of their surface acting and deep acting behaviours, and 6% of their naturally felt emotions.

Key Words: Leadership, Teacher leadership, Emotional labour, Teachers

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.9>

¹ Assist. Prof. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education - t.hosgorur@mu.edu.tr

² Res. Assistant - Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education - yilkeryorulmaz@gmail.com

INTRODUCTION

It is not possible for school administrators to be experts in every field, and it is inevitable for them to benefit from the expertise of teachers in order to have sound judgement. A school administrator should ensure that teachers make full use of their potential out of their classes too (Danielson, 2007). Realising this means to allow them to exhibit and improve their leadership characteristics, and to create opportunities for them to take the lead. Leader teachers set the success of students in the learning process as their primary target; besides, they both improve themselves vocationally and contribute the improvement efforts of the school through interaction with their colleagues (Merideth, 2007, 3). While performing all of these, a leader teacher has to interact with people during both in-class and out-of-class environments. The quality of these interactions is one of the key determinants of the potential accomplishment they are to gain from their efforts. For this reason, it is necessary for leader teachers to be competent in managing their emotions too. This fact, called emotional labour in the literature, is one of the professional competences expected from teachers nowadays (Yılmaz, Altınkurt, Güner, & Şen, 2015, 76).

Emotional Labour

Emotional labour was first employed by Hochschild (1983) to express those employees' exhibiting specific sets of emotions by suppressing their emotions and holding them under control in their verbal or non-verbal communication at work. The starting point in Hochschild's (1983) study was the organisations' demands, especially of those employees having direct client contact who suppressed their emotions in order for them not to reflect problems in their private lives in their working life, and to examine the negative impacts of these demands on employees. According to this point of view, if an employee exhibits the behaviours that the organisation demands, suppressing behaviours that the organisation does not approve of, it indicates that the employee is in a struggle for exhibiting emotional labour behaviours (Brotheridge & Lee, 2002). Hochschild (1983) states that the employees use two ways while managing their emotions; surface acting and deep acting. However, some researchers refer to naturally felt emotions as a third dimension of emotional labour (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005).

According to the expression of Hochschild (1983), in surface acting, employees exhibit the behaviours expected from them, but they do not exhibit natural feelings, and also make no effort to feel as such. In addition, it means they are deep acting if they do actually make an effort to feel the behaviours expected from them (Humphrey, Pollack, & Hawver, 2008, 152). Besides, naturally felt emotions means exhibiting behaviours as they actually feel them. Some researchers who accept naturally felt emotions as the third dimension of emotional labour defend that expressing one's emotions in an effective way also requires an effort (Sisley & Smollan, 2012, 44).

Teacher Leadership

Teacher leadership takes place in literature as a natural result of perfection expectations within schools by society (Howey, 1988). However, when the studies related to leadership on educational organisations are examined, it is clearly seen that the focus of many studies consists of school administrators. In the previous studies, school administrators have always been perceived as the only person to exhibit leadership behaviours within the school environment. The reason for this is that leadership has been

associated with authority and the status in fundamental research concerning leadership (Crowther & Olsen, 1997). However, in recent studies related to leadership of educational organisations, the role of distributing leadership among members of the organisation to achieve objectives (Oğuz, 2010), and the role of creating opportunities for teachers to exhibit leadership behaviours, have been added to the role of school administrators, together with having various leadership characteristics. For this reason, the concept of teacher leadership is stated as a result of school administrators' distributing leadership and sharing the power (Angelle & DeHart, 2011).

Blankstein (2010) states that distributed leadership do not mean that administrators delegate some of the undesirable works to whom they select. It was expressed by Blankstein (2010, 231) that what is meant by distributed leadership is to create a school culture where all the teachers are free to suggest any kind of changes that contribute to the students and or to the school, and where the opportunities to bring innovations are made available. Among the employees, teachers possess very high levels of diversity in terms of their fund of knowledge. In this regard, they can effectively contribute to the development of schools if the expertise teachers possess is used for the benefit of the organisation, assuming an organisational culture that encourages them to exhibit leadership behaviours exists (Altinkurt & Yılmaz, 2011, 105).

The concept of teacher leadership is not a new field of study where the leadership role of teachers in classroom is considered. After becoming aware that the expertise teachers have is a significant part of the collective power leading to the development of a school, the leadership role of teachers has been carried beyond the borders of classrooms, and the meaning attributed to the concept has been extended (Lai & Cheung, 2015). From such a point of view, Danielson (2006) states that the concept of teacher leadership requires for teachers to go on teaching on the one hand, and to exhibit skills to influence beyond their own classes on the other. Boylan (2013) advocates that the impact area of leader teachers should not be limited with the schools they work, but should address the whole schooling system. This new paradigm, which removes the borders of the classroom for leader teachers, expects for teachers to go on learning consistently, to improve themselves, to cooperate with their colleagues, to make efforts for the development of the school through innovation, and to encourage the people around them to work for the same purposes by motivating them; all while continuing to perform all of these.

The Relationship between teacher leadership and emotional labour

It is desired of all leadership types that a leader employ his/her emotions while undertaking the job. It is expected that leaders have the skills of forming effective relationships with their followers, establishing trust, and developing empathy, all of which involves interpersonal relationships (Lazanyi, 2009, 103). Latchem and Hanna (2001, 58) indicates that "Leadership is not something that is 'done to people' but 'done with people'"; therefore, the process of leadership cannot be accepted as being independent from the people. Ashakanasy and Humphrey (2011) state the self-awareness of good leaders should be of a high level, and that they have the skills of managing both their own and their followers' emotions. For this reason, they advocate that being a good leader requires active emotional labour (Ashakanasy & Humphrey, 2011, 375). Humphrey, Pollack and Hawver (2008) state that it is inevitable for leaders to exhibit emotional labour efforts as they have to

exhibit positive behaviours to relieve and to give confidence to their followers, especially in crisis times, even if they are anxious and uneasy.

On the other hand, Truta (2014) emphasised that teaching is one of the professions requiring emotional labour the most, as it requires continuous interaction with people, and the length of time of this interaction is significantly more than the length required for other professions. When the emotional labour required for the leadership role of the teachers is added to this labour, it is clear that the emotional labour they exhibit is much higher. That teachers' exhibiting effective leadership behaviours depends on both their skills of influencing the emotions of their followers or team-mates, and also their skills of evaluating properly in which situation, and what kind of an emotional mood they are required to present (Humphrey Pollack, & Hawver, 2008). Isenbarger and Zembylas (2006) advocates that the performance of a teacher in exhibiting emotional labour is affected by the value attributed to teaching- learning process. It is believed that a leader teacher voluntarily taking responsibility in educational issues indicates that s/he is making efforts to exhibit the emotional labour behaviours required for this role.

In the literature related to emotional labour, studies were found on the relationships between emotional labour and job performance (Beğenirbaş & Turgut, 2014), as well as job satisfaction (Başkaya Özbingöl, 2013; Mengenci, 2015), motivation (Sisley & Smollan, 2012; Truta, 2014), intention to quit the job (Başkaya Özbingöl, 2013), exhaustion (Brotheridge & Grandey, 2002; Basım, Beğenirbaş, & Can Yalçın, 2013; Başkaya Özbingöl, 2013; Mengenci, 2015; Yılmaz et al., 2015), organisational support (Okтуğ, 2013), and teacher personalities (Basım, Beğenirbaş, & Can Yalçın, 2013). In addition, when studies related to teacher leadership were considered, it was observed that there were studies designed to determine the perceptions of teachers regarding to their leadership roles (Beycioğlu, 2009; Gül, 2010; Altınkurt & Yılmaz, 2011; Angelle & DeHart, 2011; Canlı, 2011; Kölükçü, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2012; Boylan, 2013; Yılmaz, 2013; Lai & Cheung, 2015; Li, 2015), in addition to studies examining the relationships between teacher leadership and organisational trust (Demir, 2015), classroom climate (Aslan, 2011), classroom management skills (Atman, 2010) and students' aggressive tendencies (Yıldırım, 2009). However, studies related to leader teachers' emotional labour behaviours remain limited to theoretical studies (Humphrey, Pollack & Hawver, 2008). This study was specifically designed to go beyond that, and aims to determine the relationship between teachers' leadership and emotional labour behaviours. In accordance with this purpose, the following research questions form the base of this research study:

1. What are the views of teachers regarding the necessity and exhibition of leadership behaviours?
2. Is there any significant difference between the views of teachers regarding the necessity and exhibition of leadership behaviours?
3. Do the views of teachers regarding the necessity and exhibition of leadership behaviours differ significantly according to the variables of gender, field, school type, seniority, and time in service at current school?
4. What are the emotional labour levels of teachers?
5. Do the emotional labour levels of teachers differ significantly according to the variables of gender, field, school type, seniority, and time in service at current school?

6. To what extent does the level of teachers' exhibitions of leadership behaviours predict their emotional labours?

METHOD

The study was designed in the correlational survey model. The population of the study consists of 1,204 primary, secondary, high and vocational high school teachers working in the provincial capital of Muğla, Turkey, during the 2014-2015 academic year. In identification of the sample, disproportionate cluster sampling technique was employed. The sample size to represent the population was calculated as 291 for a 95% confidence level. However, taking into consideration that there might be a lower return rate or imprecise completion of scales, it was decided to seek responses from 375 teachers and analyses have been conducted with 340 valid scales returned from the participants.

62.9% (n=214) of the participants are female and 37.1% (n=126) are male. 22.4% (n=76) of the teachers work at primary schools; 45.6% (n=155) at secondary schools; 20.3% (n=69) at high schools, and 11.8% (n=40) at vocational high schools. 18.8% (n=64) of the teachers work as primary school teachers, 72.4% (n=246) as subject teachers, and 8.8% (n=30) as teachers of vocational subjects. 23.2% (n=79) of the teachers have 10 years or less in terms of seniority, 49.1% (n=167) between 11-20 years, and 27.6% (n=94) 21 years or more seniority. In addition, 60.6% (n=206) of the teachers have less than 5 years' time in service at the current school, and 39.4% (n=134) have more than 5 years.

The data was collected through the 'Teacher Leadership Scale' and the 'Emotional Labour Scale'. The Teacher Leadership Scale was developed by Beycioğlu and Aslan (2010). In the scale, the leadership roles of the teachers are evaluated at both the necessity and exhibition levels. The scale consists of five-point Likert-type questions. There are 25 items and 3 subscales, in both the necessity and exhibition parts. These subscales are 'Collaboration among Colleagues' (five items), 'Institutional Improvement' (nine items), and 'Professional Improvement' (11 items). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Never' through to '5: Always'. High scores show that the necessity and exhibition levels of teachers regarding leadership behaviours are considered to be high. Item-total correlation of the scale changes between .51 and .77 for the necessity part, and between .47 and .92 for the exhibition part. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is 0.93 for the necessity dimension and 0.95 for the exhibition dimension. Total variance explained by the scale was calculated as 57.23% for necessity and 51.60% for exhibition (Beycioğlu & Aslan, 2010). In this study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .93 for both the necessity and exhibition dimensions of the scale.

The Emotional Labour Scale was developed by Diefendorff, Croyle and Grosserand (2005), and adapted to Turkish by Basım and Beğenirbaş (2012). The scale consists of 13 items, which are all five-point Likert-type, and determines the emotional labour levels of the teachers in 3 subscales which are surface acting (6 items), deep acting (4 items) and naturally felt emotions (3 items). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Never' through to '5: Always'. High scores express a high emotional labour level in the related subscale. According to the results of exploratory factor analysis, factor-loading values of the scale was found in the intervals of 0.53-0.81 for surface acting, 0.72-0.88 for deep acting, and 0.82-0.89 for naturally felt emotions. Surface acting subscale explains 34.09% of the total variance by itself; with deep acting 20.99%, and naturally felt emotions 11.47%. It is not possible to get a

total-score from the whole scale. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was found as 0.84 for surface acting, 0.90 for deep acting, and 0.83 for naturally felt emotions (Diefendorff, Croyle, & Grosserand, 2005). For this study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.87 for surface acting, 0.86 for deep acting and 0.86 for naturally felt emotions.

In the study, descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in order to determine the teacher leadership and emotional labour behaviours of the teachers. For significant F values, LSD test was used so as to determine the source of significant difference. Besides, Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between teachers' teacher leadership and emotional labour behaviours. In addition, multiple regression analysis was used to determine whether or not the level of teachers' exhibitions of leadership behaviours significantly predict their emotional labour behaviours. Correlation coefficient as an absolute value ranged from 0.70 to 1.00, was considered as a high correlation, 0.69 to 0.30 as moderate, and 0.29 to 0.00 as a low correlation (Büyüköztürk, 2009).

FINDINGS

In this section, the teachers' views regarding their leadership and emotional labour behaviours are discussed first, and then, it has been aimed to determine to what extent teachers' exhibitions of leadership behaviours predict their emotional labour behaviours.

According to the findings derived from leadership scale, teachers state that the necessity of teacher leadership roles were at the range of 'always' level (M=4.30, S=.56), and exhibitions at the range of 'frequently' level (M=3.79, S=.58). The participants indicated that out of teacher leadership dimensions, professional improvement was believed to be highest for both the necessity (M=4.46, S=.49) and exhibition (M=4.08, S=.60) dimensions. This dimension was followed by collaboration among colleagues (Necessity: M=4.30, S=.56; Exhibition: M=3.83, S=0.67) and institutional improvement (Necessity: M=4.04, S=.67; Exhibition: M=3.40, S=0.75) dimensions, respectively.

Teachers' views concerning the necessity and exhibition of the leadership behaviours do not differ significantly in collaboration among colleagues [$t_{(339)}=13.097$; $p<.01$], institutional improvement [$t_{(339)}=15.07$; $p<.01$], and professional improvement [$t_{(339)}=11.943$; $p<.01$] subscales of leadership. In all dimensions, teachers think that leadership behaviours are not exhibited as much as they think are necessary. In addition, the participants indicate that the behaviours which are deemed necessary the most in one subscale are also exhibited the most in the related subscale.

The leadership behaviours of teachers differ significantly according to gender, field, time in service at current school, seniority and school type variables. According to the *field* variable, teachers' leadership behaviours do not differ in the exhibition part of the professional improvement subscale [$t_{(338)}=2.50$; $p<.05$]. According to this, primary school teachers (M=4.26, S=.62) indicate that they exhibit leadership behaviours more than subject teachers do (M=4.05, S=.60). Teachers' leadership behaviours, according to the *gender* variable, differ significantly in the necessity dimension of the professional improvement subscale [$t_{(338)}=2.50$; $p<.05$]. When the findings are examined, it has been observed that in terms of professional improvement, females believe in the necessity of leadership roles (M=4.51, S=.47) more than the males do (M=4.40, S=.53). According to the *time in service at*

current school variable, teachers' leadership behaviours significantly differ in the necessity dimension of the professional improvement subscale [$t_{(338)}=3.01$; $p<.05$]. The teachers with 5 years or less service time ($M=4.53$, $S=.46$) find the leadership behaviours more necessary than teachers with 5 years or more service time at the current school ($M=4.37$, $S=.53$). According to the *seniority* variable, the leadership behaviours of teachers differ in the necessity dimension of institutional improvement [$F_{(2-337)}=5.26$; $p<.05$] and professional improvement [$F_{(2-337)}=3.31$; $p<.05$] subscales, and in the exhibition dimension of institutional improvement [$F_{(2-337)}=3.47$; $p<.05$] and collaboration among colleagues [$F_{(2-337)}=7.03$; $p<.05$] subscales. According to this, the teachers with 10 years or less seniority ($M=4.25$, $S=.57$) find the leadership behaviours more necessary than teachers with 11-20 years ($M=3.96$, $S=.70$) and 21 years or more seniority ($M=4.03$, $S=.67$), in the institutional development subscale. In the necessity dimension of the professional improvement subscale, the teachers with 10 years or less seniority ($M=4.59$, $S=.43$) find the leadership behaviours more necessary than the teachers with 11-20 years ($M=4.42$, $S=.50$) and 21 years or more seniority ($M=4.44$, $S=.53$). In the exhibition part of the institutional improvement subscale, the teachers with 21 years or more seniority ($M=3.58$, $S=.76$) state that they exhibit leadership behaviours more than the teachers with 11-20 years of seniority ($M=3.32$, $S=.69$). Besides, in the collaboration among colleagues subscale, the teachers with 21 years or more seniority ($M=4.05$, $S=.70$) state that they exhibit leadership behaviours more than the teachers with 10 years or less ($M=3.82$, $S=.69$), and 11-20 years of seniority ($M=3.73$, $S=.64$). According to the *school type* variable, teachers' leadership behaviours significantly differ in the exhibition part of the professional improvement subscale [$F_{(3-336)}=2.92$; $p<.05$]. According to this, primary school teachers ($M=4.26$, $S=.61$) think that they exhibit leadership behaviours more than secondary school ($M=4.06$, $S=.59$), high school ($M=4.01$, $S=.58$) and vocational high school teachers ($M=4.00$, $S=.66$), in terms of professional improvement.

Teachers state that they exhibit naturally felt emotions ($M=4.03$, $S=.82$) the most among the dimensions of emotional labour. This is followed by deep acting ($M=3.53$, $S=.93$) and surface acting ($M=2.53$, $S=.89$), respectively. The emotional labour behaviours of teachers significantly differ according to gender, field and school type variables, but do not differ according to the seniority variable. According to the *gender* variable, the emotional labour behaviours of teachers differ in surface acting [$t_{(338)}=-2.56$; $p<.05$] and naturally felt emotions [$t_{(338)}=3.26$; $p<.05$] dimensions. Male teachers ($M=2.69$, $S=.82$) exhibit surface acting behaviours more than female teachers ($M=2.43$, $S=.91$). In addition, female teachers ($M=4.14$, $S=.77$) exhibit naturally felt emotions more than male teachers ($M=3.84$, $S=.86$). According to the *field* variable, the emotional labour behaviours of teachers differ only in naturally felt emotions [$t_{(338)}=-2.27$; $p<.05$] dimensions. Primary school teachers ($M=4.24$, $S=.64$) exhibit naturally felt emotions more than subject teachers did ($M=3.98$, $S=.85$). According to the *school type* variable, the emotional labour behaviours of teachers significantly differ only in the naturally felt emotions [$F_{(3-336)}=3.65$; $p<.05$] dimension. According to this, primary school teachers ($M=4.27$, $S=.64$) exhibit naturally felt emotions more than both secondary school teachers ($M=3.97$, $S=.84$) and teachers of vocational subjects ($M=3.80$, $S=.99$).

In the study, multiple regression analysis was used in order to determine whether teachers' leadership behaviours predict their emotional labours. The results derived from the analysis have been presented in the following paragraphs:

Table 1. Results of multiple regression analysis for the prediction of surface acting

Variables	B	Std. Error	β	t	p	Zero order r	Partial r
Constant	2.396	.338	-	7.093	.00	-	-
1. Collaboration among Colleagues	.141	.101	.107	1.390	.16	.11	.08
2. Institutional Improvement	.214	.090	.182	2.390	.01	.14	.13
3. Professional Improvement	-.277	.106	.189	2.610	.00	-.01	-.01
R = .20; R ² = .04 F ₍₃₋₃₃₆₎ = 4.57, p = .00							

According to Table 1, there is a positive and low level of relationship between the surface acting behaviours of teachers and collaboration among colleagues ($r=.11$), and institutional improvement ($r=.14$) dimensions of teachers' exhibitions of leadership behaviours. No significant relationship has been found between surface acting and the professional improvement dimension. When the other variables remain constant, there is a positive and low level of relationship ($r=.13$) between the surface acting behaviours of teachers and the institutional improvement dimension of the exhibition of teachers' leadership behaviours. Teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low level of significant relationship with the surface acting of teachers ($R=.20$, $p<.01$). Teachers' exhibitions of leadership behaviours explain the 4% of the total variance of their surface acting behaviours. According to the standardised regression coefficient (β), the order of importance of the predictor variables on the surface acting behaviours of teachers are as professional improvement, institutional improvement, and collaboration among colleagues. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it has been observed that institutional improvement and professional improvement are the predictors of teachers' surface acting behaviours. According to the findings derived, the regression equation of the surface acting dimension is stated below:

Surface acting = 2.396 + .141 *Collaboration among colleagues* + .214 *Institutional improvement* - .277 *Professional improvement*.

Table 2. Results of multiple regression analysis for the prediction of deep acting

Variables	B	Std. Error	β	t	p	Zero Order r	Partial r
Constant	2.247	.354	-	6.342	.00	-	-
1. Collaboration among Colleagues	.091	.106	.066	.861	.39	.14	.04
2. Institutional Improvement	-.077	.094	-.062	.815	.41	.09	-.04
3. Professional Improvement	.294	.111	.191	2.641	.00	.19	.14
R = 0.20; R ² = 0.04 F ₍₃₋₃₃₆₎ = 4.706, p = 0.00							

According to Table 2, there is a positive and low level of relationship between the deep acting behaviours of teachers and collaboration among colleagues ($r=.14$), and professional improvement ($r=.19$) dimensions of teachers' exhibitions of leadership behaviours. No significant relationship has been found between deep acting and the institutional improvement dimension. When the other variables are constant, there is a positive and low level of relationship ($r=.14$) between the deep acting behaviours of teachers

and the professional improvement dimension of the exhibition of teacher leadership behaviours. Teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low level of significant relationship with the deep acting of teachers ($R=.20$, $p<.01$). Teachers' exhibitions of leadership behaviours explain 4% of the total variance of their deep acting behaviours. According to the standardised regression coefficient (β), the order of importance of the predictor variables on the deep acting behaviours of teachers are as professional improvement, collaboration among colleagues, and institutional improvement, respectively. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it has been observed that only professional improvement is the predictor of teachers' surface acting behaviours. According to the findings derived, the regression equation of the deep acting dimension is stated below:

$$\text{Deep acting} = 2.247 + .091 \text{ Collaboration among colleagues} - .077 \text{ Institutional improvement} + .294 \text{ Professional improvement}$$

Table 3. Results of multiple regression analysis for the prediction of naturally felt emotions

Variables	B	Std. Error	β	t	p	Zero Order r	Partial r
Constant	2.917	.309	-	9.454	.00	-	
1. Collaboration among Colleagues	.052	.092	.043	.560	.57	.09	.03
2. Institutional Improvement	-.204	.082	-.188	-2.497	.01	.02	-.13
3. Professional Improvement	.394	.097	.291	4.060	.00	.20	.22

$R = 0.24$, $R^2 = 0.06$ $F_{(3-336)} = 7.075$, $p = 0.00$

According to Table 3, there is a positive and low level of relationship between the naturally felt emotions behaviours of teachers and professional improvement ($r=.20$) dimension of teachers' exhibitions of leadership behaviours. No significant relationship has been found between naturally felt emotions and collaboration among colleagues, and institutional improvement dimensions. When the other variables are constant, there is a positive and low level of relationship between the naturally felt emotions behaviours of teachers and professional improvement ($r=.22$); negative and low level between naturally felt emotions and institutional improvement dimension ($r=-.13$) of the exhibition part of teacher leadership behaviours. Teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low level of significant relationship with the naturally felt emotions of teachers ($R=.24$, $p<.01$). Teachers' exhibitions of leadership behaviours explain 6% of the total variance of their naturally felt emotions behaviours. According to the standardised regression coefficient (β), the order of importance of the predictor variables on the naturally felt emotions behaviours of teachers are as professional improvement, institutional improvement, and collaboration among colleagues, respectively. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it has been observed that institutional improvement and professional improvement are the predictors of teachers' naturally felt emotions behaviours. According to the findings derived, the regression equation of the naturally felt dimension is stated below:

$$\text{Naturally felt emotions} = 2.917 + .052 \text{ Collaboration among colleagues} - .204 \text{ Institutional Improvement} + .394 \text{ Professional improvement}$$

RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this study, it has been aimed to determine the relationship between leadership and emotional labour behaviours of the teachers. Teachers' leadership and emotional labour behaviours, along with whether or not these behaviours differ according to gender, field, time in service at current school, seniority and school type variables have been examined. It has also been investigated to what extent the teachers' exhibitions of leadership behaviours predict their emotional labour behaviours.

The results of the study concerning the views of teachers about leadership behaviours indicate that teachers think that teacher leadership behaviours are always necessary and they frequently exhibit these behaviours. Similarly, Canlı (2011) and Yılmaz (2013) also reached the result that teachers mostly exhibit leadership behaviours. Teachers think that they do not exhibit leadership behaviours as much as they think these behaviours are necessary. The results of the study coincide with the results of Altınkurt and Yılmaz's (2011), Kölükçü's (2011), and Beycioğlu and Aslan's (2012) studies. The fact that teachers state they cannot exhibit leadership behaviours as much as they find these behaviours necessary indicates that they think the leadership behaviours they exhibit do not precisely satisfy their own expectations. In the meantime, it might also be inferred from this that they are open and willing to improvement in terms of exhibiting better leadership behaviours. Teachers state that, out of the leadership dimensions, they think that professional improvement is the most necessary and that they exhibit this dimension the most. This dimension is followed by collaboration among colleagues and institutional improvement dimensions, respectively, both in terms of necessity and exhibition. The results coincide with the results of studies by Altınkurt and Yılmaz (2011) and Canlı (2011). In Beycioğlu's (2009) study, teachers' state that they think professional improvement to be the most necessary dimension and that they exhibit these behaviours the most, followed by institutional improvement and collaboration among colleagues.

When the results are evaluated in general, it is observed that the leadership behaviours teachers' exhibit should be improved. Demir (2015) reached the conclusion that teachers' exhibiting leadership behaviours to maintain the continuity of their professional improvement and for working in collaboration with colleagues requires a supportive work environment. Angelle and DeHart (2011) state that school administrators and teachers should have a close relationship in order for leader teachers to be effective, and they focus on the teacher-administrator relationship. However, today, teachers state that some school administrators think themselves as the only arbiters; and that they, as teachers, do not have any real impact on the decision-making processes of the school, and opportunities are not created for them to exhibit any leadership behaviours (Cevahiroğlu, 2012). Based on these results, it is very clear that school administrators should be the source of efforts to improve teachers' leadership behaviours. To enable teachers to exhibit these leadership behaviours, research should be designed to develop educational programme models that create opportunities for school administrators to notice the contributions of teacher leadership towards the improvement of schools, by creating an appropriate organisational culture.

Teachers' views regarding leadership behaviours significantly differ according to gender, field, time in service at current school, seniority and school type variables. Results regarding the *field* variable indicate that primary school teachers exhibit leadership behaviours more than subject teachers in terms of professional improvement. In Kölükçü's

(2011) study, no significant difference between primary school teachers and subject teachers was found regarding the exhibitions of teacher leadership; however, a significant difference between primary school teachers was observed regarding the necessity levels of leadership behaviours in terms of collaboration among colleagues and institutional development. In Gül's study (2010), the views of primary school teachers were observed to be more positive than of subject teachers in terms of the dimensions of educational leadership roles, being able to change and being open to change. In Aslan's (2011) study, it was found that primary school teachers exhibit leadership behaviours in communication, interaction and educational matters more than subject teachers do. Angelle and Dehart (2011), in their studies, reached the conclusion that primary school teachers exhibit supra-practitioner activities, in which they voluntarily made efforts in their spare time, over and above what is expected from them, more than secondary or high school teachers do. Besides; they also make efforts to collaborate with colleagues in order to share their experiences more than high school teachers, which is a requirement for the improvement of leadership skills in teachers. The diversity of subject fields that primary school teachers must have a comprehensive knowledge of might cause them to feel an increased necessity to improve themselves and to make more efforts than subject teachers. These results indicate that the willingness of and the potential that primary school teachers have in terms of exhibiting leadership behaviours about professional improvement should be supported and improved by school administrators. For subject teachers, the support given for them to exhibit these behaviours should be increased, and they should be encouraged to professional improvement. Designing further studies presenting the expectations of teachers from administrators regarding the improvement of their leadership behaviours might pave the way for an increase in such practices by administrators.

When the results are examined according to the *gender* variable, it is observed that regarding professional improvement, females find leadership behaviours more necessary than males do. This result coincides with the result of Beycioğlu and Aslan's (2012) study. In Canlı's (2011) and Kölükçü's (2011) studies, it was observed that the views of teachers regarding the necessity of leadership behaviours about professional improvement do not differ according to the variable of gender. According to this study's results regarding the *time in service at current school* variable, with regard to professional improvement, teachers with 5 years or less service time at their current school find the leadership behaviours more necessary than do those teachers with 5 years or more service time at the current school. Working for a longer number of years in the same school might cause teachers to become acclimatised to the problems of their school; a phenomenon called institutional blindness (Yörük & Günbayı, 2015). This situation might lead teachers to consider themselves as successful and well accepted, but see no point in making any increased efforts. In this way, these teachers might feel the necessity to exhibit leadership behaviours in terms of professional improvement, less than newer teachers might. In fact, in Yörük and Günbayı's (2015) study, which examined the views of teachers about the rotation, it was observed that teachers think beginning work for a new institution might be a source of motivation for them, and this might prevent the institutional blindness, which may otherwise occur at school.

Results according to the *seniority* variable indicate that teachers with 10 years or less seniority find leadership behaviours more necessary than do teachers with 11-20 years, and those with 21 years or more seniority in terms of institutional improvement and professional

improvement. In Beycioğlu and Aslan's study (2012), teachers' views regarding the necessity of leadership roles do not differ significantly according to the variable of seniority. This result indicates that teachers who are relatively new in their career have relatively higher awareness about the necessity of leadership, and they are relatively more willing to improve both themselves and their schools. The awareness the newer teachers have might be associated to faculties of education having recently been more effective in their training on leadership behaviours to teacher candidates. This result, in the meantime, might refer to the fact that the management types of schools do not provide an atmosphere for teachers to exhibit leadership behaviours. This might even adversely affect their leadership skills; considering that over the years, teachers have become disenchanted with their expectations of leadership behaviours in professional improvement. The teachers with 21 years or more seniority exhibit leadership behaviours more than the teachers with 11-20 years of seniority, in terms of the institutional improvement and collaboration among colleagues' dimensions; and more than the teachers with 10 years or less seniority do, in terms of the collaboration among colleagues dimension. These results coincide with the results derived from Atman's (2010), Beycioğlu and Aslan's (2012), Canlı's (2011), and Kölükçü's (2011) studies. In addition, Kaçan (2004), in her study, obtained results that teachers with 21 years or more seniority make relatively more efforts in terms of professional improvement. The results indicate that those teachers with 21 years or more seniority have higher awareness about sharing their experiences with colleagues, and using their knowledge for the benefit of the school. Such awareness of teachers with higher seniority might be benefited from by creating opportunities to share these behaviours with other teachers. When the leadership behaviours of teachers were considered according to the *school type* variable, it was observed that in terms of professional improvement, primary school teachers' exhibit leadership behaviours more than secondary, high school, and vocational high school teachers do. These results coincide with results of this study regarding field variables.

The results of this study concerning emotional labour indicates that teachers exhibit naturally felt emotions dimension the most out of all the emotional labour dimensions. This is then followed by deep acting and surface acting, respectively. These findings coincide with the results of studies about this issue in the literature (Çoruk, 2014; Yılmaz et al., 2015). At the same time, such a ranking about emotional labour levels of teachers matches their level of internalising the behaviours (Yılmaz et al., 2015). The results indicate that, out of the emotional labour dimensions, the dimension which teachers exhibit the most is the one which has been internalised the most. This matter indicates that teachers are very competent in managing their thoughts according to their views. The findings of the studies examining the relationship between the dimensions of emotional labour and exhaustion indicate that surface acting leads to emotional exhaustion (Brotheridge & Grandey, 2002; Basım, Beğenirbaş & Can Yalçın, 2013; Başkaya Özbingöl, 2013; Yılmaz et al., 2015). Based on this point, it might also be stated that teachers have a low risk of emotional exhaustion. Another research finding reveals that employees with high job satisfaction exhibit deep acting and naturally felt emotions more than surface acting (Başkaya Özbingöl, 2013; Mengenci, 2015). In this regard, it might be asserted that teachers' exhibiting naturally felt emotions and deep acting, from the perspective of emotional labour dimensions, is a positive issue regarding their job satisfaction. In Oktuğ's (2013) study, it is revealed that the more employees' perceptions of organisational support decreases, the more their naturally felt emotions and deep acting behaviours decrease, and the more their surface acting behaviours increase

(Oktuğ, 2013). Additionally, Beğenirbaş and Turgut (2014) reached the finding that organisational trust increases naturally felt emotion behaviours of the employees. Based on the findings of this study, it might be concluded that teachers' perceived organisational support and their trust levels towards the organisation are high.

The views of teachers regarding emotional labour significantly differ according to gender, field, and school type variables. According to the results regarding *gender*, it has been observed that male teachers exhibit surface acting behaviours more than female teachers, while female teacher's exhibit naturally felt emotions more than male teachers. Similarly, Yılmaz et al. (2015) have also reached the result that male's exhibit surface acting behaviours more than female's. According to the results regarding the *field* variable, it has been determined, that primary school teacher's exhibit naturally felt emotions more than subject teachers did. Primary school teachers are responsible for the education of only one class. This finding might be revealed with the fact that primary school teachers have the opportunity to become more closely acquainted with their students and thereby strengthen their emphatic skills as a result. According to the *school type* variable, teachers' views regarding emotional labour significantly differ in the dimension of naturally felt emotions. According to the findings, primary school teacher's exhibit naturally felt emotions more than secondary and vocational high school teachers. In Yılmaz et al. 's (2015) study, they also reached the result that teachers of elementary education exhibit naturally felt emotions more than teachers of high and vocational high schools. In addition, it has also been observed that teachers of elementary education exhibit surface acting and deep acting more than the high school teachers.

In the study, multiple regression analysis was conducted in order to determine to what extent the leadership behaviours that teachers exhibit predict their emotional labours. According to the results, teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low-level significant relationship with the surface acting behaviours of teachers. When other variables remain constant, there is a positive and low level of relationship between the surface acting behaviours of teachers and the institutional improvement dimension of teachers' leadership behaviours. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it is observed that institutional improvement and professional improvement are the predictors of teachers' surface acting behaviours. Collaboration among the colleagues dimension is not a predictor of teachers' surface acting behaviours. The leadership behaviours teachers' exhibit explain 4% of the total variance of their surface acting behaviours. Teachers' higher exhibitions of leadership behaviours in institutional improvement and professional improvement dimensions increase their surface acting behaviours.

According to the multiple regression analysis concerning the deep acting dimension of emotional labour, teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low-level significant relationship with the deep acting of teachers. When the other variables remain constant, there is a positive and low-level relationship between the deep acting behaviours of teachers and the professional improvement dimension of teachers' leadership behaviours. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it is observed that professional improvement is a predictor of teachers' surface acting behaviours. The dimensions of collaboration among colleagues and institutional improvement are not deemed significant predictors of the deep acting of teachers. The

leadership behaviours teachers' exhibit explain 4% of the total variance of their deep acting behaviours. Teachers' higher exhibitions of leadership behaviours in institutional improvement dimension leads to an increase in their deep acting behaviours.

According to the regression analysis of naturally felt emotions dimension, teachers' exhibitions of leadership behaviours as a whole have a low-level significant relationship with the naturally felt emotions of teachers. When the other variables remain constant, there is a positive and low-level relationship between naturally felt emotions behaviours of teachers and the professional improvement dimension, and a negative and low-level relationship between naturally felt emotions and the institutional improvement dimension of the exhibition part of teachers' leadership behaviours. When t-test results concerning the significance of regression coefficients are examined, it has been observed that institutional improvement and professional improvement are predictors of teachers' naturally felt emotions behaviours. The collaboration among colleagues dimension was not found to be a significant predictor of naturally felt emotions of teachers. The leadership behaviours teachers' exhibit explain 6% of the total variance of their naturally felt emotions behaviours. The increase in the exhibition part of teachers' leadership behaviours in the dimension of professional awareness leads to an increase in their naturally felt emotion behaviours, whilst an increase in the institutional improvement dimension leads to a decrease in their naturally felt emotions.

When the results derived from regression analysis are analysed in general, it was observed that teachers' exhibitions of leadership behaviours in terms of collaboration among colleagues is not a predictor of their emotional labour behaviours. In addition, the increase in the leadership behaviours they exhibit in terms of their professional improvement, lead to an increase across all dimensions of their emotional labour behaviours. Besides, the increase in the leadership behaviours they exhibit, in terms of institutional improvement, leads to an increase in their surface acting; and also to a decrease in the naturally felt emotions dimension of their emotional labour. In terms of institutional improvement, this decrease in their naturally felt emotions might stem from the lack of support from their school administrators. Further studies might be conducted in order to examine the reasons behind this issue. Additionally, in terms of institutional improvement and professional improvement, the increase in their surface acting behaviours could be evaluated as an indicator showing that they risk occupational exhaustion (Brotheridge & Grandey, 2002). Besides, the leadership behaviours teachers' exhibit in terms of professional improvement must be supported by school administrators and be directed as a way to contribute to the school development activities; then, teachers might exhibit higher deep acting and naturally felt emotions out of their emotional labour efforts.

REFERENCES

- Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2011). Secondary school teachers' views on teachers' leadership behaviours. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Ashakanasy, N. M., & Humphrey, R. H. (2011). A Multi-level view of leadership and emotion: Leading with emotional labour. *Sage handbook of leadership* (Eds: A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien). London, UK: Sage Publications. pp. 365-379.

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). EL in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atman, R. B. (2010). Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Can Yalçın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labour. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1488-1496.
- Basım, N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Başkaya Özbıngöl, Z. (2013). Impact of emotional labour on organizational outcomes: A comparative study in public and private universities. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beğenirbaş, M., & Turgut, E. (2014). İş performansının sağlanmasında çalışanın duygusal emeğinin ve örgütte güven algısının etkileri, "IS, GUC" *Industrial Relations and Human Resources Journal*, 16(3), 131-149.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği). *Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Teachers and administrators' views on teacher leadership: A mixed methods study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Blankstein, A. M. (2010). *Failure is not an option: Six principals that guide student achievement in high-performing schools*. CA: Corwin, Thousand Oaks.
- Boylan, M. (2013). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 1-16.
- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brotheridge, C. M. & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cevahiroğlu, E. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin algıladıkları liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Crowther, F. & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders - an exploratory framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13. doi: 10.1108/09513549710155410
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Teachers as Leaders*, 65(1), 14-19.
- Demir, K. (2015). The Effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labour strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.
- Gül, R. (2010). Cumhuriyet'ten günümüze öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership? *Journal of Teacher Education*, 39(1), 28-31.
- Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. (2008). Leading with emotional labour. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 151-168.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Kölküçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Latchem, C., & Hanna, D. E. (2001). Leadership in open and flexible learning. *Leadership for 21st century learning: Global perspectives from educational innovators* (Eds: C. Latchem & D.E. Hanna). London: Routledge. pp. 53-62.
- Lazanyi, K. (2009). The role of leaders' emotions. *APSTRACT-Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 3(3-4), 103-109.
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: A survey of teachers' views in Hong Kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 43, 435-445.
- Mengenci, C. (2015). The Determination of the relationship between job satisfaction, emotional exhaustion and emotional labour. *Ege Academic Review*, 15(1), 127-139.
- Merideth, E. M. (2007). *Leadership strategies for teachers*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (Edt: H. B. Mumduhoğlu & K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi. pp. 157-174.
- Oktuğ, Z. (2013). The Moderating effect of perceived organizational prestige on the relationship between perceived organizational support and the acting mechanisms of emotional labour. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 370-381.
- Sisley, R., & Smollan, R. (2012). Emotional labour and self-determination theory: a Continuum of extrinsic and intrinsic causes of emotional expression and control. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 37(2), 41-57.
- Truta, C. (2014). Emotional labour and motivation in teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 127, 791-795.

- Yıldırım, H. (2009). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrenci saldırganlık eğilimine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A.İ. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., & şen, B. (2015). The Relationship between teachers' emotional labour and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.
- Yörük, T., & Günbayı, İ. (2015). Teachers' opinions on the rotation planned to be applied to teachers. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 59-72.

Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki

Tuğba HOŞGÖRÜR¹ & Yılmaz İlker YORULMAZ²

Giriş

Okul yöneticilerinin her alanda uzman olmaları mümkün değildir ve okul ile ilgili verdikleri kararların sağlıklı olabilmesi için öğretmenlerin uzmanlık alanlarından yararlanmaları kaçınılmazdır. Bir okul yöneticisi, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli sınıflarının dışında da kullanmalarını sağlayabilmelidir (Danielson, 2007). Bunu gerçekleştirmek, onların liderlik özellikleri sergilemelerine ve geliştirmelerine izin vermek ve liderlik yapabilmeleri için onlara uygun ortamı sağlamak anlamına gelir. Lider öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarısını ana hedefleri olarak belirler ancak buna ek olarak, diğer eğitimcilerle etkileşim içinde bulunarak hem kendilerini mesleki açıdan geliştirirler hem de okul geliştirme çabalarına katkıda bulunurlar (Merideth, 2007, 3). Bir lider öğretmen, tüm bunları yaparken sınıf içi ve sınıf dışındaki ortamlarda sürekli olarak insanlarla etkileşim halinde olmak durumundadırlar. Kurdukları etkileşimin niteliği, çabalarından elde edebilecekleri başarının temel belirleyicilerden biridir. Bu nedenle, lider öğretmenlerin duygularını yönetmek konusunda da yetkin olmaları gerekmektedir. Alanyazında duygusal emek olarak adlandırılan bu olgu, bugün öğretmenlerden beklenen mesleki yeterliklerden biri haline gelmiştir (Yılmaz, Altinkurt, Guner, & Sen, 2015, 76).

Duygusal emek ilk defa Hochschild (1983) tarafından, çalışanların işyerinde kullandıkları sözlü ya da sözsüz iletişimlerinde, duygularını bastırıp, kontrol altında tutarak belirli davranış şekilleri sergilemeleri durumunu ifade etmek üzere kullanılmıştır. Bir çalışanın bir örgütün talep ettiği davranışları sergileyerek, örgütün uygun bulmadığı davranışları bastırması, duygusal emek çabası içinde olduğunu göstermektedir (Brotheridge & Lee, 2002). Hochschild (1983), çalışanların duygularını yönetirken yüzeysel ve derinden rol yapma olmak üzere iki yol kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar, bireyin duygularını olduğu şekliyle ifade ederken bile bunu etkili bir şekilde yerine getirmeye çabaladıklarında, duygusal emek sarf ettiklerini savunarak, üçüncü bir boyut olan doğal duygulardan söz etmişlerdir (Ashforth & Humphrey, 1993; Dieffendorff, Croyle, & Gosserand, 2005).

Öğretmen liderliği kavramı ise, öğretmenin sınıf içindeki liderlik rolü düşünüldüğünde yeni bir çalışma alanı değildir. Ancak, öğretmenlerin sahip olduğu uzmanlığın okulun gelişmesini sağlayacak gücün önemli bir parçası olduğunun farkına varılmasıyla birlikte, öğretmenin liderlik rolü sınıfın sınırları dışına da çıkarılarak, kavrama yüklenen anlam genişletilmiştir (Lai & Cheung, 2015). Bu bakış açısıyla Danielson (2006), öğretmen liderliği kavramının; öğretmenin bir yandan öğretime devam ederken, diğer taraftan kendi sınıflarının ötesini de etkileyebilecek beceriler sergilemesini içerdiğini belirtir. Lider öğretmenin etkinlik alanı olarak sınıfın sınırlarını kaldıran bu yeni paradigma; öğretmenin sürekli bir şekilde öğrenme, kendini geliştirme, meslektaşları ile işbirliği yapma, yenilikler başlatarak okulun gelişimine katkıda bulunma çabaları içinde olmasını ve tüm

¹ Yar. Doç. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - t.hosgorur@mu.edu.tr

² Araş. Gör. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - yilkeryorulmaz@gmail.com

bunları yaparken etrafındakileri de motive ederek aynı hedef için çalışmaya isteklendirmesini beklemektedir.

Bir liderin işini yaparken duygularını kullanması, tüm liderlik stilleri açısından istenen bir durumdur. Çünkü liderin izleyenleri ile etkili ilişkiler kurabilme, güven oluşturabilme, empati kurabilme gibi kişilerarası ilişkileri içeren becerilere sahip olması beklenir (Lazanyi, 2009, 103). Ashakanasy ve Humphrey (2011, 375), iyi liderlerin kendilerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu ve hem kendi duygularını hem de izleyenlerinin duygularını yönetme becerisine sahip olduklarını belirtir. Bu nedenle iyi bir lider olabilmenin etkin duygusal emek gerektirdiğini savunur. Diğer taraftan Truta (2014), öğretmenlik mesleğinin, sürekli bir şekilde insanlarla etkileşim içinde olmayı gerektirmesi ve bu etkileşimin süresinin diğer mesleklere göre çok daha uzun olması itibarıyla en fazla duygusal emek gerektiren mesleklerden biri olduğuna vurgu yapar. Buna bir de öğretmenin liderlik rolünün gerektirdiği duygusal emek eklendiğinde, göstermeleri gereken çabanın çok daha fazla olacağı açıktır. Liderlik rolünü üstlenmiş bir öğretmenin eğitim ile ilgili bir çabada kendi isteği ile sorumluluk üstlenmiş olmasının, bu rolün gerektirdiği duygusal emek davranışlarını da sergileme çabası içine gireceğinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin liderlik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin liderlik davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, liderlik davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin liderlik davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeyleri, duygusal emeklerini ne derecede yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma ilişkiyel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Muğla ili Merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1204 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 291 olarak hesaplanmıştır. Geri dönüşlerde eksikler olabileceği göz önünde bulundurularak 374 öğretmenden veri toplanmış, bunlar arasından kullanılabilir durumda olan 340 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırma verileri Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005) tarafından geliştirilerek, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Duygusal Emek Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği ve duygusal emek davranışlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin duygusal emek

davranışlarını anlamlı derecede yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada liderlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, öğretmenlerin liderlik davranışlarının 'her zaman' gerekli olduğunu (AO=4.30, S=.56) ve 'sık sık' sergilendiğini (AO=3.79, S=.58) belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen liderliği boyutları arasında en çok mesleki gelişim boyutunun gerekli olduğunu (AO=4.46, S=.49) ve sergilendiğini (AO=4.08, S=.60) düşünmektedir. Bu boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği (gereklilik: AO=4.30, S=.56; sergilenme=3.83, S=.67) ve kurumsal gelişme (gereklilik: AO=4.04, S=.67; sergilenme: AO=3.40, S=.75) boyutları izlemektedir.

Öğretmenlerin, liderlik davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesi ile ilgili görüşleri, liderliğin, meslektaşlarla işbirliği [$t_{(339)}=13.097$; $p<.01$], kurumsal gelişme [$t_{(339)}=15.07$; $p<.01$] ve mesleki gelişim [$t_{(339)}=11.943$; $p<.01$] alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenler bütün alt boyutlarda liderlik davranışlarının gerekli olduğu oranda sergilenmediğini düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcılar en çok gerekli gördükleri alt boyuttaki davranışların daha fazla sergilendiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin liderlik davranışları arasında branş, cinsiyet, çalışılan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklara rastlanmamıştır. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin liderlik davranışları, mesleki gelişimin sergilenme boyutunda [$t_{(338)}=2.50$; $p<.05$] farklılaşmaktadır. Buna göre, sınıf öğretmenleri (AO=4.26, S=.62), branş öğretmenlerine göre (AO=4.05, S=.60) liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin liderlik davranışları, cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişimin gereklilik boyutunda [$t_{(338)}=2.50$; $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bulgular incelendiğinde, kadınların (AO=4.51, S=.47) erkeklere göre (AO=4.40, S=.53) mesleki gelişim konusundaki liderliğin gerekliliğine daha fazla inandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik davranışları, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre mesleki gelişimin gereklilik boyutunda [$t_{(338)}=3.01$; $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buldukları okulda 5 yıl ve daha az çalışmış olanlar (AO=4.53, S=.46), 5 yıl ve daha fazla çalışmış olanlara göre (AO=4.37, S=.53) liderlik davranışlarını daha fazla gerekli bulmuşlardır.

Öğretmenlerin liderlik davranışları mesleki kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme [$F_{(2-337)}=5.26$; $p<.05$] ve mesleki gelişimin [$F_{(2-337)}=3.31$; $p<.05$] gereklilik boyutu ile kurumsal gelişme [$F_{(2-337)}=3.47$; $p<.05$] ve meslektaşlarla işbirliğinin sergilenme [$F_{(2-337)}=7.03$; $p<.05$] boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre, 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler (AO=4.25, S=.57), 11-20 yıl (AO=3.96, S=.70) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre (AO=4.03, S=.67) kurumsal gelişim boyutunda liderlik davranışlarının daha gerekli olduğunu düşünmektedirler. Mesleki gelişimin gereklilik boyutunda, 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler (AO=4.59, S=.43), 11-20 yıl (AO=4.42, S=.50) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre (AO=4.44, S=.53) liderlik davranışlarının daha çok gerekli olduğunu düşünmektedirler. Kurumsal gelişimin sergilenme boyutunda, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler (AO=3.58, S=.76), 11-20 yıl (AO=3.32, S=.69) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmektedirler. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler (AO=4.05, S=.70); 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler (AO=3.82, S=.69), ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre (AO=3.73, S=.64) liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin liderlik davranışları arasında *okul türü* değişkenine göre mesleki gelişimin sergilenme boyutunda anlamlı farklara rastlanmıştır [$F_{(3-336)}=2.92$; $p<.05$]. Buna göre, ilkokul öğretmenleri (AO=4.26, S=.61), ortaokul (AO=4.06, S=.59), lise (AO=4.01, S=.58) ve meslek lisesi (AO=4.00, S=.66) öğretmenlerine göre mesleki gelişim konusunda liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler, duygusal emek boyutları arasında en çok doğal duygular (AO=4.03, S=.82) boyutunu sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu boyutu sırası ile derinden rol yapma (AO=3.53, S=.93) ve yüzeysel rol yapma (AO=2.53, S=.89) boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları; cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermiş, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları *cinsiyet* değişkeni açısından; yüzeysel rol yapma [$t_{(338)}=-2.56$; $p<.05$] ve doğal duygular [$t_{(338)}=3.26$; $p<.05$] boyutlarında farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler (AO=2.69, S=.82), kadın öğretmenlere göre (AO=2.43, S=.91) daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Bununla birlikte, kadın öğretmenler (AO=4.14, S=.77), erkek öğretmenlere göre (AO=3.84, S=.86) daha fazla doğal duygular sergilemektedir. *Branş* değişkeni açısından, öğretmenlerin duygusal emek davranışları yalnızca doğal duygular [$t_{(338)}=-2.27$; $p<.05$] boyutunda farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri (AO=4.24, S=.64), branş öğretmenlerine göre (AO=3.98, S=.85) doğal duyguları daha fazla sergilemektedirler. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları *okul türü* değişkeni açısından yalnızca doğal duygular boyutunda [$F_{(3-336)}=3.65$; $p<.05$] anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokul öğretmenleri (AO=4.27, S=.64) hem ortaokul (AO=3.97, S=.84) hem de meslek lisesi (AO=3.80, S=.99) öğretmenlerine göre doğal duyguları daha fazla sergilemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının duygusal emek davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sergilediği liderlik davranışlarının boyutlarının tümü birlikte öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.20$, $p<.01$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışı ile sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarından kurumsal gelişme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.13$) ilişki bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, kurumsal gelişme ve mesleki gelişimin, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının yordayıcıları olduğu görülmüştür. Meslektaşlarla işbirliği boyutu, öğretmenlerin yüzeysel rol yapmaları üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir. Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları, yüzeysel rol yapmanın toplam varyansının % 4'ünü açıklamaktadır. Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile ilgili regresyon analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının boyutlarının tümü birlikte öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.20$, $p<.01$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları ile sergilenen öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.14$) ilişki bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, mesleki gelişimin, öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutları, öğretmenlerin derinden rol yapmaları üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir. Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları, derinden rol yapmanın toplam varyansının % 4'ünü açıklamaktadır. Duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile ilgili regresyon analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının

boyutlarının tümü birlikte öğretmenlerin doğal duygular davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.24$, $p<.01$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, öğretmenlerin doğal duygular davranışları ile sergilenen öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ($r=.22$) arasında pozitif ve düşük düzeyde, kurumsal gelişme boyutu ($r=-.13$) arasında ise negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, mesleki gelişim ve kurumsal gelişmenin öğretmenlerin doğal duygular davranışlarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Meslektaşlarla işbirliği boyutu, öğretmenlerin doğal duygular davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir. Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları, doğal duygular davranışlarının toplam varyansının % 6'sını açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçları, liderlik davranışlarının her zaman gerekli olduğunu düşündüklerini ve bu davranışları sık sık sergilediklerini göstermektedir. Benzeri şekilde Canlı (2011) ve Yılmaz da (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını çoğunlukla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, liderlik davranışlarını gerekli buldukları düzeyde sergilemediklerini düşünmektedirler. Sonuçlar, alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Altınkurt & Yılmaz, 2011; Kölükçü, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2012). Öğretmenlerin, liderlik davranışlarını gerekli buldukları düzeyde sergileyemediklerini belirtmeleri; gerçekleştirdikleri liderlik davranışlarının, kendi beklentilerini tam olarak karşılayamadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum aynı zamanda, daha etkili liderlik davranışları sergileyebilme konusunda gelişime açık ve istekli oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmenler, liderliğin alt boyutları ile ilgili olarak en fazla mesleki gelişim boyutunun gerekli olduğunu ve en fazla bu boyutu sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu boyutu hem gereklilik hem de sergilenme açısından sırasıyla, meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutları izlemektedir. Sonuçlar, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2011) ve Canlı'nın (2011) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında da öğretmenler en fazla mesleki gelişim boyutunun gerekli olduğunu ve sergilediklerini belirtmişlerdir, ancak bu boyutu sırasıyla kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları izlemiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Demir (2015) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğini sağlama ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışma konusunda liderlik davranışları sergilemelerinin, destekleyici çalışma ortamı gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Angelle ve DeHart (2011) ise çalışmasında, öğretmen liderlerin etkili olabilmeleri için, okul yöneticisi ile aralarında yakın bir ilişkinin olması gerektiğini belirterek, öğretmen yönetici iletişimine vurgu yapmaktadır. Ancak bugün hala öğretmenler, bazı okul yöneticilerinin okulda kendilerini tek söz sahibi olarak gördüklerini ve okuldaki karar alma süreçlerine herhangi bir etkilerinin olmadığını; liderlik yapmak konusunda kendilerine fırsatlar sunulmadığını belirtmektedirler (Cevahiroğlu, 2012). Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ile ilgili çabaların başlangıç noktasını okul yöneticilerinin oluşturması gerektiği çok açıktır. Okul yöneticilerinin, öğretmen liderliğinin okul gelişimine sağlayabileceği katkıların farkına varabilmelerine ve öğretmenlerin bu özelliklerini sergileyebilecekleri bir örgüt kültürü oluşturabilmelerine olanak sağlayacak eğitim programı modelleri geliştirilmesi konusunda araştırmalar desenlenerek, uygulayıcılara katkı sağlanabileceği düşünülmüştür.

Öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili düşünceleri; branş, cinsiyet, çalışılan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Branş* değişkenine ilişkin sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre mesleki gelişim konusundaki liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini göstermiştir. Kölükçü'nün (2011) araştırmasında ise liderlik davranışlarının sergilenmesine ilişkin sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamış, ancak meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutlarının gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenleri lehine bir fark olduğu görülmüştür. Gül'ün (2010) yaptığı araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; eğitsel liderlik rolleri ve liderliğin değiştirebilme ve değişime açık olma boyutlarındaki görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Aslan'ın (2011) çalışmasında da, sınıf öğretmenlerinin iletişim, etkileşim ve eğitsel konularda sergiledikleri liderlik davranışlarının, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Angelle ve Dehart (2011) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre, görevleri kapsamında yapmaları gerekenlerin dışında, kendi istekleriyle zaman ayırıp çaba içerisine girdikleri etkinlikleri daha fazla sergiledikleri gibi; liderlik becerilerinin geliştirilebilmesi için gerekli olan meslektaşlarla işbirliği içinde bulunma çabalarını da lise öğretmenlerine göre daha fazla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin hakim olmaları gereken konu alanlarının çeşitliliği, onların kendilerini geliştirme konusunda branş öğretmenlerine göre daha fazla gereksinim hissederek, bu konuda daha fazla çaba harcamalarına neden olmuş olabilir. Bu sonuçlar; mesleki gelişim ile ilgili liderlik yapma konusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu isteklilik ve potansiyelin, yöneticiler tarafından desteklenip, geliştirilmesi gerektiğini; branş öğretmenlerine yönelik olarak ise bu davranışların gerçekleştirilmesi ile ilgili verilen desteğin artırılarak, mesleki gelişime teşvik edilmelerine gereksinim olduğunu göstermektedir. Liderlik davranışlarının geliştirilmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerini ortaya koyacak çalışmalar desenlenmesi, yöneticilerin yapacağı uygulamalara ışık tutabilecektir.

Sonuçlar *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde, kadınların erkeklere göre mesleki gelişim ile ilgili liderlik davranışlarının gerekliliğine daha fazla inandıkları görülmüştür. Bu sonuç, Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Canlı (2011) ve Kölükçü'nün (2011) çalışmalarında ise öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki liderlik davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. *Çalışılan okuldaki hizmet süresi* değişkenine ilişkin sonuçlara göre, buldukları okulda 5 yıl ve daha az çalışmış olan öğretmenlerin, 5 yıl ve daha fazla çalışmış olanlara göre mesleki gelişim konusundaki liderlik davranışlarını daha gerekli buldukları görülmüştür. Bir okulda uzun yıllar çalışmak, öğretmenlerin kendilerine ve çalıştıkları kuruma dair sorunları kanıksamaya başlayarak, kurumsal körlük denilen olguyu yaşamalarına neden olabilir (Yörük & Günbayı, 2015). Bu durum, öğretmenlerin mevcut performanslarıyla kendilerini okulda kabul görmüş hatta başarılı hissedip, daha fazla çabayı anlamlı bulmamalarıyla sonuçlanabilir. Böylece, görevlerini gerçekleştirirken mesleki gelişim konusunda liderlik davranışları içinde bulunmaya, kurumdaki yeni öğretmenlere kıyasla daha az gereksinim hissedebilirler. Nitekim, Yörük ve Günbayı'nın, (2015) öğretmenlerin rotasyona yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmasında, öğretmenlerin, yeni bir kurumda çalışmaya başlamanın kendileri için bir motivasyon kaynağı olacağını belirttikleri ve bunun da okulda yaşanabilecek kurumsal körlüğün önüne geçilmesini sağlayacağını düşündükleri görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen sonuçlar; 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre kurumsal gelişme ve mesleki gelişim konusundaki liderlik davranışlarının gerekliliğine daha fazla inandıklarını göstermiştir. Beycioğlu ve Aslan'ın çalışmasında (2012), öğretmenlerin liderlik rollerinin gerekliliğine yönelik görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç, diğer gruplara göreceli olarak meslekte yeni olan öğretmenlerin, liderliğin gerekliliğine dair farkındalıklarının yüksek olduğu ve aynı zamanda hem kendilerini, hem de okullarını geliştirme konusunda daha istekli oldukları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu farkındalık, eğitim fakültelerinin yakın zamanda öğretmen adaylarına liderlik ile ilgili davranışları kazandırma konusunda daha etkili oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç aynı zamanda, öğretmenlerin yıllar geçtikçe mesleki gelişim konusundaki liderliğin gerekliliğine olan inançlarının azalıyor olması göz önünde bulundurulduğunda; okulların yönetilme şekillerinin öğretmenlerin liderlik yapmasına elverişli ortamlar sunmadığı, aksine bu yönlerini zamanla köreltebildiği şeklinde de yorumlanabilir. 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ise 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği konusundaki liderlik davranışlarını, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre ise yalnızca meslektaşlarla işbirliği konusundaki liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar, Atman (2010), Beycioğlu ve Aslan (2012), Canlı (2011) ve Kölükçü'nün (2011) araştırmasından elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Kaçan (2004) ise çalışmasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, mesleki gelişim yönünden daha çok çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar gösteriyor ki, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin; sahip oldukları tecrübeleri diğer meslektaşlarıyla paylaşma ve bu bilgileri okulun yararına kullanmanın önemine yönelik farkındalıkları daha yüksektir. Mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin sahip oldukları bu farkındalıktan, okulda bu davranışları diğer öğretmenlerle paylaşabileceği ortamlar oluşturarak yararlanılabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin liderlik davranışları *okul türü* değişkenine göre incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre mesleki gelişim konusundaki liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmanın branş değişkenine ilişkin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın duygusal emek ile ilgili sonuçları, öğretmenlerin en fazla sergiledikleri duygusal emek boyutunun doğal duygular olduğunu göstermektedir. Bunu sırasıyla derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutları izlemiştir. Bu sonuçlar, alanyazında konu ile ilgili yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Çoruk, 2014 ; Yılmaz vd., 2015). Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerindeki bu sıralama, aynı zamanda davranışların içselleştirilme düzeyi ile ilgili sıralamadır (Yılmaz vd., 2015). Sonuçlar gösteriyor ki, öğretmenlerin en fazla sergiledikleri duygusal emek boyutu, en fazla içselleştirilmiş duygusal emek davranışlarının sergilendiği boyuttur. Bu durum, öğretmenlerin duygularını yönetme konusunda kendi görüşlerine göre oldukça yetkin olduklarını göstermektedir. Ayrıca, alanyazında duygusal emeğin alt boyutlarının tükenmişlik ile ilişkisini araştıran araştırma bulguları, yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenmeye yol açtığını göstermektedir (Brotheridge & Grandey, 2002; Basım, Beğenirbaş & Can Yalçın, 2013; Başkaya Özbingöl, 2013; Yılmaz vd., 2015). Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşama riskinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bir diğer araştırma bulgusu, iş tatmini yüksek olan çalışanların, işlerini yaparken daha çok

derin davranış ve doğal davranışları gerçekleştirdiğini, buna karşın daha az yüzeysel davranış tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Başkaya Özbıngöl, 2013; Mengenci, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin en fazla sergilediği duygusal emek boyutlarının doğal duygular ve derinden rol yapma olmasının, onların iş tatminleri ile ilgili olumlu bir tablo ortaya koyduğu söylenebilir. Oktuğ (2013) araştırmasında, çalışanların örgütsel destek algıları azaldıkça, doğal duygular ve derinden rol yapma davranışlarında da azalma olduğunu, bununla birlikte yüzeysel rol yapma davranışında artış yaşandığını ortaya koymaktadır (Oktuğ, 2013). Beğenirbaş ve Turgut (2014) ise, örgütte güvenin çalışanlardaki doğal duygu gösterimini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin ve örgüte karşı güven düzeylerinin yüksek olduğu çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri arasında, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. *Cinsiyet* ile ilgili sonuçlara göre; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla doğal duygular sergiledikleri görülmüştür. Yılmaz vd. de (2015) benzer şekilde, yüzeysel rol yapma davranışını erkeklerin kadınlara göre daha fazla sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları *branş* değişkenine göre incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre doğal duyguları daha fazla sergilediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri yalnızca tek bir sınıfın eğitiminden sorumludurlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini branş öğretmenlerine göre daha yakından tanıma fırsatına sahip olmaları ve böylece empati duygularını kuvvetlendirmeleriyle açıklanabilir. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri *okul türü* değişkenine göre doğal duygular boyutunda anlamlı olarak farklılaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ilkökul öğretmenleri hem ortaokul hem de meslek lisesi öğretmenlerine göre doğal duyguları daha fazla sergilemektedir. Yılmaz vd. de (2015) araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre doğal duyguları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak anılan araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin yüzeysel ve derin duyguları da, lise öğretmenlerine göre daha fazla sergiledikleri görülmüştür.

Araştırmada, regresyon analizinden elde edilen sonuçlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği yapma konusunda sergiledikleri liderlik özelliklerinin, duygusal emek davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, mesleki gelişimleri ile ilgili sergiledikleri liderlik davranışlarındaki artış, duygusal emek davranışlarının tüm boyutlarında artışa neden olmaktadır. Öğretmenlerin kurumsal gelişme konusunda sergiledikleri liderlik davranışlarındaki artış ise yüzeysel rol yapma davranışlarını artırırken, doğal duygular boyutundaki duygusal emek davranışlarında azalmaya neden olmaktadır. Öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutunda liderlik özellikleri sergilediklerinde, doğal duygularında azalma yaşıyor olmaları, yöneticilerden yeterli destek görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun nedenlerini araştırmak üzere ileri araştırmalar düzenlenebilir. Ek olarak, öğretmenlerin hem mesleki, hem de kurumsal gelişme konusunda liderlik davranışları sergilerken, yüzeysel rol yapma davranışlarında artış yaşıyor olmaları, mesleki tükenmişlik riski ile karşı karşıya oldukları konusunda bir işaret olarak değerlendirilmelidir (Brotheridge & Grandey, 2002). Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sergiledikleri liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından desteklenerek, okul geliştirme etkinliklerine katkı sağlayacak şekilde

yönlendirilmesi, öğretmenlerin duygusal emek çabalarını daha çok derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarına taşıyabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Öğretmen liderliği, Duygusal emek, Öğretmenler

Atıf için / Please cite as:

Hoşgörür, T. & Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers' leadership behaviours and emotional labour [Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 165-190. <http://ebad-jesr.com/>