

İŞLETME ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARI İLE KURULAN İNFORMAL İLETİŞİMİN ROLÜ

Yrd. Doç. Dr. Ali Murat ALPARSLAN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İİBF, (alimurat@mehmetakif.edu.tr)

Dr. Orhan SEZGİN

Harp Akademileri, Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, (orhansezgin@harpak.edu.tr)

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, işletme öğrencilerinin öğretim elemanları ile aralarındaki informal iletişimin liderlik özellikleri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmaya, İstanbul'da bulunan 4 köklü devlet üniversitesinden 586 işletme öğrencisi üzerinde katılmıştır. Anket yöntemi kullanılan çalışmada, veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliği ($\beta=0.10$, $t=2.19$), ve öğrencilere sağladıkları psikolojik mentörlük ($\beta=0.47$, $t=9.54$) öğrenci-öğretim elemanı arasındaki sosyal iletişimi artırmaktadır. Artan sosyal iletişim de öğrencilerin liderlik özelliklerine (özgüven, diğerleri üzerinde etkili olma, inisiyatif alma, kendini ifade etme, diğerleri yanında baskın olma) olumlu etkide bulunmaktadır ($\beta=0.42$, $t=7.80$). Ayrıca yapılan aracılık testi ile; sosyal iletişimin liderlik özellikleri üzerine etkisinin bir kısmının psikolojik mentörlük ile açıklanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Erişilebilirlik, Mentörlük, İnfomal İletişim, Liderlik Özellikleri.

THE ROLE OF INFORMAL COMMUNICATION WITH ACADEMIC STAFF ON LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF BUSINESS STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the leadership characteristics of informal communication between business students and academic staff. 586 business students from 4 grand state universities in Istanbul participated to research. In study, survey method is performed and confirmatory factor analysis, correlation and regression analyzes was carried on data. According to the findings; socially accessible of academic staff ($\beta = 0.10$, $t = 2.19$), psychological mentoring to students ($\beta = 0.47$, $t = 9.54$) increase social communication between student and teaching academic staff. Increased social communication has a positive effect ($\beta = 0.42$, $t = 7.80$) on students' leadership characteristics (self-esteem, have an impact on others, taking initiative, self-expression, dominant among others). Additionally, performed mediation analysis; a part of effect of social communication to leadership characteristics could be explained by psychological mentoring.

Keywords: Social Accessibility, Mentorship, Informal Communication, Leadership Characteristics.

1. Giriş

Öğrencinin öğrenme yetkinliğini, motivasyonunu artıran öğretim elemanı ile olan yakınlığı; öğrenci le öğretici arasında fiziksel ve psikolojik uzaklığı azaltan, öğrencide olumlu sonuçlar oluşturan güçlü bir değişkendir (Terenzi vd., 1996; Jaasma & Kooper, 1999:45). Yakınlık, öğretim elemanının sözel veya sözel olmayan davranışları ile öğrenciye karşı psikolojik olarak yakınlık duyması olarak tanımlanmıştır (Andersen, 1979). Öğrenciye ismi ile hitap etmesi, öğrenci hakkında bilgi sahibi olmaya ve onun fikirlerini öğrenmeye yönelik sorular sorması sözlü yakınlığını ifade ederken, öğrenciye gülümsemesi, göz teması kurması ve ses tonunun çeşitliliği de sözel olmayan yakınlığını ifade etmektedir (Frymier & Houser, 2000:209).

Öğrencilerin öğreticileri ile iletişime geçme nedenleri, bilgi edinme amacından daha fazla ve karmaşık amaçlar barındırmaktadır (Williams & Frymier, 2007:249). Özellikle yükseköğretimde öğretim elemanlarının rolü geleneksel ve tanımlanmış sınırlarla kısıtlar dâhilinde kalmamalı, öğrenci ile etkileşime verilen önem daha yüksek olmalıdır (Aylor & Oppliger, 2003:122). Öğrencinin sınıf dışında öğretici ile bire bir ekstra bir iletişim arayışı ve yakınlık kurma isteği öğrencinin informal iletişime duyduğu ihtiyaçtan kaynaklanır (Bippus vd., 2001). Bu noktada öğreticinin kendini ulaşılabilir kılması ve mentörlük yeteneği, öğrenciden beklenen çıktı değerini etkileyen unsurlardır. Ayrıca öğreticinin sıcak, kibar, anlayışlı, samimi ve arkadaşça tavrı informal iletişim zeminini artıran önemli bir öncül durumundadır (Bippus vd., 2003:262; Myers vd., 2005:444). Ancak unutulmamalıdır ki iletişimin gerçekleşmesi için öğrencinin de bu iletişime istekli olması gerekmektedir. İstekliliğin oluşması için de, önce öğreticinin yakınlık kurmaya istekli olması gerekir (Martin vd., 1999:156). Bu araştırmanın da amacı kurulabilecek sosyal yakınlığın öğrencinin kişisel gelişimlerinde etkisini incelemektedir. Hem işletme bilimi literatürüne hem de eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlayacak ve incelenmemiş olan; informal iletişimin bir alt düzey grup bireyleri üzerinde kişisel bağlamda olumlu yansımaları değerlendirilmiş olacaktır. Örneklemin özellikle geleceğin yönetici adaylarını yansıtıyor olması, kişisel gelişim bağlamında; bağımlı değişkenin liderlik özellikleri olarak kurgulanmasına sebep olmuştur.

2. Öğretim Elemanı-Öğrenci Arasındaki İnfomal İletişim

Öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki iletişimin güçlenmesi sınıf dışındaki iletişim sayesinde gerçekleşir. Bu iletişime yapılan yatırım sayesinde etkileşimin gücünü artıran güven duygusu gelişir (Dobransky & Frymier, 2004:211-213). Karşılıklı oluşan güven duygusu ile öğrencinin tatmini artarken, informal iletişim ile de öğrencinin sosyalizasyonu gerçekleşir (Jaasma & Kooper, 1999). Ayrıca akademik gelişimi, fakültesi hakkındaki tatmini, öğretim elemanının öğrencinin entelektüel ve kişisel gelişimi üzerindeki etkisi, dayanıklılığına katkısı, kariyer ve eğitim hayatındaki motivasyonunu artıran önemli bir etken informal iletişimdir (Lampert, 1993). Bunların yanında Andersen (1979) informal iletişimin; öğreticinin öğretme, öğrencinin öğrenme gücünü artırdığını ifade etmiştir. Öğrenme sürecinin daha eğlenceli hale geldiği bir gerçektir (Komarraju vd., 2010:339). Öğrencilerin kişiler arası iletişim yeteneklerinin gelişimi, analitik düşünme becerileri, kendilerini tanımaları ve değer tanımlamalarını daha hızlı ve doğru yapmalarıdır (Pascarella & Terenzini, 1978:183). Böylece öğrencinin egosunu destekleyecek, ve kendini daha rahat hissettirecek bir ilişki düzlemi oluşur (Myers,

vd., 2005:439). Özellikle ilgili araştırmalarda öğretim elemanının mizaha yönelik iletişimi, öğreticiyi sosyal anlamda öğrencilerin gözünde daha çekici kılmaktadır. Aylor & Oppliger (2003:132), bu yaklaşım tarzının sadece informal iletişim için değil, sınıf içerisindeki formal iletişimin etkinliği için de gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencinin motivasyonunu ve dikkatini daha zinde tutmak, öğrencinin öğretim elemanını kendisine daha yakın hissetmesi, sonuç olarak daha fazla informal iletişimde bulunması için mizahi bir iletişim tarzının önemli bir güce sahip olduğu belirtilmiştir (Frymer & Weser, 2001; Gorham & Christophel, 1990; Wanzer, vd., 1996).

Öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişimin sınıf ortamında resmi olması, hiyerarşik bir düzlemde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu yüzden informal biçimde gerçekleşen, daha sosyal ve sıcak olan iletişim sınıf dışında gerçekleşen iletişimdir (Zhang, 2006:36). Sınıf dışında iletişim; formal sınıf düzlemi dışında öğrenci, fakülte veya öğretim elemanı tarafından başlatılabilecek olan etkileşim durumudur. Bu etkileşim karşılıklı öneriler vermeyi, öğrencilerin ders dışındaki diğer konulardaki sorularını cevaplandırmalarını, öğrencilerin dersler dışındaki diğer öğrenci organizasyonları ile fakülteleri için gösterdikleri çabayı ve fakülte ile fikir alış/verişi içerermekte, yani sınıf dışında informal iletişimi ifade etmektedir (Nadler & Nadler, 2001:242; Jaasma & Koper, 2002:119). Ders aralarındaki sohbetler, fakülte koridorlarındaki sosyal etkileşimler, yerleşkede gerçekleşen etkinliklerde bir araya gelmeler, ders dışındaki ofis ziyaretleri, yerleşke dışında beraber gerçekleştirilen etkinlikler bu iletişim düzlemlerine örneklerdir (Aylor & Oppliger, 2003). Bu buluşmalarda ders ile ilgili konular da konuşulabilirken, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, kişisel problemlerine ve kariyerlerine ilişkin öneri arayışları, rehberlik ihtiyaçları, küçük ve sıcak sohbet ihtiyaçları, entelektüel fikir/düşünce alış verişi odaklı görüşmeler de gerçekleşir (Jaasma & Koper, 2001). Böylece öğreticiler, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini daha doğru tanıyabilmekte ve daha doğru yönlendirmelerde bulunabilmektedirler (Wilson vd., 1974:90)

İnformal iletişim karşılıklı güvene dayalı olması gerekir. Güvenin oluşmasında öğreticinin adaleti, dürüstlüğü ve güvenilirliği çok önemlidir (Dobransky & Frymier, 2004:214-220). Fusani (1994) çalışmalarında öğretim elemanın öğrenciler bazında algılanan yakınlığının öğrencinin sınıf dışındaki iletişime olan yakınlığı arasında önemli ve olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani öğretim elemanın bu etkileşim sürecinde proaktif olan taraf olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanın bu noktadaki mizaha yönelik iletişimi, “cevaplandırmaya” yönelik duyarlılığı ve buna ilişkin algılanan güven, öğrencileri sınıf dışındaki iletişime daha yakın hale getirmektedir. Yani öğretim elemanı bu iletişimin sıklığını ve etkinliğini artırabilecek güce sahiptir. Böylece sadece resmi kısıtlar dâhilinde değil, sürekli öğrenme ortamı oluşturularak, öğreticinin istedikleri doğrultusunda öğrencinin daha gönüllü olması sağlanabilir (Aylor & Oppliger, 2003; Kuh, 1996). Bunun sonucunda daha istekli öğrenciler yaptıkları işten tatmin olan öğreticilere de yol açmaktadır (Wilson vd., 1974:88).

Öğrencilerin karşılaştıkları; yeni durumlara uyum göstermeleri anlamına gelen bilişsel esneklikleri ve yeni fikirlere yönelimi sınıf dışındaki iletişim ile doğru orantıda gelişmektedir. Öz saygı, öz yeterlilik, öz izlenim ve iletişim becerileri gibi kişisel yetkinlikler öğretim elemanının sınıf dışındaki öğrencilere olan yakınlığı ile artabilmektedir (Myers, vd., 2005:439; Martin & Myers, 2006:287). Bu yakınlık öğrencinin, öğreticiye ve derse yakınlığını artırabilmektedir (Lowman, 1984:12). Yani akademik ve bilişsel gelişimin gerçekleşmesi içinde

sınıf dışı iletişim gerekmektedir (Terenzi vd., 1996). Ayrıca öğrencinin kişisel problemlerinin çözümü ve sosyalizasyon sorunu; ancak sınıf dışındaki iletişim ve öğreticinin bu iletişime özel bir ilgi göstermesi ile gerçekleşir (Aylor & Oppliger, 2003:132). Öğrencinin kendini değerli hissetmesi ve öz güven artışı bu iletişim yolu ile gerçekleşebilir (Kuh, 1995). Öğrenci daha dışa dönük hale gelirken, algıladığı güven ile dürüst ve samimi paylaşımlarda bulunabilir (Nadler & Nadler, 2000:180). Kendini ifade etme özelliği gelişen ve bu fırsatı bulan öğrencinin yanında, öğretim elemanının da aynı şekilde kendini ve birikimini ifade edebileceği zemin informal iletişim zeminidir (Cayanus & Martin, 2004).

Eğer öğrencinin öğretim elemanları veya fakültesi ile iletişim yönünden kaygısı veya korkusu varsa, okuluna karşı negatif bir tutum besler (McCroskey vd., 1989). Yani öğrenciler bazında fakültenin değerlendirilmesi öğretim elemanları ile gerçekleşen iletişim gücü ve yakınlığının sonucunda oluşabilmektedir (Lampert, 1993). Bu yüzden öğreticinin kendini öğrencilerinin algısında ulaşılabilir tutmaları, tavır ve davranışlarını buna göre düzenlemesi gerekmektedir (Jaasma & Koper, 2002:122). Öğretim elemanının informal iletişim düzleminin oluşmasında daha proaktif bir rolünün olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında empatik yanının güçlü, göz teması ve mimik ifadelerinin etkili olması ve aktif bir dinleyici olması gerekmektedir (Aylor & Oppliger, 2003:125).

İnformel iletişimin bir başka boyutu ise; öğreticinin öğrencisi ile bire bir iletişim halinde gerçekleştirdiği, öğreticinin ilgi düzeyinin daha yüksek olduğu, hem özel hem de kariyer hayatı ile ilgili rehberliğin sunulduğu mentörlük ilişkisidir (Wilson vd., 1974:91). Genel anlamı ile mentörlük, bir kişinin (mentör) bilgi ve deneyimini bir diğer kişinin (menti) gelişimini destekleyecek şekilde kullanımını içeren gelişim ve paylaşım sürecidir. Bu süreç bireylere iş ve sosyal hayatlarına ilişkin tavsiye vermeyi ve danışmanlık yapmayı, psikolojik destek olmayı, rol modelliği yapmayı, bireyin entelektüel kazanımlarını artırmayı içermektedir (Allen vd., 2006). Mentörlük öğrencinin öğretici ile üretken bir iletişime sahip olmasında etkili bir yoldur. İyi bir mentörün rehberliğinden yoksun öğrenci gereksiz stres ve zorluklar ile mücadele etmek durumunda kalabilir (Waldeck vd, 1997:94).

Öğretici ile öğrencinin mentörlük ilişkileri iki temel fonksiyona hizmet etmektedir. Bunlardan ilki öğrencinin kariyerlerini daha iyi şekillendirmelerine yardımcı olmakken, ikincisi ise kendilerini daha iyi tanımlarına yardımcı olmaya yönelik psikolojik boyuttur (McFarlin, 1990). Waldeck vd. (1997:93) mentörlüğün psikolojik fonksiyonunun daha öncelikli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin gelişiminin psikolojik düzeyde gerçekleşmesi ise sınıf dışındaki iletişim ile mümkündür ki psikolojik düzeyden gerçekleşen iletişimin öğrenci ile gerçekleştirilen iletişime ve öğrencinin gelişimine olan etkisi daha fazla gerçekleşir (Millar & Steinberg, 1975). Bu fonksiyon öğrencinin kişisel rollerindeki yetenek, kimlik ve sosyal etkinliğini geliştirmektedir (Kram, 1988). Kariyer fonksiyonu ise öğrencilerin özellikli amaçlarına ulaşmasını, daha spesifik kariyer planları yapabilmelerini, daha etkin destek, rehberlik ve danışmanlık alabilmelerini sağlamaktadır (Theophilides & Terenzini, 1981; Pascarella, 1980; Kram, 1983).

3. Liderlik Özellikli Kişilik

Son yüzyılda araştırmacılar lider karakterleri, lider olmayan karakterlerden (takipçilerden) anahtar özellikler ile ayırmaya çalışmışlardır. Liderliğe özellikler teorisi üzerinden yaklaşan bu

çabalar sayesinde başarılı liderler ile en fazla gözlenen özellikler belirlenmiştir. Bu özellikleri House & Baetz (1979) özgüven, diğerleri üzerinde etkili olma, enerjik/aktif olma, stres karşısında tolerans, duygusal olgunluk, güvenilir/dürüst olma, bilişsel zekâ, iş ile ilgili bilgi/yetenek olarak ifade etmiştir. Bilişsel zekânın yanında sosyal zekânın çok önemli olduğu, diğerleri için prososyal bir motivasyona sahip olunması gerektiği, bununla birlikte başarı güdümlü bir kişiliğin gerekli olduğu belirtilmektedir (Schermerhorn vd., 2010). Daha genel ve detaylı bir özellikler kategorizasyonunda öncelikle beş büyük kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilme yapılmıştır. Buna göre dışa dönük, disiplin sahibi, duygusal tutarlılığı ve farklılığa toleransı yüksek kişiler daha fazla liderliğe eğilimli kişilerdir (Kirkpatrick & Locke, 1991). Bunların yanında içsel kontrolleri ve öz saygıları yüksek kişilerdir (George, 2004; Gardner vd., 2005). Son yıllarda üstünde, fazlaca durulan duygusal zekâ da lider kişiliklerin önemli bir özelliği olarak görülmektedir (George, 2000). Çünkü kişinin sahip olduğu kendi farkındalığı, öz yönetimi, öz isteklendirmesi, diğerleri ile olan ilişkilerinde empatik tavrı ve sosyal yetenekleri onu bulundurduğu ortamda göze çarpan yıldız bir pozisyona sokar. Bu duygusal ve sosyal niteliklerden yoksun olan kişi, her ne kadar eğitilmiş, vizyon sahibi ve analitik düşünme yeteneğine haiz biri olursa olsun başarılı bir yönetici veya lider olamayabilir (Langton & Robbins, 2006).

Lider niteliklerin kazanılması biçimsel bir yapı içerisinde olunması veya kişilerin resmi otoriteye sahip olunması şart değildir. Lider özellikler, sadece üst kademelerdeki kişilerde bulunması gereken bir nitelik de taşımamaktadır (Koçel, 2011). Ayrıca “lider olunmaz, lider doğulur” varsayımı sorumluluk almamaya ve kendini kandırmaya yönelik yanlış bir varsayımdır (Andersen, 2006). Ancak bununla beraber, liderlik özelliklerinin zorla veya birinin öğretmesi ile kazanılamayacağı, ancak yaşamın içinden öğrenilebileceği ifade edilir. Birey genetik yapısının yanı sıra; gerçekleştirdiklerinden, yaşadıklarından ve diğerlerinden yansıma (özdeşleşme) yolu ile liderlik niteliklerini öğrenebilir ve kazanabilir (Adair, 2007:s.1-22). Görüldüğü üzere öğrenilebilen nitelikler serisidir. Bu öğrenme sürecinde de kişinin bulunduğu düzlemler, tecrübeleri, gözlemleri ve özdeşleşmek istediği kişiler etkilidir. Bu kişiler ile geliştirilen sosyal etkileşimler liderlik özellikleri ile ilişkili görülmektedir. Çünkü sosyal etkileşim liderlik özelliklerinden en fazla öne çıkan dışa dönük olma ve uyumluluk düzeylerini artırmaktadır (Bass & Bass, 2008; Judge vd., 2002).

4. Yöntem

4.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu çalışma; işletme öğrencileri üzerinde, öğretim elemanları ile kurdukları informal ilişkilerin liderlik özelliklerini etkileyip etkilemediğini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliği ve öğrencinin mentor olarak algıladığı kişinin psikolojik mentorluğu bağımsız, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki sosyal iletişim ve öğrencinin liderlik özellikleri bağımlı değişkenler olarak kurgulanmıştır. Kurulan nedensel ilişki modeli öğretim elemanları ile gerçekleşen informal iletişimin, öğrencinin liderlik özelliklerini yordayıcı olup olmadığını test eden bir modeldir.

Liderlik özelliklerinin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu ifade eden bu çıkarımlar ile üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları ile gerçekleştirecekleri sosyal etkileşimlerin öğrencilerin liderlik özelliklerinde bir gelişme sağlayabileceği varsayımı oluşmuştur. Özellikle

öğrencilere göre üst düzey bir grup ile gayri resmi sosyal ortamlardaki iletişim ve etkileşimlerin öğrencilerin özgüvenlerini, dışa dönük olma düzeylerini, iletişim becerilerini, diğerleri içerisinde etkin ve etkili olma isteklerini artırabilecektir. Özellikle sosyal etkileşim ve psikolojik mentörlük süreçlerinin bu özelliklerin artmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının da kendilerini sosyal erişilebilir kılmaları, öğrencinin öğretim elemanı ile sosyal iletişimini cesaretlendireceği düşünülmektedir. Bu ilişki modelini konu alan araştırmada test edilecek hipotezler şunlardır.

H1: Öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliği, öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki sosyal iletişimi artırmaktadır.

H2: Öğrencilerin algıladıkları psikolojik mentörlük, öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki sosyal iletişimi artırmaktadır.

H3: Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında kurulan sosyal iletişimin öğrencilerin liderlik özellikleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4: Öğrencilerin algıladıkları psikolojik mentörlük, liderlik özellikleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul devlet üniversitelerinde 2, 3 ve 4. sınıflarda lisans öğrenimi gören işletme öğrencilerinden oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemi tercih edilen araştırmada veriler, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde okuyan işletme öğrencilerinden elde edilmiştir. Çalışmanın evreninde, bu 4 üniversitede ilgili sınıflarda yaklaşık 4000 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 586 kişinin yapılan hesaplama göre evreni temsil ettiği ifade edilebilmektedir. Çalışmaya katılan 586 işletme öğrencisinden 268'i İstanbul Üniversitesi (%46), 171'i Marmara Üniversitesi (%29), 107'si Yıldız Teknik Üniversitesi (%18) ve 40'ı Galatasaray Üniversitesinde (%7) okumaktadır. Bu öğrencilerin 127'si ikinci sınıf (%22), 171'i üçüncü sınıf (%30) ve 278'i dördüncü sınıf (%48) öğrencisidir. 277 erkek (%47) ve 309 (%53) bayanın katıldığı araştırmada öğrencilerin genel not ortalamaları 4 üzerinden 2.77'dir (SD=0,53).

4.3. Ölçekler

4.3.1. Sosyal İletişim Ölçeği

Sosyal iletişim ölçeği; “sınıf dışı etkileşim” adı altında, öğretim elemanı ile öğrencinin sosyal iletişim düzeyini ölçen bir ölçektir (Knapp & Martin, 2002:438). 9 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçeğin güvenilirliği 0.81 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinde yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait 1 madde düşük faktör yükünden dolayı (<0.40) analiz dışı bırakılmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri (RMSEA=0,056, Chi-Square/df=47,78/17, NFI=0,99, NNFI=0,99, CFI=0,99, GFI=0,98, AGFI=0,96, RMR=0,044, SRMR=0,031) ölçeğin yapısal geçerliliğinin olduğunu ifade etmektedir. Ölçek geriye kalan 8 maddesi itibariyle 0,847 Cronbach Alpha değerine sahiptir. Faktör yükü en yüksek maddesi 0.82 ile “hocalarımı ders dışında okul koridorunda gördüğümde kısa da olsa sohbet ederim” olarak tespit edilmiştir.

4.3.2. Sosyal Erişilebilirlik Ölçeği

Bu ölçek öğretim elemanlarının öğrencileri ile informal etkileşime ne kadar açık olduklarını, kendilerini informal iletişim anlamında ne kadar erişilebilir kıldıklarını ölçmek adına oluşturulmuştur. Öğretim elemanına erişilebilirlik ölçeğinin 6 maddeden oluşan sosyal erişilebilirlik faktörü ele alınmıştır. Bu faktörün güvenilirliği 0.93, faktör yükleri de 0.74-0.90 arasında gerçekleşmiştir (Bippus vd., 2011). Bu çalışmada sosyal erişilebilirlik ölçeği üzerinde yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki uyum indeksleri; RMSEA=0,023, Chi-Square/df=5.3/4, NFI=0,99, NNFI=0,99, CFI=0,99, GFI=0,99, AGFI=0,98, RMR=0,014, SRMR=0,011 değerlerinde oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği de 0,887 Cronbach Alpha değerindedir. Bu bağlamda ölçeğin yapısal geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Bu ölçeğin en yüksek maddesi 0.84 ile “*hocalarım, ders zamanı dışında; öğrenciler ile etkileşim içinde olmakta isteksiz davranıyor*” olmuştur.

4.3.3. Psikolojik Mentörlük Ölçeği

Öğretim elemanının mentörlüğü ile ilgili ölçek kariyer, ders ile ilgili ve psikolojik mentörlük olarak 3 ayrı faktörde 24 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçek ile oluşturulmuştur (Ragins & McFarlin, 1990; Waldeck, 1996; Waldeck vd., 1997). Ancak bu çalışmada informal iletişim bağlamında düşünüldüğünde öğretim elemanının gerçekleştirdiği psikolojik mentörlük boyutu önemsenmiş ve ölçeğin ilgili 5 maddesi kullanılmıştır. Yine Bippus vd. (2011) yılındaki üniversite öğrencileri üzerindeki çalışması bu ölçeği kullanmış ve güvenilirliğini 0.93, faktör yük aralığını da 0.84-0.90 arası olarak bulgulamıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait 1 madde düşük faktör yükünden dolayı (<0.40) analiz dışı bırakılmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri (RMSEA=0,054, Chi-Square/df=41,25/10, NFI=0,99, NNFI=0,99, CFI=0,99, GFI=0,98, AGFI=0,94, RMR=0,054, SRMR=0,027) ölçeğin yapısal geçerliliğinin olduğunu ifade etmektedir. Ölçek geriye kalan 5 maddesi itibariyle 0,885 Cronbach Alpha değerine sahiptir. Kalan maddeler arasında en yüksek faktör yüküne sahip madde (0.86) “*hocam kendimi daha iyi tanımama yardımcı oluyor*” maddesidir.

4.3.4. Lider Özellikler Ölçeği

Liderlik ölçeği Hogan’ın Kişilik Envanteri (Hogan & Hogan, 1995) çalışmasından alınmıştır. Ölçekte güvenilirliği artırmak amacıyla bulunan ters sorular dahil 10 madde yer almaktadır. Araştırmacılar ölçeğin güvenilirliği 0.81 olarak değerlendirmektedirler. Ölçekte; özgüven, sorumluluk alma, diğerleri üzerinde etkili olma, inisiyatif sahibi olma, kendini ifade edebilme, enerjik olma, kararlarında proaktif olma, içsel kontrolü ve öz saygısı yüksek olma özellikleri bulunmaktadır. Sosyal beğenilirlik sınırlılığından dolayı mümkün olduğunca; öğrencilerin daha objektif bakabildikleri özelliklerin olduğu bir ölçek tercih edilmiştir. Örneğin; bilişsel zekâ, güvenilir olma, duygusal olgunluk gibi sosyal beğenilirlik hatasının oluşabileceği bir ölçek veya madde tercih edilmemiştir.

Bu çalışma bağlamında lider özellikleri ölçeği üzerinde yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; ölçeğe ait 3 madde düşük faktör yükünden dolayı (<0.40) analiz dışı bırakılmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri (RMSEA=0,059, Chi-Square/df=47,79/14, NFI=0,96, NNFI=0,96, CFI=0,99, GFI=0,98, AGFI=0,96, RMR=0,036,

SRMR=0,037) ölçeğin yapısal geçerliliğinin olduğunu ifade etmektedir. Ölçek geriye kalan 7 maddesi itibarıyla 0,743 Cronbach Alpha değerine sahiptir.

4.4. Veri Analizi

Veri analizine geçilmeden önce veri tarama (kayıp değerler ve uç değerlerin tespiti) işlemi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ölçüm model/modellerinin (hem tek faktörlü hem de çok faktörlü) yapısal geçerliliği yapılan DFA ile Lisrel 8.8 ile test edilmiş, ölçeklerin güvenilirlikleri SPSS 20 programında incelenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik testlerinden sonra ölçeklerin ortalama puanları üzerinden normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Sonrasında hipotezlerin test edilmesi için değişkenler arasında korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir.

Hipotez testlerinin öncesinde, işletme öğrencilerinin öğretim elemanları ile son 6 ay içerisinde; kaç sefer ders ile alakalı, kaç sefer ders dışında bir konu için görüşme yaptığı, kaç dakika ders ile alakalı, kaç dakika kişisel problemleri, kaç dakika hayata dair mevzular ile ilgili konuştuğu incelenmiştir. Bu hususlar Jaasma ve Koper (1999) sınıf dışı informal iletişim düzeyini, zenginliğini ve zamanını ölçmek adına gerçekleştirdiği çalışmasından alınmıştır. Bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretim Elemanları ile Öğrencilerin Ders/Ders Dışı Konularında Görüşme Sayıları

Son 6 ay içerisinde (öğrenci sayısı) (f)	Hiç Görüşmeyenler (f), (%)	1-3 kez görüşenler (f), (%)	4-10 kez görüşenler (f), (%)	11 kez ve üstü görüşenler (f), (%)
Ders ile ilgili görüşme	60, %11	253, %47	194, %36	30, %6
Ders dışı konularda görüşme	210, %39	225, %42	87, %16	15, %3

Tablo 2: Öğretim Elemanları ile Öğrencilerin Ders/Kişisel Problemler/Diğer Konular ile İlgili Görüşme Süreleri

Son 6 ay içerisinde (öğrenci sayısı) (f)	Hiç Görüşmeyenler (f), (%)	1-10 dk arası (f), (%)	11-30 Dk (f), (%)	31-60 dk üzeri (f), (%)	60 dk üzeri (f), (%)
Ders ile ilgili konularda görüşme	52, %9	180, %33	186, %34	59, %11	67, %12
Kişisel Problemler ile ilgili görüşme	274, %51	114, %21	83, %16	33, %6	29, %6
Hayat dair farklı mevzularda görüşme	251, %48	109, %21	85, %16	49, %9	32, %6

Tablo 1’den görüldüğü üzere öğrenciler öğretim elemanları ile sınıf dışında, ders ile ilgili konularda çok daha fazla görüşmektedirler. 210 kişi ders dışı bir konuda öğretim elemanları ile hiç görüşmezken, 477 öğrenci öğretim elemanları ile ders ile alakalı konularda ders dışında görüşmüştür. Ders dışında öğretim elemanları ile görüşen toplam öğrenci sayısı ise

327'dir. Bunların da çoğunluğu (f=225, %68) sadece 1-3 kez görüşme gerçekleştirmiştir. Ders ile ilgili konularda ise öğrencilerin %83'ü(f=447) 1-10 kez öğretim elemanları ile görüşme gerçekleştirmiştir. Tablo 2'de de görüşme süreleri incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin öğretim elemanları ile görüşme süreleri içerisinde en fazla ders ile alakalı konular yer almaktadır. Ancak bu görüşmelerin de çoğu (%74) 1-30 dk. arasında kalmaktadır. Öğretim elemanı ile görüşen öğrencilerin %49'u kişisel problemleri ile ilgili, %52'si hayata dair farklı konularda öğretim elemanları ile görüşme fırsatı yakalamaktadır. Yine bu sürelerin çoğu 1-30 dk. aralığında gerçekleşmektedir.

Araştırmanın modelini ve hipotezlerini test etmek amacıyla yapılacak yapısal eşitlik modellemesinden önce değişkenlerin madde sayıları, ortalama skorları, güvenilirlik katsayıları ve değişkenler arası korelasyon katsayıları incelenmiştir. Zira değişkenler bağımlı bağımsız değişken arasındaki etkinin test edilmesi için öncelikle aralarında bir korelasyonun bulunması gerekmektedir. Bu incelemeye geçilmeden önce değişkenlerin ortalama skorları üzerinden çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların +-1 aralığında bulunduğu, yani verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Ortalama Skor, Güvenilirlik ve Korelasyon Analizleri

Değişkenler	Ort.	Madde Sayısı	C. Alpha	1	2	3	4
1.Sosyal İletişim	3.15	8	0.89	1			
2.Sosyal Erişilebilirlik	3.74	4	0.88	0.26**	1		
3.Mentörlük	3.12	5	0.88	0.58**	0.27**	1	
4.Liderlik	3.65	7	0.74	0.53**	0.10**	0.23**	1

N=586, **(0.01<p)

Ölçüm Modeli (tüm faktörlerin birlikte ele alındığı) uyumluluk değerleri:

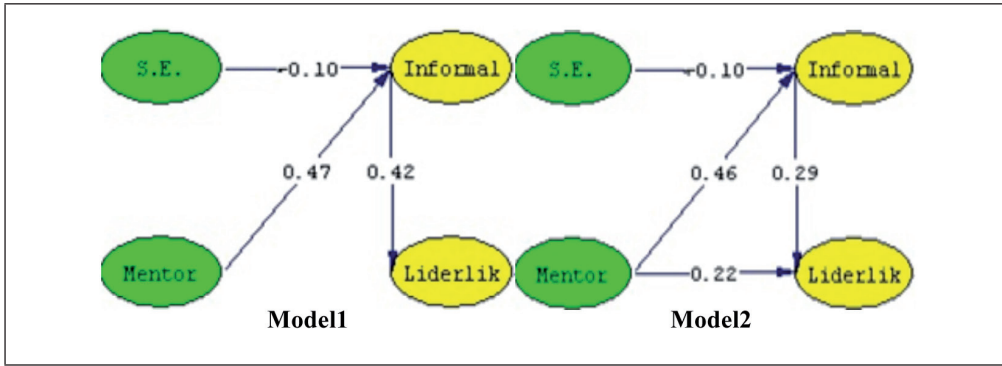
Ki-kare/sd< 535.96/243, RMSEA=0.045, NNFI=0.97, NFI=0.96, CFI=0.98, GFI=0.93, AGFI=0.91, RMR=0.067, SRMR=0.050)

Kabul Edilebilir Değerler: Ki-kare/sd< 3, RMSEA<0.08, NNFI>0.90, NFI>0.90, CFI>0.90, GFI>0.90, AGFI>0.85) (Joreskog & Sorbom, 1993; Kline, 1998). AGFI > 0.80 GFI> 0.85(Anderson&Gerbing, 1984).

Tablo 3'deki bulgulara göre araştırma modelinde bağımsız değişken olarak kurgulanan sosyal erişilebilirlik, mentörlük değişkenleri ile bağımlı değişkenler olarak kurgulanan sosyal iletişim ve liderlik değişkenlerinin güvenilirlik katsayıları, yeterli düzeyde bulunmaktadır. Ölçüm modelinin, Lisrel 8.80 programı yardımıyla yapısal geçerliliği sınanmış ve uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. Öğrenciler öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliğini kısmen olumlu düzeyde değerlendirmekte (m=3,74), ancak informal iletişim (m=3.15) ve mentörlük iletişimlerinin (m=3.12) orta düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın esas bağımlı değişkeni ile sosyal iletişim değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı, yüksek ve olumlu düzeyde ilişki (r=0.53) görülmektedir. Sırasıyla öğrencilerin liderlik özellikleri mentörlük ile olumlu yönde 0.23 ve sosyal erişilebilirlik ile olumlu ve 0.10 düzeyinde ilişkili bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin tek bir öğretim elemanından algıladığı mentörlük ile öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği sosyal iletişim arasında olumlu ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki (r=0,58) bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının sosyal olarak erişilebilir olmaları ile mentörlük algılamaları arasında da olumlu ve anlamlı bir ilişki (r=0.27) vardır.

Araştırma modelini sınamak amacıyla, kurulan hipotezler bağlamında değişkenler arasındaki yapısal model test edilmiştir. Araştırma modeli 1’de araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Model 2’de ise öğrenciler tarafından algılanan; öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliği ile mentörlüğünün öğrencilerin liderlik üzerindeki etkisinde sosyal iletişim düzeyinin aracılık etkisi sınanmıştır. Öncesinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek amacıyla VIF değeri incelenmiş ve 10’un altında olduğu, yani çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Durbin Watson katsayısının da 1.8 olduğu, yani oto korelasyon hatasının da bulunmadığı görülmüştür. Yol analizleri üzerindeki katsayılar standardize edilmiş çözüm değerlerini, yani bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki düzeyini ifade etmektedir.

Şekil 1: Yapısal Eşitlik Modelleri*



*S.E.=Öğretim elemanının sosyal erişilebilirliği, Mentor= Öğretim elemanın psikolojik mentörlüğü
Informal= Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki sosyal iletişim, Liderlik=Öğrencinin liderlik özellikleri

Model 1’de öğretim elemanlarının sosyal erişilebilirliğine yönelik algının ($\beta=0.10$, $t=2.19$), öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki sosyal iletişimi olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak bu etki, öğrenci tarafından algılanan psikolojik mentörlüğün sosyal iletişim üzerindeki etkisinden ($\beta=0.47$, $t=9.54$) daha düşüktür. Bu bulgular H1 ve H2’nin kabul edildiği anlamına gelmektedir. H3 hipotezini sınamak için sosyal iletişim ile öğrencilerin liderlik özellikleri değişkenleri arasındaki yol analizi incelendiğinde; sosyal iletişimin liderlik özelliklerini olumlu yönde ve $\beta=0.42$ ($t=7.80$) düzeyinde etkilediği görülmekte, H3 kabul edilmektedir. Modellerin veriler ile uyumlu olup olmadığını incelemek için uyum indeksleri incelenmiştir. Buna göre Model 1’in uyum indeksleri; RMSEA=, $K2/sd=549.98/245$, NFI=0.96, NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.93, AGFI=0.91, RMR=0.072, SRMR=0.055 şeklindedir. Bu değerler araştırma modelinin, veriler ile uyumlu olduğu iddia edilebilmek için yeterli görülmektedir. Model 1’in yapısal eşitlikleri aşağıdaki gibidir.

$$\text{Sosyal iletişim} = 0.10 * \text{sosyal erişilebilirlik} + 0.47 * \text{psikolojik mentorluk},$$

$$R^2 = 0.26$$

$$t = -2.19$$

$$t = 9.54$$

$$\text{liderlik} = 0.39 * \text{sosyal iletişim}, R^2 = 0.17$$

$$t = 7.80$$

Model 2, öğrencilerin algıladığı mentorlüğün liderlik özelliklerine olan etkisinde öğretim elemanları ile sosyal iletişimlerinin aracılık rolünü incelemek amacıyla kurulmuştur. Aracılık etkisinin incelenmesi için gerekli koşullar; bağımsız değişken ile aracı değişken arasında anlamlı bir etkinin bulunması, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı etkinin kurulması ve aracı değişkenden bağımlı değişkene bir yol eklendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisinin kısmen azalması veya tamamen ortadan kalkmasıdır (Baron ve Kenny, 1986). Model 2'nin bulguları incelendiğinde aracılık etkisi için gerekli şartların sağlandığı ifade edilebilir. Ayrıca Model 1'den Model 2'ye Ki^2 değişim miktarı da istatistiki olarak anlamlı düzeydedir (Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom = 14.11, $p = 0.00017$) uyum indeksleri de veri ile modelin uyumlu seviyede olduğunu göstermektedir (RMSEA=0.45, $K2/sd=535.87/244$, NFI=0.96, NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.93, AGFI=0.91, RMR=0.068, SRMR=0.051). Görüldüğü üzere psikolojik mentörlük ile liderlik özellikleri arasında anlamlı ve olumlu bir etki ($\beta=0.22$, $t=3.84$) oluşmaktadır. Bu bulgu ile H4 hipotezi de kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal iletişim ile liderlik özellikleri arasındaki yol katsayısında da Model 1'e göre düşüş görülmektedir ($\beta=0.29$, $t=5.04$). Bu bulgulara göre; sosyal iletişimin psikolojik mentörlük ve liderlik özellikleri arasında tam aracılık değil, kısmi aracılık rolü olduğu ifade edilmektedir. Model 1'deki sosyal iletişimin liderlik özelliklerine olan etkisinin bir kısmı öğrenci tarafından algılanan psikolojik mentörlüğe bağlı olarak gelişmektedir. Model 2'nin yapısal eşitlikleri aşağıdaki gibidir.

$$\text{sosyal iletişim} = 0.10 * \text{sosyal erişilebilirlik} + 0.46 * \text{psikolojik mentörlük},$$

$$R^2 = 0.25$$

$$t = 2.22$$

$$t = 9.36$$

$$\text{liderlik} = 0.29 * \text{sosyal iletişim} + 0.22 * \text{psikolojik mentörlük},$$

$$R^2 = 0.20$$

$$t = 5.04$$

$$t = 3.84$$

5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma İstanbul'un köklü üniversitelerindeki işletme öğrencilerinin öğretim elemanları ile aralarındaki informal iletişimlerinin liderlik özelliklerine olan etkisini ortaya koyabilmek için gerçekleştirilmiştir. İnfomal iletişim bağlamında öğretim elemanın ders dışı zamanlardaki sosyal erişilebilirliği, öğrencinin psikolojik mentörlük algısı ve öğretim elemanı ile sosyal (informal) iletişim ile alınmıştır. Ayrıca liderlik özelliklerini puanlandırmaları istenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığı ile kurgulanan modeller anlamlı indeksler üretmiş ve kurulan hipotezler kabul edilmiştir. Model 1'e göre öğrencilerin öğretim elemanlarını sosyal olarak erişilebilir algılamaları ve psikolojik mentörlük algılamaları, öğretim elemanları ile aralarındaki sosyal iletişimi artırmakta, artan sosyal iletişim de liderlik özellikleri üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır. Model 2'de ise modele; algılanan psikolojik mentörlüğün liderlik üzerindeki doğrudan etkisini görmek amacıyla bir yol eklenmiştir. Buna göre sosyal iletişimin algılanan psikolojik mentörlük ile liderlik özellikleri arasında kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir. Yani Model 1'deki sosyal iletişimin liderlik üzerindeki etkisinin bir kısmı doğrudan psikolojik mentörlükten kaynaklanmaktadır.

Araştırma ölçeğinde algılanan psikolojik mentörlük soruları “kendisini kariyer ve sivil hayatınızda bir danışman olarak algıladığınız öğretim elemanını düşünerek cevaplayınız” ibaresi ile birlikte yöneltilmiştir. Araştırma bulgularından görüldüğü üzere mentörlüğü önemi ortadadır. Dikkat çeken kısım ise tek bir öğretim elemanın dahi psikolojik mentörlüğünün diğer öğretim elemanları ile de sosyal iletişim düzeyini artırdığı sonucudur. Bippus vd. (2003) yaptığı araştırma da hem psikolojik hem de kariyer mentörlüğünün gücünü ortaya koymaktadır. İnfomal iletişimin sosyalleşmedeki önemi de ilgili literatür tarafından ifade edilmiştir (Fusani, 1994; Jaasma & Koper, 1999). Literatürde öğrenci-öğretim elemanı arasındaki infomal iletişimin doğrudan öğrencilerin liderlik özellikleri üzerinde etkisi araştırılmamış da olsa kişisel gelişim bağlamındaki özellikler üzerindeki etkilerden ayrı ayrı bahsedilmiştir. Örneğin ders dışı zamanda gerçekleştirilen sosyal iletişimin öğrencinin öz güvenini artıracığı, egosunu geliştireceği ve kendini daha rahat hissettireceği diğer araştırmalarca da tespit edilmiştir (Dobransky & Frymier, 2004; Myers, vd., 2005). Bu araştırmada da liderlik özelliklerini istatistiki olarak en iyi temsil özellikler özgüven, diğerlerini etkileme, baskın olma ve inisiyatif almaktır. Nadler & Nadler (2000) de infomal iletişimin öğrenciyi daha dışa dönük hale gelirken, hissettiği güven ve rahatlık ile dürüst ve samimi paylaşımlarda bulunabileceğini belirtmiştir. Bir diğer liderlik özelliği olan kendini tanımlama ve ifade etmek için de sosyal iletişimin ve mentörlüğün önemi yüksektir (Pascarella & Terenzini, 1978). Adair, (2007)’nin ifade ettiği gibi; liderlik özelliklerinin yansıma (özdeşleşme) yolu ile öğrenilebilir olması, Koçel (2011)’in ifade ettiği gibi yönetici veya çalışan fark etmeden başarılı bireyler için kazanılması gereken nitelikler olması öğretim elemanlarının üstüne önemli bir rol düştüğünün temel gerekçesidir.

Araştırma bulguları, temelini ilgili literatürden alan varsayımların kabul edildiğini göstermektedir. Bu araştırma bağlamında önemli olan bulgu ise infomal iletişimin ayrı ayrı farklı kişilik özelliklerinden ziyade liderlik özellikleri bağlamında etkili olabileceği bulgusudur. Lider özelliği gereği sosyal olması gereken bireyin üzerinde öğretim elemanının da bir rolü olduğu görülmektedir. Özellikle öğrenciye bire bir sağlanacak psikolojik mentörlük, öğrencinin diğer öğretim elemanları ile de sosyalleşmesini sağlayarak liderlik özelliklerinin olumlu etkilenmesini sağlayabilecektir. Ancak ders dışı zamanlarda geçirilen vakitler ve görüşme miktarlarının da çok yüksek olmadığı görülmektedir. Literatür bu bağlamda öğretim elemanlarının daha proaktif olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Fusani, 1994; Aylor & Oppliger, 2003). Bu yüzden öğretim elemanlarının üstüne düşeni gerçekleştirmesi, öğrenci ile dersin dışında sosyal iletişimde bulunma imkanlarını oluşturması, kendini sosyal bağlamda erişilebilir kılması gerekmektedir. Ders dışı geçirilen süre artırılmalı ve gerektiğinde kişisel problemlere zaman ayrılmalıdır. Sosyal kimliğini ve kısmen benliğini henüz tespit etmeye çalışan işletme öğrencisi, yani geleceğin yönetici adayları için yapılması gereken teorik bilgilendirmenin yanı sıra sosyal ve kişisel gelişimlerine dair de olmalıdır.

Kaynakça

- Adair, J. (2007). *Develop your leadership skills*. London: Kogan Page Limited.
- Allen, T.D., Eby, L.T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567–578.

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.) *Communication yearbook*, 3, 543-560. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Aylor, B., & Oppliger, P. A. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52, 122-134.
- Bippus, A. M., Brooks, C. F., Plax, T. G., & Kearney, P. (2001). Students' perceptions of part-time and tenure/tenure-track faculty: Accessibility, mentoring, and extra-class communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 30, 13-23.
- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21, 252-263.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships throughout of class communication. *Communication Quarterly*, 52, 211-223.
- Frymier, A. B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50, 314-326.
- Frymier, A., & Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Fusani, D. S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22(3), 232-255.
- George, B. (2004). *Authentic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & W, F. (2005). "Can You See the Real Me?" A self-based model of Authentic leader and follower development, *Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-372.
- George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46-62.
- Hogan, R., & Hogan, J. (1995). *Hogan personality inventory manual*. Second Edition. Tulsa, OK: Hogan Assessment Systems.
- House, R. J. & Baetz, M. L. (1979). Leadership: Some empirical generalizations and new research directions. *Research in organizational behavior: an annual series of analytical essays and critical reviews*.1, 341-423.
- Jaasma, M. A., & Koper, R. J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*, 48, 41-47.
- Kiana D. W., & Frymier A. B. (2007). The relationship between student educational orientation and motives for out-of-class communication. *Communication Research Reports*, 24(3), 249-256.

- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter?. *Academy of Management Executive*, 5, 48-60.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD: University Press.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Kuh, G. D. (1996). Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37, 135-148.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28, 971-990.
- Langton, N. & Robbins, S. P. (2006). *Fundamentals of Organizational behavior*, Canadian Edition, Canada.
- Martin, M. M., & Myers, S. A. (2006). Students' communication traits and their out-of-class communication with their instructors. *Communication Research Reports*, 23, 283-289.
- Martin, M. M., Myers, S. A., & Mottet, T. P. (1999). Student's motives for communication with their instructors. *Communication Education*, 48, 155-164.
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37, 100-107.
- Miller, G., & Steinberg, M. (1975). *Between people: A new analysis of interpersonal communication*. Chicago: Science Research Associates.
- Myers, S. A., Martin, M. M., & Knapp, J. L. (2005). Perceived instructor in-class communication behaviors as a predictor of student participation in out-of-class communication. *Communication Quarterly*, 53, 437-450.
- Nadler, M. K., & Nadler, L. B. (2000). Outside of class communication between faculty and students: A faculty perspective. *Communication Studies*, 51, 176-188.
- Nadler, M. K., & Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*, 24, 241-261.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationships and freshmen year educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 71, 183-189.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational Behavior*, 11th edition, John Wiley & Sons, Inc.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence in learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37, 149-162.

- Theophilides, C., & Terenzini, P. T. (1981). The relation between nonclassroom contact with faculty and students' perceptions of instructional quality. *Research in Higher Education*, 15, 255-269.
- Waldeck, J. H., Orrego, V. O., Plax, T. G., & Kearney, P. (1997). Graduate Student/faculty mentoring relationships: Who gets mentored, how it happens, and to what end. *Communication Quarterly*, 45, 93-109.
- Wanzer, M. B., Booth-Butterfield, M., & Booth-Butterfield, S. (1996). Are funny people popular? An examination of humor orientation, loneliness, and social attraction. *Communication Quarterly*, 44, 42-52.
- Wilson, R. C., Woods, L., & Gaff, J. G. (1974). Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47, 74-92.
- Zhang, Q. (2006). Immediacy and out-of-class communication: A cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 33-50.

