

## Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanlık Uygulaması: Bir Odak Grup Çalışması\*

Academic Advising From the Views of Undergraduates: A Focus Group Study

Cem Ali Gizir\*\*

Sıdıka Gizir\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Gizir, C. A. ve Gizir, S. (2020). Lisans öğrencilerinin bakış açısından akademik danışmanlık uygulaması: Bir odak grup çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1165-1195. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.8s.4c.5m

**Öz.** Bu çalışmada lisans öğrencilerinin sıklıkla hangi alanlarda akademik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve kendilerine daha etkili bir akademik danışmanlık hizmetinin verilebilmesi için önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örnek durum olarak belirlenen bir kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan gönüllü 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen dört odak grup görüşmesiyle elde edilen veri içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından uzman görüşü ve pilot çalışma yapılarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin akademik danışmanlık uygulamasına yönelik görüşlerinin ‘akademik danışmanın rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar’, ‘ulaşılabilirlik’ ile ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dört ana-kategori altında ele alınabileceği gözlenmiştir. Çalışma sonucunda, üniversitelerin etkili bir akademik danışmanlık hizmeti sunabilmeleri için tüm üniversite personelinin bu hizmeti ortak bir sorumluluk olarak görmesi ve yükseköğretim sürecinin stratejik bir parçası olduğu yaklaşımını benimsemeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik danışmanlık, lisans öğrencileri, odak grup.

**Abstract.** This study aims to identify the most common areas that undergraduate students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the effectiveness of academic advising system delivered. The data gathered through four focus groups carried out with 40 voluntary students attending to various faculties of a public university selected as a case in this study was content analysed. At the end of the analysis of the collected data by means of a semi-structured interview guide developed by the researchers through the expert opinions and a pilot study, it was observed that the views of undergraduates on academic advising could be examined under four main categories, namely ‘the role and the responsibilities of academic advisors’, ‘negative attitude and behaviors toward students’, ‘accessibility’, and ‘suggestions of the participants’. At the end of this study, it was realized that academic advising system should be seen as a shared responsibility among all staff in the university and also as a main or strategic part of higher education process.

**Keywords:** Academic advising, undergraduates, focus group.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.01.2020

Düzeltilme Tarihi: 08.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

\*Bu çalışma, II. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Sorumlu Yazar / Correspondence: Mersin Üniversitesi, Türkiye, [gagizir@mersin.edu.tr](mailto:gagizir@mersin.edu.tr) ORCID: 0000-0002-1928-781X

\*\*\*Mersin Üniversitesi, Türkiye, [sgizir@mersin.edu.tr](mailto:sgizir@mersin.edu.tr) ORCID: 0000-0003-4071-8220

## Giriş

Lisans öğrencileri için üniversite yaşamı, birçok yeni eğitsel, mesleki, sosyal ve kişisel yaşantının deneyimlendiği önemli gelişim süreçlerinden biri olarak nitelendirilmektedir (Karataş ve Gizir, 2013). Bu süreçte üniversite yaşamı, öğrenciler açısından hoş, keyifli ve heyecan verici olmakla birlikte, üniversitenin akademik ve sosyal çevresine uyum gösterme, çeşitli akademik ve kurumsal sorumlulukları karşılama, sosyal özerklik kazanabilme, yakın ilişkiler kurma ve kariyer hedeflerini belirleme gibi çok çeşitli gelişimsel konuları da beraberinde getirmektedir (Sevinç-Tuhanoğlu ve Gizir, 2019). Başka bir ifadeyle öğrenciler, ders seçimi, ders içeriğinin zorluğu, akademik rekabet, sınav ve değerlendirme sistemi, kişisel gereksinimleri karşılama, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, kariyer olanaklarını araştırma gibi çeşitli akademik, mesleki ya da sosyal problemlerle karşılaşmakta ve yoğun stres ya da kaygı yaşamaktadırlar (Sevinç ve Gizir, 2014). Bunun yanı sıra özellikle son yıllarda yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci sayısı ve çeşitliliğinin giderek artış göstermesiyle birlikte öğrencilerin ihtiyaçları ve karşılaştıkları problemlerin de değiştiği ve çeşitlendiği gözlemlenmektedir (Gizir, 2014; 2015). Bu kapsamda çeşitli araştırmacı ve üniversitelerin, öğrencilerin değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarını karşılamak ve problemlerinin çözümüne destek olmak amacıyla daha etkili bir “akademik danışmanlık” sistemi geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir (Campbell ve Nutt, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Bu süreçte yapılan araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde, akademik danışmanlığın, öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda gelişimlerini sağlamaları (Çapa-Aydın, Yerin-Güneri, Eret ve Barutçu-Yıldırım, 2019), kariyer hedeflerini belirlemeleri ve başarılı bir şekilde bu hedeflere ulaşmaları; öğrenim görmeye, mesleklerine, üniversitelerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve aidiyet hissi kazanmaları (Wildier, 1981; Young-Jones, Burt, Dixon ve Hawthorne, 2013) için önemli bir araç ya da kaynak olarak ele alınmaya başlandığı gözlenmektedir.

Akademik danışmanlığın, öğrencilerin üniversite yaşamındaki olumlu katkısına yönelik farkındalıkla birlikte bazı üniversitelerin, mevcut akademik danışmanlık sistem ya da uygulamalarının etkililiğini değerlendirmeye ya da iyileştirmeye odaklandıkları ve bazılarının ise yeni bir felsefe ve altyapı ile farklı uygulamalara yöneldikleri belirtilmektedir (Cook, 2009; Johnson, 1989). Benzer şekilde, konu üzerine yoğunlaşan araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda geniş bir alanyazın oluşmuştur (Christian ve Sprinkle, 2013; Drake, 2011; Jacobi, 1991; Moses, 1989; Rowe, 1989; Steingass ve Sykes, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde, gözlemlenen eğilimin, üniversitelerde öğrencilerin başarılı bir şekilde mezun olmasını sağlayacak etkili ve üniversite genelinde eşgüdümlemiş bir akademik sistem geliştirmeleri gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (Campbell ve Nutt, 2008; Freeman, 2008; Sullivan-Vance, 2008). Bu kapsamda, bir üniversitenin bütün paydaşları tarafından ortaklaşa oluşturulmuş ve genel kabul gören öğrenme ve öğretme misyonu ya da felsefesiyle ilişkilendirilmiş bir akademik danışmanlık sisteminin olması gerektiği ileri sürülmektedir (Lowenstein, 2005; Robins, 2012). Bu noktada, belirlenen misyon ya da felsefe temelinde kapsayıcı programlar aracılığıyla nasıl bir öğrenci mezun edilmek istendiği ve bunun nasıl ölçülebileceğini kapsayan geniş katılımlı uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bu açıdan akademik danışmanlık, bir öğretim-öğrenme yöntemi olarak algılanmaktadır. Bunun yanı sıra, üniversite genelinde bu sistemin önemi ve değerini vurgulamaya ve danışmanları motive etmeye yönelik uygulamaların gerekliliği üzerinde de durulmaktadır (Mu ve Fosnacht, 2019). Kısaca akademik danışmanlık sistemi, yönetici, öğretim elemanı, diğer yardımcı personel ve öğrenciler

olmak üzere tüm üniversiteyi oluşturan unsurların ortak sorumluluğu olarak görülmektedir (Kuh vd., 2005; Steingass ve Sykes, 2008). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin üniversitelerin kendilerine sundukları hizmetler arasında bulunan akademik danışmanlık uygulamalarının kalitesinin düşük olduğunu ya da bu hizmetlerden yeterince doyum sağlayamadıklarını belirttikleri görülmektedir (Addus, Chen ve Khan, 2007; Çapa-Aydın vd., 2019; Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Freeman, 2008; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Türkiye’deki öğrencilerin üniversitelerde sunulmakta olan bu hizmetlerin kalitesini düşük bulması ya da bu hizmetlerden yeterince doyum sağlayamamalarının, dünyada bu tür hizmetlerin sunulmaya başlandığı 19. yüzyılın son yıllarında ilk olarak kullanılan geleneksel modelin ülkemizde hala geçerli olmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Ancak, üniversitelerin yapısal, yönetsel, akademik, sosyal ya da çevresel koşulları ile öğrenci profilinin sürekli değişim göstermesi ve bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ile üniversitedeki yaşam koşullarının da değişim göstermesi, üniversitelerin öğrencilerine sundukları bu tür hizmetlerin niteliği ve niceliğinin düzenli olarak değerlendirilmesini ve hizmetlerin sunulmasında gerekli değişimlerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bilgiler dikkate alınarak bu çalışmada, lisans öğrencilerinin bakış açısından hangi alanlarda akademik danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve kendilerine daha etkili bir akademik danışmanlık hizmetinin verilebilmesi için önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, her üniversitenin öğrenci özellikleri ve sayısı, büyüklüğü, akademik, sosyal ve kültürel koşulları, insan kaynağı ve nitelikleri ile konumu temelinde akademik danışmanlık uygulamasının şekillendirilmesi gerektiği (Raskin, 1979) göz önüne alınarak, bu nitel çalışmada Türkiye’deki bir kamu üniversitesi örnek durum (vaka) olarak belirlenmiştir.

### **Akademik Danışmanlık**

Kapsam ve içeriği konusunda uzmanlar ve araştırmacılar arasında tam bir görüşbirliği bulunmamakla birlikte (Hagen ve Jordan, 2008; Robbins, 2012), günümüzde temel bir öğrenme süreci olarak nitelendirilen akademik danışmanlık hizmetleri ya da uygulamaları, öğrencilerin akademik, mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Campbell ve Nutt, 2008; Lowenstein, 2005). İlgili alanyazında, etkili ve amacına uygun bir şekilde sunulan akademik danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin temel öğrenme kaynaklarına ulaşmaları, akademik ve sosyal yaşama etkin katılım göstermeleri ve başarılı olmalarına, kariyer hedeflerine ulaşmalarına önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019; Young-Jones, Burt, Dixon ve Hawthorne, 2013). Campbell ve Nutt (2008), akademik danışmanlığın sözü edilen bu katkıları öğrencilere sağlayabilmesi için bilgi ya da girdiye odaklanarak öğretmeyi merkeze alan bir bakış açısıyla değil, öğrencinin öğrenme çıktılarına odaklanarak öğretmeyi merkeze alan bir bakış açısıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısıyla ele alındığında akademik danışmanlık, öğrencilerin yüksek beklentiler geliştirmesini sağlamak, onlara geribildirim vermek ve öğretim elemanları ya da çeşitli hizmet birimlerinde görevli personel ile diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşim ortamı sağlayarak çeşitli öğrenme süreçlerine katılımlarını sağlamayı ve onların başarılarına katkıda bulunacak süreç ve koşulları dikkate almayı gerektirmektedir (Tinto, 2002). Bu kapsamda bazı üniversiteler, öğretim elemanları ve öğrencilerin bire bir etkileşimde bulunabilecekleri, öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri ve kariyer gelişimlerini sağlayacak bilgi ve becerileri

edinebilecekleri, öğrenci ve öğrenmeyi merkeze alan yeni akademik danışmanlık uygulamaları geliştirmiş ve bu uygulamalar sonucunda ise öğrencilerin kişisel ve akademik uyumları ile motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir (Bernier, Larose ve Soucy, 2005; Kot, 2014; Paul ve Fitzpatrick, 2015; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008).

Bunun yanı sıra Tinto (2002), akademik danışmanlığın, bir örgüt olarak üniversitelerin temel amaçlarından olan 'öğrencilerin başarılı olarak mezun olmalarında' stratejik bir güce sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin, öğrencilerin öğrenimlerine devam ederek başarılı bir şekilde mezun olma sayıları/oranları kadar, onların profesyonel gelişimleri ile mezun olduktan sonraki iş ve özel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak süreçleri de dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Drake, Jordan ve Miller, 2013; Steingass ve Sykes, 2008; Tinto, 1993). Hunter ve White (2004) ise akademik danışmanlık sistemini öğrencilerin bir yetişkinle etkileşimde bulunduğu ve onların kendilerini şekillendirmelerinde etkili olabilecek anlamlı öğrenme süreçleri yaşadıkları yapılandırılmış bir sistem olarak görmektedir. Üniversite tarafından yapılandırılan bu sistem, öğrencilerin eğitimsel, kariyer ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak süreç ve etkinliklere katılmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca Campbell ve Nutt (2008), bu sistem aracılığıyla öğrencilerin kendi rol ve sorumlulukları hakkında eleştirel düşünmeyi, yükseköğrenim topluluğunun bir parçası olmayı (aidiyet geliştirme) ve demokratik bir toplumun eğitilmiş bir bireyi olmayı öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Tinto (1987), üniversitenin değerleri ve kurallarını temsil eden öğretim elemanlarının, öğrencilerin üniversiteye uyumunda özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim ilgili alanyazında da öğrencilerin akademik performansları, üniversite yaşam doyumu, öğrenimini sürdürme ve mezun olma eğilimi ile eğitimsel ve kariyer hedeflerini belirlemelerinde öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunmalarının olumlu bir etki yarattığı sıklıkla belirtilmektedir (Bernier vd., 2005; Ekinci ve Burgaz, 2007; Erlich ve Russ-Eft, 2013; Uslu-Gülşen, 2017; Lampert, 1993; Steingass ve Sykes, 2008; Pascarella ve Terenzini, 1980; Vianden ve Barlow, 2015; Wilder, 1981).

Akademik danışmanlık hizmetlerinin önemi üzerinde uzlaşısı sağlanmış olmakla birlikte, alanyazında kapsamlı ve bütüncül bir akademik danışmanlık kuramı bulunmamakta, bunun yerine akademik danışmanlık uygulamalarında Piaget (1952), Kohlberg (1964), Erikson (1968), Perry (1970) ile Chickering ve Reisser (1993) vb. tarafından geliştirilen gelişim kuramları ya da çeşitli eğitim ve kişilik kuramlarından yararlanılmaktadır (Crookston, 2009; Hagen ve Jordan, 2008; Robins, 2012; Walters, 2016). Bununla birlikte, benimsenecek kuramsal yaklaşımlar ya da uygulanacak modelin büyük oranda akademik danışmanlık sisteminin uygulanacağı üniversitenin misyonuna bağlı olduğu ifade edilmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019; Raskin, 1979). İlgili alanyazında, 12 akademik danışmanlık modelinden söz edilmekle birlikte, içlerinde en sıklıkla dile getirilenler, tanımlayıcı (bilgilendirici, malumat verici), gelişimsel ve proaktif danışmanlık modelleridir (Christian ve Sprinkle, 2013; Crookston, 2009; Çapa-Aydın vd., 2019; Drake vd., 2013). Bu modellerin her biri akademik danışmanlara farklı rol ve sorumluluklar tanımlamaktadır. Örneğin, tanımlayıcı ya da bilgilendirici modele göre danışman, ders seçimleri ve kayıtlar, akademik ve idari işlemler ile öğrencilerin akademik gelişimi gibi konularda onlara bilgi sağlayan bir otorite olarak görülürken, öğrenci ise pasif bir konumda yer almaktadır. Gelişimsel danışmanlıkta ise danışman, öğrencileri birer birey olarak görmekte ve dışsal bir motivasyon aracı olmaktan çok onların kişisel, akademik ve kariyer gelişimlerine destek sağlayacak bilgi ve becerileri edinmelerinde rehberlik etmektedir (Christian ve Sprinkle, 2013; Grites, 2013; Hagen ve Jordan, 2008). Bir başka açıdan Grites (2013) gelişimsel danışmanlığı, üniversitenin ve toplumun kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanarak, öğrencinin eğitimsel,

kariyer ve kişisel amaçlarına ulaşmasını hedefleyen ve danışman ile öğrenci arasında yakın ilişki içeren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Son olarak proaktif danışmanlık modeli, öğrencinin başvurmasını gerektirmeksizin danışmanın, öğrencinin akademik yaşamındaki kritik dönemlerde (üniversiteye uyum, dersler ve/ya yetişkilğe geçişle ilgili stres ve kaygıyla baş etme) sağlıklı bir gelişim göstermesi için öğrenciye rehberlik etmesini içermektedir (Walters, 2016). Bu danışmanlık modeli genellikle risk altındaki ya da özel durumu olan (ders değerlendirme sınavlarından çok düşük puanları olan, sporcu ya da cezası tecil edilmiş vb.) öğrencilere yönelik bir model olarak görülmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019).

Bununla birlikte Kuhn, Gordon ve Webber (2006), öğrencilerin çok basit ya da çok karmaşık soru ve sorunlarla da danışmanlarına yönelebileceklerini, dolayısıyla danışmanların zaman zaman tanımlayıcı, bilgilendirici ya da onaylayıcı bir rol üstlenirken zaman zaman gelişimsel danışman rolü üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca alanyazında birinci sınıfa yeni gelen öğrencilerin dersler, programlar, hangi işlemin nasıl yapılacağına yönelik prosedür vb. konularda daha bilgilendirici bir danışma sürecine gereksinim duyarken sonraki yıllarda gelişimsel özellikleriyle paralel şekilde daha çok gelecek ve kariyer gelişimine katkı sağlayacak bir danışma sürecine gereksinim duydukları belirtilmektedir (Creamer, 2000; Dadonna ve Cooper, 2002; Kuhn vd., 2006; Smith, 2002).

Diğer yandan alanyazında, akademik danışmanlık ve psikolojik danışmanlık terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığı ve bu durumun hem ilgili alanyazın hem de uygulamada karşılıklı yarattığı öne sürülmektedir (Kuhn vd., 2006). Kuhn ve diğerleri, sözü edilen bu karşılıklı gidermek amacıyla yaptıkları çalışmada, bu hizmet için “akademik danışmanlık”, “akademik rehberlik” ya da “kariyer rehberliği” gibi isimlendirmeler kullanıldığını belirtmektedirler. Bu kapsamda Kuhn ve diğerleri, akademik danışmanlığın öğrencilerin gelişimine kurumsal bir destek sağlamak amacıyla yapıldığını ve öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçlarını belirleme ile bu alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içerdiğini belirtmektedirler. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin ise öğrencilere akademik, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda önleyici ve gelişimsel nitelikte hizmetler sunarak öğrencilerin iyilik hallerinin geliştirilmesine ve varolan sorunlarıyla baş etmelerine destek olmayı içerdiğini ifade etmektedirler. Türkiye’deki üniversitelerde de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin yasal çerçevesi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda gerçekleştirilen son değişiklikle 1984 tarihli Resmi Gazete’nin 14. Madde’sinde belirtilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 1984). Bu kapsamda “Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği” hazırlanmış ve PDR hizmetlerinin, üniversite yaşamında karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitimsel ya da meslek ve iş seçimlerine yönelik sorunlarla baş etmelerinde üniversite öğrencilerine danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini içerdiği ve bu hizmeti sağlamak için bireyle ya da grupla psikolojik danışma, kariyer psikolojik danışmanlığı ve oryantasyon gibi çalışmalardan söz edildiği görülmektedir (Akbalık, 1999; Gizir, 2015; Kutlu, 2004; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016).

Akademik danışmanlık hizmetlerinin Türkiye’deki durumu ele alındığında ise bu hizmetlerin ilk defa 1973 yılında yürürlüğe giren 1750 Sayılı ‘Üniversiteler Kanunu’ ile ele alındığı görülmektedir. Günümüzde ise 2547 Sayılı ‘Yükseköğretim Kanunu’nun 22nci Maddesinin c bendi ile öğretim üyelerinin bu hizmetlere yönelik görevleri “İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek” olarak düzenlenmiştir. Ancak her üniversite, bu uygulama ya da sistemi kendi yapısına

göre farklı şekillerde yürütmektedir. Üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda bu hizmetler lisans ve ön-lisans eğitim-öğretim ile sınav yönetmeliklerinde en az bir maddeyle, çok az bir kısmında ise yönergeyle belirlenmektedir (Köser ve Mercanlioğlu, 2010). Ayrıca bu hizmetler kimi üniversitelerde akademik danışmanlık, kimilerinde ise öğrenci danışmanlığı adı altında yürütülmektedir. Köser ve Mercanlioğlu'nun Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada, akademik danışmanlık hizmetlerinin üniversitelerin sorumluluğu olarak görüldüğü belirtilmektedir. Genel olarak bu hizmetlerin üniversite ve akademik birimler hakkında bilgilendirme ve oryantasyon, ders içerikleri hakkında bilgi verme ve kayıtların yapılması, ders programlarının hazırlanması, öğrencilerin devamsızlık ve başarı durumlarını takip etme, akademik ve idari birimlerdeki personel ile olan ilişkilerle öğrencilerin yararlanılabilecekleri diğer hizmetler, burs imkânları, sağlık ve sosyal hizmetleri hakkında bilgilendirmenin yanı sıra gerekli durumlarda öğrenciler hakkında yönetime bilgi vermeyi içerdiği görülmektedir.

Ayrıca bu hizmetlerin sağlanmasından sorumlu olan akademik danışmanlar, öğrencilerin sosyal ve akademik çevreye uyumları, kişisel ve kariyer gelişimleri, mesleğin gerektirdiği donanımı elde etme ile üniversitenin mevzuatı ve kurallarını öğrenmeleri gibi konularda onlara yardım etmekle görevlendirilen öğretim elemanı olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ilgili akademik birim yöneticileri tarafından görevlendirilen öğretim elemanları, öğretim ve bilimsel araştırma yapma gibi temel işlevlerinin yanı sıra yönergeler aracılığıyla birçok görev üstelenmekte ve bu görevleri yerine getirme sürecinde destek alamamaktadır (Köser ve Mercanlioğlu, 2010; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Köser ve Mercanlioğlu (2010) Türkiye'deki üniversitelerde sunulan akademik danışmanlık hizmetlerinin, dünyada bu tür hizmetlerin sunulmaya başlandığı 19. yüzyılın son yıllarında ilk olarak kullanılan geleneksel modele uygun olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ülkemizdeki öğrencilerin üniversitelerin sundukları akademik danışmanlık hizmetlerinin kalitesini düşük bulmaları ya da bu hizmetlerden doyum sağlayamadıklarını belirtmeleri kabul edilebilir bulgular olarak görülmektedir (Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016). Yurt dışındaki üniversitelerde değişen öğrenci profili, ihtiyaç ve problemleri dikkate alınarak birçok çalışma yapılması ve çağdaş akademik danışmanlık hizmetleri verilmeye başlanmasına rağmen ülkemizde bu hizmetlerin hala geleneksel yöntemlerle yapılıyor olması ve öğrencilerin bu hizmetleri etkili şekilde alamadıklarına yönelik bulgular dikkat çekicidir. Ancak verdikleri eğitimin kalitesini geliştirme çabası içerisinde olan üniversiteler için akademik danışmanlık hizmetlerinin sunulmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda sunulan hizmetlerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Ekinci ve Burgaz, 2007).

Bu durum, üniversitelerin en önemli amaçlarından olan 'öğrencilerin başarılı olarak mezun olmalarında' stratejik bir güce sahip olan akademik danışmanlık hizmetlerinin kaliteli ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için ülkemizde konu üzerine temel ve uygulamalı çeşitli araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle, üniversite öğrencisi profilinin sürekli değişim göstermesine (Gizir vd., 2010) bağlı olarak üniversitelerin akademik, sosyal ya da çevresel koşulları odağında geliştirdikleri akademik danışmanlık uygulamalarını sistematik olarak değerlendirmeleri büyük önem arz etmektedir (Çapa-Aydın vd., 2019). Bununla birlikte, ülkemizde konu üzerine yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Demir, 1995; Çapa-Aydın vd., 2019; Özyürek vd., 2016) ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise konunun üniversitelerin sunduğu hizmetlerin değerlendirilmesinde bir alt boyut olarak ele alındığı belirlenmiştir (Ekinci ve Burgaz, 2007). Ayrıca, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç

duyduklarına yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu kapsamda, bu nitel çalışma aracılığıyla etkili bir öğrenme topluluğu oluşturma ve yükseköğretim kurumları olarak üniversitelerin amaçlarına ulaşmasında en etkili aktörler olan öğretim elemanlarıyla yürütülen akademik danışmanlık hizmetlerinin, bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin bakış açısından derinlemesine ele alınması, geliştirilecek hizmet ve etkinlikler ile bunların niteliğine olumlu yönde katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, her üniversitenin öğrenci özellikleri ve sayısı, büyüklüğü, akademik, sosyal ve kültürel koşulları, insan kaynağı ve nitelikleri ile konumu dikkate alınarak akademik danışmanlık uygulamasının şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Raskin, 1979). Bu çalışmada da bir kamu üniversitesi örnek durum olarak belirlenmiş ve ilgili üniversitenin farklı fakülte ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yol açan etkenlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra danışmanlık uygulamasında karşılaşılan sorunları gidermek ve kendilerine daha etkili bir danışmanlık hizmeti verilebilmesi için öğrencilerin önerilerinin belirlenmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır.

### Yöntem

Çalışmada, sosyal olguları içinde yer aldıkları doğal çevrede derinlemesine incelemeye ve anlamaya imkan sağlayan nitel “durum çalışması” kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik danışmanlığın ülkemizde sıklıkla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alındığı görülmüştür. Ancak konunun karmaşık insan ve çevresel etkileşimleri içermesi (Peterson ve Spencer, 1993) ve nitel araştırma yönteminin eğitim süreçleri ve eğitim örgütleri ile bu süreç ve örgütlerdeki durum ve yaşantıları bireylerin doğal ortamında sistematik olarak derinlemesine ele almaya ve anlamaya olanak tanınması (Bogdan ve Biklen, 1998; Gizir, 2007; Katsuko, 1995; Putney ve Green, 1999; William ve Katz, 2001) nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bununla birlikte bir programın etkililiği, başarı ya da başarısızlığının nedenleriyle ortaya konması ya da bir örgütün geçmişi veya belirli bir konudaki mevcut durumunun, ilişkili kişilerin bakış açısından ele alınmasına yönelik nitel araştırmalarda örnek bir durum ya da vaka belirlenerek o durumun kendine özgü koşullarda değerlendirilmesi yapılmaktadır (Aytaçlı, 2012). Bu kapsamda daha önce de belirtildiği üzere her üniversitenin kendine özgü koşulları akademik danışmanlık uygulanmasını şekillendirdiği için bu çalışmada bir kamu üniversitesi örnek durum olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Odak grup çalışmalarında oluşturulacak gruplarda katılımcıların belirlenmesi ve grupların çeşitli açılardan kompozisyonu oldukça önem taşımaktadır (Devers ve Frankel, 2000; Gizir, 2007; Morgan, 1997). Katılımcıların, araştırmanın amaçlarına yönelik en zengin ve kapsamlı veriyi sağlayacak şekilde amaçlı olarak belirlenmesinin yanı sıra grupların heterojen olmasını engelleyerek homojen yapıda olabilmesi için katılımcıların benzer deneyimlere sahip olması ve benzer demografik özellikleri taşıması gerekmektedir (Maynard-Trucker, 2000; Ritchie ve Lewis, 2003). Bu bilgiler temelinde odak gruplarda yer alacak katılımcıların belirlenmesi için öncelikle üniversitenin Merkez Kampüsü’nde yer alan ve öğrenci ile öğretim elemanı sayısı en yüksek olan Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık ve Mühendislik

fakültelerindeki tüm sınıflarda öğrenim gören öğrencilere çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olan öğrencilerin çalışmaya katılabilmeleri için gerekli iletişim bilgileri sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacılarla iletişime geçen gönüllü öğrencilerin demografik bilgileri alınmış ve ilgili alanyazında da belirtildiği üzere üniversite yaşamının çeşitli dönemlerinde öğrencilerin danışma ihtiyaçları, deneyimleri ve sorunlarının farklılaşabileceği ve çeşitlenebileceği dikkate alınarak, öncelikle gruplarda yer alacak öğrenciler sınıf düzeylerine göre (1., 2., 3. ve 4. sınıf) ayrılmıştır. Daha sonra ise öğrencilerden fakülteleri, cinsiyetleri ve yaşları dikkate alınarak 10'ar kişilik 4 grup oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 22'si kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 40 lisans öğrencisinin yaşları 18 ile 24 arasında değişmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yapılan bu çalışmanın verisi, üniversitenin çeşitli bölümleri ve sınıf düzeyindeki lisans öğrencilerinin gönüllülük esasına dayanarak katıldıkları odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Odak gruplar, amacı, süreci, büyüklüğü ve kompozisyonu açısından özel gruplar olarak nitelendirilmekte ve yapısı itibarıyla araştırmacılara kaliteli, zengin ve derinlemesine veri sağlamaktadır (Gizir, 2007; Krueger ve Casey, 2000). Bu gruplar, belirli özelliklere sahip ve benzer deneyimleri edinmiş 6 ile 10 arasında değişen sayıda kişinin biraraya gelerek modaratör(ler) eşliğinde belirli bir konu, uygulama, sistem ya da programı etkileşimli bir şekilde derinlemesine tartışarak değerlendirdikleri gruplar olarak tanımlanmaktadır (Flores ve Alonsa, 1995; Kidd ve Parshall, 2000; Murray, 1998; William ve Katz, 2001). Dolayısıyla lisans öğrencilerinin bakış açısından uzun yıllar boyunca sürdürülen akademik danışmanlık uygulamasının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, odak grup görüşmeleri aracılığıyla daha kaliteli ve zengin veri elde edilebileceği öngörülmüştür.

Bu kapsamda araştırmacılar, öncelikle ilgili alanyazın ve araştırma sorularını dikkate alarak yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu hazırlamıştır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış soruları içeren bu tür kılavuzlar, katılımcıların görüşmelerin bazı aşamalarında yapılandırılmış, bazılarında ise serbest tepki vermesine olanak sunmaktadır (Erkuş, 2005). Kılavuz hazırlama sürecinde, odak grup görüşmeleri üzerine oluşan alanyazında da belirtildiği gibi soruların genelden özele ve önem sırasına göre hazırlanılmasına özen gösterilmiştir (Stewart ve Shamdasani, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda görüşme kılavuzu, açılış, giriş, geçiş, ana (anahtar) ve kapanış sorularını içermektedir. Taslak kılavuz, ele alınan araştırma konusunun kapsamı ve sınırlılığı, belirlenen araştırma soruları ile odak grup görüşmesi için hazırlanan soruların içerik ve tutarlılıkları, soruların cümle yapısı ve açıklığı gibi farklı açılardan uzman görüşü almak üzere bir profesör, iki doçent doktor ve nitel araştırma eğitimi almış bir bilim uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda taslak kılavuzda yer alan soruların içerik olarak çalışmanın amacına uygun olduğu ancak bazı soruların açıklık (netlik) açısından düzenlenmeye ihtiyacı olduğu anlaşılmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, uzmanlardan bir tanesi sorularda mevcut danışmanlık uygulaması işaret edilirken katılımcıların olması gereken ya da ideal uygulamaya yönelik görüş belirtebilecekleri uyarısı dikkate alınarak, sorularda mevcut sisteme vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra taslak kılavuzda yer alan sorular ve grup süreci çeşitli bölüm, sınıf ve cinsiyetten altı öğrencinin katılımıyla oluşan bir odak grup görüşmesiyle pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda soruların ifade etme biçiminde küçük değişiklikler yapılarak kılavuzun son şekline ulaşılmıştır. Son şekli verilen görüşme kılavuzu toplam 13 soruyu içermektedir. Son şekli elde edilen kılavuz



aracılığıyla yapılan odak grup görüşmelerinde araştırmacılar, moderatör ve eş-moderatör olarak birlikte yer almışlardır.

### Verilerin Analizi

Katılımcıların izni doğrultusunda video kaydı yapılan ve her biri ortalama 150 dakika süren 4 odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Kontrollü bir yorumlama süreci içeren bu analiz tekniği, elde edilen verinin birçok kez gözden geçirilmek suretiyle verideki bir cümle ya da paragraf gibi anlamlı kısımlara isimler verilmesi süreci olarak tanımlanan kodlama ve kodlanmış verinin tekrar incelenerek birbirleriyle ilişkili olan kodların kategoriler ve temalar olarak sınıflandırılması işlemlerini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda öncelikle video kaydı yapılan odak grup görüşmelerinin dökümü yapılmıştır. Krueger'in (1994) da belirttiği gibi odak grup görüşmeleri sonucunda büyük miktarda veri elde edilmekte ve bu nedenle sürecin oldukça sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca moderatörlerin görüşmeler esnasında aldığı notlar, veri dökümleriyle uyumlu bir şekilde bir araya getirilmelidir, aksi takdirde veri kaybı yaşanması olası bir durumdur (Ritchie ve Lewis, 2003). Bu kapsamda moderatörler veri dökümlerinin yapılması sürecinde birlikte çalışmış ve görüşmeler esnasında aldıkları notları dökümlere yansıtmışlardır. Daha sonra araştırmacılar, ilgili alanyazında odak görüşmeleriyle elde edilen verilerin analizi sürecinde önerildiği gibi araştırma soruları ve görüşme formunda yer alan soruları, kodlama ve kodlar arası ilişkileri göz önünde bulundurarak veri setini birçok defa gözden geçirmiş ve kategorileme işlemini gerçekleştirmişlerdir (Gizir, 2007; Krueger, 1994).

Bu süreçte ayrıca, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları odağında başvuru alan önemli tekniklerden biri olarak 'çeşitleme' (üçleme) tekniği kullanılmıştır (Patton, 2002). Kuramsal çeşitleme, araştırmacı çeşitlemesi, veri çeşitlemesi ve metodolojik çeşitleme gibi türleri olan bu teknik, nitel araştırmacıların araştırma sorularını çeşitli perspektiflerden analiz ederek çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Guion, Diehl ve Mc Donald, 2011). Bu çalışmada ise araştırmacı çeşitlemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, odak grup görüşmelerinden bir tanesinin verisi, araştırmacılar dışında iki öğretim üyesine analiz etmeleri amacıyla verilmiştir. Öğretim üyeleri ile araştırmacıların analizleri sonucunda elde edilen kodlamalardaki benzerlikleri incelemek amacıyla uyum yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen katsayının %91 olması, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermiştir (Başkale, 2016; Miles ve Huberman, 1994; Stemler, 2001). Ayrıca yine geçerlik ve güvenilirlik kapsamında, katılımcıların görüşlerini yansıtan ifadeler doğrudan alıntılar şeklinde ve katılımcıların kodları belirtilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların kodlanmasında (Katılımcı no/ Sınıf düzeyi/ Cinsiyet/ Fakülte) şeklinde kısaltma kullanılmıştır. Örneğin "(10/4S/K/İİB)" şeklindeki kodlama, katılımcının 'On Nolu Katılımcı / Dördüncü Sınıf / Kadın / İktisadi ve İdari Bilimler' öğrencisi olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda Eğitim Fakültesi 'E', Fen-Edebiyat Fakültesi 'FE', İktisadi İdari Bilimler Fakültesi 'İİB', Mimarlık Fakültesi 'M' ve Mühendislik Fakültesi 'MÜH', olarak kısaltılmıştır.

### Bulgular

Analiz sonucunda, katılımcıların hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yol açan etkenlere yönelik

görüşlerinin her biri çeşitli kategorileri içeren ve ‘akademik danışmanların rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar’ ve ‘ulaşılabilirlik’ olarak adlandırılan üç ana-kategori altında ele alınabileceği görülmüştür. Katılımcıların sözü edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri ise ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dördüncü ana-kategoriye oluşturmuştur.

### **Akademik Danışmanların Rol ve Sorumlulukları**

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşlerinin, onların bu ihtiyaçları temelinde akademik danışmanlarına yükledikleri rol ve sorumlulukları işaret ettiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla katılımcıların sözü edilen ihtiyaçları doğrultusunda üzerinde durdukları rol ve sorumluluklar, bürokratik rol ve sorumluluklar, eğitsel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar, mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar ile kişisel/sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar olmak üzere dört kategori kapsamında ele alınmıştır (Tablo 1). Analiz sonucunda ayrıca öğrencilerin danışma ihtiyaçlarının ve buna bağlı olarak akademik danışmanların rol ve sorumluluklarının öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduklarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğrencilerin İhtiyaçları Temelinde Akademik Danışmanların Rol ve Sorumlulukları*

<b>Kategoriler</b>	<b>Alt-kategoriler</b>
Bürokratik rol ve sorumluluklar	- (1., 2., 3. ve 4. Sınıf)
Eğitsel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Üniversiteye akademik/kurumsal uyum (1. Sınıf) Akademik başarıyı artırma (1., 2. ve 3. Sınıf) Eğitsel kararlar verme ve seçim yapma (2., 3. ve 4. Sınıf)
Mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Meslek ve meslek alanlarını tanıma (1. ve 2. Sınıf) Staj olanakları ve seçimi (3. ve 4. Sınıf) Lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler, uzmanlaşma (3. Sınıf) İş olanaklarını belirleme, uygun iş seçimine yardım etme (4. Sınıf)
Kişisel/Sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar	Üniversiteye kişisel/sosyal uyum (1. ve 2. Sınıf) Sosyal etkinliklere yönlendirme (1. ve 2. Sınıf) Gelişimsel konularda yönlendirme (2. ve 3. Sınıf)

### **Bürokratik rol ve sorumluluklar**

Bu kategori, görüşmelere katılan tüm öğrencilerin akademik danışmanlarına ders içerikleri, ders seçimi, kayıt yapma ve yenileme, yönetmeliklerde yapılan değişiklikler konusunda kendilerini bilgilendirme, sınıf temsilcisi seçme ve danışma kuruluna katılma gibi konularda ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri ile bu doğrultuda danışmanlarının bürokratik rol ve sorumlulukları olduğuna yönelik görüşlerini içermektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerine katılan bütün öğrencilerin danışmanların sözü edilen rol ve sorumluluklarının olduğuna vurgu yaptıkları görülmekle birlikte ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan iki öğrenci dışında diğer öğrencilerin danışmanlarının bu rol ve sorumlulukları gerektiği gibi yerine getir(e)mediklerini ve bu süreçte sorun yaşadıklarını işaret ettikleri gözlenmiştir. Örneğin üçüncü sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Danışmanımı ilk defa fakülteye kaydolurken gördüm, sonraki dönem yanına gittiğimde ‘gelmeyin artık, öğrendiniz nasıl olduğunu bu işlerin, siz kayıt yapın ben onaylarım’ dedi. Sonra hiç gitmedim (25/3S/E/FE)” ifadesiyle yaşantısını dile

getirken, dördüncü sınıflardan bir öğrenci ise görüşünü “Bir tek kayıt yapıyor, onu da geciktiriyor, unutuyor, yanlış yapıyor. Yapmak istemiyorsa niye danışman olmuş ki (33/4S/K/İİB)” sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte özellikle birinci sınıf öğrencileri liseden sonra oldukça farklı bir sistemin yürütüldüğü üniversitede dersler, ders kredileri, ders kayıtları ve benzeri ilgili bürokratik süreçlerin nerede ve kimler aracılığıyla yürütüleceği konusunda bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ancak bu desteği elde edemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, birinci sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Hala danışmanımın adından başka bir şey bilmiyorum, hiç görmedim, göremedim. Üst sınıftaki diğer öğrenciler ya da asistanlara sorup kayıt yaptırdım, herkes öyle yaptı (6/1S/E/MÜH)” sözleriyle yaşantısını dile getirmiştir. Bir başka birinci sınıf öğrencisi ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ben liseden geldim, burası o kadar farklı geldi ki anlatamam. Kimseyi tanımıyorum, danışmanın şu kişi dediler, gidiyorum gidiyorum bulamıyorum. Sonra buldum ama asık bir suratla ‘internette herşey var git, oku, yap kaydını’ dedi. Okuyorum ama yabancı geliyor. Bari bir bilgi verse, açıklasa, yol gösterse ya da doğru mu anlamışım onaylasa ama yok (4/1S/K/EF)”.*

### **Eğitisel rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar**

Katılımcılar, kayıt alma ve yenileme dışında da bazı konularda akademik danışmanlarına ihtiyaç duyduklarını, bir akademik danışmanın görevleri arasında bu ihtiyaçlar doğrultusunda verilen hizmetin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, bu ihtiyaçların en başında ‘eğitisel rehberlik’ geldiği görülmektedir. Analiz sonucunda, öğrencilerin eğitisel rehberlik ihtiyacının ise sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamda birinci sınıf öğrencilerinin sıklıkla akademik ve kurumsal boyutta *üniversiteye uyum* sorunu yaşadıkları ve akademik danışmanlarına bu konularda ihtiyaç duydukları, ancak yardım alamadıkları ya da almakta zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden bir tanesi bu konuya yönelik görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

*“Burada işler nasıl yürür, neyi nasıl halledeceğim, hangi ihtiyacım için kime, nereye gideceğim, dersler nasıl işlenir, nasıl ders çalışmak gerekiyor, nelere öncelik vermem gerekiyor, hocalar neye dikkat eder, burs alabilir miyim, nasıl alabilirim? Aklımızda bir sürü soru oluyor. Yabancıyız sonuçta. Ama danışman hocamız kayıtları zor yapıyor zaten. Gidersin gidersin yok ya da git, sonra gel der. Soğuk karşılar. Çok bırakıp gitmek istedim ama olmadı. Derslere, hocalara, buraya yani üniversiteye zor alışım (7/1S/E/İİB)”.*

Bununla birlikte birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri sıklıkla *akademik başarıyı artırma* konusunda danışmanlarından yardım alma ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarının daha çok nasıl ders çalışmaları gerektiği, hangi derslere ne kadar ağırlık vermeleri gerektiği, sorun yaşadıkları ya da başarılarını artırmak istedikleri derslerde ne yapabilecekleri, bu derslerin öğretim elemanlarıyla nasıl bir iletişim, etkileşim kurmaları gerektiği, hangi dersler ve etkinliklerin gelecekte onların akademik ve mesleki başarılarını artıracacağı gibi konularda yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ancak, analiz sonucunda, katılımcıların tamamına yakını tarafından belirtilen bu ihtiyaçların gerektiği gibi karşılan(a)madığı bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinden bir tanesi bu konuya yönelik görüşünü aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

*“Yani bilmiyorum işte, lise gibi değil ki burası. Bir sürü ders var değişik değişik, hepsine birden nasıl çalışacağım, hangisi daha önemli? Ya da hangi derse nasıl çalışılmalı? Ben lisede çok başarılıydım, burada da olmak istiyorum, geçen sene zorlandım. Tek istediğim ‘bak şu dersler böyle, sen şunlara dikkat et; bu derslerde, bölümde başarılı olmak istiyorsan şunları yapabilirsin, eksiklerini şöyle tamamlayabilirsin’ demesi.”*

*Biz üst sınıflarla da konuşuyoruz ama insan bir yetişkin, işi bilen biri yol gösterebilir istiyor. Ama göremiyoruz bile danışmanımızı. Gördüğümüzde de ilgilenmiyor, hep meşgul, hep işi var. Sadece temsilciyi tanır, başka kimseyi tanımaz bile (16/2S/E/FE)”.*

Benzer şekilde üçüncü sınıf bir öğrenci ise görüşünü “Onların işi bize yol göstermek, gerekiyorsa yönlendirmek değil mi? Oturup benim özel derdimi dinlesin demek istemiyorum ama derslerimde daha iyi olmam için bana yardımcı olması gerekiyor. İşleri bu. Kendi araştırmalarından bize fırsat kalmıyor (29/3S/K/İİB)” şeklinde dile getirmiştir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok seçmeli dersler, yan-dal, çift anadal, Erasmus, Farabi, yurt dışı eğitim vb. olanaklar, alt-alan seçimi, lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler, üniversite içi ve dışı bazı olanaklar için yapılan sınavlar (ALES, KPSS, yabancı dil sınavları vb.) gibi *eğitsel kararlar verme ve seçim yapma* konusunda danışma ihtiyacı duydukları ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıfa devam etmekte olan bir öğrencinin bu yöndeki ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik görüşlerini içeren aşağıdaki ifade bu alt-kategoriye örnek olarak sunulabilir:

*“Ya birşeyler yapmak istiyorsun. Ne bileyim, ne gibi olanaklar var benim gibi bir öğrenci için ya da Erasmus istiyorsun, yüksek lisans yapmak istiyorsun, bunlar için ne yapmam gerek, nasıl hazırlanmalıyım, eksiklerim neler, ya da ileride şunları şunları yapmak istiyorum, bunun için hangi dersleri almam iyi olur gibi konularda yol gösterebilir istiyorsun. Yönlendirsin istiyorsun. Ya da ne bileyim okuyorsun, araştırıyorsun ama bilen birine de danışmak, fikrini, onayını almak istiyorsun. Ama gitmiyoruz bunlar için, çünkü daha önce gittiğimizde yardımcı olmuyor ki, bulamıyorsun bile yerinde. Biz de asistanlara, yaşı bize yakın, bize iyi davranan hocalara gidiyoruz. Unuttuk yüzünü artık danışmanın (21/3S/K/E)”.*

### **Mesleki rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar**

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının danışmanların bu yönde rol ve sorumlulukları olması gerektiğini ve bu rol ve sorumlulukların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çeşitlendiğini ortaya koymuştur. Örneğin birinci ve ikinci sınıf öğrencileri sıklıkla *meslek ve meslek alanlarını tanıma* konusunda danışmanlarının rehberlik etmesi gerektiğine vurguda bulunurken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri *staj olanakları ve seçimi* konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğrenci bu konuya yönelik görüş ve deneyimini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*“Staj yapmam gerekiyor ama nasıl? Nerede yapmam daha iyi olur? Bir yer vardı mesela, iki kısımda da (staj) yapabiliirdim ama hangisinde yapmak geleceğim için daha avantajlı olur, bilemedim. Kendisine sordum, ‘bulmuşsun işte bir yer, daha ne istiyorsun, yap işte birinde’ dedi. Anlamadı bile ne yapmak istediğimi. Kendi bu işlerin içinde halbuki, ben onun kadar bilemem ki (24/3S/E/MÜH)”.*

Bununla birlikte analiz sonucunda üçüncü sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitim ya da mesleki alternatifler ve uzmanlaşma konusunda da danışmaya ihtiyaç duydukları belirlenirken, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok *iş olanaklarını belirleme ve uygun bir iş seçimi* konusunda yardım ve yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

*“Benim torpelim yok, arkamda kimse yok. Kimse gelip bana iş teklif etmeyecek. Ailemden kimse de bu meslekte değil, çevremiz de yok. Nereden, nasıl iş bulabileceğim konusunda bana fikir verilmesi gerekiyor (36/4S/E/M)”.*

*“Bizim artık kadrolu olarak devlette çalışmamız çok zor. Atamalar yapılmıyor, herkes açıkta. Başka ne yapabiliriz, master yapsak işe yarar mı? Bizim meslek başka nerelerde iş bulabilir, bunun için ne lazım diye bize yön verseler. Mesela ben tesadüf öğrendim bazı şeyleri, arkadaşlarımdan haberi yok (37/4S/K/E)”.*

### **Kişisel/Sosyal rehberliğe yönelik rol ve sorumluluklar**

Bu kategoriye yönelik bulgular, üçüncü sınıfların gelişimsel konularda bir danışmanın yönlendirmesine duydukları ihtiyaca yönelik görüşlerinin yanı sıra ağırlıklı olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin üniversiteye uyum, sınıf içi ve dışında öğrenciler ve öğretim elemanları ile öğrencilerin kendi aralarında birliktelik oluşturma, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak bir danışma sürecine duydukları ihtiyaç ve bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik görüşlerini içermektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyacına yönelik görüş belirtmediği belirlenmiştir. Bu kapsamda kişisel ve sosyal rehberliğe ağırlıklı olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Öğrencilerin üniversiteye ilk geldikleri zamanlarda herhangi bir sosyal çevrelerinin bulunmaması, arkadaş edinmeye uygun ortamların olmaması, sosyal etkinliklerin türü, yeri, zamanı ve uygunluğu konusunda bilgi sahibi olamamaları gibi durumlardan kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak *uyum sorunu* yaşadıkları, yalnız kaldıkları, kendilerini üniversiteye ait hissedemedikleri, zaman zaman üniversiteyi bırakmaya niyetlendikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Lisede bir sürü arkadaşım vardı. Buraya geldim, kimse yok, bir-iki kişiyle tanıştım ilk gün, ama onlar da tabii lisedeki gibi değil. Sınıftakiler selam bile vermiyor, herkes birbirinden çekiniyor. Hoca (danışman) bir toplantı yapsaydı, bizi tanıştırsaydı. Ya da bir piknik gibi bir şey yapıp birbirimizi tanışaydık. Sonradan biz piknik yapalım, kaynaşalım dedik. Hocaya da gittik ‘siz yapın uygun olursa gelirim ben’ dedi, ama gelmedi. Diğer hocalara da haber verdik, bölümden sadece bir hocamız geldi. Yani kendi yapmıyor, biz yapınca da gelmiyor (9/1S/K/FE)”.*

*“Kimse kimseyi tanıımıyordu. Hala da tanımayan çok kişi var. İkinci sınıf olduk hala bir birliktelik yok. Çünkü birinci sınıfta birliktelik oluşturacak, birbirimizi tanıyıp kaynaşacak bir şey yapılmadı. Ben bırakıp gitmeyi çok düşündüm, hatta eve gittim, ben dönmeyeceğim dedim. Annemler ikna etti (15/2S/E/İİB)”.*

Bunun yanı sıra yine birinci ve ikinci sınıf öğrencileri danışmanlarının üniversite ve şehrin sağladığı ya da öğrencilerin katılabileceği *sosyal etkinliklere yönlendirilmeye* ihtiyaç duyduklarını, bunun danışmanın yönlendirmesinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Ben lisede sosyal bir insandım. Etkinliklere katılırdım, seyretmeye giderdim, hiç boş durmazdım. Buraya bir geldim, ne yapacağımı şaşırdım. Kimseyi tanıımıyorum ki sorayım. Danışmana sorayım dedim, onu bulmak ne mümkün! Yeni gelmişiz, yol gösterilmesi gerek (2/1S/K/M)” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin danışmanların *gelişimsel* konularda rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler sıklıkla kişisel özelliklerini tanıma, motivasyon sağlama ya da sosyal becerilerini artırma konusunda zaman zaman konuşmaya ya da danışmanları tarafından en azından bir uzman, birim ya da kuruma yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

### **Akademik Danışma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Bu Sorunlara Etki Eden Faktörler**

Analiz sonucunda, daha önce de belirtildiği gibi katılımcıların çeşitli konularda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, ancak bu ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanmadığı ve bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar *danışmanların olumsuz tutum ve davranışları* ve *ulaşılabilirlik* olmak üzere iki ana-kategoride ele alınmıştır. Her bir ana-kategori ise

katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu sorunlara etki eden faktörleri de kapsayacak şekilde çeşitli kategoriler ve alt-kategoriler kapsamında incelenmiştir.

### ***Akademik danışmanların öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları***

Katılımcıların danışmanların olumsuz tutum ve davranışları, bu nedenle yaşadıkları sorunlar, bu tutum ve davranışlar karşısında kendilerinin sergiledikleri tepkiler ve iyi bir akademik danışmanda olmasını bekledikleri özelliklere yönelik sıklıkla görüş belirttikleri görülmüştür. Bu yöndeki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite yaşamına ilişkin herhangi bir sorun yaşadıklarında yardım umuduyla danışmanlarına giden katılımcıların, danışmanlarının isteksiz ve ilgisiz tutumları ve kendileriyle empati kuramamaları, mesafeli ve tutarsız davranışları sonucunda öfke, kırgınlık, kızgınlık, engellenmişlik hissettikleri, önemsenmediklerini düşündükleri, bunun sonucunda ise kendilerini bölüme, fakülteye, hatta üniversiteye ait hissedemedikleri gözlenmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri, Tablo 2’de de sunulduğu gibi çeşitli alt-kategorileri içeren ve *danışmanların olumsuz tutum ve davranışları*, *olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri* ve *akademik danışmanda olması beklenen özellikler* olarak isimlendirilen toplam üç kategoride ele alınmıştır.

**Tablo 2.**

#### *Akademik Danışmanların Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları*

<b>Kategori</b>	<b>Alt-kategori</b>
Danışmanların olumsuz tutum ve davranışları	İlgisizlik-İsteksizlik Mesafeli tutum Empatik anlayış göstermeme Önemsememe Tutarsızlık
Olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri	Duyusal Tepkiler (engellenmişlik, kızgınlık, kırgınlık, aidiyet hissinde azalma, uyum sorunları) Davranışsal Tepkiler (akademik danışmana gitmeme, alternatif kaynaklara yönelme)
Danışmanda olması beklenen özellikler	Yetkinlik (Bilgi sahibi olma, doğru yönlendirme) Gönüllülük Sorumluluk sahibi olma Pedagojik İlgi Etkili İletişim (tutarlılık, koşulsuz saygı, empatik anlayış) Üniversite öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini bilme Derse giren bir öğretim üyesi olma

### ***Danışmanların olumsuz tutum ve davranışları***

Analiz sonucunda, tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin tamamına yakınının danışmanların bu işi bir yük olarak gördüklerini, dolayısıyla zoraki ve istemeyerek yaptıklarını, bu nedenle kendilerine ilgisiz ve mesafeli davrandıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin danışmanların empatik anlayıştan yoksun olduklarını, öğrencileri ve danışmanlığı önemsemediklerini, mesafeli ve zaman zaman da tutarsız davrandıklarını sıklıkla vurguladıkları görülmüştür. Bir ihtiyaç duyduklarında yanına gittikleri danışmanlarını genellikle

bulamadıklarını, bulduklarında ise danışmanlarının oldukça *isteksiz ve ilgisiz* davrandıklarını belirten öğrencilerden bir tanesi “Neye göre danışman seçiliyor? İstemiyorlarsa neden yapıyorlar? Yüzümüze bile bakmıyor, ilgilenmiyor. Yolda görse tanımaz bile (22/3S/E/FE)” sözleriyle görüşünü belirtirken, dördüncü sınıf öğrencilerinden bir tanesi “Kaçıncı sınıf olduğumuzdan haberi bile yok (34/4S/K/E)” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, danışmanlarının kendilerine *mesafeli davrandığını* belirten öğrencilerden bir tanesi “Sadece sınıf temsilcisiyle konuşuyor. Biz de temsilciye gidiyoruz ama bize yabancı gibi davranıyor, temsilciye cevap veriyor, ama biz bir şey sorsak yüzümüze bile bakmıyor (18/2S/K/M)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrenciler ayrıca danışmanlarının ilgisiz, isteksiz ve mesafeli davranışları sonucunda kendilerinin *önemsenmediklerini* düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra danışmanların danışma sürecini sadece bürokratik bir yük olarak gördüklerini, bu süreci ve öğrencileri önemsemedikleri için kendilerine *empati kuramadıklarını* işaret eden öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki ifade örnek olarak verilebilir:

*“Odasına almıyor, bir güler yüz göstermiyor, zaman ayırmıyor. Sürekli ‘şimdi işim var, sonra gelin’ diyor. Dinlemiyor bile, anlamaya çalışmıyor. ‘Bu konuyu araştıracağım, sonra dönerim’ diyor, dönmüyor. Biz başka yerlerden, başka hocalardan haberleri alıyoruz. Neler yaşadığımızı bilmiyor, bilmeye, anlamaya gerek duymuyor gibi. Onlar da bu yollardan geçti, nasıl olduğunu biliyorlar, ama empati kuruyorlar (40/4S/K/İİB).”*

Öğrencilerin yarısından azının ise danışmanlarının kendileriyle ilişkilerinde *tutarsız* davrandığını vurguladığı görülmüştür. Kendileriyle karşılaştıklarında danışmanlarının çoğunlukla tanımıyor gibi soğuk davrandıklarını, bazen de tanıdığını, ilgili davrandığını belirten öğrencilerden bir tanesi şu ifadeleri kullanmıştır: “Normalde tanımaz, selam bile vermez, ama bir bakıyorsun selam veriyor, sizinle de şunu bunu yapacaktık gibi laflar eder. Sanki hep ilgili gibi. Şaşırırsınız (11/2S/E/MÜH)”.

### ***Olumsuz tutum ve davranışlara yönelik öğrenci tepkileri***

Danışmanlarının isteksiz ve ilgisiz tutumları ile mesafeli ve tutarsız davranışları sonucunda önemsenmediklerini düşünen öğrencilerin bölüm, fakülte ve üniversiteye aidiyet geliştiremediklerine, kırgınlık, kızgınlık, öfke, engellenmişlik hissettiklerine yönelik ifadeleri *duygusal tepkiler* olarak ele alınmıştır. Öğrencilerden bir tanesi bu yöndeki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Ben hiç aidiyet hissetmiyorum, nasıl hissedebilirim ki! Önemsenmediğiniz, değer verilmediğinizi düşünürken burayı benimseyemezsiniz (23/3S/K/E)”. Başka bir öğrenci ise görüşünü aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

*“Bizler derslerde ya da başka konularda çok zorlanabiliyoruz. Yani şey, her konuda ihtiyaç duyuyoruz birisine. Evimizden uzaktayız, burada yalnızız, ekonomik sorunlar var, ne bileyim arkadaşlık sorunları var. Bunlarla ilgilenmese bile en azından derslerimizle ilgili konularda yönlendirebilirler, yardım edebilirler, etmiyorlar. Öyle ilgisiz, soğuk davranıyorlar ki öfeleniyorsunuz, kendinizi önemsiz, anlaşılmamış hissediyorsunuz. Yardım etseler belki de birçok şeyi halledeceğimiz (12/2S/E/İİB).”*

Söz edilen duygusal tepkilerin yanı sıra katılımcılar ihtiyaç duyduklarında danışmanlarına gitmek istemediklerini, onun yerine alternatif olarak kendilerini daha iyi anlayabileceğini, önemseyeceğini ve yardımcı olabileceğini düşündükleri öğretim elemanları ya da araştırma görevlilerinden yardım istediklerini ve uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ise *davranışsal tepkiler* olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda tepki

verdiğini belirten bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır: “Bazı hocalar bizimle daha ilgili, güler yüzlü, ne bileyim yardımsever. Öyle olunca onlara gitmeyi tercih ediyoruz, danışmanımıza gitsek onlar kadar ilgilenmeyecek, biliyoruz (14/2S/E/MÜH)”. Başka bir öğrenci ise “Yaşları daha yakın olunca daha rahat iletişim kurabiliyoruz diye asistanlara gidiyoruz. Onlar hocalardan daha iyiler, bizimle daha çok ilgileniyorlar (31/4S/K/M)”.

### ***Akademik danışmanda olması beklenen özellikler***

Akademik danışmanlarının olumsuz tutum ve davranışları ile bu tutum ve davranışlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilere paralel olarak katılımcılar, iyi bir *danışmanda olması beklenen özellikleri* işaret etmişlerdir. Bu özelliklerin başında *yetkinlik* geldiğini ifade eden katılımcılar, danışmanların yasa, yönetmelik ve işleyiş konusunda güncel bilgi sahibi olmalarının önemini vurgulayarak, öğrencilerin ancak bu şekilde doğru yönlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci “Zaten bir bu işleri yapıyorlar, onu da tam yapsalar bari. Bizimki daha neyin ne olduğunu bilmiyor, asistanlara soruyor. Madem bu işi yapacak önce onun öğrenmesi gerekmez mi yani! (19/2S/E/E)” ifadelerini kullanırken bir diğeri “Bilmeyen, ilgilenmeyen birine niye bu iş veriliyor? Bize diyor ama önce kendinin öğrenmesi gerek (26/3S/E/M)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının danışmanlık yapmak için *gönüllü* olmaları gerektiğini belirten katılımcılar, danışmanların isteksiz ve ilgisizliğinin bu şekilde önlenilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğrenci “Danışmanlar neye göre seçiliyor? Gönüllü olanlar yapsınlar. Bizim derslerden tutun, sosyal konulara kadar her konuda ihtiyacımız oluyor. İstemeyerek yapınca olmuyor (13/2S/K/FE)” sözlerini kullanmıştır. Ayrıca, katılımcılara göre danışmanlar birçok öğrencinin geleceğinde oldukça önemli rol oynayabilirler, dolayısıyla yetkin ve gönüllü olmanın yanı sıra danışmanlar aldıkları bu görevin sorumluluklarına da sahip çıkmalıdırlar. Örneğin bir öğrenci “Bu (danışmanlık) demek ki görevinin bir parçası. Bize ‘öğrencisiniz, bunun sorumluluklarını almalısınız’ diyorlar. Onlar da istemeseler de sorumluluklarını yerine getirmek zorundalar (38/4S/K/MÜH)” sözleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Bunula birlikte, danışmanların akademik konular başta olmak üzere öğrencilerin üniversitede karşılaştığı çeşitli sorunlarla baş etmelerinde yardımcı olması ve kendileriyle ilgilenerek destek olmaları gerektiğini belirten öğrenciler ilgili, destekleyici, saygılı, empatik ve etkili iletişim becerilerine sahip öğretim elemanlarının danışman olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğrencinin aşağıda belirtilen ifadeleri katılımcıların konuya yönelik genel görüşlerine kapsayıcı bir örnek olarak sunulabilir:

*“Hocalarımız mükemmel değil, herşeyi bilemezler ama bizi doğru yere yönlendirmeliler. Yoğun olduklarını da biliyoruz. Ama en azından birşeyler yapmaya çalıştıklarını, ilgilendiklerini bilmek önemli. Bizim ne yaşabileceğimizi anlamaları, saygı göstermeleri önemli. Bizimle ya iletişim kurmuyorlar, kursalar da soğuk, ilgisiz, kaba olabiliyorlar. Kendinizi kötü hissediyorsunuz. Resmen bölümden soğuduk. Ben soğudum, kendimi buraya ait hissedemiyorum (30/3S/E/FE)”*

Bu özelliklerin yanı sıra katılımcılar üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerini bilen danışmanların öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi anlayabileceklerini, daha etkili iletişim kurabileceklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslerine giren öğretim üyelerinden birisinin danışman olması gerektiğini belirten katılımcılar, böylece danışmanlarının daha kolay ulaşılabilir olmalarına, bölüm ve meslekleriyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmalarına, kariyer hedefleri konusunda öğrencilere daha etkili yardım edebileceklerine yönelik görüş belirtmişlerdir.



## Ulaşılabilirlik

Katılımcılardan iki tanesi hariç tüm katılımcılar sıklıkla danışmanlarına ulaşmakta oldukça sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş ve yaşadıkları ulaşılabilirlik sorununu ise danışmanlarının zaman ayırmak istememelerine ve zaman ayıramamalarına bağlamışlardır. Bazı katılımcılar danışmanlarının, akademik danışmanlık görevini isteyerek yapmadıklarını, bunu bir yük olarak gördüklerini ve *zaman ayırmak* istemediklerini belirtirken bazıları ise danışmanlarının birçok derse girme, idari görevler, araştırma yapma, bürokratik işler gibi çok fazla iş yükleri olduğunu, dolayısıyla *zaman ayıramadıklarını* vurgulamışlardır. Katılımcılar ayrıca danışmanlarının zaman ayırmama ya da ayıramama nedeniyle kendilerini araştırma görevlilerine yönlendirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler ihtiyaç duyduklarında asistanların yanı sıra kendilerine ilgili davranan, destekleyen ve iletişime açık gördükleri öğretim üyelerine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Araştırmaları, kitapları, bir sürü dersleri var. Bize zaman ayıramıyorlar (1/1S/K/İİB)” sözleriyle görüşünü belirtirken; başka bir öğrenci ise “İşleri hiç bitmiyor, anlıyoruz. Doçent, Prof. olmaları gerekiyor, ama biz ne olacağız? Bari belli bir saat falan verseler (32/4S/E/E)” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte iki öğrenci ise danışmanlarıyla yüzyüze iletişim kuramamakla birlikte elektronik ortamlar aracılığıyla ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

## Akademik Danışmanlık Uygulamasına Yönelik Katılımcıların Önerileri

Analiz sonucunda öğrencilerin akademik danışmanlık uygulamasında gördükleri eksiklikler ve karşılaştıkları sorunları göz önünde bulundurarak çeşitli öneriler sundukları belirlenmiştir. Öğrenciler öncelikle bu sistemin belirli ilke ve yönetmeliklere tabi olması gerektiğini ve bu sürecin *denetlenmesinin* önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler danışmanların rol ve sorumluluklarının net olarak belirtildiği *kitapçık* ya da *kılavuz* hazırlanmasının hem danışmanlar için yararlı olacağını hem de kendilerinin hangi konularda ve koşullarda danışmana gideceklerinin netlik kazanacağını işaret etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının akademik danışman olmasında *gönüllülük* esasının olması gerektiğini vurgulayarak, danışmanlık yapacak öğretim elemanlarına yönelik iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri vb. konuları içeren *danışmanlık eğitimi* ve *seminerler* verilmesini önermişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretim yılı sonunda öğrencilerin danışmanlarını değerlendirebilecekleri formlar doldurmaları gerektiğini ve bu *değerlendirme* sonuçlarına bağlı olarak danışmanların teşekkür belgesi vb. uygulamalarla *ödüllendirilmelerinin* önemini işaret etmişlerdir. Belirtilen önerilerin yanı sıra öğrenciler dönem başlangıcı ve sonlarında *sınıf toplantıları* düzenlenmesi, *görüşme (rehberlik) saatleri belirlenmesi* ve sınıf içi etkileşimi artırıcı *sosyal etkinlikler* (kaynaştırma) düzenlenmesi gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Aşağıdaki ifadeler öğrencilerin danışmanlık sisteminin geliştirilmesine yönelik sundukları çeşitli önerilere örnek olarak sunulabilir:

“Bazı ders hocalarımız gibi ofis saati, rehberlik saati belirleyebilirler. Bize ayrılmış bir zaman olursa biz de rahatça o saatlerde gidebiliriz. Hiç olmazsa yerlerinde bulabiliriz (3/1S/E/MÜH)”.

“Hocaların neyi, ne zaman, nasıl yapacağını yazan broşür, kitapçık yapılabilir. Hocalar kontrol edilebilir yapıp yapmıyor mu, nasıl yapıyor diye. Hocalar sene başı ve sonunda toplantılar yapabilir. Piknik falan düzenleyebilirler, geçen sene biz istedik olmadı. Birbirimizi tanırdık (1/7/2S/K/İİB)”.

“Eğitimler verilebilir danışmanlara. Gelişim özellikleri, iletişim. Ama tabi önce gönüllü olmaları gerekir. Gönüllü olan hocalar danışman olmalı, yoksa ne kadar bilseler fark etmez (2/7/3S/K/M)”.

*“Alanını iyi bilen, gelişmeleri takip edenler yapmalı bu işi. Ben son sınıfım, yönlendirilmeye ihtiyacım var, ama artık danışmanıma gitmiyorum. Çünkü bir şey yapmadı şimdiye kadar. Bize sorsalar, form falan oluşturup değerlendirsek, iyi yapanlara belge, para falan verilse. Danışmanlık ders gibi paralı mı bilmiyorum. Para verilebilir ders saati gibi. Belki o zaman daha çok ilgilenirler (35/4S/E/FE)”.*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, bir kamu üniversitesinin çeşitli fakülteleri ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin hangi alanlarda akademik danışmanlarına ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yol açan etkenler ile çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilen verilerin analiz sonucunda, öğrencilerin görüşleri ‘akademik danışmanların rol ve sorumlulukları’, ‘öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar’, ‘ulaşılabilirlik’ ve ‘katılımcıların önerileri’ olarak isimlendirilen dört ana-kategori kapsamında ele alınmıştır.

Çalışma bulguları, katılımcıların bürokratik, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal konularda danışmanlarının rehberliğine ihtiyaç duyduklarını, bu ihtiyaçları doğrultusunda danışmanlarına rol ve sorumluluklar yüklediklerini, ancak danışmanlarının bu rol ve sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, konu üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda da öğrencilerin, üniversitelerin kendilerine sundukları hizmetler arasında bulunan akademik danışmanlık uygulamalarının kalitesini düşük bulduğu ya da bu hizmetlerden doyum sağlayamadıkları bulgusuna ulaştıkları görülmektedir (Addus vd., 2007; Demir, 1995; Ekinci ve Burgaz, 2007; Freeman, 2008; Özyürek vd., 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass ve Sykes, 2008). Çapa-Aydın ve diğerleri (2019) öğrenciler kadar akademik danışmanların da sunulan hizmeti yeterli bulmadıklarını belirtmekte ve bu durumun öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili olabileceğini ileri sürmektedirler. Ülkemizdeki devlet üniversitelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının 54.25 olduğu ve öğretim üyelerinin öğretim dışında bilimsel araştırma yapma ve topluma hizmet gibi işlevlerinin de olduğu (Günay ve Günay, 2017) dikkate alındığında bu bulgu kabul edilebilir görünmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının yüksek olmasının yanı sıra Çapa-Aydın ve diğerleri (2019), öğretim elemanlarının akademik danışmanlık konusunda yeterli eğitim ve kurumsal destek alamıyor olmalarının da öğrencilerin bu hizmetleri yeterli bulmamalarına yol açabileceğini belirtmektedirler.

Katılımcıların tümünün danışmanlarının ders kayıtları, kayıt yenileme, dersler ve içerikleri hakkında bilgilendirme vb. sorumlulukları içeren bürokratik rol ve sorumlulukları üzerinde sıklıkla durdukları görülmüştür. Katılımcıların söz ettikleri bu rol ve sorumluluklar ilgili alanyazın ve birçok üniversitedeki akademik danışmanlık uygulamalarında da sıklıkla karşılaşılan ve akademik danışmanların öğrencilerin kayıtlarını yapması ve yenilemesi, derslerin ve ders saatlerini belirlemesi, not durumları gibi idari işlerin takibiyle ilgili olduğu görülmektedir (Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Robins, 2012, Wilder, 1981). Bu kapsamda Drake ve diğerleri (2013), sadece dersler ve ders kayıtları hakkında bilgi verme, üniversite, fakülte ve bölümün kurallarını öğrencilere iletme ve kuralların işletilmesini sağlama ve kayıt yapma gibi sorumlulukları yerine getiren akademik danışmanların tanımlayıcı ya da bilgilendirici ve tasdik edici (onaylayıcı) bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak yine ilgili alanyazında, akademik danışmanlığın öğrencilerin okul terkinin önleme ve öğrenimlerine devam ederek başarılı bir şekilde mezun olmalarında en önemli etkenlerden birisi olmasına rağmen sadece öğrencilerin kaydını alma ve programlarını düzenlemeyle sınırlı kalmasının, bu hizmetin

küçümsendiğinin ya da önemsizleştirildiğinin bir işareti olduğu belirtilmektedir (Anderson, Motto ve Bourdeaux, 2014; Campbell ve Nutt, 2008; Kuh vd., 2005; Tinto, 1993).

Bununla birlikte, daha önce söz edildiği gibi öğrencilerin bürokratik konular dışında eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal konularda da danışmanlarının rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. İlgili alanyazında da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde akademik danışmanlığın öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçları ve bu amaçlarını gerçekleştirmeleri sürecinde ortaya çıkan ya da çıkabilecek ihtiyaçlarını belirleme, akademik, mesleki ve kişisel/sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içermesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Kuhn vd., 2006; Mu ve Fosnacht, 2019). Robbins (2012) de etkili bir akademik danışmanlığın üniversitenin programı, kuralları, politikası ve prosedürleri hakkında bilgilendirmeyi içeren bilgilendirici (enformasyonel) boyut, öğrencilerle iletişim ve etkileşimin sağlanarak onları danışma sürecine katmayı işaret eden ilişki boyut ve danışmanın üniversitenin misyonu ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilmesi ve onların kariyer gelişimlerine yardımcı olmayı içeren kavramsal boyut olmak üzere üç boyutu içerdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kuhn ve diğerleri (2006), akademik danışmanlığın öğrencilerin gelişimine kurumsal bir destek sağlamak amacıyla yapıldığını ve öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki amaçlarını belirleme ile bu alanlarda gelişimlerine katkı sağlayacak bilgi sağlama ve yönlendirmeyi içerdiğini belirtmektedirler. Ayrıca Kuhn ve diğerleri, akademik danışmanlığın yanı sıra yükseköğretimde PDR hizmetlerinin de öğrencilere sözü edilen alanlarda önleyici ve gelişimsel nitelikte hizmetler sunarak öğrencilerin iyilik hallerinin geliştirilmesine ve varolan sorunlarıyla başetmelerine destek olması gerektiğini belirtmektedir.

Bununla birlikte analiz sonucunda, öğrencilerin sözü edilen bürokratik, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci sınıfların daha çok akademik uyum ve üniversiteye uyum ile meslek ve meslek alanlarını tanıma konusunda akademik danışmana ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Tinto (1987) da benzer şekilde üniversitenin değerleri ve kurallarını temsil eden öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteye uyumunda özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. İlgili alanyazında da belirtildiği gibi akademik danışmanlık uygulamasında öğrenciler akranları dışında bir yetişkin olan öğretim elemanı ile sınıf dışında iletişim ve etkileşim imkanı bulmaktadırlar (Hunter ve White, 2004). Öğretim elemanlarıyla sınıf dışında iletişim ve etkileşimde bulunan öğrencilerin üniversiteye uyumları, akademik performansları, üniversite yaşam doyumları, öğrenimlerini sürdürme ve mezun olma eğilimleri ile eğitimsel ve kariyer hedeflerini belirlemelerinde bu iletişim ve etkileşimin olumlu bir etkisi olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Bernier vd., 2005; Ekinci ve Burgaz, 2007; Lampion, 1993; Pascarella ve Terenzini, 2005; Steingass ve Sykes, 2008; Sevinç-Tuhanoğlu ve Gizir, 2019; Uslu-Gülşen, 2017; Wilder, 1981). Sevinç ve Gizir (2014) tarafından birinci sınıf öğrencilerin üniversiteye uyumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda da benzer şekilde öğretim elemanlarının öğrencileriyle formal ya da informal ilişkilerinde destekleyici, ilgili ve yakın olmalarının öğrencilerin üniversiteye uyumunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

İkinci sınıfların da benzer şekilde meslek ve meslek alanlarını tanımaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bununla birlikte yine birinci ve ikinci sınıf öğrenciler sınıf içi ve/ya sınıf dışı birliktelik oluşturma ve sosyal etkinliklere yönlendirilme gibi konularda kişisel/sosyal rehberlik hizmetine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların seçmeli dersler, yan dal ya da çift ana dal, Erasmus vb. gibi olanaklar ve lisansüstü eğitim ile mesleki

alternatifler gibi eğitsel konularında yardım alma ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise daha çok iş olanakları ve iş seçimi gibi mesleki rehberlik konusunda danışma ihtiyacı duydukları görülmektedir. Alanyazında bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara benzer şekilde birinci sınıfa yeni gelen öğrencilerin dersler, programlar, hangi işlemin nasıl yapılacağına yönelik prosedür vb. konularda daha bilgilendirici bir danışma sürecine ihtiyaç duyarken sonraki yıllarda gelişimsel özellikleriyle paralel şekilde daha çok gelecek ve kariyer gelişimine katkı sağlayacak bir danışma sürecine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Creamer, 2000; Dadonna ve Cooper, 2002; Kuhn vd., 2006; Smith, 2002). Bu çalışmanın bulguları ve ilgili alanyazın dikkate alındığında üniversitelerin akademik danışmanlık hizmetlerini öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve buna bağlı olarak değişen ihtiyaçları temelinde şekillendirmelerinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bunların yanı sıra öğrenciler, danışmanlarının ilgisizlik, isteksizlik, tutarsızlık, soğuk ve mesafeli olma ve empati kuramama gibi bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Danışmanlarının kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışları karşısında öğrenciler, kendilerini engellenmiş, kırgın, kızgın hissettiklerini ve aidiyet duygusu geliştiremediklerini, uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bernier ve diğerleri (2005), akademik danışmanların bilgi, deneyim ve üniversitedeki pozisyonu gibi profesyonel özelliklerinden çok empatik, samimi, saygılı, dürüst, esnek, hoşgörülü ve ulaşılabilir olmak gibi kişisel özelliklerinin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Danışmanlığın deneyimli bir yetişkin ile bir genç arasındaki güvene dayalı güçlü bir duygusal ilişki olarak (Sands, Parson ve Duane, 1991) tanımlanması dikkate alındığında bulgu dikkate değer görünmektedir.

Ayrıca ilgili alanyazında bir öğrenci ve öğretim elemanı arasında oluşan akademik, sosyal ve kişisel her türlü etkileşimin ilgi, sempati, anlayış ve umursama içeren bir etkileşim olarak algılandığı ve 'pedagojik ilgi' olarak isimlendirildiği belirtilmektedir (Chickering, 1969; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Gizir, 2019; Meyers, 2009; Tinto, 1997). Bu kapsamda pedagojik olarak ilgili bir öğretim elemanının öğrencilere akademik konularda yol göstermesi ve destekleyici olmasının yanı sıra saygılı, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı, sevecen, sıklıkla geribildirim veren, canayakın, hoşgörülü, öğrencilerini tanıyan ve ulaşılabilir olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarının bu yönde pedagojik ilgi göstermesi öğrencilerin akademik performansları, üniversite yaşamından doyum sağlamaları, üniversiteye aidiyet hissetmeleri, entellektüel ve kişisel gelişimleri, kariyer hedefleri, üniversiteye uyumları ve öğrenimlerine devam etmeleri üzerinde olumlu etki göstermektedir (Booker, 2008; Chickering ve Reisser, 1993; Hoffman, 2014; Kuhn vd., 2006; Lampion, 1993; Sevinç ve Gizir, 2014; 2019; Uslu-Gülşen, 2017). Bu kapsamda ayrıca öğrencinin ailesi dışında bir yetişkinle etkileşiminin önemine vurgu yapılmakta ve akademik danışmanların öğrencilerle bu tür etkileşimlerinin öğrencilerin üniversiteye aidiyetlerini artırdığını ve okulu terk etme niyetlerini azalttığı belirtilmektedir (Clark, 2005; Uslu-Gülşen, 2017). Bu kapsamda katılımcıların akademik danışmanlarının ilgili, saygılı, duyarlı, etkili iletişim becerilerine ve empatik anlayışa sahip olmaları yönündeki beklentileri kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra bu çalışmada, danışmanları zaman ayırmak istemediği ya da ayıramadıkları için onlara ulaşmakta zorluk yaşayan öğrencilerin, kendilerine ilgili davranan diğer öğretim elemanları, sınıf temsilcileri, asistanlar gibi alternatif danışma kaynakları oluşturdukları ve bu şekilde danışma ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Wilder (1981) akademik danışmanlık üzerine yapılan araştırmaları incelemiş olduğu çalışmasında, bu uygulamalarda

sıklıkla karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların kaynaklarını öğrencilerin danışmanlarına ulaşamamaları, danışmanların bu görevin önemini anlamamış olmaları, danışman başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, danışmanların yeterli eğitim almamış olmaları ya da bilgilerinin güncellenmemesi ve akademik danışmanlığın kurumsal bir uygulama olduğunun anlaşılmasını şeklinde sıralamaktadır. Wilder ayrıca üniversitelerde danışmanlığın öğretim üyelerinin görevlerinin bir parçası olarak görülmeğe çok diğere görevleri üzerine eklenmiş bir iş yükü olarak görüldüğünü ve öğretim üyelerinin açıkça bu durumdan hoşlanmadıklarını ifade ettiklerini belirterek, danışmanlığın herkesin yapacağı bir iş olmadığını ve akademik danışmanların özenle seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar doğrultusunda öğrenciler, akademik danışmanların yetkin, sorumluluk sahibi, ilgili, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen ve etkili iletişim becerilerine sahip, gönüllü olarak bu görevi üstlenen kişiler olması gerektiği konusuna vurguda bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, danışmanlık hizmetinin belirli ilke ve yönetmeliklerle belirlenmesini, bu kapsamda danışmanların rol ve sorumlulukları ile sürecin net bir şekilde ifade edildiği kitapçık ya da kılavuz hazırlanmasını, sınıf toplantıları yapılmasını ya da rehberlik saati belirlenmesini ve gönüllü olarak bu görevi üstlenen öğretim elemanlarına iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri vb. konularda eğitim ve seminerler verilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, danışmanlık sürecinin üniversite yönetimlerince denetlenmesi gerektiğini, öğrencilerin ise hizmeti alan kişiler olarak danışmanlarını değerlendirebilecekleri ve bu değerlendirme sonucunda olumlu geribildirim alan danışmanların ödüllendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar danışmanların sadece bireysel olarak değerlendirilmeleri üzerinde dururken, Robins (2012) ise hem danışmanların bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiğini hem de bir üniversitede uygulanan danışmanlık sisteminin genel olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra ilgili alanyazında bir öğretim-öğrenme yöntemi olarak algılanan akademik danışmanlığın üniversite genelinde önemi ve değerini vurgulamaya ve akademik danışmanları motive etmeye yönelik uygulamaların gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Kuh vd., 2005; Steingass ve Sykes, 2008). Ayrıca ilgili alanyazında, katılımcıların da önerdiği gibi, akademik danışmanların öğretim yılı başında ve zaman zaman yıl içerisinde gelişim ve öğrenme kuramları, üniversitenin misyon, program ve prosedürleri ile öğrenci bilgi sistemlerinin kullanımı vb. konularda eğitim almaları gerektiğini belirtilmektedir (Brown, 2008; Robbins, 2012). Bunun yanı sıra Robins (2012), danışmanların öğrencilerin genel olarak bilgilendirilmesi gereken konularda öğretim yılı başı ve belirli zamanlarda genel toplantılar yapılması gerektiğine ve yine aynı amaçla elektronik ortamların kullanılabilmesine vurgu yaparken, kişisel ve mesleki konularda ise daha önceden belirlenmiş saatlerde yüzyüze danışmanlık yapabileceğini ifade etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve ilgili alanyazın genel olarak incelendiğinde, üniversitelerin öğrencilerinin profesyonel gelişmelerini sağlayarak mezun olmaları ve sonrasında iş ve özel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak süreçleri işletebilmeleri için bu örgütlerin tüm paydaşlarının akademik danışmanlık uygulamasının bir ek ya da destekleyici hizmet olmaktan çok eğitim-öğretim sürecinin stratejik bir parçası olduğu yaklaşımını benimsemeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda birer eğitim örgütü olarak üniversitelerin misyonuyla ilişkilendirilmiş ve tüm paydaşları tarafından üzerinde uzlaşa sağlanmış kapsayıcı ve geniş katılımlı program ya da uygulamaların yürürlüğe konması gerekmektedir. Üniversiteleri oluşturan bütün unsurların ortak sorumluluğu olarak algılanması gereken akademik danışmanlık uygulaması kapsamında, katılımcıların da önerdiği gibi etkili danışmanlık yapılabilmesi için üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarını güdüleyecek örgütsel süreçleri işletmelerinin

yanı sıra öğretim elemanı yetiştirme süreci ve sonrasında iletişim ve empati becerisi, gelişim ve öğrenme psikolojisi, zaman yönetimi, bilgi sistemlerinin etkili kullanılması vb. konularda eğitimler verilmesi önerilmektedir. Öğretim elemanlarının bilgi, beceri ya da farkındalıklarını artıracak bu eğitim konularının, danışmanlar ve akademik danışmanlık uygulamasının üniversite genelinde değerlendirilmesi sonucunda belirlenmesi ve çeşitlenmesi ayrıca önem taşımaktadır. Dolayısıyla, akademik danışmanlık uygulamasının üniversitenin çeşitli paydaşlarının görüşlerini kapsayacak şekilde periyodik olarak değerlendirilmesi önemle üzerinde durulması gereken konulardandır.

Başka bir açıdan ele alındığında ise Magolda ve King (2008), üniversite öğrencilerinin akademik danışmanlarla paylaştıkları konuların zaman zaman psikolojik temelli olabildiğini ve bu durumda öğrencilerin üniversitelerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerine yönlendirildiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla akademik danışmanlık programları ile üniversite PDR merkezleri birbirlerinin paydaşlarına haline gelmekte ve zor zamanlarında öğrencilere destek olmak adına işbirliği içinde olmaktadır. Bu noktada Gizir (2015), günümüz öğrenci profili kapsamında Türkiye'deki üniversitelerinin olanaklarının geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmakta ve üniversitelerde PDR birimlerinin yanı sıra kariyer birimi, akademik gelişim birimi, krize müdahale birimi vb. kurumsal yapılarının oluşturulması gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu tür kurumsal yapıların oluşturulması ile akademik danışmanların öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli bir sevk ve destek sistemi ağına ulaşmaları sağlanmış olacaktır.

Sonuç olarak, ülkemizde hala geçerli ve yaygın olarak kullanılan geleneksel ve tanımlayıcı (bilgilendirici, malumat verici) akademik danışmanlık modelinin (Ekinci ve Burgaz, 2007; Köser ve Mercanhoğlu, 2010; Özyürek vd., 2016) yanısıra üniversite öğrencilerinin akademik, kişisel/sosyal ve kariyer gelişimlerine de destek sağlayacak rehberlik etkinliklerini içeren gelişimsel modellere (Christian ve Sprinkle, 2013; Grites, 2013; Hagen ve Jordan, 2008) uygun akademik danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, proaktif danışmanlık modeli (Walters, 2016) çerçevesinde öğrencilerin üniversite yaşamındaki kritik dönemlerde (üniversiteye uyum, yetişkilğe geçiş, sosyal beceri gelişimi, mezuniyet kaygısı vb.) psiko-sosyal destek almasını kolaylaştırmak adına akademik danışmanların yönlendirme yapabilecekleri üniversite içi sosyal destek sistemlerinin (psikolojik danışma merkezi, öğrenme-öğretme merkezi, kariyer merkezi vb.) oluşturulması ya da geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada üniversite yönetimlerinin akademik danışmanlık uygulamalarını geliştirmeye yönelik örgütsel süreçleri etkin bir şekilde yürütmeleri, düzenli ölçme-değerlendirme faaliyetleri kapsamında akademik danışmanlık uygulamalarını sürekli güncellemeleri, akademik danışmanların seçimi ve motivasyonlarının artırılması konusunda çeşitli mekanizmalar oluşturmaları bir zorunluluk olarak görünmektedir. Bu sayede üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin işlevselliğine büyük katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın verileri, bir kamu üniversitesinin lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının farklı akademik danışmanlık programları yürüten kamu ya da vakıf üniversitelerine genellenmesinde dikkat edilmelidir. Gelecekte, benzer nitelikte akademik danışmanlık uygulamaları yürüten üniversiteleri kapsayan ve geniş örneklem grupları içeren karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Yine, akademik danışmanlık uygulamalarında yer alan çeşitli paydaşların

(yöneticiler, akademik danışmanlar, lisansüstü öğrencileri ve meslek yüksekokulu öğrencileri vb.) bakış açılarının birlikte ele alınmasına olanak sağlayan farklı çalışmalar yürütülebilir.

### Kaynaklar / References

- Addus, A. A., Chen, D., & Khan, A. S. (2007). Academic performance and advisement of university students: A case study. *College Student Journal*, 41(2), 316-326.
- Akbalık, G. (1999). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, 159-180.
- Anderson, W., Motto, J. S., & Bourdeaux, R. (2014). Getting what they want: Aligning student expectations of advising with perceived advisor behaviors. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(1), 27-51.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bahçeşehir Üniversitesi (2013). Bahçeşehir Üniversitesi Akademik Danışmanlık Yönergesi. <http://www.bahcesehir.edu.tr/idaribirimler/akademikdanismanlikyonergesi> adresine 02.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education*, 46(1), 29-51. doi: 10.1007/s 11162-004-6288-5.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Booker, K. C. (2008). The role of instructors and peers in establishing classroom community. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 12-16.
- Brown, T. (2008). Critical concepts in advisor training and development. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 309-322). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, S. M., & Nutt, C. L. (2008). Academic advising in the new global century: Supporting student engagement and learning outcomes achievement. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 4-7.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Christian, T. Y., & Sprinkle, J. E. (2013). College student perceptions and ideals of advising: An exploratory analysis. *College Student Journal*, 47(2), 271-291.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Cook, S. (2009). Important events in the development of academic advising in the United States. *NACADA Journal*, 29(2), 18-40.
- Crookston, B. B. (2009). A developmental view of academic advising as teaching. *NACADA Journal*, 29(1), 78-82.
- Çapa-Aydın, Y., Yerin-Güneri, O., Eret, E., & Barutçu-Yıldırım, F. (2019). The views of undergraduate students and academic advisors on the academic advising process. *Journal of Higher Education*, 9(2), 139-148. doi:10.2399/yod.18.042
- Daddonna, M. F., & Cooper, D. L. (2002). Comparison of freshmen perceived needs prior to and after participation in an orientation program. *NASPA Journal*, 39(4), 300-318.
- Demir, A. (1995). Akademik danışmanların ve öğrencilerin akademik danışmanlık hizmeti ile ilgili değerlendirmelerinin karşılaştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 22-28.
- Devers, K., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research-2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 13, 263-272.
- Drake, J. K. (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. *About Campus*, 16(3), 8-12. doi:10.1002/abc. 20062
- Drake, J. K., Jordan, P., & Miller, M. A. (2013). *Academic advising approaches: Strategies that teach students to make the most of college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 120-134.
- Erlich, R. J., & Russ-Eft, D. F. (2013). Assessing student learning in academic advising using social cognitive theory. *NACADA Journal*, 33(1), 16-33.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. (1. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Flores, J. G., & Alonsa, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19, 84-103.
- Freeman, L. C. (2008). Establishing effective advising practices to influence student learning and success. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 12-14.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. doi: 10.3200/JEXE.75.3.203-220
- Gizir, C. A. (2015). 21. Yüzyılda üniversite PDR merkezleri: Güncel gelişmeler, uygulamalar ve sınırlılıklar. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. W. Owen (Edt.) *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik-III: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler içinde* (ss. 177-218). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gizir, C. A. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimleri üzerine bir çalışma: Mersin Üniversitesi örneği*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, 24-26 Nisan 2014, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gizir, C. A. (2005). Stratejik planlama: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 309-325.
- Gizir, C. A., Gizir, S., Aktaş, M., Göçer, S., Ömür, S., Yüce, G. ve Kırık, N.C. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. MEÜ PDR Merkezi, Mersin.
- Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 87-97. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.87
- Gizir, S. (2007). Focus groups in educational studies. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Grites, T. J. (2013). Developmental academic advising: A 40-year context. *NACADA Journal*, 33(1), 5-15.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. [http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/texto\\_7\\_-\\_aulas\\_6\\_e\\_7.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/texto_7_-_aulas_6_e_7.pdf) adresine 07.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178. doi: 10.2399/yod.17.024.
- Hacettepe Üniversitesi (2012). Lisansüstü akademik danışmanlık el kitabı. <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/danismanlikrehberi.pdf>. adresine 02.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Hagen, P. L., & Jordan, P. (2008). Theoretical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (2<sup>nd</sup> ed., Chapter 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, 62(1), 13-19.
- Hunter, M. S., & White, E. R. (2004). Could fixing academic advising fix higher education? *About Campus*, 9(1), 20-25.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Johnson, C. S. (1989). Mentoring programs. In M. L. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 118-128). San Francisco: Jossey-B.
- Katsuko, H. (1995). Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education*, 115(3), 351-356.

- Karataş, A. ve Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 250-265.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-309.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kot, F. C. (2014). The impact of centralized advising on first-year academic performance and second-year enrollment behavior. *Research in Higher Education*, 55, 527-563.
- Köser, D. B. ve Mercanlioğlu, Ç. M. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Kuhn, T., Gordon, V. N., & Webber, J. (2006). The advising and counseling continuum: Triggers for referral. *NACADA Journal*, 26(1), 24-31.
- Kuh, G., J. Kinzie, J. H., Schuh, E. J., Whitt, & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kutlu, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin alıştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effects on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28(112), 971-990.
- Lowenstein, M. (2005). If advising is teaching, what do advisors teach? *NACADA Journal*, 25(2), 65-73.
- Magolda, M. B., & King, P. M. (2008). Toward reflective conversations: An advising approach that promotes self-authorship. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 8-11.
- Maynard-Tucker, G. (2000). Conducting focus groups in developing countries: Skills training for local bilingual facilitators. *Qualitative Health Research*, 10, 396-511.
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205-210.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Moses, Y. T. (1989). *Black women in academe: Issues and strategies*. Washington, DC: Association of American Colleges. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311817)
- Mu, L., & Fosnacht, K. (2019). Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1283-1307.
- Murray, J. (1998). Qualitative methods. *International Review of Psychiatry*, 10, 312-317.
- Özyürek, R., Arıkan, D. ve Şahin, M. (2016). Ege Üniversitesi öğrencilerinin oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetleri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1233-1270. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3592
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, W. K., & Fitzpatrick, C. (2015). Advising as servant leadership: Investigating student satisfaction. *NACADA Journal*, 35(2), 28-35.
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1993). Qualitative and quantitative approaches to academic culture: Do they tell us the same thing? In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. IX, pp. 344-388). New York: Agathon Press.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York, NY: Holt, Rhinehart, and Winston.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Putney, L. G., & Green, J. L. (1999). Evaluation of qualitative research methodology. Looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 368-378.
- Raskin, M. (1979). Critical issue: Faculty advising. *Peabody Journal of Education*, 56(2), 99-108.
- Ritche, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Robins, J. (2012). Everything you have always wanted to know about academic advising (well, almost). *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(3), 216-226. doi:10.1080/87568225.2012.685855
- Rowe, M. P. (1989). What actually works? The one-to-one approach. In C. S. Pearson, D. L. Shavlik, & J. G. Touchton (Eds.), *Educating the majority: Women challenge tradition in higher education* (pp. 375-383). New York: American Council on Education and Mcmillian.
- Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *The Journal of Higher Education*, 62(2), 174-193.
- Sevinç, S. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik algılarının incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1285-1308.
- Sevinç-Tuhanoğlu, S. ve Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 249-262. doi:10.2399/yod.18.041
- Smith, J. S. (2002). First-year student perceptions of academic advisement: A qualitative study and reality check. *NACADA Journal*, 22(2), 39-49.
- Stewart, D.W. and Sahmdasani, P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage.
- Steingass, S. J., & Sykes, S. (2008). Centralizing advising to improve student outcomes. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 18-20.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Sullivan-Vance, K. (2008). Reenvisioning and revitalizing academic advising at Western Oregon University. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U) Peer Review*, 10(1), 15-17.
- Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelerde verilmekte olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40-49.
- T.C. Resmi Gazete (1984). Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği, 18301, s. 24-29, 3 Şubat 1984.
- Tinto, V. (2002). *Taking retention seriously: Rethinking the first year of college*. Retrieved March 25, 2019 from [http://nhcuc.org/pdfs/Taking\\_Student\\_Retention\\_Seriously.pdf](http://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf)
- Tinto, V. (1997). Classroom as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden elde edilmiştir (Tez No. 469675).
- Walters, G. (2016). *Developing competency-based advising practices in response to paradigm shifts in higher education*, *NACADA Journal*, 36(1), 66-79.
- Wilder, J. R. (1981). Academic advisement: An untapped resource. *Peabody Journal of Education*, 58(4), 188-192.
- William, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Vianden, J., & Barlow, P. J. (2015). Strengthen the bond: Relationships between academic advising quality and undergraduate student loyalty. *NACADA Journal*, 35(2), 15-27.

Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.

doi: 10.1108/09684881311293034

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

#### Yazarlar

**Cem Ali Gizir**, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırma ilgi alanlarını, yükseköğretim psikolojik danışmanlığı, kriz ve yas danışmanlığı ile duyu odaklı psikolojik danışma yaklaşımları oluşturmaktadır.

**Sıdka Gizir**, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırma ilgi alanlarını, yükseköğretimin yönetimi, örgüt kültürü ve örgütsel iletişim oluşturmaktadır.

#### İletişim

Doç. Dr. Cem Ali Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çiftlikköy Kampüsü, Yenişehir, 33343 Mersin.

E-posta: cagizir@mersin.edu.tr

Doç. Dr. Sıdka Gizir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çiftlikköy Kampüsü, Yenişehir, 33343 Mersin.

E-posta: cagizir@mersin.edu.tr

## Summary

**Purpose and Significance.** Changing demographic characteristics with the changing expectations and needs of today's undergraduate students leads university administrators and researchers to evaluate the effectiveness of advising, and make some fundamental changes in advising systems or programs implemented in universities (Cook, 2009; Johnson, 1989). Especially with recognizing the critical role of academic advising on students' academic, professional, and personal development, a comprehensive literature on academic advising has been appeared (Campbell & Nutt, 2008; Çapa-Aydın, Yerin-Güneri, Eret, & Barutçu Yıldırım, 2019; Lowenstein, 2005; Young-Jones, Burt, Dixon, & Hawthorne, 2013). In the literature, academic advising is regarded as a collaborative process in which advisors, counselors and administrators assist students in succeeding their educational and personal goals. Campbell and Nutt (2008) stated that academic advising must be viewed as a learning process focusing on outcomes for student learning, not as a teaching process focusing on information or inputs in order to support student success. Moreover, it is also mentioned that academic advising have three main components, namely informational, relational, and conceptual (Robbins, 2012). The first component is related with the giving information on institutional policies, procedures, rules and programs to the students, while the second component focusing on interpersonal skills between advisors and students. The last one includes the knowledge and skills that advisors supposed to have in order to support students in their academic careers. The knowledge and skills that advisors need to know are the developmental theories, student learning, and the institutional mission. It is also mentioned that these three components are important for effective advisor training (Robbins, 2012). In addition, the theoretical approaches employed in academic advising is based on the mission of the each university. For example, advisor is seen as an authority who informs the students about course selection, and scheduling of courses for the prescriptive approach, while advisors interact with students by perceiving them as individuals and support their academic, professional, and personal development for the developmental approach (Crookston, 2009; Çapa-Aydın et al., 2019).

Although related research and universities signify the special role of academic advising in students' lives, research focusing on changing student profile, needs, expectations and problems indicated that services delivered to undergraduates by means of academic advising have been providing through traditional methods, and undergraduates could not get and/or benefit from these services effectively (Addus, Chen, & Khan, 2007; Çapa-Aydın et al., 2019; Freeman, 2008; Özyürek, Arkan, & Şahin, 2016; Sullivan-Vance, 2008; Steingass & Sykes, 2008). With the recognition of the changing nature and increasing expectations of undergraduates from current academic advising systems or programs, this study aims at identifying the most common areas that students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the quality of academic advising system delivered from the views of undergraduates. With this aim, a state university was selected as a case considering the unique characteristics of each universities with respect the quality and quantity of human resources, the mission of the university, academic, social and cultural conditions, the profile of the students, and the number of students attended (Raskin, 1979).

**Methodology.** A qualitative research design was used to identify the most common areas or subjects that students need to receive academic advising, the issues or problems that students have been confronted through the advising process, and their suggestions to improve the quality

of academic advising system delivered from the perspectives of undergraduates. The qualitative research design in education gives opportunity to the researchers for exploring and understanding systematically the situated nature of life in an educational environment from the first-hand perspectives of particular members (Bogdan & Biklen, 1998; Putney & Green, 1999). Additionally, among other data collection methods in qualitative research, focus group interview was preferred in this study, because focus groups mainly concern the evaluation of programs, curriculums, needs and expectations, and diagnosing the possible or existing for problems with a service or program (William & Katz, 2001). The study was carried out with 40 volunteer undergraduates attending various faculties and departments at main campus of a state university. Out of 40 undergraduates, 22 were female and 18 were male, and the age range of the study group was changed between 18 to 24 years-old. Each group was composed of 10 undergraduates considering their age, gender, grade level, and faculties. In order to collect the data, a semi-structured interview guide including 13 open-ended questions was developed by the researchers through the expert opinions and a pilot study carried out with a focus group composed of six participants. The data was analyzed through content analysis.

**Results.** At the end of the analysis, it was observed that the views of undergraduates on academic advising could be examined under four main categories, namely ‘the role and the responsibilities of academic advisors’, ‘attitude and behaviors toward students’, ‘accessibility’, and ‘suggestions of participants’. The results indicated that the participants commonly need to receive bureaucratic, educational, vocational/career, and personal/social advising, and defined advisors’ roles and responsibilities considering their advising needs. It was also found that their advising needs and expectations were varied on their grade levels. For example, it was observed that the advising needs and expectations of students evolved from more bureaucratic ones including being informed about course selection, scheduling of courses, rules and procedures of the university as first and second year students to more developmental, educational and career related needs and expectations as seniors. Moreover, students complained about their advisors’ some negative attitudes and behaviors towards them, such as unwillingness, inconsistency, dismissiveness, and indifference. Students also mentioned that they feel themselves as resentful, angry, frustrated, and they couldn’t develop a sense of belonging and have some university adjustment problems when they encounter such attitudes and behaviors of advisors. In addition, students stated that their advisors are not readily accessible to them because of advisors’ unwillingness to allocate time to advising or their workload. Finally, in order to improve the quality of academic advising system, students made some suggestions, such as advisor training (e.g., effective communications skills, developmental characteristics of university students and advising system implemented in the university); scheduling the advising program, and periodically evaluating the advisors’ performances and the effectiveness of the advising system as a whole.

**Discussion and Conclusion.** Research findings demonstrated that undergraduates need to receive bureaucratic, educational, vocational/career, and personal/social advising to succeed academically, professionally and socially, and they have disappointments in the quality of advising that they receive as commonly emphasized in the related literature (Bernier, Larose, & Soucy, 2005; Çapa-Aydın et al., 2019; Drake, Jordan, & Miller, 2013; Köser & Mercanlioğlu, 2010; Robins, 2012, Wilder, 1981). The results also revealed that students give importance to the advisors’ positive attitudes and behaviors that make them feel valuable and provide a sense of belonging as pointed out in the related literature (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Bernier, Larose, & Soucy, 2005; Gizir, 2019; Uslu-Gülşen, 2017). The literature on the

relationship between the student and faculty/advisor showed that a positive relationship between the student and advisor enables the development of positive attitudes toward learning and also toward the university (Booker, 2008; Chickering & Reisser, 1993; Gizir, 2019; Hoffman, 2014; Kuhn, Gordon, & Webber, 2006; Lampion, 1993; Sevinç & Gizir, 2014; Uslu-Gülşen, 2017). The participants also complained that their advisors were not readily accessible to them. In the literature, the accessibility and availability issues have been related to the facts that advisors do not comprehend the importance to the academic advising function; advisors having not adequate training on their role and responsibilities; and the workload of advisors (Bernier et al., 2005; Wilder, 1981). In addition, the participants suggested that advisors should be qualified, responsible, voluntary and they should be trained about effective communication skills and know students' developmental characteristics. They also emphasized on scheduling advising, using social media effectively as a means of advising; evaluating, assessing and inspecting periodically advising process and advisors, and awarding effective advisors by university administration to motivate them. The suggestions of the participants seems to be almost the same as mentioned solutions and suggestions offered in the literature (Brown, 2008; Kuh et al., 2005; Robins, 2012; Steingass & Sykes, 2008). It can be concluded that academic advising system should be seen as a shared responsibility among all staff in the university and also as a main or strategic part of higher education process rather than a supportive or additional service to improve only the quality of advising processes in universities.