مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 14/ 11/ 2024م

تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وأدوار المرشد الأكاديمي: تنظيمياً، وعلائقياً، وكفائياً، وقيادياً

د. يحيى بن محمد الشهري*
y.alshehri@ut.edu.sa

د. نايل عوده الكعابنة**
Nayel_odeh1978@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من 32 فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، ومحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، ومحور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (480) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، منهم (223) من الذكور، و(257) من الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وعلى ثلاثة محاور من الاستبانة، وبدرجة كبيرة جداً على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير الدرجة العلمية على ثلاثة محاور من محاور أداة الدراسة باستثناء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب لصالح ذوي درجة الأستاذ المشارك، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر) على جميع محاور أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المرشد الأكاديمي، الجامعات، عملية الإرشاد، أعضاء هيئة التدريس

---

* أستاذ القيادة التربوية المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية والآداب -جامعة تبوك. السعودية.

** أستاذ القياس والتقويم المساعد بقسم علم النفس/ كلية التربية والآداب -جامعة تبوك. السعودية.

للاقتباس: الشهري ، يحيى بن محمد ؛ الكعابنة، نايل عوده. (2025). تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وأدوار المرشد الأكاديمي: تنظيمياً، وعلائقياً، وكفائياً، وقيادياً ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 262-295.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2515

OPEN ACCESS
Received: 29-09-2024
Accepted: 14-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Assessing the Quality of Academic Advising from the Perspective of Faculty Members at the University of Tabuk and the Roles of the Academic Advisor Organizationally, Relationally, Competently, and Leadership-Wise

Dr. Yahya Mohammed Alshehri *
y.alshehri@ut.edu.s

Dr. Nayel Odeh Alkaabneh **
Nayel_odeh1978@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to assess the quality of academic counselling at University of Tabuk from the perspective of faculty members. For the study purposes, a questionnaire was constructed comprising 32 items distributed over four dimensions: academic regulations, academic advisor skills, academic advisor-student relationship, student's personal and leadership skills development. The study tool was administered to a sample of (480) faculty members Tabuk University (223 males and 257 females). The results showed that academic counselling services quality, from faculty members' perspectives, was generally high, and on the questionnaire three dimensions, and scored a very high degree on the academic advisor-student relationship dimension. There were no statistically significant differences in academic counselling quality attributed to gender as well as to academic title variables on three dimensions of the study, except for the academic advisor-student relationship dimension, in favor of those with the rank of associate professor. Findings also revealed that there were statistically significant differences in the quality of academic counselling and guidance attributed to faculty teaching experience, in favor of those with (6 years or more) experience, on all study tool dimensions.

Key words: Academic advisor, Universities, Counselling process, Faculty members.

* Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA.
** Assistant Professor of Evaluation and Measurement, Department of Psychology, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA..

Cite this article as:: Alshehri, Yahya Mohammed. & Alkaabneh , Nayel Odeh. (2025). Assessing the Quality of Academic Advising from the Perspective of Faculty Members at the University of Tabuk and the Roles of the Academic Advisor Organizationally, Relationally, Competently, and Leadership-Wise. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 262-295.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2515

المقدمة

تُعد جودة مخرجات التعليم العالي المتمثلة بالطالب الخريج؛ المحور الأساسي للعملية التعليمية، الذي تسعى كل مؤسسات التعليم العالي لضمان جودته مستخدمةً كل الوسائل الممكنة التي تؤثر في مسيرة الطالب الأكاديمية، ومدى امتلاكه المعارف والمهارات والقيم حتى يستطيع المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي، والذي أصبحت متطلباته متغيرة بشكل دائم، مما يجعل مؤسسات التعليم العالي أمام تحديات والتزامات مستمرة لملاءمة مخرجاتها معه، وأشار (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978) - الباحث في جامعة ييل الذي يُنسب إليه إيقاظ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد في أواخر سبعينيات القرن العشرين - إلى أن التوجيه والإرشاد الأكاديمي باعتباره العلاقة الأكثر أهمية في مرحلة الشباب وخاصةً في المرحلة الجامعية الأولى، وأن هذه العلاقات ضرورية لمساعدة الشباب على تطوير بنية حياتهم بشكل متين، وأن علاقة المرشد مع المسترشد هي واحدة من أكثر العلاقات تعقيدًا وأهمية من الناحية التنموية التي تحقق الأهداف التي وجدت من أجلها.

ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي وظائفها التي أنشئت من أجلها بنجاح في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية وفي ظل بيئة تنافسية عالمية، فإن على هذه المؤسسات أن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية لحاجات النظام التعليمي ومتطلباته بما يتلاءم والتغيرات السريعة المتلاحقة عالمياً ومحلياً، ولأن الطالب هو المحور الأساسي في النظام التعليمي، فلا بد من احتياجه إلى خدمة التوجيه والإرشاد التي تزوده بالمعلومات والمهارات التي تساعده في تحسين مستواه التحصيلي (Mathew & Ibrahim, 2023)، ويمثل الإرشاد الأكاديمي جزءاً أساسياً في النظام التعليمي، وهو أحد الخدمات المهمة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والتي تؤثر إيجابا في تطور الطلبة أكاديميا ومهنيا، ولهذا فإن الطلبة الجامعيين بحاجة مستمرة للإرشاد منذ دخولهم الجامعة حتى التخرج منها (McGill, 2021)، ففي بداية التحاقهم بالجامعة يجهلون الكثير من الأمور مروراً بقوانين الجامعة ولوائحها، وانخراطهم في المجتمع الجامعي، وصولاً إلى دخولهم سوق العمل أو مواصلة دراساتهم العليا (Young-Jones, Burt, Dixon, & Hawthorne, 2013).

وعلى اعتبار أن الإرشاد الأكاديمي عملية تربوية وفنية وإدارية ذات أهمية عالية، فلا بد أن تتم من خلال مرشد مؤهل يمتلك الخبرات والمعلومات والمهارات التي تساعده على تقديم خدمات

الإرشاد الأكاديمي الفعال الذي يساعد الطلبة على تخطي العقبات التي قد تعترض مسيرتهم التعليمية، ولا يقتصر دور المرشد على مساعدة الطلبة في ضوء قدراتهم وميولهم وجذب الطلبة واستمالتهم نحو التعلم بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاتهم العامة، وتغيير سلوكهم نحو الأفضل (Folsom, Yoder, & Joslin, 2015)؛ ولهذا أصبح الإرشاد الأكاديمي محل اهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي، وضرورة ملحة لتحقيق أهداف التعليم العالي الرامية إلى تنمية وتطوير المواهب والقدرات المختلفة لدى الطلبة، لتنمو ضمن إطار متكامل في جميع الجوانب؛ أكاديميا وأخلاقيا ونفسيا واجتماعيا وسلوكياً.

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل: (Mu & Fosnacht, 2019; & Baker, 2010 Mathew & Ibrahim, 2023; Griffin؛ Paul et al, 2012؛ الكندري، 2010؛ الجميعي، 2016؛ أبو عباءة، 2021) أن الإرشاد الأكاديمي له دور كبير في إعداد الطلبة وتهيئتهم خلال مسيرتهم التعليمية الجامعية، ودعمهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم، وتعزيز المسؤولية الوطنية، باعتبار المرحلة التعليمية الجامعية مرحلة حرجة وحساسة لدى الطلبة، لكونها مرتبطة بالقرار المهني واختيار التخصص الدراسي، وبناء تصورات حول المستقبل المهني، إذ نجد أن أغلب الطلبة يواجهون صعوبات في التكيف مع البيئة التعليمية من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وأن المرشدين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس لهم دور كبير في مساعدة الطلبة على حل المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية التي يواجهها بعض الطلاب وتؤثر على مسيرتهم العلمية، بهذا الصدد عرف فلية والزكي (2004) الإرشاد الأكاديمي بأنه: عملية منظمة ومحددة ضمن خطوات مسبقة، والمخطط لها من قبل القائمين عليها لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية والتي تؤثر بشكل سلبي على سير وفاعلية العملية التعليمية وتحصيلهم الدراسي.

وقد سعت الجامعات السعودية بما فيها جامعة تبوك إلى مواءمة مخرجاتها لتحقق المعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية المنبثقة من رؤية المملكة 2030، من أجل تحقيق التنمية الوطنية والنمو الاقتصادي من خلال نظام تعليمي متطور ومتكامل تكون مخرجاته ذات كفاءة عالية، وبهذا الصدد فقد عملت جامعة تبوك على تطبيق جميع المعايير لتحقيق هذه الأهداف، ومن هذه الأهداف بناء نظام إرشاد أكاديمي يلبي احتياجات الطلبة الذي

بدوره يحقق معايير الاعتماد المؤسسي للبرامج الأكاديمية، والاعتماد المؤسسي للجامعة بشكل عام. وفي ضوء ما سبق فإن الباحثين سعيا إلى تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي في عدة محاور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

مشكلة الدراسة

لقد أشاد الممارسون والباحثون - منذ فترة طويلة - بالتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب باعتباره أمرًا بالغ الأهمية لتعلم الطلاب الجامعيين وتطورهم ، ونظرًا لأن التعلم عملية اجتماعية، فإن العلاقات - خاصة تلك التي تربط بين أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم - تعد من الأدوات القوية التي تساعد في التنمية الشخصية والمهنية للطلاب خلال المرحلة التعليمية الجامعية وما بعدها (McGill, 2021)، وعليه يجب أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس التصورات والكفايات الإرشادية اللازمة لتحقيق أقصى درجات الفائدة من عملية الإرشاد الأكاديمي لطلبتهم (Folsom et al., 2015)، إذ يُعد الإرشاد الأكاديمي جزءاً أساسياً من النظام التعليمي لأي مؤسسة تعليمية، ومتطلب رئيس من متطلبات الاعتماد للبرامج الأكاديمية والاعتماد للمؤسسة التعليمية بشكل عام، مما جعل هناك اهتماماً كبيراً من قبل مؤسسات التعليم العالي بالإرشاد الأكاديمي وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على جميع مكوناته، من ناحية التعليمات والضوابط التي تنظم عملية الإرشاد داخل المؤسسة التعليمية، أو أطراف الإرشاد الأكاديمي سواءً كانوا من الطلبة أم من أعضاء هيئة التدريس، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة (Duskal, McGill, & Seiden, 2023; Larson et al., 2018) إلى أن الإرشاد الأكاديمي في الأساس يعتمد على البنية التنظيمية والمؤسسية، التي بدورها تأكد وجوب وجود تصور واضح حول ماهية الإرشاد الأكاديمي، وأهدافه، ومحاوره الرئيسة، والممارسات التي ينبغي وجودها خلال القيام بعملية الإرشاد؛ وذلك في محاولة للتقليل من الاختلافات التصورية والسلوكية لدى المرشدين الأكاديميين، التي قد تسبب ضعفاً واختلاف جودة الإرشاد الأكاديمي المقدم للطلبة بكليات المؤسسة التعليمية. ومن هذا المنطلق سعت جامعة تبوك إلى الاهتمام بعملية الإرشاد الأكاديمي لبناء نظام تعليمي يحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ ولضمان مخرجات ذات كفاءة عالية تلبي متطلبات سوق العمل محلياً وإقليميا وعالمياً، من خلال توفير الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، ووضع الأدلة التنظيمية وأدوات التقييم المناسبة لعملية الإرشاد الأكاديمي.

لذا جاءت هذه الدراسة لبيان جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وبالتحديد ستسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وفي محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب؟
2- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف جنس عضو هيئة التدريس؟
3- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس؟
4- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف عدد سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- تشخيص مستوى الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب بشكل خاص.

2- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير الجنس.

3- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

4- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تسعى لتشخيص واقع الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ليستفيد منه كل من:

1- ذوي الاختصاص في الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك والمؤسسات التعليمية الأخرى، لتساعدهم في وضع الخطط والبرامج للارتقاء بتنظيم الإرشاد الأكاديمي على مستوى التعليم الجامعي.

2- أصحاب القرار بجامعة تبوك ونظرائهم بالجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى، لتساعدهم في وضع الخطط للتغلب على المشكلات التي قد تعيق عملية تنظيم وتطبيق الإرشاد الأكاديمي.

حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

2. الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024 م.
3. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
4. الحدود الموضوعة: اقتصرت الدراسة على الإرشاد الأكاديمي وفق أربعة محاور (محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب).

تعريف المصطلحات

الإرشاد الأكاديمي:

لغةً: من أرشده، أي هداه ودله ونصحه.

واصطلاحاً: هي عملية منظمة ومحددة ضمن خطوات معدة مسبقاً، وضمن ضوابط محددة، ومخطط لها من قبل القائمين عليها لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية والتي تقلل من فاعلية العملية التعليمية والتأثير على تحصيلهم العلمي بشكل سلبي (فلية ؛ والزكي، 2004).

ويعرف الباحثان جودة الإرشاد الأكاديمي إجرائياً: أنها الدرجة الكلية على مقياس ليكرت الخماسي التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام والمحاور التفصيلية بشكل خاص.

الإطار النظري للدراسة:

حظي موضوع الإرشاد الأكاديمي باهتمام بالغ وواسع وخاصة في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وبناءً عليه فإنه يوجد هناك تصورات وأطر متنوعة تناولت الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. إذ إن الباحثين درسوا الإرشاد الأكاديمي من مداخل متعددة، وقد استرشدت هذه الدارسة - عند بناء محورها وأداة القياس - على ثلاثة نماذج تمثل أهم وأشمل نماذج الإرشاد الأكاديمي المستخدم في مؤسسات التعليم العالي (Aiken-Wisniewski, Johnson, Larson, & Barkemeyer, 2015; Folsom et al., 2015; McGill, 2021)، وهي كالآتي:

1-نموذج الإرشاد الأكاديمي الوقائي الذي يؤكد على أهمية الوقاية والعلاج المبكر للمشاكل والصعوبات التي تواجه الطلبة، بدءاً من وقت انضمامهم للجامعة وانتهاءً بخروجهم أو تخرجهم منها، إذ يقوم المرشد الأكاديمي - بشكل مبكر أو آني - بمساعدة الطلبة في معالجة وتخطي المشاكل الأكاديمية وغيرها التي تواجههم عند انضمامهم للجامعة وأثناء وجودهم فيها؛ مما يساعد الطلبة في إيجاد الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات الأكاديمية وغيرها.

2-نموذج الإرشاد الأكاديمي التطويري الذي يؤكد على أهمية التطوير المعرفي والوجداني والمهاري عند الطلبة، حيث يقوم المرشد الأكاديمي بمساعدة الطلبة في اكتساب وشحذ تصورات واتجاهات إيجابية عن أنفسهم والمجتمع الجامعي وتطوير قدراتهم النفسية والمعرفية والمهارية؛ مما يساعدهم في معرفة طموحاتهم واكتشاف مواهبهم وتحديد توقعاتهم ليس فقط للنجاح في الحياة الجامعية بل أيضاً للنجاح في الحياة خارج الجامعة، وللاستعداد للحياة المهنية بعد التخرج والخروج لسوق العمل.

3-نموذج الإرشاد الأكاديمي المعياري والذي يؤكد على أهمية المعرفة التنظيمية والسياسات واللوائح الجامعية ومالها من تأثير مباشر على نجاح الطلبة في الحياة الجامعية، حيث يقوم المرشد الأكاديمي بتزويد الطلبة بجميع المعلومات المتعلقة بالسياسات واللوائح التي تنظم جميع الحركات الأكاديمي بالجامعة على مستوى المقرر والبرنامج والجامعة مثل حذف الفصل أو المقرر الدراسي، إضافة مقرر، تغيير التخصص، الحرمان ... إلخ؛ وبالتالي فإن معرفة الطلبة بالسياسات واللوائح التنظيمية سينعكس على قدراتهم في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب مما يساعدهم على عدم الوقوع في أخطاء تنظيمية قد تعيق تقدمهم في دراستهم أو حياتهم الجامعية بشكل عام.

الدراسات السابقة

دراسة الشمايلة (2007) التي هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (المرشدين الأكاديميين) وموظفي وحدة القبول والتسجيل، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: مشكلات سببتها أنظمة الجامعة أو المرشد الأكاديمي أو الطلبة، على عينة مكونة من (56) عضو هيئة تدريس، و(55) موظفا من وحدة القبول والتسجيل، و(385) طالبا وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية في درجة وجود هذه المشكلات تبعاً لاختلاف الفئة المستجيبة، وكانت هذه الفروق عند المرشدين الأكاديميين يليها موظفي التسجيل، ثم الطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة في تقديرهم لمشكلات الإرشاد الأكاديمي تبعا لمتغير الكلية (علمية، إنسانية).

دراسة سميث وألن (Smith & Allen, 2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملية الإرشاد الأكاديمي ومسؤوليتهم عما يقدمونه للطلبة، وكذلك بغرض التعرف على رضا الطلبة عن خدمات الإرشاد الأكاديمي الذي يقدم لهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق أداة دراسة مكونة من (12) وظيفة للإرشاد الأكاديمي على عينة مكونة من (171) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، و(733) طالباً جامعياً. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقاً بين الطلبة والمرشدين على أهمية الوظائف الاثنتي عشرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ،على الرغم من رضاهم بشكل عام عن الإرشاد الذي يقدمونه، لا يشعرون بالضرورة بالمسؤولية عن جميع أنواع الإرشاد الأكاديمي التي يعتقدون أنها مهمة للطلاب، كذلك تشير نتائج الدراسة إلى وجود فجوة في خدمات الإرشاد التي يجب سدها من خلال الشراكات بين أعضاء هيئة التدريس وشؤون الطلاب، أما فيما يتعلق بمستوى رضا الطلبة عن الإرشاد الأكاديمي المقدم لهم؛ فقد كانت النتائج دون حدود الرضا، ويتلخص ببساطة في القول بأن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود وتقديم المشورة لهم بشكل أفضل.

دراسة بيكر وجريفين (Baker & Griffin، 2010) التي هدفت إلى بيان أهمية دور عضو هيئة التدريس في الإرشاد الأكاديمي للطلاب من خلال استخدام منهج البحث النوعي وأسلوب تحليل المحتوى لبعض الدراسات السابقة، بينت الدراسة أن دور عضو هيئة التدريس يكمن في دعم مسيرة الطالب الجامعي، وإزالة العقبات والصعوبات التي قد تواجهه، وإرشاده إلى المقررات التي تتناسب وتتلاءم مع قدراته وميوله، كما أن الإرشاد الأكاديمي يساعده على الالتحاق بالتخصص الأكثر ملاءمة لقدراته، فالمرشد الأكاديمي يؤثر في تشكيل شخصية الطالب المهنية، وحتى يكون المرشد الأكاديمي ناجحاً في دوره؛ لابد أن تكون علاقته قوية مع الطلاب الذين يشرف عليهم، وأن يكون لديه سجلا أكاديميا محدثا بشكل مستمر عن كل طالب ليتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه، كما

يجب أن يتم استخدام التقنيات الحديثة وغيرها في تقديم المشورة الأكاديمية مما يسهل الوقت والجهد.

دراسة الكريمين وآخرين (2010) هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الإرشاد الأكاديمي التي تواجه الطلبة والمرشد الأكاديمي بجامعة البلقاء من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (30) مرشدا أكاديميا، و(30) موظفاً من وحدة القبول والتسجيل، و(135) طالبا. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشاكل الخاصة بالمرشدين الأكاديميين تتلخص في تغير المرشد الأكاديمي في كل سنة، وأحياناً في كل فصل دراسي، إضافة إلى عدم تفعيل عملية الإرشاد الكترونياً أثناء عملية التسجيل. أما من وجهة نظر الطلاب فكانت المشكلة الأهم هي عدم توفر سجل للطالب عند مرشده الأكاديمي يبين ما تم إنجازه من خطته الدراسية، إضافة إلى التعديل المستمر على الخطط الدراسية. أما مشاكل العاملين في القبول والتسجيل فتمحورت حول عملية التسجيل نفسها، إذ إنها تتم حسب ما هو متوفر من شعب وليس حسب توجيهات المرشد الأكاديمي.

دراسة الدليم (2014) هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (40) فقرة على عينة الدراسة المكونة من (450) طالبا وطالبة؛ منهم (283) طالبا و(167) طالبة، وتكونت عينة المرشدين الأكاديميين من (78) فردا؛ منهم (26) مرشدا، (52) مرشدة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى رضا عام من الطلبة على مختلف أبعاد الاستبانة عن مستوى خدمات الإرشاد الأكاديمي المقدمة في مختلف وحدات الجامعة كالأقسام والكليات ومراكز التوجيه والإرشاد الطلابية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد العلاقة مع المرشد والوعي بدوره وتقييم العملية الإرشادية ككل، كذلك أظهرت نتائج تحليل استجابات المرشدين عن تقديمهم لخدمات أساسية في الإرشاد الأكاديمي.

دراسة الروسان والطريفي (2017) هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية للبنات بالجبيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المرشدات الأكاديميات والطالبات، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مصادر رئيسية للمشكلات وهي؛ مشكلات سببها أنظمة الكلية، مشكلات سببها المرشدة الأكاديمية،

مشكلات سببها الطالبات، على عينة مكونة من (66) مرشدة أكاديمية، و(2392) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الفئة المستجيبة في جميع محاور أداة الدراسة، وعلى الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح عضو هيئة التدريس. كما أشارت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القسم في محاور أداة الدراسة وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات الأدبية.

دراسة لارسون وآخرين (Larson et al., 2018) هدفت إلى تطوير تصور نظري عن ماهية الإرشاد الأكاديمي، والمؤهلات والكفايات والقدرات والاستعدادات اللازم توفرها في المرشدين الأكاديميين عند الانخراط في عملية الإرشاد الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من 72 عضواً من أعضاء الجمعية الدولية للإرشاد الأكاديمي بالولايات المتحدة الأمريكية. وباستخدام استبانة مفتوحة احتوت على عدة أسئلة، ظهرت عدة نتائج من أهمها: أن الإرشاد الأكاديمي عملية يتم من خلالها استخدام المعارف المتوفرة وتطبيقها في هذه التخصص لتمكين الطلبة ومنسوبي الجامعة من النجاح في عملية التفاعل الأكاديمي المرتبطة بالتعليم العالي، وأن هذه العملية يتخللها عدد كثير من الأنشطة، التي تعتمد بدورها على وضوح الرؤية والتصور حول هذه العمليات والأنشطة وما تتطلبها من مؤهلات وقدرات واستعدادات معرفية ووجدانية وسلوكية لدى المرشد الأكاديمي؛ مما يمكنه من تقديم إرشاد أكاديمي للطلبة ذي جودة عالية، يسهم في مساعدة الطلبة في خوض غمار الحياة الجامعية بنجاح.

دراسة ميقل (McGill, 2021) هدفت إلى استقصاء آراء الخبراء حول عملية الإرشاد الأكاديمي من أجل بناء نموذج نظري ومعرفي يبين أبعاد وعناصر وديناميكية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. وقد استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي من خلال تحليل الوثائق وإجراء مقابلات شخصية مع 17 من القيادات والخبراء في عملية الإرشاد الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإرشاد الأكاديمي عملية ديناميكية وتفاعلية بين المرشد والطالب، وأنها تتم من خلال عدة مراحل متداخلة بدءاً بعملية الاتصال والتواصل التشاركي بين المرشد الطالب، وبناء على هذه العملية يتم خلق علاقة ودية مهنية ما بين المرشد والطالب، والتي بدورها تساعد الطالب في التعلم والتطور والنمو النفسي؛ مما يساعد الطالب في تفسير وتحليل خبراته الأكاديمية والشخصية واتخاذ القرارات المناسبة للنجاح في الحياة الجامعية بشتى مجالاتها، ومن خلال هذه العمليات فإن الطالب

يكون أكثر قدرة على فهم ذاته وإبراز هويته وشعوره كعضو فعال في المنظومة الجامعية؛ ولذلك فإن الباحث يؤكد على أهمية المرشد الأكاديمي في هذه العملية كميسر وموجه لديه الكفايات الأكاديمية والنفسية والسلوكية التي تمكنه من تقديم إرشاد أكاديمي مرتكز على التشاركية والتفاعل مع الطالب.

دراسة دوسكل ومقيل وسيدن (Duslak, McGill, & Seiden, 2023) هدفت إلى استقصاء آراء بعض القيادات الأكاديمية في جامعات متعددة بالولايات المتحدة الأمريكية حول ماهية الإرشاد الأكاديمي وهدفه وأدوار المرشدين الأكاديميين. وقد تم استقصاء أكثر من 180 قائداً أكاديمياً. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن القيادات الأكاديمية لديها تصور جزئي حول ماهية عملية الإرشاد الأكاديمي وأهدافها، وأدوار المرشد، إذ تم التركيز فقط على الجانب الوصفي في عملية الإرشاد الأكاديمي ونقل المعلومات للطلبة فيما يتعلق بالأمور التنظيمية بالجامعة مثل الحذف والإضافة ... إلخ، بينما أظهرت النتائج أن القيادات الأكاديمية أغفلت الجوانب التعليمية والتطويرية والمهنية في عملية الإرشاد الأكاديمي، وأهميتها في مساعدة الطلبة في اكتساب وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في الحياة الجامعية وما بعدها.

دراسة العجلان (2023) هدفت إلى معرفة دور الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة أُعدت لهذا الغرض على عينة مكونة من (70) فردا من المرشدين الأكاديميين. وأشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على دور الإرشاد الأكاديمي في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030، على محاور أداة الدراسة؛ الحرص على تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب، تعزز برامج الإرشاد الأكاديمي قيم التسامح والعدالة والشفافية، وكان أبرز المطالب نشر ثقافة التسامح بين الطلاب مع بعضهم بعضاً ومع الآخرين، تدريب المرشدين الأكاديميين في الجامعة على برامج تعزيز الشخصية الوطنية، وكانت أبرز التحديات كثرة أعباء المرشد الأكاديمي التي تضعف من ممارسة البرامج اللاصفية، وكذلك غياب ثقافة الاعتزاز بالهوية الوطنية.

دراسة علي والأنور (2023) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة

الزقازيق، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة المكونة من استبيان أسلوب الإرشاد ومقياس الدافع المعرفي، على عينة مكونة من (٤٦٩) طالبا وطالبة، ومن (٤) أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، منهم (٢) يطبقون الإرشاد الالكتروني التفاعلي، و(٢) يطبقون الإرشاد التقليدي. وبعد مقارنة نتائج عينة الدراسة من الطلاب والطالبات بدرجاتهم التحصيلية لنهاية الفصل الدراسي في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح مجموعة طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مجموعة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية.

دراسة الشهري والجودة (2024) التي هدفت إلى تقصي جودة عملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة تبوك، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب، ومحور تطوير المهارات الشخصية والقيادية، ومحور العلاقة بين الطالب والمرشد الأكاديمي، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، على عينة مكونة من (2760) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تبوك وفروعها. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في غالبية متوسطات الاستجابة على محاور الاستبانة، إذ وقعت دون حدود رضا الطلبة، وكذلك وجود اختلاف في مستوى رضا الطلبة بين الكليات التي يتنمون إليها، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير الكلية على جميع محاور الاستبانة وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، وأن الكلية الجامعية بتيماء جاءت بالمركز الأول في درجة الرضا على جميع محاور الاستبانة وعلى الأداة ككل، فيما جاءت كلية الشريعة والأنظمة وكلية الهندسة بالمراكز الأخيرة في جميع محاور الاستبانة وعلى الأداة ككل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب والطالبات، لصالح الطالبات.

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن هناك تحديات تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي سواءً كان ذلك على المستوى المحلي أم الإقليمي أم العالمي، وأن هذه التحديات والقصور في عملية الإرشاد الأكاديمي موجودة على مستوى المرشدين الأكاديميين،

وكذلك على مستوى المؤسسة التعليمية بشكل عام، مما ينعكس سلباً على مخرجات هذه المؤسسات، وأن ما يميز هذه الدراسة بأنها تناولت جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مستوى جميع كليات الجامعة وفروعها بعكس الدراسات السابقة التي كانت تقتصر على كليات بعينها أو فئة قليلة من المرشدين الأكاديميين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، قام الباحثان باستخدام المنهج الكمي. إذ تم استخدام أساليب التحليل الوصفي الذي يركز على مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وأساليب التحليل الاستدلالي الذي يهدف إلى تحليل الفروقات بين المتوسطات الحسابية في ضوء متغيرات الدراسة الديموغرافية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة وفروعها البالغ عددهم (1995) عضو هيئة تدريس من الذكور والإناث.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (480) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك وقد كان توزيع عينة الدراسة على جميع متغيراتها الديموغرافية الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة كما هو ظاهر في الجداول رقم1 و2 و3، على التوالي.

جدول (1):

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	223	46.5
أنثى	257	53.5
المجموع	480	%100

جدول (2):

توزيع أعضاء هيئة التدريس الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	34	7.1
أستاذ مساعد	231	48.1
أستاذ مشارك	97	20.2
محاضر	86	17.9
معيد	32	6.7
المجموع	480	%100.0

جدول (3):

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب سنوات الخبرة التدريسية الجامعية

الخبرة التدريسية الجامعية	العدد	النسبة المئوية
0-3 سنوات	66	13.8
أكثر من 3 و أقل من 6 سنوات	53	11.0
أكثر من 6 سنوات	361	75.2
المجموع	480	%100.0

أداة الدراسة:

صدق الأداة الظاهري:

بعد مراجعة أدلة الإرشاد الأكاديمي المعتمدة في الجامعة والدراسات ذات العلاقة، تم اعتماد مجموعة من الفقرات، ولإيجاد صدق المحكمين الظاهري؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعددهم (7)، ثلاثة منهم متخصصون في القياس والتقويم، واثنان متخصصان في الإحصاء وواحد منهم متخصص في تحليل الأنظمة، وواحد متخصص في التعليم العالي. إذ تم الطلب من المحكمين إبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح كل فقرة وصحتها من الناحية اللغوية، ومدى ارتباطها بالمحور الذي يفترض أن تقيسه، وفي ضوء هذه النقاط تم اعتماد معيار الاتفاق بالأغلبية بنسبة 70% لاعتماد فقرات الاستبانة من ناحية السلامة والوضوح اللغوي ومن ناحية الارتباط بالمحور، إضافة إلى الأخذ بالتعديلات الواردة من قبل المحكمين

على بعض الفقرات. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 32 فقرة، موزعة على أربعة محاور رئيسة وهي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، ومحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب. وتم تحديد الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا، وأعطيت الأوزان من 5-1 على التوالي).

صدق الاتساق الداخلي:

تم تقدير مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال تقدير معاملات ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يبين معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الأول.

الجدول (4):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الأول محور السياسات والأنظمة الأكاديمية.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	تتيح الكلية الوقت الكافي للمرشد الأكاديمي لبذل قصارى جهده في عملية الإرشاد الأكاديمي	.709
2	يوجد دليل للإرشاد الأكاديمي في الكلية موضح فيه تعليمات وإجراءات الإرشاد الأكاديمي.	.750
3	يقوم القسم العلمي في بداية الفصل الدراسي بتحديد المرشدين الأكاديميين بالبرامج الأكاديمية.	.743
4	تشارك وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية تقاريرها الفصلية التي تتضمن خطة عملها ومدى تحقيق أهدافها مع الأقسام العلمية.	.811
5	تعمل وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية على الإسهام في الأنشطة المختلفة (مثل الأسبوع التعريفي للطلبة المستجدين) لتوضيح أهمية الإرشاد الأكاديمي وكيفية الاستفادة منه.	.836
6	هناك آليات عمل واضحة تتضمن تسهيل تعامل المرشد الأكاديمي مع الطلبة المتعثرين.	.840
7	أُوضح للطلبة الأنظمة واللوائح الأكاديمية بالجامعة والقنوات الرسمية للحصول عليها.	.868
8	أُطلع الطلبة على السياسات والإجراءات (مثل التقويم الأكاديمي ومواعيد التسجيل والحذف والتغيير) الأكاديمية المستجدة والمواعيد المهمة.	.829
9	تقوم لجنة الإرشاد الأكاديمي بالقسم بالمتابعة المستمرة لعملية الإرشاد الأكاديمي.	.854
10	أزود الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها عن طبيعة المقررات وارتباطها ببرامجهم الأكاديمية.	.829

تظهر قيم معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بمحور السياسات والأنظمة الأكاديمية مرتفعة، وهذا مؤشر على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. والجدول رقم (5) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثاني.

الجدول (5):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الثاني محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	تلقيت التدريب الكافي والمناسب للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي.	.822
2	أساعد زملائي على القيام بأدوارهم في عملية الإرشاد الأكاديمي.	.865
3	لدي إمكانية الوصول إلى المصادر التي أحتاجها لتزويد الطلبة بمعلومات سريعة ودقيقة.	.818
4	لدي القدرة والمرونة على تقديم المشورة للطلبة وفق احتياجاتهم.	.791
5	لدي القدرة على التعامل مع الطلبة بالرغم من اختلاف ثقافاتهم.	.725
6	أتابع باستمرار المستجدات في عملية الإرشاد الأكاديمي.	.885
7	أقوم بتوفير معلومات دقيقة حول خدمات الدعم الأكاديمي (وسائل التدريس، الوحدات داخل الكلية، المختبرات والمعامل، إلخ)	.847

ويلاحظ أن معاملات ارتباط الفقرات بمحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي مرتفعة، وهذا أيضاً بدوره مؤشر جيد على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات وقوة ارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه.

والجدول (6) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثالث.

الجدول (6):

معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثالث وهو محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	أقدم الاستشارة لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب بشأن البقاء في تخصصاتهم الحالية أو النظر في تغييرها.	.833
2	أساعد الطلبة على تطوير مهارات التواصل الفعال سواء داخل الجامعة أو خارجها، عندما يكون ذلك مفيداً لهم.	.845

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
3	أكون علاقات ودية وطيبة مع الطلبة.	.828
4	أتابع مع الطلبة المقترحات والتوصيات التي تم الاتفاق عليها خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي.	.780
5	أُحدد للطلبة ساعات الإرشاد الأكاديمي في بداية العام الدراسي، ويمكن للطلبة مراجعتي في غير الوقت المحدد أذا تطلب الأمر ذلك.	.808
6	آخذ بعين الاعتبار عادات وتقاليد وثقافات الطلبة.	.842
7	أمنح الطلبة حرية التحدث ومناقشة اهتماماتهم وما يشعرون به.	.836

يلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بمحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب مرتفعة، وهذا مؤشر جيد على قوة ارتباط هذه الفقرات بالمحور، ودلالة صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات، الذي بدوره يخدم الصدق البنائي لهذا الاستبيان.

وفيما يتعلق بالمحور الرابع، فالجدول (7) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بهذا المحور.

الجدول رقم (7):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الرابع محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية عند الطلبة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	أُناقش مع الطلبة كيفية اختيار الوظيفة المناسبة بعد التخرج.	.859
2	أُناقش مع الطلبة خططهم الوظيفية بعد التخرج.	.847
3	أُتابع مع الطلبة تطورهم الأكاديمي والنفسي وأساعدهم في الحصول على خبرات تعليمية متميزة.	.877
4	أُساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم اللازمة للنجاح في سوق العمل بعد التخرج.	.904
5	أهتم بتطوير شخصيات الطلبة وتهيئتهم ليكونوا قادة وأعضاء فاعلين في المجتمع.	.918
6	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في إدارة الوقت.	.912
7	أُساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم في التواصل.	.910
8	أساعد الطلبة في تعزيز استقلاليتهم ومسؤوليتهم نحو تعلُمهم المستمر.	.890

ومن خلال تفحص معاملات ارتباط الفقرات بهذا المحور، نجدها مرتفعة أيضاً، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات التي تخدم صدق البناء للاستبيان.

ثبات الأداة:

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل الثبات كرو نباخ ألفا قيماً مرتفعة على محاور الاستبانة الأربعة، والجدول (8). يوضح ذلك.

الجدول (8):

معاملات الثبات على محاور استبانة جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك

المحور	معامل الثبات
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	.939
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	.916
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	.920
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	.962
الأداة ككل	.973

ومن خلال ملاحظة معاملات الثبات في الجدول (8) يتبين أنها تراوحت بين 0.916 إلى 0.962 وتُعد هذه المعاملات مرتفعة وجيدة لغايات إجراء هذه الدراسة وتحقيق أغراضها.

المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، واستلام الردود وفرزها، تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية الآتية:

- إيجاد معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وإيجاد معامل ألفا كرونباخ للكشف عن معامل ثبات كل بعد من محاور أداة الدراسة ومعامل ثبات أداة الدراسة ككل.
- إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور أداة الدراسة.
- استخدام اختبار (t-test) لبيان الاختلاف بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الدراسة الأربعة حسب متغير الجنس.

- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لبيان الاختلاف بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الدراسة الأربعة متغير الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.
- وللمقارنات البعدية تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

وللحكم على المتوسطات الحسابية للاستبانة بشكل عام، والمحاور بشكل خاص، تم حساب المدى لفئات التدريج الخماسي (بدرجة كبيرة جدا (4.2 إلى 5)، وبدرجة كبيرة (3.4 إلى أقل من 4.2)، وبدرجة متوسطة (2.6 إلى أقل من 3.4)، وبدرجة قليلة (1.8 إلى أقل من 2.6)، وبدرجة قليلة جدا (أقل من 1.8)).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	المحور الأول: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	4.08	.761	3	كبيرة
1	تتيح الكلية الوقت الكافي للمرشد الأكاديمي لبذل قصارى جهده في عملية الإرشاد الأكاديمي	3.90	1.044	8	كبيرة
2	يوجد دليل للإرشاد الأكاديمي في الكلية موضح فيه تعليمات وإجراءات الإرشاد الأكاديمي.	4.01	1.004	7	كبيرة
3	يقوم القسم العلمي في بداية الفصل الدراسي بتحديد المرشدين الأكاديميين بالبرامج الأكاديمية.	4.28	.869	1	كبيرة جداً
4	تشارك وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية تقاريرها الفصلية التي تتضمن خطة عملها ومدى تحقيق أهدافها مع الأقسام العلمية.	3.84	1.031	10	كبيرة

5	تعمل وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية على الإسهام في الأنشطة المختلفة (مثل الأسبوع التعريفي للطلبة المستجدين) لتوضيح أهمية الإرشاد الأكاديمي وكيفية الاستفادة منه.	4.14	.964	5	كبيرة
6	هناك آليات عمل واضحة تتضمن تسهيل تعامل المرشد الأكاديمي مع الطلبة المتعثرين.	3.88	1.036	9	كبيرة
7	أُوضح للطلبة الأنظمة واللوائح الأكاديمية بالجامعة والقنوات الرسمية للحصول عليها.	4.18	.890	4	كبيرة
8	أُطلع الطلبة على السياسات والإجراءات (مثل التقويم الأكاديمي ومواعيد التسجيل والحذف والتغيير) الأكاديمية المستجدة والمواعيد المهمة.	4.19	.900	3	كبيرة
9	تقوم لجنة الإرشاد الأكاديمي بالقسم بالمتابعة المستمرة لعملية الإرشاد الأكاديمي.	4.10	.889	6	كبيرة
10	أزود الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها عن طبيعة المقررات وارتباطها ببرامجهم الأكاديمية.	4.24	.831	2	كبيرة جداً
المحور الثاني: محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي		4.01	.751	4	كبيرة
1	تلقيت التدريب الكافي والمناسب للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي.	3.54	1.144	7	كبيرة
2	أساعد زملائي على القيام بأدوارهم في عملية الإرشاد الأكاديمي.	4.05	.878	3	كبيرة
3	لدي إمكانية الوصول إلى المصادر التي أحتاجها لتزويد الطلبة بمعلومات سريعة ودقيقة.	3.80	1.059	6	كبيرة
4	لدي القدرة والمرونة على تقديم المشورة للطلبة وفق احتياجاتهم.	4.30	.749	2	كبيرة جداً
5	لدي القدرة على التعامل مع الطلبة بالرغم من اختلاف ثقافاتهم.	4.39	.705	1	كبيرة جداً
6	أتابع باستمرار المستجدات في عملية الإرشاد الأكاديمي.	4.04	.923	4	كبيرة
7	أقوم بتوفير معلومات دقيقة حول خدمات الدعم الأكاديمي (وسائل التدريس، الوحدات داخل الكلية، المختبرات والمعامل، إلخ)	4.02	.916	5	كبيرة
المحور الثالث: محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب		4.29	.623	1	كبيرة جداً
1	أقدم الاستشارة لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب بشأن البقاء في تخصصاتهم الحالية أو النظر في تغييرها.	4.23	.772	5	كبيرة جداً
2	أساعد الطلبة على تطوير مهارات التواصل الفعال سواء داخل الجامعة أم خارجها، عندما يكون ذلك مفيداً لهم.	4.20	.778	6	كبيرة

3	أكون علاقات ودية وطيبة مع الطلبة.	4.43	.719	2	كبيرة جداً
4	أتابع مع الطلبة المقترحات والتوصيات التي تم الاتفاق عليها خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي.	4.07	.832	7	كبيرة
5	أُحدد للطلبة ساعات الإرشاد الأكاديمي في بداية العام الدراسي، ويمكن للطلبة مراجعتي في غير الوقت المحدد أذا تطلب الأمر ذلك.	4.32	.781	4	كبيرة جداً
6	آخذ بعين الاعتبار عادات وتقاليد وثقافات الطلبة.	4.38	.721	3	كبيرة جداً
7	أمنح الطلبة حرية التحدث ومناقشة اهتماماتهم وما يشعرون به.	4.44	.696	1	كبيرة جداً
المحور الرابع: محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب		4.19	.709	2	كبيرة
1	أُناقش مع الطلبة كيفية اختيار الوظيفة المناسبة بعد التخرج.	4.16	.807	7	كبيرة
2	أُناقش مع الطلبة خططهم الوظيفية بعد التخرج.	4.08	.835	8	كبيرة
3	أُتابع مع الطلبة تطورهم الأكاديمي والنفسي وأساعدهم في الحصول على خبرات تعليمية متميزة.	4.19	.795	5	كبيرة
4	أُساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم اللازمة للنجاح في سوق العمل بعد التخرج.	4.17	.787	6	كبيرة
5	أهتم بتطوير شخصيات الطلبة وتهيئتهم ليكونوا قادة وأعضاء فاعلين في المجتمع.	4.22	.812	3	كبيرة جداً
6	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في إدارة الوقت.	4.20	.796	4	كبيرة
7	أُساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم في التواصل.	4.23	.788	2	كبيرة جداً
8	أساعد الطلبة في تعزيز استقلاليتهم ومسؤوليتهم نحو تعلُمهم المستمر.	4.27	.768	1	كبيرة جداً
	الأداة ككل	4.1	.637		كبيرة

يتضح من خلال الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمحاور أداة الدراسة وللفقرات على كل محور والتي تقيس جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بالأغلب بتقدير كبير، إذ تراوحت متوسطات الاستجابة على محاور أداة الدراسة بين (4.019 – 4.294)، وبلغ المتوسط العام للاستجابات على أداة الدراسة ككل (4.145) بانحراف معياري (.6373). إذ جاء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.294) وبانحراف معياري مقداره

(.623)، يليه محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب بمتوسط بلغ (4.191)، وبانحراف معياري مقداره (.709)، ثم يليه محور السياسات والأنظمة الأكاديمية بمتوسط بلغ (4.08)، وبانحراف معياري مقداره (.761)، وأخيراً محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي بمتوسط بلغ (4.019)، وبانحراف معياري مقداره (.751)، وهذا يدل على أن جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك يتمتع بجودة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج كلٍ من دراسات (Smith & Allen, 2008؛ الكريمين وآخرين، 2010؛ الروسان والطريفي، 2017؛ العجلان، 2023)، واختلفت مع نتائج دراسة دوسكل وآخرين (Duskal et al., 2023).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، ومقارنة النتائج حسب الجنس في العينة ككل، ويوضح الجدول (10) مقارنة بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة والدرجة الكلية.

جدول 10:

متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس في العينة ككل

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	ذكر	223	4.1206	.77467
	أنثى	257	4.0362	.74941
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	ذكر	223	4.0577	.75906
	أنثى	257	3.9867	.74551
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	ذكر	223	4.3248	.64034
	أنثى	257	4.2674	.60864
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	ذكر	223	4.2152	.72182
	أنثى	257	4.1707	.70024

وتم استخدام اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة كما في الجدول (11).

جدول (11):

اختبار (t- test) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الاحصائية
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	ذكر	223	4.1206	.77467	1.212	.226
	أنثى	257	4.0362	.74941		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	ذكر	223	4.0577	.75906	1.032	.303
	أنثى	257	3.9867	.74551		
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	ذكر	223	4.3248	.64034	1.006	.315
	أنثى	257	4.2674	.60864		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	ذكر	223	4.2152	.72182	.685	.494
	أنثى	257	4.1707	.70024		

يلاحظ من نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة، وهذه النتيجة تؤكد التصور النظري الذي أكدت عليه دراسة (Larson et al., 2018) ودراسة (McGill, 2021) من ناحية أهمية وجود تصور متفق عليه لدى المرشدين الأكاديميين حول ماهية الإرشاد الأكاديمي وعناصره وأبعاده بغض النظر عن جنس المرشد الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الدرجة العلمية؟

تم إجراء تحليل احصائي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) حسب متغير الدرجة العلمية في العينة ككل، والجدولان (12)، (13) يوضحان ذلك.

جدول (12):

متوسطات استجابات اعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة

المحور	الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	أستاذ	34	4.0235	.86482
	أستاذ مشارك	97	4.2289	.66457
	أستاذ مساعد	231	4.0831	.74198
	محاضر	86	3.9512	.86945
	معيد	32	3.9437	.70981
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	أستاذ	34	3.9412	.89326
	أستاذ مشارك	97	4.1679	.68976
	أستاذ مساعد	231	4.0161	.72618
	محاضر	86	3.9934	.79310
	معيد	32	3.7500	.78916
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.	أستاذ	34	4.2059	.75363
	أستاذ مشارك	97	4.4242	.55919
	أستاذ مساعد	231	4.3166	.58396
	محاضر	86	4.1312	.74189
	معيد	32	4.2679	.50638
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	أستاذ	34	4.2500	.72037
	أستاذ مشارك	97	4.2629	.62954
	أستاذ مساعد	231	4.2208	.67814
	محاضر	86	4.0887	.82490
	معيد	32	3.9766	.79212

الجدول (13):

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية للعينة ككل.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
محور السياسات	بين المجموعات	4.272	4	1.068	1.854	.117

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
والأنظمة الأكاديمية	داخل المجموعات	273.578	475	.576		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	بين المجموعات	4.730	4	1.183	2.111	.078
	داخل المجموعات	266.064	475	.560		
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	بين المجموعات	4.326	4	1.081	2.824	.025
	داخل المجموعات	181.926	475	.383		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	بين المجموعات	3.197	4	.799	1.593	.175
	داخل المجموعات	238.234	475	.502		

يلاحظ من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الاستبانة (محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب) يعزى لمتغير الدرجة العلمية، إذ كانت جميع قيم اختبار "F" ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات اعضاء هيئة التدريس على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، ولتحديد هذه الفروق تم استخدام المقارنات الثنائية (LSD)، إذ كانت بين متوسطي استجابة أعضاء هيئة التدريس ذوي درجة الاستاذ المشارك ودرجة المحاضر لصالح الاستاذ المشارك، وبين متوسطي استجابة الاستاذ المساعد والمحاضر لصالح الاستاذ المساعد، وهذا يدل على أن جودة الإرشاد الأكاديمي وخاصةً فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد والطالب تكون مرتفعة عند المرشدين ذوي الدرجات العلمية المتقدمة مقارنةً مع درجة المحاضر، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Baker & Griffin ، 2010) ولكنها تختلف مع بعض نتائج دراسة (Larson et al., 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس؟

تم إجراء تحليل لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، ومقارنة النتائج حسب متغير سنوات الخبرة في العينة ككل، ويبين الجدول (14) مقارنة بين متوسطات استجابات أعضاء

هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخدمة في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة والدرجة الكلية.

جدول (14):

متوسطات استجابات اعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخدمة في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	0- 3 سنوات	66	4.0621	.79995
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.7698	.82078
	أكثر من 6 سنوات	361	4.1227	.73684
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	0- 3 سنوات	66	3.9740	.85381
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.6604	.74243
	أكثر من 6 سنوات	361	4.0807	.71961
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.	0- 3 سنوات	66	4.2121	.72940
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	4.0135	.60691
	أكثر من 6 سنوات	361	4.3502	.59340
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	0- 3 سنوات	66	4.2140	.77607
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.8585	.62933
	أكثر من 6 سنوات	361	4.2361	.69733

ومن أجل بيان الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15):

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	بين المجموعات	5.769	2	2.885	5.057	.007
	داخل المجموعات	272.081	477	.570		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	بين المجموعات	8.325	2	4.163	7.565	.001
	داخل المجموعات	262.469	477	.550		

محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	بين المجموعات	5.754	2	2.877	7.603	.001
	داخل المجموعات	180.498	477	.378		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	بين المجموعات	6.631	2	3.315	6.735	.001
	داخل المجموعات	234.800	477	.492		

يلاحظ من نتائج الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع محاور الاستبانة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، إذ كانت جميع قيم اختبار "F" لها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، ولتحديد هذه الفروق تم استخدام المقارنات الثنائية (LSD)، إذ كانت الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع المحاور بين ذوي الخبرة (0-3 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات)، وذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر) لصالح ذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر)، على جميع محاور الدراسة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرات التدريسية الطويلة لديهم من الكفايات اللازمة للقيام بعملية الإرشاد وتوجيه الطلبة، مما يحقق جودة عالية لعملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم، هذه النتيجة تؤكد نتائج دراسة (Smith & Allen, 2008) ودراسة دراسة (Folsom et al., 2015) ودراسة (McGill, 2021)، ولكنها تختلف جزئياً مع دراسة (الشمايلة، 2007) ودراسة (Larson et al., 2018).

أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة أن متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة عن مستوى جودة الإرشاد الأكاديمي في جامعة تبوك بشكل عام، وكذلك بدرجة كبيرة على ثلاثة محاور لأداة الدراسة باستثناء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب كان مستوى الرضا بدرجة كبيرة جداً، وهذا يدل على أن جامعة تبوك تلتزم بالمعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بتقديم إرشاد أكاديمي ذي جودة عالية يسهم في مساعدة الطلبة على خوض الحياة الجامعية بنجاح وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للنجاح في الحياة الجامعية وما بعدها. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير لجنس، ولكنها أيضاً توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية

لعضو هيئة التدريس ولصالح ذوي الخبرات (6 سنوات وأكثر)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى إلى الدرجة العلمية على ثلاثة محاور من محاور أداة الدراسة باستثناء محور علاقة المرشد بالطالب فكانت لصالح درجة الأستاذ المشارك ومن ثم الأستاذ المساعد.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بأن تقوم القيادات الأكاديمية في الجامعة على مختلف المستويات (العليا، الوسطى، والدنيا) بالآتي:

1- تعزيز طرق وآليات التواصل بين المرشد الأكاديمي والطالب من جهة، والمرشد الأكاديمي والجهات المعنية في الجامعة من جهة أخرى، لتعزيز عملية الإرشاد الأكاديمي وتطويرها، والتأكد من أن التواصل بين المرشد الأكاديمي والطلبة يسير بالشكل الصحيح.

2- عقد الورش التدريبية المتخصصة في الإرشاد الأكاديمي بشكل مستمر لأعضاء هيئة التدريس في كليات وفروع الجامعة، والتركيز على دور المرشد وعلى العلاقة الإنسانية بينه وبين الطلبة.

3- تزويد أعضاء هيئة التدريس بأدلة الإرشاد الأكاديمي واللوائح التنظيمية بشكل دوري ومستمر والتركيز على الطرق الوسائل التي تساعدهم على القيام بعملهم بالشكل الصحيح.

4- ضرورة إجراء تقييم مستمر لجودة الإرشاد الأكاديمي في الكليات من أجل المقارنة وتتبع عمليات التحسن فيها.

اقتراحات البحوث المستقبلية:

1. إجراء دراسة طولية تتتبع مدى جودة الإرشاد الأكاديمي في جامعة تبوك عبر السنوات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى التقدم أو الثبات أو التراجع في جودة الإرشاد الأكاديمي.
2. إجراء دراسة للتأكد من الهيكل البنائي لمحاور الدراسة ومعرفة مدى تأثيرها في بعضها بعضا من خلال استخدام التحليل التوكيدي والهيكلي.
3. إجراء دراسة مشابهة لجودة الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية لدراسة الفروق أو عدمها في هذه الجامعات، ويمكن أن تضم العينة جامعات ناشئة وجامعات عريقة.

4. إجراء دراسة نوعية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة والمرشدين الأكاديميين لهم ومعرفة مدى التوافق والاتساق بين استجابات هاتين الفئتين حول محاور الإرشاد الأكاديمي.

المراجع باللغة العربية والإنكليزية

اولاً: المراجع العربية

الدليم، فهد بن عبدالله. (2014). واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها والمرشدين من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية الآداب جامعة بني سويف*، (33)، 15-74.

العجلان، عواطف بنت محمد. (2023). تفعيل أدوار الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030: المتطلبات والتحديات، *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*. 3(113)، 557-588.

الشمايلة، فاتن ياسين مصطفى. (2007). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (مرشدين أكاديميين) وموظفي وحدة القبول والتسجيل والطلبة .[أطروحة ماجستير]، جامعة مؤتة. الأردن

أبو عباءة، أثير. (2021). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تنمية الشخصية الوطنية لدى طلابهم لرؤية المملكة العربية السعودية "2030. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 38 (149)، 155-194.

الكريمين، رائد؛ والحياصات، محمد؛ والنابلسي، زينب. (2010). مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر المرشد الأكاديمي والطلبة والعاملين في وحدة القبول والتسجيل في جامعة البلقاء. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (104)، 241 – 271.

الكندري، نبيلة يوسف. (2010). دور الأستاذ في تطوير الأداء الأكاديمي للطالب في جامعة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 36(136)، 71-109.

الجميعي، وفاء عائض. (2016). معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي في جامعة الطائف من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين، *مجلة كلية التربية بجامعة الطائف*،(105) ، 193-223.

الشهري، يحيى؛ الجودة، ماجد. (2024). جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك للعام الجامعي 2022م .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (37)، 422-451.

الروسان، هدى؛ والطريفي، غادة. (2017). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية للبنات بالجبيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية أسيوط*، 33(6)، 366-400.

علي، رندا السيد أحمد؛ الأنور، محمد إبراهيم. (2023). فعالية استخدام الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 74(1)، 443-503.

فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً، واصطلاحاً، مصر، الإسكندرية، دار الوفاء.

Arabic References

Aldlym, Fahd ibn Allāh. (2014). wāqiʿ al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat al-Malik Saʿūd min wijhat naẓar ṭlābhā wa-al-murshidīn min aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. Majallat Kullīyat al-Ādāb Jāmiʿat Banī swbf, (33), 15-74.

al-ʿAjlān, ʿAwāṭif bint Muḥammad. (2023). Tafʿīl adwār al-Irshād al-Akādīmī bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah fī taʿzīz al-shakhṣīyah al-Waṭanīyah al-Saʿūdīyah wafqa ruʾyah 2030 : al-Mutaṭallabāt wa-al-taḥaddiyāt, al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj. 3 (113), 557-588.

Alshmāylh, Fātin Yāsīn Muṣṭafá. (2007). Mushkilāt al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat Muʾtah min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs (murshidīn akādymyyn) wmwẓfy Waḥdat al-qubūl wa-al-Tasjīl wālṭlbh. [uṭrūḥat mājistīr], Jāmiʿat Muʾtah. al-Urdun.

Abū ʿAbāʾat, Athīr. (2021). Dawr aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Shaqrāʾ fī Tanmiyat al-shakhṣīyah al-Waṭanīyah ladá ṭlābhm li-ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah "2030. Jamʿīyat al-Ijtimāʿīyīn fī al-Shāriqah, 38 (149), 155-194.

Alkrymyn, Rāʾid ; wālḥyāṣāt, Muḥammad ; wālnāblsy, Zaynab. (2010). Mushkilāt al-Irshād al-Akādīmī min wijhat naẓar al-Murshid al-Akādīmī wālṭlbh wa-al-ʿāmilīn fī Waḥdat al-qubūl wa-al-Tasjīl fī Jāmiʿat al-Balqāʾ. al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-qirāʾah wa-al-maʿrifah, (104), 241 – 271.

al-Kandarī, Nabīlah Yūsuf. (2010). Dawr al-Ustādh fī taṭwīr al-adāʾ al-Akādīmī llṭālb fī Jāmiʿat al-Kuwayt. Majallat Dirāsāt al-Khalīj wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, 36 (136), 71-109.

al-Jumayʿī, Wafāʾ ʿĀʾiḍ. (2016). Muʿawwiqāt mumārasat al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat al-Ṭāʾif min wijhat naẓar al-Murshidīn al-akādīmīyīn, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Ṭāʾif, (105), 193-223.

al-Shahrī, Yaḥyá ; al-jawdah, Mājid. (2024). Jawdah al-Irshād al-Akādīmī min wijhat naẓar ṭullāb Jāmiʿat Tabūk lil-ʿām al-Jāmiʿī 2022m. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, (37), 422-451.

al-Rūsān, Hudá ; wālṭryfy, Ghādah. (2017). mshکlāt al-Irshād al-Akādīmī fī Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt bāljbyl min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Asyūṭ, 33 (6), 366-400.

ʿAlī, Randā al-Sayyid Aḥmad ; al-Anwar, Muḥammad Ibrāhīm. (2023). faʿālīyat istikhdām al-Irshād al-Akādīmī al-tafāʿulī fī Tanmiyat al-Dāfiʿ al-maʿrifī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah. Majallat al-Irshād al-nafsī, 74 (1), 443-503.

Falīyah, Fārūq ʿAbduh ; wālzky, Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ. (2004). Muʿjam muṣṭalaḥāt al-Tarbiyah lfẓan, wāṣṭlāḥan, Miṣr, al-Iskandarīyah, Dār al-Wafāʾ.

ثانيا: المراجع باللغة الانكليزية

Aiken-Wisniewski, S. A., Johnson, A., Larson, J., & Barkemeyer, J. (2015). A preliminary report of advisor perceptions of advising and of a profession. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 35(2), 60-70.

Allen, J. & Smith, C. (2008): Importance of responsibility for and satisfaction with academic advising: A faculty perspective. *Journal of College Student Development,* 49 (5), 397-411.

Baker, V. L., & Griffin, K. A. (2010). Beyond mentoring and advising: Toward understanding the role of faculty "developers" in student success. *A bout Campus,* 14(6), 2-8.

Duslak, M. P., McGill, C. M., & Seiden, J. (2023). Administrator perceptions of the purpose and function of academic advising in the United States. *Journal of Further and Higher Education,* 47(9), 1228-1246.

Folsom, P., Yoder, F., & Joslin, J. E. (2015). *The New Advisor Guidebook: Mastering the Art of Academic Advising*. John Wiley & Sons.

Larson, J., Johnson, A., Aiken-Wisniewski, S. A., & Barkemeyer, J. (2018). What is academic advising? An application of analytic induction. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 38(2), 81–93.

Levinson, D. J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). The Seasons of a Man's Life. New York: Ballentine.

Mathew, B. J., & Ibrahim, O. A. (2023). Effective advising: How does academic advising influence student learning outcomes in higher education institutions in Oman?. *Cogent Education,* 10(1), 2197663.

McGill, C. M. (2021). Toward a substantive theory of the academic advising process: A grounded theory. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 41(1), 94-105.

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.

Paul, W., Smith, K., & Dochney, B. (2012) Advising as servant leadership: *The Journal of the National Academic Advising Association,* 33 (1), 53-60.

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