مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

# جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك للعام الجامعي 2022م(*)

**د/ يحيى بن محمد الشهري**
أستاذ القيادة والسياسات التربوية المساعد
قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

**د/ ماجد محمود الجودة**
أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك
قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

*) تاريخ تسليم البحث 1/12/2023 تاريخ قبوله للنشر 26/12/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

# جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك للعام الجامعي 2022م

**د/ يحيى بن محمد الشهري**
أستاذ القيادة والسياسات التربوية المساعد
قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

**د/ ماجد محمود الجودة**
أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك
قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي جودة عملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة تبوك في العام الدراسي 2022، وتكونت عينة الدراسة من 2760 طالب وطالبة من جميع كليات وفروع جامعة تبوك، استجابوا على استبانة تكونت من 25 فقرة توزعت على أربعة محاور هي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب، ومحور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب، ومحور العلاقة بين الطالب والمرشد الأكاديمي، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى ضعف في غالبية متوسطات الاستجابة على محاور الاستبانة، حيث وقعت دون حدود رضا الطلبة المحدد من قبل الباحثين، وتباينت درجات رضا الطلبة بين الكليات، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير الكلية على جميع محاور الاستبانة وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، واحتلت الكلية الجامعية بتيماء المركز الأول في درجة الرضا على جميع المحاور وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، فيما احتلت كلية الشريعة والأنظمة وكلية الهندسة المراكز الأخيرة في جميع محاور الاستبانة وجودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، وكذلك ظهرت فروق بين استجابات الطلاب والطالبات، وكانت في غالبيتها لصالح الطالبات.

**الكلمات المفتاحية:** الإرشاد الأكاديمي، الطلبة، الجامعات السعودية، الكفايات الإرشادية، علاقة المرشد بالطالب.

# Quality of Academic Advising from the Perspective of Students at the University of Tabuk for the 2022 academic year

**Dr. Yahya Mohammad Alshehri**
Assistant Professor in Leadership & Policy Studies
Department of Administration & Educational Planning
College of Education & Arts, University of Tabuk

**Dr. Majed Mahmoud Aljoudeh**
Associate Professor in Measurement & Educational Evaluation
Department of Education & Psychology, College of
Education & Arts, University of Tabuk

## Abstract

The current study aimed to investigate the quality of academic advising process from the point of view of students at the University of Tabuk in the academic year 2022. The sample consisted of 2760 male and female students from all colleges and branches of the University of Tabuk, who responded to a questionnaire consisting of 25 items distributed over four domains: the academic policies and regulations, the development of student's academic and professional skills, the development of student's personal and leadership skills, the relationship between student and academic advisor, and the academic advisor's skills and competencies. The study found weakness in the majority of the domains. All means fell below the threshold of student satisfaction specified by the researchers, and student satisfaction scores varied between colleges, as statistically significant differences appeared between averages depending on the college variable on all domains and on the quality of academic advising in general. Thus, Taima University College ranked first in the degree of satisfaction on all domains and on the quality of academic advising in general, while College of Sharia and Systems and College of Engineering occupied the last positions in all domains and the quality of academic advising in general. Also, there were differences between responses of male and female students, and they were mostly in favor of female students.

**Keywords:** academic advising, students, Saudi universities, advising competencies, advisor-student relationship.

**مقدمة:**

تعتبر عملية الإرشاد الأكاديمي من الركائز الأساسية في العملية التعليمية بالجامعات، حيث أنها عملية موجهة تهدف إلى تقديم خدمات متنوعة للطلبة؛ إذ تعمل على مساعدة الطلبة وتوجيههم ومساعدتهم على تحقيق أفضل النتائج، والتكيف مع الحياة الجامعية واستثمار الفرص المتاحة لهم، عن طريق اكسابهم المهارات الأكاديمية والقيمية والاستعدادات النفسية التي تمكنهم من رفع مستويات تحصيلهم العلمي، وتساعدهم في مواجهة الصعوبات والتحديات خلال مسيرتهم الجامعية.

وأصبحت عملية الإرشاد الأكاديمي عنصراً مهماً في الحياة الجامعية؛ إذ تؤثر بشكل إيجابي على نجاح الطلبة واستمراريتهم، وتحقيق طموحاتهم التعليمية وغير التعليمية، وتعمل على تطوير قراراتهم المهنية، وتساهم في رضاهم عن خبراتهم الجامعية (Pual, Smith, Dochency, 2012). وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة فولار وبوليان (Boylan, 2010 & Fowler) إلى أن الإرشاد الأكاديمي من أهم العوامل المساعدة على نجاح الطالب في الدراسة الجامعية، والتكيف والتوافق معها. فيما أشارت دراسة سودن (Soden, 2017) إلى أن الإرشاد الأكاديمي أكثر العوامل إسهاماً في نجاح الطالب أكاديمياً، يأتي ثانياً بعد جودة استراتيجيات وطرق التدريس. كما أكدت إحدى الدراسات الحديثة (Mu & Fosnacht 2019) على أن عملية الإرشاد الأكاديمي تؤثر إيجاباً وبشكل كبير على درجة اكتساب الطلبة لعدد من المعارف والمهارات والقيم الأكاديمية، كما أنها تؤثر إيجاباً على درجات الطلبة في المقررات الدراسية. بل إن بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة (Kau, 2019 & Kraft-Terry) تشير إلى أن الإرشاد الأكاديمي المبني وفق نموذج مخرجات التعلم، يساعد الطلبة الذين يعانون من بعض المشكلات الأكاديمية، على فهم واستيعاب وتذكر السياسات والإجراءات الأكاديمية؛ مما يمكنهم من التعامل مع التحديات التي تواجههم بشكل فعال، ويجعلهم أكثر استقراراً وإنتاجية خلال حياتهم الجامعية. وفي هذا السياق، أظهرت نتائج دراسة هولند، ويست وود، وهنف (Hanif, & ,Holland, Westwood 2020) أن الإرشاد الأكاديمي الفعال يؤثر إيجاباً على تطور الطلبة الشمولي ورفاهيتهم (wellbeing) وإحساسهم بوجود الدعم الإنساني المستمر خلال رحلتهم الجامعية.

وبالنظر إلى أهمية الإرشاد الأكاديمي في العملية التعليمة بالجامعات، فقد أوضح كوك ( Cook, 2009) بأن الإرشاد الأكاديمي بدء بشكل غير مقصود ببداية التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه أخذ في التطور والانتشار والتجسد في ممارسات كثيرة ظهرت في الجامعات الأمريكية العريقة مثل هارفرد ويل، ولكن الاهتمام الحقيقي والرسمي بهذه العملية بدأ في حوالي منتصف القرن الثامن عشر. وقد أوضح كون (Kuhn, 2011) أن عملية الإرشاد الأكاديمي مرت بعدة مراحل وتطورات، وأن

أول عملية إرشـــاد أكاديمي رسمية ظهرت عام 1841 في ولاية أوهايو في كلية كينون، وفي عام 1867 أطلقت جامعة جونز هوبكنز نظاماً للخدمات الإرشـــادية بواســـطة أعضـــاء هيئة التدريس، وأن عملية الإرشاد أخذت في الانتشار في مؤسسات التعليم العالي، ولكن في ضوء تطور الجامعات وانتشارها وزيادة عددها؛ زادت الحاجة لوجود أنظمة إرشاد أكاديمي منمذجة وممنهجة؛ لمساعدة الطلبة في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم التعليمية والشخصية، فظهرت طفرة الإرشاد الأكاديمي في حقبة الستينات والسبعينات من القرن الماضي، وتعددت نظرياته ونماذجه حتى وقتنا الحاضر.

وفي ضوء تعدد نظريات وأطر ونماذج الإرشاد الأكاديمي، تعددت التصورات حول هذه العملية بحسب أوجه النشاط الذي تمارسه والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فمثلاً وصف كروكستون ( Crookston, 2009) الإرشـــاد الأكاديمي بأنه نشـــاط متعدد الأوجه يســـاعد الطالب في تحقيق قيمه وأهدافه، وفهمه لطبيعة التعليم الجامعي وغرضه، ويزود الطالب بمعلومات دقيقة وواضحة عن سياسات ولوائح الجامعة، كما يساعد الطالب في متابعة تقدمه الأكاديمي وفق ميوله وقدراته، وتحقيق تطلعاته الشـخصـية. في حين يرى بيزولاتو (Pizolato, 2008) أن الإرشاد الأكاديمي عملية تدريسية تساهم في عملية التعلم لدى الطلبة، وتســـاعد الطلبة في تطوير المهارات الضـــرورية لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم. بينما أوضـــح يونج وآخرون (Yong, et al., 2013) أن الإرشاد الأكاديمي محور من أهم المحاور الرئيسية في العملية التعليمية وركائز التعليم، والتي تؤثر إيجابياً في شـخصـية الطالب المعرفية والمهنية. ومن خلال مراجعة مجموعة من الدراسـات في الأدب النظري المتعلقة بعملية الإرشـــاد الأكاديمي، فإنه يمكن أن نعرف الإرشـــاد الأكاديمي على أنه عملية أكاديمية وإدارية وفنية منظمة تهدف إلى مســـاعدة الطلبة على مواجهة الصـــعوبات والمشـــكلات والتكيف مع زملائهم في البيئة الجامعية، ومساعدة الطلبة في اكتساب المهارات والاتجاهات والخبرات، من أجل النجاح في مسيرتهم التعليمية والمهنية (المنسي، 2004؛ محبوب، 2001؛ سليمان ومحمد، 2013).

وبالرغم من أهمية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن هذه العملية تواجه علية كثيراً من العقبات والتحديات التي تحد من جودتها وفاعليتها، وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، حيث أشـــار الشـــتيحي (2016) إلى أن بعض نتائج الدراســـات التي تناولت الإرشـــاد الأكاديمي في مختلف الجامعات العالمية أفادت أن عزوف أعضاء هيئة التدريس عن تكليفهم لعملية الإرشاد الأكاديمي ومحدودية فهم لهذه العملية بأبعادها وأهدافها المتنوعة، هي من أكبر التحديات التي تواجهها الجامعات. وعلى مســـتوى الجامعات العربية والخليجية، فإن معظمها يعاني من بعض التحديات والمشـــكلات، منها عدم وجود أنظمة رسمية للإرشاد الأكاديمي، وعدم فاعلية برامج الإرشاد الأكاديمي لعدم وجود كفاءات مناسبة، أو لزخم العبء الدراسي لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك عدم وعي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بأهمية الإرشاد الأكاديمي والعزوف عنه (عشوي والضوي، 2014؛ Ibrahim, 2023 & Mathew).

والجامعات السعودية كغيرها من الجامعات العالمية والعربية والخليجية، تعاني من بعض المشاكل والصعوبات والتحديات، ومن خلال مراجعتنا لنتائج الدراسات التي أجريت بهذا الخصوص على الجامعات السعودية (العنزي، 2019؛ الجميعي، 2016؛ العجلان، 2023؛ عابد،2017 العتيبي، 2015؛ العتيبي منيرة، 2015؛ السيد؛ 2016؛ الدليم،2014)، فإنه يمكن أن نلخص أهم المشاكل والصعوبات والتحديات التي تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي ومنها: العبء الدراسي والبحثي وخدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، صعوبة التواصل بين الطلبة والمرشدين الأكاديميين، عزوف أعضاء هيئة التدريس عن مهام الإرشاد الأكاديمي وضعف اهتمامهم به ومعرفة نماذجه، كثرة أعداد الطلبة الموزعين على المرشدين الأكاديميين، غموض مهام ودور المرشد الأكاديمي، تكليف أعضاء هيئة التدريس بالإرشاد الأكاديمي على طلبة بعيدين عن التخصص له، ضعف مهارات وكفايات المرشدين الأكاديميين، عدم وجود أماكن مخصصة لعملية الإرشاد الأكاديمي، عدم استخدام وسائل التواصل المتعددة، عدم وجود قواعد بيانات ومعلومات رقمية عن الطلبة.

ونظراً لأهمية الإرشاد الأكاديمي في حياة الطالب الجامعية، فقد أولت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بهذا الشأن؛ حيث جعلت الإرشاد الأكاديمي من ضمن المعايير الأساسية للحصول على الاعتماد المؤسسي بشكل عام والاعتماد البرامجي بشكل خاص في جميع الجامعات السعودية. وفي ضوء هذه المعطيات فإن الجامعات السعودية أولت كثيراً من الاهتمام والتطوير لعملية الإرشاد الأكاديمي من خلال تفعيله بالطريق المثلى بما يلبي طموحات الطلبة واحتياجاتهم، وهذا بدوره جعل مجال الإرشاد الأكاديمي حقلاً خصباً للباحثين، فانتشرت الدراسات التقييمية والتشخيصية بهذا الخصوص للوقوف على مواطن القوة وتعزيزها ومعالجة المعوقات والتحديات والصعوبات التي تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لما تم عرضه من أهمية الإرشاد الأكاديمي من جهة، وما بينته الدراسات من وجود مشاكل وصعوبات ومعوقات وتحديات من جهة أخرى، سواء كان ذلك على مستوى الجامعات العالمية، العربية والخليجية بشكل عام، والجامعات السعودية بشكل خاص. وجامعة تبوك حالها كحال مثيلاتها من الجامعات الحكومية السعودية، حيث أنها أولت اهتماماً واضحاً في مجال إرشاد الطلبة أكاديمياً، ورؤيتها لتكون من ضمن الجامعات المتميزة والرائدة، ومع ارتفاع أعداد الطلبة وتنوع التخصصات، أصبح ذلك دافعاً لتشخيص، وتقييم جوانب العملية التعليمية، والنشاطات المرتبطة بها، وعلى رأسها عملية الإرشاد الأكاديمي، من هنا جاءت هذه الدراسة لتشخيص وتقييم جودة عملية الإرشاد الأكاديمي في الجامعة من وجهة نظر طلبتها، وبالتحديد، فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الآتي:

ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي في كليات وفروع جامعة تبوك من وجهة نظر الطلبة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1-هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام باختلاف الكلية والشطر؟

2-ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بالسياسات والأنظمة الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة؟ وهل تختلف باختلاف الكلية والشطر؟

3-ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بتطوير مهارات الطلبة الأكاديمية والمهنية من وجهة نظر الطلبة؟ وهل تختلف باختلاف الكلية والشطر؟

4-ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بتطوير مهارات الطلبة الشخصية والقيادية من وجهة نظر الطلبة؟ وهل تختلف باختلاف الكلية والشطر؟

5-ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد الأكاديمي والطلبة من وجهة نظر الطلبة؟ وهل تختلف باختلاف الكلية والشطر؟

6-ما هي جودة الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بكفايات ومهارات المرشد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة؟ وهل تختلف باختلاف الكلية والشطر؟

**أهمية الدراسة:**

في ضوء أهمية الإرشاد الأكاديمي من جهة، وسعي الجامعات والمؤسسات التعليمية لتوفير بيئة جاذبة وسبل تحقيق احتياجات الطلبة ومتطلبات نجاحهم في حياتهم الجامعية من جهة أخرى، ومن بين هذه الجامعات جامعة تبوك التي أولت اهتماماً كبيراً في جميع الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة، وعلى رأسها خدمة الإرشاد الأكاديمي إيماناً من إدارة الجامعة بأهميته، ودوره في تحديد مستوى تأهيل الجامعة للخريجين، وتحقيق متطلبات سوق العمل، تأتي هذه الدراسة لتشخيص وتقييم جودة الإرشاد الأكاديمي في كليات وفروع الجامعة من خلال تقصي آراء طلبتها في هذا الخصوص. إن نتائج تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي يؤثر بشكل كبير على سبل نجاح الطلبة في دراستهم الجامعية، وعلى سمعة الجامعة بين نظيراتها من الجامعات الأخرى، بل الإرشاد الأكاديمي هو أحد مؤشرات الأداء الرئيسة في الخطة الاستراتيجية الثالثة لجامعة تبوك، وتأتي هذه الدراسة لتلبي احتياج الجامعة فيما يتعلق بتقييم جودة الإرشاد الأكاديمي، وتوفير مؤشر أداء وخط أساس يمكن البناء عليه وتتبع زيادته أو نقصانه عبر السنوات القادمة.

**التعريفات الإجرائية:**

جودة الإرشاد الأكاديمي: تلك العمليات الإجرائية التي يقوم بها المرشد الأكاديمي والتي تم قياس جودتها في هذه الدراسة من خلال متوسط استجابات الطلبة على استبانة مكونة من خمسة محاور تم تصميمها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

## الإطار النظري:

كما أوضحت هذه الدراسة في المقدمة بأنه لا يوجد هناك تعريف أو اصطلاح واحد للإرشاد الأكاديمي، وإنما يتعدد بتعدد التصورات والمداخل، حيث أن بعض هذه التصورات والمداخل يرى الإرشاد الأكاديمي من زوايا مختلفة (Grites, 2011 & ,Gordon, Habley)، فبعضها يصور الإرشاد الأكاديمي والمهام المناطة به من ناحية تعليمية وأكاديمية بحتة، بينما هناك تصورات أخرى تركز على دور الإرشاد الأكاديمي من ناحية سلوكية ونفسية، بينما يرى آخرون أن الإرشاد الأكاديمي مهمته الأساسية هي مهمة تطويرية وتدريبية. ولذلك فإنه يوجد هناك عدة أطر ونماذج وتصورات نظرية للإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. بل أن بعض الدراسات الشاملة والاستقصائية أظهرت أنه يوجد هناك مالا يقل عن اثنا عشر نموذجاً من نماذج الإرشاد الأكاديمي المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (Miller, 2013 & ,Drake, Jordan). ولكن هذه الدراسة ركزت بشكل كبير جداً على ثلاثة نماذج منها؛ وذلك بسبب أهمية هذه النماذج وتطبيقاتها في المؤسسات الجامعية وانتشارها واستمرارية استخدامها. ولابد من الإشارة إلى أن كل نموذج من هذه النماذج يتطلب ويتوقع سلوكيات ومهام محددة من المرشد الأكاديمي، وفيما يلي شرح موجز لهذه النماذج (Gordon, 2011 ;Drake, 2013):

النموذج الأول: نموذج الإرشاد الأكاديمي التطويري ( Developmental Academic Advising)، وهو ذلك النموذج الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة في تطوير وتنمية مهاراتهم للنجاح في الحياة الأكاديمية وما بعدها. حيث أن دور المرشد الأكاديمي من خلال هذا النموذج يركز على مساعدة الطلبة في اكتشاف وبحث وتحديد أهدافهم وطموحاتهم، سواءً كانت أكاديمية أو مهنية أو حياتية، وبالتالي فإن هذا النموذج يؤكد أهمية التطوير المستمر في جميع جوانب الشخصية لدى الطلبة؛ مما يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على حياة الطلبة في جميع المجالات داخل الجامعة وخارجها. ويعتبر هذا النموذج من أقدم نماذج الإرشاد الأكاديمي وأهمها في مؤسسات التعليم العالي.

النموذج الثاني: نموذج الإرشاد الأكاديمي التوجيهي أو المعياري ( Prescriptive Academic Advising)، هو ذلك النموذج الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة في معرفة السياسات والأنظمة الأكاديمية على مستوى الجامعة والكلية والقسم العلمي والبرنامج الأكاديمي. ويتركز دور المرشد الأكاديمي في تزويد الطلبة بالمعلومات والإرشادات التنظيمية التي تساعد الطلبة في التعامل مع السياسات التنظيمية على مستوى المقرر الدراسي والبرنامج الأكاديمي وغيرها، وبناء عليه فإن هذا النموذج يؤكد أهمية تزويد الطلبة بالمعلومات والتحديثات المستمرة حول السياسات التنظيمية في المجالات التي تتعلق بدراستهم الجامعية؛ مما سينعكس إيجاباً على قدرة الطلبة في التعامل مع هذه السياسات على مستوى المقرر الدراسي (مثل الحذف والإضافة) والبرنامج الأكاديمي (مثل تغيير التخصص) وغيرها.

النموذج الثالث: نموذج الإرشـــاد الأكاديمي الوقائي أو العلاجي ( Proactive or Intrusive Academic Advising)، هو ذلك النموذج الذي يهدف إلى مســـاعدة الطلبة في تخطي التحديات والصـعوبات التي تواجههم على مسـتوى الجامعة والكلية والقسـم العلمي والبرنامج الأكاديمي. ويتركز دور المرشـد الأكاديمي في تقديم الدعم المبكر والحالي والمستمر للطلبة خلال مسيرتهم الجامعية، ومسـاعدتهم في حل مشـــكلاتهم الأكاديمية وغيرها. وبناء عليه فإن هذا النموذج يؤكد أهمية التدخل الوقائي والعلاجي من قبل المرشـــد الأكاديمي لمســـاعدة الطلبة على معالجة التحديات التي تواجههم، والتعامل معها بالشـــكل المناسب؛ مما سينعكس إيجاباً على قدرة الطلبة في حل مشكلاتهم خلال مسيرتهم الجامعية.

**الدراسات السابقة:**

حظي موضوع الإرشاد الأكاديمي باهتمام كثير من الباحثين، سواء كان ذلك على مستوى الدراسات العالمية أو العربية أو المحلية، ونظراً لأن هذه الدراسـة تتناول موضـوع الإرشـاد الأكاديمي كحالة خاصـة في جامعة تبوك، فإننا سـنكتفي هنا بعرض بعض الدراسـات التي تناولت موضـوع الإرشـاد الأكاديمي وتشخيصه وتقييمه في الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية.

وفي هذا السـياق أجرت الصـقيه (2011) دراسـة اسـتهدفت تقييم رضـا طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة حول خدمات الإرشـاد الأكاديمي، وقد اعتمدت الباحثة على اسـتبانة لجمع البيانات من عينة قوامها 175 طالبة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن عينة الدراسة غير راضيات عن خدمات الإرشـاد الأكاديمي، وأن مسـتوى عدم الرضـا كان في أقل مسـتوياته في مجال التواصـل بين المرشـد والطالبة. وكانت هناك فروق إحصـائية في درجة الرضـا في مجال التواصـل لصـالح طالبات السـنة الأولى مقارنة مع طالبات السـنوات الأخرى. إلى عدم وجود رضـا من قبل طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة حول الإرشـاد الأكاديمي، ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين الطالبات حسـب متغير التخصـص، في حين ظهرت فردية على متغير المسـتوى، حيث أظهرت طالبات المسـتوى الأول رضـىً أعلى من الطالبات في المستويات الأعلى.

وفي دراسـة قام بها جوده وزايد (2012) هدفت إلى تقصـي المشـكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل. حيث تم جمع البيانات من خلال اسـتبيان تم تطبيقه على 319 طالباً. ومن أهم النتائج التي توصـلت لها الدراسـة فيما يتعلق بأهم المشـاكل الأكاديمية التي يعاني منها طلبة الكلية هي تلك المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، حيث تبين أنه يوجد هناك قصور واضح في تطبيق وتنفيذ الإرشاد الأكاديمي في الكلية المبحوثة.

وقام الدليم (2012) بدراســة هدفت إلى الكشــف عن معدل الاســتفادة من خدمات الإرشــاد الأكاديمي في الجامعات السـعودية، وقد طور الباحث اسـتبانة توزعت على 3 محاور هي المحور الأكاديمي

والمهني والنفسي، واستطاع الباحث الحصول على استجابات 350 طالب وطالبة من 5 جامعات سعودية، وتبين أن معدل الاستفادة من خدمات الإرشاد الأكاديمي بشكل عام كان متدنيا، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب والطالبات على الاستبيان.

وفي عام 2014 قام الدليم بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود،من خلال تطبيق استبيان على 5 أبعاد: الرضا عن الخدمة، والوعي بأهمية الإرشاد الأكاديمي، والعلاقة بين المرشد الأكاديمي، والوعي بدور المرشد الأكاديمي، وتقييم العملية الإرشادية، وحصل الباحث على استجابات 283 طالباً، و167 طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك رضا عام من الطلبة على مختلف أبعاد الاستبانة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات على أبعاد العلاقة بين المرشد الأكاديمي، والوعي بدوره، وتقييم العملية الإرشادية.

وفي دراسة قام بها السواط (2015) بهدف التعرف على درجة رضا طلبة كليتي الآداب والعلوم في جامعة الطائف عن خدمة الإرشاد الأكاديمي، ومن خلال استجابات 832 طالب وطالبة على استبيان تم إعداده لهذا الغرض، تبين أن متوسط درجة الرضا للطلبة كان متوسطاً، وأن هناك ضعف وقصور في أداء المرشد في جوانب مختلفة.

وقامت العياشي (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا لدى طالبات كلية إدارة الأعمال في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عن أداء المرشدة الأكاديمية، وتم استخدام استبيان والحصول على استجابات 80 طالبة. وتوصلت الباحثة إلى أن مستوى الرضا عن أداء المرشدة الأكاديمية كان متوسطاً في جوانب الاستبيان الثلاثة والتي تغطي مهام المرشدة الأكاديمية.

وفي كلية التربية بجامعة شقراء، قام العتيبي (2016) بدراسة تقصي آراء طلبة الكلية حول واقع أداء المرشد الأكاديمي، وتم الحصول على استجابات 300 طالب وطالبة، استجابوا على استبيان معد لغرض الدراسة، وتوصل الباحث أن مستوى الرضا لدى طلبة الكلية كان مرتفعاً بالمجمل، حيث وصلت نسبة الرضا ما يقرب 80%.

وفي دراسة قام بها العنزي (2019) هدفت إلى تقصي آراء طلبة كلية التربية في جامعة الحدود الشمالية حول أداء المرشد الأكاديمي، استطاع الباحث الحصول على استجابات 153 طالب وطالبة، من خلال مقابلات غير مقننة واستجابات على استبيان تم إعداده لتحقيق غرض الدراسة، وتوصل الباحث إلى أن أداء المرشد الأكاديمي كان ضعيفاً في مجال توعية المرشد الأكاديمي بأنظمة الشؤون الأكاديمية ولوائحها، ومجال التواصل مع الجهات الأخرى، ومتوسطاً في مجال التواصل مع الطلبة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

وفي دراسة قام بها عبدالله (2020) هدفت إلى تقييم واقع الإرشاد الأكاديمي وجودته من وجهة نظر الطلبة بكلية العلوم والآداب بشرورة. حيث استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من 285 من طلبة الكلية. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن واقع الإرشاد الأكاديمي كان إيجابياً وأن مستوى جودته كانت عالية. وقد أظهرت الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي كانت مختلفة إحصائيا بين عينة الدراسة، حيث أنها كانت عالية من وجهة نظر الطلاب مقارنة بالطالبات.

وفي دراسة قام بها الحارثي وحموري (2020) هدفت لتقييم جودة الإرشاد الأكاديمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير ومحكات الاعتماد الأكاديمي. وقد تم جمع البيانات من خلال عدة أدوات قياس ومن ضمنها استبانة استهدفت خدمات الإرشاد الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من 689 من طلبة الجامعة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك رضاً عام من قبل عينة الدراسة حول جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في كليات الجامعة رغم وجود بعض التحديات التنظيمية والإدارية والبشرية.

وفي دراسة قام بها سليم، وأمين، وأبو مرة (2020) هدفت إلى تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي وخدماته بجامعة نجران. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبيان لجميع البيانات من طلبة السنة الأولي وبلغ عددهم طالب وطالبة. ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحثون أن جودة الإرشاد الأكاديمي وخدماته والدعم المقدم للطلبة جاء بدرجة متوسطة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروقات إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ففي دراسة حديثة قامت العجلان (2023) بدراسة دور الإرشاد الأكاديمي في تعزيز الشخصية الوطنية وفق رؤية 2030، من خلال استقصاء آراء عينة من المرشدين الأكاديميين بجامعة الإمام محمد بن سعود. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن الإرشاد الأكاديمي له دور كبير في تعزيز الشخصية الوطنية في محاور متعددة، وأنه يوجد هناك عدة متطلبات منها وجود كفاءات أكاديمية تشارك في عملية الإرشاد الأكاديمي بما يحقق جودة وكفاءة عالية. وقد أضافت الباحثة بأنه يوجد هناك عدة تحديات تحد من جودة وفاعلية الإرشاد الأكاديمي ودوره في تعزيز الشخصية الوطنية من أهمها: كثرة الأعباء التدريسية، ضعف التدريب وتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين الأكاديميين، وضعف الدعم من القيادة العليا.

يلاحظ من العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت موضوع الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية أن أغلب هذه الدراسات تناولت إحدى كليات الجامعة، وكانت في معظمها لدى طلبة كلية التربية، وفي الغالب توصلت معظم الدراسات إلى وجود مشاكل وقصور في عملية الإرشاد الأكاديمي، سواء على مستوى التطبيق أو على مستوى المهارات والكفايات لدى المرشدين الأكاديميين في الجامعات السعودية، وغيرها من المشاكل المتعلقة في هذه العملية، إن ما يميز الدراسة الحالية هي أنها تتناول جميع كليات وفروع جامعة تبوك دون الاقتصار على كلية بعينها، مما يتيح إمكانية دراسة الفروق بينها من جهة، ومن جهة أخرى ارتفاع حجم العينة المستخدم في هذه الدراسة، وكذلك انها حددت خمسة مجالات مهمة

في عملية الإرشـــاد الأكاديمي لم يتم تناولها بشـــكل كامل في الدراســـات الســـابقة، وإجراء الاختبارات الإحصائية على كل مجال، وفي ضوء هذه الملاحظات فإن هذه الدراسة تحاول إعطاء صورة واضحة وأكثر دقة عن واقع وجودة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة.

## الطريقة والإجراءات:

### أولاً: مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراســة من جميع طلبة البكالوريوس في مختلف كليات وفروع جامعة تبوك، وقد تم نشــر الاستبيان لجميع طلبة الجامعة الكترونياً من خلال منصة البلاك بورد Black Board وتم الحصول على اســتجابات 2760 طالب وطالبة، بواقع 1687 من شــطر الطالبات، و1073 من شــطر الطلاب، ويظهر الجدول (1) توزيع أفراد العينة على كليات وفروع الجامعة.

**الجدول (1) توزيع عينة الدراسة على الكليات**

| الكلية | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| كلية التربية والآداب | 518 | 18.8 |
| كلية العلوم | 383 | 13.9 |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 12.8 |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 9.3 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 7.3 |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 5.8 |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 5.6 |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 5.3 |
| الكلية التطبيقية | 133 | 4.8 |
| كلية الهندسة | 114 | 4.1 |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 3.2 |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 2.7 |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 2.2 |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 1.8 |
| كلية الطب | 44 | 1.6 |
| كلية الصيدلة | 21 | .8 |
| **الكل** | **2760** | **100.0** |

### ثانياً: أداة الدراسة والتحقق من مؤشرات الصدق والثبات:

تم تطوير استبانة لغرض الدراسة من خلال الرجوع إلى أدلة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والأدبيات والدراســات العلمية والنظرية المتعلقة بتقييم الإرشــاد الأكاديمي، وتم تطوير مجموعة من الفقرات، ولغايات استمزاج آراء المختصين وأعضاء هيئة التدريس، تم إرسال نموذج تحكيم لهذه الاستبانة كإجراء من إجراءات

تطويرها بالشكل السليم والخطوات العملية الدقيقة في إجراءات تطوير الاستبانات، حيث أرسل النموذج إلى جميع كليات وفروع الجامعة والوحدات واللجان الإرشادية بها، وتم جمع الردود من الكليات، علماً أنه تم تحديد معيار الاتفاق بنسبة 70%؛ لاعتماد فقرات الاستبانة، إضافة إلى الأخذ بالتعديلات الواردة من المحكمين لبعض الفقرات. وبعد إسقاط الفقرات غير الملائمة بأغلبية المحكمين، تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 27 فقرة ظهرت 25 فقرة منها في (5) أبعاد أو محاور رئيسية حسب الأدب النظري المتعلق بذلك وهي محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطلبة، ومحور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطلبة، ومحور العلاقة بين الطالب والمرشد الأكاديمي، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي. وصممت الاستبانة وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث راضٍ بشدة (5)، راضٍ (4)، محايد (3)، غير راضٍ (2)، غير راضٍ بشدة (1). والجدول (2) يبين معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الأول وهو محور السياسات والأنظمة الأكاديمية.

**الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الأول محور السياسات والأنظمة الأكاديمية.**

| رقم الفقرة في الاستبيان | فقرات محور السياسات والأنظمة الأكاديمية | معامل ارتباط الفقرة بالمحور |
|---|---|---|
| 1 | شد الأكاديمي تقوم الكلية منذ بداية الفصل الدراسي بتوجيه الطالب إلى المر | .777 |
| 2 | تحدد الكلية المرشد الأكاديمي لي وتزودني بكافة المعلومات | .787 |
| 3 | يتواجد المرشد الأكاديمي بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي وعند الحاجة له | .789 |
| 4 | يزودني مرشدي الأكاديمي بمعلومات مفيدة عن المقررات وعلاقتها | .858 |
| 5 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على فهم الأنظمة واللوائح الأكاديمي | .870 |

يظهر الجدول (2) قيم معاملات الارتباط الفقرات الخاصة بمحور السياسات والأنظمة الأكاديمية مرتفعة، حيث أن أقل قيمة ارتباط كانت 0.777 وأعلى ارتباط كان 0.870، وإجمالاً هذا مؤشر على الصدق التمييزي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. والجدول رقم 3 يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثاني وهو محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب.

**الجدول (3) معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الثاني تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب.**

| رقم الفقرة في الاستبيان | فقرات محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب | معامل ارتباط الفقرة بالمحور |
|---|---|---|
| 6 | يناقش مرشدي الأكاديمي معي خطتي الوظيفية بعد التخرج مستقبلا | .912 |
| 7 | يوجهني مرشدي الأكاديمي نحو تطوير المهارات والكفايات الضرورية للنجاح في سوق العمل بعد التخرج. | .934 |
| 8 | يناقش مرشدي الأكاديمي معي كيفية اختيار أماكن الوظيفة المناسبة لي بعد التخرج. | .933 |
| 9 | يهتم مرشدي الأكاديمي بتعليمي وبحصولي على خبرة تعليمية متميزة. | .900 |
| 10 | يتابع المرشد الأكاديمي تقدمي خلال الفصل الدراسي. | .879 |

يظهر الجدول (3) قيم معاملات الارتباط الفقرات الخاصـــة بمحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب، حيث كانت ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت أقل قيمة ارتباط كانت 0.879 وأعلى ارتباط كان 0.934، وإجمالاً هذا مؤشـر قوي جداً على الصـدق التمييزي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. والجدول (4) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثالث وهو محور تطوير المهارات الشـخصية والقيادية للطالب.

**الجدول (4) معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الثالث محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية والطالب.**

| رقم الفقرة في الاستبيان | فقرات محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب | معامل ارتباط الفقرة بالمحور |
|---|---|---|
| 11 | يهتم مرشدي الأكاديمي بتطور شخصيتي كطالب، وقائد، وعضو في المجتمع. | .919 |
| 12 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على بناء خطة لتحقيق أهدافي التعليمية. | .929 |
| 13 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على حل المشكلات الأكاديمية (مثل التعثر أو الأداء المنخفض في المقررات). | .927 |
| 14 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على إيجاد الحلول المناسبة في حال | .923 |
| 16 | يوجه مرشدي الأكاديمي تفكيري ويشجعني على النجاح في تخصصي الأكاديمي. | .913 |
| 18 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على تنظيم أوقات دراستي بشكل مناسب. | .906 |

يظهر الجدول (4) قيم معاملات الارتباط الفقرات الخاصة بمحور تطوير المهارات الشـخصية والقيادية للطالب، حيث كانت مرتفعة جداً، وكانت أقل قيمة ارتباط كانت 0.906 وأعلى ارتباط كان 0.929، وإجمالاً هذا مؤشـــر قوي جداً على الصـــدق التمييزي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. وفيما يتعلق بالمحور الرابع وهو محور العلاقة بين المرشـــد الأكاديمي والطالب، فالجدول (5) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بهذا المحور.

**الجدول (5) معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الرابع محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.**

| رقم الفقرة في الاستبيان | فقرات محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب | معامل ارتباط الفقرة بالمحور |
|---|---|---|
| 15 | علاقتي مع المرشد الأكاديمي علاقة ودية وطيبة. | .810 |
| 19 | أستطيع الوصول إلى مرشدي الأكاديمي حتى بدون موعد مسبق. | .834 |
| 21 | بعد كل لقاء مع مرشـدي الأكاديمي أشـعر بالحماس في تحقيق أهدافي التعليمية والتغلب على الصعوبات التي تواجهني. | .881 |
| 22 | يمنحني مرشدي الأكاديمي حرية التحدث ومناقشة ما أشعر به. | .890 |

يظهر الجدول (5) قيم معاملات الارتباط الفقرات الخاصة بمحور العلاقة بين المرشـد الأكاديمي والطالب، حيث كانت مرتفعة، وكانت أقل قيمة ارتباط كانت 0.810 وأعلى ارتباط كان 0.890، وإجمالاً هذا مؤشر قوي على الصـــدق التمييزي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. وفيما يتعلق بالمحور الرابع وهو محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، فالجدول (6) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بهذا المحور.

الجدول (6) معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الخامس محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي.

| رقم الفقرة في الاستبيان | فقرات محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي | معامل ارتباط الفقرة بالمحور |
|---|---|---|
| 17 | يساعدني مرشدي الأكاديمي على اختيار المقررات والمواعيد المناسبة. | .864 |
| 20 | يعطيني مرشدي الأكاديمي الوقت الكافي في الجلسة المخصصة لي. | .881 |
| 23 | يقدم المرشد الأكاديمي الإجابات على كل تساؤلاتي، وإذا لم يستطيع يوجهني للشخص أو الجهة المناسبة. | .888 |
| 24 | يرشدني مرشدي الأكاديمي على أماكن المصادر المختلفة في الجامعة. | .885 |
| 25 | مرشدي الأكاديمي على دراية كافية بخطتي الدراسية ومتطلبات التخرج من الجامعة. | .879 |

يظهر الجدول (6) قيم معاملات الارتباط الفقرات الخاصة بمحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، حيث كانت مرتفعة، وكانت أقل قيمة ارتباط كانت 0.864 وأعلى ارتباط كان 0.888، وإجمالاً هذا مؤشر قوي على الصدق التمييزي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور.

**ثالثاً ثبات الأداة:**

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل الثبات كرو نباخ ألفا قيماً مرتفعة على محاور الاستبانة، كما يظهر في الجدول (7) الآتي.

الجدول (7) معاملات الثبات على محاور الاستبانة.

| المحور | معامل الثبات |
|---|---|
| السياسات والأنظمة الأكاديمية | 0.93 |
| المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب | 0.96 |
| تطوير المهارات الشخصية والقيادية والطالب | 0.97 |
| العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب | 0.93 |
| مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي | 0.95 |

ومن خلال ملاحظة معاملات الثبات في الجدول (7) يتبين أنها تراوحت بين 0.92 إلى 0.97 وتعتبر هذه المعاملات مرتفعة ومناسبة لإجراء هذه الدراسة وتحقيق أغراضها.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة:**

ويشير سؤال الدراسة الرئيسي إلى تقصي جودة الإرشاد الأكاديمي في كليات وفروع جامعة تبوك بشكل عام، حيث تم تحليل استجابات الطلبة في العينة كاملة وفي الكليات، وحسبت الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على مجمل المحاور (الاستبانة ككل) والانحرافات المعيارية، وتم اختبار الدلالة الإحصائية للأوساط، وتم تسجيل النتائج في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام في كليات وفروع الجامعة.

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.2620 | 1.34206 | .238 |
| كلية العلوم | 383 | 3.1954 | 1.12551 | .000* |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.5135 | 1.19816 | .459 |
| كلية التربية والآداب | 518 | 3.2163 | 1.21462 | .001* |
| كلية الصيدلة | 21 | 3.0663 | 1.23607 | .230 |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 2.9925 | 1.32825 | .000* |
| كلية الهندسة | 114 | 2.6322 | 1.37590 | .000* |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.3847 | 1.17018 | .807 |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 3.0664 | 1.20349 | .011* |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.3688 | 1.08270 | .715 |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.7035 | 1.23000 | .003* |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.5397 | 1.25417 | .430 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.2722 | 1.22683 | .141 |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 2.7294 | 1.23355 | .000* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 3.1417 | 1.02473 | .032* |
| كلية الطب | 44 | 3.4494 | 1.34234 | 808. |
| **الكل** | **2760** | **3.2023** | **1.23335** | **.000*** |

(*) **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

من الجدول (8) يظهر متوسط الكليات بشكل عام في فئة دون حدود الرضا وبدلالة إحصائية تحت فئة الرضا (أقل من 3.4)، وظهر أعلى متوسط في الكلية الجامعية بتيماء، في حين كانت كل من كلية الهندسة، والشريعة والأنظمة الأقل بين الكليات. وهذه النتيجة لا تختلف كثيراً عما توصلت إليه سلسلة الدراسات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي وتقييم أداء المرشد الأكاديمي في كثير من الكليات والجامعات السعودية (العنزي، 2019؛ السواط 2015؛ العياشي، 2016؛ العتيبي، 2016؛ الصقيه، 2011؛ جوده وزايد، 2012).

ويلاحظ من الجدول (8) تباين واضح بين المتوسطات الحسابية في الكليات، إلا أن غالبيتها كانت دون حدود الرضا، من هنا قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anova وتبين أن قيمة ف= 7.84 بدرجات حرية 15 أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، ومن خلال إجراء مقارنات بعدية تبين أن أكثر الاختلافات ظهرت بين الكلية الجامعية بتيماء، ومعظم كليات

وفروع الجامعة باستثناء بعض الكليات التي ظهرت فيها المتوسطات الحسابية في حدود الرضا ككلية الطب، والعلوم الطبية التطبيقية، والكلية الجامعية في الوجه. وهذا يعني أن هناك اختلافات في جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي بين الكليات وآليات تفعيله وتطبيقه فيها، وهذا بدوره أنعكس إيجابياً على استجابات الطلبة على استبيان تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي، فظهرت المتوسطات الحسابية مرتفعة في مثل تلك الكليات، فحال هذه النتيجة كالنتيجة التي توصلت إليها دراسات الدليم في الأعوام 2012، و2014، ففي دراسته الأولى عام 2012 تبين أن هناك تدني بجودة الخدمات الإرشادية بشكل عام في 5 من الجامعات التي تناولتها الدراسة، إلا أنه حصل على رضاً عام للطلبة في جامعة الملك سعود عن خدمات الإرشاد الأكاديمي في الدراسة التي قام بإجرائها عام 2014.

وعلى مستوى متغير الشطر بين الطلاب والطالبات لم تظهر بشكل عام فروق دالة إحصائياً في العينة ككل؛ إذ بلغت قيمة ت 1.135 بدرجات حرية 2758 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.5، وتم اختبار فروق الشطر في الكليات، وتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كليات إدارة الأعمال، والكلية الجامعية بضباء وكلية الطب، كما يظهر في الجدول (9).

**الجدول (9) نتائج اختبار ت للفرق بين استجابات الطلاب والطالبات للكليات التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً على جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام.**

| الكلية | الشطر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كلية إدارة الأعمال | طلاب | 201 | 3.5971 | 1.13989 | 4.011 | 0* |
| | طالبات | 151 | 3.1021 | 1.15367 | | |
| الكلية الجامعية بضباء | طلاب | 26 | 4.0641 | .73656 | 3.717 | 0* |
| | طالبات | 135 | 3.2348 | 1.08931 | | |
| كلية الطب | طلاب | 6 | 4.6292 | .39755 | 2.447 | 0.019* |
| | طالبات | 38 | 3.2632 | 1.34588 | | |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

ويظهر من الجدول أن الفروق ظهرت في صالح الطلاب عن الطالبات وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبد الله (2020) بينما تختلف مع نتائج دراسة سليم وآخرون (2020).

**ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بمحور السياسات والأنظمة الأكاديمية:**

تم تحليل استجابات الطلبة في العينة كاملة وفي الكليات، وحسبت الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على محور السياسات والأنظمة الأكاديمية والانحرافات المعيارية، وتم اختبار الدلالة الإحصائية للأوساط، وتم تسجيل النتائج في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج تحليل استجابات الطلبة في محور السياسات والأنظمة الأكاديمية.

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.4120 | 1.31374 | 0.916 |
| كلية العلوم | 383 | 3.5342 | 1.07997 | 0.015* |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.7839 | 1.14365 | 0.01* |
| كلية التربية والآداب | 518 | 3.4819 | 1.15624 | 0.108 |
| كلية الصيدلة | 21 | 3.5524 | 1.18980 | 0.564 |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 3.2468 | 1.27064 | 0.137 |
| كلية الهندسة | 114 | 2.9035 | 1.33840 | 0.113 |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.6159 | 1.11666 | 0.00* |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 3.2977 | 1.17052 | 0.415 |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.6000 | .99272 | 0.012* |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.8288 | 1.19908 | 0.00* |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.6824 | 1.20212 | 0.1 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.4697 | 1.19345 | 0.409 |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 3.0093 | 1.21806 | 0.00* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 3.3840 | 1.06835 | 0.897 |
| كلية الطب | 44 | 3.7500 | 1.24349 | 0.069 |
| **الكل** | **2760** | **3.4530** | **1.18546** | **0.019*** |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

بشكل عام ظهر هذا المحور جيداً؛ إذ وقعت معظم الأوساط في حدود الرضا عن السياسات والأنظمة الأكاديمية باستثناء كليات الحاسبات وتقنية المعلومات وكلية الهندسة، والكلية الجامعية بحقل، وكلية التصاميم والفنون وكلية الشريعة والأنظمة، حيث وقعت الأوساط الحسابية دون حدود الرضا، وخصوصاً كلية الشريعة والأنظمة، حيث كان الوسط الحسابي ذو دلالة إحصائية دون حدود الرضا في هذا المحور، وقد تكون هذه النتيجة طبيعية كون أن هناك لوائح تنظيمية تخص الإرشاد الأكاديمي معممة على جميع كليات الجامعة، ولكن هذا لا يعني أن يكون بالفعل مطبقاً كما يجب، ويلاحظ أيضاً وجود تباين واضح في المتوسطات بين الكليات والفروع على هذا المحور، ومن خلال اختبار الفروق بين الكليات باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova تبين أن قيمة ف= 7.07 بدرجات حرية 15 أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، ومن خلال إجراء مقارنا بعدية لوحظ أن مصدر الاختلافات كان جلها بين الكليات التي أظهرت متوسطاً مرتفعاً على هذا المحور كالكلية الجامعية بتيماء، وتلك التي أظهرت متوسطاً منخفضاً عليه مثل كليتا الهندسة، والشريعة والأنظمة. وعلى مستوى الشطر

بين الطلاب والطالبات في العينة ككل، بلغت قيمة ت 1.49، بدرجات حرية 2758، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وكذلك لم تظهر أي فروق دالة على هذا المحور تبعاً لمتغير الشطر في جميع فروع وكليات الجامعة، وقد يكون هذا راجع لكون أن هذه اللوائح والأنظمة من سياسة الجامعة، وهي ثابتة ومعممة على طلبتها، وهذا أيضاً جعل المتوسطات الحسابية للاستجابات في غالبية الكليات في حدود الرضا.

**ثالثاً: نتائج الدراسة المتعلقة بمحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب:**

يشير الجدول (11) إلى الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب والانحرافات المعيارية، واختبار الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية.

**الجدول (11) نتائج تحليل استجابات الطلبة في محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب.**

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.0647 | 1.42755 | 0.008* |
| كلية العلوم | 383 | 2.8512 | 1.24937 | 0.00* |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.2097 | 1.37396 | 0.28 |
| كلية التربية والآداب | 518 | 2.9498 | 1.35336 | 0.00* |
| كلية الصيدلة | 21 | 2.6095 | 1.43035 | 0.020* |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 2.6922 | 1.45954 | 0.00* |
| كلية الهندسة | 114 | 2.3702 | 1.47216 | 0.008* |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.1676 | 1.31716 | 0.001* |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 2.8136 | 1.33831 | 0.00* |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.1106 | 1.25437 | 0.004* |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.5699 | 1.34919 | 0.13 |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.3098 | 1.42285 | 0.653 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.0507 | 1.34388 | 0.00* |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 2.3977 | 1.36456 | 0.00* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 2.8240 | 1.18912 | 0.00* |
| كلية الطب | 44 | 3.1727 | 1.42247 | 0.296 |
| **الكل** | **2760** | **2.9349** | **1.37013** | **0.00*** |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

تبين أن جميع الأوساط الحسابية على هذا المحور وفي العينة ككل وقعت دون حدود الرضا عنه، باستثناء الكلية الجامعية بتيماء، والتي وقع فيه الوسط الحسابي في فئة الرضا، وهذا بدوره قد يقودنا إلى

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابة في الكليات، وبالفعل أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي One Way Anova أن قيمة ف= 8.46 بدرجات حرية 15 وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، ومعظم الفروق كانت بين الكلية الجامعية بتيماء وباقي الكليات وخصوصاً تلك ذات المتوسط الأقل على هذا المحور مثل كلية الهندسة، والشريعة والأنظمة، والحاسبات وتقنية المعلومات. وتم اختبار الفرق بين الطلاب والطالبات على هذا المحور في العينة ككل وفي الكليات والفروع، وتبين أن قيمة ت في العينة ككل 2.317 وهي دالة إحصائياً بدرجات حرية 2758، والنتائج تشير إلى أفضلية في جودة هذا المحور للطلاب عن الطالبات، والجدول (12) يشير إلى الكليات التي ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية.

**الجدول (12) نتائج اختبار ت للفرق بين استجابات الطلاب والطالبات على محور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية في الكليات التي أظهرت ذلك.**

| الكلية | الشطر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمةt | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كلية التربية والآداب | طلاب | 79 | 3.2329 | 1.49544 | 2.026 | 0.043* |
| | طالبات | 439 | 2.8989 | 1.32161 | | |
| كلية إدارة الأعمال | طلاب | 201 | 2.4 | 1.16619 | 4.298 | 0* |
| | طالبات | 151 | 3.4229 | 1.26763 | | |
| الكلية الجامعية بضباء | طلاب | 26 | 2.6393 | 1.28469 | 3.868 | 0* |
| | طالبات | 135 | 3.9462 | 0.83629 | | |
| كلية الطب | طلاب | 6 | 2.4244 | 1.31413 | 2.546 | 0.015* |
| | طالبات | 38 | 2.824 | 1.18912 | | |
| الكل | طلاب | 1073 | 3.0106 | 1.45635 | 2.317 | .021* |
| | طالبات | 1687 | 2.8868 | 1.31051 | | |

**(*) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية**

ويلاحظ أن الفروق كانت لصالح الطلاب في الكليات التي أظهرت دلالة إحصائية للفرق باستثناء كلية التربية والآداب، والتي ظهرت فيها الفروق لصالح الطلبة، وقد يكون انخفاض عدد الذكور بشكل ملحوظ عنه في عدد الإناث وراء ذلك.

**رابعاً: نتائج الدراسة المتعلقة بمحور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب:**

الجدول (13) يشير إلى الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب والانحرافات المعيارية، واختبار الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية.

**الجدول (13) نتائج تحليل استجابات الطلبة في محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب.**

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.1842 | 1.44560 | .088 |
| كلية العلوم | 383 | 3.0405 | 1.25403 | .000* |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.3468 | 1.31001 | .750 |
| كلية التربية والآداب | 518 | 3.0669 | 1.35263 | .000* |
| كلية الصيدلة | 21 | 2.6984 | 1.44589 | .038* |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 2.8149 | 1.46449 | .000* |
| كلية الهندسة | 114 | 2.4547 | 1.49372 | .000* |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.2249 | 1.30471 | .012* |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 2.9299 | 1.30348 | .001* |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.2660 | 1.23595 | .171 |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.6244 | 1.36174 | .048* |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.4804 | 1.31894 | .665 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.1219 | 1.36695 | .004* |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 2.5292 | 1.33492 | .000* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 3.0022 | 1.13354 | .003* |
| كلية الطب | 44 | 3.2955 | 1.45912 | .637* |
| **الكل** | **2760** | **3.0534** | **1.36247** | **.088** |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يظهر من الجدول (13) أن المتوسط العام لجميع الكليات دون حدود الرضا عن هذا المحور، وغالبية الكليات بشكل عام أظهرت كذلك، باستثناء الكلية الجامعية بتيماء التي ظهر فيها المتوسط في فئة حدود الرضا، وفي كليتي الهندسة وكلية الشريعة ظهر المتوسط في فئة عدم الرضا، وبدلالة إحصائية، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي والمقارنات بين الكليات على هذا المحور وتبين وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الكليات؛ إذ بلغت قيمة ف= 7.83 وبدرجات حرية 15، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وتبين أن أغلب الفروق بين الكليات ظهرت بين الكليات ذات متوسط الاستجابة الأعلى على هذا المحور كالكلية الجامعية بتيماء، والكليات ذات المتوسط المنخفض، وخاصة تلك التي وقعت أوساطها في فئة عدم الرضا مثل كلية الهندسة، وكلية الشريعة والأنظمة. وفيما يتعلق بالفروق بين الطلاب والطالبات على هذا المحور فالجدول (14) يظهر نتائج اختبار الفرق بين الطلاب والطالبات على محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب في الكليات التي أظهرت ذلك.

**الجدول (14) نتائج اختبار ت للفرق بين استجابات الطلاب والطالبات على محور تطوير المهارات الشخصية والقيادية للطالب في الكليات التي أظهرت ذلك.**

| الكلية | الشطر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كلية التربية والآداب | طلاب | 79 | 3.3608 | 1.44939 | 2.104 | 0.036* |
| | طالبات | 439 | 3.014 | 1.32933 | | |
| كلية إدارة الأعمال | طلاب | 201 | 2.4722 | 1.24907 | 4.865 | 0* |
| | طالبات | 151 | 3.5091 | 1.22443 | | |
| الكلية الجامعية بضباء | طلاب | 26 | 2.7541 | 1.27896 | 3.739 | 0 |
| | طالبات | 135 | 4.0641 | 0.8706 | | |
| كلية الطب | طلاب | 6 | 2.5447 | 1.26949 | 2.105 | 0.041* |
| | طالبات | 38 | 3.0022 | 1.13354 | | |
| الكل | طلاب | 1073 | 3.1120 | 1.44605 | 1.803 | .071 |
| | طالبات | 1687 | 3.0161 | 1.30561 | | |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (14) أن قيمة ت لاختبار الفرق بين متوسط استجابات الطلاب والطالبات هي 1.8 بدرجات حرية 2758 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، إلا أن بعض الكليات أظهرت فروقاً في ذلك كما تظهر في الجدول (14)، وكانت الفروق لصالح الطلاب في جميع الكليات باستثناء كلية التربية والآداب التي ظهرت فيها الفروق لصالح الطلاب، وربما يعود انخفاض عدد الطلاب بالنسبة لعدد الطالبات في تلك الكلية وراء ذلك.

**خامساً: نتائج الدراسة المتعلقة بمحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب:**

يظهر الجدول (15) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الدلالة للأوساط الحسابية للمحور الرابع، وهو محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب في العينة ككل وفي الكليات.

**الجدول (15) نتائج تحليل استجابات الطلبة في محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.**

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.3872 | 1.38835 | .916 |
| كلية العلوم | 383 | 3.3557 | 1.17772 | .463 |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.7137 | 1.26495 | .055 |
| كلية التربية والآداب | 518 | 3.3668 | 1.23050 | .539 |
| كلية الصيدلة | 21 | 3.4048 | 1.42187 | .988 |

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 3.2159 | 1.32660 | .087 |
| كلية الهندسة | 114 | 2.8004 | 1.42403 | .000* |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.5305 | 1.20730 | .043* |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 3.2244 | 1.23062 | .184 |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.4984 | 1.05789 | .239 |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.7911 | 1.20596 | .000* |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.6863 | 1.20918 | .097 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.4465 | 1.21550 | .588 |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 2.9815 | 1.32450 | .000* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 3.3567 | 1.03419 | .718 |
| كلية الطب | 44 | 3.5795 | 1.38280 | .394 |
| **الكل** | **2760** | **3.3679** | **1.25572** | **0.180** |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

من خلال تفحص المتوسطات الحسابية في الجدول (15) على المحور الرابع وهو محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، نلاحظ أن متوسط الكليات بشكل عام ظهر في فئة دون حدود الرضا (في فئة الرضا لحد ما)، وتباينت استجابات الطلاب في الكليات بين الرضا وبين حدود دون الرضا وظهر أعلى متوسط في الكلية الجامعية بتيماء، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، في حين لم يختلف الحال في هذا المحور عن المحاور السابقة، فقد ظهرت كلية الهندسة وكلية الشريعة والأنظمة في الترتيب الأخير على هذا المحور، حيث كان المتوسط الحسابي فيهما أقل من 3، وتم إجراء تحليل تباين أحادي للمقارنة بين الكليات على هذا المحور، وتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الإجابة بين الكليات على هذا المحور؛ إذ بلغت قيمة المختبر الإحصائي ف= 5.84، بدرجات حرية 15 وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، وأيضاً ظهرت الفروق بين الكليات ذات متوسط الاستجابة الأعلى على هذا المحور كالكلية الجامعية بتيماء، والكليات ذات المتوسط المنخفض، وخاصة تلك التي وقعت أوساطها في فئة عدم الرضا مثل كلية الهندسة، وكلية الشريعة والأنظمة. وتم اختبار الفرق بين الطلاب والطالبات على هذا المحور في العينة ككل وفي الكليات والفروع، وتبين أن قيمة ت في العينة ككل 1.38 وهي غير دالة إحصائياً بدرجات حرية 2758، والجدول (16) يشير إلى الكليات التي ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب

**الجدول (16) نتائج اختبار ت للفرق بين استجابات الطلاب والطالبات على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب في الكليات التي أظهرت ذلك.**

| الكلية | الشطر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كلية التربية والآداب | طلاب | 79 | 3.6392 | 1.3081 | 2.145 | 0.032* |
| | طالبات | 439 | 3.3178 | 1.21108 | | |
| كلية إدارة الأعمال | طلاب | 201 | 2.8333 | 0.78528 | 3.242 | 0.001* |
| | طالبات | 151 | 3.709 | 1.17866 | | |
| الكلية الجامعية بضباء | طلاب | 26 | 3.0738 | 1.21222 | 3.349 | 0.001* |
| | طالبات | 135 | 4.1154 | 0.80384 | | |
| | طالبات | 123 | 2.9552 | 1.45479 | | |
| كلية الطب | طلاب | 6 | 3.0102 | 1.17147 | 2.536 | 0.015* |
| | طالبات | 38 | 3.3567 | 1.03419 | | |
| الكل | طلاب | 1073 | 3.4094 | 1.35432 | 1.383 | .167 |
| | طالبات | 1687 | 3.3416 | 1.18842 | | |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (16) إن بعض الكليات أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة بين الطلاب والطالبات، وكانت الفروق لصالح الطلاب في جميع الكليات باستثناء كلية التربية والآداب التي ظهرت فيها الفروق لصالح الطلاب، وربما يعود انخفاض عدد الطلاب بالنسبة لعدد الطالبات في تلك الكلية وراء ذلك.

**سادساً: نتائج الدراسة المتعلقة بمحور بمهارات وكفايات المرشد الأكاديمي:**

وفيما يتعلق بالمحور الخامس وهو محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، فالجدول (17) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكليات على هذا المحور.

**الجدول (17) نتائج تحليل استجابات الطلبة في محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي**

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الكلية التطبيقية | 133 | 3.3634 | 1.42161 | .767 |
| كلية العلوم | 383 | 3.2863 | 1.18213 | .061 |
| كلية العلوم الطبية التطبيقية | 62 | 3.6048 | 1.28825 | .215 |
| كلية التربية والآداب | 518 | 3.2909 | 1.25384 | .048* |
| كلية الصيدلة | 21 | 3.2222 | 1.43695 | .577 |
| كلية الحاسبات وتقنية المعلومات | 154 | 3.1645 | 1.35655 | .033 |

| الكلية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| كلية الهندسة | 114 | 2.7266 | 1.44722 | .000* |
| كلية إدارة الأعمال | 352 | 3.4763 | 1.22748 | .244 |
| الكلية الجامعية بحقل | 88 | 3.0985 | 1.24968 | .026* |
| الكلية الجامعية بضباء | 161 | 3.4296 | 1.11284 | .736 |
| الكلية الجامعية بتيماء | 146 | 3.7226 | 1.23196 | .002* |
| الكلية الجامعية بالوجه | 51 | 3.6340 | 1.22430 | .178 |
| الكلية الجامعية بأملج | 201 | 3.3566 | 1.27171 | .629 |
| كلية الشريعة والأنظمة | 257 | 2.8204 | 1.31846 | .000* |
| كلية التصاميم والفنون | 75 | 3.1889 | 1.08993 | .098 |
| كلية الطب | 44 | 3.4886 | 1.40201 | .677 |
| **الكل** | **2760** | **3.2861** | **1.28143** | **.000*** |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

من الجدول (17) يظهر المتوسط العام لاستجابات جميع الطلبة في جميع الكليات دون حدود الرضا وبدلالة إحصائية، وتباينت أيضاً متوسطات الكليات في هذا المحور ووقعت المتوسطات بين فئة الرضا وفئة دون الرضا كما هو واضح في الجدول، وظهر أعلى المتوسطات في الكلية الجامعية بتيماء أيضاً على هذا المحور، ولم يختلف الحال في ترتيب كليتي الهندسة والشريعة والأنظمة على هذا المحور عن المحاور السابقة، إذ كانت المتوسطات الحسابية دون حدود الرضا واحتلت الكليتان المواقع الأخيرة في الترتيب على المحور. وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستجابة على هذا المحور بين الكليات؛ إذ بلغت قيم ف= 6.95، بدرجات حرية 15 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وكالعادة ظهرت أغلب الفروق بين الكليات ذات متوسط الاستجابة الأعلى كالكلية الجامعية بتيماء والكليات ذات متوسط الاستجابة المنخفض مثل كلية الهندسة، وكلية الشريعة والأنظمة. وتم اختبار الفرق بين الطلاب والطالبات على هذا المحور في العينة ككل وفي الكليات والفروع، وتبين أن قيمة ت هي 1.597 في العينة ككل وهي غير دالة إحصائياً بدرجات حرية 2758، والجدول (18) يشير إلى الكليات التي ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي.

**الجدول (18) نتائج اختبار ت للفرق بين استجابات الطلاب والطالبات على محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، في الكليات التي أظهرت ذلك.**

| الكلية | الشطر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كلية التربية والآداب | طلاب | 79 | 3.5865 | 1.35371 | 2.286 | 0.023* |
| | طالبات | 439 | 3.2377 | 1.22912 | | |
| كلية إدارة الأعمال | طلاب | 201 | 2.6111 | 0.99256 | 4.403 | 0* |
| | طالبات | 151 | 3.7197 | 1.15299 | | |
| الكلية الجامعية بضباء | طلاب | 26 | 2.9809 | 1.2342 | 3.059 | 0.003* |
| | طالبات | 135 | 4.0256 | 0.83758 | | |
| كلية الطب | طلاب | 6 | 2.8713 | 1.20409 | 2.082 | 0.043* |
| | طالبات | 38 | 3.1889 | 1.08993 | | |
| الكل | طلاب | 1073 | 3.3349 | 1.37263 | 1.597 | .110 |
| | طالبات | 1687 | 3.2550 | 1.21929 | | |

**(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

وأيضاً لم يختلف الحال في نتائج اختبار الفرق بين متوسطات الاستجابة للطلاب والطالبات على هذا المحور عن المحاور السابقة؛ إذ ظهرت فيها الفروق لصالح الطالبات باستثناء كلية التربية والآداب والتي أظهرت عكس ذلك.

إن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة بشكل عام هو أن معظم متوسط الاستجابة على جميع المحاور في كليات وفروع جامعة تبوك، قد وقعت في فئة دون حدود الرضا (أقل من 3.4)، حيث أن عدد الأوساط الحسابية هو 96 (16 كلية في 5 فروع وجودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام) ظهر منها 32 منها في حدود الرضا، وباقي الأوساط ما دون حدود الرضا أي ما نسبته 67% من الأوساط الحسابية دون حدود الرضا، ومحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية كان أضعف المحاور من ناحية رضا الطلبة في جميع الكليات باستثناء الكلية الجامعية بتيماء، في حين كان أفضلها محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، وأشارت النتائج أن كليتي الهندسة والشريعة والأنظمة وقعت متوسطات استجابات الطلبة فيها دون حدود الرضا في جميع محاور الاستبانة، وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام بالمقابل كانت متوسطات الاستجابة في الكلية الجامعية بتيماء مرتفعة وفوق حدود الرضا على جميع المحاور وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، وهذا ساهم بظهور الفروق الدالة إحصائياً بين الكليات، ومن هنا هذه النتيجة تقودنا إلى أن جودة الإرشاد الأكاديمي حالة خاصة بالكلية، فليس بالضرورة تعميم حالة ضعف الإرشاد الأكاديمي التي أشارت إليها هذه الدراسة في غالبية الكليات، وحتى ما أشارت إليه الدراسات السابقة في جامعات أخرى، فمثلاً نتائج دارسة (لدليم، 2012) أشارت إلى ضعف في الإرشاد الأكاديمي في 5 جامعات، في

حين دراسته عام 2014 وكحالة خاصة في جامعة الملك سعود توصل إلى أن هناك رضاً عام عن جودة الإرشاد الأكاديمي في كليات الجامعة. وتبين أن هناك فروق بين استجابات الطلاب والطالبات في بعض محاور الاستبانة وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، إلا أنها لم تظهر كصفة عام في جميع كليات وفروع الجامعة، وربما اختلاف أعداد المستجيبين من كلا الجنسين قد يساهم في ظهور مثل تلك الفروق.

وفي النهاية إن دراسات تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي تختلف من جامعة لأخرى، ومن كلية لأخرى وربما من قسم لآخر، رغم ما توصلت إليه هذه الدراسة، والدراسات السابقة من ضعف في جودة الإرشاد الأكاديمي، وصعوبات تطبيقه بشكل عام في جامعات المملكة العربية السعودية، لذلك توصي هذه الدراسة بما يلي:

1- تفعيل السياسات والأنظمة الأكاديمية للإرشاد الأكاديمي في كليات وفروع الجامعة وتثقيف الطلبة بها، وخصوصاً في الكليات التي ظهرت فيها استجابات الطلبة دون حدود الرضا في هذا الجانب.

2- نظراً لأهمية الإرشاد الأكاديمي وما يلعبه من دور مهم في حياة الطالب الجامعية، وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فينصح بتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي من خلال عقد الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات وفروع الجامعة، والتركيز على دور المرشد وعلى العلاقة الإنسانية بينه وبين الطلبة، وخصوصاً أن هذه من الملاحظات المتكررة والاقتراحات التي وردت من الطلبة في سؤال الاستبيان المفتوح.

3- عقد لقاءات وورش تدريبية للطلبة وتعريفهم بدور وأهمية المرشد الأكاديمي وصلاحياته حسب الخطط واللوائح التنظيمية في الجامعة.

4- ينصح أن تقوم الكلية بتوفير سبل تسهيل آليات التواصل بين المرشد الأكاديمي والطالب (حضورياً أو عن بعد).

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

6- استحداث نظام توثيق رقمي لعمليات الإرشاد الأكاديمي، حتى يتسنى معرفة مدى تفعيله وإجراء الدراسات المناسبة.

## المراجع:

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

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

جوده، يســـري.، وزايد، أحمد. (2012). المشـــكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية في جامعة القاهرة في جمهورية مصـــر العربية*، 20(1)، 133 -173

الدليم، فهد. (2012). واقع الاستفادة من خدمات الإرشـاد الأكاديمي في الجامعات السـعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، (6)، 43-72.

الدليم، فهد. (2014). واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها والمرشدين من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة آداب جامعة بني سويف*، (10)، 1-33.

سـليمان، رجب، ومحمد، علا. (2013). سـيكولوجية الإرشـاد الأكاديمي والمهني نحو مسـتقبل متميز. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة: القاهرة.

السواط، وصل الله. (2015). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلبة جامعة الطائف. ورقة مقدمة إلى مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي-الواقع والمأمول-السعودية: جامعة الملك عبد العزيز، 55-66.

السيد، محمود. (2016). دور التخصص والرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس بجامعة طيبة في استخدامه لشبكات التواصل الاجتماعي بمجالي التدريس والإرشاد الأكاديمي. *العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية*، 24(2)، 185-231.

الشـتيحي، إيناس. (2016). مهام المرشـد الأكاديمي بمسـتويات الدراسـات العليا في أقسـام تربية الطفل بين النظرية والتطبيق: دراسة ميدانية. *مجلة الطفولة والتنمية*، 7(26)، 55-123.

الصـقيه، الجوهرة. (2011). الرضـا عن خدمات الإرشـاد الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 21، 90-110.

عابد، حنان. (2017). دور مواقع التواصـل الاجتماعي في تعزيز الإرشـاد الأكاديمي الالكتروني في البيئة الجامعية: دراسة نظرية. *مجلة الدراسة العلمية في التربية*، 8(18)، 240-256.

الحارثي، حموري.، وأحمد، محمد. (2020). تقويم برامج الإرشـاد الطلابي في الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة في ضـــوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 39(185)، 839-877.

العتيبي، عبد المجيد. (2016). معوقات الإرشـــاد الأكاديمي، ومقترحات التغلب عليها في كلية التربية بجامعة شـــقراء من وجهة نظر طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40(1)، 155-264.

العتيبي، عبد المجيد. (2016). معوقات الإرشاد الأكاديمي ومقترحات التغلب عليها في كلية التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40(1)، 155-264.

العتيبي، منيرة. (2015). التحديات والعوائق التي تواجه الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية. ورقة مقدمة لمؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي-الواقع والمأمول، السعودية، جامعة الملك عبد العزيز.

عبدالله، محمد. (2020). قياس مدى جودة الإرشاد الأكاديمي بكلية العلوم والآداب بشروره من وجهة نظر الطلبة (دراسة تقويمية). *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 5(12)، 35-63.

عشوي، مصطفى.، والضوي، إيهاب. (2014). تطوير الإرشاد الأكاديمي في الجامعة العربية المفتوحة. ورقة مقدمة إلى الندوة الإقليمية لتطوير الإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية والمؤسسات التعليمي-سلطنة عمان: الجامعة العربية المفتوحة، 5-28.

العنزي، سعود. (2019). تقييم أداء المرشد الأكاديمي في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية*، 28(2)، 107-134.

العياشي، وردة بلقاسم. (2016). تقييم عملية الإرشاد الأكاديمي بكلية إدارة الأعمال: آراء عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي LACQA، السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 78-86.

محبوب، عبد الرحيم. (2001). خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 2(1)، 76-33.

المنسي، حسن. (2004). مشكلات الطلاب متدني التحصيل من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 17(1)، 157 - 117.

Cook, S. (2009). Important events in the development of academic advising in the United States. *Nacada Journal*, 29(2), 18-40.

Drake, J. K., Jordan, P., & Miller, M. A. (Eds.). (2013). *Academic Advising Approaches: Strategies That Teach Students to Make the Most of College*. John Wiley & Sons.

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.

Kraft-Terry, S., & Kau, C. (2019). Direct measure assessment of learning outcome–driven proactive advising for academically at-risk students. *NACADA Journal*, 39(1), 60-76.

Kuhn, T. L. (2011). Historical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic Advising: A Comprehensive Handbook* (pp. 3– 16). Manhattan, KS: National Academic Advising Association.

Gordon, V. N., Habley, W. R., & Grites, T. J. (Eds.). (2011). *Academic Advising: A Comprehensive Handbook.* John Wiley & Sons.

Croockston, B. (2009). A developmental view of academic advising as teaching. *NACADA Journal*, 29(1)78-82.

Pizolato, J. (2008). Advisor, teacher, partner: using the learning partnership model to reshape academic advising. *About Campus*, 13(1) 19-25.

Pual, W; Smith, K; & Dochnecy, B. (2012). Advising as several leadership: *NACADA Journal*, 33(1) p 53-60.

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

Soden, S. (2017). Perception of academic advising and student retention. (Unpublished Ph.D Dissertation), Lindenwood University. USA.

Fowler, P. and Boylan,H. (2010). Increasing student success and retention: a multidimensional approach. *Journal of Developmental Education*, 34(2),2-10.

Holland, C., Westwood, C., & Hanif, N. (2020). Underestimating the Relationship Between Academic Advising and Attainment: A Case Study in Practice. *Frontiers in Education*, 5(145), 1–11.

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.