فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية

د/ رندا السيد أحمد علي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الزقازيق

د/ محمد إبراهيم محمد الأنور
مدرس علم النفس
الجامعة العمالية – فرع الزقازيق

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية، وتكونت العينة من (٤) أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، منهم (٢) يطبقون الارشاد الالكتروني التفاعلي، (٢) يطبقون الارشاد التقليدي، وقد روعي في اختيار هؤلاء الأعضاء التكافؤ والاتساق من حيث عدد سنوات الخبرة، والنوع، والمؤهل الدراسي، وتكونت عينة الطلاب من (٤٦٩) طالبا وطالبة بالمستويين الثاني والرابع بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، منهم (٢١٩) يتلقون الارشاد الأكاديمي التفاعلي، و(٢٥٠) يتلقون الارشاد الأكاديمي التقليدي، مقسمين إلي(٢٨٤) طالبة و(١٨٥) طالبا، موزعين(٢٣١) بالمستوى الثاني و(٢٣٨) بالمستوى الرابع، منهم(١٩٠) بشعبة تكنولوجيا التعليم و(٢٧٩) بالشعب الأخرى، وجميعهم من ذوي التحصيل المتوسط في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، بلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٤)عاما، بانحراف معياري (٢,٧)، شملت الأدوات؛ استبيان أسلوب الارشاد، ومقياس الدافع المعرفي، وهما من إعداد الباحثان، والدرجات التحصيلية لنهاية الترم لطلاب العينة في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، واشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين المجموعتين في مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية ، وكذلك التحصيل الدراسي لصالح مجموعة طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية، وكذلك التحصيل الدراسي، فيما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ وفق نوع الشعبة (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية وكذلك التحصيل الدراسي لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعلم، ووفق المستوى الدراسي (الثاني / الرابع) لصالح طلاب المستوى الثاني .

الكلمات المفتاحية: الارشاد الأكاديمي التفاعلي– الدافع المعرفي – التحصيل الدراسي.

فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية

د/ رندا السيد أحمد علي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الزقازيق

د/ محمد إبراهيم محمد الأنور
مدرس علم النفس
الجامعة العمالية – فرع الزقازيق

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية في حياة الطلاب، حيث ينتقل الطلاب إلى مرحلة تعليمية مختلفة في نظامها واسلوب التعليم بها عن المراحل التعليمية السابقة.

ويمثل الإرشاد التربوي والنفسي بالكليات والمعاهد واحداً من اهم وسائل مساعدة الطالب للاندماج في البيئة الجامعية، وتحقيق اعلى معدلات النجاح؛ كما يساهم في المتابعة الدقيقة لمشاكل الطلبة ومحاولة تقديم النصح والمشورة لهم مما يساعد على ايجاد طالب متكامل في شخصيته متوافق من الناحية النفسية والاجتماعية والدراسية والثقافية والفكرية والدينية والذهنية والصحية باعتبار ان الطالب هو محور العملية التربوية، كما يعمل على مساعدة الطالب على الانتقال التدريجي من بيئة التعليم العام إلى بيئة المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها الطالب على نفسه في اتخاذ قراراته وتحديد تخصصه وتطوير مستواه العلمي والسلوكي.

حيث يهتم الارشاد التربوي بإرشاد الطلاب لاختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والالتحاق بها، والتوافق معها، والتغلب علي الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة الجامعية بوجه عام بهدف تحقيق نمو الفرد إلي أقصي ما تسمح به إمكاناته وذلك باستخدام وسائل واساليب خاصة(السيد عبد الحميد مرسي،٢٠٠٧).

ومن هذا المنطلق فإن الإرشاد التربوي والنفسي هو خدمة مهنية هدفها التعرف على المشكلات التي تعوق قدرة الطالب علي التحصيل العلمي والتفاعل مع متطلبات الحياة الجامعية؛ وذلك لتقديم المساعدة والدعم عن طريق زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم الأكاديمية وتشجيعهم على بذل مزيد من الجهد في حل المشكلات الأكاديمية والشخصية التي تحول دون تحقيقهم لأهدافهم التعليمية، ويتم ذلك عن طريق تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية المتنوعة

التي ترفع من تحصيلهم الدراسي ومناقشة طموحاتهم العلمية، كما يتضمن ايضاً توعية الطلبة بلوائح وقوانين الجامعة(Darling, 2015).

ونتيجة للزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب وتنوع التخصصات وخاصة التخصصات العلمية وتنوع البيئة الطلابية مع تنوع مصادرها فقد اصبح من الضرورة إنشاء وحدات ارشادية متكاملة ومتطورة لها القدرة على التواصل المباشر بين الجامعة والطالب والعكس ولها من البعد التكنولوجي ما يساهم في تحرير الإرشاد الأكاديمي من الزمان والمكان، وهذا البعد التكنولوجي يتمثل في التطور الهائل في تقنيات الحاسب الالي وتكنولوجيا الاتصالات (Aiken-Wisniewski, Smith& troxel, 2010).

والجدير بالذكر أن الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي كان مقتصراً على تعليم الطلبة المبادئ الأخلاقية، ومساعدتهم في اختيار مقرراتهم الدراسية، وتنظيم جداولهم، أما الآن فقد تغيرت وبشكل تدريجي حتى أصبح أكثر من مجرد تنظيم جدول الطلبة الدراسي، والخطة التي ينبغي أن يسجلوها، بل تعدى ذلك إلى مساعدتهم، وتوجيههم في تقييم قدراتهم وحل مشكلاتهم الأكاديمية (Habley, 2003).

ولكي تؤدي مؤسسات التعليم العالي المهام المناطة بها بكفاءة عالية، فإنه ينبغي أن تتوفر لها المعايير والضوابط والاليات والتقنيات المناسبة لغاية الوصول بالإرشاد الاكاديمي إلى الهدف المنوط به و المتعارف عليه عالمياً ومحاولة تطويره والنهوض به (Darling, 2015).

ويواجه المرشدين الاكاديميين في الوقت الحالي فرصاً وتحديات ومشاكل وخيارات لأن التكنولوجيا أصبحت اكثر انتشارا في الحرم الجامعي، وعديد من الجامعات والمعاهد حول العالم تستخدم الان انظمة الإرشاد التلقائي (الالكتروني) مما يساعد المرشدين والطلاب على المشاركة والمساعدة في اتخاذ قرارات افضل (Bloom, Hutson& He, 2008).

ولذا تم التعامل مع مصطلح ارشادي جديد ألا وهو "الإرشاد الأكاديمي المفتوح" الذي يهدف إلى رعاية الطالب رعاية شاملة (أكاديمية، نفسية، اجتماعية، وصحية)، وذلك لمساعدة الطالب علي التوافق مع الحياة الجامعية والمشاركة الفعالة فيها، ومما لا يخفى أن التقدم التكنولوجي جعل الطالب يجد بعض واجبات المرشد الأكاديمي بنفسه من الشبكة الالكترونية، وكذلك يجد الأستاذ المعلومات التي يحتاجها عن الطالب (Habley, 2003).

إذاً نحن هنا نتحدث عن الانتقال من مفهوم الارشاد الى مفهوم الاسترشاد كداعم وليس بديل للإرشاد الأكاديمي التقليدي. ولا بد هنا من الاشارة إلي وجود فرق واضح بين الارشاد الالكتروني والارشاد التفاعلي، فالإرشاد الالكتروني يعتمد علي استخدام المعلومات الالكترونية الخاصة بالطالب، الخطة الدراسية، وتعليمات وضوابط الارشاد لاستخدامها من قبل المرشد والطالب في عملية الارشاد الاكاديمي التقليدي؛ أما الارشاد التفاعلي فيضيف إلي مفهوم الارشاد الالكتروني بعد أخر يتمثل في التفاعل بين الطالب والمرشد، أو بين الطالب والطلاب الاخرين، أو بين المرشد والمرشدين علي أكثر من مستوي تفاعلي بهدف ابراز التجارب واستخدام الخبرات التراكمية ومناقشتهما وتبادلها والخروج بعملية ارشادية ذات كفاءة عالية علي المستوي الاكاديمي والنفسي والاجتماعي.

فالإرشاد الاكاديمي في الجامعة لم يعد نوعاً من الرفاهية، بل اصبح ضرورة ملحة لاعداد الطلاب وتوجيههم والوصول بهم إلي درجة من التكامل في جميع نواحي الشخصية.

حيث اشار Bloom,et al (2008)، ابراهيم مرعي العتيبي وعزام عبد النبي احمد (٢٠١٧) إلى ما ذكرته الجمعية القومية الامريكية للإرشاد الاكاديمي أن حاجة الطلاب بالجامعات للإرشاد ترجع لكونهم يمرون بفترة حرجة؛ حيث التحول من مرحلة المراهقة والدخول في مرحلة الرشد الذي يسبب بعض الصعوبات والمشكلات الدراسية والنفسية، ولذلك فهم في امس الحاجة إلى الخدمات الارشادية.

ولضمان التواصل المستمر بين المرشد الأكاديمي والطلاب، يجب الاعلان عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة مثلFacebook، Twitter، Whats App (هند حسني عبد الهادي،٢٠٢٢).

ويمثل الدافع المعرفي أحد المكونات التي تساعد الطلاب علي تحديد العديد من الاتجاهات مثل الرغبة في الدراسة والانجاز وتحديد الأهداف والاتجاهات وتحسين التحصيل الدراسي والتعلم والابداع(مليكة بكير،٢٠١٨).

فالطلاب الذين لديهم دافع معرفي لديهم دافع طبيعي للبحث عن المعرفة والاستمتاع بذلك، وبذل المزيد من الجهد من أجل الوصول إلي المعرفة، وتوليدها، وتنظيم المعلومات ومعالجتها(باسل محمد مصطفي،٢٠١٥).

واشارت العديد من الدراسات مثل دراسة الخليفي سيكه (٢٠٠٠) ودراسة انتصار قاسم (٢٠١٤) إلي أن الدافع المعرفي يساعد الطلبة الجامعيين على التعلم الهادف والموجه والمنظم الذي يسعى فيه الطالب إلى تحقيق حالة من التوازن المعرفي.

مشكلة البحث:

تقوم الكثير من مؤسسات التعليم العالي بإعداد القوة البشرية التي تحتاجها قطاعات العمل والانتاج والخدمات في المجتمع، وايضاً الاهتمام بالتعليم والبحث العلمي، إلا إن بعضها قد يقلل من أهمية ثقل شخصية الطالب والأخذ بيده في بداية الحياة الجامعية لتزويده بالمهارات الاساسية في عمليات الاختيار والتسجيل والتفاعل الايجابي مع المحيط الذي سيتواجد فيه عدداً من السنين الهامة في حياته.

ويمثل الارشاد الاكاديمي الداعم الاول للطالب داخل الجامعة لكونه يوفر العديد من التسهيلات للطلاب منها (تهيئة الطالب للحياة الجامعية- مساعده الطالب علي اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلة الجامعي- مساعدة الطالب علي كيفية الارتقاء بمستواه التحصيلي وكيفية مواجهه المشكلات والصعوبات الاكاديمية التي تواجهه وتعوق تحصيله الدراسي).

وعلى الرغم من الخطوات التي اتخذتها الجامعات في مجال إرشاد الطلاب وتوجيههم لمساعدتهم على الانخراط في الحياة الجامعية؛ تشير البيانات الإحصائية لنتائج الطلبة إلى وقوع شريحة لا يُستهان بها منهم في الملاحظة الأكاديمية، بخلاف من يُعرضون أنفسهم للانسحاب من الجامعة، لذا فقد بادرت كلية التربية النوعية بوضع برنامج للإشراف الأكاديمي بهدف تقديم خدمات إرشادية متميزة ومتنوعة للطلبة عامة، وطلاب الملاحظة الأكاديمية خاصة، بهدف تلبية احتياجاتهم الأكاديمية، ومساعدتهم على تنمية الجوانب المختلفة من شخصياتهم، وزيادة مهاراتهم في التعامل مع الصعوبات المختلفة خلال فترة دراستهم، والتي قد تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي واستمرارهم بالجامعة. بالإضافة إلى السعي الدائم لرفع مستوى تقديم هذه الخدمات، بما يوافق المعايير العالمية في تقديم الخدمات الإشرافية في مؤسسات التعليم العالي، ويهتم البرنامج كذلك بتعزيز التعاون مع كليات الجامعة لتقديم نوعية متميزة من الخدمات التي تدعم العملية التعليمية (طلال شعبان عامر،٢٠١٤).

وتضم هذه الكليات بين طلابها أصحاب المعدلات المنخفضة ممن يعانون من مشاكل تحصيلية وأكاديمية كثيرة تؤثر في سيرهم الدراسي وتفوقهم الأكاديمي، وتعني عملية الإرشاد

الأكاديمي بتقديم الدعم والإرشاد للطلبة سعيًا للاستفادة من قدراتهم الذاتية والعمل على تطوير مهاراتهم وتشجيعهم على التميز والإبداع الأكاديمي للتخرج في المدة الزمنية المحددة بعد أن اكتسبوا خبرات علمية ومهارات عملية تهيئ لهم فرصًا ناجحة للعمل، وكذلك دراسة مشاكلهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمساهمة في حلها.

إن تقديم الإرشاد الأكاديمي لبرامج وخدمات إرشادية أكاديمية محددة بآلية دقيقة مع تحديد الأهداف الساعية إلى الحفاظ على الجودة والكفاءة والنوعية له من أهمية كبيرة في تهيئة البيئة والمناخ اللازم لإنجاح نظام الإرشاد الأكاديمي، لكن الملاحظ من مراجعة الدراسات السابقة للإرشاد الأكاديمي في الجامعات ظهرت حقيقة هي غياب أو ضعف الإرشاد الأكاديمي وضعف تفعيل وحدات الإرشاد الأكاديمي لدورها الإرشادي، مما يجعل الخدمة التي تقدمها وحدات الإرشاد الأكاديمي من خلال المرشدين الأكاديميين تعاني كثيرًا من نواحي القصور، وهذا مرده وجود مجموعة من العوامل التي أثرت في أدائها تتلخص في: نقص الوعي لدى الأساتذة بأهمية الإرشاد الأكاديمي كمعيار لجودة مخرجات التعليم- زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس- نقص الكفاءة المؤهلة للمرشد الأكاديمي- عدم وجود مراكز تدريب للمرشد الأكاديمي لتطوير أدائه- التركيز من قبل الإرشاد الأكاديمي على الجوانب الروتينية في عملية الإرشاد، دون وجود برامج وآليات ميدانية وواقعية تسمح بالتجديد والابتكار في ميدان الإرشاد الأكاديمي- لا يوجد تنوع في برامج الإرشاد الأكاديمي التي تقدم للطالب- ضعف تفاعل الطلاب مع البرامج الإرشادية ومرشدهم الأكاديمي- ضعف نظام المتابعة والتقويم لعدم وجود نظام محدد ومقنن لتقييم أداء المرشد الأكاديمي، وإنما يتوقف على اجتهاد أعضاء هيئة التدريس(White,2015).

وأكد ما سبق دراسة كل من Lowe& Toney (2000) ، Grites& Gordon(2005)، مصطفي عشوي، وإيهاب عبد الرحيم الضوي (٢٠١٤)، دراسة جاكاريجا كيتا، ومحمد زيد إسماعيل (٢٠١٧) التي توصلت إلي أن الطلاب في المرحلة الجامعية بحاجة ملحة إلي عملية إرشاد اكاديمي أكثر فعالية، وأن برامج الإرشاد الاكاديمي في الجامعات بحاجة إلي التطوير.

ومن ذلك يري الباحثان أن لكل من المرشد الأكاديمي والطالب دوراً رئيساً في الارشاد الأكاديمي التفاعلي حيث يقع علي الطالب دوراً أساسياً وهو الحرص علي طلب النصح والتوجه إلي المرشد.

وتشير دراسة كل من Campbell (2008)، Crookston (2009)، أسيا عبد القادر (٢٠١١)،Zhazira (2013)، Riah (2020) إلي أن الإرشاد الاكاديمي يؤدي إلي تحصيل جيد للطلاب، ويعزز من فرص النجاح وتحقيق نتائج أفضل.

بينما أوضحت نتائج دراسة فضل المولي بلول، وأحمد عبد الرحمن العمايرة(٢٠١٤) أن الإرشاد الاكاديمي يؤدي إلي معالجة نسبة كبيرة من حالات الطلاب المتعثرين دراسياً.

وعلى الرغم من أن الارشاد الاكاديمي جزءاً من النجاح الاكاديمي للطلاب، ورغم تلك الاهمية إلا انه من مجالات الخدمات الاكاديمية التي يتم تجاهلها أو اعتبارها غير مهمة من قبل العديد من الطلاب.

وأشارت دراسة كل من مصطفي علي مظلوم (٢٠٠١)، ودراسة فريد علي فايد (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم الحسيني هلال (٢٠١٧) أن للإرشاد الأكاديمي دوراً في تحسين الدافعية لدي طلاب الجامعة.

وأكدت دراسة Wells (2021) أن الارشاد الأكاديمي الالكتروني التفاعلي أفضل من الارشاد التقليدي في تحسين الدافع عند الطلاب.

كما كان لجائحة كرونا الاثر الكبير في التأكيد علي أهمية الارشاد الاكاديمي التفاعلي في الحياة الجامعية.

وفى هذا الإطار يسعي البحث الحالي للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى الدافع المعرفي؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى التحصيل الدراسي ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع الطالب (طلاب / طالبات) ؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع الشعبة (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى)؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى المستوى الدراسي (ثان / رابع) ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي مقارنة بالإرشاد الأكاديمي التقليدي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية النوعية بجامعة الزقازيق في ضوء متغيرات نوع الطالب ونوع الشعبة والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

١. تأتى أهمية البحث من أهمية متغيراته حيث إنه يتناول متغيرات مهمة في البيئة التعليمية الجامعية؛ حيث يُعد الإرشاد الأكاديمي التفاعلي من العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٢. تحديد دور الإرشاد الأكاديمي التفاعلي؛ مما قد يساعد أعضاء هيئة التدريس والطلاب في معرفة الأدوار المنوطة بهم، مما يؤدي إلي أقصي أداء أكاديمي للطلاب.

٣. إثارة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بضرورة الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي التفاعلي لما له من دور مؤثر في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يؤثر علي تكيف الطلاب في الحياة الجامعية وتنمية الدافع المعرفي لديهم.

٤. تبصير القائمين على العملية التعليمية الجامعية بأهمية الإرشاد الأكاديمي التفاعلي حيث ينعكس أثره على التحصيل الدراسي للطلاب.

٥. توجيه القائمين على العملية التعليمية الجامعية لعقد برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب علي كيفية التعامل مع المنصات لاستخدام الإرشاد الأكاديمي التفاعلي بكفاءة.
٦. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في وضع دليل إرشادي للطلاب.
٧. كما تتمثل أهمية البحث في مساعدة الطلبة على التعلم من خلال متابعة تقدمهم الأكاديمي، وتشجيع ذوي الأداء المرتفع منهم للحفاظ على مستواهم، وتقديم المساعدة والإرشادات للطلبة سواء ذوى المعدلات المنخفضة لرفع معدلاتهم أو الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية للخروج من الملاحظة، وذلك من خلال توافر آليات للتوجيه والإشراف الأكاديمي تتلاءم مع احتياجات الطلبة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

مصطلحات البحث:

الارشاد الأكاديمي التفاعلي:interactive academic counseling

يعبر عن عملية تشاركية ترتكز على تفاعل أطراف عدة أهمها : المرشد والطالب، والادارة ، للتوجه بالطالب إلى الطريق الصحيح وتضمينه مقومات الحياة والاستمرارية والوصول به الى الحالة المثلى مما يساعد في رفع مستواه العلمي والمهني والاجتماعي، باستخدام تقنيات الحاسب الالي وتكنولوجيا الاتصالات.

الدافع المعرفي cognitive motive

هو الرغبة المستمرة في الحصول على المعرفة، والتي تتبعها عدد من السلوكيات التي يقوم بها الطلاب للحصول على المعرفة العلمية الجديدة والاستمتاع عند الحصول عليها وتوظيف تلك المعارف، ويتكون من ثلاث ابعاد.

البعد الأول: الدافع لاكتساب المعرفة: هو الرغبة المستمرة في الاطلاع على المعارف الجديدة مهما كانت معقدة أو غامضة.

البعد الثاني: المخاطرة في اكتساب المعارف: هو الرغبة في بذل الكثير من الجهد من أجل الحصول على معلومات جديدة، ومواجهه العقبات التي تحول دون تحقيق ذلك.

البعد الثالث: توظيف المعرفة: هو الرغبة في استخدام المعارف الجديدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافع المعرفي.

التحصيل الدراسي scholastic achievement

هو مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من معارف ومهارات للمواد الاكاديمية المقررة على المستويين الثاني والرابع، ويقاس بالدرجة الكلية التى يحصلون عليها فى اختبار نهاية الترم في مادتي علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج التجريبي على عينة البحث الحالي.

المحددات البشرية: طلاب الفرقة الثانية والرابعة بكلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق

المحددات الزمنية: الترم الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.

المحددات المكانية: كلية التربية النوعية / جامعة الزقازيق.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولاً: الإرشاد الأكاديمي التفاعلي: interactive academic counseling

يمثل الارشاد الأكاديمي تقديم التوجيه والارشاد من قبل المرشد الأكاديمي (باعتباره ممثل للمؤسسة الاكاديمية) إلي الطالب الجامعي حول قضية اكاديمية، أو اجتماعية، أو شخصية (Kuhn, 2008).

يرى(2008) Campbell أن الإرشاد الأكاديمي يلعب دوراً مهماً بربط الطالب بالعملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح وتحقيق نتائج أفضل.

ويشير(2010) Ryan الى ان الإرشاد الأكأديمي يتم بين المرشد والمسترشد من أجل معرفة الطالب بالموارد والسياسات والإجراءات والأهداف الأكاديمي والمهنية والشخصية للمؤسسة التعليمية.

حيث يري (2013) Baneta& Shaikh أن الإرشاد الأكاديمي عملية يقوم بها المرشد الأكاديمي لمساعدة الطلاب في توضيح وتحديد أهدافهم، والتخطيط التربوي وفقاً لقدرات وإمكانات الطلاب.

بينما يوضح(2013) Zhazira أن للإرشاد الأكاديمي دوراً عظيماً في اتخاذ الطالب للقرارات المناسبة بالعملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح.

ويوضح Laly (2020) أن الإرشاد الأكاديمي يدعم علاقة الطالب بالمؤسسة التعليمية.

ويعتبر **الإرشاد الأكاديمي التفاعلي** عملية مشاركة بين الطالب والمرشد الأكاديمي، حيث إن الطالب مشترك في اتخاذ القرارات الخاصة بمستواه الاكاديمي والمهني، وليس مجرد طالب يحتاج إلي العون، المشورة، والمساعدة من قبل المرشد الاكاديمي، وهذه العملية لا تخضع للزمان والمكان مما يبقي المرشد والطالب على علم باخر المستجدات المتعلقة بهما.

ويعرفه Riah (2020) بإنه عملية تفاعلية لها عدة اطراف (المرشد – الطالب – الادارة) تعتمد على التواصل المباشر بين المرشد والطالب عبر تقنيات الحاسب الالي وتكنولوجيا الاتصالات.

ان هذا المفهوم الجديد للإرشاد الاكاديمي يبين أن الطالب يتحمل مسؤولية كاملة توازي مسؤولية المؤسسة التعليمية والمرشد الاكاديمي في البحث والتواصل والحصول على المعلومة التي ستفيده خلال دراسته الأكاديمية.

ولتطبيق هذا المفهوم عمليا؛ تزداد مهام المؤسسة التعليمية في تسهيل وتوفير المعلومات وتحسين آليات الإرشاد الأكاديمي والانتقال من الإرشاد الورقي والإرشاد الإلكتروني الى الإرشاد الالكتروني التفاعلي.

وأشارت نتائج دراسة Harry& Powell (2004) إلى ضرورة قيام الكلية بتقديم برنامج يوضح للطلاب خدمات الإرشاد الأكاديمي التي تقدمها، مع وضع وصف وظيفي للمهام والأدوار التي يجب أن يقوم بها المرشد الأكاديمي، وأوصت الدراسة بأهمية وجود لجنة تختص مسئوليتها بمتابعة خدمات الإرشاد الأكاديمي وكيفية تقديمها، ووضع رؤية ورسالة لبرنامج الإرشاد الأكاديمي بالكلية ترتبط برؤية ورسالة الكلية، مع التدريب الدوري للمرشدين.

وتقدم دراسة Lin, Leung, Wen, Zhang, Kinshuk& Mc Greal (2007) نهجًا لمعالجة مشكلة تخطيط دراسة فردية ديناميكية ومعقدة باستخدام نظام متعدد العوامل ومنهجية قائمة على الأنطولوجيا، وتم استخدام نظام e–Advisor في الارشاد الأكاديمي التفاعلي، وأظهرت النتائج التجريبية إلى فعالية الارشاد الالكتروني التفاعلي.

واقترحت دراسة Noaman & Ahmed (2015) من أجل توفير نظام إرشادي شامل للوصول إلى الإرشاد الأكاديمي التفاعلي، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تسهم الجامعة في وصول

الطلاب إلى المرشدين عبر نظام الإرشاد الأكاديمي. حيث تعمل التقنيات عبر الإنترنت على تفاعل الطلاب في أي وقت وفي أي مكان مع المرشدين. وتوصي الدراسة بتقديم إطار عمل جديد للإرشاد الأكاديمي الإلكتروني (مرشد عبر الإنترنت) مع المراعاة الكاملة لأهمية التواصل وجها لوجه بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، كما تُظهر أهمية الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني في تعزيز معلومات الطلاب.

وأكدت دراسة كل من(2015) Schroeder& Terras، Handaka, Saputra, Septikasari, Muyana, Barida, Wahyudi, Agungbudiprabowo, Widyastuti, Ikhsan, Ficky& Kurniawan (2022) على أهمية الإرشاد الإلكتروني التفاعلي في تقدم الطلاب داخل المؤسسات التعليمية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من Riah (2020)، Riah (2021) أن نظام الارشاد الاكاديمي التفاعلي يساعد المرشد على مراقبة تقدم الطلاب باستمرار من خلال تطوير الخطط التعليمية بناءً علي أهداف الطلاب ونقاط القوة والضعف لديهم، وبذلك أصبح الطلاب أكثر تفاعلاً مع دراستهم حيث يتلقون التغذية الراجعة بشكل مستمر، كما أوضحت الدراسة أن الإرشاد الأكاديمي التفاعلي يحقق ويحسن النجاح الاكاديمي.

وأشارت دراسة Hilliarda& Fooseb (2021) إلى الدور الذي يمكن لقادة الجامعات القيام به لدعم الإرشاد الأكاديمي كعملية تفاعلية يساعد فيها المرشد الأكاديمي الطلاب على تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيقها، واكتساب المعلومات، واتخاذ قرارات مسؤولة تتفق مع اهتماماتهم وأهدافهم وقدراتهم ومتطلباتهم، وكشفت النتائج أن الطلاب المشاركين في عملية الإرشاد التفاعلي لديهم دوافع عالية للحصول على درجات علمية متقدمة.

وتؤكد دراسة طهراوي ياسين (٢٠٢١) على أهمية التكامل بين الارشاد الاكاديمي التقليدي والارشاد الاكاديمي الالكتروني والتفاعلي من أجل الوصول إلى ارشاد اكاديمي عصري فعال ومتكامل.

وسعت دراسة Wells, (2021) إلى التحقق من فعالية الارشاد القائم على التكنولوجيا التي تقدمها جامعة جنوب إفريقيا (Unisa) وهي مؤسسة للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، وتشير نتائج الدراسة إلى أنه لا ينبغي تفسير الإرشاد الإلكتروني على أنه بديل للإرشاد التقليدي وجهاً لوجه، إلا أنه يمكن أن يكون مساعدًا مفيدًا للأنماط التقليدية في ممارسة الإرشاد، كما

توضح نتائج الدراسة إلى وجود آثار مهمة لممارسة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن عبر الإنترنت.

ويشير Crookston (2009) إلى أن للإرشاد الاكاديمي التفاعلي الكثير من الايجابيات يمكن تلخيصها كما يلي:

١- التحرر من قيود الزمان والمكان.

٢- تحقيق التواصل المستمر بين المرشد والطالب من خلال منصة الارشاد الاكاديمي.

٣- وجود صورة واضحة عن الطالب من خلال المعلومات المتوفرة عنه بقاعدة البيانات الالكترونية مما يسهل اتخاذ القرار في ارشاد الطالب خاصة بما يتعلق باختيار التخصص وتسجيل المقررات.

٤- معرفة الأخبار المتعلقة بالطالب والمرشد بشكل دوري.

٥- استفادة الطلاب من تجارب بعضهم البعض (من خلال الاطلاع على المعلومات المتوفرة على الموقع).

٦- سهولة الربط بين طلبة الاقسام والكلية والمرشدين لتبادل المعلومات.

٧- إلغاء الحاجز النفسي بين المرشد والطالب للوقوف على المشاكل الاجتماعية والنفسية التي تواجه الطالب (من خلال تضمين المنصة برنامج تواصل اجتماعي مباشر او من خلال المراسلات).

أهداف الإرشاد الأكاديمي:

حدد Moody (2019) أهداف الإرشاد الأكاديمي في النقاط التالية:

- تهيئة الطلاب الجدد لمعرفة المهام المطلوبة منهم داخل الجامعة.
- مساعدة الطلاب الجدد باختيار التخصص المناسب والذي يتلاءم مع قدراتهم وميولهم ويتماشى مع متطلبات سوق العمل.
- مساعدة الطالب في إيجاد حلول للمشكلات الأكاديمية التي يواجهها.
- مساعدة الطلاب المتعثرين دراسياً؛ من أجل الوصول إلي تحسين المستوي الدراسي لديهم.
- مساعدة الطلاب المتفوقين في الكشف عن المواهب لديهم، والعمل على استثمارها.

- مساعدة الطلاب العاديين للوصول إلي أعلي مستوي دراسي، والعمل على كشف مواهبهم من أجل استثمارها.

مهارات المرشد الأكاديمي

أكدت دراسة نضال عبد الغفور (٢٠٠٥) على أن أعضاء هيئة التدريس الذين يقوموا بدور المرشد الأكاديمي يجب أن يمتلكوا الكثير من الكفايات الاكاديمية التي تؤثر بدورها على اداء الطلاب في الجامعة.

ويشير كل من Moody (2019)، Smothers (2020) إلى أن المرشد الاكاديمي يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات:

(أ) مهارات إنسانية وشخصية: تتمثل في (القيادة- التعاطف- التخطيط- التنظيم- الانصات الجيد- اتخاذ القرارات وحل المشكلات- الإرشاد الجماعي- إدارة واستثمار الوقت).

(ب) أن يكون ملماً بالأنظمة الأكاديمية في الجامعة وبخطة القسم وتخصصاته.

وأكدت دراسة Riah (2021) على أن الأسلوب الإشرافي الذي يتبعه المرشد الأكاديمي يؤثر على مدى رضا الطلاب عن عملية الإرشاد.

مهام المرشد الأكاديمي:

أتفق كل من نادر فهمي الزيود (٢٠٠٢)، Salah (2007)، Moody (2019) ، Smothers(2020) على أن هناك العديد من المهام التي يجب علي المرشـــد الأكاديمي أدائها.

- تعريف الطالب بنظم ولوائح المؤسسة التعليمية.
- القدرة علي تقديم المشورة للطالب.
- مساعدة الطالب علي التكيف مع الحياة الجامعية، والعمل علي حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه.
- مساعدة الطالب علي إدارة وتنظيم الوقت أثناء المحاضرة، واثناء الاستذكار، وكيفية الاستفادة من وقت الفراغ داخل الكلية(للمذاكرة).

- تقسيم الطلاب إلي ثلاث فئات (متفوقين–عاديين– متعثرين)، والعمل علي مساعدة كل فئة واتخاذ الاجراءات المناسبة لتحسين المستوي الدراسي واستغلال مهارات وقدرات كل فئة.
- الكشف عن المهارات والمواهب الخاصة بالطلاب، وكيفية الاستفادة منها واستثماراها.

واستهدفت دراسة Crookston (2009) تحديد مشكلات الإرشاد الأكاديمي بالجامعة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر إشكاليات الطلبة الجامعيين حدة كان سببها المرشد الأكاديمي، خاصة تلك التي تختص بالوقت المخصص من جانب المرشد الأكاديمي، وضعف العملية الإرشادية وعدم إدارتها بطريقة سليمة، وضعف محاولات المرشد الأكاديمي للتعرف على ظروف الطالب النفسية وخلفيته الإجتماعية والاقتصادية قبل الشروع في عملية الإرشاد. وهو ما اكدته دراسة عبدالله الصارمي وكاشف زايد (٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائجها أن الطلبة يريدون مشرفين أكاديميين يمتلكون المعرفة بخطط الدراسة وأنظمة الجامعة.

كما أظهرت نتائج دراسة كل من نضال عبد الغفور (٢٠٠٥)& سهيل رزق دياب (٢٠٠٩) أهمية جميع أدوار المشرف الأكاديمي، وإن ضعف ممارسته لهذه الأدوار يؤثر علي أداء طلابه.

بينما أكدت دراسة Baker & Griffin (2010) على أن دور أعضاء هيئة التدريس في الإرشاد الأكاديمي يدعم مسيرة الطالب الجامعي، ويزيل العقبات التي تواجهه، كما يوجهه إلى دراسة المقررات الأكثر ملاءمة لقدراته وميوله. وذلك لتفضيل الطلاب أن يكون المرشد الاكاديمي من أعضاء هيئة التدريس وفقاً لما اشارت اليه دراسة Patrik Henry (1997).

منصات الإرشاد الأكاديمي التفاعلي:

قامت الكثير من المؤسسات التعليمية بوضع ما يسمى ببرامج الإرشاد الإلكتروني موجهة للطلبة، وهذه البرامج تسير في اتجاه واحد دون وجود اية الية تفاعلية بين المرشد والطالب.

ولو افترضنا ان المراسلات الإلكترونية هي حل بديل للتفاعل بين الطالب ومؤسسته فيبقى البرنامج عمومي لا يعكس مفهوم العملية الارشادية بين المرشد والطالب، ويفتقر الى جميع اليات الارشاد الإلكتروني المشار إليه سابقا. وتوجد بعض المبادرات هنا وهناك لتفعيل الإرشاد الإلكتروني من خلال عمل المنتديات الخاصة بذلك. وأيضا تعاني كل هذه المحاولات من

نقص حاد في العناصر الأساسية المكونة للإرشاد الإلكتروني الفاعل والمثمر (Vander, 2007).

وأشارت دراسة Kolog, Sutinen& Vanhalakka-Ruoho (2014) إلى الاتجاه العالمي الحالي للإرشاد الإلكتروني ومنصات الإرشاد الإلكتروني لطلاب المدارس الثانوية في مواجهة تحديات حياتهم الدراسية، ومدى أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم خدمات الارشاد إلى الطلاب، وانتهت الدراسة إلى وجود العديد من الصعوبات منها أن معرفة الطلاب قليلة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الارشاد واستخدام البريد الإلكتروني باعتباره الأداة الرقمية الوحيدة لتقديم الارشاد، وتوصي باستخدام النتائج كأساس لتطوير عملية ارشادية إلكترونية ذات فعالية.

وأكدت دراسة Schroeder& Terras (2015) أن غالبية طلاب الدراسات العليا يدرسون في مؤسسات تقليدية لا تدرك احتياجات هؤلاء الطلاب إلى الإرشاد عبر الإنترنت أو المجموعات الافتراضية، وتشير النتائج إلى أن جميع الطلاب بغض النظر عن بيئة التعلم يحتاجون إلى عملية إرشاد معقدة وشاملة، كما تباينت الحاجة إلى الإرشاد المتزامن الفوري فيما يتعلق ببيئات التعلم.

واستهدفت دراسة Handaka, et al. (2022) معرفة مدي تنفيذ خدمات الإرشاد الأكاديمي التفاعلي والعقبات التي تواجه تنفيذه، وكذا معرفة فوائد الإرشاد في الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، وتمت عملية الإرشاد على ثلاث مراحل؛ مرحلة ما قبل الارشاد: وتمثلت في إجراء مسح أولي لمعرفة الظروف في الميدان والأنشطة التي سيتم تنفيذها، ومرحلة الإرشاد: وتم فيها تنفيذ الارشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي للطلاب، ومرحلة تقييم النتائج التي تم تحقيقها من قبل المشاركين في الارشاد، وشملت العوائق في تنفيذ الارشاد ما يلي(لا يمكن إجراء الارشاد على النحو الأمثل لأن الارشاد يتم عبر الإنترنت – وقت الارشاد المحدود – بعض المعلمين غير نشطين في الارشاد لأن وسائل التواصل في اجتماعات Zoom محدودة للغاية). وتوصي الدراسة بما يلي: استخدام مجموعات WhatsApp وتطبيق مستندات google عند الارشاد – زيادة الحاجة إلى معرفة مدى رضاء المشاركين عن عملية الارشاد – هناك حاجة إلى تعاون مختلف الأطراف في المدرسة حتى يمكن تطبيق الارشاد – الاستجابة للحالات الطارئة قبل وبعد وقوعها.

لذا فإن وجود منصات إرشادية ذات مواصفات معينة ومستقلة تتوفر فيها جميع ما يتعلق بالإرشاد الإكاديمي وتتوفر فيها العناصر الإرشادية من مدخلات ومخرجات أصبح ضرورة ملحة لابد للمؤسسات وخاصة الناشئة منها الإسراع في تنصيب مثل هذه المنصات وإدارتها وتفعيلها واستخدامها لتصبح العملية الإرشادية متنوعة وممتعة وذات كفاءة عالية توفر الوقت والجهد وتقلل من الأخطاء الإرشادية التي قد تنعكس سلبيا على حياة الطالب الاكاديمية والمهنية في المستقبل(Drake, 2011).

ولتفعيل عملية الإرشاد الإلكتروني التفاعلي لابد من توفر منصة الكترونية خاصة بالإرشاد الإكاديمي تحتوى على العناصر التالية: (Speyer& Zach, 2011)

١ – الخطط الدراسية الالكترونية: كالمقررات الاجبارية والاختيارية والمتطلبات السابقة.

٢ – معلومات التحصيل الاكاديمي للطالب: وتشمل معدله التراكمي، والمقررات التي تم اجتيازها، والمقررات التي لم يتم اجتيازها، وعدد الساعات التي تم دراستها، والساعات المفترض تسجيلها، وكم تبقى من الساعات للتخرج، وذلك لمعرفة مدى جاهزية الطالب للتدريب وانجاز مشاريع التخرج، وذلك من خلال ربط بيانات الطالب مع منصة الاسترشاد الالكتروني.

٣ – آليات لتحسين التحصيل العلمي للطالب: وذلك خلال وضع برنامج إرشادي الكتروني متكامل.

٤ – توفير كل التعليمات والارشادات للمرشد والطالب من خلال قاعدة بيانات الكترونية يمكن تصفحها والتعامل معها بسهولة ويسر.

٥ –تحقيق التفاعل بين المرشد والطالب من خلال توفير برنامج تواصل الكتروني لحل المشاكل الاجتماعية والنفسية التي قد تعيق الطالب اثناء دراسته.

٦– توفر برامج واستبيانات على مستوى المرشد والقسم والكلية والمؤسسة تساعد الطلبة على التفاعل الإيجابي مع البيئة الجامعية من خلال الوقوف على المشاكل التي تواجههم وايجاد الحلول المناسبة لها، وإيضاً كتغذية رجعية للمؤسسة التعليمية.

ويجب أن تتصف المنصة الالكترونية بصفات عديدة تساعد على تطبيق مفهوم الاسترشاد الالكتروني منها: (Frederickson, Reed, & Clifford, 2005).

١ – السهولة والمرونة في الاستخدام وفي ادخال المعلومات ومعالجتها.
٢ – وجود عامل أمان ممتاز لحفظ البيانات وتخزينها ومنع ضياعها أو سرقتها.
٣ – احتوائها على العناصر الضرورية للإرشاد الالكتروني المتكامل.
٤ – قابلة للتطوير والبرمجة وتشكيلها وفق الحاجة وطبيعة المؤسسة.
٥ – توفر نظام إداري الكتروني متكامل مرتبط بها للمعلومات والبيانات.
٦ – التوافق: يمكن تنصيبها على معظم الشبكات العاملة في المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها.

انظمة ادارة منصات الارشاد الاكاديمي التفاعلي:

تحتاج انظمة الارشاد الإلكتروني التفاعلي الى ادارة شبيهة بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من حيث المميزات والتصنيف والمكونات. حيث توفر هذه الانظمة البنية التحتية التي يتم من خلالها ايصال مضمون الارشاد وادارته. وهي توفر مجموعة من الأدوات البرمجية التي تؤدي مهام متنوعة متعلقة بإدارة الارشاد عبر الشبكة ,Gordon, Habley& Grites) (2008، وتتميز هذه الانظمة بمزايا متعددة منها (Nolan,2013) :

- سهولة تنصيب النظام والتعامل معه وتتبعه.
- تحتوي على وحدات نشاط داعمة للعملية الارشادية.
- توفر بيئة تفاعلية ومهام مختلفة لكل من المرشد والطالب.
- وجود قوالب جاهزة معدة مسبقا للاستخدام متنوعة الشكل العلمي المعرفي.
- تحقق القدرة على التطور ومتابعة التطورات المعرفية والتقنية الحديثة.
- سهولة تحميل الملفات وترابطها مع البرمجيات المساعدة التي تعمل مع شبكات الانترنت.
- توفير البنية البرمجية السليمة لعرض نماذج الارشاد الالكترونية ضمن نماذج متعددة ومختلفة.
- تمثل انظمة ادارة المحتوى الارشادي بيئة متعددة المستخدمين يتم من خلالها انشاء وتخزين واعادة استخدام المحتوى الارشادي، حيث تسمح هذه الانظمة للمستخدمين بإنشاء محتوى ارشادي او تحميل محتوى معد مسبقاً.

الارشاد الاكاديمي التفاعلي في العالم:

تختلف متطلبات الارشاد الاكاديمي بين الكليات والجامعات (Moody,2019)، ومع ذلك فإن مهنة الارشاد الاكاديمي تتبع مبادئ وقيم معينة في جميع إنحاء العالم.

يشير بيان القيم الجوهرية الصادر عن الرابطة الوطنية للإرشاد الأكاديمي(NACADA)إلي المواقف التعليمية والثقافية المختلفة التي يتم فيها تقديم المشورة الأكاديمية في جميع إنحاء العالم، كما تشير إلي القيم والمبادئ الاساسية التي يدعمها(2017) NACADA وهي:

١. الرعايةCaring: يراعي المرشد الأكاديمي بناء علاقة إيجابية بينه وبين طلابه من خلال الاستماع الوجداني والعطف والاهتمام بتقديم النصائح.
٢. الالتزامCommitment: التزام المرشد الأكاديمي بتقييم ما يمتلكه من مهارات في مجال الإرشاد الأكاديمي والعمل الدائم على تطوير هذه المهارات، كما يجب علي المرشد الأكاديمي الالتزام بالمواعيد المحددة للطلاب.
٣. التمكنEmpowerment: يعمل المرشد الأكاديمي على تحفيز الطلاب بشكل مستمر لمعرفة امكاناتهم ومواجهه المشكلات والتحديات التي تواجههم.
٤. الشمولية Inclusivity: يعمل المرشد الأكاديمي علي تدعيم جميع الطلاب من خلال الانفتاح والإنصات والقبول.
٥. النزاهة Integrity: هو مبدأ من مبادئ العدالة، اي يجب على المرشد الاكاديمي معاملة جميع الطلاب وفق معايير موضوعية، وليس على اساس التمييز أو تفضيل طالب على اخر.
٦. الاحترام Respect: أن يكون التعامل بين جميع الطلاب بنوع من التقدير والعناية والالتزام.
٧. الاحتراف Professionalism: أن يكون اداء المرشد شامل ويقوم على الوضوح والدقة في تحديد الاهداف، وعلى الجدية والالتزام في تنفيذها مرتكزاً على التطبيق السليم والمستمر لمعطيات العلم وتحديثات الابتكار لرفع مستوى الاداء وتحسين القدرة التنافسية ومواكبة سوق العمل للطلاب.

ويوجد في العالم الآن الكثير من البرامج التي تهتم بالإرشاد الأكاديمي الإلكتروني مثل برنامج "Advisor Trac" والذي يحتوى على خصائص كثيرة في الإدارة والتخزين والتوقيت والمراسلات والتعامل مع أعداد هائلة من الطلبة وايضا تسجيل مواعيد الإرشاد والعمليات الإرشادية التي تمت ومواعيدها. وكل هذا أكثر من جيد ويصب في مصلحة المؤسسة والمرشد والطالب ولكن ما يفتقر اليه البرنامج هو عدم معرفته بالخطة الدراسية للطالب مما يجعل الارشاد التفاعلي في تسجيل المقررات وغيرها جزءً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه. وبما أن الخطة الدراسية خاصة بكل مؤسسة تعليمية من حيث المسميات للمقررات وأرقامها فلابد لبرنامج الإرشاد الإلكتروني التعامل معها لتكون عملية الإرشاد كاملة وتلقائية قدر الامكان. وكما هو معلوم فإن الخطط الدراسية في التخصصات العلمية تحمل خصائص مختلفة عن غيرها لتضمنها مفاهيم المعامل والتدريب والتمارين والاعتماد العلمي الملزم لبعضها على بعض وايضا تعدد التخصصات العلمية المنبثقة عن البرامج جعل إنشاء برامج الإرشاد الإلكتروني ضرورة ملحة توفر الجهد والوقت(Britto& Rush, 2013).

ثانياً: الدافع المعرفي Cognitive Motive

١- مفهوم الدافع المعرفي:

يُعد الدافع المعرفي شرطاً أساسياً من شروط حدوث التعلم، حيث يساعد الدافع المعرفي في البحث عن المعلومات واكتشاف كل ما هو جديد، وكذلك تعلم أساليب وطرق التفكير وتكوين الاتجاهات والقيم، كما يُمكن الطلاب من مواجهه المشكلات الدراسية وحلها.

ويشير فؤاد أبو حطب، أمال صادق (٢٠٠٠) إلى الدافع المعرفي على أنه الرغبة في المعرفة والفهم وأتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها.

ويعرف محمد غانم (٢٠٠٢) أن الدافع المعرفي يتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي.

كما يعرف Scott (2005) : الدافع على انه القوة الدافعة وراء كل أفعال الفرد، وحاجاته ورغباته، وللدافع تأثير قوي علي توجيه السلوك، فهو قوة ذاتية تعمل علي تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية علي ديمومة السلوك واستمراريته، مادامت الحاجة قائمة، ويذكر Drago (2005) أن هناك ثلاثة أنواع من التحفيز مرتبطة بالدافع المعرفي وهي دافع الانجاز تجاه النجاح – دافع تجنب الفشل – دافع الاقتراب.

ويري(2010) De Bono أن الدافع المعرفي هو الرغبة في بذل الجهد المتواصـــل، واستبصار الفكرة في لحظة بعينها، حيث يمكن للفرد توليد الأفكار وابتكارات جديدة ومتميزة ؛ وذلك لحل المشكلات وإزالة العقبات التي تواجهه.

كما عرفت بشري أحمد الجاسم (٢٠١٦) الدافع المعرفي على أنه رغبة الطالب المستمرة في اكتشاف المعرفة العلمية وتوسيعها من خلال تنمية روابط ذات معني بينه وبين عمليات اكتساب المعرفة العلمية.

وتعرفه نعمة عبد السلام محمد (٢٠١٩) على انه رغبة الفرد المستمرة والدائمة في اكتساب المعارف والمعلومات عن طريق البحث والاطلاع والتساؤل لمعرفة كل ما هو جديد في مجال دراسته.

ويتفق كـل من(2018) Wisener&Eva ،(2020) Sutia,Riadi& Fahlevi ، & Alade chinedu (2021)

علي تعريف الدافع المعرفي علي أنه وسـيلة لخلق مسـتوي مرتفع من الحماس والمثابرة في اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة، ومواجهه العقبات التي تحول دون الوصول إليها، وتوظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

بينما تعرفه اسماء فراج العتيبي (٢٠٢٢) على انه حاجة تجلب التوتر تدفع الفرد للبحث عن المعلومات ومعالجتها ويؤثر ذلك على سلوكيات الفرد ونشاطه.

ويعرف الباحثان الدافع المعرفي: بأنه الرغبة المستمرة في الحصول علي المعرفة، والتي تتبعها عدد من السلوكيات التي يقوم بها الطلاب للحصول علي المعرفة العلمية الجديدة والاستمتاع عند الحصول عليها وتوظيف تلك المعارف، ويتكون من ثلاث ابعاد، **البعد الأول:** الدافع لاكتساب المعرفة: هو الرغبة المستمرة في الاطلاع علي المعارف الجديدة مهما كانت معقدة أو غامضة، و**البعد الثاني:** المخاطرة في اكتساب المعارف: هو الرغبة في بذل الكثير من الجهد من أجل الحصول علي معلومات جديدة، ومواجهه العقبات التي تحول دون تحقيق ذلك، و**البعد الثالث:** توظيف المعرفة: هو الرغبة في استخدام المعارف الجديدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٢- مكونات الدافع المعرفي:

تشير سحر السيد الأحمدي(٢٠٠٦) إلي أن الدافع المعرفي يتكون من:

- **الاصرار المعرفي:** يشير إلى رغبه الفرد للأنشطة العقلية التي تتطلب تفكيراً أو تعلم طرق تفكير جديدة.
- **التعقيد المعرفي:** يشير إلى رغبه الفرد للأنشطة المعقدة وتفضيلها علي الانشطة البسيطة.
- **الثقة المعرفية:** تشير إلى ثقة الفرد في الاندماج بالأنشطة العقلية.

٣- مجالات الدافع المعرفي: يوضح كل من دي بونو (٢٠٠٦)، حسين أبو رياش، و زهرية عبد الحق (٢٠٠٧)، توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨) ، De Bono (2010)مجالات الدافع المعرفي كما هو موضح في جدول(١).

جدول(١): مجالات الدافع المعرفي

المجـــــــــال	التعـــــــريف	صفات أصحاب المجال
١. التركيز العقلي المعرفي Mental Facus	يمثل صورة ذهنية واضحة لأفعال أو سلوك الفرد، والتي تساعده في تحقيق أهدافه وتشعره بالسعادة والرضا.	-المثابرة. - التنظيم العملي. - انجاز الاعمال في الوقت المحدد.
٢. التوجه نحو الهدف Learning Orientation	تتمثل في القدرة علي توليد الدافعية بالمستوي المناسب لطبيعة المشكلة التي تواجه الفرد.	- الفضول المعرفي بالبحث. - يستمتع بعملية التعلم. - يستمتع بالأنشطة التي تتحدي قدراته.
٣. الحل الابداعي للمشكلة Creative Problems Solving	تتمثل في قدرة الفرد علي حل المشكلات بأفكار جديدة.	- يتحدى الصعوبات. - فهم طبيعة الأشياء والعلاقات الارتباطية فيها. - الرضا عن الذات.
٤. التكامل المعرفي Cognitive Integrity	تتمثل في قدرة الفرد علي الاستخدام الفعال لمهارات وأساليب التفكير المناسبة للمشكلة التي تواجهه.	- التكامل المعرفي. - تعدد الخيارات المعرفية. - يستمتع بالعمل ضمن فريق.

٤- الدافعية من وجهة نظر مدارس علم النفس:

قد تعددت النظريات المفسرة للدافعية لدى الفرد، وقد تباينت اراء اصحاب تلك النظريات نتيجة لخلفيتهم الثقافية، فهناك من ركز على الجوانب البيولوجية للدافعية، وهناك ما تناول تفسيرها من الجانب البيئي والممثل في كل من الجانب المادي والاجتماعي، ومنهم من تناولها وفسرها فى ضوء الجوانب النفسية ممثلة في الجانبين الانفعالي والمعرفي. **ومن هذه النظريات:**

- **نظرية ماسلو للحاجات: Maslow's Needs theory**

يعتبر ماســـلو نقطة انطلاق لنظريات الدافعية، حيث يري ماســـلو أن الناس دائماً يميلون إلي تحقيق شيء معين يسعون إلي تحقيقه، وأقترح ماسلو أن هناك خمس مستويات مختلفة يسـعي الفرد دائماً إلي إشـباعها وذلك حسـب الترتيب الهرمي التالي: Salanova& Kirmanen (2010)

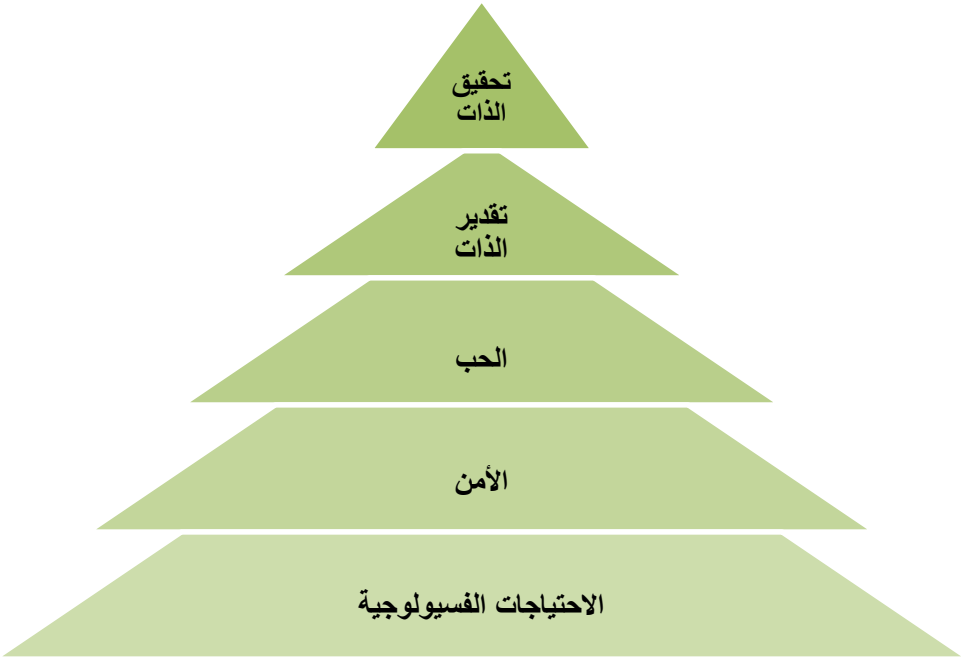
المستوي الأول: الاحتياجات الفسيولوجية: وهو أدني المستويات ويشمل(الطعام– الماء– الملبس....).

المستوي الثاني: الأمن: الاحتياج إلي الشعور بالأمن.

المســـتوي الثالث: الحب: الشـــعور بالحب والتقدير من الآخرين، كما أنهم يعطون الحب والتقدير للآخرين، ولديهم صداقات جيدة.

المستوي الرابع: تقدير الذات: احترام الذات والتمتع باحترام الذات.

المستوي الخامس: تحقيق الذات: الرضا عن تحقيق الأربع مستويات السابقة.



شكل (١) مستويات الحاجات لـ ماسلو

ويفسر بياجيه الدافع المعرفي علي أنه الحاجة إلي القيام بسلوك موجه نحو تحقيق أهداف مرتبطة بالفرد، ويؤثر عامل النضج وتفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية علي زيادة الدافع المعرفي(محمد الرفوع، ٢٠١٥).

- **نظرية العزو الذاتي Self Attribution Theory:**

تفسر تلك النظرية الدافع المعرفي علي انه إذا أعتقد الطالب أن أدائه الجيد في الاختبار يرجع إلي قدراته وكفاءته في المادة، فإنه يعزو نجاحه إلي مصدر داخلي وهو قدراته وكفاءته، إما إذا أعتقد الطالب أن فشله يرجع إلي المعلم الذي لم يعطيه درجة جيدة في الاختبار، فإنه يعزو إلي مصدر خارجي وهو المعلم (ثائر غباري، وخالد أبو شعيرة،٢٠٠٩).

ويوضح كل من(2005) Cameron (2005), Lavach إن الدافع المعرفي وفقاً لنظرية العزو يتحدد في النجاح والفشل لدى الإفراد ويمكن إرجاع ذلك إلى ثلاث أسباب هي:

- النجاح أو الفشل قد يكون داخلياً أو خارجياً، أي إن الفرد قد ينجح أو يفشل بسبب عوامل يعتقد بأن لها أساس داخلي أو بسبب مؤثرات بيئية خارجية.
- النجاح أو الفشل قد يكون ثابتا أو غير ثابت، ففي حالة ثبات سبب النجاح أو الفشل فانه يكون مؤثرا في مواقف أخرى مشابهة، إما إذا كان السبب غير ثابت، فمن المحتمل إن تكون النتائج مختلفة في مواقف أخرى مشابهة.
- النجاح أو الفشل قد يكون إما قابلا للسيطرة أو غير قابل للسيطرة ، والعامل القابل للسيطرة هو العامل الذي يعتقد بإمكانية تغييره إذا أراد المتعلم فعل ذلك، والعامل الغير قابل للسيطرة هو عامل لا يعتقد المتعلم أنه يمكن تغييره بسهولة.

- **نظرية الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:** Extrinsic and Intrinsic Motivation

تفسر تلك النظرية الدافع المعرفي علي أن له تأثير كبير في السيطرة علي السلوك وأداء المهام غير الشيقة، ودفع الطلاب إلي أداء المهام وتنشيط الأذهان حيث يصير العمل سارا (Amy, 2006).

ويوضح كل من (2019) Clark& Saxberg ، (2021)Adeniyi& Samson أن الدافع المعرفي أما أن يكون دافع خارجي بأن الطالب ينشغل في التعلم بشكل خالص من أجل الحصول علي مكافأة أو لمجرد تجنب العقاب، بينما الدافع الداخلي بأن الطالب يعمل

بنشاط بدافع ذاتي في العمل من أجل حب الاستطلاع أو الاهتمام أو المتعة أو من أجل أن يحقق هدفه الشخصي والفكري الخاص.

خصائص الطالب ذو الدافع المعرفي الداخلي:

– ويشير كل من(2004) Deborah ، (2005) Turnerأنهم يكتسبون درجات أعلي ويحققون درجات جيدة في الاختبارات بخلاف الطلاب المحفزين خارجياً.

– ويضيف (2004) Sun& Zhang، (2005) Turner إنهم أفضل انضباطا في المدرسة.

– يستخدمون إستراتيجيات تتطلب جهداً أكثر وتمكنهم من تجهيز المعلومات بعمق أكثر من المحتمل ويشـــعرون بالثقة بخصـــوص قدراتهم في تعلم مواد جديدة (Duplessis, Douangphichit & Dodd, 2016).

– من المحتمل أكثر أن يكونوا مهتمين بالتعلم طوال حياتهم ويستمرون في تعليم أنفسهم خارج المـدرســـــة لفترة أطول من الطلاب أصـــحـاب الـدافع المعرفي الخـارجي (Elstad& christophersen,2017).

- **نظرية الهدف: Goals theory**

تفترض هذه النظرية إن أهداف الفرد هي التي تحدد سلوكه أثناء انجازه للمهام التي يقوم بها، وتلك الأهداف لم تتحقق لديه إلا إذا كان هناك استمرارية لهذا السلوك، وأن تحديد الأهداف لدى الفرد تزيد من الدافع المعرفي لديه، ويوضح كل Marc (2003), Elliot (2003), Douglas (2003) أن تلك النظرية تؤكد على وجود ثلاثة أهداف رئيسية يتبناها المتعلم في المواقف التعليمية المتعددة وتلك الأهداف هي: **أهداف التمكن** (وتؤكد على حرص المتعلم على تجميع كل المعارف والمعلومات اللازمة لإنجاز المهام المحددة له بنجاح من خلال الاستمرارية في التعلم)، **أهداف الأداء** (وفيها يكمن اهتمام المتعلم بشكل اكبر على أدائه اثناء أداء المهمة وليست على المهمة ذاتها، **أهداف تجنب العمل**(حيث يرفض المتعلم قبول التحدي اللازم لاكتساب المعارف والمهارات في المهام المختلفة، ويرى أنه يمكن إن يقوم بإنجاز المهمة في أقل وقت ممكن وبأقل مجهود).

- **نظرية التعلم ذو المعني Meaningful Learning Theory**

يري أوزوبل أن الدافع المعرفي يرجع إلي اكتساب الفرد للمعلومات ودمجها في البنية المعرفية لديه، كما يري أن حب الاستطلاع والحاجة لاكتساب المعرفة هما خاصيتان فطريتان

تشكل الجانب الأول من الدافعية والجانب الثاني يتمثل في الممارسة والأخذ بالعطاء والحاجة الأساسية للعمل مع الآخرين(شريف الحازمي، ٢٠١٥).

٥- العوامل التي تؤثر على الدافع المعرفي:

وقد حدد كل من McDonald (2003)، Lavach (2005) ، Mohammed,Mohammed& Shamimul (2014)عدد من العوامل التي تؤثر على الدافع المعرفي، وتلك العوامل هى:

١- قدرة المتعلم على النجاح لكونه على درجة عالية من الذكاء أو الموهبة، أو عدم قدرته على النجاح لكونه على عكس تلك القدرات.

٢- بذل المتعلم الجهد الكافي لكي يحقق النجاح .

٣- يسهم مستوى صعوبة الموقف التعليمي في نجاح المتعلم اذا ما تولد لديه إرادة ، ويمكن ان يتولد لديه نوع من الاحباط لصعوبة الموقف مما يؤدى إلى فشله.

٤- إرجاع نجاح الفرد او فشله الى الحظ، أي إلى عوامل خارجية.

وأوضحت دراسة كل من مصطفي علي مظلوم(٢٠٠١)، ودراسة فريد علي فايد(٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم الحسيني هلال(٢٠١٧) أن للإرشاد الأكاديمي دوراً في تحسين الدافع لدي طلاب الجامعة.

كما أوضحت دراسة Wells (2021) أن الإرشاد الأكاديمي الالكتروني التفاعلي أفضل من الارشاد التقليدي في تحسين الدافع عند الطلاب.

ثالثاً: التحصيل الدراسي:scholastic achievement

التحصيل الدراسي من أهم الموضوعات التي لقت اهتمام كبير من التربويين وعلماء النفس لما له من أهمية باللغة في العملية التعليمية، حيث يعتبر المؤشر علي التقدم الاكاديمي للطالب، ومؤشر إيضاً علي مدي كفاءة العملية التعليمية بإكمالها.

١- تعريف التحصيل الدراسي:

يختلف تعريف التحصيل الدراسي تبعاً لاتجاهات العلماء والباحثين في المجال التربوي وعلم النفس.

تعرف فوزية محمد شعيب (٢٠٠١) التحصيل الدراسي بإنه يتضمن المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية أو مجموعة مواد دراسية.

ويضيف Roban, Mc coach,Mc Guire & Reis (2003): أن التحصيل الدراسي يقاس عن طريق الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية في مادة دراسية معينة أو جميع المواد الدراسية.

و يوضح فرج عبد القادر طه، شاكر قنديل، حسن عبد القادر، ومصطفي كامل (٢٠٠٣): أن التحصيل الدراسي يستخدم للإشارة علي أداء متطلبات النجاح المدرسي لمادة دراسية معينة.

كما أشار كل من بهاء حمودة (٢٠٠٦)، حنان عبد الفتاح الملاحة، وسعدة أحمد أبو شقة (٢٠١١) أن التحصيل الدراسي هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وخبرات متضمنة في المحتوي المعرفي في مادة دراسية معينه أو جميع المواد الدراسية.

أما Maleki, Zoghi & Aidinloo (2022) فينظر إليه على أنه أساس جوهري لتقييم قدرات وإمكانات الطلاب في مواد تربوية متنوعة من خلال تطبيق الاختبارات التحصيلية.

ومن التعريفات السابقة يعرف الباحثان التحصيل الدراسي على أنه" مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من معارف ومهارات للمواد الاكاديمية المقررة على المستويين الثاني والرابع ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها في اختبار نهاية الترم في مادتي علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي.

والتحصيل الدراسي له دوراً في صنع الحياة اليومية للفرد والاسرة والمجتمع، فهو مؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها بما له من مردود إيجابي أو سلبي على المجتمع.

٢- العوامل المؤثرة علي التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية (نجمة عبد الله، ٢٠٠٥).

- **عوامل مباشرة أساسية:** وتتمثل في المعلم- الطالب- المنهج.
- **عوامل مباشرة ثانوية:** وتتمثل في الاقران- الارشاد الأكاديمي- مركز الوسائل أو التقنيات التربوية- المكتبة- الخدمات التنظيمية والتربوية الأخرى.
- **عوامل غير مباشرة:** وتتمثل في وسائل الاعلام- المؤسسات الاجتماعية – النوادي- المراكز الثقافية الشعبية والرسمية.

ومن هذه العوامل يتضح أن للإرشاد الأكاديمي تأثيراً مباشراً علي التحصيل الدراسي، وهذا ما أكده Campbell(2008) حيث أشار إلي أن الإرشاد الأكاديمي يلعب دوراً مهماً في ربط الطالب بالعملية التعليمية وتعزز فرص النجاح وتحقيق نتائج أفضل.

كما يشير Zhazira(2013) أن للإرشاد الأكاديمي دوراً عظيماً في أتخاذ الطالب القرارات المناسبة بالعملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح.

وهذا ما أكدته دراسة يوسف عبدالفتاح (١٩٩٩) التي هدفت إلي التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي، ومعرفة إلى أي مدى ترتبط هذه الاتجاهات بتوافقهم الدراسي، وتبين من النتائج العلاقة الوثيقة بين الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي للطلبة والطالبات على حد سواء.

واستهدفت دراسة Crookston(2009) تحديد مشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي الجامعي، وخلصت الدراسة إلى أن الجوانب ذات العلاقة بالإرشاد الأكاديمي قد تكون من أهم أسباب قصور الطالب وتردي أوضاعه الأكاديمية.

بينما أوضحت دراسة أسيا عبد القادر(٢٠١١) فعالية الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة إفريقيا العالمية بالسودان، وقد أتضح وجود ارتباطا قوياً بين الإرشاد الأكاديمي والتوافق النفسي والتحصيل، وهذا يعني أن اهتمام الجامعة بالإرشاد الأكاديمي يؤدي إلي توافق وتحصيل جيد للطلاب.

بينما هدفت دراسة فضل المولي بلول، وأحمد عبد الرحمن العمايرة(٢٠١٤) إلي معرفة تجربة كلية العلوم التطبيقية بصحار في الإرشاد الأكاديمي وتقييم الألية المتبعة والوسائل المستخدمة وأثرها في معالجة حالات التعثر الأكاديمي، وأوضحت النتائج نجاح الألية المتبعة في الإرشاد الأكاديمي في معالجة نسبة كبيرة من هذه الحالات المتعثرة حيث وجد أن ٤٤,٨% من الطلبة المتعثرين قد تحسنت معدلاتهم التراكمية وبالتالي خرجوا من تحت الملاحظة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة رحمة المحروقية، ومنير كرادشه (٢٠١٦) إلى الوقوف على أسباب وقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب وقوع الطلبة تحت الملاحظة الأكاديمية يعود إلى عدم الاستذكار الجيد عند الامتحانات، وعدم المقدرة على تنظيم الوقت، وضعف التركيز أثناء المحاضرات وضعف

استيعابها، كما خلصت الدراسة إلى أن الإرشاد الأكاديمي يساعد الطلاب علي التخلص من تلك العقبات.

وأظهرت نتائج دراسة Riah (2020) أن نظام الإرشاد الاكاديمي التفاعلي يساعد المرشد من مراقبة تقديم الطلاب باستمرار من خلال تطوير الخطط التعليمية بناءً علي أهداف الطلاب ونقاط القوة والضعف لديهم، وبذلك أصبح الطلاب أكثر تفاعلاً مع دراساتهم حيث يتلقون التغذية الراجعة بشكل مستمر، كما أوضحت الدراسة أن الارشاد الاكاديمي التفاعلي يحقق ويحسن النجاح الاكاديمي.

وبعد أن استعرض الباحثان الإطار النظري والدراسات ذات الصلة يتضح أن غياب أو ضعف الإرشاد الأكاديمي داخل الجامعات، إضافة إلي ضعف تفعيل وحدات الإرشاد الاكاديمي لدورها الإرشادي يجعل الخدمة التي تقدمها من خلال المرشدين الاكاديميين تعاني كثيراً من نواحي القصور على الرغم من دورها الهام في تكيف الطلاب مع الحياة الجامعية، وهو ما دفع الباحثان لصياغة فروض الدراسة على النحو التالي.

فروض البحث:

من خلال الاطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن وضع الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير من أسئلة في مشكلة البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الإرشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى الدافع المعرفي لصالح طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي.

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الإرشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى التحصيل الدراسي لصالح طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى النوع (طلاب / طالبات).

٤. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع الشعبة (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعلم.

٥. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى المستوى الدراسي (الثاني / الرابع) لصالح طلاب المستوى الثاني.

الطريقة والإجراءات:

العينة الاستطلاعية:

بلغت العينة الاستطلاعية ٦٢ طالبا بالمستوى الثالث بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي، والوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تظهر عند التطبيق النهائي للتغلب عليها.

العينة النهائية:

أ-عينة أعضاء هيئة التدريس:

تكونت العينة من (٤) أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، منهم (٢) يطبقون الإرشاد الأكاديمي التفاعلي، (٢) يطبقون الإرشاد التقليدي، وقد روعي في اختيار هؤلاء الأعضاء التكافؤ والاتساق من حيث عدد سنوات الخبرة وهي (٦ -١٠) سنوات والنوع ؛ فجميعهم من الاناث، والمؤهل الدراسي؛ وهو دكتوراه في علم النفس التربوي من كليات التربية، بالإضافة إلى الالتزام والمواظبة وتحمل المسئولية.

ب-عينة الطلاب:

تكونت عينة الطلاب في صورتها النهائية من(٤٦٩) طالبا وطالبة بالمستويين الثاني والرابع بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق موزعين كما هو موضح في الجدول(٢)، قُسمت إلي مجموعتين علي النحو التالي:

- مجموعة الإرشاد الأكاديمي التقليدي وكان قوامها ٢٥٠طالباً وطالبة.
- مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي وكان قوامها ٢١٩طالباً وطالبة، كما هو موضح في الجدول(٣).

جدول(٢) عينة الطلاب النهائية

		العدد	النسبة المئوية
المستوي الدراسي	الثانية	٢٣١	%٤٩,٢٥
	الرابعة	٢٣٨	% ٥٠,٧٥
النوع	طالب	١٨٥	%٣٩,٤٥
	طالبة	٢٨٤	%٦٠,٥٥
التخصص	تكنولوجيا التعليم	١٩٠	%٤٠,٥١
	الشعب الاخري	٢٧٩	%٥٩,٤٩

جدول(٣) عينة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي

		العدد	النسبة المئوية
المستوي الدراسي	الثانية	١٠٨	%٤٩,٣
	الرابعة	١١١	%٥٠,٧
النوع	طالب	٨٦	%٣٩,٣
	طالبة	١٣٣	%٦٠,٧
التخصص	تكنولوجيا التعليم	٩٠	%٤١
	الشعب الاخري	١٢٩	%٥٩

أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار صحة فروض البحث الحالي، تم استخدام الأدوات التالية:

١. استبيان أسلوب الإرشاد:

وقد قام الباحثان بإعداده بهدف تجميع بيانات للتحقق من اسلوب الارشاد المستخدم، وقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من (١٠) عبارات لتحديد المستخدم، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائما، نادرا، أبدا)، تصحح وفق التدريج (٣، ٢، ١)، وقد تم التحقق من صدق المحكمين للاستبيان بالتأكيد على حصول عباراته التي كونت الصورة النهائية على نسب اتفاق لا تقل عن ٨٠%، كما تم التحقق من صدق التمييز لعباراته باستخدام (كا تربيع)، حيث جاءت جميع العبارات مميزة، كما تم التحقق من ثبات الاستبيان بطريقة معامل ألفا ووجد أن

معامل الثبات (٠,٨١) ، وحساب ثبات العبارات بطريقة الاحتمال المنوالي وجاءت في مدى (٠,٧٣ – ٠,٨٦).

٢. **مقياس الدافع المعرفي:**

قام الباحثان بإعداد مقياس "الدافع المعرفي" في صورته الأولية متضمنا ثلاثة أبعاد هى: الدافع لاكتساب المعرفة، والمخاطرة في اكتساب المعرفة، توظيف المعرفة، حيث يندرج تحت كل بعد من الأبعاد الثلاث عدد من المفردات بلغ عددها (١٤) مفردة لكل بعد ، وأمام كل مفردة ثلاثة اختيارات هي : (تنطبق تماما ، تنطبق أحيانا ، لا تنطبق) .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس : قام الباحثان بحساب صدق المقياس بأبعاده الثلاثة بطريقتين هما :

(أ) صدق المحكمين : بعد الانتهاء من إعداد المقياس بأبعاده الثلاثة قام الباحثان بعرضه على (١١) من أعضاء هيئة التدريس ومراكز البحوث تخصص علم نفس تربوي وقياس وتقويم كمحكمين حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء كل مفردة إلى البعد الذى تندرج تحته ، وأيضا مدى الوضوح والصياغة اللغوية السليمة ، وكذلك ما يرونه من حيث إضافة أو حذف مفردة او تعديل لاي مفردة من المفردات، وقام الباحثان بإجراء التعديلات على بعض المفردات وحذف البعض الأخر، وبذلك بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٣٦) مفردة موزعة على أبعاد المقياس (١٢) مفردة لكل بعد من أبعاد المقياس.

(ب) الصدق التلازمي : حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياس ودرجاتهم التحصيلية السابقة في امتحان نهاية الترم وذلك لجميع المواد الدراسية وقد بلغت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس ٠,٦٣٥، ومع درجات الابعاد الفرعية ٠,٦٥٧ ، ٠,٦٣٢ ، ٠,٦٤٥ على الترتيب.

الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب صدق مفردات مقياس **الدافع المعرفي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، ويسمى هذا بالصدق الداخلي أو التجانس الداخلي (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩)، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم(٤)

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الدافع المعرفي في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
الدافع لإكتساب المعرفة	١	٠,٦٢**	المخاطرة فى اكتساب المعرفة	١٣	٠,٦٢**	توظيف المعرفة	٢٥	٠,٧٦**
	٢	٠,٥١**		١٤	٠,٧٨**		٢٦	٠,٨٨**
	٣	٠,٧٧**		١٥	٠,٥٤**		٢٧	٠,٦٨**
	٤	٠,٥٨**		١٦	٠,٦٣**		٢٨	٠,٩٢**
	٥	٠,٨٥**		١٧	٠,٥٥**		٢٩	٠,٩٢**
	٦	٠,٦١**		١٨	٠,٧٨**		٣٠	٠,٩١**
	٧	٠,٧٨**		١٩	٠,٧٠**		٣١	٠,٥٢**
	٨	٠,٨٥**		٢٠	٠,٥٤**		٣٢	٠,٩٢**
	٩	٠,٥٤**		٢١	٠,٦٣**		٣٣	٠,٧٥**
	١٠	٠,٥٥**		٢٢	٠,٦٦**		٣٤	٠,٦٨**
	١١	٠,٨٤**		٢٣	٠,٥٥**		٣٥	٠,٨٦**
	١٢	٠,٦٥**		٢٤	٠,٦٧**		٣٦	٠,٨٢**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالي يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (٥):

جدول (٥): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
١	الدافع لاكتساب المعرفة	٠,٧٨**
٢	المخاطرة فى اكتساب المعرفة	٠,٧٩**
٣	توظيف المعرفة	٠,٨٦**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس الدافع المعرفي.

ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين على النحو التالي :

(أ) **استخدام معامل الفا:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـــ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If–item deleted وكانت النتائج موضـــحة في الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الدافع المعرفي

الدافع لاكتساب المعرفة		المخاطرة في اكتساب المعرفة		توظيف المعرفة	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠,٧١٧	١٥	٠,٥٧٠	٢٩	٠,٧٠٨
٢	٠,٦١٩	١٦	٠,٥٦٧	٣٠	٠,٦٧٠
٣	٠,٥٨٤	١٧	٠,٥٦٨	٣١	٠,٦٦٠
٤	٠,٦٤٣	١٨	٠,٥٢٦	٣٢	٠,٦٨٣
٥	٠,٦١٦	١٩	٠,٥٢٣	٣٣	٠,٦٢٧
٦	٠,٦٣٧	٢٠	٠,٥٢١	٣٤	٠,٦١٨
٧	٠,٥٨٩	٢١	٠,٥٣٥	٣٥	٠,٦٥١
٨	٠,٥٨٤	٢٢	٠,٦٣١	٣٦	٠,٦٣٢
٩	٠,٥٨١	٢٣	٠,٥١٣	٣٧	٠,٦١٥
١٠	٠,٦١٠	٢٤	٠,٥٢٤	٣٨	٠,٦١٨
١١	٠,٦٣١	٢٥	٠,٥٨١	٣٩	٠,٦٧٢
١٢	٠,٦٥٠	٢٦	٠,٦١٥	٤٠	٠,٦٣٦
١٣	٠,٦٤٢	٢٧	٠,٥٤٣	٤١	٠,٦٦٢
١٤	٠,٦٤٢	٢٨	٠,٥٢١	٤٢	٠,٧٠٢
معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد	
٠,٦٤٥		٠,٦٠٨		٠,٦٧٥	
معامل ثبات المقياس ككل				٠,٨٢٦	

يتضح من الجدول رقم(٦) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ما عدا المفردتين رقما (١، ١٣) في

بعد الدافع لاكتساب المعرفة، والمفردتين رقم (٢٢، ٢٦) في بعد المخاطرة في اكتساب المعرفة، والمفردتين رقم (٢٩، ٤٢) في بعد توظيف المعرفة حيث وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد، ولذلك تم حذفهم نهائيًا. وأعيد حساب معامل الثبات للأبعاد بعد حذف هذه المفردات فأصبح (٠,٧١٨) لبعد الدافع لاكتساب المعرفة، و(٠,٦٩٧) لبعد المخاطرة في اكتساب المعرفة، و(٠,٧٤٣) لبعد توظيف المعرفة، كما أعيد حساب معامل الثبات للمقياس ككل بعد حذف هذه المفردات فأصبح (٠,٨٣٧).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الدافع المعرفي:

تم حساب الثبات للمقياس ككل وابعاده الثلاث باستخدام طريقة التجزئة النصفية معادلة لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مفهوم الدافع المعرفي

أبعاد مقياس الدافع المعرفي	الدافع لاكتساب المعرفة	المخاطرة في اكتساب المعرفة	توظيف المعرفة	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية*	٠,٨١٣	٠,٧٥٧	٠,٨٢٦	٠,٨٩٧

* التجزئة النصفية بعد التصحيح النصفي الاختبار

٣- التحصيل الدراسي:

درجات نهاية الترم لطلاب العينة في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي.

الإجراءات:

١ـــــ اختيار أعضـــاء هيئة التدريس المســتهدفين وفقا لمجموعات البحث (الإرشــاد الأكاديمي التفاعلي-الإرشاد الأكاديمي التقليدي).

٢. تطبيق استبيان أسلوب الإرشاد على أعضاء هيئة التدريس المستهدفين.

٣. فرز الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المتوسط في المقررات التربوية.

٤. تطبيق مقياس الدافع المعرفي علي الطلاب الذين تم فرزهم.

٥. الحصول على درجات هؤلاء الطلاب في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي.

٦ـ تبويب وتنظيم البيانات وفقا لمجموعات البحث والتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات والذي جاء غير اعتدالي مما تطلب استخدام إحصاء لابارامتري

٧ـــ التحقق من صحة فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية نظرا لعدم اعتدالية توزيع درجات التطبيق النهائي لأدوات البحث.

٨ـــ التوصل إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة وكتابة التوصيات.

نتائج البحث:

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الفروض ومناقشة نتائجها قام الباحثان باختبار اعتدالية توزيع البيانات، وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS(v23)، وأظهرت النتائج عدم اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثان إلى استخدام الإحصاء الابارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج الفرض الاول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى الدافع المعرفي لصالح طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي. تم حساب الفروق بين مجموعة طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب مجموعة الارشاد الأكاديمي التقليدي في الدافع المعرفي باستخدام اختبار "مان- ويتني" Mann–Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح بالجدول (٨).

وتم استخدام معادله كوهين Jacab Cohen(1988) لحساب حجم التأثير وهي:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

ولتفسير حجم التأثير يتم من خلال الجدول التالي:

قيمة حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
القيمة	٠,١٠ < ٠,٣٠	٠,٣٠ <٠,٥٠	٠,٥٠ ≤

جدول (٨): نتائج أختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين(طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي– طلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي) في أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية

المقياس	أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
مقياس الدافع المعرفي	اكتساب المعرفة	الارشاد التفاعلي	٢١٩	٢٥٠,٠٩	٥٤٧٧٠,٥٠	٢٤٠٦٩,٥٠٠	٥٥٤٤٤,٥٠٠	٢,٥٣٩-	٠,٠١١	٠,١١٧
		الارشاد التقليدي	٢٥٠	٢٢١,٧٨	٥٥٤٤٤,٥٠					
	المخاطرة المعرفية	الارشاد التفاعلي	٢١٩	٣١٥,٦٩	٦٩١٣٦,٥٠	٩٧٠٣,٥٠٠	٤١٠٧٨,٥٠٠	- ١٢,٩٨٢	٠,٠٠٠	٠,٥٩٩
		الارشاد التقليدي	٢٥٠	١٦٤,٣١	٤١٠٧٨,٥٠					
	توظيف المعرفة	الارشاد التفاعلي	٢١٩	٢٥٢,٧٩	٥٥٣٦٠,٥٠	٢٣٤٧٩,٥٠٠	٤١٠٧٨,٥٠٠	٢,٩٩٠-	٠,٠٠٣	٠,١٣٨
		الارشاد التقليدي	٢٥٠	٢١٩,٤٢	٤١٠٧٨,٥٠					
	الدرجة الكلية	الارشاد التفاعلي	٢١٩	٢٨٣,٦٢	٦٢١١٣,٠٠	١٦٧٢٧,٠٠٠	٤٨١٠٢,٠٠٠	٧,٤٧٧-	٠,٠٠٠	٠,٣٤٥
		الارشاد التقليدي	٢٥٠	١٩٢,٤١	٤٨١٠٢,٠٠					

يتضـــح من الجدول الســـابق: وجود فروق دالة إحصـــائياً بين المجموعتين في مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية، ووفقا للمتوسطات كانت الفروق لصـالح مجموعة طلاب الارشـاد الأكاديمي التفاعلي.

حيث جاء حجم تأثير أســـلوب الارشـــاد علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي بمقدار ٠,٣٤٥ بدرجة تأثير متوسطة لصـالح طلاب مجموعة الارشـاد الاكاديمي التفاعلي ، بينما جاء حجم التأثير علي ابعاد اكتســـاب المعرفة–المخاطرة المعرفة– توظيف المعرفة ٠,١١٧، ٠,٥٩٩، ٠,١٣٧ بدرجة تأثير ضـــعيفة، كبيرة، ضـــعيفة علي الترتيب لصـــالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي.

أي أنه **تم قبول الفرض الأول للبحث** ، حيث أشارت نتائج البحث أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مقياس الدافع المعرفي لصالح طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة كل من مصطفي علي مظلوم (٢٠٠١)، ودراسة فريد علي فايد(٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم الحسيني هلال(٢٠١٧) حيث أوضحت النتائج أن للإرشاد الأكاديمي دوراً في تحسين الدافعية لدي طلاب الجامعة.

كما أوضحت دراسة Wells (2021) أن الارشاد الأكاديمي الالكتروني أفضل من الارشاد التقليدي في تحسين الدافع المعرفي عند الطلاب.

وترجع تلك النتيجة إلي: إن الارشاد الأكاديمي التفاعلي يتسم بالمرونة ويعطى الفرصة للطالب أن يتخير من بين الوسائط المتعددة للإرشاد الأكاديمي التفاعلي، سواء استخدام شبكة الانترنت أو عن طريق المعينات الأخرى التي تدعم الارشاد الإلكتروني التفاعلي، ومن ذلك تُعد تلك النتيجة منطقية حيث أعطي الارشاد الأكاديمي التفاعلي الحرية أثناء ارشاد الطلاب لعدم تقيده بمكان وزمان، ولاختلاف شكل المحتوى الارشادي الذى يقدمه المرشد الاكاديمي التفاعلي عن المحتوى التقليدي، وبهذا فإنه يراعى الفروق الفردية بين الطلاب، وأيضا يمكن للطالب أثناء ارشاده أن يخطئ في جو من الخصوصية ويصحح خطأه بما يتناسب مع دوافعه المعرفية، سواء كانت مكونات تلك الدوافع ممثلة في الدافع لاكتساب المعرفة، أو المخاطرة في اكتساب المعرفة أو توظيف المعرفة، وتلك المكونات من الواضح أن الارشاد الأكاديمي التفاعلي يعمل على تحسينها لدى الطلاب مستخدمي هذا النوع من الارشاد، وهو ما أكده حجم تأثير أسلوب الارشاد علي الدرجة الكلية للمقياس والتي جاءت بدرجة متوسطة لصالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي.

اما فيما يتعلق بالفروق في حجم تأثير أسلوب الارشاد علي ابعاد مقياس الدافع المعرفي والتي كانت ضعيفة بالنسبة لمعيار اكتساب المعرفة ومعيار توظيف المعرفة لصالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي ، فالرغبة في اكتساب المعرفة بين طلاب الارشاد الاكاديمي التفاعلي والارشاد الاكاديمي التقليدي جاءت ضعيفة وذلك راجع لكونهم بنفس التخصصات الاكاديمية والفرق الدراسية بالكلية، وما سوف يكتسبونه من معرفة سوف يستخدمونه سواء في الامتحانات الدراسية أو في حياتهم العملية فيما بعد، حيث تمثل المرحلة

الجامعية مرحلة اعداد للطلاب، وهو ما يفسر ايضاً أن حجم التأثير الضعيف علي معيار توظيف المعرفة لصالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي.

اما فيما يتعلق بتأثير أسلوب الارشاد علي معيار المخاطرة في اكتساب المعرفة والتي جاء حجم تأثير أسلوب الارشاد كبير لصالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي، وذلك يرجع إلى طبيعة عملية الارشاد المستخدمة والتي تنمي لدى الطلاب السعي للحصول على المعرفة لكونها عملية تفاعلية وتشاركية بين طرفي عملية الارشاد، وهو ما يفسر درجة التأثير الكبيرة في ذلك المعيار والذي يعبر عن الرغبة في بذل الجهد في الحصول على معلومات جديدة ومواجهة العقبات التي تحول دون تحقيق ذلك.

ويري الباحثان أنه يمكن تفسير تلك النتيجة أيضا على أن للإرشاد الاكاديمي التفاعلي تأثيراً إيجابياً لدى أفراد المجموعة يرجع إلى إن تصميم برامج الإرشاد الإلكتروني التفاعلي يكون تصميمها واحدا في حالة النوعين (المتزامن- غير المتزامن)، حيث يتيح هذا النوع من الإرشاد(١-نظم إرشادية تتطلب استخدام النوع المتزامن، ٢- نظم إرشادية تتطلب استخدام النوع غير المتزامن، ٣- يستخدمها الطالب بدافع الاستزادة والتعلم دون أن يفرضها عليه النظام الإرشادي)،مما يساعد الطالب علي الاستفادة القصوى من عملية الإرشاد.

نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى التحصيل الدراسي لصالح طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي، تم حساب الفروق بين مجموعة طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب مجموعة الارشاد الأكاديمي التقليدي باستخدام اختبار "مان- ويتني" Mann-Whitney أيضاً للكشف عن دلالة الفروق بين هاتين المجموعتين في مستوي التحصيل الدراسي، كما هو موضح بالجدول (٩).

وتم إستخدام معادله كوهين Jacab Cohen(1988) لحساب حجم التأثير وهي:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

ولتفسير حجم التأثير يتم من خلال الجدول التالي:

قيمة حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
القيمة	٠,١٠ < ٠,٣٠	٠,٣٠ <٠,٥٠	≥ ٠,٥٠

جدول (٩): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين(طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي- طلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي) في قياس مستوي التحصيل الدراسي

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
التحصيل الدراسي	الارشاد التفاعلي	٢١٩	٣٠٦,٠٢	٦٧٠١٧,٥٠	١١٨٢٢,٥٠٠	٤٣١٩٧,٥٠٠	-١٠,٦٥٧	٠,٠٠٠	٠,٤٩٢
	الارشاد التقليدي	٢٥٠	١٧٢,٧٩	٤٣١٩٧,٥٠					

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي، ووفقا للمتوسطات كانت الفروق لصالح طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي.

حيث جاء حجم تأثير أسلوب الارشاد علي درجة التحصيل الدراسي بمقدار ٠,٤٩٢ بدرجة تأثير متوسطة لصالح طلاب مجموعة الارشاد الاكاديمي التفاعلي.

أي أنه **تم قبول الفرض الثاني للبحث**، حيث أشارت نتائج البحث أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي وطلاب الارشاد الأكاديمي التقليدي في مستوى التحصيل الدراسي لصالح طلاب الارشاد الأكاديمي التفاعلي.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة كل من Lin, et al (2007) ، Riah (2020) ، Hilliarda & Fooseb (2021) حيث أوضحت تلك الدراسات فعالية الارشاد التفاعلي في رفع مستوى التحصيل والمهارات للطلاب.

وترجع تلك النتيجة إلي: ما يوفره الارشاد الإلكتروني التفاعلي من أدوات بحثية تتيح للمتعلم الحصول على المعرفة التي يريدها في أي وقت وفى أي مكان، وتخزينها واسترجاعها وتعديلها بسهولة ويسر، والحصول على الكتب والأبحاث الإلكترونية مجانا دون مشقة وعناء القراءة من الكتب الورقية التي قد تصاغ بطريقة قد تكون غير مشوقة أو اللجوء إلى مصادر يغلب عليها الطابع التجاري، كذلك إمكانية التواصل مع زملائه الطلاب، والأساتذة في أي وقت لمساعدته في حل مشكلاته، أو مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم التعليمية، فضلا عما توفره أدوات الارشاد الإلكتروني من عرض للمعرفة بوسائل ووسائط متعددة Multimedia (صوت- صورة - صوت وصورة معا- ألوان مختلفة وجذابة) كل ذلك مصمم حسب طبيعة المعرفة المقدمة من ناحية، وخصائص الطلاب من ناحية أخرى مما يساعد الطالب في رفع مستواه التحصيلي، وهذا ما أكده Campbell(2008) حيث

أوضــح أن عملية الارشــاد تلعب دوراً مهماً في ربط الطالب بالعملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح وتحقيق نتائج أفضل، كما أشار Zhazira(2013) أن للإرشاد دوراً عظيماً في أتخاذ الطالب القرارات المناسبة بالعملية التعليمية وتعزيز فرص النجاح.

ويري الباحثان أن درجة التأثير المتوسطة للإرشاد الأكاديمي التفاعلي علي التحصيل الدراسي يرجع إلي تميز ذلك الأسلوب بما يلي:

- يتيح تحقيق التفاعل بين المرشد والطالب، حيث يمكن الطالب من التواصل مع المرشد بصورة مستمرة للعمل على حل المشكلات التي تواجهه وتعوق دراسته بصفة مستمرة.
- يتيح امكانية رفع المواد التعليمية على منصات الارشاد بطرق مشوقة وفعالة مع امكانية تحديث المحتوى بصفة مستمرة.
- تتيح للطالب الاستفادة من تجارب الاخرين.
- توفر برامج واستبيانات للوقوف على المشكلات التي تواجه الطلاب من اجل الوصول إلى حلول مناسبة لها.
- يعمل من خلال منصاته على توفير معلومات التحصيل الاكاديمي للطالب (معدله التراكمي – المقررات التي تم اجتيازها – المقررات التي لم يتم اجتيازها – المقررات التي لم يتم اجتيازها – عدد الساعات التي تم دراستها – الساعات المفترض تسجيلها – كم تبقى من الساعات على التخرج) وذلك من خلال ربط بيانات الطالب مع منصات الاسترشاد، مما يمكن الطالب من الحصول على تلك المعلومات في اي وقت وفي اي مكان.

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من صــحة هذا الفرض الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصــائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع (طلاب / طالبات). تم حساب الفروق بين الطلاب والطالبات مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في الدافع المعرفي والتحصــيل الدراســي باســتخدام اختبار "مان– ويتني" Mann–Whitney للكشــف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضــح بالجدولين التاليين.

جدول (١٠): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين(طلاب وطالبات الارشاد الأكاديمي التفاعلي) في أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية

المقياس	أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
مقياس الدافع المعرفي	اكتساب المعرفة	ذكور	٨٦	١٠٦,١٦	٩١٣٠,٠٠	٥٣٨٩,٠٠٠	٩١٣٠,٠٠٠	-٠,٧٩٢	٠,٤٢٩
		أناث	١٣٣	١١٢,٤٨	١٤٩٦,٠٠				
	المخاطرة المعرفية	ذكور	٨٦	١٠٨,٥٣	٩٣٣٤,٠٠	٥٥٩٣,٠٠	٩٣٣٤,٠٠٠	-٠,٣٠١	٠,٧٦٤
		أناث	١٣٣	١١٠,٩٥	١٤٧٥٦,٠٠				
	توظيف المعرفة	ذكور	٨٦	١٠٨,٢٩	٩٣١٣,٠٠	٥٥٧٢,٠٠٠	٩٣١٣,٠٠٠	-٠,٣٥١	٠,٧٢٥
		أناث	١٣٣	١١١,١١	١٤٧٧٧,٠٠				
	الدرجة الكلية	ذكور	٨٦	١٠٦,١٣	٩١٢٧,٥٠	٥٣٨٦,٥٠٠	٩١٢٧,٥٠٠	-٠,٧٤٤	٠,٤٥٧
		أناث	١٣٣	١١٢,٥٠	١٤٩٦٢,٥٠				

يتضـــح من الجدول الســـابق: عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً بين الطلاب والطالبات مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية .

جدول(١١): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين(طلاب وطالبات الارشاد الأكاديمي التفاعلي) في قياس مستوي التحصيل الدراسي

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التحصيل الدراسي	ذكور	٨٦	١٠٣,١٩	٨٨٧٤,٠٠	٥١٣٣,٠٠	٨٨٧٤,٠٠٠	-١,٢٨٥	٠,١٩٩
	أناث	١٣٣	١١٤,٤١	١٥٢١٦,٠٠				

يتضـــح من الجدول الســـابق: عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً بين الطلاب والطالبات مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في التحصيل الدراسي.

أي أنه **تم رفض الفرض الثالث للبحث**، حيث أشـــارت نتائج البحث أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع (طلاب / طالبات).

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة سعاد محمد سليمان (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائيا بين الذكور والاناث لصالح الذكور، بينما اتفقت تلك النتيجة مع دراسة مفلح قبلان، وبجاد أل جديع(٢٠١٦)التي أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في استبيان الارشاد الاكاديمي ترجع إلي متغير النوع(ذكور – أناث).

وترجع تلك النتيجة: إلي أن الكلية متمثلة في أعضاء هيئة التدريس والمرشدين الأكاديميين منهم تقدم خدماتها لجميع الطلبة بطريقة واحدة، وأن أفراد العينة لم يشعروا بتفاوت في هذه الخدمات وفق النوع، ويرجع ذلك إلى التطور الحادث بإتاحة جميع الفرص إلى جميع الطلبة بشكل متساوي بصرف النظر عن النوع، وأن المشكلات التي يعاني منها الطلاب والطالبات واحده، فأفراد عينة الدراسة تفاعلوا مع الارشاد الأكاديمي التفاعلي بطريقة متشابهة.

ويري الباحثان أن أعضاء الهيئة التدريسية(المرشدين الأكاديميين) يتعاملون مع الطلبة بصورة متشابهة بصرف النظر عن نوعهم، بل والمجتمعات الآن تتيح تكافؤ الفرص للجميع دون اعتبار للنوع الاجتماعي؛ الأمر الذي يعطي للجميع فرص متساوية في التنافس والتميز.

نتائج الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع الشعبة (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. تم حساب الفروق بين مجموعة طلاب شعبتي (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في مستوى الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي باستخدام اختبار "مان– ويتني" Mann–Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح بالجدولين رقم(١٢)،(١٣):

وتم استخدام معادله كوهين Jacab Cohen(1988) لحساب حجم التأثير وهي:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

ولتفسير حجم التأثير يتم من خلال الجدول التالي:

قيمة حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
القيمة	٠,١٠ < ٠,٣٠	٠,٣٠ < ٠,٥٠	≥ ٠,٥٠

جدول(١٢): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) الارشاد الأكاديمي التفاعلي في أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية

المقياس	أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
مقياس الدافع المعرفي	اكتساب المعرفة	تكنولوجيا التعليم	٩٠	١٢٦,١٩	١١٣٥٧,٥٠	٤٣٤٧,٥٠٠	١٢٧٣٢,٥٠٠	-٣,٤٧١	٠,٠٠١	٠,٢٣٤
		الشعب الأخرى	١٢٩	٩٨,٧٠	١٢٧٣٢,٥٠					
	المخاطرة المعرفية	تكنولوجيا التعليم	٩٠	١٢١,٢٠	١٠٩٠٨,٠٠	٤٧٩٧,٠٠٠	١٣١٨٢,٠٠٠	-٢,٣٨٩	٠,٠١٧	٠,١٦٢
		الشعب الأخرى	١٢٩	٩٩,٦٥	١٣١٨٢,٠٠					
	توظيف المعرفة	تكنولوجيا التعليم	٩٠	١٢٤,٨٤	١١٢٣٥,٥٠	٤٤٦٩,٥٠٠	١٢٨٥٤,٥٠٠	-٣,١٦٩	٠,٠٠٢	٠,٢١٤
		الشعب الأخرى	١٢٩	٩٩,٦٥	١٢٨٥٤,٥٠					
	الدرجة الكلية	تكنولوجيا التعليم	٩٠	١٢٧,٣٠	١١٤٥٧,٠٠	٤٢٤٨,٠٠٠	١٢٦٣٣,٠٠٠	-٣,٤٦٠	٠,٠٠١	٠,٢٣٣
		الشعب الأخرى	١٢٩	٩٧,٩٣	١٢٦٣٣,٠٠					

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعلم .

حيث جاء حجم تأثير مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) على الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي بمقدار٠,٢٣٣ بدرجة تأثير ضعيفة لصالح طلبه شعبه تكنولوجيا التعليم، بينما جاء حجم التأثير علي ابعاد اكتساب المعرفة-المخاطرة المعرفة- توظيف المعرفة ٠,٢٣٤، ٠,١٦٢، ٠,٢١٤ بدرجة تأثير ضعيفة علي الثلاث إبعاد لصالح طلبه شعبه تكنولوجيا التعليم.

جدول(١٣): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب درجات قياس المجموعتين (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى)الارشاد الأكاديمي التفاعلي في قياس مستوي التحصيل الدراسي

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
التحصيل الدراسي	تكنولوجيا التعليم	٩٠	١٢٥,٠٥	١١٢٥٤,٥٠	٤٤٥٠,٥٠٠	١٢٨٣٥,٥٠٠	– ٢,٩٤٩	٠,٠٠٣	٠,١٩٩
	الشعب الأخرى	١٢٩	٩٩,٥٠	١٢٨٣٥,٥٠					

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في التحصيل الدراسي لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعلم .

حيث جاء حجم تأثير مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) على درجة التحصيل الدراسي بمقدار ٠,١٩٩ بدرجة تأثير ضعيفة لصالح طلبه شعبه تكنولوجيا التعليم.

أي أنه **تم قبول الفرض الرابع للبحث**، حيث أشارت نتائج البحث أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى نوع الشعبة (تكنولوجيا تعليم / الشعب الأخرى) لصالح طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

وترجع تلك النتيجة: إلى أن طلبة تكنولوجيا التعليم لديهم خبرات كبيرة في ميدان الحاسوب والانترنت فهم يتعرضون إلى ذات الانشطة التي لا يتعرض إليها نظرائهم من الشعب الأخرى، حيث أن طلبة تكنولوجيا التعليم يراجعون مختبرات الحاسوب ومراجع علمية متطورة وحديثة تلبي حاجاتهم التعليمية في مجال الحاسوب والانترنت، وذلك إذا تعلق الأمر بدرجة التميز والسهولة في التواصل التفاعلي عبر الانترنت، ويمكن إرجاع هذا أيضا إلى أن عملية التدريس تتم لهم بذات الطريقة ونفس الأسلوب وبالتالي فهم أكثر خبرة كما تتاح لهم فرصاً واسعة في التعامل مع تكنولوجيا التعليم والتكنولوجيا عامة، فهم يتعاملون بطرق متشابهة اختفت معها الفروق بين التدريس والارشاد، فأعضاء الهيئة التدريسية كذلك يتعاملون مع الطلبة بصورة متشابهة بصرف النظر عن نوع التواصل سواء كان تعليماً أو توجيهاً وإرشاداً.

ونظراً لما يتسم به العصر الحالي من الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا الحديثة وتكنولوجيا الاتصال مما يجعل معه الفروق في استخدام تلك الوسائل غير كبيره بين الطلاب، وخاصة ان البرامج التي يتم من خلالها الارشاد الاكاديمي التفاعلي ليست من الصعوبة التي تحتاج إلي خبرات كبيرة في استخدامها، حيث أن أغبها يتم من خلال برامج التواصل الاجتماعي، ولكن تبقي افضليه نسبية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بحكم طبيعة الدراسة التي يغلب عليها استخدام التكنولوجيا الحديثة، مما يوضح حجم تأثير الإرشاد الاكاديمي التفاعلي الذي جاء بدرجة ضعيفة علي مقياس الدافع المعرفي بإبعاده الفرعية والدرجة الكلية ، وكذلك علي مستوى التحصيل الدراسي.

نتائج الفرض الخامس:

للتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى المستوى الدراسي (الثاني / الرابع) لصالح طلاب المستوى الثاني. تم حساب الفروق بين مجموعة طلاب المستويين (الثاني / الرابع) لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في مستوى الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي باستخدام اختبار "مان– ويتني" Mann–Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح بالجدولين رقم(١٤)، ورقم(١٥):

وتم استخدام معادله كوهين Jacab Cohen(1988) لحساب حجم التأثير وهي:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

ولتفسير حجم التأثير يتم من خلال الجدول التالي:

قيمة حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير
القيمة	٠,١٠ < ٠,٣٠	٠,٣٠ <٠,٥٠	٠,٥٠ ≤

جدول(١٤): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب طلاب المستويين (الثاني / الرابع) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في قياس أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية

المقياس	أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
مقياس الدافع المعرفي	اكتساب المعرفة	المستوي الثاني	١٠٨	١٢١,٩٧	١٣١٧٢,٥٠	٤٧٠١,٥٠٠	١٠٩١٧,٥٠٠	٣,٠٢٩-	٠,٠٠٢	٠,٢٠٤
		المستوي الرابع	١١١	٩٨,٣٦	١٠٩١٧,٥٠					
	المخاطرة المعرفية	المستوي الثاني	١٠٨	١٢٣,٧١	١٣٣٦٠,٥٠	٤٥١٣,٥٠٠	١٠٧٢٩,٥٠	٣,٤٥٣-	٠,٠٠١	٠,٢٣٣
		المستوي الرابع	١١١	٩٦,٦٦	١٠٧٢٩,٥٠					
	توظيف المعرفة	المستوي الثاني	١٠٨	١٢٣,٣١	١٣٣١٧,٥٠	٤٥٥٦,٥٠٠	١٠٧٧٢,٥٠	٣,٣٥٧-	٠,٠٠١	٠,٢٢٦
		المستوي الرابع	١١١	٩٧,٠٥	١٠٧٧٢,٥٠					
	الدرجة الكلية	المستوي الثاني	١٠٨	١٢٦,٧٠	١٣٦٨٣,٥٠	٤١٩٠,٥٠٠	١٠٤٠٦,٥٠٠	٣,٩٤٤-	٠,٠٠٠	٠,٢٦٦
		المستوي الرابع	١١١	٩٣,٧٥	١٠٤٠٦,٥٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المستويين (الثاني / الرابع) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية لصالح طلبه المستوى الثاني .

حيث جاء حجم تأثير مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي (المستوي الثاني / المستوي الرابع) علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي بمقدار ٠,٢٦٦ بدرجة تأثير ضعيفة لصالح طلبه المستوي الثاني ، بينما جاء حجم التأثير علي ابعاد اكتساب المعرفة–المخاطرة المعرفة–توظيف المعرفة ٠,٢٠٤، ٠,٢٣٣، ٠,٢٦٦ بدرجة تأثير ضعيفة علي الثلاث إبعاد لصالح طلبه المستوي الثاني.

جدول(١٥): نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطي رتب طلاب المستويين (الثاني / الرابع) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في قياس مستوي التحصيل الدراسي

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير
التحصيل الدراسي	المستوي الثاني	١٠٨	١٢٧,٤٣	١٣٧٦٢,٥٠	٤١١١,٥٠	١٠٣٢٧,٥٠٠	-٤,٠٣٤	٠,٠٠٠	٠,٢٧٢
	المستوي الرابع	١١١	٩٣,٠٤	١٠٣٢٧,٥٠					

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويين (الثاني / الرابع) مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي في التحصيل الدراسي لصالح طلاب المستوى الثاني.

حيث جاء حجم تأثير مجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي (المستوي الثاني / المستوي الرابع) علي درجة التحصيل الدراسي بمقدار ٠,٢٧٢ بدرجة تأثير ضعيفة لصالح طلبه المستوي الثاني

أي أنه **تم قبول الفرض الخامس للبحث**، حيث أشارت نتائج البحث أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي لمجموعة الارشاد الأكاديمي التفاعلي ترجع إلى المستوى الدراسي (الثاني / الرابع) لصالح طلاب المستوى الثاني.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة كل من سعاد محمد سليمان (٢٠٠٨)، ودراسة مفلح قبلان، وبجاد أل جديع(٢٠١٦) علي أنه لا يوجد أثرا يُعزى للسنة الدراسية في متوسط الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي.

بينما اتفقت مع دراسة Trombley(1989) التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الفرقة الأولى أكثر رضا من طلبة الفرقة الرابعة.

وترجع تلك النتيجة إلي: أن طلبة المستوى الرابع يعتقدون أن لديم خبرات كبيرة في الدراسة والاستذكار وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى عملية الارشاد الأكاديمي والتغذية الراجعة، كما أنهم على وشك التخرج وبالتالي فلن يستفيدوا كثيرا من الارشاد الأكاديمي، اضافة إلى انهم تلقوا هذا النوع من الارشاد عبر سنوات دراستهم السابقة، مما يتسبب في انخفاض تفاعلهم معه، بينما طلبة المستوى الثاني فلديهم رغبة كبيرة في الاستفادة من خبرات الأساتذة في الارشاد الأكاديمي لتعويض ما فقدوه من درجات في امتحاناتهم السابقة، ولديهم رغبة أكبر

في طلب المساعدة الأكاديمية لتحسين مستوياتهم وتعويض عجزهم واللحاق بأقرانهم من المتفوقين أكاديميا، وذلك عن طريق تحسين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي، خاصة وانه ما زالت لديهم الفرصة للتعويض.

ويفسر حجم تأثير الإرشاد الاكاديمي التفاعلي الذي جاء بدرجة ضعيفة علي مقياس الدافع المعرفي بإبعاده الفرعية والدرجة الكلية ، وكذلك علي مستوى التحصيل الدراسي. إلي تلقي طلبة المستوى الرابع والمستوى الثاني نفس النوع من الارشاد، وهو الارشاد الاكاديمي التفاعلي، والذي يتميز بالمرونة والتفاعل والمشاركة، ويتعين فيه على كل مرشد متابعة طلابه واعداد ملف خاص لكل منهم.

ومن خلال عرض نتائج البحث يتضح:

- الارشاد الأكاديمي التفاعلي لا يهتم فقط بالنواحي الأكاديمية، ولكنه يتعدى ذلك؛ فهو يهتم بالنواحي الشخصية، الإنسانية، الإجتماعية، المهنية للطلاب.
- للمرشد الأكاديمي خصائص وواجبات لابد من تطويرها بشكل مستمر بما يتناسب مع مصلحة الطلاب وضمان جودة التعليم.
- العملية الارشادية عملية تبادلية بين المرشد والطالب.

التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. الاهتمام بتفعيل الإرشاد الأكاديمي التفاعلي وتطويره وتحسينه من أجل الوصول بالطالب إلي أقصي أستفاده.
٢. عمل ندوات للطلاب في بداية كل ترم لتوضيح أهمية الإرشاد الأكاديمي لهم، وحثهم على متابعة الإرشاد الأكاديمي بشكل مستمر.
٣. ضرورة توافر جميع عناصر الإرشاد الأكاديمي للارتقاء بمخرجات التعليم لما لها من علاقة واضحة للأخذ بيد الطالب أثناء مسيرته العلمية داخل الجامعة.
٤. العمل على استخدام برامج الإرشاد الأكاديمي مثل Advisor Trac للعبور إلى مفهوم الإرشاد الأكاديمي والتعامل مع المنصات الإرشادية الإلكترونية لتسهيل الوصول للمعلومات الضرورية.

٥. لابد أن تعمل الجامعات على توفير أكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في مجال الإرشاد الأكاديمي وتدريب باقي أعضاء هيئة التدريس، حتى يمكن الوصول إلى الاستفادة الكبري من عملية الإرشاد الأكاديمي.
٦. لابد أن تقوم الجامعات بوضع أليات وكتب للإرشاد الأكاديمي سواء (ورقية- أو إلكترونية) على موقع الجامعة حتى يتسنى للطالب معرفة المزيد عن الإرشاد الأكاديمي.
٧. لابد أن يكون الإرشاد الأكاديمي من بين الاولويات الملحة منذ البداية والعمل على تفعيل دور كل من الادارة- المرشد- الطالب وتوظيف هذه الادوار في تعزيز العملية الارشادية والمبادرات التي تقوم بتحفيز الطلاب للمنافسة الايجابية بينهم.
٨. ايجاد واستخدام منصات الارشاد الاكاديمي لغاية الاسترشاد الالكتروني والعمل على تطويرها واشراك المرشدين والطلاب للتعامل معها.
٩. ايجاد آلية تشاركية واضحة وانسيابية بين عناصر الارشاد الاكاديمي ابتداء من الادارة العليا ومن ثم الكليات المتخصصة والقسم والمرشد تصب في مصلحة الطالب.
١٠. العمل على تصميم وانجاز نماذج ارشادية وخطط دراسية فعالة وسهلة الاستخدام.

البحوث المقترحة:

١. النموذج البنائي للعلاقة بين الارشاد الاكاديمي التفاعلي، والدافع المعرفي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية.
٢. فعالية استخدام الارشاد الاكاديمي التفاعلي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الزقازيق.
٣. الارشاد الاكاديمي التفاعلي وعلاقته بالتوافق مع الحياة الجامعية والاندماج الاكاديمي لدى طلاب جامعة الزقازيق.
٤. الاسهام النسبي لكل من الدافعية المعرفية والمرونة العقلية في التنبؤ بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب جامعة الزقازيق.
٥. فعالية استخدام الارشاد الأكاديمي التفاعلي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الزقازيق.

المراجع:

إبراهيم الحسيني عبد المنعم هلال (٢٠١٧). ممارسة برنامج إرشادي أكاديمي جماعي لتحسين دافعية الإنجاز لدي الطلاب المتعثرين دراسياً: دراسة مطبقة على طلاب برنامج الخدمة الإجتماعية- كلية الآداب والفنون- جامعة حائل، *مجلة الخدمة الإجتماعية*،٥٨(٥)، ١٠٠-١٤٠.

إبراهيم مرعي العتيبي، وعزام عبد النبي أحمد (٢٠١٧). *الإرشاد الطلابي ودوره في الوقاية من المخدرات*، بحث مقدم للملتقى العلمي لمركز الدراسات والبحوث – جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، في الفترة من ٧-٨ مارس.

أسماء فراج خليوي العتيبي (٢٠٢٢). التوجيهات الهدفية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية في ضوء جائحة كورونا (١٩). *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٠ (٢) ،٣١٩ – ٣٥٦.

اسيا عبد القادر (٢٠١١). الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعات السودانية، *مجلة دراسات إفريقية*، ٤٥ ، ١١٥-١١٧.

انتصار قاسم (٢٠١٤). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي، *مجلة كلية التربية للبنات*،٢٥ (٣)، ٥٩٧-٥٩٨.

باسل محمد مصطفي (٢٠١٥). الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدي طلبة المرحلة الاعدادية، بمنطقة الناصرة، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

بشري أحمد الجاسم (٢٠١٦). الاتجاهات نحو العلم وعلاقته بالدافع المعرفي لدي طلبة جامعة الشارقة، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*،٤٠ (٤)، ٤٥-٩٨.

بهاء حمودة (٢٠٠٦). تنمية القدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية M-U-R-D-E-R المعرفية القائمة علي تجهيز ومعالجة المعلومات، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

توفيق أحمد مرعي، محمد بكر نوفل (٢٠٠٩). الصورة الاردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية(دراسة ميدانية علي طلبة كلية العلوم التربوية، الجامعة الاونروا)، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، ٢٤ (٢)، ٢٦٣.

ثائر غباري ، وخالد أبو شعيرة (٢٠٠٩). *سيكولوجيا النمو الإنساني*. مكتبه المجتمع العربي.

جاكاريجا كيتا، ومحمد زيد إسماعيل (٢٠١٧). تطوير الإرشاد الأكاديمي بجامعة السلطان زين العابدين الماليزية في ضوء التجارب العالمية، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، ١٠٧،٢١-١٢٣.

حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (٢٠٠٧). *علم النفس التربوي (للطالب الجامعي، والمعلم الممارس)*. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حنان عبد الفتاح الملاحة، سعده أحمد أبو شقة (٢٠١١). أثر التدريب علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدي عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٢ (٨٧)، ٢٦٤-٣٣١.

الخليفي سيكه (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي، *مجلة مركز البحوث*.

دي بونو (٢٠٠٦). *ما فوق المنافسة*، ترجمة باسم العتيبي. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

رحمة المحروقية، ومنير كرادشة (٢٠١٦). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية، *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحوث الإنسانية بجامعة السلطان قابوس*، ٤٣ (٣)،٢٣٤٣ - ٢٣٦٠.

سحر السيد الاحمدي (٢٠٠٦). أثر التفاعل بين بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوي الهدف المعرفي علي بعض قدرات التفكير الابتكاري لدي عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، *رسالة ماجستير*، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سعاد محمد سليمان (٢٠٠٨). الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ٩ (٢) ، ١٤- ٣٨.

سهيل رزق دياب (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني* ، ٢ (٣). تاريخ الاسترجاع ١٢ يناير ٢٠٢٢، من : http://journals.qou.edu/index.php/jropenres/article/view/400

السيد عبد الحميد مرسي (٢٠٠٧). *الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*. ط٤، القاهرة: مكتبة وهبه.

شريف الحازمي (٢٠١٥). الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدي طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، *رسالة ماجستير*، جامعة أم القري. المملكة العربية السعودية.

طلال شعبان عامر (٢٠١٤). *تصور مقترح لوحدة الإرشاد الأكاديمي*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

طهراوي ياسين (٢٠٢١). نحو إرشاد أكاديمي إلكتروني تفاعلي، *مجلة حقول معرفية للعلوم الإجتماعية والأنسانية*،٢ (١)،٣٢-٤٢.

عبد الله الصارمي؛ وكاشف زايد. (٢٠٠٦). مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه، *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*،٢٣ ، ٥٩ – ٨٨.

فرج عبد القادر طه، شاكر قنديل، حسين عبد القادر ومصطفى كامل (٢٠٠٣). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: دار غريب.

فريد علي محمد فايد (٢٠١٥). إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضا عن الإرشاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسي لدي طلاب الجامعة، *مجلة دراسات في الخدمة الإجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، كلية الخدمة الإجتماعية*، ٣٩ (١)، ٧١-١٥٠.

فضل المولي محمد بلول، أحمد عبد الرحمن العمايرة (٢٠١٤). *أثر أليات الارشاد الأكاديمي المتبعة في معالجة حالات التعثر الأكاديمي*، تجربة كلية العلوم التطبيقية بصارة، ندوة

فؤاد أبو حطب، أمال صادق (٢٠٠٠). *علم النفس التربوي*. ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشرى* (ط٣). القاهرة، دار الفكر العربي.

فوزية محمد شعيب (٢٠٠١): بعض الأساليب المعرفية المميزة لطلاب الشعب المختلفة لكليات التربية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنوفية.

محمد الرفوع (٢٠١٥). *الدافعية نماذج وتطبيقات*، دار المسيرة.

محمد غانم (٢٠٠٢). *علم النفس التربوي*، الاردن، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والطباعة.

مصطفي عشوي، إيهاب عبد الرحيم الضوي (٢٠١٤). تطوير الإرشاد الأكاديمي في الجامعة العربية المفتوحة، ندوة تطوير الارشاد الاكاديمي في الجامعات والمؤسسات التعليمية، عمان: ٢١-٢٣إبريل.

مصطفي علي رمضان مظلوم (٢٠٠١). فعالية برنامج إرشادي أكاديمي في تنمية الدافع للإنجاز لدي عينة من طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها*، ١٢(٤٨)، ١٦٢-٢٠٤.

مفلح قبلان، بجاد أل جديع (٢٠١٦). الارشاد الأكاديمي الالكتروني من وجهه نظر طلاب وطالبات جامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات ، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *١٧١* (٢)، ١٠٠-١٤٠.

مليكة بكير (٢٠١٨). الدافع المعرفي وعلاقته بمستوي الطموح لدي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، *مجلة دفاتر البحوث العلمية*،*(١٢)*، ٢٠٢-٢١٧.

نادر فهمي الزيود (٢٠٠٢). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر.

نجمة عبد الله الزهراني (٢٠٠٥). النمو النفسي- اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدي عينه من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينه الطائف، *رسالة ماجستير*، جامعة أم القري.

نضال عبد الغفور (٢٠٠٥). *كفايات الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم عن بعد*" المؤتمر العلمي الثاني " التربية الافتراضية والتعليم عن بعد: تحديث منظومات التعليم الجامعي المفتوح في الوطن العربي، "الشبكة العربية للتعلم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان ١٩-٢٠/ ١١ / ٢٠٠٥.

نعمة عبد السلام محمد (٢٠١٩). الدافع المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمنبات بالتسويف الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة دراسات تربوية وإجتماعية*،٢٥ (٤)، ٢٦٣-٣١٨.

هند حسني جابر عبد الهادي (٢٠٢٢). تصور مقترح لتفعيل نظام الارشاد الأكاديمي بالجامعات المصرية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس،٥٣، ٢١٧-٢٦١.

يوسف عبدالفتاح محمد (١٩٩٩). اتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقتها بتوافقهم الدراسي. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٨*، ٥٧- ٨٤.

Adeniyi, A.& Samson, A (2021). The Impact of intrinsic and Extrinsic motivation on teachers' performance: Evidence from selected tvet colleges in logos, Nigeria, *Eurasion Journal of Social science,9*(3),70-83.

Aiken-Wisniewski, S.A., Smith, J., & Troxel, W (2010). Expanding research in academic advising: Methodological strategies to engage advisors in research. *NACADA Journal*, 30/1, 4-13.

Alade, I& chinedu, I (2021). Monetary and non-monetary incentives as correlates of teacher educators job performance in colleges of education in Oyo state of Nigeria, *Journal of Critical Reviews,8*(2),1031-1040.

Amy, E (2006). Encouraging intrinsic motivation: In the midd classroom, *Journal of Experiment Social Psychology, 38,* 256 – 268.

Baker, V; & Griffin, K (2010). *Beyond Mentoring and Advising toward understanding the role of faculty* "Developers" in student success, U.S.A. Wiley inters science.

Baneta, R.& Shaikh, S.A (2013). Academic stress management training of X th class students through Group counseling, *Indian Streams Research Journal, 2*(12),1-7.

Bloom, J. L., Hutson, B. L., & He, Y (2008). *The appreciative advising revolution*. Urbana Champaign, IL: Stipes Publishing.

Britto, M., & Rush, S (2013). Developing and implementing comprehensive student support services for online students. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 29–42.

Cameron, T (2005). Implications of Maslow's theory of education, *Review of Educational Research, 66*(1), 39 – 51.

Campbell, S.M (2008). Academic advising in the new global century: Supporting student engagement and learning outcomes achievement,10(1),15-39.

Clark, R.& Saxberg, B (2019).*4 reasons good employees lose their motivation*. Harvard Business Review.

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

Darling, R (2015). The academic adviser. *The Journal of General Education*, *64*(2), 90-98.

De Bono, E (2010). Information processing and new ides- Lateral and vertical thinking, *the Journal of creative Behavior,3*(3),159-171.

Deborah, P (2004). E-learning and motivation. *Review of Educational Research, 13* (1) 69 – 78.

Douglas, C (2003). The effects of mastery and performance goals on college students' motivation. *Journal of Educational Psychology, 11* (1) 18 – 20.

Drago, J (2005). Emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Research and motivation in education, 65* (1) 118 – 129.

Drake, J.K (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. About Campus 16 (3): 8–12.

Duplessis, A., Douangphichit, N.& Dodd, P (2016). HRM in relation to employee motivation and job performance in the hospitality industry, *Journal of International Business Research and Marketing, 1*(4), 12-21.

Elliot, A (2003). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,72*(1), 218 – 238.

Elstad, E.& christophersen, K (2017). Perception of digital competency among student teachers: contributing to development to student teachers' instructional self- efficacy in technology- rich classrooms. *Education sciences.7*(1),27-38.

Frederickson, N., Reed, P.& Clifford, V (2005). Evaluating web-supported learning versus lecture based teaching: Quantitative and qualitative perspectives. *Higher Education*, 50, 645–664.

Gordon, V.N., Habley, W.& Grites, T J (2008). *Academic advising*: A Comprehensive Handbook (2 ed.). Jossey-Bass.

Grites, T. J., & Gordon, V. N (2005). Developmental academic advising revisited. *NACADA Journal, 20*(1), 12–15.

Habley, W.R (2003). Organizational structures for academic advising: Models and implications. *Journal of College Student Personnel, 24*, (6), 21-29.

Handaka, I., Saputra, W., Septikasari, Z., Muyana, S., Barida, M., Wahyudi, A., Agungbudiprabowo, Widyastuti, D., Ikhsan, A., Ficky A.& Kurniawan, F (2022). Increasing guidance and counseling teacher capacity in disaster preparedness through psychosocial training. *Journal of Education and Instruction, 12*(1), 242-248.

Harry C. Powell (2004). *The Faculty Role in Academic Advising at the Community College of Texas*, Doctoral Dissertation, Baylor University, Dissertation Abstract International.

Hilliarda, A. & Fooseb, R (2021). Influence of educational leaders on graduate students' perspectives and the academic advisement process at a university. *International Journal of Curriculum and Instruction 13*(1), 23-40.

Jacab Cohen (1988) .*Statistical power analysis for the behavioral*, 2nd , Routledge, 590-579.

Knhn, T.l (2008). *Historical foundations of academic advising*.in. T. J Grits and V.N. Gordon (Eds), Academic advising, A comprehensive handbook.(pp.3-16), Jossey-Bass.

Kolog, E., Sutinen, E.& Vanhalakka-Ruoho, M (2014). E-counselling implementation: Students' life stories and counseling technologies in perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(3), 32-48.

Laly Antoney (2020). Academic advising- A conceptual integration of advising Models and Approaches, *International Journal Education,2*(2), 9-20.

Lavach, J (2005). Education, *Journal of Applied Psychology, 67* (3) 148 – 156.

Lin, F., Leung, S., Wen, D., Zhang, F., Kinshuk& McGreal, R (2007). *E-advisor: A multi-agent system for academic advising*. Athabasca University, Athabasca, Alberta, Canada, Retrieved at http://io .acad. Athabasca .ca/~Oscar/pub/ABSHL.pdf

Lowe, A., & Toney, M (2000). Academic advising: View of the givers and takers. *Journal of College Student Retention, 2*(2), 93–108.

Maleki, N. A., Zoghi, M., & Aidinloo, N. A (2022). The impact of teacher-student interaction and academic self-concept on EFL learners' academic achievement. *Journal of Language Horizons, Azahra University, 6*(1), 225-245.

Marc, B (2003). Expanding achievement motivation theory: How motivational psychology relates to other fields (David McClelland), *Journal of Educational Psychology, 66* (1), 231 – 252.

McDonald, F.J (2003). *Motivation and second language acquisition.* Nebraska**:** University of Nebraska Press.

Mohammed, F.& Mohammed, A.& Shamimul, I (2014). Motivational theories-A critical Analysis, *ASA university Review,8* (1),61-68.

Moody, J (2019). Staying on track: A guide to academic advising u.s. News& World Report Available: https://www.usnews.com/education/best-colleges/ Articles /28-8-2019/ staying-on track- a- guide-to-academic-advising.

NACADA: The Global community for Academic advising (2017). NACADA core values of academic advising, Available: https://nacada.Ksu.edu/Resources/pillars/core.

Noaman, A.& Ahmed, F (2015). A new framework for e-academic advising. *Procedia Computer Science*, 65, 358 – 367.

Nolan, K (2013). Online advising pilot at community college of Vermont. *Journal Of Asynchronous Learning Networks 17* (1): 47–51.

Patrik Henry Community College (1997). *Academic advising program evaluation.* Martinsville, V.A., Ed., 177 – 304.

Riah, E. E (2020). Online Academic advising system for student and advisor collaboration in Higher Education, 21st European conference on Knowledge Management. At: United Kingdom Affiliation: Coventry university.

Riah, E. E (2021). *Academic advising system using data mining method*: A Decision Support system، PhD، Oman Tourism College، Oman University.

Roban, L, M., Mc coach, D, B., Mc Guire, J.M.& Reis, s. M (2003). The Differential impact of academic self-regulation methods on academic achievement among university students, with and

without learning Disabilities, *Journal of learning Disabilities, 36*(3),174-188.

Ryan, B (2010). Integrating group advising into a comprehensive advising program Academic advising, University of Wisconsin ، 33(1),2-19.

Salah Hamdi, M (2007). MASACAD: A multi-agent approach to information customization for the purpose of Academic advising of students, *Journal Applied soft computing archive,7*(1),746-771.

Salanova, A.& Kirmanen, S (2010). *Employee Satisfaction and work motivation- Research in Prisma Mikkeli*, Mikki university of Applied science.

Schroeder, S.& Terras, K (2015). Advising experiences and needs of online, cohort, and classroom adult graduate learners. *NACADA Journal Volume, 35*(1), 42- 55

Scott, T (2005). Effects of achievement motivation on behavior (McClelland), *Research on Motivation in Education, 43* (3), 58 - 82.

Smothers, A (2020). Explaining academic advising, Academic advising today, Available: https://nacada.Ksu.edu/Resources/Acoder Advising today/view-Articles/Explaining-Academic-advising-aspx.

Speyer, C., & Zach, J (2011). *Online counseling*: Beyond the pros & cons. Hoboken, New Jersey: Prentice-Hall.

Sun, R. & Zhang, X (2004). Top down versus bottom-up learning in cognitive skills acquisition. *Cognitive Systems Research, 63*(3),87 – 89.

Sutia, S., Riadi, R.& Fahlevi, M (2020). The influence of supply chain performance and motivation on employee performance, *International Journal of supply chin manangement,9*(2), 86-97.

Trombley T.B (1989). *Pilot Study of academic advising, in Vermont University*, Burlington, Ed. 255- 448.

Turner, J (2005). Increasing student engagement and motivation : From time –on – task to homework. *Review of Educational Research, 36* (1), 42 – 51.

Vander Schee, B.A (2007). Adding insight to intrusive advising and its effectiveness with students on probation. *NACADA Journal 27* (2): 50–59.

Wells, R (2021). The impact and efficacy of e-Counselling in an open distance learning environment: A mixed method exploratory study. *Journal of College Student Psychotherapy*, 27, 1-18.

White, E. R (2015). Academic advising in higher education: A place at the core. *Journal of Education, 64*(4), 263–277.

Wisener, K& Eva, K (2018). Incentivizing medical teacher: exploring the role of incentive in influencing motivation. *Academic Medicine,93*(11),52-59.

Zhazira, A (2013). *Extended Academic advising in Kazakhstan*: improving the Success of First year students,2nd Cyprus international conference on Educational Research(cy-ICER2013), procedia-social and Behavioral Sciences,89,357-362.

The effectiveness of using interactive academic counseling in developing cognitive motive and scholastic achievement among Faculty of Specific Education students

Abstract: The current study aims to verify of the effectiveness of using interactive academic counseling in developing cognitive motive and scholastic achievement among Faculty of Specific Education students. The sample consisted of (4) faculty members who study developmental psychology and social psychology courses at the Faculty of Specific Education, Zagazeg University, including (2) faculty members applying interactive academic counseling, (2) faculty members applying traditional counseling, members are equal in experience years (6 -10) years and gender; All female, and qualifications; a doctorate in educational psychology from education faculties, in addition to commitment, perseverance and responsibility. The sample of students included (469) male and female students in the second and fourth levels at the Faculty of Specific Education, Zagazig University, (219) of them receive interactive academic counseling,(250) traditional counseling (284) female, (185) male, (231) at the second level, (238) at the fourth level, (190) learning technology, and (279) other specialties. All of them were of average achievement in educational courses, their average age (20.4) years, with a standard deviation (2.7). Tools included; the method counseling questionnaire, and the cognitive motivation scale, which were prepared by researchers, the achievement scores in the courses of developmental psychology and social psychology at the end of the term. The results concluded; there were statistically significant differences at the level of significance of 0.01 between the two groups in the cognitive motive scale and its sub-dimensions, as well as scholastic achievement in favor of the interactive academic counseling students, There are no statistically significant differences between male and female, the interactive academic counseling, in the total score of the cognitive motive scale and its sub-dimensions, as well as scholastic achievement, there are statistically significant differences at the level of significance of 0.01 according to the Specialization type (education technology / other specialties) in the total score of the cognitive motivation scale and its sub-dimensions, as well as scholastic achievement in favor of the students of the learning Technology, and according to the academic level (second / fourth) in favor of second-level students.

Keywords: interactive academic counseling - cognitive motive - scholastic achievement.