فاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر الخبراء

The Effectiveness of Educational Policies in Improving Learning Outcomes in Light of Saudi Arabia's Vision 2030 Targets from the Perspective of Experts

10.35781/1637-000-171-004

الباحث/ صالح عبدالله العمري

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030. ولتحقيق هذا الهدف، تبنت الدراسة المنهج النوعي الوصفي، واستخدمت الاستبانة المفتوحة أداة لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من تسعة خبراء تربويين سعوديين. حُللت البيانات باستخدام أسلوب التحليل. كشفت النتائج عن أن الخبراء يُجمعون على قوة التصميم الاستراتيجي للسياسات وارتباطها الوثيق برؤية 2030، ولكنهم يُدركون فاعليتها الميدانية بدرجة متوسطة تميل إلى التحسن، مع وجود فجوة واضحة بين نص السياسة التعليمية والتطبيق المدرسي. برز التحول الرقمي كأبرز السياسات تأثيراً، يليه تطوير المناهج والتقويم الوطني (نافس). حدد الخبراء أربع تحديات رئيسية، هي: فجوة التنفيذ، قصور التدريب النوعي، مقاومة التغيير، وتضخم الأعباء الإدارية. وتمثلت أبرز مقترحاتهم التطويرية في: تمكين المعلم والقيادة المدرسية، وإصلاح أنظمة التقويم، وتعزيز اللامركزية. نوقشت النتائج في ضوء نظريات التغيير التربوي (Fullan, 2016)، ورأس المال المهني (Hargreaves, 2020)، والسياسة الموزعة (Honig, 2006)، ومستويات نواتج التعلُّم (Hattie, 2009). خلصت الدراسة إلى تقديم توصيات عملية لصانعي القرار والممارسين، ومقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: السياسات التربوية، نواتج التعلُّم، الفاعلية المُدرَكة، رؤية 2030، الخبراء التربويون، دراسة نوعية.

ISSN : 2410-1818

The Effectiveness of Educational Policies in Improving Learning Outcomes in Light of Saudi Arabia's Vision 2030 Targets from the Perspective of Experts

Researcher/ Saleh Abdullah Al-Omari

Abstract

This qualitative descriptive study aimed to explore educational experts' perceptions of the effectiveness of educational policies in improving learning outcomes in light of the targets of Saudi Arabia's Vision 2030. The study adopted a qualitative descriptive approach, utilizing an open-ended questionnaire to collect data from a purposive sample of nine Saudi educational experts. Data were analyzed using thematic analysis. The results revealed that experts unanimously acknowledge the strength of the policies' strategic design and their close connection to Vision 2030, yet they perceive their actual field effectiveness as moderate and gradually improving, highlighting a clear gap between policy texts and school-level implementation. Digital transformation emerged as the most prominent policy, followed by curriculum development and the national assessment system (Nafis). The experts identified four main challenges: an implementation gap, insufficient qualitative training, resistance to change, and excessive administrative burdens. Their key developmental proposals focused on empowering teachers and school leadership, reforming assessment systems, and enhancing decentralization. The findings were discussed in light of theories of educational change (Fullan, 2016), professional capital (Hargreaves, 2020), distributed policy (Honig, 2006), and learning outcome levels (Hattie, 2009). The study concluded with practical recommendations for decision-makers and practitioners, along with suggestions for future research.

Keywords: Educational Policies, Learning Outcomes, Perceived Effectiveness, Saudi Vision 2030, Educational Experts, Qualitative Study

.

ISSN : 2410-1818

المقدمة

يُشكّل التعليم ركيزةً أساسيةً في مسيرة التنمية الوطنية، وتُعدّ السياسات التربوية المحرّك الرئيس لإصلاح المنظومة التعليمية وتطوير مخرجاتها. وفي المملكة العربية السعودية، شكّلت رؤية 2030 نقطة تحول استراتيجية، أعادت تعريف أولويات التعليم، وربطته بمستهدفات التنمية المستدامة والمنافسة العالمية، لتكون في مصاف الدول المتقدمة. وفي هذا الإطار، تشهد المملكة العربية السعودية منذ إطلاق رؤية 2030 تحولاً تربوياً شاملاً يستهدف إعادة هيكلة المنظومة التعليمية وفق معايير الجودة العالمية ومستهدفات التنمية المستدامة. يتضمن هذا التحول إصلاحات هيكلية عميقة تشمل التحول الرقمي في التعليم، وإطلاق نظام المسارات في المرحلة الثانوية، وتطوير نظام التقييم الوطني (نافس)، وتعزيز الاستقلالية المدرسية، وتحسين نواتج التعلُّم بوصفها المحور المركزي لجميع السياسات التربوية.

إن العلاقة بين السياسات التربوية من جهة وتحسين نواتج التعلُّم الفعلية من جهة أخرى لا تزال بحاجة إلى فهم أعمق، خاصة في ظل الفجوة المتكررة بين نصوص السياسات ومستويات تنفيذها على أرض الواقع (Fullan, 2016; Hargreaves, 2020). وتشير الأدبيات التربوية إلى أن فاعلية السياسات التعليمية ترتبط ارتباطاً مباشراً بقدرتها على تحسين نواتج التعلُّم وتعزيز جودة المخرجات التعليمية، لا سيما حينما تُبنى على تحليل علمي ومتابعة مستمرة للأثر التعليمي (الصالح وعلي، 2025). وقد انعكس هذا التوجه في تبني المملكة حزمة من السياسات التربوية الحديثة تستهدف تحسين جودة التعليم وتطوير مخرجاته، ومن أبرزها تطوير المناهج الدراسية، وتعزيز كفاءة المعلمين، وتحديث أنظمة التقويم، وتفعيل مبادئ الحوكمة التعليمية .(Alharbi & Albogami, 2026) وفي السياق نفسه، تُعرِّف نواتج التعلُّم وفقاً لإطار هاتي (Hattie, 2009) بأنها المخرجات الملموسة للعملية التعليمية التي يمكن ملاحظتها وتقييمها، وتشمل المعارف والمهارات والقيم التي يكتسبها المتعلم.

ورغم هذا الحراك الإصلاحي الواسع، لا تزال قضية تحسين نواتج التعلُّم تمثل تحدياً محورياً في النظام التعليمي السعودي، وهو ما تؤكده الدراسات التي تناولت مخرجات التعلُّم من وجهات نظر متعددة لأصحاب المصلحة .(Albeladi, 2022) وهذا يقود إلى استشعار أهمية دراسة تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية هذه السياسات، لا سيما أن الأدبيات تؤكد أن تقييم فاعلية السياسات التعليمية لا يقتصر على تحليل الوثائق الرسمية أو نتائج الاختبارات المعيارية، بل يتطلب تحليلاً عميقاً يستند إلى خبرات الممارسين والقيادات التعليمية.(Darling-Hammond, 2017)

من هنا تنبع الحاجة إلى دراسة نوعية وصفية تستكشف الفاعلية المُدرَكة للسياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم من وجهة نظر الخبراء التربويين، باعتبارهم الفئة الأقرب إلى فهم واقع التنفيذ وتحدياته. وتستند هذه الدراسة إلى المقاربة النوعية التي تتيح فهماً عميقاً لظواهر التعقيد في السياسة التربوية، وفقاً لما أكده كريسويل وكريسويل (Creswell & Creswell, 2018) من أن البحث

ISSN : 2410-1818

النوعي يُقدم فهماً شاملاً للمشكلات من خلال استكشاف تجارب المشاركين ووجهات نظرهم في سياقاتهم الطبيعية. كما تستفيد الدراسة من الإطار المفاهيمي الذي قدمته دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) حول العلاقة بين السياسات التعليمية وتحسين التعلُّم، ومن نظرية التغيير التربوي التي طورها فولان (Fullan, 2016)، ومن نظرية رأس المال المهني التي طرحتها هارجريفز (Hargreaves, 2020)، ومن منظور السياسة الموزعة الذي قدمه هونيغ.(Honig, 2006)

وانطلاقاً مما سبق، يسعى هذا البحث إلى استكشاف تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية في تحسين نواتج التعلُّم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من خلال تحليل رؤاهم العلمية والمهنية.

مشكلة البحث

تبلورت مشكلة البحث في وجود فجوة بين ما تنص عليه السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية ضمن مستهدفات رؤية 2030 وبين مستوى نواتج التعلُّم الفعلية كما يُدركها الخبراء التربويون. فرغم الإصلاحات التربوية المتتالية التي شملت تطوير المناهج، والتحول الرقمي، ونظام المسارات، والتقييم الوطني (نافس)، والاستقلالية المدرسية، فإن الدراسات الحديثة تشير إلى أن نواتج التعلُّم لا تزال دون المستوى المأمول في بعض الجوانب الأساسية .(Albeladi, 2022; Alwadai, 2024b) وتكمن المشكلة في أن فاعلية هذه السياسات في تحسين نواتج التعلُّم لم تُدرس بشكل كافٍ من المنظور النوعي الذي يستكشف كيف يُدرك الخبراء هذه الفاعلية، وما التحديات التي يرونها، وما العوامل التي تُسهم في تعزيزها.

وتتضح مشكلة البحث أكثر في ضوء ما أشار إليه فولان (Fullan, 2016) من أن السياسات التربوية لا تُحدث تأثيراً حقيقياً إلا عندما تُترجم إلى ممارسات صفية فعالة، وهو ما يتطلب فهماً عميقاً لآليات التنفيذ والتفاعل بين مستويات السياسة المختلفة .(Honig, 2006) كما أكدت هارجريفز (Hargreaves, 2020) أن نجاح السياسات التربوية مرهون ببناء رأس المال المهني للمعلمين، وهو ما يتطلب تجاوز النظرة التقليدية للتطوير المهني إلى بناء متكامل للمعرفة المتخصصة والتعاون المهني والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية. وفي السياق السعودي، أشارت دراسة الحليم (2023) إلى وجود تحديات جوهرية في ترجمة السياسات التربوية إلى واقع تعليمي فعّال، بينما أكدت دراسة الرشيدي وآخرين (2025) أهمية تفعيل آليات الحوكمة لضمان استدامة أثر السياسات على قطاع التعليم. كما أوضحت دراسة البشر وآخرين (2026) أن تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي يُعزز الأداء المؤسسي لكنه يحتاج إلى تطوير مستمر.

ISSN : 2410-1818

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية المطبقة في المملكة العربية السعودية في تحسين نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030؟

أسئلة البحث

سعت هذه الدراسة النوعية الوصفية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية، وهي مُصاغة وفق الطبيعة الاستكشافية الوصفية للبحث النوعي:

السؤال الأول: ما أبرز السياسات التربوية التي تبنتها المملكة العربية السعودية في إطار تحقيق مستهدفات رؤية 2030 المرتبطة بتحسين نواتج التعلُّم من وجهة نظر الخبراء؟

السؤال الثاني :كيف يُدرك الخبراء التربويون فاعلية هذه السياسات في تحسين نواتج التعلُّم؟

السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه فاعلية السياسات التربوية، وما العوامل المُسهِّلة التي تُعززها في تحسين نواتج التعلُّم من وجهة نظر الخبراء؟

السؤال الرابع: ما المقترحات التطويرية التي يطرحها الخبراء لتعزيز فاعلية السياسات التربوية وتحسين أثرها في نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية 2030؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد أبرز السياسات التربوية المرتبطة بتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 في مجال تحسين نواتج التعلُّم من وجهة نظر الخبراء التربويين.
2. استكشاف تصورات الخبراء حول فاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم (الفاعلية المُدرَكة).
3. الكشف عن التحديات التي تواجه فاعلية السياسات التربوية والعوامل المُسهِّلة التي تُعززها في تحسين نواتج التعلُّم من منظور الخبراء.
4. تقديم مقترحات تطويرية - مستخلصة من رؤى الخبراء - تُسهم في تعزيز فاعلية السياسات التربوية وتحقيق تحسن مستدام في نواتج التعلُّم.

ISSN : 2410-1818

أهمية البحث

الأهمية العلمية (النظرية)

تنبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من عدة اعتبارات، يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- تُسهم في سد فجوة بحثية محددة: قلة الدراسات النوعية التي تستكشف بعمق تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية في السياق السعودي، ومحدودية الدراسات التي تربط هذه السياسات بمستهدفات رؤية 2030.
- تتجه معظم الدراسات السابقة نحو المقاربات الكمّية في تقييم السياسات التربوية، بينما تُهمل الجانب الاستكشافي الفاهم لوجهات نظر الخبراء والممارسين.
- تُقدم إطاراً مفاهيمياً متكاملاً يربط بين السياسات التربوية ونواتج التعلُّم مستنداً إلى نظريات التغيير التربوي(Fullan, 2016) ، ورأس المال المهني(Hargreaves, 2020) ، والسياسة الموزعة (Honig, 2006)، ومستويات نواتج التعلُّم.(Hattie, 2009) .
- تُعد إثراءً للأدب البحثي العربي بإضافة دراسة نوعية معمقة حول السياق السعودي، مما يُعزز القاعدة المعرفية المتاحة للباحثين في مجال السياسات التربوية.

الأهمية التطبيقية (العملية)

تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في عدة جوانب، يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- تُقدم لصناع السياسات التربوية في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب رؤى مستمدة من الخبراء الميدانيين حول فاعلية السياسات القائمة وتحدياتها والعوامل المُسهِّلة لنجاحها.
- يُمكن أن تستفيد إدارات التعليم والإشراف التربوي من نتائج البحث في تطوير استراتيجيات التنفيذ ومعالجة التحديات المحددة، مما يُسهم في تجسير الهوة بين تصميم السياسة وتنفيذها.
- تُقدم توصيات عملية نابعة من وجهات نظر الخبراء يُمكن أن تُوجه السياسات التربوية المستقبلية نحو مزيد من الفاعلية في تحسين نواتج التعلُّم.
- يُقدم البحث نموذجاً تطبيقياً لاستخدام الاستبانة المفتوحة كأداة لجمع البيانات النوعية من الخبراء، مما يُفيد الباحثين في الدراسات النوعية المشابهة.

ISSN : 2410-1818

مصطلحات البحث

السياسات التربوية

هي مجموعة القوانين والتشريعات والقرارات والمبادئ التي تصدرها الدولة، وتتولى تنفيذها المؤسسات التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفق الإمكانات المتاحة، وفي ضوء فلسفة المجتمع وتراثه وتطلعاته (إبراهيم، 2007، 23). وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الأطر التنظيمية والتشريعات والبرامج والمبادرات التي اعتمدتها الجهات التعليمية في المملكة العربية السعودية في إطار تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030، بهدف تطوير العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلُّم.

نواتج التعلُّم

هي مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يُتوقع أن يكتسبها المتعلم بنهاية برنامج أو مقرر تعليمي، وتُقاس وفق معايير أداء محددة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). وتُعرف إجرائياً بأنها: المهارات المعرفية والمهارية والقيمية التي يكتسبها الطالب نتيجة تطبيق السياسات التعليمية، والتي تنعكس في مستوى تحصيله الدراسي وأدائه في المؤشرات الوطنية والدولية.

الفاعلية المُدرَكة للسياسات التربوية

ومن أجل هذا المصطلح فإن مفهوم "الفاعلية" :"الفاعلية هي الدرجة التي يحقق بها البرنامج أو السياسة أو الممارسة النتائج المرجوة منها في الظروف الواقعية." (إدارة الجودة الشاملة في التعليم . دار الفكر العربي، صفحة 152).

اما مفهوم "المُدرَك" :"الإدراك هو العملية الذهنية التي يقوم بها الفرد لاختيار المعلومات الحسية وتنظيمها وتفسيرها لإعطاء معنى للعالم من حوله." (علم النفس المعرفي .دار المسيرة، صفحة 184). وفي هذه الدراسة فإننا نعرفها اجرائياً بأنها: تصورات الخبراء التربويين حول مدى قدرة السياسات التربوية المطبقة في المملكة العربية السعودية على تحقيق أهدافها المرتبطة بتحسين نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية 2030. ويُقصد بـ"المُدرَكة" في هذا السياق النوعي: التقييم الذاتي المستند إلى الخبرة العملية والمعرفة العلمية للمشاركين حول أثر تلك السياسات ومدى نجاحها في الميدان التربوي، دون افتراض إمكانية قياسها كمياً بطريقة مباشرة. ويُستخلص هذا التقييم من خلال تحليل استجابات الخبراء الكتابية في الاستبانة المفتوحة. ويستند هذا التعريف إلى ما أكده كريسويل وكريسويل (Creswell & Creswell, 2018) من أن البحث النوعي يُركز على فهم المعاني التي يُعطيها الأفراد للظواهر من حولهم.

ISSN : 2410-1818

الخبراء التربويون

الخبراء هم مجموعة من الأفراد المختارين بعناية والذين يمتلكون معرفة متخصصة ومعمقة وخبرة عملية طويلة ومتراكمة في مجال محدد، ويتم انتقاؤهم بناءً على معايير علمية محددة مسبقاً، وذلك للمشاركة في إبداء الرأي أو التحكيم أو تقويم موضوع ما (الربيعي، 2018، 125). يُقصد بهم إجرائياً: المتخصصون في مجال السياسات التربوية والقيادات التعليمية والأكاديميون الذين يمتلكون خبرة علمية ومهنية في المجال التعليمي في المملكة العربية السعودية، ويشاركون في الدراسة من خلال استبانة مفتوحة بهدف تحليل تصوراتهم حول فاعلية السياسات التربوية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث موضوعياً بدراسة تصورات الخبراء حول فاعلية السياسات التربوية المرتبطة بتحسين نواتج التعلُّم في المملكة العربية السعودية في ضوء مستهدفات رؤية 2030، ويركز تحديداً على أبرز السياسات التي أشار إليها الخبراء، ومنها: التحول الرقمي، تطوير المناهج، التقييم الوطني (نافس)، نظام المسارات، التوسع في الطفولة المبكرة، والتطوير المهني للمعلمين.

الحدود الزمانية: يتحدد البحث زمانياً بالفترة التي تم فيها جمع البيانات من الخبراء المشاركين عبر الاستبانة المفتوحة، وذلك ضمن الإطار الزمني لمستهدفات رؤية المملكة 2030.

الحدود المكانية: يتحدد البحث مكانياً بالمملكة العربية السعودية، حيث يعمل الخبراء التربويون المشاركون في الدراسة في مؤسسات تعليمية وإشرافية وأكاديمية متنوعة ضمن النظام التعليمي السعودي.

ISSN : 2410-1818

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم السياسات التربوية وتطورها

تُعرّف السياسات التربوية بأنها مجموعة متسقة من القرارات والتوجيهات التي تتخذها الجهات التعليمية لتحقيق أهداف تربوية محددة، وتشمل الأطر التنظيمية والتشريعية والبرامج والمبادرات التي تحكم عمل المنظومة التعليمية (قائد، 2023). وهي بهذا المعنى عملية ديناميكية ومرنة تُبنى في ضوء أهداف متفق عليها، وتُحدد مسيرة العمل التربوي (الحليم، 2023).

ويُقدّم هونيغ (Honig, 2006) تمييزاً منهجياً مهماً بين ثلاثة مستويات للسياسة التربوية:

- **مستوى الصياغة :**حيث تُحدد الأهداف والغايات الكبرى.
- **مستوى التنفيذ :**حيث تُترجم السياسات إلى ممارسات فعلية عبر شبكة من الفاعلين.
- **مستوى التأثير :**حيث تظهر نتائج السياسة على المتعلمين والبيئة التعليمية.

ويكتسب هذا التمييز أهميته من كونه يُفسّر الطبيعة المركّبة للفاعلية المُدرَكة؛ إذ لا تُقيّم فاعلية السياسة من خلال وثائقها وحدها، بل من خلال إدراك الخبراء لمدى تجسير الفجوة بين هذه المستويات الثلاثة. فكلما اتسعت الفجوة بين الصياغة والتنفيذ، انخفضت الفاعلية المُدرَكة، والعكس صحيح.

وفي المملكة، شهدت السياسات التربوية تطوراً ملحوظاً منذ إطلاق رؤية 2030، حيث انتقلت من نموذج مركزي تقليدي إلى نموذج أكثر مرونة يُتيح مساحة أوسع للمبادرة المحلية والاستقلالية المدرسية. وقد أشار البلدي (Albeladi, 2022) إلى أن هذا التحول يستلزم إعادة النظر في آليات التنفيذ والمتابعة بما يتواءم مع الطبيعة اللامركزية الجديدة. كما أكد الفوزان (Alfozan, 2022) أن السياسات الفعّالة هي التي تُراعي تنوع البيئات التعليمية وتُتيح هامشاً من التكيُّف المحلي، مما يجعل إدراك الخبراء لفاعليتها مرهوناً بمدى استجابتها للسياقات المختلفة.

نظرية التغيير التربوي

يُعد مايكل فولان (Fullan, 2016) من أبرز المنظّرين في مجال التغيير التربوي. يقوم إطاره الشامل على مبدأ أساسي مفاده أن التغيير التعليمي الفعّال لا يحدث بقرار فوقي، بل ينبع من تفاعل معقد بين عوامل متعددة تشمل: الرؤية المشتركة، والقدرة المؤسسية، والتحفيز الجماعي، والموارد المتاحة، وخطط العمل الملموسة.

ISSN : 2410-1818

ويُقدّم فولان تمييزاً جوهرياً بين:

- **التغيير السطحي :** الذي يُغيّر الهياكل والإجراءات دون المساس بجوهر الممارسات.
- **التغيير العميق :** الذي يُعيد تشكيل المعتقدات والقيم والممارسات التعليمية في الصف.

ويطرح ما يُسميه "النظرية التفاعلية للتغيير" التي تُحدد سبعة عوامل متداخلة لنجاح الإصلاحات التربوية: الحاجة الملحّة للتغيير، الرؤية الواضحة، البناء التدريجي، مشاركة أصحاب المصلحة، التطوير المهني المستمر، القيادة الموزعة، والمراقبة والتغذية الراجعة.

هذا التمييز بين التغيير السطحي والعميق يُعد مفتاحاً تفسيرياً مركزياً لفهم الفاعلية المُدرَكة في هذه الدراسة؛ إذ إن الخبراء قد يُدركون سياسة ما على أنها محدودة الفاعلية إذا لمسوا أنها أحدثت تغييرات هيكلية فقط دون أن تُغيّر ما يجري داخل الفصول الدراسية. وبقدر ما تنجح السياسات في تحقيق تغيير عميق، بقدر ما ترتفع تقديرات الخبراء لفاعليتها.

نظرية رأس المال المهني للمعلمين

تتجاوز آني هارجريفز (Hargreaves, 2020) النظرة التقليدية للتطوير المهني بوصفه تدريباً عرضياً، وتطرح بدلاً منها مفهوم "رأس المال المهني"، وتُعرّفه بأنه القدرة الجماعية للعاملين في التعليم على تحقيق نتائج تعليمية عالية من خلال ثلاثة أركان متكاملة:

1. **رأس المال البشري :**المعرفة والمهارات الفردية التي يمتلكها المعلم.
2. **رأس المال الاجتماعي :**التعاون والشبكات المهنية وثقافة العمل الجماعي داخل المدرسة.
3. **رأس المال القراري :**القدرة على اتخاذ أحكام مهنية سليمة في سياقات تعليمية معقّدة.

ويرتبط هذا الإطار ارتباطاً وثيقاً بالفاعلية المُدرَكة للسياسات التربوية. فالسياسات التي تستثمر في بناء قدرات المعلمين وتطوير خبراتهم وتعزيز تعاونهم المهني - هي التي تحصل على تقييم إيجابي. وقد أكدت دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) في مراجعتها الموسعة أن التطوير المهني المستمر مع الممارسة يُعد من أقوى العوامل المؤثرة في تحسين تحصيل الطلبة، مما يجعله أحد أبرز المؤشرات التي يستند إليها الخبراء في تقدير فاعلية أي سياسة تعليمية.

السياسة التعليمية كعملية تفاعلية

يُقدّم هونيغ (Honig, 2006) تصوراً تفاعلياً للسياسة التعليمية يتجاوز النظرة التقليدية التي تراها نصاً رسمياً يُنفَّذ حرفياً من الأعلى إلى الأسفل. وبدلاً من ذلك، يرى السياسة كعملية ديناميكية تُعاد صياغتها باستمرار من خلال تفاعل الفاعلين في سياقات متعددة. ويُطلق على هذا المنظور "نظرية السياسة الموزعة"، الذي يؤكد أن السياسة لا تُصنع في مكان واحد، بل تُنتج من خلال شبكة من

ISSN : 2410-1818

الفاعلين على مستويات مختلفة: المشرّعون والقيادات المركزية، مديرو الإدارات التعليمية، مديرو المدارس، المعلمون، وحتى أولياء الأمور.

وبناء على هذا المنظور تظهر اهمية بالغة لفهم الفاعلية المُدرَكة: فكل فاعل في هذه الشبكة يُفسّر السياسة ويعيد تكييفها وفق سياقه المحلي، مما يعني أن "السياسة الفعلية" (كما تُمارس على أرض الواقع) قد تختلف جوهرياً عن "السياسة الرسمية" (كما كُتبت في الوثائق). فكلما زادت الفجوة بين ما هو مكتوب وما هو مُطبّق، انخفض إدراكهم للفاعلية الحقيقية للسياسة.

نواتج التعلُّم: المفهوم والأبعاد

يُقدّم هاتي (Hattie, 2009) أحد أكثر الأطر تأثيراً في فهم نواتج التعلُّم من خلال دراسته الميتا-تحليلية الضخمة التي شملت ما يزيد على 800 دراسة ميتا-تحليلية وغطت ملايين الطلاب. ويُصنّف هاتي مستويات التعلُّم إلى ثلاثة مستويات متراتبة:

1. **التعلُّم السطحي** :التذكُّر والفهم الأساسي للمعلومات.
2. **التعلُّم العميق** :التطبيق والتحليل والتقييم والربط بين المعارف.
3. **التعلُّم الناقل** :القدرة على توظيف التعلُّم في سياقات جديدة ومختلفة.

ويُحدد هاتي مجموعة من العوامل ذات الأثر المرتفع على نواتج التعلُّم، وفي مقدمتها: وضوح أهداف التعلُّم، التغذية الراجعة البنّاءة، التعليم التفاعلي، وتقييم الأقران. وترتبط هذه الأطر بالسياسات التربوية من خلال ما تُقرّه هذه السياسات من مناهج ومعايير وأساليب تقييم وتدريب. فالسياسة التربوية الفعّالة في منظور الخبراء هي التي تُهيئ الظروف المناسبة لتحقيق تعلم عميق ومستدام، لا تلك التي تكتفي بتحسين مؤشرات التعلُّم السطحي. وقد أشارت دراسة (Albeladi, 2022) إلى أن تقييم نواتج التعلُّم في النظام التعليمي السعودي من منظور أصحاب المصلحة يُظهر فجوة بين ما هو مُعلَن وما هو مُحقَّق فعلياً، مما يحيل مرة أخرى إلى أهمية مفهوم الفاعلية المُدرَكة في الحكم على جودة المخرجات. وفي السياق ذاته، أكد (Muhammad Bin Abdullah Al-Subaie, 2022) على ضرورة تصميم أدوات تقويم قائمة على المهارات لضمان قياس التعلُّم العميق وليس الحفظ فقط.

السياسات التربوية في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030

تُمثل رؤية المملكة 2030 إطاراً استراتيجياً شاملاً أعاد تحديد أولويات التنمية، وجعل من تنمية رأس المال البشري وجودة التعليم محوراً أساسياً .(Alfozan, 2022) وقد انعكس ذلك في حزمة من السياسات التربوية الكبرى، أبرزها: تطوير المناهج وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، تعزيز كفاءة المعلم والتنمية المهنية، تطوير أنظمة التقويم والقياس (مثل اختبارات نافس)، التوسع في التحول الرقمي، وإصلاح هيكل التعليم عبر نظام المسارات.(Alharbi & Albogami, 2026)

ISSN : 2410-1818

وقد أثمرت هذه السياسات عن تحولات ملموسة، لكنها -كما تُظهر الأدبيات- لم تصل بعدُ إلى التعلُّم العميق الذي تنشده الرؤية. فقد بيّن (Alghamdi, 2019) أن تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس السعودية يُواجه تحديات تتعلق بتباين الفهم لدى القيادات والمعلمين. وأكدت دراسة (البشر وآخرون، 2026) أن تفعيل مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي يُسهم في تحسين الأداء المؤسسي، لكنه يحتاج إلى تطوير مستمر في آليات المتابعة والتقويم. كما أشارت دراسة (الحليم، 2023) إلى أن تطوير سياسات التعليم قبل الجامعي في ضوء التحول الرقمي يتطلب إطاراً متكاملاً لا يقتصر على الجوانب التقنية.

وهكذا، يُشكّل هذا القسم السياق الوطني الذي تتحرك فيه تصورات الخبراء: سياسات طموحة ومترابطة، لكنها تصطدم بتحديات تنفيذية تُؤثر في الفاعلية المُدرَكة التي تستكشفها هذه الدراسة.

دور الخبراء التربويين في تقويم فاعلية السياسات

يُمثل الخبراء التربويون مصدراً معرفياً فريداً في تحليل السياسات التعليمية وتقويم أثرها، لما يمتلكونه من خبرة علمية وممارسة تطبيقية تمكّنهم من تقديم قراءة تحليلية معمقة لواقع التنفيذ. وتشير الأدبيات إلى أن إشراك أصحاب المصلحة -وفي مقدمتهم الخبراء- في تحليل السياسات يُسهم في الكشف عن جوانب غير مرئية في البيانات الرسمية .(Al-Thani, 2025) وقد أكدت هارجريفز (Hargreaves, 2020) أن البيانات الكمية وحدها لا تكفي لتفسير تعقيدات تطبيق السياسات التربوية، وأن توظيف الرؤى النوعية للخبراء يُعد مدخلاً فاعلاً لفهم تحديات التنفيذ واستشراف فرص التطوير.

ويتمثل دور الخبراء تربوياً في أربع وظائف رئيسية: تقديم فهم عميق لواقع التطبيق، رصد فجوات التنفيذ، دعم صناع القرار بمؤشرات نوعية، واقتراح سياسات تطويرية قابلة للتطبيق. وقد سعت هذه الدراسة إلى توظيف هذا الدور من خلال اعتماد المنهج النوعي الوصفي القائم على استبانة مفتوحة، وهو منهج يتيح استكشاف تصورات الخبراء بعمق في سياقاتهم الطبيعية (Creswell & Creswell, 2018). وفي هذا السياق، فإن مفهوم "الفاعلية المُدرَكة" الذي تُوظفه الدراسة يُعد ترجمة بحثيةً لهذا الدور، إذ يُحوّل خبرات الخبراء وتصوراتهم إلى مصدر رئيس للحكم على فاعلية السياسات.

فجوة تنفيذ السياسات التربوية وأثرها في نواتج التعلُّم

تُعد فجوة تنفيذ السياسات التربوية من القضايا الجوهرية في أدبيات الإصلاح التعليمي. وقد استخدم هونيغ (Honig, 2006) هذا المفهوم ليُشير إلى الفارق بين ما يُصاغ من سياسات وما يُطبّق فعلياً في الميدان. وفي تحليله، يُرجع هونيغ هذه الفجوة إلى التعقيد الكامن في عملية التنفيذ نفسها، والتي تتضمن جهات فاعلة متعددة ومصالح متباينة وسياقات شديدة التنوع.

ISSN : 2410-1818

ويُكمّل فولان (Fullan, 2016) هذا التحليل بتأكيده أن التغيير التعليمي المستدام يتطلب تتابعاً زمنياً مدروساً وإتاحة وقت كافٍ لاستيعاب السياسات قبل طرح سياسات جديدة. وفي غياب هذا التدرج، ينشأ ما يمكن تسميته بـ"الإنهاك الإصلاحي"، حيث يؤدي تزاحم المبادرات إلى إجهاد الميدان وتطبيق شكلي للسياسات. وقد أشارت دراسة (الرشيدي وآخرون، 2025) في السياق السعودي إلى أن غياب آليات متابعة فعّالة للحوكمة يُسهم في اتساع فجوة التنفيذ ويُقلل من أثر السياسات على التنمية المستدامة في قطاع التعليم.

وينعكس أثر هذه الفجوة مباشرة على نواتج التعلُّم؛ إذ قد تكون السياسة مصممة بإحكام، لكنها لا تُحدث فرقاً في تعلم الطلبة إذا تعثر تنفيذها. وهذا يقود إلى نتيجة محورية في هذه الدراسة: أن الفاعلية المُدرَكة للسياسات لا تُقاس بجودة التصميم وحدها، بل بالنجاح في تجسير الهوة بين النص والممارسة، وهو ما عبّر عنه الخبراء أنفسهم في استجاباتهم.

حوكمة السياسات التربوية والمساءلة التعليمية

تُعد حوكمة السياسات التربوية أحد المداخل الحديثة لتعزيز كفاءة النظم التعليمية ورفع مستوى المساءلة والشفافية. وترتكز الحوكمة على مبادئ منظمة تشمل: وضوح الأدوار والمسؤوليات، اتخاذ القرار المبني على البيانات، تعزيز الشفافية، وتفعيل المساءلة القائمة على الأداء (البشر وآخرون، 2026).

وفي السياق السعودي، شهدت المنظومة التعليمية تحولاً نحو تعزيز الحوكمة من خلال تطوير أنظمة التقويم وتفعيل مؤشرات الأداء وربط النتائج بالمساءلة. وقد بيّنت دراسة (الشمري، 2021) أن توافر متطلبات الحوكمة يُعد شرطاً أساسياً لتحقيق معايير الاعتماد المؤسسي وضمان جودة المخرجات. وأكدت دراسة (العبدان وآخرون، 2025) أن فاعلية الممارسات الإشرافية ترتبط بمدى توظيف الحوكمة الإلكترونية في متابعة الأداء التعليمي.

غير أن الحوكمة، كما يحذّر الباحثون، قد تتحول إلى أداة ضغط إذا طغى جانب المساءلة على حساب جانب التطوير والتحسين .(Hattie, 2009) وهذا التوتر بين وظيفتي المساءلة والتطوير حاضر بقوة في تصورات الخبراء التربويين، كما ستُظهر نتائج هذه الدراسة، مما يجعل مناقشة الحوكمة جزءاً لا يتجزأ من فهم الفاعلية المُدرَكة.

ISSN : 2410-1818

الدراسات السابقة

1. البشر، الشهري، القحطاني، الشهري، الغامدي، العتيبي، إبراهيم، الضفيان، لانين، والبلوي(2026)

- **العنوان :** ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية.
- **الهدف :** هدفت الدراسة إلى تقصي واقع ممارسة مبادئ الحوكمة (وضوح الأدوار، الشفافية، المساءلة) في مؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية.
- **المنهجية :** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات.
- **أبرز النتائج :** توصلت إلى أن ممارسة مبادئ الحوكمة تُعزز الأداء المؤسسي في مدارس التعليم العام.

2. الرشيدي، عايض، المحروقي، حسن، بسيوني، والسيد(2025)

- **العنوان :** دور الحوكمة في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة مرجعية.
- **الهدف :** هدفت الدراسة إلى تحليل دور الحوكمة في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم السعودي.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي (دراسة مرجعية) بتحليل الأدبيات والتقارير الرسمية.
- **أبرز النتائج :** أكدت أهمية تفعيل آليات الحوكمة لضمان استدامة أثر السياسات على قطاع التعليم، وأشارت إلى أن غياب آليات متابعة فعّالة يُسهم في اتساع فجوة التنفيذ.

3. الصالح وعلي(2025)

- **العنوان :** فاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في السودان.
- **الهدف :** هدفت إلى تقييم فاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.
- **أبرز النتائج :** أكدت أهمية التحول في أساليب التقييم لتعزيز فاعلية السياسات، ووجدت أن السياسات الأكثر فاعلية هي التي تُتيح مساحة من التكييف المحلي.

4.العبدان، محمد، الثويني، ومحمد(2025)

- **العنوان :** درجة توافر الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية.
- **الهدف :** هدفت إلى قياس درجة توافر الممارسات الإشرافية في ضوء الحوكمة الإلكترونية.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة.

ISSN : 2410-1818

- **أبرز النتائج :** أكدت أن فاعلية الممارسات الإشرافية ترتبط بمدى توظيف الحوكمة الإلكترونية، وأشارت إلى الحاجة لتطوير تلك الممارسات وتوفير الدعم الفني والبشري.

5. الحليم وابتسام(2023)

- **العنوان :** تطوير سياسات التعليم قبل الجامعي في ضوء منظومة التحول الرقمي (دراسة تحليلية).
- **الهدف :** هدفت إلى تحليل متطلبات تطوير سياسات التعليم قبل الجامعي في ضوء التحول الرقمي.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي (دراسة تحليلية).
- **أبرز النتائج :** أشارت إلى وجود تحديات جوهرية في ترجمة السياسات التربوية إلى واقع تعليمي فعّال، وأن فاعليتها تتوقف على جودة التخطيط الاستراتيجي وآليات المتابعة ومشاركة الفاعلين المحليين.

6.قائد(2023)

- **العنوان :** السياسات التعليمية في اليمن وعلاقتها بالاحتياجات التنموية: دراسة اجتماعية تحليلية (1990-2015).
- **الهدف :**هدفت إلى تحليل علاقة السياسات التعليمية بالاحتياجات التنموية في اليمن.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.
- **أبرز النتائج :** عرّفت السياسات التربوية بأنها مجموعة متسقة من القرارات والتوجيهات التي تتخذها الجهات التعليمية لتحقيق أهداف تربوية محددة.

7. الشمري(2021)

- **العنوان :** درجة توافر متطلبات معيار الحوكمة بجامعة حفرالباطن في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي لهيئة تقويم التعليم.
- **الهدف :** هدفت إلى قياس درجة توافر متطلبات الحوكمة في جامعة حفرالباطن.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي المسحي.
- **أبرز النتائج :** بيّنت أن توافر متطلبات الحوكمة يُعد شرطاً أساسياً لتحقيق معايير الاعتماد المؤسسي وضمان جودة المخرجات.

الدراسات الأجنبية

1. Darling-Hammond (2017)

- Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.
- **الهدف :** هدفت إلى مراجعة الأدلة البحثية حول أثر جودة المعلم في تحصيل الطلبة.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية المراجعة المنهجية للأدبيات.

ISSN : 2410-1818

- **أبرز النتائج :** خلصت إلى أن السياسات التعليمية الناجحة تتسم بخمس خصائص: التركيز على التطوير المهني المستمر، توفير موارد تعليمية غنية، بناء مجتمعات تعلم مهنية، استخدام التقييم البنائي، وضمان العدالة في الوصول إلى فرص التعلُّم.

2. Hattie (2009)

- Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.
- **الهدف :** هدفت إلى تركيب نتائج أكثر من 800 دراسة ميتا-تحليلية لتحديد العوامل الأكثر تأثيراً في تحصيل الطلبة.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية الميتا-تحليل (توليف كمي لنتائج الدراسات).
- **أبرز النتائج :** صُنفت جودة التدريس والتغذية الراجعة كأقوى العوامل المدرسية تأثيراً، وميّزت بين مستويات التعلُّم السطحي والعميق والناقل.

3. Fullan (2016)

- The new meaning of educational change.
- **الهدف :**هدفت إلى تقديم إطار نظري شامل لفهم التغيير التربوي وعوامل نجاحه.
- **المنهجية :**اعتمدت منهجية التأليف النظري المبني على توليف الأبحاث.
- **أبرز النتائج :**أكد أن الإصلاحات التعليمية تتعثر غالباً بسبب قصور التنفيذ لا ضعف التصميم، وميّز بين "التغيير السطحي" و"التغيير العميق"، وطرح نظريته التفاعلية للتغيير محددة سبعة عوامل متداخلة لنجاح الإصلاحات.

4. Hargreaves (2020)

- Moving: A memoir of education and social mobility.
- **الهدف :** هدفت إلى تقديم مفهوم "رأس المال المهني" كإطار لفهم نجاح الإصلاحات التربوية.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية التأليف النظري مع سرد تحليلي.
- **أبرز النتائج :** قدمت مفهوم "رأس المال المهني" بأركانه الثلاثة (البشري، الاجتماعي، القراري)، وأكدت أن نجاح السياسات مرهون ببناء هذه الأركان مجتمعة.

5. Honig (2006)

- New directions in education policy implementation: Confronting complexity.
- **الهدف :** هدفت إلى تقديم تصور تفاعلي للسياسة التعليمية يتجاوز النظرة الخطية للتنفيذ.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية التأليف التحريري مع دراسات حالة.
- **أبرز النتائج :** قدم تصوراً تفاعلياً يميز بين ثلاثة مستويات للسياسة (الصياغة، التنفيذ، التأثير)، وأكد أن الفجوة بين تصميم السياسة وتنفيذها سبب رئيس لفشل المبادرات الإصلاحية.

ISSN : 2410-1818

6. Albeladi (2022)

- Assessing students' learning outcomes in the Saudi education system from the perspective of various stakeholders.
- **الهدف :** هدفت إلى تقييم مخرجات التعلُّم في النظام التعليمي السعودي من وجهات نظر متعددة.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج النوعي باستخدام المقابلات.
- **أبرز النتائج :** أظهرت فجوة بين ما هو مُعلَن وما هو مُحقَّق فعلياً في مخرجات التعلُّم، وأكدت أن التقييم يظل ناقصاً ما لم يُؤخذ منظور أصحاب المصلحة المتعددين في الحسبان.

7. Alfozan (2022)

- The Saudi vision 2030 and the experiences of Saudi female secondary school principals in al qassim region during times of education reform.
- **الهدف :** هدفت إلى استكشاف تجارب مديرات المدارس الثانوية في ترجمة سياسات رؤية 2030.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج النوعي (دراسة ظاهراتية) باستخدام المقابلات.
- **أبرز النتائج :** توصلت إلى أن المديرات يُواجهن تحديات في ترجمة السياسات بسبب غياب الوضوح وكثرة المتطلبات، وأكدت أن السياسات الفعّالة تراعي تنوع البيئات التعليمية.

8. Alghamdi (2019)

- Leading school improvement in Saudi Arabian schools: Investigating total quality management practices.
- **الهدف :** هدفت إلى استقصاء ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس السعودية.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية دراسة الحالة.
- **أبرز النتائج :**بيّنت أن تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة يُواجه تحديات تتعلق بتباين الفهم لدى القيادات والمعلمين، وأن التكامل بين التقنية والقيادة المدرسية عامل حاسم.

9. Clotfelter, Ladd, & Vigdor (2009)

- Teacher absence and student achievement: Longitudinal evidence from North Carolina.
- **الهدف :** هدفت إلى فحص أثر غياب المعلم على تحصيل الطلبة.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الكمي الطولي بتحليل بيانات إدارية.
- **أبرز النتائج :** توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين غياب المعلم وتحصيل الطلبة، مما يؤكد مركزية وجود المعلم الفعّال.

10. Al-Thani (2024)

- Comparative analysis of stakeholder integration in education policy making: Case studies of Singapore and Finland.

ISSN : 2410-1818

- **الهدف :** هدفت إلى تحليل ومقارنة نماذج إشراك أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية.
- **المنهجية :** اعتمدت منهجية دراسة الحالة المقارنة.
- **أبرز النتائج :** بيّنت أن نجاح إشراك أصحاب المصلحة يُسهم في تضييق فجوة التنفيذ.

11. Al-Thani (2025)

- Beyond consultation: Rethinking stakeholder engagement in Qatar's public education policymaking.
- **الهدف :** هدفت إلى إعادة تصور مشاركة أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية في قطر.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج النوعي.
- **أبرز النتائج :** أكدت أن إشراك الخبراء في تحليل السياسات يُسهم في الكشف عن جوانب غير مرئية في البيانات الرسمية.

12. Alwadai (2024b)

- The influence of vision and mission related to the Education and Training Evaluation Commission accreditation in improving the quality of school education.
- **الهدف :** هدفت إلى قياس أثر وضوح الرؤية والرسالة المرتبطة باعتماد الهيئة في تحسين جودة التعليم.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي.
- **أبرز النتائج :** بيّنت أن وضوح الرؤية والرسالة يُسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم المدرسي.

13. Muhammad Bin Abdullah Al-Subaie (2022)

- A proposed training program for designing assessment tools for science teachers' skill-based learning outcomes and its impact on developing the skill aspect to measure their learning outcomes.
- **الهدف :** هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتمكين معلمي العلوم من بناء أدوات تقويم قائمة على المهارات.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج شبه التجريبي.
- **أبرز النتائج :** أكدت ضرورة تصميم أدوات تقويم قائمة على المهارات لضمان قياس التعلُّم العميق.

14. Alharbi & Albogami (2026)

- The role of privatization in transforming Saudi Arabia's education system: Opportunities and challenges.
- **الهدف :** هدفت إلى تحليل فرص وتحديات تحول نظام التعليم السعودي نحو الخصخصة.
- **المنهجية :** اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.

ISSN : 2410-1818

- **أبرز النتائج :** أكدت أن التحول الرقمي يُعد من أبرز السياسات تأثيراً في إصلاحات التعليم السعودي.

مناقشة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

أوجه الشبه:

- تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة، مثل دراسة (Fullan, 2016) و(Darling-Hammond, 2017)، في التأكيد على محورية جودة المعلم وتنفيذ السياسات في تحسين نواتج التعلُّم.
- تتشابه مع دراسة (Albeladi, 2022) و(الحليم، 2023) في اهتمامها بتحليل فاعلية السياسات في السياق السعودي، وتحديد فجوات الأداء والتطبيق.
- تلتقي مع دراسات الحوكمة (البشر وآخرون، 2026؛ الرشيدي وآخرون، 2025) في إبراز أهمية المساءلة والشفافية كأدوات لضبط الجودة.

أوجه الاختلاف:

- تختلف هذه الدراسة عن غالبية الدراسات السابقة في منهجيتها، حيث تتبنى نهجاً نوعياً وصفياً لاستكشاف التصورات، بينما اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى المقاربات الكمّية أو التحليل الوثائقي.
- تركز هذه الدراسة بشكل خاص على مفهوم "الفاعلية المُدرَكة" من وجهة نظر الخبراء، وهو منظور يختلف عن التركيز الكمي على نتائج الاختبارات أو تحليل نصوص السياسات الذي ميز دراسات (Hattie, 2009) و (Alharbi & Albogami, 2026)مثلاً.
- تُطبق هذه الدراسة عدسة نظرية متعددة ومتكاملة (Fullan, Hargreaves, Honig) لتحليل تصورات الخبراء، في حين أن كثيراً من الدراسات السابقة اعتمدت على نظرية واحدة أو لم تحدد إطارها النظري بوضوح.

ما يميز الدراسة الحالية:

- تسد هذه الدراسة فجوة بحثية محددة تتمثل في ندرة الدراسات النوعية التي تُعطي صوتاً للخبراء التربويين السعوديين لتقييم فاعلية السياسات.
- تُقدم مفهوماً تحليلياً جديداً هو "الفاعلية المدركة" الذي يربط بين تقييم التصميم وتقييم الأثر، مما يُثري الأدبيات النظرية في مجال السياسات التربوية.
- تربط الدراسة بشكل منهجي بين السياسات المنفذة ومستهدفات رؤية 2030 من خلال عيون الخبراء، مما يمنح نتائجها بعداً استراتيجياً وتطبيقياً معاً.

ISSN : 2410-1818

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى استكشاف تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم. ويتيح هذا المنهج فهماً معمقاً للظواهر التربوية في سياقها الواقعي، والكشف عن التفسيرات والرؤى التي يصعب الوصول إليها من خلال المناهج الكمية.(Creswell & Creswell, 2018)

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الخبراء التربويين في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، ممن يمتلكون خبرة علمية ومهنية في مجال السياسات التربوية أو القيادة التعليمية أو تقويم التعليم.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sample) من الخبراء التربويين؛ نظراً لملاءمتها للدراسات النوعية التي تستهدف الحصول على معلومات معمقة من أفراد يمتلكون خبرة متخصصة في موضوع الدراسة.

وقد روعي في اختيار العينة المعايير الآتية:

- الخبرة في مجال السياسات التربوية أو القيادة التعليمية.
- الإسهام العلمي أو المهني في مجال تطوير التعليم.
- الاستعداد للمشاركة في الدراسة.

وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (9) خبراء في منطقة عسير، يمثلون تخصصات متنوعة تشمل: الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، الإشراف التربوي، القيادة التعليمية، وتقويم التعليم.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة مفتوحة (Open-Ended Questionnaire) أعدها الباحث في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبالاستفادة من الأدبيات التربوية ذات الصلة.

وقد اشتملت الاستبانة على (7) أسئلة مفتوحة تغطي المحاور الرئيسة الآتية:

- أبرز السياسات التربوية المرتبطة بتحسين نواتج التعلُّم.
- تقويم فاعلية السياسات المطبقة ويشمل : تقييم الفاعلية، ونقاط القوة، ونقاط الضعف.
- التحديات التي تواجه التنفيذ في الميدان.

ISSN : 2410-1818

- الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.
- المقترحات التطويرية لتعزيز الفاعلية.
- إضافات ورؤى أخرى.

وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً عبر نموذج(Google Forms) ، مما أتاح للخبراء تقديم استجاباتهم النوعية كتابياً بشكل ميسر. وقد تم عرض الأداة على عدد 9 من المحكمين المختصين في مجال السياسات التربوية؛ للتأكد من سلامتها العلمية وملاءمتها لأهداف الدراسة.

إجراءات تحليل البيانات

تم تحليل استجابات الخبراء باستخدام أسلوب تحليل المضمون النوعي (Qualitative Content Analysis) وفق الخطوات المنهجية المتعارف عليها في الدراسات النوعية (Creswell & Creswell, 2018)، وذلك من خلال:

1. قراءة الاستجابات كاملةً للتعرف على الصورة العامة للبيانات.
2. ترميز المقاطع ذات الدلالة المرتبطة بأسئلة الدراسة.
3. تصنيف الرموز إلى موضوعات رئيسة وفرعية.
4. استخراج الأنماط المتكررة والرؤى المتباينة.
5. دعم التحليل باقتباسات مباشرة من استجابات الخبراء.

صدق المحكمين

لضمان جودة الدراسة النوعية، تم الالتزام بمعايير الجدارة البحثية كما حددها (Creswell & Creswell, 2018)، والتي تشمل: المصداقية من خلال عرض الأداة على محكمين واستخدام الاقتباسات المباشرة، والاعتمادية من خلال التوثيق الدقيق لإجراءات التحليل، وقابلية التحويل من خلال الوصف الغني للسياق، والقابلية للتأكيد من خلال حفظ البيانات الخام وإتاحتها للمراجعة المنهجية.

صدق الاتساق الداخلي والثبات

نظراً لطبيعة الدراسة النوعية، يُعد مفهوم الثبات أو "الاعتمادية "هو المعيار الموازي للثبات في الدراسات الكمية. ولضمان ذلك، اتبعت الدراسة الإجراءات المنهجية الآتية:

- **استخدام إطار تحليل منهجي :**تم الالتزام بخطوات تحليل المضمون النوعي وفق منهجية كريسويل وكريسويل (Creswell & Creswell, 2018) بشكل صارم، لضمان اتساق عملية التحليل وعدم تأثرها بتحيزات الباحث الشخصية.

ISSN : 2410-1818

- **مراجعة الأقران :**تم عرض جزء من البيانات وعملية ترميزها على متخصص بالتحليل للتأكد من اتساق عملية التصنيف والتحليل، مما يُعزز من موضوعية النتائج وثباتها الإجرائي.

عرض النتائج

يعرض هذا الفصل نتائج تحليل المضمون النوعي لاستجابات الخبراء التربويين على أسئلة الاستبانة. وقد جرى تنظيم النتائج في أربعة محاور رئيسية تقابل أسئلة الدراسة الأربعة، مع تحديد الأنماط المتكررة والفروق الجوهرية بين استجابات الخبراء. يُرفق كل محور بجدول يُلخّص أبرز ما ورد فيه، وتُدعّم التحليلات باقتباسات حرفية من نصوص الخبراء.

خصائص العينة

اشتملت عينة الدراسة على تسعة خبراء تربويين من تخصصات ومستويات أكاديمية ووظيفية متنوعة. يعرض الجدول (1) خصائصهم الأساسية.

جدول 1 : خصائص الخبراء المشاركين في الدراسة

الرقم	الاسم	الوظيفة
1	الخبير الاول	مدير الإشراف التربوي
2	الخبير الثاني	عضو هيئة تدريس
3	الخبير الثالث	أكاديمي
4	الخبير الرابع	أكاديمي
5	الخبير الخامس	أكاديمي
6	الخبير السادس	معلم
7	الخبير السابع	مدير تعليم
8	الخبير الثامن	معلم
9	الخبير التاسع	أكاديمي

التحليل: يُلاحظ من الجدول تنوعاً في المؤهلات (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) والأدوار (قيادات عليا، مشرفون، معلمون، أكاديميون).

التفسير: يُعد هذا التنوع مقصوداً ومنهجياً، إذ يُتيح للدراسة استقصاء تصورات الفاعلين التربويين من مواقع مختلفة داخل المنظومة التعليمية .**وبناءً على تلك المعطيات**، فإن وجود القيادي، والأكاديمي، والمعلم، والمشرف يُثري التحليل النوعي من خلال توفير زوايا نظر متعددة حول الظاهرة المدروسة،

ISSN : 2410-1818

ويكشف عن تباينات أو توافقات في الإدراك تُعزى إلى طبيعة الدور والموقع .**ولذلك فإن** هذا التباين يُعزز من عمق الفهم للظاهرة المدروسة ويُقلل من احتمالية التحيز الناتج عن الاعتماد على فئة واحدة من الخبراء. **التعزيز :** يتسق هذا الإجراء المنهجي مع تأكيد كريسويل وكريسويل (Creswell & Creswell, 2018) على أهمية اختيار عينة متنوعة في البحث النوعي لضمان ثراء البيانات وعمق التحليل .**وفي ذات السياق**، يُحقق هذا الإجراء أحد أوجه ما طالبت به دراسة البلدي (Albeladi, 2022) حول ضرورة تقييم مخرجات التعلُّم من وجهات نظر متعددة لأصحاب المصلحة، حيث إن إشراك فئات متنوعة يُتيح فهماً أعمق للظاهرة.

الإجابة عن السؤال الأول: أبرز السياسات التربوية التي تبنتها المملكة لتحسين نواتج التعلُّم:

طُرح على الخبراء السؤال الآتي" :من وجهة نظركم، ما أبرز السياسات التربوية التي تبنتها المملكة العربية السعودية في العشر سنوات الأخيرة لتحسين نواتج التعلُّم؟ ."أظهر التحليل أن الخبراء حددوا ثماني سياسات رئيسية، تواترت في استجاباتهم بدرجات متفاوتة. يُوجزها الجدول.(2)

جدول 2 : أبرز السياسات التربوية كما حددها الخبراء

السياسة التربوية	عدد الخبراء الذين ذكروها
التحول الرقمي (منصة مدرستي، التعليم الإلكتروني، المحتوى التفاعلي)	8
تطوير المناهج والتركيز على المهارات (التفكير الناقد، المهارات الرقمية)	7
التقويم والقياس الوطني (اختبارات نافس، الاختبارات المركزية)	7
نظام مسارات الثانوية العامة	6
التوسع في الطفولة المبكرة (رياض الأطفال، إسناد الصفوف الأولية)	6
الرخصة المهنية للمعلمين والتطوير المهني	5
الحوكمة والمساءلة (التقويم والاعتماد المدرسي)	5
ربط التعليم بسوق العمل (برنامج تنمية القدرات البشرية)	4

تظهر النتائج إجماع الخبراء على أن التحول الرقمي يُعد أبرز السياسات تأثيراً، تلاه تطوير المناهج والتقويم الوطني (نافس) ونظام المسارات . وهنا لا بد من بيان أن هذه السياسات لم تُذكر بمعزل عن بعضها، بل أشار الخبراء إلى تكاملها وترابطها ضمن المنظومة الإصلاحية لرؤية 2030.

ISSN : 2410-1818

التفسير: يمكن تفسير تصدّر التحول الرقمي لقائمة السياسات لعدة أسباب .أولاً، شكّلت جائحة كورونا نقطة تحول فارقة فرضت رقمنة التعليم كخيار استراتيجي لا ترفي، مما جعل أثره ملموساً لدى جميع الخبراء . ثانياً، يُعد التحول الرقمي سياسة شاملة تلامس جميع جوانب العملية التعليمية (المحتوى، التدريس، التقييم، التواصل)، مما يجعله أكثر بروزاً في ذهن الخبير من السياسات القطاعية .ومن زاوية أخرى، فإن ظهور تطوير المناهج والتقويم الوطني ونظام المسارات بدرجة عالية يعكس إدراك الخبراء لحجم الإصلاح الهيكلي الذي طال النظام التعليمي، وانتقاله من نموذج تقليدي قائم على الحفظ والتلقين إلى نموذج حديث قائم على المهارات والكفايات ومواءمة مخرجات التعليم لسوق العمل .وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هذه السياسات تُمثل تحولاً ملموساً في فلسفة التعليم الوطني، وتُعد مؤشراً على جدية الدولة في إعادة هيكلة التعليم وفق المعايير العالمية.

التعزيز: يتسق هذا التصور مع ما ورد في دراسة الحربي والبوجامي (Alharbi & Albogami, 2026)حول مركزية التحول الرقمي في إصلاحات التعليم السعودي، حيث أشارت إلى أن التحول الرقمي يُشكل العمود الفقري للإصلاحات التربوية في المملكة .وفي ذات السياق، يتوافق هذا التصور مع تأكيد دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) على أن السياسات الفعّالة هي التي تربط بين تطوير المناهج وأساليب التقييم، وهو ما يتجسد في تلازم تطوير المناهج والتقويم الوطني في إجابات الخبراء .كما أن بروز نظام المسارات يتسق مع نتائج دراسة فولان (Fullan, 2016) التي تُشير إلى أن الإصلاحات الهيكلية الجريئة تلفت انتباه الخبراء، لكن نجاحها يبقى رهناً بجودة تنفيذها، وهو ما يُحيل إلى المفارقة المركزية التي تكشفت عنها الدراسة لاحقاً بين جودة التصميم وتحديات التطبيق.

الإجابة عن السؤال الثاني: تصورات الخبراء حول فاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم:

طُرح السؤال" :ما تقييمك لمستوى فاعلية السياسات التربوية التي تتبناها المملكة لتحسين نواتج التعلُّم؟ ."أظهر التحليل أن إدراك الخبراء للفاعلية ينقسم إلى ثلاثة اتجاهات: تقييم التصميم الاستراتيجي (مرتفع)، تقييم الأثر الميداني (متفاوت بين متوسط ومتصاعد)، وتحديد العوامل المؤثرة في الفاعلية المدركة.

تقييم التصميم الاستراتيجي

- **التحليل :** أظهرت النتائج إجماعاً من الخبراء على قوة التصميم الاستراتيجي للسياسات التربوية وارتباطها الوثيق برؤية 2030. وقد عبّر جميع الخبراء تقريباً عن هذا التقييم الإيجابي للصياغة والرؤية. قال (خ1): "مرتفعة من حيث التوجه الاستراتيجي والتصميم"، وأكد (خ5) أن "تصميم السياسات: ممتاز"، ورأى (خ9) أنها "مرتفعة على مستوى التصميم الاستراتيجي؛ لوضوح الرؤية، وتتابع الأهداف، وارتباطها بمستهدفات وطنية ومؤشرات دولية." **التفسير :**يمكن تفسير هذا

ISSN : 2410-1818

الإجماع بأن السياسات التربوية في المملكة تنطلق من رؤية وطنية واضحة ومعلنة (رؤية 2030)، مما يمنحها شرعية وأهمية استراتيجية في نظر الخبراء .**وبناءً على تلك المعطيات**، فإن اعتماد هذه السياسات على معايير ومؤشرات دولية (مثل مؤشرات التنافسية العالمية) يُعزز من مصداقيتها التصميمية. فالخبراء بصفتهم مثقفين استراتيجيين يُدركون جودة الصياغة والهندسة التشريعية، **ولذلك فإن** تقييمهم للتصميم مرتفع بغض النظر عن تحديات التطبيق .**ومن مؤشرات ذلك** إجماعهم شبه التام على قوة التصميم، وهو ما يعكس قناعة راسخة بأن الخلل ليس في هندسة السياسات بل في مراحل لاحقة من دورة السياسة. **التعزيز :** يتسق هذا التفسير مع ما أكدته هارجريفز (Hargreaves, 2020) من أن السياسات التي تمتلك رؤية واضحة وطموحة غالباً ما تحظى بثقة الخبراء والممارسين، **غير أنها أشارت في الوقت نفسه إلى** أن هذا لا يعني بالضرورة نجاحها في الميدان، مما يُفسر جزئياً التباين اللاحق في تقييم الأثر .**كما أشار فولان ,**(Fullan, 2016)**إلى** أن وضوح الرؤية يُعد عاملاً ضرورياً ولكنه غير كافٍ لنجاح التغيير التربوي، حيث يجب أن يقترن بجودة التنفيذ، وهو ما ستكشف عنه الأقسام التالية من النتائج.

تقييم الأثر الميداني (الفاعلية المدركة)

تباينت تقديرات الخبراء فيما يخص الأثر الفعلي على التعلُّم، وظهرت ثلاثة اتجاهات: فاعلية متوسطة إلى مرتفعة مع فجوة (خ1، خ2)، وفاعلية متصاعدة (خ3، خ4)، وفاعلية متوسطة (خ5، خ9). هذا التباين يكشف عن انقسام في إدراك الأثر الفعلي للسياسات على أرض الواقع. التفسير :يُعزى هذا التباين في إدراك الأثر إلى أن الخبراء يُقيّمون "السياسة الفعلية" لا "السياسة الرسمية ."ففي ضوء ذلك، نجد أن الخبراء القريبين من مراكز التنفيذ والميدان قد يرون الفجوة بين التصميم والتطبيق بوضوح أكبر، فيركزون على التحديات (مثل خ1، خ5، خ9)، بينما الخبراء الذين يُتابعون المؤشرات الكلية وتحسن ترتيب المملكة في الاختبارات الدولية قد يرون الصورة الأكثر تفاؤلاً (مثل خ2، خ3، خ4) .وبناءً على تلك المعطيات، يمكن القول إن تقييم الأثر الميداني هو تقييم سياقي يعتمد على موقع الخبير من عملية التنفيذ .وحتى تتضح الرؤية، فإن وصف الفاعلية بأنها "متصاعدة" يعكس إدراكاً بأن النظام يسير في الاتجاه الصحيح، ولكنه لم يصل بعد إلى النضج المأمول، مما يُفسح المجال لقراءة النتائج من منظور تفاؤلي حذر.

التعزيز :ينسجم هذا التباين مع ما خلص إليه هونيغ (Honig, 2006) من أن "السياسة الفعلية" (كما تُمارس) قد تختلف جوهرياً عن "السياسة الرسمية" (كما كُتبت)، **حيث يُشير إلى أن المسافة بين المستويين تُفسر الكثير من فجوات الإدراك والتقييم .وعلى النقيض من ذلك**، فقد توقعت دراسة البلدي (Albeladi, 2022) تبايناً مماثلاً في تقييم مخرجات التعلُّم بين التقييم المؤسسي والتقدير

ISSN : 2410-1818

الميداني، مما يُؤكد أن الحكم على فاعلية أي سياسة لا ينبغي أن يقتصر على مؤشر واحد بل على منظورات متعددة .**ونستنتج من ذلك** أن "الفاعلية المدركة" مفهوم مركب يتطلب فهماً متعدد الأبعاد.

العوامل المؤثرة في الفاعلية

التحليل :استخلص من إجابات الخبراء أن الفاعلية المدركة مرهونة بثلاثة عوامل: جودة التنفيذ، الاستمرارية، وتوافر البنية التحتية. لاحظ (خ5) أن "جودة التطبيق: متوسطة"، وأشار (خ9) إلى أن "التحول في نواتج التعلُّم لا يتحقق فقط عبر السياسات، بل عبر تغيير الممارسات الصفية الفعلية، وهو المسار الأكثر تعقيداً وبطئاً ."يُفسر هذا الاستخلاص أن الخبراء لا ينظرون إلى السياسة كمنتج جاهز، بل كعملية مستمرة .ففي ضوء ذلك، تُعد جودة التنفيذ المعيار الفاصل بين السياسة الناجحة وتلك التي تظل حبراً على ورق .أما الاستمرارية فتُشير إلى وعي الخبراء بخطورة "الإنهاك الإصلاحي" الناتج عن تتابع المبادرات دون وقت كافٍ لاستيعابها .ونتيجة لتلك العوامل، يغدو توافر البنية التحتية شرطاً تمكينياً، فبدونها تتحول السياسات الطموحة إلى أعباء على الميدان، كما أشار بعض الخبراء إلى تفاوت البنية التحتية الرقمية بين المدارس.

التعزيز: يلتقي هذا التحليل بشكل مباشر مع نظرية فولان (Fullan, 2016) التفاعلية للتغيير، حيث تُعد جودة التنفيذ والبناء التدريجي والموارد من العوامل الحاسمة لنجاح التغيير .كما يتسق مع تحذير هارجريفز (Hargreaves, 2020) من أن تجاهل بناء القدرات المهنية يُبقي الإصلاحات سطحية .ويُضاف إلى ذلك ما أشارت إليه دراسة الفوزان (Alfozan, 2022) من أن تفاوت الموارد والتجهيزات بين المدارس يُشكل تحدياً إضافياً لترجمة سياسات رؤية 2030 إلى واقع ملموس.

الإجابة عن السؤال الثالث: التحديات التي تحد من فاعلية السياسات:

ورد في السؤال الثالث" : ما التحديات التي قد تحد من فاعلية السياسات التربوية في تحقيق نواتج التعلُّم المستهدفة؟ ."أسفر التحليل عن أربعة تحديات كبرى، يُلخصها الجدول.(3)

جدول 3: التحديات الرئيسية كما يراها الخبراء

التحدي	عدد الخبراء	أمثلة من الاقتباسات
الفجوة بين التخطيط والتنفيذ وجودة التطبيق	8	"فجوات بين التخطيط والتنفيذ "((خ2)):" التحدي الأكبر ليس في تصميم السياسات، بل في جودة التنفيذ"((خ4))

ISSN : 2410-1818

التحدي	عدد الخبراء	أمثلة من الاقتباسات
قصور التأهيل والتدريب النوعي للمعلمين والقادة	6	"محدودية التدريب النوعي للمعلمين "((خ2))؛" وجود معلمين/معلمات يحتاجون إلى مزيدٍ من التأهيل"((خ7))
مقاومة التغيير والثقافة التنظيمية	5	"مقاومة التغيير "((خ3))؛" مقاومة التغيير في المجتمع المدرسي ومجتمع أولياء الأمور"((خ7))
الأعباء الإدارية وتعدد المبادرات	4	"تضخم الأعباء الإدارية على المعلم "((خ3))؛" تخفيف المبادرات على المدارس"((خ5))

الفجوة بين التخطيط والتنفيذ وجودة التطبيق

التحليل: تُعد فجوة التنفيذ التحدي الأكثر شيوعاً في إجابات الخبراء (8 من 9). عبّر (خ3) عن "الفجوة بين 'فلسفة السياسة' لدى صانع القرار و'قناعة المنفذ' في الفصل تؤدي إلى تطبيق شكلي يفرغ السياسة من محتواها". ويرى (خ9) أن "التحدي الحقيقي يتمثل في جودة التنفيذ، واستدامة الأثر... التحدي في تقليل الفجوة بين النص والممارسة."

التفسير: لا تشير هذه الفجوة إلى مجرد ضعف في الأداء، بل إلى مشكلة بنيوية أعمق .وبناءً على تلك المعطيات، يستخدم هونيغ (Honig, 2006) مفهوم "فجوة التنفيذ" ليشير إلى المسافة بين "السياسة الرسمية" و"السياسة الفعلية". فما يُشخّصه الخبراء هو أن السياسات غالباً ما تُصاغ بافتراضات مثالية حول الميدان، دون اعتبار كافٍ لتعقيدات السياقات المحلية أو لوجهات نظر المنفذين .ولعل من المناسب أن نُشير إلى أن وصف (خ3) للتطبيق بكونه "شكلياً" يُحيل إلى ظاهرة "التغيير السطحي" التي حذر منها فولان(Fullan, 2016) ، حيث يتبنى الممارسون مظاهر السياسة الجديدة دون أن يغيروا جوهر ممارساتهم . وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التطبيق الشكلي يُشكل آلية دفاعية في مواجهة كثرة المتطلبات وضغط العمل، مما يُفرغ السياسات من مضمونها التحويلي.

التعزيز: يتسق هذا التفسير مع تحليل هونيغ (Honig, 2006) للتعقيد الكامن في عملية التنفيذ، ومع تأكيد فولان (Fullan, 2016) على أن نجاح الإصلاحات لا يُقاس بعدد الوثائق بل بمدى تغلغلها في النسيج اليومي للتعليم .وفي ذات السياق، تؤكد دراسة الرشيدي وآخرين (2025) أن غياب آليات متابعة فعّالة للحوكمة يُسهم في اتساع هذه الفجوة، مما يُشير إلى أهمية معالجة هذه الفجوة من خلال آليات تنفيذية واضحة ومرنة.

ISSN : 2410-1818

قصور التأهيل والتدريب النوعي:

التحليل: أكد (خ2) على "محدودية التدريب النوعي للمعلمين"، ورأى (خ3) أن جزءاً من التحدي يكمن في "قصور 'التنمية المهنية النوعية'... كثير من البرامج التدريبية لا تزال تعتمد على 'التنظير' بدلاً من 'التدريب الميداني المباشر'". كما أشار (خ8) إلى "مدراء ومديرات غير ملمين بعمق هذه السياسات... بسبب نقص في التأهيل."

التفسير: يُشخّص الخبراء هنا خللاً في بناء "رأس المال البشري"، وهو أحد أركان نظرية رأس المال المهني لهارجريفز .(Hargreaves, 2020) وهنا لا بد من بيان أن المشكلة ليست في قلة البرامج التدريبية، بل في نوعيتها وطبيعتها المنعزلة عن سياق الفصل .ففي ضوء ذلك، نجد أن التدريب النظري الذي يقدم معلومات عامة ولا يرتبط بالمشكلات اليومية التي يواجهها المعلم لا يُحدث تغييراً في الممارسات. وغياب تأهيل القيادات المدرسية يُضاعف المشكلة، لأن المدير غير المؤهل لا يستطيع قيادة التغيير ولا دعم معلميه .ونتيجة لتلك العوامل، تظل السياسات الطموحة حبيسة الوثائق دون أن تجد طريقها إلى التطبيق الفعّال.

التعزيز: يتوافق هذا التشخيص مع تأكيد دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) على أن التطوير المهني المستمر مع الممارسة يُعد من أقوى العوامل المؤثرة في تحسين تحصيل الطلبة .كما يلتقي مع نظرية رأس المال المهني لهارجريفز (Hargreaves, 2020) التي ترى أن بناء رأس المال البشري للمعلمين يتطلب خبرات تعلم ميدانية مستمرة، لا مجرد ورش عمل منعزلة .ويُضاف إلى ذلك ما أكدته دراسة الغامدي (Alghamdi, 2019) من أن التكامل بين التقنية والقيادة المدرسية يُعد عاملاً حاسماً في تحسين الأداء، مما يجعل تأهيل القيادات المدرسية شرطاً موازياً لتأهيل المعلمين.

مقاومة التغيير والثقافة التنظيمية:

أشار (خ3) إلى "مقاومة التغيير" حيث "بعض الكوادر التعليمية قد تنظر للسياسات الجديدة... كأعباء إضافية وليس كأدوات تحسين". وأكد (خ7) أن "مقاومة التغيير في المجتمع المدرسي ومجتمع أولياء الأمور" تحدٍ بارز.

مقاومة التغيير ليست مجرد عناد أو رفض للتطوير، بل هي ظاهرة نفسية واجتماعية معقدة .ويمكن تفسيرها من خلال عدة عوامل" :الإنهاك الإصلاحي" الذي تحدث عنه فولان ,Fullan) (2016حيث يؤدي تزاحم المبادرات إلى إجهاد الميدان، وغياب "الرؤية المشتركة" للتغيير، وشعور الممارسين بأنهم مستقبلون سلبيون للقرارات لا شركاء في صنعها .وعندما تُضاف إلى ذلك ثقافة تنظيمية بيروقراطية تكافئ الالتزام الحرفي بالإجراءات لا الابتكار، تصبح مقاومة التغيير رد فعل متوقعاً .ومن انعكاسات تلك الفكرة أن السياسات الجديدة تُواجه بحواجز نفسية وتنظيمية قبل أن تصل إلى مستوى التطبيق الفعلي.

ISSN : 2410-1818

ينسجم هذا التفسير مع نظرية فولان (Fullan, 2016) حول أهمية "مشاركة أصحاب المصلحة" و"القيادة الموزعة" كعوامل حاسمة لتذليل مقاومة التغيير .كما تؤكد هارجريفز (Hargreaves, 2020)أن بناء "رأس المال الاجتماعي" و"القراري" يُقلل من مقاومة التغيير لأنه يُحوّل المعلمين من منفذين إلى شركاء .وفي هذا السياق، تُشير دراسة (Al-Thani, 2025) إلى أن إشراك أصحاب المصلحة الحقيقي – لا الشكلي – في تحليل السياسات يُسهم في الكشف عن مكامن المقاومة ومعالجتها استباقياً.

الأعباء الإدارية وتعدد المبادرات:

حذر (خ3) من "تضخم الأعباء الإدارية على المعلم... يستهلك طاقته الذهنية والبدنية على حساب 'التجويد التدريسي'". ونادى (خ5) بضرورة "تخفيف المبادرات على المدارس." التفسير :يُشير هذا التحدي إلى خلل في توازن العمل داخل المدرسة. فالمعلم الذي يُفترض أن يكون تركيزه الأساسي على التدريس وتحسين تعلم طلابه، يجد نفسه غارقاً في مهام إدارية ورقية وتقارير لا ترتبط مباشرة بالتعليم .ولذلك فإن هذا الوضع يُشتت جهده ويُقلل من وقته المخصص للتخطيط والتدريس والتغذية الراجعة .وفي ظل تلك الظروف، يُؤدي تعدد المبادرات المتزامنة إلى حالة من "الإنهاك الإصلاحي (Fullan, 2016) "حيث لا تستطيع المدرسة استيعابها جميعاً فتلجأ إلى التطبيق الشكلي. التعزيز :يتسق هذا مع تحذير هاتي (Hattie, 2009)من أن العوامل التي لا ترتبط مباشرة بالتعلُّم تُعد ذات أثر منخفض أو سلبي أحياناً .كما يؤكد فولان (Fullan, 2016) على أهمية عامل "البناء التدريجي" في التغيير لتجنب إرهاق الميدان .ويُضاف إلى ذلك ما أشار إليه (خ6) من ضرورة ربط تقويم الأداء بنواتج التعلُّم، مما يعني أن عبء العمل الإداري يجب ألا يكون على حساب جودة التدريس.

الإجابة عن السؤال الرابع: المقترحات التطويرية لتعزيز فاعلية السياسات:

طُرح السؤال" :من واقع خبرتكم، ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير السياسات التربوية بما يعزز تحسين نواتج التعلُّم؟ ."تكشف الإجابات عن ستة مقترحات إصلاحية متكاملة، يُلخصها الجدول.(4)

جدول 4: المقترحات التطويرية التي قدمها الخبراء

المقترح	عدد الخبراء	مثال من الاقتباسات
التطوير المستمر للمعلم وتمكينه (تدريب نوعي، حوافز)	7	"تمكين المعلم بشكل أعمق وليس تدريبه فقط"((خ1))؛ "ربط تقويم الأداء للمعلمين بنواتج التعلُّم" ((خ6))

ISSN : 2410-1818

المقترح	عدد الخبراء	مثال من الاقتباسات
تطوير القيادة المدرسية نحو القيادة التعليمية	5	"تمكين القيادات المدرسية كقادة تعليم "((خ1))؛" تطوير القيادة المدرسية كرافعة للتغيير" ((خ5))
تحسين أنظمة التقويم لتكون أشمل وأقل ضغطاً	4	"إصلاح أعمق لنظام التقويم "((خ5))؛" التحول من 'قياس الناتج' إلى 'قياس الأثر" ('(خ3))
تعزيز اللامركزية وتمكين المدارس	4	"منح المكاتب التعليمية والمدارس صلاحيات أوسع ")(خ3))؛" سياسات تعليم متمركزة حول المتعلم"((خ9))
ربط مخرجات التعليم بسوق العمل والشراكة المجتمعية	4	"تفعيل 'الارتباط المهني المبكر'... توأمة بين المدارس الثانوية والشركات "((خ3))؛" إشراك المجتمع والأسرة"((خ2))
توظيف البيانات لاتخاذ القرار ودعم الابتكار	3	"استخدام البيانات لتحديد مستوى كل طالب) "(خ5))؛ "دعم الابتكار التربوي والتجارب المدرسية الرائدة("(خ9))

يوضح الجدول (4) التطوير المستمر للمعلم وتمكينه (تدريب نوعي، حوافز)

التحليل :كرر الخبراء الدعوة إلى استثمار أعمق في المعلم. قال (خ1): "تمكين المعلم بشكل أعمق (وليس تدريبه فقط)"، ودعا (خ9) إلى "برامج نوعية لإعداد المعلم... تعزيز التقويم التكويني القائم على الأداء"، واقترح (خ3) "سياسة 'الرتب التعليمية المرنة' التي تمنح المعلم المبدع مسارات مهنية ومادية محفزة."

التفسير :مقترحات الخبراء هنا تتجاوز مجرد "التدريب" إلى "التمكين"، وهذا تحول مفهومي مهم .**ففي ضوء ذلك**، نجد أن التمكين لا يعني فقط تزويد المعلم بالمهارات (رأس المال البشري)، بل يشمل أيضاً منحه الثقة والصلاحيات لاتخاذ القرارات المهنية (رأس المال القراري)، وتوفير بيئة تعاونية داعمة (رأس المال الاجتماعي) .**ومن مؤشرات ذلك** أن مقترح "الرتب التعليمية" يُعد اعترافاً بأن المسار المهني الحالي للمعلم يفتقر إلى الحوافز التطويرية، ويُعالج مشكلة التسطح الوظيفي التي تجعل المعلم المبدع وغير المبدع في مرتبة واحدة.

ISSN : 2410-1818

التعزيز :هذا التصور الثلاثي للتمكين يتطابق تماماً مع نظرية "رأس المال المهني" التي طرحتها هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) بأركانها الثلاثة: البشري، والاجتماعي، والقراري .**كما ينسجم مع** تأكيد دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) على أن الاستثمار في المعلمين هو الاستثمار الأعلى عائداً في تحسين نواتج التعلُّم .**وهذا ما دعا إليه** (خ9) صراحةً بضرورة "بناء مجتمعات تعلم مهنية حقيقية داخل المدارس."

تطوير القيادة المدرسية:

التحليل : أكد (خ1) ضرورة "تمكين القيادات المدرسية كقادة تعليم"، ورأى (خ5) أن "تطوير القيادة المدرسية كرافعة للتغيير" من الحلول الأساسية. وذهب (خ9) إلى المطالبة بـ "إعداد واختيار قيادات مدرسية قادرة على قيادة التغيير التعليمي."

التفسير : دعوة الخبراء إلى التحول من "مدير إداري" إلى "قائد تعليمي" تُشير إلى فجوة في الممارسة الحالية .**وحتى تتضح الرؤية**، نُفرق بين المدير الإداري الذي يُركز على تنفيذ الإجراءات والتقيد باللوائح، والقائد التعليمي الذي يُركز على تحسين جودة التعليم والتعلُّم ويقود فريقه نحو رؤية مشتركة .**ونظراً لأن** القيادة المدرسية هي حلقة الوصل بين السياسة والممارسة، فإن ضعفها يُفسد جهود التطوير .**ولذلك فإن** الاستثمار في إعداد قادة تعليميين يُعد شرطاً أساسياً لنجاح أي إصلاح تربوي.
التعزيز : ينسجم هذا المقترح مع نتائج دراسة الغامدي (Alghamdi, 2019) التي أكدت أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس السعودية تتطلب قيادة تحويلية تدمج بين تطوير المعلمين وتحسين العمليات المدرسية .**كما يتسق مع** دراسة الوادعي (Alwadai, 2024b) حول دور القيادة المدرسية في ترجمة معايير هيئة تقويم التعليم إلى ممارسات فعّالة .**ويُشير إلى أهمية** هذا المقترح أن الخبراء لم يفصلوا بين تمكين المعلم وتمكين القيادة، مما يُؤكد النظرة التكاملية للإصلاح.

إصلاح التقويم:

التحليل: دعا (خ5) إلى "إصلاح أعمق لنظام التقويم"، وطالب (خ3) بالانتقال من "قياس الناتج" إلى "قياس الأثر" باستخدام "ملفات الإنجاز الرقمية."

التفسير : يُميز الخبراء هنا بين قياس "الناتج" (كمي، آني، يركز على المحتوى) وقياس "الأثر" (نوعي، مستدام، يركز على الكفايات والمهارات) .**وبناءً على تلك المعطيات**، فإن دعوتهم لملفات الإنجاز والمشروعات تعني المطالبة بتقويم "التعلُّم العميق والناقل(Hattie, 2009) "، وليس فقط "التعلُّم السطحي ."**كما أن** ربط هذا المقترح بإصلاح الحوكمة يُشير إلى وعيهم بأن التقويم الحالي يُستخدم كأداة مساءلة قد تكون ضاغطة، بينما ينبغي أن يكون أداة تطوير بناءة .**وفي المقابل**، لا ينفي الخبراء أهمية الاختبارات المعيارية، بل يدعون إلى تكاملها مع أدوات تقويم نوعية.

ISSN : 2410-1818

التعزيز : يتسق هذا التوجه مع ما نادى به هاتي (Hattie, 2009) حول ضرورة تصميم تقييمات تقيس التعلُّم العميق، ومع تأكيد دراسة السبيعي (Muhammad Bin Abdullah Al-Subaie, 2022) على ضرورة تصميم أدوات تقويم قائمة على المهارات لقياس نواتج التعلُّم الفعلية .**كما يلتقي مع** دراسة الصالح وعلي (2025) حول أهمية التحول في أساليب التقييم لتعزيز فاعلية السياسات التعليمية.

تعزيز اللامركزية وتمكين المدارس (4 خبراء):

التحليل : اقترح (خ3) "منح المكاتب التعليمية والمدارس صلاحيات أوسع"، ودعا (خ9) إلى "سياسات تعليم متمركزة حول المتعلم."

التفسير : اللامركزية التي يدعو إليها الخبراء ليست تفكيكاً للنظام، بل هي "لامركزية مدروسة" تُعطي المدرسة هامشاً للمناورة والتكييف دون الإخلال بالمعايير الوطنية .**وقد يعود السبب في ذلك** إلى إدراكهم أن السياقات المحلية متنوعة، وأن الحلول الموحدة لا تنفع الجميع .**وفي العمق**، هو اعتراف بأن الفاعلين المحليين يمتلكون خبرة سياقية لا يمتلكها صانع القرار المركزي، وأن تمكينهم يُعزز رأس المال القراري للمدرسة .**ووفق تلك الرؤية**، تتحول المدرسة من وحدة تنفيذية إلى وحدة قيادية قادرة على اتخاذ قراراتها التربوية.

التعزيز : يعكس هذا المقترح جوهر نظرية "السياسة الموزعة" لهونيغ (Honig, 2006) التي ترى أن السياسة الفعّالة تُبنى من خلال تفاعل الفاعلين على مستويات متعددة، لا من خلال تعليمات مركزية جامدة .**كما يتسق مع** دراسة الثاني (Al-Thani, 2024) حول نجاح إشراك أصحاب المصلحة في سنغافورة وفنلندا، مما يُوفر إطاراً مقارناً يُستفاد منه في تحليل الحالة السعودية .**ويُضاف إلى ذلك** أن تمكين المدارس يُعد ترجمة عملية لنظرية رأس المال القراري، حيث يُتاح للقادة والمعلمين مساحة لاتخاذ القرارات المهنية الملائمة.

ربط مخرجات التعليم بسوق العمل والشراكة المجتمعية:

التحليل : طالب (خ3) بـ "تفعيل 'الارتباط المهني المبكر'... توأمة بين المدارس الثانوية والشركات"، ودعا (خ2) إلى "إشراك المجتمع والأسرة."

التفسير : يُعبر هذا المقترح عن قناعة الخبراء بأن نواتج التعلُّم لا تقتصر على المعارف والمهارات الأكاديمية، بل تمتد إلى الجاهزية المهنية والاندماج المجتمعي .**ومن هذه الزاوية**، فإن ربط التعليم بسوق العمل يُعد استثماراً استراتيجياً في رأس المال البشري الوطني، ويُعالج إحدى الفجوات التي رصدتها رؤية 2030 بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية .**كما أن** إشراك الأسرة والمجتمع يُعزز المسؤولية المشتركة عن تحسين نواتج التعلُّم، ويُسهم في تضييق فجوة التنفيذ من خلال خلق بيئة داعمة

ISSN : 2410-1818

حول المدرسة .**ولتوظيف ذلك لابد من** آليات مؤسسية واضحة تحكم الشراكات بين المدرسة والقطاع الخاص والمجتمع المحلي.

التعزيز : يلتقي هذا المقترح مع ما ورد في دراسة البشر وآخرين (2026) حول دور الحوكمة في تفعيل الشراكات المؤسسية، ومع ما أكدته الحربي والبوجامي (Alharbi & Albogami, 2026) من فرص وتحديات تحول نظام التعليم السعودي نحو مزيد من الخصخصة والشراكة المجتمعية .**كما يدعم ذلك** ما نادى به فولان (Fullan, 2016) من أهمية مشاركة أصحاب المصلحة كعامل حاسم في نجاح التغيير التربوي.

توظيف البيانات لاتخاذ القرار ودعم الابتكار:

التحليل : دعا (خ5) إلى "استخدام البيانات لتحديد مستوى كل طالب"، وأكد (خ9) على "دعم الابتكار التربوي والتجارب المدرسية الرائدة."

التفسير : يُشير هذا المقترح إلى تحول في مفهوم الحوكمة من "المساءلة" إلى "التمكين ."**فبدلاً من** استخدام البيانات لمعاقبة المدارس ذات الأداء المنخفض، يدعو الخبراء إلى توظيفها لتشخيص احتياجات كل طالب وتوجيه التدخلات بشكل دقيق .**ومن مؤشرات ذلك** أن الدعوة إلى دعم الابتكار تُعبّر عن قناعة بأن تحسين نواتج التعلُّم يحتاج إلى مساحة للتجريب والتطوير من أسفل، لا مجرد تعليمات من أعلى .**وهذا ما ينافي** النماذج المركزية الصارمة التي تحد من قدرة المدارس على الابتكار.

التعزيز : ينسجم هذا التوجه مع دعوة هاتي (Hattie, 2009) إلى جعل التعلُّم "مرئياً" للمعلم والطالب من خلال التغذية الراجعة البنّاءة، ومع تأكيد دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) على أن السياسات الفعّالة هي التي تُمكّن المعلمين من استخدام البيانات لتحسين ممارساتهم .**كما يتسق مع** ما ورد في دراسة العبدان وآخرين (2025) بشأن الحاجة إلى تطوير الممارسات الإشرافية في ضوء الحوكمة الإلكترونية، وتوفير الدعم الفني والبشري لضمان فاعلية التطبيق الميداني.

الإضافات والرؤى الختامية للخبراء:

التحليل : في السؤال الختامي، قدم الخبراء رؤى استشرافية. أبرز (خ9) فكرة "الانتقال من 'تحسين النظام' إلى 'تحسين التعلُّم نفسه'"، وركز (خ3) على "أنسنه نواتج التعلُّم" و"الاستثمار في الذكاء الاصطناعي التوليدي"، وشدد (خ4) على "بناء بيئة تعلم متكاملة ومحفّزة تتمحور حول الطالب."

التفسير : هذه الرؤى، على قلة عددها، تكشف عن تحول في التفكير لدى بعض الخبراء من الإصلاح النظامي (تحسين الهياكل واللوائح) إلى الإصلاح الجوهري (تحسين عملية التعلُّم نفسها) .**وهذا يعكس وعياً** بأن النظام قد يكون محكوماً ببيروقراطية الإصلاح التي تركز على المؤشرات أكثر من

ISSN : 2410-1818

التركيز على الطالب .**ومن زاوية أخرى**، فإن دعوة (خ3) إلى "أنسنه نواتج التعلُّم" هي رد فعل على التوجه الكمي المفرط، وتذكير بأن جوهر التعليم هو الإنسان، وليس الأرقام .**ونستنتج من ذلك** أن الخبراء يطمحون إلى نموذج إصلاحي يتجاوز لغة المؤشرات إلى لغة الأثر الإنساني.

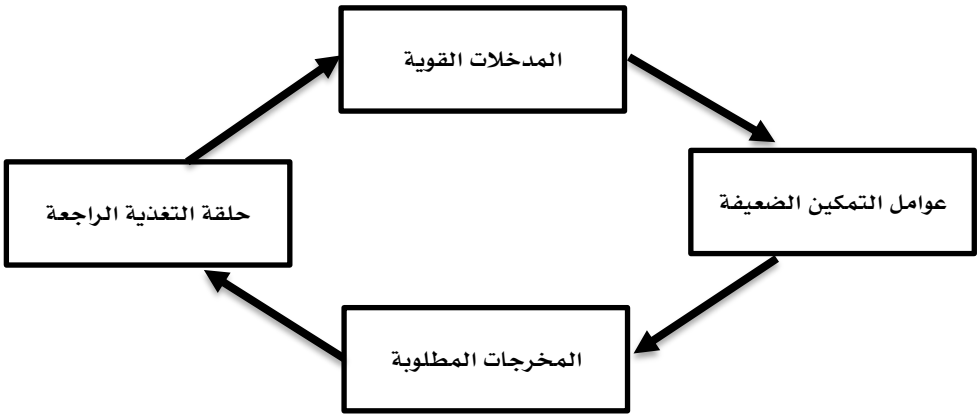
التعزيز : يلتقي هذا التوجه مع تحذير هاتي (Hattie, 2009) من التركيز على المؤشرات السطحية للتعلم، ودعوته إلى جعل التعلُّم العميق هو الهدف .**كما يتسق مع** تحذير هارجريفز (Hargreaves, 2020)من اختزال التعليم في أرقام ومؤشرات دون اعتبار لجوهر العملية التربوية .**ويُضاف إلى ذلك** أن دعوة (خ3) إلى الاستثمار في الذكاء الاصطناعي التوليدي تعكس إدراكاً مبكراً لأهمية توظيف التقنيات الحديثة في تطوير نواتج التعلُّم.

ملخص أبرز النتائج

يُقدم هذا الملخص موجزاً لأبرز ما أسفر عنه التحليل في الفصل الرابع، وذلك تمهيداً لمناقشتها تفصيلياً في الفصل التالي.

أظهر تحليل استجابات الخبراء التسعة تمحوراً حول إدراك مرتفع لجودة تصميم السياسات التربوية في المملكة وارتباطها الوثيق برؤية 2030، يقابله إدراك متفاوت لفاعليتها الفعلية على أرض الواقع. يلخص الشكل (1) - وهو ليس رسماً بل وصف هيكلي - العلاقة بين المحاور.

الشكل 1 : نموذج تفاعلي للفاعلية المدركة كما عبّر عنها الخبراء



- **المدخلات القوية :**سياسات طموحة، رؤية 2030، تحول رقمي، مناهج مهارية، تقويم وطني (إجماع).
- **عوامل التمكين الضعيفة :**فجوة تنفيذ، قصور تدريب، أعباء إدارية، مقاومة تغيير (التحديات الأربعة).
- **المخرجات المطلوبة :**تحسين نواتج التعلُّم العميق، أثر مستدام.

ISSN : 2410-1818

- **حلقة التغذية الراجعة :**تمكين المعلم والقيادة، إصلاح التقويم، لامركزية، شراكة مجتمعية (المقترحات الستة).

وبناءً على ما سبق، يجيب هذا النموذج عن السؤال الرئيس: تصورات الخبراء حول الفاعلية تجمع بين تقديرهم للتوجه الاستراتيجي وتأكيدهم أن الأثر الفعلي يظل مرهوناً بتضييق فجوة التنفيذ عبر التمكين المهني والإجرائي للمعلمين والقادة، وإصلاح آليات التقويم، ومنح المدارس صلاحيات أوسع .وقد عبّر (خ9) عن هذا بوضوح بقوله: "التحدي الأكبر في تحويل السياسة من نص تنظيمي إلى ممارسة تعليمية قابلة للقياس... التحدي في تقليل الفجوة بينهما ."وهذا الجوهر هو ما تبلور في إجماع الخبراء على أن "جودة التطبيق" هي الحلقة الأضعف التي تحتاج إلى تدخل عاجل لترجمة السياسات الطموحة إلى نواتج تعلم حقيقية.

ISSN : 2410-1818

مناقشة النتائج

يُخصص هذا الجزء لمناقشة النتائج التي عُرضت في الفصل الرابع وتم تلخيص أبرزها في خاتمته. وعند مناقشة النتائج المستخلصة من التحليل الموضوعي لاستجابات الخبراء التربويين التسعة حول تصوراتهم لفاعلية السياسات التربوية في تحسين نواتج التعلُّم في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030. تُناقش النتائج في ضوء الإطار النظري الذي عولج في الفصل الثاني والدراسات السابقة، مع التركيز على تفسير الأنماط التي برزت في إجابات الخبراء، وبيان مدى اتساقها أو تعارضها مع الأدبيات التربوية المعاصرة.

ويُشكّل الإطار النظري العدسة التحليلية التي ستُقرأ من خلالها النتائج، حيث ستُوظف نظريات التغيير التربوي(Fullan, 2016) ، ورأس المال المهني(Hargreaves, 2020) ، والسياسة الموزعة (Honig, 2006)، ومستويات نواتج التعلُّم (Hattie, 2009) في تفسير الأنماط المستخلصة.

الفاعلية المدركة بين التصميم الاستراتيجي والأثر الميداني

أظهرت النتائج أن الخبراء يُجمعون على قوة تصميم السياسات التربوية في المملكة وارتباطها الوثيق برؤية 2030، بينما يتباين إدراكهم لأثرها الفعلي في تحسين نواتج التعلُّم. هذا الانفصال بين تقييم التصميم وتقييم الأثر يُمثل جوهر ما يمكن تسميته بـ"مفارقة الفاعلية المدركة": سياسات يُعترف بجودتها لكن لا يُجزم بأثرها.

ولتفسير هذه المفارقة، يُقدم هونيغ (Honig, 2006) إطاراً تحليلياً نافعاً يميز بين ثلاثة مستويات للسياسة: مستوى الصياغة، ومستوى التنفيذ، ومستوى التأثير. وما تُظهره استجابات الخبراء، في جوهره، أنهم يُقارنون ضمنياً بين "السياسة الرسمية" كما تُصاغ في الوثائق و"السياسة الفعلية" كما يشهدونها في المدارس. فعندما صرّح (خ1) بأن السياسات "مرتفعة من حيث التوجه الاستراتيجي والتصميم" لكنها "متوسطة إلى مرتفعة من حيث الأثر الفعلي... مع وجود فجوة طبيعية بين قوة السياسة وعمق التطبيق"، كان يُعبّر عن تلك المسافة بين مستوى الصياغة ومستوى التأثير التي شخصها هونيغ. وكذلك تقييم (خ9) للسياسات بأنها "مرتفعة على مستوى التصميم" بينما أثرها "متوسط ودونه" يُعيد إنتاج النتيجة التي توصلت إليها (Darling-Hammond, 2017) حول أن فاعلية السياسات التعليمية تعتمد على الترابط بين جودة التصميم وقوة التنفيذ.

ويزيد فولان (Fullan, 2016) هذا التحليل عمقاً بمفهوميه عن "التغيير السطحي" و"التغيير العميق". ففي ضوء هذا التمييز، يُمكن القول إن الخبراء يُدركون أن السياسات الحالية قد أحدثت تغييرات هيكلية وتنظيمية واضحة (وهو ما يُفسر التقييم المرتفع للتصميم)، لكنهم غير واثقين بعدُ من أنها وصلت إلى مستوى "التغيير العميق" الذي يُعيد تشكيل الممارسات الصفية والقيم التعليمية (وهو ما

ISSN : 2410-1818

يُفسر التقييم المتحفظ للأثر). وهذا يتسق مع ما خلُص إليه (Fullan, 2016) من أن نجاح الإصلاحات لا يُقاس بعدد الوثائق والمبادرات، بل بمدى تغلغلها في النسيج اليومي للتعليم والتعلُّم.

تُسهم هذه النتيجة في توسيع مفهوم الفاعلية نفسها، إذ تنتقله من كونه مقياساً كمياً صرفاً إلى كونه إدراكاً مركباً يتضمن تقدير الجودة التصميمية وتقييم الأثر الميداني معاً. وقد برز هذا التصور المركب في صياغة (خ5) التي ميّزت بين "تصميم السياسات: ممتاز" و"الأثر على نواتج التعلُّم: متوسط يميل إلى التحسن". يُذكّر هذا التمييز بما أشارت إليه دراسة (Albeladi, 2022) حول تقييم مخرجات التعلُّم في النظام التعليمي السعودي من وجهات نظر متعددة لأصحاب المصلحة، حيث ظهر تباين بين التقييم المؤسسي والتقدير الميداني. كما يتسق مع تأكيد (Al-Thani, 2025) على أهمية إشراك أصحاب المصلحة في تحليل السياسات التعليمية للكشف عن الفجوات غير المرئية في التقييمات الرسمية. في ضوء ذلك، يُمكن القول إن الدراسة الحالية أبرزت بُعداً جديداً في دراسة فاعلية السياسات التربوية في السياق السعودي، يقوم على مفهوم "الفاعلية المدركة" التي تمنح الأولوية لخبرات الممارسين وتصوراتهم في الحكم على نجاح السياسات، وتستند في ذلك إلى تمييز منهجي بين مستويات السياسة ونوعي التغيير.

التحول الرقمي: آمال عريضة وتحديات تنفيذية

أجمع الخبراء تقريباً على أن التحول الرقمي يُمثل أحد أبرز السياسات تأثيراً في نواتج التعلُّم، وهو ما يتسق مع التوجهات العالمية التي ترى في الرقمنة أداةً لتحسين الجودة (Alharbi & Albogami, 2026). غير أن تحليل إجاباتهم يكشف عن إدراك دقيق لشروط فاعلية هذا التحول، تبلور في ثلاثة شروط رئيسية: توافر البنية التحتية، تدريب المعلمين، وتوافر المحتوى الرقمي الجيد.

ويمكن فهم هذا الإدراك المشروط من خلال عدسة فولان (Fullan, 2016) التي تُميز بين "التغيير السطحي" و"التغيير العميق". فالتحول الرقمي، كما يُدركه الخبراء، قد يُحدث تغييراً سطحياً إذا اقتصر على توفير المنصات والأجهزة دون أن يُغيّر طريقة التدريس والتعلُّم. أما التغيير العميق فيحدث عندما تُوظف التقنية لتُعيد تشكيل دور المعلم (من ناقل للمعرفة إلى ميسّر للتعلم) ودور الطالب (من متلقٍّ سلبي إلى باحث نشط). وهذا ما عناه (خ3) حين وصف منصة مدرستي بأنها "لم تكن مجرد بديل، بل أصبحت بيئة تعلم موازية"، في إشارة إلى تجاوز التغيير السطحي نحو أفق التغيير العميق.

يتسق هذا مع ما خلُصت إليه دراسة (الحليم، 2023) حول تطوير سياسات التعليم قبل الجامعي في ضوء التحول الرقمي، والتي أكدت أن التحول الرقمي يحتاج إلى إطار سياساتي متكامل لا يقتصر على توفير التقنية. كما يلتقي مع تأكيد (Darling-Hammond, 2017) على أن دمج التقنية يجب أن يُرافق باستثمار موازٍ في التطوير المهني للمعلمين، وهو ما يُلامس أحد أركان رأس المال المهني كما طرحته (Hargreaves, 2020): أي رأس المال البشري الذي يُبنى بالمعرفة والمهارات. ويتسق أيضاً مع

ISSN : 2410-1818

تحليل (Alghamdi, 2019) لدور إدارة الجودة الشاملة في تحسين المدارس السعودية، حيث يُعد التكامل بين التقنية والقيادة المدرسية عاملاً حاسماً.

لكن إشارة بعض الخبراء إلى تفاوت البنية التحتية بين المدارس تتفق مع ما رصدته دراسة (Alfozan, 2022)من تحديات تواجه مديرات المدارس الثانوية خلال الإصلاحات التعليمية، ومنها تفاوت الموارد والتجهيزات. كما أن تحذير (خ9) من أن التحول الرقمي السريع يحتاج إلى "تغيير الممارسات الصفية الفعلية" يُذكّر بما أكده (Hargreaves, 2020) من أن التغيير التعليمي العميق لا يُختزل في إدخال التقنية، بل يتطلب تحولاً في ثقافة التعليم وممارساته اليومية، وهذا ما لن يتحقق -من منظور نظرية رأس المال المهني- دون استثمار متزامن في رأس المال البشري (تدريب المعلمين) والاجتماعي (مجتمعات تعلم مهنية رقمية) والقراري (تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات تربوية بشأن توظيف التقنية).

الحوكمة والمساءلة: جدلية ضبط الجودة وضغوط التطبيق

يمثل هذا المحور أحد أبرز التوترات التي كشفت عنها استجابات الخبراء، فهو يجمع بين وظيفتين متلازمتين للسياسات التعليمية: ضبط الجودة من جهة، وتجنب تحويل المساءلة إلى ضغط يُثقل كاهل الميدان من جهة أخرى. أظهرت النتائج أن الخبراء ينظرون إلى سياسات الحوكمة والتقويم الوطني (مثل اختبارات نافس والتقويم المدرسي) بوصفها أدوات محورية لضبط الجودة، لكنهم يُحذرون من أن فاعليتها تظل مرهونة بكيفية استخدامها. هذا الموقف المزدوج يتسق مع ما ناقشته الأدبيات التربوية حول العلاقة بين الحوكمة والمساءلة من جهة وتحسين التعلُّم من جهة أخرى. فقد أوضحت دراسة (البشر وآخرون، 2026) أن ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية تُسهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي، لكنها تحتاج إلى تطوير آليات المتابعة والتقويم المستمر. كما أن ما أشار إليه (خ3) من أن اختبارات نافس "أوجدت مرآة حقيقية للميدان التربوي" يُجسّد الأثر الإيجابي للحوكمة القائمة على البيانات، وهو ما يتطابق مع استنتاجات (الشمري، 2021) حول أهمية توافر متطلبات الحوكمة لتحقيق معايير الاعتماد المؤسسي.

غير أن تحذير (خ3) نفسه من "التركيز المفرط على المساءلة على حساب التطوير" يفتح نقاشاً مهماً حول الاستخدام المتوازن لأدوات الحوكمة. يتوافق هذا التحذير مع ما أكده (Hattie, 2009) من أن التغذية الراجعة البنائية هي العامل الأقوى تأثيراً في التعلُّم. ويمكن ربط هذا التحذير، من منظور نظرية فولان (Fullan, 2016) التفاعلية للتغيير، بأحد عواملها السبعة: "المراقبة والتغذية الراجعة". فحين تختل هذه الحلقة وتتحول المراقبة إلى مجرد مساءلة عقابية بدلاً من أن تكون أداة بنائية داعمة، تفقد السياسة جزءاً كبيراً من فاعليتها المدركة. فالتغذية الراجعة، كما يُعرّفها هاتي، هي معلومة تُقدم للمتعلم (أو المعلم أو المدرسة) حول أدائه بهدف تحسينه؛ أما المساءلة المجردة من التغذية الراجعة فهي

ISSN : 2410-1818

أقرب إلى الحكم منها إلى التطوير. وهذا ما يُفسر لماذا كان الخبراء حريصين على التأكيد أن اختبارات نافس يجب أن تكون "أداة تطوير وليس أداة عقاب."

كما أن تأكيد (خ7) على أن تطبيق اختبارات نافس يحتاج إلى "تعديل آلية تطبيقه" ينسجم مع ما ورد في دراسة (العبدان وآخرون، 2025) بشأن الحاجة إلى تطوير الممارسات الإشرافية في ضوء الحوكمة الإلكترونية، وتوفير الدعم الفني والبشري لضمان فاعلية التطبيق الميداني. وفي ضوء نظرية هونيغ (Honig, 2006) للسياسة الموزعة، يُمكن القول إن الحوكمة الفعّالة لا ينبغي أن تقتصر على إصدار مؤشرات من المركز، بل يجب أن تُصاحب بآليات تمكّن الفاعلين على المستوى المدرسي من فهم هذه المؤشرات وتوظيفها في تحسين ممارساتهم، وإلا تحولت الحوكمة إلى عبء إضافي بدلاً من أن تكون أداة تمكين.

فجوة التنفيذ: جوهر التحديات كلها

أجمع الخبراء على أن الفجوة بين السياسة والتنفيذ تُمثل التحدي الأبرز الذي يُضعف الفاعلية المدركة. ويمكن فهم إجماعهم هذا من خلال الإطار الثلاثي الذي يُقدمه هونيغ :(Honig, 2006) فما يُسميه الخبراء "فجوة" هو تحديداً المسافة بين "مستوى الصياغة" و"مستوى التنفيذ". فالخبراء لا يُقيّمون السياسة من خلال نصوصها وحدها (مستوى الصياغة)، بل من خلال "السياسة الفعلية" كما يشهدونها في المدارس (مستوى التنفيذ)، وكلما اتسعت المسافة بين المستويين، انخفض إدراكهم للفاعلية. وقد تبلورت هذه الفجوة في إجاباتهم على ثلاثة مستويات: غموض آليات التنفيذ، التعدد المفرط للمبادرات، وضعف التواصل بين صانع القرار والمنفذ.

هذه النتيجة لا تنفرد بها الدراسة الحالية، بل تُشكّل امتداداً لما رُصد في أدبيات الإصلاح التعليمي عالمياً ومحلياً. فقد أثبت (Honig, 2006) أن الفجوة بين تصميم السياسة وتنفيذها تُعد سبباً رئيساً لفشل العديد من المبادرات الإصلاحية. وفي السياق السعودي، أشارت دراسة (Alfozan, 2022) إلى أن مديرات المدارس الثانوية يُواجهن تحديات في ترجمة سياسات رؤية 2030 إلى ممارسات يومية بسبب غياب الوضوح أحياناً وكثرة المتطلبات.

ولعل أعمق ما ميّز إجابات الخبراء في هذه الدراسة هو تشخيصهم للعوامل الجذرية الكامنة وراء فجوة التنفيذ، ومن أبرزها ما سماه (خ3) بـ"إرهاق التغيير". وتكتسب هذه الظاهرة دلالة نظرية عميقة حين تُقرأ من خلال نظرية فولان (Fullan, 2016) التفاعلية للتغيير. فمن بين العوامل السبعة التي يُحددها فولان لنجاح التغيير يبرز عامل "البناء التدريجي": فالتغيير المستدام لا يحدث بقفزات متلاحقة، بل يحتاج إلى تتابع زمني مدروس وإتاحة وقت كافٍ للاستيعاب قبل طرح مبادرات جديدة. وحين يُغفل هذا العامل -كما تشير استجابات الخبراء- يتحول التغيير من عملية بناءة إلى مصدر إرهاق للميدان، فيلجأ الممارسون إلى "تطبيق شكلي يفرغ السياسة من محتواها" بتعبير (خ3). وهذا يُفسر لماذا تنخفض

ISSN : 2410-1818

الفاعلية المدركة على الرغم من جودة التصميم: لأن غياب البناء التدريجي يُبقي التغيير في مستوى "التغيير السطحي" الذي يُغيّر الهياكل دون أن يُغيّر الممارسات.

كما أن تأكيد (خ9) على أن "التحدي الأكبر في تحويل السياسة من نص تنظيمي إلى ممارسة تعليمية قابلة للقياس" ينسجم مع ما تنبه إليه نظرية السياسة الموزعة لهونيغ (Honig, 2006) حول تعقيد عملية التنفيذ وكونها عملية تفاعلية لا خطية. فالسياسة حين تنتقل من المركز إلى المدرسة، تمر عبر شبكة من الفاعلين (إدارات تعليمية، مكاتب إشراف، مديري مدارس) يُفسر كل منهم السياسة ويُكيّفها وفق سياقه. وإذا غابت آليات التواصل والتغذية الراجعة بين هؤلاء الفاعلين، تتحول السياسة تدريجياً إلى شيء مختلف عما قُصد له أصلاً.

من جهة أخرى، يُمكن تفسير تركيز الخبراء على فجوة التنفيذ في ضوء خصوصية المرحلة التي يمر بها التعليم السعودي، وهي مرحلة تحول استراتيجي متعدد الأبعاد. وقد بيّنت دراسة (Al-Thani, 2024) في سياق مقارن بين سنغافورة وفنلندا أن نجاح إشراك أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية يُسهم في تضييق فجوة التنفيذ، مما يُشير إلى أهمية تعزيز قنوات التواصل التي طالب بها الخبراء في هذه الدراسة. كما أن دراسة (الرشيدي وآخرون، 2025) في السياق السعودي أكدت أن غياب آليات متابعة فعّالة للحوكمة يُسهم في اتساع فجوة التنفيذ ويُقلل من أثر السياسات على التنمية المستدامة في قطاع التعليم.

ISSN : 2410-1818

المعلم والقيادة المدرسية: تحليل من منظور رأس المال المهني

أكد الخبراء أن جودة المعلم وقيادة المدرسة هما العاملان الأكثر تأثيراً في ترجمة السياسات إلى نواتج تعلم حقيقية. هذا الإجماع يُؤيد أحد أكثر النتائج رسوخاً في أدبيات فاعلية المدرسة، والتي أثبتها هاتي (Hattie, 2009) في تركيبه الواسع للدراسات حول العوامل المؤثرة في التحصيل، حيث تصدرت جودة التدريس قائمة العوامل المدرسية تأثيراً. كما يتوافق مع تأكيد دارلينغ-هاموند (Darling-Hammond, 2017) على أن السياسات التعليمية لا تُحقق أثرها ما لم تلامس قدرات المعلمين وممارساتهم الصفية.

غير أن ما يُضيفه الإطار النظري لهذه الدراسة على هذه النتيجة هو إمكانية تحليلها بعمق من خلال نظرية "رأس المال المهني" التي طرحها هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012). فحين تُقرأ استجابات الخبراء من خلال هذه العدسة، يتكشف نمط واضح: التحديات التي شخصها الخبراء تتوزع على أركان رأس المال المهني الثلاثة:

أولاً: على مستوى رأس المال البشري (المعرفة والمهارات الفردية): تكررت في إجابات الخبراء الإشارة إلى قصور في التدريب النوعي للمعلمين. فعندما قال (خ2) إن من بين التحديات "محدودية التدريب النوعي للمعلمين"، وأكد (خ3) أن "كثيراً من البرامج التدريبية لا تزال تعتمد على التنظير بدلاً من التدريب الميداني المباشر"، فإنهما -من منظور نظرية رأس المال المهني- يُشخصان خللاً في بناء رأس المال البشري. فالتدريب النظري المنعزل عن سياق الفصل لا يُسهم في بناء المعرفة المتخصصة ولا المهارات التطبيقية التي يحتاجها المعلم ليُترجم السياسات إلى ممارسات صفية فعّالة. وهذا يتسق مع تأكيد هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) أن رأس المال البشري -على أهميته- لا يكفي وحده ما لم يُستثمر في إطار تعاوني.

ثانياً: على مستوى رأس المال الاجتماعي (التعاون والشبكات المهنية): حين دعا (خ9) إلى "بناء مجتمعات تعلم مهنية حقيقية داخل المدارس"، وحين طالب (خ1) بـ"تمكين المعلم بشكل أعمق (وليس تدريبه فقط)"، كان الخبراء يُشيرون ضمناً إلى غياب رأس المال الاجتماعي. فرأس المال المهني، في نظرية هارجريفز وفولان، ليس مجموع مهارات الأفراد فحسب، بل قدرة الجماعة المهنية على العمل معاً في بيئة من الثقة والتعاون. ومجتمعات التعلُّم المهنية هي الوعاء الذي ينمو فيه هذا الرأس المال الاجتماعي، وحين تغيب -أو تكون شكلية- يظل المعلمون جزراً منعزلة، وتفقد السياسات التربوية قدرتها على الانتشار أفقياً بين الممارسين.

ثالثاً: على مستوى رأس المال القراري (اتخاذ الأحكام المهنية): هذا هو البُعد الأعمق في تحليل الخبراء. فعندما طالب (خ3) بـ"منح المكاتب التعليمية والمدارس صلاحيات أوسع في تكييف 20٪ من المحتوى الدراسي"، وعندما أكد (خ9) على "ضرورة تعزيز استقلالية المدرسة والمعلم في اتخاذ القرار التربوي"،

ISSN : 2410-1818

كانوا يُطالبون بتعزيز رأس المال القراري. فالمعلم والمدير في نظرهم ليسا مجرد منفذين لتعليمات مركزيّة، بل مهنيين قادرين -إذا توفرت لهم الظروف- على اتخاذ أحكام سليمة تُلائم سياقاتهم. وهذا ينسجم مع تعريف هارجريفز وفولان لرأس المال القراري بأنه القدرة على إصدار أحكام مهنية في مواقف معقدة وغير نمطية، وهي قدرة لا تنمو إلا بالممارسة والثقة والتمكين.

وقد تجلى هذا الفهم التكاملي في إصرار الخبراء على ربط تمكين المعلم بتمكين القيادة المدرسية، حيث لم يفصلوا بينهما. فتصريح (خ5) بأن "تطوير القيادة المدرسية كرافعة للتغيير" ضروري، وتأكيد (خ8) على ضرورة شمول الحوافز لجميع منسوبي المدرسة، كلاهما يُعبّر عن إدراك أن رأس المال المهني يُبنى على مستوى المدرسة ككل، وليس على مستوى الأفراد فقط. يتوافق هذا مع ما خلُص إليه الغامدي (Alghamdi, 2019) من أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس السعودية تتطلب قيادة تحويلية تدمج بين تطوير المعلمين وتحسين العمليات المدرسية. كما أن إشارة الخبراء إلى ضرورة التحول من "مدير إداري" إلى "قائد تعليمي" تنسجم مع نتائج دراسة الوادعي (Alwadai, 2024b) حول دور الرؤية والرسالة المرتبطة بمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في تحسين جودة التعليم المدرسي.

والخلاصة التي يُمكن استخلاصها من هذا التحليل هي أن الخبراء لا ينظرون إلى المعلم بوصفه مستقبلاً سلبياً للسياسات، ولا إلى القيادة المدرسية بوصفها أداة تنفيذية، بل ينظرون إليهما معاً بوصفهما مهنيين يُشكّلون معاً رأس المال المهني للمدرسة. والسياسات -في تصورهم- لن تُحقق فاعليتها ما لم تستثمر في بناء هذا الرأس المال بأركانه الثلاثة: البشري، والاجتماعي، والقراري. وهذا يتسق مع التحذير الذي أطلقته آني هارجريفز (Hargreaves, 2020) من أن تجاهل بناء القدرات المهنية الجماعية يُبقي الإصلاحات التربوية سطحية وعُرضة للانتكاسة.

المقترحات التطويرية: نحو نموذج سعودي للإصلاح التربوي

عند النظر في مجمل المقترحات التي قدّمها الخبراء، يظهر نمط واضح يتجه نحو نموذج إصلاحي يتسم بأربع سمات: اللامركزية المدروسة، التمحور حول المتعلم والمعلم، التكامل بين عناصر النظام التعليمي، والتوظيف الذكي للبيانات والتقنية. هذا النموذج الضمني الذي ارتسم من إجابات الخبراء لا يخرج -في جوهره- عن التوجهات العالمية في الإصلاح التربوي، لكنه يُضفي عليها خصوصية سعودية مستمدة من واقع الميدان التربوي في المملكة ومستهدفات رؤية 2030.

والمثير للاهتمام أن هذا النموذج الضمني يُظهر تطابقاً لافتاً مع نظرية فولان (Fullan, 2016) التفاعلية للتغيير. فعندما طالب الخبراء بـ"اللامركزية المدروسة" (مقابل المركزية المفرطة)، وبـ"التمحور حول المتعلم" (مقابل التمحور حول المحتوى)، وبـ"التكامل بين عناصر النظام" (مقابل تعدد المبادرات المتفرقة)، وبـ"التوظيف الذكي للبيانات" (مقابل التقييم العقابي)، كانوا في الواقع يُطالبون بتفعيل

ISSN : 2410-1818

عوامل فولان السبعة مجتمعة: رؤية واضحة، بناء تدريجي، قيادة موزعة، مشاركة أصحاب المصلحة، تطوير مهني مستمر، وتغذية راجعة بنّاءة.

فمقترح (خ3) حول "سياسة التدرج في اللامركزية" يلتقي مع ما ناقشته (Al-Thani, 2025) من نماذج إشراك أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية، ويدعمه ما ورد في دراسة (الصالح وعلي، 2025) عن فاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث وُجد أن السياسات الأكثر فاعلية هي تلك التي تُتيح مساحة من التكييف المحلي. ومن منظور نظرية هونيغ (Honig, 2006)للسياسة الموزعة، فإن هذا المقترح يُمثل اعترافاً بأن الفاعلين المحليين ليسوا مستقبلين سلبيين للسياسات، بل شركاء في إعادة تشكيلها وتكييفها وفق سياقاتهم، وأن جودة "السياسة الفعلية" (لا الرسمية فحسب) هي ما يُحدد فاعليتها في النهاية.

كما أن دعوة (خ9) إلى "سياسات تعليم متمركزة حول المتعلم" تنسجم مع التحولات المعاصرة في فلسفة التعليم التي تُعلي من شأن تعلم الطالب لا تلقينه، وهو ما عبّرت عنه دراسات مثل (Muhammad Bin Abdullah Al-Subaie, 2022)التي ركزت على تصميم أدوات تقويم قائمة على المهارات لقياس نواتج التعلُّم بدلاً من الاقتصار على الاختبارات التقليدية. وترتبط هذه الدعوة بمستويات التعلُّم التي حددها هاتي :(Hattie, 2009) فسياسات التمحور حول المتعلم تستهدف تجاوز التعلُّم السطحي (الحفظ والاستظهار) إلى التعلُّم العميق (التطبيق والتحليل) والتعلُّم الناقل (توظيف المعرفة في سياقات جديدة). وهذا تحديداً هو ما ينشده الخبراء من السياسات التربوية: أن تُحدث "تغييراً عميقاً" في عملية التعلُّم نفسها، لا أن تُحسّن المؤشرات الكمية دون أن تُغيّر جوهر الخبرة التعليمية.

كذلك فإن مقترحات الخبراء حول ربط نواتج التعلُّم بسوق العمل، وإشراك الأسرة والمجتمع، وتفعيل الشراكات مع القطاع الخاص، تمثل استجابة مباشرة للتحديات التي شخصّوها بأنفسهم. وهي مقترحات تتسق مع ما ورد في دراسة (البشر وآخرون، 2026) حول دور الحوكمة في تفعيل الشراكات المؤسسية، ومع ما أكدته (Alharbi & Albogami, 2026) من فرص وتحديات تحول نظام التعليم السعودي نحو مزيد من الخصخصة والشراكة المجتمعية. كما أن مطالبة (خ6) و(خ8) بربط الحوافز بنواتج التعلُّم تُلامس قضية جوهرية في أدبيات تحفيز المعلمين، وقد تناولتها (Darling-Hammond, 2017)في مراجعتها لأثر جودة المعلم في تحصيل الطلبة. وفي ضوء نظرية رأس المال المهني (Hargreaves, 2020)، يُمكن النظر إلى هذه المقترحات على أنها سعي لبناء أركان رأس المال المهني الثلاثة معاً: رأس مال بشري (عبر إصلاح التدريب والتأهيل)، ورأس مال اجتماعي (عبر تفعيل الشراكات ومجتمعات التعلُّم)، ورأس مال قراري (عبر اللامركزية وتمكين القيادات المدرسية).

وهكذا، فإن ما يُمكن استخلاصه من مقترحات الخبراء هو أنها لا تُمثل "قائمة أمنيات" منفصلة، بل تُشكّل معاً نظرية تطويرية ضمنية تتسق مع أحدث النظريات في حقل التغيير التربوي،

ISSN : 2410-1818

وتُكيّفها مع خصوصية السياق السعودي ومستهدفات رؤية 2030. وهذه في حد ذاتها نتيجة بحثية جديرة بالتوقف عندها.

إسهام الدراسة في سد الفجوة البحثية

انطلقت هذه الدراسة من فجوة بحثية محددة: قلة الدراسات النوعية التي تستكشف بعمق تصورات الخبراء التربويين حول فاعلية السياسات التربوية في السياق السعودي، ومحدودية الدراسات التي تربط هذه السياسات بمستهدفات رؤية 2030. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها في هذا الفصل، يُمكن القول إن الدراسة أسهمت في سد هذه الفجوة من عدة أوجه:

- **أولاً، على المستوى المفاهيمي :**قدمت الدراسة تعريفاً إجرائياً لمفهوم "الفاعلية المدركة" وميّزته عن المقاييس الكمية للفاعلية. وقد تبيّن من خلال المناقشة أن هذا المفهوم ليس بديلاً سطحياً عن القياس الكمي، بل هو إطار تحليلي يستمد قوته من نظريات السياسة الموزعة (Honig, 2006) والتغيير التربوي(Fullan, 2016) ، ويُتيح فهماً أعمق لكيفية إدراك الخبراء لأثر السياسات. وهذا يُضيف بُعداً جديداً إلى أدبيات تقويم السياسات التربوية في السياق السعودي.
- **ثانياً، على المستوى التحليلي :**كشفت الدراسة عن البنية المعقدة لفجوة التنفيذ كما يراها الممارسون أنفسهم. ولم تكتفِ بتأكيد وجود الفجوة -وهو أمر مُثبت في الأدبيات- بل استخدمت عدسة نظريات التغيير التربوي لتحليل أسبابها الجذرية. وقد برز من هذا التحليل مفهوم "الإنهاك الإصلاحي" كظاهرة تستحق مزيداً من البحث، وتقاطعت تشخيصات الخبراء مع عوامل فولان السبعة للتغيير المستدام.
- **ثالثاً، على المستوى التطبيقي :**قدمت الدراسة مصفوفة من المقترحات التطويرية المستندة إلى خبرات ميدانية حقيقية، وأظهرت كيف أن هذه المقترحات المُنبثقة من سياق سعودي خالص تلتقي في جوهرها مع أحدث النظريات العالمية في التغيير التربوي ورأس المال المهني. وهذا يفتح الباب أمام دراسات لاحقة لاختبار هذه المقترحات وتطويرها.

إن هذه الإسهامات تتوافق مع الدعوات التي أطلقتها دراسات حديثة من مثل (Al-Thani, 2024) و (Al-Thani, 2025)بضرورة تجاوز استشارة أصحاب المصلحة الشكلية إلى إشراكهم الحقيقي في تحليل السياسات وتقويمها، وهو ما سعت إليه هذه الدراسة عبر إعطاء الخبراء مساحة للتعبير عن تصوراتهم بعمق وتحليلها منهجياً، ثم مناقشتها في ضوء إطار نظري متين يُعطي نتائجهم معنى وقوة تفسيرية.

ISSN : 2410-1818

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يُختتم هذا البحث بعرض أبرز الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة، وهي استنتاجات تحليلية تستند إلى النتائج المعروضة في قسم النتائج وتفسيراتها التي نوقشت في قسم المناقشة، وتختلف عنها في كونها خلاصات مركّبة تتجاوز وصف البيانات إلى استنباط الدلالات والآثار. وتُصاغ على النحو الآتي:

الاستنتاجات الرئيسية: بعد تحليل استجابات الخبراء التربويين التسعة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري القائم على نظريات التغيير التربوي(Fullan, 2016) ، ورأس المال المهني (Hargreaves, 2020)، والسياسة الموزعة(Honig, 2006) ، ومستويات نواتج التعلُّم(Hattie, 2009) ، يُمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

فاعلية مُدرَكة عالية على مستوى التصميم، متوسطة على مستوى الأثر

يتفق الخبراء على أن السياسات التربوية التي تبنتها المملكة في إطار رؤية 2030 تتسم بجودة عالية في صياغتها ووضوح في ارتباطها بالمستهدفات الوطنية. غير أن الفاعلية المدرَكة على مستوى الأثر الفعلي في نواتج التعلُّم تُقيّم بدرجة أقل، وتوصف بأنها "متوسطة تميل إلى التحسن". ويعود هذا التباين إلى أن السياسات - كما يراها الخبراء - لم تُحدث بعدُ "تغييراً عميقاً (Fullan, 2016) "في الممارسات الصفية، بل لا يزال أثرها في كثير من الأحيان في مستوى "التغيير السطحي". وهذا الاستنتاج يُفسِّر "مفارقة الفاعلية المدركة" التي كشفت عنها الدراسة، والمتمثلة في إشادة الخبراء بجودة التصميم مع تحفظهم على جودة الأثر.

فجوة التنفيذ هي العقبة المركزية

أجمع الخبراء على أن التحدي الأكبر يتمثل في فجوة التنفيذ المتمثلة في غموض آليات التطبيق المدرسي، وتعدد المبادرات المتزامنة، وضعف التنسيق بين مستويات صنع القرار والميدان.

التحول الرقمي سياسة محورية بشروط

يُجمع الخبراء على أن التحول الرقمي يُعد من أبرز السياسات تأثيراً، إلا أن فاعليته المدرَكة تظل مرهونة بثلاثة شروط: تكافؤ البنية التحتية الرقمية بين المدارس، توفير تدريب نوعي للمعلمين على توظيف التقنية بفاعلية تربوية، ووجود محتوى رقمي عالي الجودة.

المعلم والقيادة المدرسية محورا التغيير، شرط بناء رأس مال مهني

أثبتت الدراسة أن تصورات الخبراء تلتقي عند نقطة محورية: المعلم هو العامل الأهم في تحسين نواتج التعلُّم، والقيادة المدرسية هي الممكّن الأهم لترجمة السياسات إلى ممارسات صفية. إلا أن التحليل العميق من خلال عدسة "رأس المال المهني" كما صاغها هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) كشف أن التحدي لا يقتصر على "تدريب" المعلمين وتحفيزهم، بل يمتد إلى بناء الأركان

ISSN : 2410-1818

الثلاثة لرأس المال المهني: رأس المال البشري الذي يُعزز بالتدريب النوعي والمستمر، ورأس المال الاجتماعي الذي ينمو في مجتمعات التعلُّم المهنية داخل المدارس، ورأس المال القراري الذي يتطور عبر تمكين المعلمين والقادة من صلاحيات حقيقية لتكييف السياسات وفق سياقاتهم. فبقدر ما تستثمر السياسات في هذه الأركان مجتمعة، ترتفع فاعليتها المدرَكة.

الحاجة إلى نموذج سعودي متكامل للإصلاح التربوي

بلورت مقترحات الخبراء ملامح نموذج إصلاحي يرتكز على أربع ركائز: (أ) لا مركزية مدروسة تمنح المدارس صلاحيات أوسع في تكييف السياسات، (ب) تمحور حقيقي حول المتعلم والمعلم، (ج) تكامل بين مكونات النظام (المناهج، التقويم، التدريب، الحوكمة)، (د) توظيف ذكي للبيانات والتقنية في اتخاذ القرار. وقد أظهرت المناقشة أن هذه الملامح تتفق، مع عوامل التغيير المشار اليها في نظرية فولان(Fullan, 2016) ، مما يُضفي على هذه الرؤية شرعية نظرية ويُبرز خصوصيتها السعودية في الوقت نفسه.

توصيات الدراسة

استناداً إلى النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها، وفي ضوء ما عبّر عنه الخبراء أنفسهم، يُمكن تقديم التوصيات الآتية إلى صناع القرار التربوي والممارسين:

توصيات لوزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب

1. **تضييق فجوة التنفيذ بآليات واضحة ومرنة:**

- ترجمة كل سياسة تربوية كبرى إلى "دليل إجرائي" على مستوى المدرسة، يُحدد الأدوار والمسؤوليات والممارسات المتوقعة من مدير المدرسة والمعلم والمشرف.
- تبني منهجية "التدرج الإصلاحي": تقليل عدد المبادرات المتزامنة، وإفساح زمن كافٍ بين كل مبادرة وأخرى لاستيعابها قبل طرح مبادرة جديدة، مع تقويم أثر كل سياسة قبل الانتقال إلى التالية.

2. **تمكين المعلم والقيادة المدرسية عبر بناء رأس المال المهني:**

- إعادة تصميم برامج التطوير المهني لتكون قائمة على "التدريب الميداني المباشر" داخل المدرسة (التدريب بالممارسة والملاحظة والتغذية الراجعة)، والحد من البرامج النظرية المنعزلة عن سياق الفصل، وذلك استجابة لتشخيص الخبراء لقصور "رأس المال البشري."
- بناء "مجتمعات تعلم مهنية" حقيقية في كل مدرسة، تُعزز التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين (رأس المال الاجتماعي)، بدلاً من اقتصار التطوير المهني على حضور ورش خارجية.
- استحداث مسار مهني محفز للمعلمين ("رتب تعليمية")، وتوسيع صلاحيات القيادات المدرسية في تكييف السياسات (رأس المال القراري)، مع ربط هذه الصلاحيات بمؤشرات أداء واضحة.

ISSN : 2410-1818

3. تطوير نظام التقويم الوطني نحو وظيفة بنائية:

- تعزيز الوظيفة "التطويرية" لاختبارات نافس إلى جانب الوظيفة "المساءَلية"، عبر بناء نظام تغذية راجعة فوري ومفصّل يصل إلى كل معلم ومدرسة.
- تضمين أدوات تقويم "نوعية" (ملفات إنجاز رقمية، مشروعات أدائية) تُقيم مهارات التفكير العليا والكفايات الحياتية، مما يُسهم في تجاوز "التعلُّم السطحي" نحو "التعلُّم العميق والناقل."

4. تعزيز الحوكمة اللامركزية:

- منح المكاتب التعليمية والمدارس صلاحيات أوسع في تكييف نسبة من المناهج والمبادرات لتناسب بشكل اكبر مع السياق المحلي.
- مراجعة دور المشرف التربوي ليتحول من "مفتش" إلى "داعم فني" يُساعد المدارس في تحليل بياناتها وتحسين ممارساتها، وتطوير مؤشرات أداء للمشرفين في ضوء الحوكمة الإلكترونية.

توصيات للقيادات المدرسية والممارسين

1. قيادة التركيز على نواتج التعلُّم:

- أن يتبنى مديرو المدارس ومديراتها دور "القائد التعليمي" الذي يُركّز جدول أعماله اليومي والأسبوعي على متابعة عمليات التعليم والتعلُّم داخل الصفوف، وتحليل بيانات أداء الطلبة، وتوفير التغذية الراجعة البنّاءة للمعلمين.
- بناء "فرق تعلم مهنية" داخل كل مدرسة، تلتقي بانتظام لتحليل بيانات نواتج التعلُّم، وتبادل الممارسات التدريسية الناجحة، وتصميم خطط تحسين مبنية على الأدلة.

2. دمج التحول الرقمي في نسيج التدريس اليومي:

- أن يركّز المعلمون على توظيف المنصات الرقمية والمحتوى التفاعلي ليس كبديل عن التدريس المباشر، بل كأداة لتعزيز التعلُّم النشط، والتعلُّم الذاتي، والتفكير الناقد لدى الطلبة. وهذا يُسهم في تحويل التحول الرقمي من "تغيير سطحي" إلى "تغيير عميق."
- أن تستثمر المدارس في "التطوير المهني الداخلي" عبر تشجيع المعلمين الذين يتقنون توظيف التقنية على نقل خبراتهم إلى زملائهم داخل المدرسة، مما يُعزز رأس المال الاجتماعي.

3. تفعيل الشراكة مع الأسر والمجتمع:

- بناء جسور تواصل منتظمة مع أولياء الأمور لتوضيح طبيعة نواتج التعلُّم المستهدفة وإشراكهم في دعم تعلم أبنائهم.
- تطوير "مواثيق شراكة" بين المدرسة والأسرة تُحدد أدوار كل طرف في دعم تحسين نواتج التعلُّم، وتُعزز المسؤولية المشتركة.

ISSN : 2410-1818

مقترحات لبحوث مستقبلية

تفتح هذه الدراسة آفاقاً لبحوث لاحقة تُعمّق فهم فاعلية السياسات التربوية في السياق السعودي. وتبرز المقترحات الآتية:

1. **دراسة طولية لأثر السياسات :**تتبُّع أثر سياسة محددة (مثل نظام المسارات أو اختبارات نافس) على نواتج التعلُّم عبر الزمن، باستخدام مؤشرات كمية ونوعية مجتمعة، لاختبار مدى تحقق "التغيير العميق" الذي طالب به الخبراء.
2. **دراسة حالة متعمقة لمدارس رائدة :**اختيار عينة من المدارس التي أظهرت تحسناً استثنائياً في نواتج التعلُّم، وتحليل ممارساتها القيادية والتدريسية في ضوء نظرية رأس المال المهني، لفهم آليات التغلب على فجوة التنفيذ.
3. **دراسة مقارنة بين مناطق المملكة :**للكشف عن أثر التفاوت في البنية التحتية والموارد على فاعلية السياسات التربوية كما تُدركها القيادات التربوية في تلك المناطق، مما يُساعد في توجيه الدعم بشكل أكثر عدالة.
4. **دراسة حول تصورات المعلمين والطلبة أنفسهم :**امتداداً لنتائج الدراسة الحالية، يمكن تطبيق استبانات مفتوحة أو مجموعات بؤرية مع عينات من المعلمين والطلبة لاستكشاف تصوراتهم حول السياسات نفسها، ومقارنتها بتصورات الخبراء.
5. **دراسة حول أثر الحوافز المرتبطة بنواتج التعلُّم :**اختبار فاعلية نماذج الحوافز المادية والمعنوية المقترحة في هذه الدراسة (ربط تقويم المعلمين بنواتج التعلُّم، حوافز المدارس المتميزة) من خلال تصميم شبه تجريبي أو دراسة تقييم أثر.

ISSN : 2410-1818

أولاً: المراجع العربية

- البشر، سعود غسان، الشهري، محمد شبيب، القحطاني، ابراهيم سعيد، الشهري، أحمد بن جابر، الغامدي، أحمد سعيد، العتيبي، أحمد سفر، إبراهيم، حسام عطية، الضفيان، سعد مرزوق، لانين، عادل أبو القاسم، والبلوي، عودة بلال مسلم. (2026). ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية. Journal of Educational and Human Sciences، (49)، 217203–.
- الحليم، كريم عبد، وابتسام. (2023). تطوير سياسات التعليم قبل الجامعي في ضوء منظومة التحول الرقمي (دراسة تحليلية). المجلة التربوية لتعليم الكبار، *5*(4)، 1–30.
- الربيعي، محمد. (2018). مناهج البحث العلمي: أسسه وتطبيقاته. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الرشيدي، منى، عايض، نورة، المحروقي، عزة، حسن، حنان، بسيوني، والسيد، هناء. (2025). دور الحوكمة في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة مرجعية. Zagazig Journal of Agricultural Research، (2)*52*، 495503–.
- الشمري، خالد بن عبد المحسن. (2021). درجة توافر متطلبات معيار الحوكمة بجامعة حفرالباطن في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، *6*(15)، 461–491.
- الصالح، وعلي، إبراهيم. (2025). فاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في السودان. المجلة الدولية في التعليم ودراسات الطفولة، *1*(1)، 26–43.
- العبدان، سلمان بن محمد، محمد، سعد بن، الثويني، ومحمد، طارق بن. (2025). درجة توافر الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية. المجلة العربية للتربية النوعية، *9*(35)، 455–498.
- إبراهيم، أحمد. (2017). السياسات التعليمية وصنع القرار التربوي. الدار المصرية اللبنانية.
- قائد، توفيق سلطان محمد. (2023). *السياسات التعليمية في اليمن وعلاقتها بالاحتياجات التنموية: دراسة اجتماعية تحليلية (1990-2015)*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). دليل بناء ETEC: نواتج التعلُّم. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Albeladi, A. (2022). Assessing students' learning outcomes in the Saudi education system from the perspective of various stakeholders. *Journal of Educational and Social Research*, *12*(3), 287–299.
- Alfozan, A. (2022). *The Saudi vision 2030 and the experiences of Saudi female secondary school principals in al qassim region during times of education reform* [PhD Thesis, The University of Arizona]. ProQuest Dissertations.

ISSN : 2410-1818

- Alghamdi, A. (2019). *Leading school improvement in Saudi Arabian schools: Investigating total quality management practices* [PhD Thesis, Manchester Metropolitan University]. e-space.
- Alharbi, M. S., & Albogami, N. M. (2026). The role of privatization in transforming Saudi Arabia's education system: Opportunities and challenges. *Open Journal of Social Sciences*, *14*(1), 390–424.
- Al-Thani, G. (2024). Comparative analysis of stakeholder integration in education policy making: Case studies of Singapore and Finland. *Societies*, *14*(7), 104.
- Al-Thani, G. (2025). Beyond consultation: Rethinking stakeholder engagement in Qatar's public education policymaking. *Education Sciences*, *15*(6), 769.
- Alwadai, M. A. M. (2024b). The influence of vision and mission related to the Education and Training Evaluation Commission accreditation in improving the quality of school education. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, *7*(S6), 107.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2009). Teacher absence and student achievement: Longitudinal evidence from North Carolina. *Education Finance and Policy*, *4*(2), 146–176.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, *25*(1), 1–44.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2020). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Solution Tree Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Honig, M. I. (Ed.). (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. SUNY Press.
- Muhammad Bin Abdullah Al-Subaie, H. (2022). A proposed training program for designing assessment tools for science teachers' skill-based learning outcomes and its impact on developing the skill aspect to measure their learning outcomes. *Journal of Faculty of Education-Assiut University*, *38*(8.2), 293–332.

ISSN : 2410-1818

مجلـــة الأندلس للعلوم الإنسانيـة والاجتماعيـة
مجلـــة دوليـــة شهـريـــة علميـــة محكمـــة
الترقيـم الدولي الإلكتروني: ISSN:2410- 521X
الترقيـم الدولـي الورقـي :ISSN:2410- 1818
البريد الإلكتروني : journal@andalusuniv.net

المجلـة مفهرسـة فـي المواقـع الآتيـة :

العام	2021	2022	2023	2024	2025
معامل أرسيف	0.2692	0.1954	0.3759	0.3068	0.5978
معامل التأثير العربي	1.60	1.73	1.25	1.55	1.59