

# سلسلة تقارير أسبار

رقم (477)

ردمد : 2961-4074

ISSN: 2961-4074

رقم الإيداع : 1446/3664

## نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول وتحديات التطبيق

لجنة الشؤون التعليمية والتدريب



ملتقى أسبار  
Asbar Council  
(نادي تفكير)



مركز أسبار  
ASBAR CENTER

32 Years  
منذ 1994 عامًا



ملتقى أسبار  
Asbar Council  
(نادي تفكير)

نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول وتحديات التطبيق

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



ملتقى أسبار  
Asbar Council  
(نادي تفكير)

نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول وتحديات التطبيق

## تقرير يصدر عن ملتقى أسبار

- رئيس الملتقى:
- د. فهد العرابي الحارثي
- رئيس الهيئة الإشرافية للملتقى
- د. عبدالرحمن العريني
- الأمين العام
- د. أماني البريكان
- التحرير
- د. إبراهيم إسماعيل عبده
- التصميم والإخراج:
- أ. صفوان يحيى مسعد
- لجنة الشؤون التعليمية والتدريب
- د. خالد بن دهيش (رئيس اللجنة)
- د. محمد بن حميد الثقفي (نائب رئيس اللجنة)
- أعضاء اللجنة\*
- د. إبراهيم الدوسري
- أ. د. أحمد عبد اللطيف الخطيب
- د. حسن الشريف
- د. حمد التركي
- د. عائشة الاحمدي
- د. عبدالرحمن محمد الشبيب
- د. عبد الله المفلح
- أ. د. فوزيه بكر البكر
- د. محمد بن هندي الغامدي
- أ. د. نيف الجابري

\* ترتيب الأسماء حسب الحروف الأبجدية

## مقدمو الأوراق العلمية

- الورقة الرئيسية: معالي د. حسام زمان
- التعقيب الأول: أ.د. نيف الجابري
- التعقيب الثاني: د. محمد الثقفي
- إدارة الحوار: أ.د. فوزية البكر.



## المحتويات

| الصفحة | الموضوع                                                          |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| 2      | • تمهيد                                                          |
| 3      | • الملخص التنفيذي                                                |
| 5      | • الورقة الرئيسية                                                |
| 18     | • التعقيبات                                                      |
| 28     | • المداخلات حول القضية                                           |
| 28     | • التأسيس التشريعي ومسار الإصلاح انطلاقاً من نظام التعليم الجديد |
| 31     | • حوكمة التعليم ووضوح الاختصاصات والمسؤوليات                     |
| 33     | • اللوائح التنفيذية ومرونة التطبيق: من النص إلى الممارسة         |
| 36     | • المدرسة والمعلم والأسرة: مرتكزات التحول التعليمي               |
| 39     | • من تنظيم التعليم إلى تحسين نواتج التعلم                        |
| 42     | • التحول التقني وتطوير أنماط التعليم والحوكمة                    |
| 44     | • التعليم والأمن الوطني وبناء الإنسان السعودي                    |
| 45     | • مسارات التعليم الثانوي وآفاق التحول التعليمي                   |
| 46     | • من نظام التعليم الجديد إلى مشروع التحول التعليمي المتكامل      |
| 47     | • التوصيات                                                       |
| 48     | • المصادر والمراجع                                               |
| 49     | • المشاركون                                                      |



## تمهيد

يعرض هذا التقرير قضية مهمة تمّ طرحها للحوار في ملتقى أسبار خلال شهر أغسطس 2026م، وناقشها نخبة متميزة من مفكري المملكة من مختلف التخصصات والممارسات، والذين أثروا الحوار بأرائهم البناءة ومقترحاتهم الهادفة؛ وجاءت القضية بعنوان: نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول، وتحديات التطبيق، وأعد ورقتها الرئيسة معالي د. حسام زمان، وعقّب عليها كلٌّ من أ.د. نياف الجابري ود. محمد الثقفي، وأدارت الحوار حولها أ.د. فوزية البكر.





## الملخص التنفيذي:

يتناول هذا التقرير قضية نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول، وتحديات التطبيق. وأشار معالي د. حسام زمان في الورقة الرئيسية إلى أنه يمكن أن يمثل نظام التعليم العام الجديد تحولاً تشريعيًا ومؤسسيًا مهمًا، إذ جاء بعد مسار إعداد امتد لأكثر من عشر سنوات، ليحل محل وثيقة سياسة التعليم القديمة واللوائح المتفرقة، ويؤسس مرجعية نظامية شاملة تمتد من الحضانة حتى الصف الثاني عشر، وتنظم حقوق الطلاب والمعلمين وأدوار المؤسسات الحكومية والخاصة وأنماط التعليم والتقويم. ويعزز النظام حق التعليم ومجانيته وإلزاميته، وحماية الطالب، والتوازن بين القيم والمعارف والمهارات، وتنوع المسارات التعليمية، ومهنية التعليم، ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي، وتكامل أدوار الجهات المتخصصة. وفي المقابل، يثير النظام قضايا تحتاج إلى استكمال تنظيمي، أبرزها تحديد المبادئ والأولويات، وتنظيم التعليم الافتراضي والمستمر، وحوكمة مجلس شؤون التعليم العام، وتوضيح الاختصاصات، وتحقيق المساواة المتوازنة بين المدارس الحكومية والخاصة، وحوكمة البيانات، واستكمال الإطار المهني للمعلمين. وتتوقف فاعلية النظام على حسن تفعيله من خلال استكمال اللوائح، وتفعيل الحوكمة، وحماية حقوق الطلاب، وتنظيم التعليم الخاص والافتراضي، وتطوير مهنة التعليم والمناهج، وتفعيل التقويم والاعتماد، وحوكمة البيانات، وقياس أثر التطبيق. وفي المجمل، ينقل النظام التعليم العام إلى إطار أكثر شمولاً ومرونة، فيما يتوقف نجاحه على وضوح اللوائح والاختصاصات، وفعالية الحوكمة والتنسيق المؤسسي، بما يحقق جودة التعليم والابتكار مع الحفاظ على الهوية الوطنية والمصلحة العامة.

وأكد أ.د. نياف الجابري في التعقيب الأول على رصانة نظام التعليم العام بوصفه مرجعية قانونية شاملة تُؤدّد اللوائح المتفرقة، وتضمن مجانية التعليم وإلزاميته، وتقرن ممارسة المهنة بالترخيص المهني مع تحفيز الشراكة مع القطاعين الخاص وغير الربحي لتخفيف الأعباء المالية عن الخزينة العامة؛ كما أشار إلى أن الترحيب المجتمعي الواسع بالنظام يعكس وعياً متزايداً بأهمية الاستثمار التعليمي كأولوية تنموية تتسق مع رؤية السعودية 2030. وأبرز التعقيب التحول الهيكلي الجوهرى المتمثل في توسيع مفهوم التعليم العام ليشمل الحضانة ورياض الأطفال كمكونين أساسيين، إلى جانب اعتماد التسمية الرقمية المتسلسلة للصفوف (من الصف الأول إلى الثاني عشر) بدلاً من المسميات المرحلية التقليدية وفك الارتباط المباشر بالعمر، وهو ما يمنح المنظومة مرونة تشغيلية عالية تُسهم في دمج المدارس، وخفض كلفة المكون التعليمي، وتحسين دقة المؤشرات الإحصائية. كما سلّط الضوء على أبرز التحديات التطبيقية والحوكومية، داعياً «مجلس شؤون التعليم العام» إلى معالجة الفجوة في سن الإلزام عبر رفعه من 15 إلى 17 أو 18 عامًا (أو إكمال الصف الثاني عشر)، ودراسة جعل رياض الأطفال إلزامية عند سن 5 سنوات مستقبلاً أسوة بدول مجموعة العشرين، مع مراعاة حوكمة المساواة عند قصور توفير الخدمة.



واختتم بتوضيح منظومة التقويم والاعتماد، مبيناً أن جميع المدارس الحكومية والخاصة تخضع لتقويم وتصنيف دوري من هيئة تقويم التعليم والتدريب، في حين تُطالب المدارس الخاصة بمتطلب إضافي يتمثل في «الاعتماد المدرسي» المشروط بمستويات تقويم محددة.

وذكر د. محمد الثقفي في التعقيب الثاني أن نظام التعليم العام الجديد يتجاوز كونه مجرد إطار تشريعي وتنظيمي ليغدو مُمكنًا استراتيجيًا لبناء القدرات الوطنية ورأس المال البشري وتعزيز مقومات الأمن الوطني بما يتوافق مع مستهدفات رؤية السعودية 2030؛ كما أشار إلى التحول الجوهري في فلسفة بناء الإنسان عبر الربط بين ترسيخ الهوية الوطنية وتنمية التفكير الناقد والإبداع والتعلم مدى الحياة وتوظيف التقنيات الناشئة. وأوضح التعقيب أن العلاقة بين التعليم والأمن الوطني لا تختزل في مجرد «التحصين الفكري»، بل تمتد لتشمل بناء عناصر القوة الوطنية الشاملة من خلال أربع وظائف رئيسية تمثلت في: الابتكار، والتنمية، والاستدامة، والحماية، مؤكداً أن «التعليم يبني المقومات الوطنية قبل أن يحميها». كما شدد على ضرورة تعميق التجسير والتكامل التشغيلي بين التعليم العام، والتدريب التقني والمهني، والتعليم العالي لضمان رحلة متصلة لبناء القدرات وفق السلسلة: التعليم ← التدريب وتنمية المهارات ← بناء القدرات ← الجاهزية ← التنافسية والصمود ← الأمن الوطني. واختتم التعقيب بالدعوة إلى الانتقال من مرحلة القدرة التشريعية إلى الجاهزية المؤسسية والتركيز على قياس الأثر الفعلي في سلوك الطالب والمجتمع بدلاً من الامتثال اللوائي فقط، واضعاً ثلاث أولويات رئيسية للمرحلة المقبلة تشمل: بناء إطار لقياس الجاهزية والأثر، وتطوير إطار التكامل والتجسير بين القطاعات التعليمية والتدريبية، وصياغة مصفوفة علمية للأثر الوطني تربط أهداف التعليم بمقومات قوة الدولة وأمنها المستدام.

وتطرقت المداخلات إلى عددٍ من المحاور الرئيسة، شملت التأسيس التشريعي ومسار الإصلاح انطلاقاً من نظام التعليم الجديد، وحوكمة التعليم ووضوح الاختصاصات والمسؤوليات، واللوائح التنفيذية ومرونة التطبيق من النص إلى الممارسة، إلى جانب دور المدرسة والمعلم والأسرة بوصفها مركات للتحول التعليمي. كما تناولت الانتقال من تنظيم التعليم إلى تحسين نواتج التعلم، والتحول التقني وتطوير أنماط التعليم والحوكمة، والعلاقة بين التعليم والأمن الوطني وبناء الإنسان السعودي، فضلاً عن مسارات التعليم الثانوي وآفاق التحول التعليمي، وصولاً إلى الانتقال من نظام التعليم الجديد إلى مشروع متكامل للتحول التعليمي.



## الورقة الرئيسية: معالي د. حسام زمان

### مقدمة: نظام طال انتظاره

يمثل صدور نظام التعليم العام تحولاً مهماً في تنظيم أحد أكبر القطاعات الحكومية وأكثرها أثرًا في المجتمع والاقتصاد وبناء المواطن. فعلى الرغم من ضخامة منظومة التعليم العام، وتعدد مؤسساتها والعاملين فيها والمستفيدين منها، ظلت لعقود طويلة محكومة بوثيقة عامة للسياسة التعليمية، وعدد كبير من الأنظمة واللوائح والقرارات المتفرقة، من دون نظام شامل يجمع عناصرها الأساسية، ويحدد حقوق أطرافها، ويرسم اختصاصات الجهات الفاعلة فيها.

ويأتي النظام الجديد، المكون من تسعة فصول وثمان وستين مادة، ليضع إطارًا نظاميًا يمتد من الحضانة إلى الصف الثاني عشر، ويتناول الطالب والمعلم والمنهج والمؤسسات الحكومية والخاصة، وأنماط التعليم والتقويم والخدمات والمخالفات. كما يكشف المسار المؤسسي لإعداده أنه لم يكن عملاً أنجز في وقت قصير. فقد طالب مجلس الشورى في مايو 2016م بالإسراع في إصداره، ثم نشرت وزارة التعليم مشروعًا له على منصة استطلاع في أبريل 2022م، وتظهر ديباجة قرار مجلس الوزراء سلسلة طويلة من المذكرات والدراسات والمراجعات التي سبقت الوصول إلى صيغته النهائية في يوليو 2026م. وبذلك تجاوز المسار المعلن لإعداد النظام عشر سنوات، وهو ما يستحق تقدير الجهد التشريعي والمؤسسي المبذول فيه، وإدراك تعقيد التوفيق بين المصالح والاختصاصات المرتبطة بقطاع واسع مثل التعليم.

ويكتمل هذا التقدير بقراءة النظام قراءة نقدية. فالنصوص النظامية الكبرى تقاس بوضوح فلسفتها، واتساق أحكامها، ودقة توزيع الاختصاصات فيها، وقدرتها على التحول إلى ممارسة مؤسسية أفضل. ومن هذا المنطلق، تتناول هذه الورقة قيمة التحول الذي أحدثته النظام، وأبرز ما أضافه، والقضايا التي تحتاج إلى استكمال أو تفسير، ثم الأولويات العملية اللازمة لتنفيذه.

### أولاً: إلغاء وثيقة سياسة التعليم كخطوة أساس في صناعة التحول

صدرت السياسة العامة للتعليم بقرار مجلس الوزراء رقم 779 وتاريخ 16/9/1389هـ، في مرحلة كانت المملكة تبني فيها مؤسسات التعليم الحديث، وتتوسع في إتاحتها جغرافيًا واجتماعيًا. وقد أدت الوثيقة دورًا تاريخيًا مهمًا في تحديد الأسس العامة للتعليم، وتأكيد هويته الإسلامية، ومجانيته، ومسؤولية الدولة عنه، وتنظيم أهداف مراحل، والعناية بالمعلم، ونشر التعليم في أنحاء المملكة. ولا يصح تجاهل هذا الدور أو تقويم وثيقة صدرت قبل سبعة وخمسين عامًا بمعايير الحاضر وحدها.

لكن الوثيقة استمرت بعد أن تغيرت الدولة والمجتمع ومنظومة التعليم بصورة واسعة. وبقيت تضم أحكامًا تعكس مؤسسات ومفاهيم وظروفًا كانت قائمة عند صدورها، ثم تجاوزها الواقع. فهي تتحدث عن معاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي ألغيت منذ زمن، وتقتصر افتتاح المؤسسات التعليمية الأهلية على السعوديين، وتحتصر جانبًا مهمًا من تعليم الفتاة في أدوار اجتماعية ومهنية محدودة.



وتدرج ضمن أهداف المرحلة الثانوية إعداد الطالب للجهاد روحياً وبدنياً. كما أنها صدرت قبل ظهور التعليم الإلكتروني، والاعتماد المدرسي، وحوكمة البيانات، والاستثمار الأجنبي، والشراكة مع القطاع غير الربحي، والمفهوم الحديث لحقوق الطالب، والتحول الواسع في أدوار المرأة وسوق العمل.

نشأت نتيجة ذلك فجوة واضحة بين مرجعية مكتوبة بقيت نافذة، وبين سياسات وممارسات تعليمية رسمية تطورت خارجها على مدى عقود. وأصبح من الممكن الاستناد إلى نص قديم للاعتراض على ممارسة أقرتها الدولة فعلياً، أو إلى ممارسة حديثة للدلالة على أن الوثيقة لم تعد مرجعاً حقيقياً. وهذه الازدواجية كانت من أكثر جوانب استمرار الوثيقة إرباكاً.

عايش هذا الإشكال بصورة مباشرة أثناء رئاستي لجامعة الطائف. فعندما بادرت الجامعة إلى تطوير المقررات العامة، والتحول عن تحديدها في إطار مقررات الثقافة الإسلامية الأربعة، إلى سلال من المقررات تحتويها وغيرها، وتغطي الجوانب الأساسية كافة في تشكيل المعارف والمهارات والقيم الأساسية لجميع طلبة الجامعة، واجهت المبادرة اعتراضات شديدة من بعض التيارات داخل الجامعة وخارجها، محتجين بعبارات واردة في وثيقة سياسة التعليم، ومصعدين الموضوع بشكاوى رسمية ضد الجامعة باعتبارها خالفت منطوق الوثيقة. وتركز الجدل الذي تجاوز أروقة الجامعة والوزارة إلى منصات التواصل والمحاكم الإدارية على المطابقة الحرفية لوثيقة كانت سياسات التعليم وممارساته الرسمية قد تجاوزت بالفعل عدداً من أحكامها منذ عقود، بدءاً من مناقشة جودة المقررات المقترحة وملءمتها لاحتياجات الطلاب. وقدمت هذه الواقعة مثلاً عملياً على قدرة المرجعية القديمة على تعطيل أو تأخير مبادرات التطوير، حتى عندما تنطلق من داخل المؤسسات التعليمية الحكومية وتستجيب لتحولات الدولة والمجتمع.

وفي الاتجاه المقابل، أتاحت الوثيقة للمنتقدين انتقاء عبارات منها وتقديمها بوصفها وصفاً دقيقاً للتعليم السعودي المعاصر. وبذلك استخدمها طرف لإيقاف التطوير، واستخدمها طرف آخر للإساءة إلى التعليم في المملكة أو تصويره بوصفه تعليماً منغلقاً أو مؤدلجاً، مع تجاهل التحولات المتراكمة في المناهج والمؤسسات والممارسات. وقد ظل الطرفان يستندان إلى وثيقة واحدة، لأن اتساعها وقدمها والفجوة بينها وبين الواقع كانت تسمح بالانتقاء منها في اتجاهات متعارضة.

من هنا، يحمل إلغاء وثيقة سياسة التعليم دلالة تتجاوز حذف وثيقة قديمة من السجل النظامي. إنه ينقل التعليم من سياسة عامة صيغت لمرحلة التأسيس والتوسع وصدرت في ظروف سياسية معينة، إلى نظام حديث يصدر عن الدولة في صورتها الراهنة ويعبر عن تطلعاتها المستقبلية.



وقد أوضح النظام في المادة الثانية هوية التعليم وقيمه الأساسية؛ وأعاد التأكيد ابتداءً على أهمية التنشئة على العقيدة الإسلامية، والولاء والانتماء الوطني، وإتقان اللغة العربية والاعتزاز بها، وربط هذه المراكز بالتسامح والسلام والتعايش واحترام حقوق الإنسان، والتفكير الإبداعي والناقد، وتعلم لغة أجنبية واحدة على الأقل، والوعي بالمحتوى الإعلامي، والتعلم مدى الحياة، والابتكار والتقنيات الناشئة، والرياضة والعمل التطوعي. وهكذا أعاد النظام صياغة المرجعية في إطار أكثر اتصالاً بالدولة والمجتمع والعالم اليوم.

ولم يقتصر قرار مجلس الوزراء المصاحب على إلغاء وثيقة سياسة التعليم. فقد ألغى نظام تعليم الكبار ومحو الأمية، وستة أطر تنظيمية أخرى، من بينها لوائح المدارس الأهلية والأجنبية وضوابط إحداث المدارس. كما وضع انتقالاً زمنياً منظمًا يمنع حدوث فراغ تشريعي. فمجلس شؤون التعليم العام يبدأ ممارسة اختصاصاته من تاريخ نشر النظام، ويعمل بالنظام بعد مائة وثمانين يومًا من نشره، وتستمر الأحكام القديمة اللازمة إلى أن يعتمد المجلس بدائلها، خلال مدة لا تتجاوز سنة من تاريخ نفاذ النظام. وبذلك يتم الإلغاء من خلال إحلال منظم يفترض أن يكتمل خلال نحو ثمانية عشر شهرًا من تاريخ النشر.

### ثانيًا: أبرز ما يضيفه النظام

#### 1. مرجعية نظامية شاملة

تتمثل الإضافة الأولى في الانتقال من الاعتماد على وثيقة عامة ولوائح متفرقة إلى مرجعية نظامية واحدة تحدد الحقوق والاختصاصات والالتزامات. وقد وسع النظام نطاق التعليم العام ليشمل الحضانة ورياض الأطفال والصفوف من الأول إلى الثاني عشر، وأدخل المؤسسات التعليمية الافتراضية والمراكز المتخصصة والتعليم المستمر ضمن الخريطة النظامية. ويكتسب إدراج الحضانة أهمية خاصة، لأنه يربط التعليم والرعاية في هذه المرحلة بمسار التعليم العام، ويوحد الإشراف عليها في وزارة التعليم.

#### 2. تثبيت حق الطالب وحمايته

قرر النظام أن التعليم العام حق للجميع، وأكد مجانيته في المؤسسات الحكومية، وحدد سن التعليم الإلزامي من السادسة إلى الخامسة عشرة، وألزم الوزارة باتخاذ الإجراءات النظامية تجاه من يتسبب في حرمان الطفل من التعليم أو انقطاعه عنه. وتظل مجانية التعليم الحكومي قائمة حتى عند إسناد بعض مهمات المؤسسات الحكومية أو تشغيلها إلى القطاع الخاص، وهي ضمانات مهمة مع التوسع في نماذج الشراكة والتشغيل.



كما أفرد النظام حقوقًا واضحة للطالب، تشمل البيئة التعليمية الآمنة نفسيًا وجسديًا وفكريًا، والحماية من الإيذاء، وسماع الشكوى واتخاذ الإجراء اللازم حيالها، والرعاية الصحية الأولية، وعدم حجب شهادة النجاح. وألزم الوزارة بوضع آلية تكفل مواصلة الطالب تعليمه عند حدوث عارض يمنعه من استكمال دراسته. وأكد في فصل المخالفات حماية المسيرة التعليمية لطلاب المدرسة الخاصة المخالفة، بما في ذلك استكمال العام الدراسي على نفقة المالك عند إلغاء الترخيص. وهذا حضور مهم للطالب بوصفه صاحب حق، وليس مجرد متلق للخدمة.

### 3. توازن أفضل بين القيم والمعارف والمهارات

جمع النظام في أهدافه بين القيم والمعارف والمهارات، ولم يتعامل مع المعرفة بوصفها مكونًا تقليديًا تجاوزه التركيز على المهارات. كما جمع بين إتقان اللغة العربية وتعلم لغة أجنبية واحدة على الأقل، ولفت بصورة واضحة إلى أهمية مهارات التواصل والإلقاء، والتعامل الواعي مع المحتوى الإعلامي، والتقنيات الناشئة. وهذا التوازن أكثر نضجًا من الخطابات التي تقيم تعارضًا مصطنعًا بين المعرفة والمهارة، أو بين الهوية والانفتاح.

### 4. توسيع الخيارات التعليمية

أتاح النظام مسارات تعليمية عامة ومهنية ومتخصصة، ونظم الانتقال بينها وبين التخصصات الفنية والمهنية، وأجاز إنشاء مدارس أو فصول متخصصة في مجالات متعددة. كما تناول تسريع الطلاب المتفوقين، ورعاية الموهوبين، والكشف المبكر عن الإعاقة، والدمج، وتقديم برامج وخدمات متخصصة. ويساعد ذلك على الانتقال من نموذج موحد يفترض تشابه الطلاب إلى نموذج أكثر استجابة لتنوع قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم.

### 5. تأكيد الطابع المهني للتعليم

عرّف النظام المعلم بأنه المرخص له بالعمل في مهنة التعليم العام، وهو تعريف يربط ممارسة المهنة بترخيص مهني، لا بمجرد شغل وظيفة تعليمية. كما ألزم الوزارة بتعزيز مكانة المعلم في المجتمع، وتوفير برامج التطوير المهني، وإتاحة الفرصة له للإسهام في تطوير التعليم وتقديم رؤيته التطويرية. ويهيئ ذلك لبناء تصور أكثر اكتمالًا لمهنة التعليم، وإن كانت تفاصيل هذا التصور لا تزال بحاجة إلى استكمال في اللوائح التنفيذية وضبط العلاقة مع الجهات المعنية الأخرى.

### 6. مرونة واسعة للقطاع الخاص وغير الربحي

يتعامل النظام مع القطاع الخاص، بما في ذلك المستثمر الأجنبي، والقطاع غير الربحي، بوصفهما شريكين في نمو التعليم العام وتوسعه وتنوع خياراته. وقد منح المؤسسات الخاصة مرونة واسعة في عدد من الجوانب: فأجاز الترخيص لنوع من التعليم يختلف في محتواه أو طريقته أو نهج إدارته عن النماذج المعتادة، وأتاح تقديم خيارات تعليمية ونماذج تشغيلية متنوعة، وتطبيق البرامج التعليمية الدولية بعد اعتمادها، وسمح باستثناء المؤسسات الخاصة أو بعضها من الفصل بين فصول البنين والبنات بعد مرحلة الطفولة المبكرة وفق ضوابط يضعها المجلس ويعتمدها مجلس الوزراء.



كما ألزم الوزارة بالبت في طلب الترخيص خلال ثلاثين يومًا، وتسبب قرار الرفض، وأقر حق التظلم، ومنح المؤسسات الخاصة حق تحديد رسومها وتعديلها وفق معايير تقترحها الوزارة ويعتمدها المجلس، وأتاح تقديم الدعم الحكومي المالي والعيني والتطويري والموارد البشرية لها. وفتح المجال لإسناد بعض مهمات الوزارة أو إدارة المؤسسات الحكومية وتشغيلها إلى القطاع الخاص أو غير الربحي أو المستثمر الأجنبي.

ويكمل هذه المرونة إلزام المؤسسات الخاصة بتدريس مواد الهوية الوطنية التي يعتمدها المركز الوطني للمناهج، وبالحصول على الاعتماد المدرسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب أو من جهة دولية تعتمدها الهيئة. وبذلك يجمع النظام بين توسيع مساحة الابتكار والاستثمار، والمحافظة على المتطلبات الوطنية وضمانات الجودة.

#### 7. الاعتراف بأدوار الجهات المتخصصة والتنسيق بينها

لم يحصر النظام جميع وظائف التعليم في الوزارة. فقد أكد دور هيئة تقويم التعليم والتدريب في الاختبارات والمقاييس والاعتماد المدرسي، ودور المركز الوطني للمناهج في إعداد الإطار الوطني للمناهج واعتماد مواد الهوية الوطنية، وألزم الوزارة بتزويد الهيئة بالبيانات اللازمة لأعمالها. كما نظم الصحة المدرسية بوصفها مسؤولية مشتركة: تعد وزارة التعليم ضوابط الصحة والتغذية بمشاركة وزارة الصحة والهيئة العامة للغذاء والدواء، ويعتمدها المجلس، وتتولى وزارة الصحة اعتماد آليات تقديم الخدمات الصحية في المؤسسات الحكومية بالتنسيق مع وزارة التعليم. وتعكس هذه الأحكام توجهًا صحيحًا نحو توزيع الأدوار على الجهات المتخصصة، والتنسيق بينها لخدمة التعليم العام. وتبقى قيمة هذا التوجه مرتبطة بوضوح الحدود بين الاختصاصات، وقدرة الجهات على صناعة بروتوكولات معتمدة للعمل المشترك من غير ازدواجية أو تعارض.



### ثالثاً: قضايا تحتاج إلى مناقشة واستكمال

#### 1. التوسع في الأهداف ومن غير النص على مبادئ حاكمة أو ترتيب الأولويات

حددت المادة الثانية غرض النظام، ثم أوردت اثني عشر هدفاً تجمع القيم والمهارات والسمات الشخصية والمعارف والصحة والعمل والتقنية. وتكمن الملاحظة في أن النص لم يصغ عدداً محدوداً من المبادئ الحاكمة التي يرجع إليها عند تفسير النظام أو الموازنة والترتيب الأولوي (عند الحاجة) بين أهدافه. كان من الممكن إبراز تكافؤ الفرص، والإنصاف، والشمول، ومصلحة الطالب، والمساءلة عن النتائج، وجودة التعلم، بوصفها مبادئ تسري على جميع المواد واللوائح، لا موضوعات جزئية موزعة في النص.

ويظهر سؤال آخر في تحديد التعليم العام حتى نهاية الصف الثاني عشر، مع حصر الإلزام بين السادسة والخامسة عشرة. ويحتاج الفرق بين نهاية التعليم الإلزامي ونهاية التعليم العام إلى سياسات واضحة تمنع التسرب بعد الخامسة عشرة، وتوفر مسارات مهنية وتعليمية بديلة، وتتيح العودة إلى التعليم. فالحق في التعليم يكتمل باستمرار الطالب في مسار مناسب حتى يكتسب الحد الأدنى اللازم للحياة والعمل والمواطنة.

#### 2. أنماط التعليم وحدوده

عرّف النظام المؤسسة التعليمية الافتراضية بأنها مؤسسة أو منصة مرخصة لتقديم خدمات التعليم الإلكتروني لأي مرحلة، ثم قررت المادة الرابعة والعشرون أن التعليم يكون حضورياً في جميع مراحل التعليم العام، وأن التقنية تستخدم جزءاً من التعليم الحضورى. ولا يوضح النص كيف تعمل مؤسسة افتراضية تقدم برنامجاً تعليمياً كاملاً إذا كانت الحضورية قاعدة مطلقة. وقد تكون المؤسسة الافتراضية مجرد مقدم لخدمات مساندة، وقد تكون مدرسة كاملة لفئات أو ظروف محددة، والفرق بين النموذجين جوهري ويحتاج إلى حسم تنظيمي واضح، مع تحديد أدوار الوزارة والمجلس والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني وهيئة تقويم التعليم والتدريب.

كما تقرر المادة السادسة استقلال مدارس البنات عن مدارس البنين بعد مرحلة الطفولة المبكرة، وتجزئ عدم سريان ذلك على المؤسسات الخاصة أو بعضها وفق ضوابط يضعها المجلس ويعتمدها مجلس الوزراء. ولا تنص المادة صراحة على شكل التعليم قبل نهاية مرحلة الطفولة المبكرة. ومحل الملاحظة هنا هو الوضوح التنفيذي، حتى لا تختلف التطبيقات والتفسيرات بين المؤسسات، مع الاستفادة من المرونة التي أتاحتها النص للقطاع الخاص.

أما التعليم المستمر، فقد عرّفه النظام بصورة تشمل من تجاوز سنوات التعليم الإلزامي أو كان خلالها، ثم خصص له مادتين متقاربتين. ويبدو إدخاله مفهوماً مع إلغاء نظام تعليم الكبار ومحو الأمية، لكن حدوده تحتاج إلى تمييز أوضح عن التدريب التقني والمهني، والتعليم الإلكتروني، وبرامج التعلم مدى الحياة التي تقدمها جهات أخرى.



### 3. مجلس شؤون التعليم العام: مزايا التصميم وتحدياته

ينشئ النظام مجلساً لشؤون التعليم العام برئاسة وزير التعليم، ويضم نائب الوزير وقيادات من سبع وزارات أخرى، ورئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب، وأربعة مختصين، بينهم ممثلان للقطاعين الخاص وغير الربحي. ويحمل هذا التصميم مزايا واضحة؛ إذ يقرب صناعة السياسة من التنفيذ، ويجمع جهات مؤثرة في التعليم والصحة والعمل والاقتصاد والاستثمار والثقافة والرياضة، ما يسهم في تسريع اعتماد السياسات واللوائح التي كانت تتطلب مسارات أطول.

وفي المقابل، ترتبط بنية المجلس بالوزارة ارتباطاً وثيقاً. فالوزير يرأسه، ونائب الوزير نائبه، ويعين الرئيس أمينه العام، وتعد أمانته مشروعات اللوائح بالتنسيق مع الوزارة، وتدرج ميزانيته التشغيلية ضمن ميزانية الوزارة، ولا يعرض جدول الأعمال على الأعضاء إلا بعد موافقة الرئيس. كما يجوز للمجلس تفويض عدد من اختصاصاته إلى الرئيس أو نائبه أو اللجان. ومع ما يظهر من تركيز التصميم على كفاءة التنسيق، فإنه، من ناحية أخرى، يضعف الفاصل بين الجهة التي تصنع السياسة والجهة التي تنفذها، وقد يحول المجلس عملياً إلى مسار لاعتماد قرارات الوزارة بدلاً من أن يكون مساحة مستقلة نسبياً للموازنة بين الرؤى والمصالح المختلفة.

ويمنح النظام المجلس صلاحية إقرار الخطط والسياسات والاستراتيجيات ذات الصلة بالتعليم العام. وينقل ذلك، بحسب ظاهر النص، اعتماد سياسات القطاع واستراتيجياته إلى مجلس يرأسه الوزير، بعد أن كانت السياسة العامة للتعليم صادرة عن مجلس الوزراء. وقد يحقق هذا التحول سرعة ومرونة أكبر، لكنه يخفض مستوى اعتماد قضايا وطنية كبرى في قطاع التعليم، ويستدعي ذلك ضمانات تعوض ذلك؛ مثل إلزام المجلس بخطة عمل معلنه، ونشر قراراته الأساسية، ومشاركة السياسات واللوائح التنفيذية المقترحة مع ذوي الاختصاص والمهتمين من خلال المنصات الحكومية المعتمدة لذلك، وتحديد الاختصاصات المفوضة، وإقرار قواعد لتعارض المصالح، وإصدار تقرير سنوي عن حالة التعليم ونتائج السياسات المعتمدة، ورفعها إلى مجلس الوزراء.

ولا يضم المجلس ممثلاً للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني أو التعليم الجامعي، رغم صلتها بالمسارات المهنية وإعداد المعلمين وانتقال الطلاب إلى قطاع ما بعد التعليم الثانوي. كما لا يضم تمثيلاً للمركز الوطني للمناهج، أو المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، أو المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، مع ارتباطها المباشر بعدد من اختصاصاته. ولا تستلزم معالجة ذلك إضافة جميع هذه الجهات إلى عضوية المجلس، بما يحوله إلى مجلس تمثيلي كبير؛ إذ يمكن أن يكفي لمعالجة ذلك بناء لجان دائمة، وتطوير إجراءات مشاور إلزامية، وبروتوكولات واضحة لتبادل البيانات ومعالجة تداخل الاختصاصات. والأهم من ذلك هو حاجة المجلس إلى قنوات منتظمة لسماع صوت المعلم ومدير المدرسة والأسرة والطالب، لا الاكتفاء بإمكان تشكيل مجالس استشارية عند الحاجة.



#### 4. توزيع الاختصاصات بين المجلس والوزارة والجهات الأخرى

يحتاج الفرق بين اللوائح التي يقرها المجلس واللوائح التنفيذية التي يصدرها الوزير إلى تحديد أوضح. فالمادة الثامنة تمنح المجلس إقرار عدد كبير من اللوائح، بما في ذلك «أي لوائح أخرى تطرأ في مجال التعليم العام»، بينما تخول المادة السابعة والستون الوزارة وضع ما يلزم من لوائح لتنفيذ النظام وإصدارها بقرار من الوزير. وقد يكون المقصود التمييز بين اللوائح التنظيمية العامة واللوائح التنفيذية التفصيلية، لكن النص لا يضع معياراً فاصلاً بينهما، وهو ما قد يسبب تداخلاً في الإعداد والاعتماد والمساءلة.

كما أن اختصاصات الوزارة الواردة في المادة الثالثة عشرة ليست حصرية، بدلالة عبارة «ومن تلك الاختصاصات». وبالتالي فإنه لا يترتب على هذه المادة وحدها خروج التعليم العالي من نطاق الوزارة، لكن النظام لا يرسم علاقته بنظام الجامعات ومجلس شؤون الجامعات والجهات التعليمية المستقلة.

وتجمع الوزارة في النظام أدواراً متعددة. فهي تشغل المدارس الحكومية، وتشرف على التعليم الخاص وترخصه، وتقترح معايير الرسوم، وتقدم الدعم، وتتعاقد مع المشغلين، وتستثمر الأصول، وتراقب المخالفات. وقد يصعب فصل هذه الوظائف مؤسسياً، لكن يمكن الفصل بينها إدارياً وإجرائياً، ونشر معايير الدعم والتعاقد، وضمان الحياد بين دور الوزارة مشغلاً للمدارس الحكومية ودورها منظمًا للمؤسسات الخاصة. كما يحتاج التظلم من قرارات الترخيص والإجراءات المتخذة تجاه المؤسسات الخاصة إلى مسار إداري واضح قبل اللجوء إلى الجهة القضائية المختصة.

#### 5. تفاوت المساءلة بين المدارس الحكومية والخاصة

ألزم النظام المؤسسات التعليمية الخاصة بالحصول على الاعتماد المدرسي، لكنه لم ينص على التزام مماثل للمدارس الحكومية، مع أن تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب يمنح الهيئة صلاحية تقويم المدارس واعتمادها دورياً من دون قصر ذلك على نوع محدد منها. وإذا كان الاعتماد أداة لضمان الجودة والتحسين، فمن المهم بيان كيف ستخضع له المدارس الحكومية، أو ما الأداة الموازية التي تحقق مستوى المساءلة نفسه.

كما تستخدم المادة الثامنة والعشرون لفظ «اعتماد» في شأن البرامج التعليمية الدولية من الوزارة بالاتفاق مع الجهات المختصة، بينما تتولى الهيئة الاعتماد المدرسي وفق المادة الثلاثين. ويمكن فهم الأول بوصفه إقراراً أو ترخيصاً للبرنامج، والثاني بوصفه اعتماداً مؤسسياً للمدرسة. ومع ذلك، يحتاج استخدام المصطلح نفسه إلى ضبط حتى لا تتداخل أدوار الوزارة والهيئة.



## 6. حوكمة البيانات التعليمية

ألزم النظام الوزارة بتزويد هيئة تقويم التعليم والتدريب بالبيانات اللازمة للاختبارات والاعتماد، وهي خطوة إيجابية، لكنها لا تمثل إطاراً متكافئاً لحوكمة البيانات التعليمية. ويحتاج القطاع إلى قواعد تحدد ملكية البيانات، ومسؤولية جمعها والتحقق من جودتها، وحمايتها واستخدامها، ومستويات تبادلها بين الجهات، وإتاحتها للبحث، ونشر مؤشرات الأداء. كما ينبغي أن تتوافق هذه القواعد مع نظام حماية البيانات الشخصية، وأن توازن بين الخصوصية والحاجة إلى بيانات موثوقة لصنع القرار والمساءلة والبحث العلمي. ولا يمكن بناء منظومة تعليم حديثة أو قياس أثر النظام من دون بنية واضحة للبيانات.

## 7. مهنة التعليم والفروق بين المؤسسات الحكومية والخاصة

يمثل ربط تعريف المعلم بالترخيص خطوة مهمة، لكن النظام لا يرسم داخل نصه المسار الكامل للترخيص، أو شروط التجديد، أو علاقته بالتأهيل الجامعي والتطوير المهني وتقويم الأداء. ويحتاج التطبيق إلى ربط هذا التعريف بمنظومة الترخيص المهني القائمة لدى هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتحديد أدوار الجهات الأخرى ذات العلاقة. كما تنص المادة السابعة والأربعون على إسهام الوزارة، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، في وضع اشتراطات التخصصات الجامعية المؤدية إلى المهن التعليمية. ويحتاج ذلك إلى علاقة واضحة مع الجامعات والهيئة والمعهد الوطني للتطوير المهني، حتى لا يفهم النص بوصفه منقلاً للوزارة سلطة منفردة على فتح برامج إعداد المعلمين أو إيقافها.

وتظهر في النص فروق تحتاج إلى المعالجة بين معلمي المؤسسات الحكومية والخاصة. فالمادة الثامنة والأربعون تقرر حقوقاً مهنية لمعلمي المؤسسات الحكومية، تشمل البيئة المناسبة والتطوير وفرص الإسهام في تطوير التعليم والحوافز، بينما تتناول المادة التاسعة والأربعون الواجبات المهنية بصياغة عامة تشمل المعلمين جميعاً. ويختص تنظيم الوزارة لشؤون المعلمين في المادة الخامسة والأربعين بالمدارس الحكومية، كما يقتصر النموذج الموحد للعقود على معلمي هذه المؤسسات. ومع ما في ذلك من أهمية للمحافظة على مرونة سوق العمل في التعليم الخاص، فإنه يترك سؤالاً عن الجهة التي تنظم الشؤون المهنية والتعليمية لمعلمي المدارس الخاصة، وعن الحد الأدنى من حقوقهم المهنية في التطوير والحماية والمشاركة.

والأمر نفسه يتكرر في جوانب المساءلة. فاللجنة الواردة في المادة الثانية والستين تختص بالمخالفات التي يرتكبها أعضاء الهيئة الإدارية والمعلمون في المدارس الحكومية، بينما تستخدم المادتان الثامنة والخمسون والتاسعة والخمسون تعبير «المؤسسات التعليمية» بصياغة أوسع. ويحتاج النظام التنفيذي إلى تحديد الجهة التي تحقق في المخالفات المنسوبة إلى معلمي المؤسسات الخاصة، وعلاقة ذلك بصلاحيات صاحب العمل والوزارة ونظام العمل، والضمانات الإجرائية الممنوحة للمعلم.



ومن الأحكام التي تستحق عناية خاصة إقرار قواعد لتأهيل المعلمين لتدريس مقررات خارج تخصصاتهم، وإجازة تكليف معلمي المؤسسات الحكومية بذلك. وواضح أن النظام هنا يعالج نقصاً قائماً في بعض التخصصات أو المناطق، ويحد من الممارسة العشوائية من خلال التأهيل والمزايا المالية. لكن هذا التأكيد المتكرر على معالجة الاستثناء والتعامل معه قد يحوله إلى ممارسة دائمة. ولذلك ينبغي أن تقيّد اللوائح هذا التكليف بحاجة مثبتة، ومدة محددة، وتأهيل سابق، وتقويم لاحق لأثره في تعلم الطلاب، مع عدم استخدامه بديلاً عن معالجة استراتيجية لتخطيط القوى العاملة التعليمية.

كما تحتاج المخالفات الجسيمة الماسة بالنظام العام أو اللحمة الوطنية إلى تعريف منضبط، وإجراءات تكفل حق الدفاع، والتناسب بين المخالفة والجزاء، وتحديد الجهة التي تضع ضوابطها وتعتمدها، خصوصاً مع ما يترتب عليها من إنهاء الخدمة والمنع النهائي من العمل في التعليم الحكومي والخاص. وفي هذا الإطار يكتسب ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم (الذي أشار إليه النظام) أهمية عملية، فالحاجة ماسة إلى نسخة رسمية محدثة، وربط واضح بالتعاقد والترخيص والتطوير المهني والمساءلة.

#### رابعاً: من صدور النظام إلى تفعيله

تعتمد القيمة الحقيقية للنظام على ما يصدر بناءً عليه من سياسات ولوائح تنفيذية، وعلى آليات العمل الجديدة التي سيعتمد في عمل الوزارة وإدارات التعليم والمدارس وفق روح النظام الجديد. وهنا تبرز أهمية الفترة الانتقالية التي تناولها قرار مجلس الوزراء والتي تمتد إلى نحو ثمانية عشر شهراً من تاريخ النشر: مائة وثمانون يوماً حتى نفاذ النظام، ثم سنة من تاريخ النفاذ لاعتماد الأحكام البديلة للوائح الملغاة. وفي المقابل، يبدأ مجلس شؤون التعليم العام ممارسة اختصاصاته من تاريخ النشر، وهو ما يمنحه وقتاً لإعداد البدائل قبل نفاذ النظام.

ويضع القرار المصاحب أمام المجلس والوزارة مهمة كبيرة: إحلال أحكام جديدة محل نظام تعليم الكبار ومحو الأمية وسبعة أطر تنظيمية سابقة، إلى جانب إعداد اللوائح والضوابط التي أحال إليها النظام، وتنفيذ الترتيبات المشتركة مع وزارات المالية والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ولا سيما ما يتصل بمزايا المعلمين وعقودهم، والرسوم، ونظامي العمل والتأمينات الاجتماعية، واستثمار الأصول والإيرادات. وقد يؤدي إعداد كل أداة بصورة منفصلة إلى إعادة إنتاج التشتت الذي جاء النظام لمعالجته. ولذلك تحتاج مرحلة التنفيذ إلى برنامج تشريعي وتنفيذي موحد، تصدره الأولويات الآتية:

1. تفعيل مجلس شؤون التعليم العام، وإقرار ميثاق لحكومته ولجانه وتفويضاته وتعارض المصالح فيه، مع خطة معلنة لأعمال سنته الأولى وآلية لنشر قراراته ومتابعة تنفيذها.



2. إعداد سجل تشريعي يضم كل لائحة وضابط ودليل يتطلبه النظام، والجهة التي تعدّه، والجهة التي تعتمدّه، والأنظمة المتصلة به، وموعد إصداره، ومصفوفة انتقال تبين الأحكام القديمة المستمرة والأداة الجديدة التي ستحل محلها؛
3. إعطاء الأولوية للأحكام التي تمس حقوق الأفراد مباشرة، وفي مقدمتها إجراءات حماية التعليم الإلزامي، ومنع الانقطاع والتسرب، وشكاوى الطلاب، واستمرار تعليمهم عند الطوارئ أو عند مخالفة المؤسسة الخاصة، والتظلمات والضمانات الإجرائية؛
4. إصدار تنظيم متكامل للمؤسسات الخاصة يترجم روح الشراكة والدعم والتشجيع التي نص عليها النظام، ويجسّد المرونة التي منحها النظام في إجراءات واضحة للترخيص والنماذج التعليمية الجديدة والبرامج الدولية والرسوم والدعم والهبات والعقود واستثمار الأصول، وتطوير جميع الضوابط الخاصة بهذا النوع من المدارس التي نص عليها النظام، والتي تستثني من الممارسات المعتمدة في المدارس الحكومية، مثل النماذج الجديدة في التعليم، وضوابط عدم سريان الفصل بين مدارس البنين والبنات على المؤسسات الخاصة وغيرها؛
5. استكمال الإطار المهني للمعلم، بما يشمل الترخيص وتجديده، والتأهيل والتطوير المهني، وحقوق معلمي المؤسسات الخاصة، والتعاقد، وقواعد التدريس خارج التخصص، وتطوير قنوات فعالة لضمان إسهام المعلمين في تطوير التعليم، وتحديث ميثاق أخلاقيات المهنة وربطه بالتعاقد والترخيص والمساءلة؛
6. إعداد اللوائح المنظمة للمؤسسات التعليمية الافتراضية، وحسم علاقتها بقاعدة التعليم الحضوري، وتطوير نموذج لمدرسة افتراضية متكاملة تقدم خدماتها للطلاب (داخل المملكة وخارجها) الذين لا تسمح ظروفهم الصحية أو الاجتماعية، أو أماكن إقامتهم الدائمة أو المؤقتة، بالانتظام في التعليم الحضوري، مع وضع معايير واضحة لحماية الطالب وجودة البرنامج والتقويم والتحقق من الهوية؛
7. تفعيل اختصاصات هيئة تقويم التعليم والتدريب القائمة في تقويم جميع المدارس واعتمادها، ووضع آلية تنسيق بينها وبين الوزارة تضمن شمول المدارس الحكومية والخاصة بأعمال التقويم والاعتماد بحسب الاختصاص، وربط النتائج بخطط التحسين والمتابعة ونشر المؤشرات وفق الضوابط؛



8. إعداد إطار لحوكمة البيانات التعليمية يحدد الأدوار والمسؤوليات ومعايير الجودة والحماية والتبادل والإتاحة، وينظم تزويد الجهات المختصة والباحثين بالبيانات اللازمة، مع الالتزام بنظام حماية البيانات الشخصية؛
9. تطوير الإطار الوطني لمناهج التعليم العام من خلال الأدوار المقررة للوزارة وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج، مع تحديد واضح لمسؤوليات الإعداد والاعتماد والتقويم، وبناء قنوات منظمة لمشاركة المعلمين وقادة المدارس في البناء والمراجعة والتطوير المستمر؛
10. وضع ضوابط ولوائح واضحة للمخالفات الجسيمة، وتحديد جهة التحقيق والجزاء في مخالفات معلمي المؤسسات الخاصة، وضمان حق الدفاع والتظلم والتناسب بين المخالفة والجزاء؛
11. إخضاع اللوائح الرئيسية التي ستصدر عن مجلس شؤون التعليم العام للاستطلاع العام (من خلال المركز الوطني للتنافسية كما في باقي السياسات الحكومية التي تعرض على مجلس الوزراء) قبل اعتمادها، ثم إجراء مراجعة لاحقة لتطبيق النظام بعد سنتين أو ثلاث تقيس أثره الفعلي، وترصد مواطن التداخل أو الغموض، وتحدد ما يحتاج إلى تعديل.



## خاتمة



جاء نظام التعليم العام بعد انتظار طويل وجهود تشريعي ومؤسسي ممتد، ووضع للمرة الأولى إطاراً نظامياً واسعاً يجمع مراحل التعليم وحقوق الطلاب والمعلمين وأدوار الجهات الحكومية والخاصة. ويحمل قرار مجلس الوزراء المصاحب دلالة تاريخية خاصة، لأنه ينهي الاعتماد على وثيقة أدت دوراً مهماً في مرحلة التأسيس، لكنها استمرت زمناً أطول من قدرة كثير من أحكامها على التعبير عن واقع الدولة والمجتمع والتعليم في صورته الجديدة.



### كما أن النظام يفتح مساحة معتبرة للتطوير:

يُثبت حق الطالب.

- ✓ ويؤكد مجانية التعليم الحكومي وإلزاميته.
- ✓ ويمنح القطاع الخاص وغير الربحي مرونة أوسع.
- ✓ ويعترف بأدوار الجهات المتخصصة.
- ✓ ويمهد لبناء إطار مهني لوظيفة المعلم.

وفي المقابل، ترك عدداً من القضايا الكبرى للوائح والتنظيمات اللاحقة، وفي مقدمتها حوكمة المجلس، والفصل بين أدوار الوزارة، والعلاقة بين التعليم الحضوري والافتراضي، والمساءلة المتكافئة بين المدارس الحكومية والخاصة، وحوكمة البيانات، والإطار المهني للمعلم.



### لقد انتقل

السؤال من: لماذا لا يوجد نظام شامل للتعليم العام؟ إلى سؤال أكثر صعوبة: كيف سيساهم هذا النظام في صناعة تعليم أفضل؟

وستحدد قيمته التاريخية بقدرة الجهات المعنية على بناء لوائح متماسكة، وتوزيع الاختصاصات بوضوح، وحماية حقوق الطالب والمعلم، وفتح المجال للتطوير والابتكار وتغيير نموذج العمل وطبيعة العلاقات بين أطراف العملية التعليمية من الوزارة وحتى الفصل الدراسي، مع المحافظة في الوقت نفسه على الهوية الوطنية والجودة والمصلحة العامة.





## التعقيبات:

### • التعقيب الأول: أ.د. نياف الجابري

اتسمت الورقة الرئيسية بالرصانة والعمق والشمول، إذ تناولت نظام التعليم العام (سأشير إليه فيما يأتي بـ«النظام») بموضوعية وتقسيمٍ مضاميني جدير بالثناء. وقد أحسنت وُصِفَ النظام وبيان كيف أصبح مرجعيةً قانونيةً شاملة، تَجَمُّعُ شتات الوثائق واللوائح المتفرقة، وتُقَرَّرُ حَقَّ الطالب في التعليم العام المجاني، وتَصَوُّنُ هذا الحقِّ بإقرار الإلزامية ومحاسبة كلِّ مُقَصِّرٍ في تمكين الطفل منه، إضافةً إلى أن النظام كَرَّسَ مفهومَ المهنية في التعليم بقصر ممارسة مهنة التعليم على من يحمل ترخيصًا يجيز له مزاولتها، واشتمل على ما يضمن المرونة ويحفز مشاركة القطاع الخاص وغير الربحي في تقديم خدمة التعليم، وذلك لتوسيع الخيارات ونماذج النهوض بجودة التعليم من ناحية، ولتخفيف بعض أعباء كلفة التعليم عن الخزينة العامة من ناحية أخرى.

أما النظام ذاته، فلعل أول ما يستوقف المتابع ما حظي به صدوره من ترحيب مجتمعي واسع، تجلَّى في وسائل الإعلام المختلفة، التقليدية منها والجديدة، وفي الحوارات المتواصلة في المجالس والمجتمعات الافتراضية المعنية بالشأن العام. ومن ذلك ملتقى أسبار، الذي احتفى بالنظام منذ صدوره، وخصه، وفق نهجه في تناول القضايا العامة، بنقاش مستفيض امتد وقتاً غير قصير. ويمكن النظر إلى هذه الحفاوة بصدور النظام بوصفها مؤشراً يبعث على الاطمئنان، فهي قد تدلُّ على تنامي الاهتمام بالتعليم على الصعيد المجتمعي، وهذا في حد ذاته مبعث تفاؤل يدعو إلى القول إن مجتمعنا بات أكثر حرصاً على التعليم وإدراكاً لقيمتها التنموية والاجتماعية والاقتصادية. وغني عن القول إن التعليم في أي بلد لن يكون جيداً ويأخذ مسار التحسن المستمر إلا إذا كان خلفه اهتمام مجتمعي، وإيمان واسع بأن قضية التعليم هي القضية الأسمى، والجديرة بأن تصدر أولويات الاستثمار وتخصيص الموارد.

وقد يكون للترحيب المجتمعي الواسع بصدور النظام باعث آخر، يتمثل في التطلع إلى مزيد من المحتوى المعرفي والإعلامي المتصل بالتعليم، الذي يبدو حضوره أقل نسبياً إذا ما قورن بما تحظى به قطاعات تنموية أخرى من نقاش وتغطية واهتمام. فالمملكة العربية السعودية تتطور على الأصعدة كافة، ومنها التعليم، غير أن طبيعة التعليم وما يتسم به من تراكم وتدرج وامتداد زمني يجعلان الحراك فيه أقل وضوحاً مما في مجالات التنمية الأخرى.

وحين صدر النظام، كشف عن اشتياقٍ وترقُّبٍ لدى المتلقي، فكانت الحفاوة، خاصةً مع سعة شريحة العاملين في مجال التعليم من معلمين وإداريين، فضلاً عن المهتمين بالتعليم من أكاديميين متخصصين وأصحاب رأي وإعلاميين. ولعل هذا التفاعل يبشِّرُ في المستقبل بمزيد مما يثري محتوى التعليم في إطار الحراك التنموي الاستثنائي الذي تشهده المملكة بفضل الله ثم بفضل رؤية السعودية 2030.



وأول ما استوقفني في وثيقة النظام تعريف التعليم العام بأنه «التعليم حتى نهاية الصف الثاني عشر»، وأنه يشمل «الحضانة، ورياض الأطفال، والصفوف من الأول إلى الثاني عشر». ومؤدي هذا التعريف أن مفهوم التعليم العام قد اتسع ليشمل الحضانة (3 أعوام) ورياض الأطفال (3 أعوام)، إلى جانب مراحل المعتادة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية (12 عامًا). ولا شك في أن إدراج الحضانة ورياض الأطفال ضمن التعليم العام في وثيقة تشريعية ومرجعية بهذا المستوى، يُمثّل تحولاً مهماً، بالنظر إلى انعكاساته المتوقعة. فالتعليم السابق للمرحلة الابتدائية، الذي كان يُنظر إليه بوصفه ترفاً تعليمياً، ينتقل بموجب هذا التصور ليكون مكوناً أصيلاً في التعليم العام، له متطلباته في جانبي الطلب والعرض كليهما، وخاصة أن المادة الثالثة من النظام قررت أن «التعليم العام حق للجميع» وأن «يوفر التعليم العام مجاناً في المؤسسات التعليمية الحكومية».

وتجنب تعريف التعليم العام الربط بالعمر، كأن يُقال، مثلاً: «التعليم الذي يُقدّم للأفراد من سن الولادة حتى بلوغ عمر 18 عامًا»، يضمن المرونة اللازمة في مسار التعليم العام؛ فهناك من قد يتأخر عمره أو يتقدم، فلا يتطابق مع المرحلة. على سبيل المثال، طالب موهوب سرّع تعليمه، أو طالب تأخر عمره حتى تجاوز 17 عامًا وهو لم يجتز الصف الثاني عشر، إضافة إلى المرونة المتعلقة بإمكانية تغيير سن القبول في الحضانة أو الروضة أو الصف الأول.

وقد أدخل التعريف هذا مفهوماً ستكون له انعكاساته التنظيمية المفيدة، إذا ما طُبّق كما يبدو من نصه، يتمثل في تسمية الصفوف من الأول إلى الثاني عشر تسمية رقمية متسلسلة، تغني عن استعمال اسم المرحلة: الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية. فالصف الأول الابتدائي سيصبح الصف الأول، والصف الأول المتوسط سيصبح السابع، والصف الأول الثانوي سيصبح العاشر، والصف الثالث الثانوي سيكون الثاني عشر. هذا التغيير ينطوي على تحول تنظيمي ويضيف مرونة ربما كانت مفقودة؛ فهو يواكب ما في الدول الأخرى، ويسر ما يتعلق بمعادلة الشهادات، وسيكون مريحاً للمدارس التي تقدم البرامج العالمية في المملكة العربية السعودية. وإذا استقر هذا النهج في التطبيق، فلن نحتاج لاستعمال اسم المرحلة في تسمية الصفوف، إلا في مرحلة الحضانة ومرحلة رياض الأطفال، وهذا تخفيف تعبيرى محمود.

أيضاً، هذا التنظيم سيكسبنا مرونة في تكوين المدرسة، فلا يلزم أن تكون المدرسة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية، بل قد تكون الابتدائية والمتوسطة مدرسة واحدة، وقد تكون المتوسطة والثانوية مدرسة واحدة، وقد تكون المراحل الثلاث معاً مدرسة واحدة. وفي القرى، حيث يكون عدد الطلبة قليلاً في المدرسة، فالغالب أن المدرسة ستكون مدرسة واحدة، من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، وذلك لخفض كلفة الوحدة. ويضاف إلى ذلك أن كثيراً من المدارس المتوسطة والثانوية قد تدمج معاً لتحقيق اقتصاديات الحجم، خاصة مع ما تتطلبه تلك المراحل المتقدمة من التعليم من معامل ومرافق (ملاعب ونحوها) ومعلمين ذوي مؤهلات عالية وخبرات طويلة، الأمر الذي يتطلب زيادة أعداد الطلبة لخفض كلفة الوحدة.



في الوضع الحالي، المدرسة قد تجمع مرحلتين، الابتدائية والمتوسطة، مثلاً، في مبنى واحد، وهيئة التعليم نفسها، وإدارة المدرسة نفسها، لكنها تحمل اسمين: اسم للمدرسة الابتدائية واسم للمدرسة المتوسطة، وحسابين إلكترونيين مختلفين، وختمين، ونحو ذلك من متطلبات ومترتبات وتكرار وأعباء عمل. وكثيراً ما تسبب هذا التحدي التنظيمي في تضخيم إحصاءات المدارس، وأدى إلى ظهور بعض المؤشرات بقيم غير دقيقة مثل مؤشر نسبة الطلبة للمعلمين ومؤشر متوسط أعداد الطلبة في الفصول ومؤشر متوسط أعداد الطلبة في المدارس. وقد يواجه المدير الذي يدير مدرسة مدمجة من هذا النوع تحديات تنظيمية، مثل أن المعلم الذي يوجه للتدريس في المرحلة المتوسطة يرفض التدريس في المرحلة الابتدائية، أو العكس. متى ما استوعب التحول الذي ينطوي عليه هذا التعريف تطبيقياً بمعناه الواسع، فإنه سيعود بالكثير من المرونة التنظيمية التي طالما افتقدها النظام.

ومن الانعكاسات الممكنة لهذا التعريف أن المدرسة قد تبدأ من الصف الرابع، مثلاً، وتستمر حتى الصف التاسع. وقد تبدأ المدرسة من الصف الثامن وتستمر حتى الصف الثاني عشر. هذه مرونة ولها أبعاد تطبيقية جديرة بالقراءة، إذ ستوسع الخيارات ونماذج العمل التعليمي، متى ما كان هناك مرير تعليمي أو عملي، خاصة مع ترحيب سوق التعليم السعودي بالمدارس العالمية وهي ذات نماذج متنوعة. ولم أجد في مواد النظام ونصوصه ما يمنع هذا؛ نظراً إلى أن النظام لم ينص إلا على ثلاث مراحل: الحضانة، ورياض الأطفال، والطفولة المبكرة (التي تشمل الحضانة ورياض الأطفال والصفوف من الأول إلى الثالث). والفقرة الوحيدة التي ربطت المدرسة بالمرحلة هي الفقرة الأولى من المادة «الثالثة والثلاثون»، ونصها: «لا يجوز -قبل الحصول على موافقة الوزارة- فتح مؤسسة تعليمية خاصة ولا نقل ملكيتها ولا التنازل عنها ولا تغيير اسمها أو موقعها أو المرحلة الدراسية المرخص بها». وفي غير هذه المادة، ليس في النظام ما يفهم منه ربط المدرسة بالمرحلة. والنظام لم يتضمن تعريفاً بمفهوم «مرحلة التعليم».

لقد قرأ كاتب الورقة النظام قراءة المتخصص الخبير ليستشرف التحديات التطبيقية، ولعلي أضيف التحدي المتعلق بالإلزامية التعليم، فالنظام ربط إلزامية التعليم بعمر الفرد، وهو المعتاد، ونص على أن الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 عاماً ينبغي أن يكونوا في المدارس، وسيحاسب كل من يخل بهذا الالتزام، وفق ما قرره الفقرة الثانية من المادة الرابعة التي تنص على أن «تتخذ الوزارة - بالتنسيق مع الجهات المختصة - الإجراءات النظامية تجاه من يتسبب في حرمان الطفل من التعليم العام خلال السنوات الإلزامية، أو يتسبب في انقطاعه عن التعليم، وذلك وفقاً للأنظمة ذات الصلة». وهنا جانب حوكمه ربما يتطلب التوقف عنده وتأمل أعماقه، فالوزارة هي المسؤولة عن تقديم خدمة التعليم العام، بحسب وثيقة النظام التي نحن بصدها، ومن ذلك أن الفقرة الأولى من المادة الثالثة عشرة نصت على أن من اختصاصات الوزارة «اتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لضمان توفير التعليم العام في جميع مناطق المملكة، والعمل على تحقيق أهدافه»، لكن ماذا لو كانت الوزارة نفسها في موقف المساءلة، واعتُبرت سبباً في حرمان الطفل من التعليم؟



ومن جانب آخر، هناك من لاحظ أن إلزامية التعليم تتوقف عند العمر 15 مع أن التعليم العام يكتمل عند الصف الثاني عشر، الذي يقابل العمر 17. بمنطوق المادة الرابعة، يستطيع الطالب ترك المدرسة عندما يصبح عمره 16 عامًا، ولا تجوز مساءلة من يحرم الطالب من التعليم إذا بلغ 16 عامًا، حتى لو كان ذلك في منتصف العام الدراسي.

ولأن البند الثالث من المادة الثامنة أعطى مجلس شؤون التعليم العام صلاحية «اقتراح تعديل حدّي السنوات الإلزامية ضمن مراحل التعليم العام، والرفع لاستكمال ما يلزم من إجراءات في هذا الشأن»، فإني أظن هذا من الملفات التي ينبغي أن يباشرها المجلس في أولى جلساته. ربما يلزم اقتراح رفع الحد الأعلى إلى 17 عامًا، وهو السن المقابل للصف الثاني عشر، مع تفاصيل إضافية، مثل التفاصيل الدقيقة في قانون إلزامية التعليم في بريطانيا (<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/8>)، التي حددت حدود التعليم الإلزامي باليوم. ومما قد يلزم، على سبيل الاقتراح، أن التعليم العام إلزامي حتى بلوغ سن 18 عامًا أو إكمال دراسة الصف الثاني عشر، ومن بلغ 18 عامًا في أثناء العام الدراسي في أي صف من الصفوف فيجب عليه أن يكمل دراسة ذلك العام. وعلى مدى أطول، قد ينظر المجلس في تعديل الحد الأدنى بإلزامية التعليم العام لمن بلغت أعمارهم خمسة أعوام، ليدرسوا في الصف الثالث من مرحلة رياض الأطفال، وأظن أن نسبة قيد الأطفال البالغين 5 أعوام في رياض الأطفال 3 في المملكة قريبة حاليًا من 50%، وصار تعليم رياض الأطفال إلزاميًا في دول عديدة منافسة ضمن مجموعة العشرين ونحوها.

قانون إلزامية التعليم سيتطلب الكثير من القواعد التنفيذية التفصيلية، ويبدو من المادة الثامنة أن تلك القواعد ضمن اختصاصات مجلس شؤون التعليم العام.

ومما عدته الورقة تحديًا أن النظام ألزم المدارس الخاصة بالحصول على الاعتماد المدرسي، لكنه لم يلزم المدارس الحكومية. ولعلي أوضح أن هيئة تقويم التعليم والتدريب تقوّم المدارس جميعها الحكومية والخاصة، ويثمر هذا التقويم عن تصنيف لكل مدرسة، وبناءً على التصنيف تكون متابعة التقويم، لكن المدارس جميعها تخضع للتقويم بصورة دورية. أما المدارس الخاصة فعليها أن تحصل على الاعتماد أيضًا، بشرط حصولها على مستوى معين في التقويم، مع إضافة مؤشرات خاصة باعتماد المدارس الخاصة.

وخاتمة القول إن صدور النظام لقي الحفاوة المجتمعية التي يستحقها تأكيدًا على قيمة التعليم العام. وقد لَمَّ النظام شتات الوثائق التشريعية الخاصة بالتعليم العام، وهو يعدّ بتحويلات تعزز مسيرة النماء، ومن الطبيعي أن تنشأ تحديات تطبيقية أو تفسيرية تتطلب الوقوف الصادق معها لتصحيح ما يلزم وتجاوزها.



## التعقيب الثاني: د. محمد الثقفي

### مدخل

أبدأ بالتأكيد على أن صدور نظام التعليم العام يمثل إنجازاً وطنياً وتشريعياً مهماً وتحولاً نوعياً في مسيرة التعليم بالمملكة. وما يتضمنه هذا التعقيب محاولة لاستشراف إحدى قيمه المضافة، المتمثلة في إسهامه المتوقع في بناء القدرات وتعزيز الأمن الوطني. فقد نقل النظام التعليم العام إلى مرجعية نظامية حديثة وموحدة، تحدد أهدافه ومراحله وحقوق المستفيدين منه، وتنظم أدوار المؤسسات والجهات ذات العلاقة، وتفتح في الوقت نفسه مساحات أوسع للتطوير والابتكار وتنويع المسارات والشراكات.

وقد قدمت الورقة الرئيسية قراءة تحليلية ثرية أبرزت أهمية هذا التحول، وما أضافه النظام في حقوق الطالب، ومهنية المعلم، وتوسيع الخيارات التعليمية، والشراكة مع القطاعين الخاص وغير الربحي، وتوزيع الأدوار بين الجهات المتخصصة، إلى جانب عدد من القضايا التي تستحق العناية خلال مرحلة التفعيل. وهي قراءة تؤكد أن السؤال بعد صدور النظام لم يعد: لماذا نحتاج إلى نظام شامل للتعليم العام؟ وإنما: كيف نستثمر هذا النظام في صناعة تعليم أفضل وأكثر أثراً؟ وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه المداخلة إلى استكمال القراءة من زاوية استشرافية تركز على القيمة الوطنية الأبعد للنظام، من خلال سؤال رئيس: كيف يمكن لنظام التعليم العام الجديد أن يسهم في تعزيز الأمن الوطني، وبناء القدرات البشرية، ورفع جاهزية المملكة لمتطلبات المستقبل؟





## الدور المرتقب للنظام الجديد للتعليم في تعزيز الأمن الوطني

### التأثير المتوقع للنظام الجديد في تعزيز الأمن الوطني عبر وظائفه الأربع

تعريف إجرائي للأمن الوطني: ابتكار وتنمية واستدامة المقومات والمصالح الوطنية وحمايتها من المهددات والمخاطر الداخلية والخارجية.

| المقومات الوطنية (14) | الحماية                 | الاستدامة            | التنمية                  | الابتكار                 | المقومات المتأثرة/ المعززة                                                      | مصدر التأثير من النظام الجديد                                                               |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 السياسي             | تحصين فكري وسلوكي       | هوية وطنية ولحمة     | مواطنة وقيم ومهارات      | تفكير نقاد ووعي إعلامي   | السياسي، الأمني، العرقي/الديني، الثقافي/التربوي، الإعلامي، الاجتماعي، الاقتصادي | 1 المادة 2: الأهداف العامة للتعليم                                                          |
| 2 الأمني              | خلفن التسرب وتهميش      | استمرار التعلم       | تكايف الفرص والتلحاق     | تمكين تعليمي شامل        | الحقوقي، الاجتماعي، الأمني، الاقتصادي                                           | 2 المواد 43: الحق في التعليم والإلزام                                                       |
| 3 الاقتصادي           | تقليل الن داخل والمخاطر | أساسة الأءوار        | فعالية مؤسسية وتنسيق     | حوكمة مرنة وقرارات نوعية | السياسي، الثقافي/التربوي، الاقتصادي، الاجتماعي، الصحي والدوائي                  | 3 المواد 14-7: الحوكمة، مجلس شؤون التعليم العام والوزارة                                    |
| 4 العسكري             | خلفن بطلاة المهارات     | تعلم قابل للتحديث    | موادمة المهارات مع السوق | مسارات مرنة ومهنية       | الاقتصادي، الثقافي، العسكري، الثقافي/التربوي                                    | 4 المواد 18-17: المسارات التعليمية والمهنية                                                 |
| 5 العرقي/الديني       | وقاية من التعثر         | لتنمية القدرات       | رعاية موهوبين ودمج       | كشف مبكر ودعم نوعي       | الصحي والدوائي، الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي/التربوي                           | 5 المواد 23-19: الكشف المبكر والرعاية والدمج                                                |
| 6 الثقافي/التربوي     | استمرارية في الأزمات    | تعلم مدى الحياة      | جودة تعلم وإنتاج معرفي   | تعلم رقمي وذكي           | الثقافي، الإعلامي، الاقتصادي، الجيوسياسي، الثقافي/التربوي                       | 6 المواد 30-24: التعليم الإلكتروني والمستمر والمناهج والتطوير والاعتماد                     |
| 7 التقني              | مرونة الإءعداد التعليمي | مءارد ولموليل مستدام | استثمار وشراكات          | نماذج تعليمية متنوعة     | الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي                                                   | 7 المواد 36-31: الشراكات والاستثمار وتنوع النماذج                                           |
| 8 الصحي والدوائي      | حقوق وسلامة وحماية      | بيئة تعلم مستقرة     | لتنمية سلوك وقدرات       | تمكين الطالب والمعلم     | الأمني، الحقوقي، الاجتماعي، الصحي والدوائي، الثقافي/التربوي                     | 8 المواد 50-37: حقوق الطلبة والمعلم والبيئة التعليمية والتوجيه وتنمية القدرات وشراكة الأسرة |
| 9 الغذائي والمائي     | جاهزية وطوارئ           | استدامة بيئة وصحية   | كفاءة المءارد والسلامة   | بنية ذكية ومستدامة       | البيئي، الصحي والدوائي، الأمني، الغذائي والمائي، الجيوسياسي                     | 9 المواد 56-51: الاستدامة البيئية والمباني والمرافق والسلامة والصحة وحفظ الطوارئ            |
| 10 الجيوسياسي         | ردع الإخلال             | تماسك ووحدة وطنية    | ثقافة النظام العام       | حوار ولحمة وطنية         | السياسي، الأمني، العرقي/الديني، الاجتماعي، الثقافي/التربوي                      | 10 المواد 59-58: حماية النظام العام والوحدة الوطنية                                         |

### الخلاصة الاستشرافية

كثير من هذه الأدوار يُمارس فعلاً عبر التعليم؛ لكن النظام الجديد يعزز حوكمتها، ويوسع مجالاتها، ويربطها بمواد وأدوات حديثة، ويحولها إلى أثر وطني أكثر مأسسة واستدامة وقابلية للقياس.



### أولاً: القيمة الوطنية والاستراتيجية للنظام

تتجاوز قيمة النظام أهميته التنظيمية والتشريعية إلى ما يؤسس له من تحول في فلسفة بناء الإنسان؛ فهو يجمع بين الهوية والقيم والمعرفة والمهارات، ويربط الانتماء الوطني والوعي الفكري بالتفكير الإبداعي والناقد، والتعامل الواعي مع المحتوى الإعلامي، والتعلم مدى الحياة، والبحث والابتكار والتقنيات الناشئة.

كما يوسع الخيارات أمام الطلاب من خلال المسارات العامة والمهنية والمتخصصة، ويعزز الطابع المهني لوظيفة المعلم، ويقر حقوقاً أكثر وضوحاً للطلاب، ويفتح مجالاً أكبر للابتكار والاستثمار والشراكات التعليمية.

ومن منظور وطني، فإن هذه التحولات لا تخدم قطاع التعليم فحسب، بل تسهم في بناء رأس المال البشري، والهوية، والمعرفة، والمهارات، والقدرات التقنية والابتكارية؛ وهي جميعاً عناصر أساسية في قوة الدولة وقدرتها على مواجهة متغيرات المستقبل.

ولذلك يمكن النظر إلى النظام بوصفه أحد الممكّنات الاستراتيجية لبناء القدرة الوطنية، وليس مجرد إطار لتنظيم المؤسسات التعليمية.

### ثانياً: نظام التعليم وبناء مقومات الأمن الوطني

على الرغم من أن النظام بحكم طبيعته التعليمية لا يتناول الأمن الوطني بوصفه مجالاً تنظيمياً مستقلاً، فإن أهدافه تتقاطع مع عدد من مقوماته؛ فحين يستهدف النظام ترسيخ الهوية والانتماء الوطني، وتنمية الوعي الفكري، والتحصن من الاتجاهات المنحرفة، والتعامل الواعي مع المحتوى الإعلامي، وتنمية التفكير الناقد والإبداع والابتكار والقدرة على التعامل مع التقنيات الناشئة، فإنه يسهم بصورة مباشرة وغير مباشرة في بناء مجتمع أكثر وعياً وقدرةً ومناعةً وجاهزية.



ملتقى أسبار  
Asbar Council  
(نادي تفكير)

نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول وتحديات التطبيق



### 1. الابتكار:

بناء التفكير والإبداع والبحث والاختراع  
والقدرة على توظيف التقنيات الحديثة.



### 2. التنمية:

بناء الإنسان والمهارات ورأس المال البشري  
وربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية.



### 3. الاستدامة:

بالتعلم مدى الحياة واستمرار بناء المعرفة  
والقدرات عبر المراحل المختلفة.



### 4. الحماية:

بتعزيز الهوية والانتماء والوعي الفكري  
والإعلامي والمناعة المجتمعية.



ومن هنا، فإن العلاقة بين التعليم والأمن الوطني  
لا ينبغي اختزالها في «التحصين الفكري» وحده، بل تمتد  
إلى بناء عناصر القوة الوطنية نفسها.





### ثالثاً: من التعليم إلى منظومة وطنية لتنمية القدرات

تزداد أهمية النظام عند النظر إليه في إطار برنامج تنمية القدرات البشرية ومستهدفات رؤية السعودية 2030، إذ يتكامل بناء المواطن القادر على المنافسة والاستجابة لمتطلبات المستقبل من خلال رحلة متصلة تجمع التعليم والتدريب وتنمية المهارات والتعلم مدى الحياة. وقد أتاح النظام مسارات مهنية ومتخصصة، ونظم انتقال الطلاب بين التعليم العام والتخصصات الفنية والمهنية، كما تناول التعليم المستمر؛ وهي مرتكزات مهمة يمكن البناء عليها لتعميق التكامل بين التعليم العام والتدريب التقني والمهني والتعليم العالي. وقد لفتت الورقة الرئيسة إلى العلاقة بين التعليم المستمر والتدريب التقني والمهني، وإلى أهمية التنسيق مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني والتعليم الجامعي عند الانتقال إلى ما بعد التعليم الثانوي. وهذه الإشارات تفتح مجالاً أوسع للتفكير في سلسلة وطنية متصلة لبناء القدرات والمهارات، ويمكن التعبير عن هذه السلسلة على النحو الآتي:

**التعليم ← التدريب وتنمية المهارات ← بناء القدرات ← الجاهزية ← التنافسية والصمود ← الأمن الوطني.**

ومن ثم، فإن إحدى أهم فرص المرحلة المقبلة تتمثل في تعميق التجسير بين التعليم والتدريب، بحيث لا يكون الانتقال بينهما انتقالاً مؤسسياً فقط، بل امتداداً مخططاً لبناء قدرات المواطن طوال حياته.

### رابعاً: من القدرة التشريعية إلى الجاهزية المؤسسية

لقد وفر النظام قدرة تشريعية مهمة، وتنتقل الأولوية في المرحلة المقبلة إلى تعزيز جاهزية المنظومة للاستفادة القصوى من هذه القدرة، والجاهزية هنا لا تعني مجرد صدور اللوائح أو توافر الموارد، وإنما قدرة العناصر المختلفة على العمل معاً بكفاءة لتحقيق الأهداف المستهدفة. ومن منظور استشرافي، يمكن التركيز على أربعة مجالات لتعظيم أثر النظام:

1. استمرارية بناء القدرات البشرية: حدد النظام نطاق التعليم الإلزامي، وفي الوقت ذاته امتد التعليم العام حتى نهاية الصف الثاني عشر؛ وهو ما يتيح التفكير في تطوير مسارات تعليمية ومهنية وتدريبية مرنة وجاذبة تعزز استمرارية مختلف فئات الشباب في رحلة تنمية القدرات البشرية.
2. تعميق التكامل بين التعليم والتدريب: لا سيما أن المرحلة المقبلة تتيح الانتقال من مجرد إتاحة المسارات المهنية إلى بناء منظومة أكثر تكاملاً بين التعليم العام والتدريب التقني والمهني والتعليم العالي وسوق العمل.



3. تطوير الجدارات المستقبلية للمعلم والقيادات التعليمية: فطموح النظام في بناء التفكير والابتكار والوعي والمهارات المستقبلية يستلزم معلمًا وقائدًا تعليميًا يمتلكان جدارات تتناسب مع هذه الأدوار الجديدة.

4. الانتقال من قياس التنفيذ إلى قياس الأثر: تكتمل قيمة النظام بقياس ما سيحدثه من أثر في الطالب والمعلم والمدرسة والمجتمع، ولا سيما في مجالات الانتماء، والوعي، والتفكير الناقد، والابتكار، والمهارات والجاهزية للمستقبل.

#### خامسًا: أولويات مقترحة لتعزيز الأثر الوطني للنظام

قد يكون من المفيد تبني ثلاث أولويات مترابطة:

1. بناء إطار لقياس جاهزية وأثر تطبيق نظام التعليم العام: يتابع الانتقال من النص النظامي إلى القدرة، ثم الجاهزية، ثم الممارسة، ثم الأثر، من خلال مؤشرات وخطوط أساس ومستهدفات وأدلة تحقق.

2. تطوير إطار للتكامل بين التعليم والتدريب وتنمية القدرات البشرية: يربط التعليم العام بالتدريب التقني والمهني والتعليم العالي والتعلم المستمر، ويعزز المواءمة مع المهارات والاحتياجات المستقبلية للمملكة.

3. بناء مصفوفة للأثر الوطني للنظام: تربط أهدافه المتعلقة بالهوية والوعي والمعرفة والمهارات والابتكار والتقنية بمقومات الأمن الوطني، وتحدد كيف يمكن قياس إسهام التعليم فيها بصورة علمية ودورية.

#### خاتمة

يمثل نظام التعليم العام الجديد إنجازًا تشريعيًا وتنظيميًا مهمًا، ويفتح مرحلة جديدة أمام التعليم السعودي، ليس فقط بما ينظمه من مؤسسات وحقوق ومسارات، وإنما بما يحمله من إمكانات لبناء الإنسان السعودي وقدراته المستقبلية. ومن منظور الأمن الوطني، فإن أهم قيمة يمكن استشرافها للنظام تكمن في أن التعليم يبني المقومات الوطنية قبل أن يحميها؛ فهو يبني الهوية والمعرفة والمهارات والابتكار والقدرة البشرية والاجتماعية والتقنية.

وتأتي المرحلة المقبلة لتعزيز هذه القيمة من خلال تعزيز التكامل بين التعليم والتدريب، ورفع الجاهزية المؤسسية، وقياس النتائج والأثر، والاستجابة المستمرة للتغيرات المستقبلية. ويمكن تلخيص ذلك في المسار الآتي:

**النظام ← التعليم والتدريب ← القدرات ← الجاهزية ← الأثر الوطني ← الأمن الوطني.**

وبذلك، فإن السؤال المستقبلي الأهم ليس: كيف نطبق النظام؟ فحسب، بل: كيف نستثمر هذا النظام الوطني المهم في بناء مجتمع أكثر قدرة وجاهزية، ودولة أكثر قوة وتنافسية واستدامة؟ وهنا تحديدًا تتجلى قيمة الاستشراف.



## المداخلات حول القضية

### • التأسيس التشريعي ومسار الإصلاح انطلاقاً من نظام التعليم الجديد

يقدم نظام التعليم الجديد أساساً تشريعياً مهماً لمسار إصلاح بدأ قبل سنوات طويلة، ويؤسس إطاراً أكثر شمولاً لتنظيم التعليم وحقوق أطرافه وحوكمته. غير أن القيمة الحقيقية لهذا التأسيس ستحدد خلال مرحلة التطبيق، من خلال وضوح الاختصاصات، وجودة اللوائح، وتمكين المدرسة والمعلم، وإشراك الأسرة، وقياس نواتج التعلم، والاستجابة للتحولات التقنية، وعلى رأسها الذكاء الاصطناعي. وبذلك، فإن قراءة النظام ينبغي أن تتجاوز الحكم على النص ذاته إلى النظر في مسار الإصلاح الذي يؤسسه: هل ينتقل التعليم من تنظيم المدخلات إلى تحسين النتائج؟ وهل تتحول المرونة إلى تمكين فعلي؟ وهل تصل مقاصد النظام إلى المدرسة والفصل؟ فنجاح التأسيس التشريعي لا يكتمل إلا عندما يتحول إلى ممارسة تعليمية أفضل ونواتج تعلم قابلة للقياس.

ومن المهم، عند قراءة نظام التعليم الجديد، التمييز بين وظيفته التأسيسية والتنظيمية وبين ما يُنتظر من السياسات والبرامج والممارسات التنفيذية. فالنظام يحدد الإطار العام والأهداف والاختصاصات، بينما تتولى اللوائح والأدلة والسياسات ترجمة ذلك الإطار إلى إجراءات وممارسات. ومن ثم، فإن تقييم النظام لا ينبغي أن ينصب فقط على صياغة مواده، وإنما على مدى قدرته على تأسيس منظومة قابلة للتطوير، واضحة المسؤوليات، وقادرة على الانتقال من الإصلاح التشريعي إلى تحسين التعليم الفعلي.

#### 1) النظام امتداد لمسار إصلاحي طويل

قد توجي الإشارة إلى عام 2016م، عندما طالب مجلس الشورى بالإسراع في إصدار نظام للتعليم، بأن هذا العام يمثل بداية المشروع، بينما تعود محاولات إعادة بناء الإطار النظامي للتعليم إلى مراحل أقدم. ففي عام 2002م، كُلف فريق ضمن أعمال اللجنة العليا للتنظيم الإداري بدراسة إعادة هيكلة قطاع التعليم في المملكة، وضم ممثلين عن عدد من الجهات ذات العلاقة، من بينها وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي، والتعليم الفني والتدريب المهني، ووزارات الدفاع والحرس الوطني والمالية والخدمة المدنية، إلى جانب جهات أخرى.

وتضمنت توصيات الفريق، بحسب ما هو مستحضر من أعماله، مقترحات أساسية، من أبرزها إصدار نظام للتعليم يحل محل وثيقة سياسة التعليم واللوائح والقرارات ذات العلاقة، وإصدار رخصة للمعلم تُجَدِّد كل خمس سنوات، ونقل كليات المعلمين وكلية التربية البدنية إلى وزارة التعليم العالي وإلحاقها بالجامعات، ونقل الإدارات التعليمية ووظائفها الإدارية والتعليمية التابعة لوزارة الدفاع في مدارس الأبناء ورئاسة الحرس الوطني إلى وزارة التربية، إلى جانب منح الجامعات قدراً أكبر من الاستقلالية والمرونة وإشراك ذوي الاختصاص والخبرة من خارج الجامعات في مجالس الجامعات والكليات.



كما ظل إصدار نظام للتعليم حاضراً في توصيات مجلس الشورى منذ دورته الرابعة التي بدأت عام 2005م. وبذلك، فإن قرار مايو 2016م بشأن الإسراع في إصدار النظام يمثل محطة ضمن مسار طويل، وليس نقطة بدايته، ويعكس في الوقت ذاته طول الإجراءات المرتبطة بإعداد المشروعات التنظيمية الكبرى.

## (2) متركزات النظام وحدود الوظيفة التشريعية

يتسم النظام الجديد بدرجة ملحوظة من الشمول، ويغطي مجموعة واسعة من الجوانب الحقوقية والتنظيمية، من بينها مجانية التعليم، وحماية حقوق أطراف العملية التعليمية، والعناية بذوي الإعاقة والموهوبين والمتفوقين، وتنظيم التعليم الخاص والاستثمار فيه، ودعم التدريب والتطوير المهني، والاستفادة من التعليم عن بُعد والتقنيات الحديثة، إلى جانب تعزيز اللغة العربية والقرآن الكريم وإتاحة تعلم لغة أخرى.

كما يمثل عدم الالتزام بالتقسيم التقليدي للمراحل إلى ابتدائي ومتوسط وثانوي، والاكتفاء بتحديد مراحل الحضانة ورياض الأطفال والتعليم العام من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، تحولاً في بناء الإطار النظامي للتعليم. ويستحق كذلك تحديد التعليم الإلزامي حتى سن الخامسة عشرة مزيداً من الإيضاح من حيث علاقته بالتعريفات العمرية الواردة في الأنظمة ذات الصلة، وبخاصة أن بعض الأطر النظامية تعرف الطفل بأنه من لم يبلغ الثامنة عشرة.

وفي المقابل، فإن بعض المواد تترك مساحة واسعة للتنظيم اللاحق، وهو أمر مفهوم في التشريعات التي تستهدف المرونة ومواكبة المتغيرات، لكنه يجعل اللوائح التنفيذية عاملاً حاسماً في تحديد الأثر الفعلي للنظام. ولذلك ينبغي أن تظل هذه اللوائح وفيه لمقاصد النظام، وألا تتحول المرونة التي أتاحتها إلى مركزية جديدة عبر كثرة الاشتراطات والموافقات والإجراءات.

## (3) حسم الحوكمة وتوزيع الاختصاصات

تبرز من قراءة النظام أهمية تحديد العلاقة بين مجلس شؤون التعليم العام ووزارة التعليم والجهات الأخرى ذات العلاقة بصورة أكثر دقة. فارتباط قيادة المجلس بقيادة الوزارة يثير تساؤلات حول حدود استقلاليته الإدارية والمالية، ومدى قدرته على ممارسة أدواره في الإشراف والمساءلة والتنسيق باستقلال مؤسسي مناسب.

كما تحتاج الاختصاصات المتعلقة بإقرار اللوائح والمعايير إلى ضبط واضح، خصوصاً في المجالات التي تتقاطع فيها أدوار الوزارة مع هيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج وغيرها من الجهات. ويشمل ذلك معايير التقويم والاعتماد، وترخيص المهن التعليمية، والمناهج، واختبارات المعلمين وغيرها من الملفات التي قد يؤدي عدم وضوح المسؤولية عنها إلى ازدواجية القرار أو تداخل الصلاحيات.



وتزداد أهمية الحوكمة مع اتساع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ إذ لم تعد المسألة تقتصر على حوكمة البيانات، بل تمتد إلى حوكمة القرارات التعليمية التي قد تسهم الأنظمة الذكية في إنتاجها أو دعمها. ويستلزم ذلك تحديد ما يجوز إسناده إلى الأنظمة الذكية، وما يجب أن يبقى تحت المسؤولية البشرية، وكيفية تفسير القرارات، وحماية بيانات الطلبة، وضمان الشفافية والمساءلة.

#### 4) من الإطار التشريعي إلى نتائج التعلم

يبقى الاختبار الأهم للنظام هو مدى انعكاسه على تعلم الطالب. فالأهداف المتعلقة بالتفكير النقدي، والابتكار، والمهارات العلمية والرقمية، وإتقان اللغات، لا تتحقق بمجرد النص عليها، وإنما تحتاج إلى مخرجات تعلم محددة وقابلة للقياس في مختلف المراحل الدراسية.

ومن هنا تبرز أهمية الانتقال من قياس المدخلات، مثل عدد المدارس والتجهيزات والمقررات، إلى قياس ما يستطيع الطالب فعلًا قراءته وفهمه وتحليله، وما يمتلكه من مهارات في الرياضيات والعلوم والكتابة والتواصل والتفكير وحل المشكلات. كما ينبغي ألا يقتصر القياس على المتوسطات الوطنية، بل يشمل الفجوات بين المدارس والمناطق والبيئات التعليمية والفئات المختلفة.

ويمكن الاستفادة من الاختبارات والمقارنات الدولية، ومنها دراسة PISA التي تشارك فيها المملكة ضمن مشاريع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، إلى جانب أدوات وطنية أكثر ارتباطًا بالسياق المحلي. ويمكن أن تشكل النتائج الحالية خط أساس يساعد على قياس أثر النظام بعد تطبيقه.

كما ينبغي النظر إلى التعليم بوصفه نظامًا معقدًا تتداخل في نتائجه عوامل تتجاوز المدرسة، وتشمل الأسرة والصحة والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والمكانية؛ ولذلك فإن تقييم الإصلاح يحتاج إلى قراءة متعددة المستويات لا تنسب التغيير في نتائج التعليم إلى النظام وحده.

#### 5) جودة اللوائح بوصفها حلقة الوصل بين النظام والممارسة

تميل النصوص النظامية بطبيعتها إلى وضع المبادئ والأطر العامة، وترك التفاصيل للوائح التي يمكن تعديلها بصورة أسرع استجابة للمستجدات. ولذلك فإن نجاح النظام الجديد سيتوقف بدرجة كبيرة على كيفية إعداد اللوائح ومنهجية تطويرها، وليس على صياغتها القانونية وحدها.

ويستدعي ذلك مأسسة عملية إعداد اللوائح والسياسات التنفيذية، بمشاركة الخبراء القانونية والتربوية والتنظيمية والميدانية، والاستفادة من التجارب الدولية. مع تجنب إعادة إنتاج اللوائح القديمة في صورة أكثر تعقيدًا ومركزية. وينبغي أن تكون البوصلة في كل لائحة أو سياسة هي السؤال عن أثرها عند وصولها إلى المدرسة: ماذا ستغير في عمل المعلم؟ وكيف ستعكس على

تجربة الطالب؟ وهل تسهم في تحقيق صورة المواطن المستهدف؟

وفي الوقت ذاته، لا ينبغي تحميل النظام واللوائح الإدارية مسؤولية جميع النتائج التعليمية؛ فالممارسات داخل الفصل تحتاج إلى أدلة ومعايير وتدريب ومتابعة وتقييم متخصص. ومن ثم، فإن سلسلة الإصلاح ينبغي أن تمتد من النظام إلى اللائحة، ثم السياسة والإجراء، فالمدرسة والفصل، وصولًا إلى نواتج التعلم.



### • حوكمة التعليم ووضوح الاختصاصات والمسؤوليات

يمثل نظام التعليم الجديد تحولاً في المرجعية النظامية الحاكمة للتعليم العام، من خلال إطار أكثر شمولاً ينظم الحقوق والاختصاصات والعلاقات بين أطراف المنظومة التعليمية. ويجعل ذلك من وضوح العلاقة بين مجلس شؤون التعليم العام ووزارة التعليم والجهات ذات العلاقة شرطاً أساسياً لفاعلية الحوكمة، خصوصاً مع تداخل اختصاصات عدد من الوزارات والمراكز والهيئات مع قطاع التعليم.

وتتطلب المرحلة التنفيذية تحديداً دقيقاً للأدوار في صناعة السياسات وتنفيذها وتقويمها، بما يمنع الازدواجية وتداخل المسؤوليات. وفي هذا السياق، تبرز أهمية وضع ميثاق حوكمة لمجلس شؤون التعليم العام يحدد صلاحياته ولجانه ومستويات التفويض وآليات المساءلة وقواعد تعارض المصالح، إلى جانب ضمان قدر مناسب من استقلالية التقييم والشفافية في ممارسة الاختصاصات.

ويكتسب ذلك أهمية خاصة في ضوء تداخل قيادة الوزارة والمجلس، وما قد يترتب عليه من تقاطع بين مسؤولية وضع السياسات ومسؤولية تنفيذها. ويمكن تعزيز الشفافية من خلال نشر الخطة السنوية للمجلس وقراراته الأساسية ومؤشرات متابعة تنفيذها، وإصدار تقرير دوري عن حالة التعليم ونتائج السياسات والبرامج.

كما تبرز الحاجة إلى تحديد الحدود الفاصلة بين اختصاص المجلس والوزارة في إصدار اللوائح، بحيث يكون واضحاً ما يقره المجلس وما يصدره وزير التعليم من لوائح تنفيذية، بما يحافظ على انساق التسلسل التنظيمي. وعلى مستوى الوزارة، يستلزم الأمر فصلاً إجرائياً مناسباً بين تشغيل المدارس الحكومية وتنظيم التعليم الخاص ومنح التراخيص وتقديم الدعم ومراقبة المخالفات، بما يقلل تضارب المصالح ويعزز المساءلة.

وبذلك تتركز متطلبات الحوكمة في المرحلة التنفيذية في حسم حدود الاختصاص بين المجلس والوزارة والجهات الأخرى، وتحديد المسؤولية عن النتائج المشتركة، وضمان استمرارية الخدمة التعليمية، وحماية الهوية التعليمية، وتحويل حقوق المعلم والطالب إلى أطر واضحة قابلة للتطبيق والمساءلة.

ويظهر تحدٍ جديد مع التوسع المتوقع في استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم والمتابعة وتحليل أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة؛ إذ لا تقتصر الحوكمة هنا على حماية البيانات، وإنما تمتد إلى القرارات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي. ويتطلب ذلك تحديد الاستخدامات المسموح بها، وما يتعارض مع المعايير الأخلاقية، والقرارات التي يجب أن تبقى تحت المسؤولية البشرية، مع ضمان الشفافية والمساءلة عن النتائج.



وفي هذا الإطار، تبرز أهمية القنوات المؤسسية المنتظمة للاستماع إلى المعلمين ومديري المدارس والطلاب والأسر، لا بوصفهم أطرافاً في العملية التعليمية فحسب، بل بوصفهم مصادر مباشرة للمعلومات حول آثار السياسات وصعوبات تطبيقها. وبذلك تصبح الحوكمة منظومة تتجاوز توزيع الاختصاصات إلى وضوح المسؤولية، والشفافية، والمساءلة، والمشاركة، وقياس النتائج.

### 1) المسؤولية المشتركة عن النتائج واستمرارية الخدمة التعليمية

لا يكفي وضوح الاختصاصات إذا لم يقترن بوضوح المسؤولية عن النتائج؛ فبعض المخزجات التعليمية، مثل الصحة والمهارات والجاهزية لسوق العمل والهوية، تتجاوز اختصاص جهة واحدة. وقد تؤدي كل جهة مسؤولياتها المنفردة من دون أن تتحقق النتيجة الوطنية المستهدفة. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى تحديد النتائج المشتركة، والجهة القائمة لكل نتيجة، ومسؤوليات الشركاء، ومؤشرات قياس الأثر.

ويرتبط بذلك اتساع مشاركة القطاع الخاص وغير الربحي وتنوع نماذج التشغيل. وقد عزز النظام حماية المسيرة التعليمية للطالب عند مخالفة المؤسسة التعليمية الخاصة، ومنها ضمان استكمال العام الدراسي عند إلغاء الترخيص. ومن المهم أن تمتد الأطر التنفيذية بهذا المبدأ إلى حالات أخرى، كالتعثر المالي أو التشغيلي، أو انتهاء عقد المشغل أو تغييره أو خروجه من السوق. وتتطلب طبيعة التعليم التعامل مع التعثر بصورة مختلفة عن القطاعات الأخرى؛ إذ يمكن معالجة الاستثمار أو إعادة هيكلته، بينما لا يمكن تعويض الزمن التعليمي الذي يفقده الطالب. ولذلك، ينبغي أن تضمن الأطر التنفيذية استمرارية الخدمة التعليمية عند تعثر مقدمها أو تغييره، بالتوازي مع تحديد المسؤولية المشتركة عن النتائج التي تتداخل فيها اختصاصات عدة جهات. وبذلك تمتد الحوكمة من تنظيم الاختصاصات ومقدمي الخدمة إلى ضمان النتائج وحماية استقرار المسيرة التعليمية للطالب.

### 2) وضوح الاختصاصات وتعزيز الهوية والحقوق التعليمية

تتطلب بعض أحكام النظام مزيداً من التحديد في اللوائح التنفيذية، ولا سيما العلاقة بين الوزارة ومجلس شؤون التعليم العام. ويظهر ذلك في المادة السابعة والعشرين المتعلقة بإعداد الإطار الوطني للتعليم العام، حيث تتوزع الأدوار بين الوزارة وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج، دون تحديد واضح لدور المجلس، رغم ارتباط بعض اختصاصاته الواردة في المادة الثامنة بالسياسات والأطر العامة للتعليم. ومن ثم، تبرز ضرورة تحديد موقع المجلس في إعداد الإطار الوطني واعتماده، بما يمنع الازدواجية ويضمن تكامل المسؤوليات.

كما أن المشاركة في إعداد النظام تمثل جانباً مهماً من الحوكمة؛ فقد مر المشروع بمراحل تطوير شاركت فيها فئات من داخل القطاع وخارجه، من المعلمين وأولياء الأمور وممثلي القطاع الخاص، إلى جانب طرحه للعموم من خلال استطلاع المركز الوطني للتنافسية. ولا تقاس قيمة هذه المشاركة باتساعها فحسب، بل بمدى انعكاس الآراء والملاحظات على الصياغة النهائية للنظام، وهو ما يستلزم وجود آليات واضحة للتغذية الراجعة والمراجعة.



وتحتاج الحوكمة كذلك إلى ضمان الحد المشترك للهوية التعليمية بين أنماط التعليم المختلفة. فمع تأكيد النظام أهمية اللغة العربية ضمن أهدافه، تبرز الحاجة إلى متطلبات واضحة تكفل حصول جميع الطلاب، بمن فيهم الملتحقون بالتعليم الخاص والدولي، على مستوى مناسب من اللغة العربية، إلى جانب المعارف المرتبطة بالدين والتاريخ السعودي والإسلامي، بما يحافظ على الهوية الثقافية والوطنية.

أما حقوق المعلم والطالب، فعلى الرغم من أهمية ما تضمنه النظام بشأنها، فإن بعض الأحكام تحتاج إلى مزيد من التفصيل لضمان قابليتها للتطبيق. ومن المفيد إصدار دليل متكامل لحقوق المعلم المهنية والتدريبية والوظيفية، يوضح آليات ضمانها، إلى جانب تطوير إطار مماثل يوضح حقوق الطالب وواجباته. فالحق النظامي لا تكتمل حمايته بمجرد النص عليه، وإنما بوضوح إجراءات ممارسته والجهة المسؤولة عن ضمانه وآليات المساءلة عند الإخلال به.

#### • اللوائح التنفيذية ومرونة التطبيق: من النص إلى الممارسة

يمثل نظام التعليم الجديد إطارًا تشريعيًا عامًا يقوم على قدر من الشمول والمرونة، ويتيح مساحات واسعة لتطوير المنظومة التعليمية. غير أن تحقيق هذه الغايات يرتبط بدرجة كبيرة بجودة اللوائح التنفيذية والضوابط والأدلة التي سترجم أحكام النظام إلى ممارسات فعلية. فالمشكلة لا تتعلق بصياغة اللوائح قانونيًا فقط، وإنما بالمنهجية والجهات والخبرات التي تشارك في إعدادها؛ إذ قد يحمل النظام فلسفة قائمة على المرونة والتمكين والحوكمة، ثم تؤدي كثرة الاشتراطات والموافقات والتفاصيل الإجرائية إلى إعادة إنتاج المركزية بصورة تحد من أثره التحويلي.

وتزداد أهمية الأطر التنفيذية في استيعاب تنوع النماذج التعليمية، بما يشمل المدارس المتخصصة والتقنية والفنية، وتطوير المسارات التعليمية، وتوسيع التعليم الافتراضي، مع ضمان جودة المخرجات وتكافؤ فرص الحصول على التعليم. ومن ثم، ينبغي أن تتأسس عملية إعداد اللوائح على مقاصد النظام، وفي مقدمتها مركزية تعلم الطالب، وتعزيز مكانة المعلم، وتمكين المدرسة، وتوسيع الشراكة مع القطاع الخاص، بدل إعادة صياغة اللوائح السابقة في قوالب أكثر تفصيلاً ومركزية.

ويتطلب ذلك مؤسسة تطوير اللوائح والسياسات التنفيذية باعتباره عملاً مؤسسيًا متعدد التخصصات، يشارك فيه المختصون في القانون والتنظيم والتربية والسياسات والحوكمة، إلى جانب أصحاب الخبرة الميدانية، مع الاستفادة من التجارب الدولية ذات الصلة. كما تكتسب الخبرة الوطنية المتراكمة أهمية خاصة في قطاع يتولى بناء الإنسان في مراحل أساسية من تكوينه، بما يستلزم الجمع بين التخصص العميق وفهم السياق المحلي والانفتاح على الممارسات العالمية.



## 1 التمييز بين النظام واللوائح والأدوات المنظمة للممارسة التعليمية



## 2 مرونة نظام التعليم الجديد تقاس بتحويلها إلى ممارسة واضحة وقابلة للتطوير



## 3 مخرجات التعليم وصورة الإنسان المستهدف هي البوصلة





## (1) المرحلة الانتقالية واختبار مرونة التطبيق

تكتسب المرحلة الانتقالية أهمية خاصة في الانتقال من منظومة استقرت ممارساتها التنظيمية والإدارية لعقود إلى إطار تشريعي جديد. ويمكن أن يساعد منح النظام فترة لاستمرار العمل باللوائح السابقة على تجنب الفراغ التشريعي والإداري، لكنه يتطلب في المقابل إدارة مؤسسية واضحة للانتقال، تضمن اتساق الممارسات القائمة مع الاتجاه الجديد.

وتبرز الحاجة خلال هذه المرحلة إلى بناء إطار وطني مؤسسي ينظم عمل لجان مجلس شؤون التعليم العام والقطاعات ذات العلاقة، ويختبر جاهزية السياسات والاستراتيجيات قبل تعميمها. كما ينبغي إنشاء آليات مستمرة لجمع التغذية الراجعة من المدارس والإدارات التعليمية ومديري المدارس والمعلمين والمعلمات، لرصد مواطن الغموض وسوء الفهم والتعارضات ومعالجتها مبكراً.

ويكتسب ذلك أهمية لأن الميدان التعليمي هو نقطة الاختبار الفعلية للنص التشريعي؛ فأى غموض في الأدوار أو الصلاحيات أو الإجراءات قد يؤدي إلى تفاوت التطبيق بين المدارس، ويزيد الحاجة إلى أدلة إجرائية واضحة وتفسيرات موحدة، بما يحول دون تراكم ممارسات لا تتفق مع أهداف النظام. كما تستلزم مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمات التعليمية مزيداً من الوضوح في الأطر التنفيذية، خاصة فيما يتعلق بمواءمة نماذج التعليم الخاص مع منظومة التعليم العام، وضمان جودة الخدمة، وتحديد التكلفة، وتحقيق تكافؤ فرص الحصول على تعليم ذي جودة مناسبة. ويجب أن تظل المرونة التنظيمية مرتبطة بضمانات الجودة وحماية حق الطالب في تعليم مستقر.

## (2) متطلبات تطوير الإطار التنفيذي وقياس أثره

تستحق بعض المسائل المرتبطة بالإطار التنفيذي مزيداً من الدراسة، ومن أبرزها سن الإلزام بالتعليم؛ إذ قد يؤدي ربط الإلزام بالفئة العمرية من 6 إلى 15 عاماً إلى بقاء الفئة من 16 إلى 18 عاماً خارج نطاق الإلزام. ويستدعي ذلك مراجعة مدى اتساق هذا التحديد مع الالتزامات الدولية للمملكة، ولا سيما اتفاقية حقوق الطفل التي انضمت إليها عام 1996م، والتي تمتد فيها مرحلة الطفولة إلى سن الثامنة عشرة، وما يرتبط بها من حقوق، ومنها الحق في التعليم النوعي وتنمية مهارات التفكير النقدي والمشاركة والتعبير. ومن ثم، تبرز أهمية دراسة سن الإلزام وعلاقته بحماية الحق في التعليم خلال المرحلة الثانوية.

كما تبرز الحاجة إلى منظومة وطنية لقياس أثر النظام ترتبط بأهدافه الاستراتيجية ونتائجه المستهدفة، ولا تقتصر على متابعة تنفيذ الإجراءات، وينبغي ربط ضبط وتقنين إجراءات التطبيق بالقياس والتقويم، بحيث تصبح النتائج مدخلاً مستمراً لتطوير السياسات والممارسات، مع التمييز بين مستوى الالتزام بالتطبيق وبين أثر النظام في تعلم الطلاب وجودة التعليم.



### • المدرسة والمعلم والأسرة: مرتكزات التحول التعليمي

لا يكتمل التحول الذي يستهدفه نظام التعليم الجديد بمجرد تطوير الإطار التشريعي أو إعادة تنظيم الاختصاصات؛ إذ يتحدد أثره الفعلي في المدرسة والفصل الدراسي، ومن خلال المعلم، وبمشاركة الأسرة. فالمدرسة هي البيئة التي تُترجم فيها السياسات إلى تجربة تعلم، والمعلم هو الحلقة الأقرب إلى الطالب، والأسرة شريك أساسي في دعم التعلم واستدامة أثره. ومن ثم، فإن نجاح النظام يرتبط بمدى قدرته على توفير بيئة مدرسية مناسبة، وتمكين المعلم، وحماية حقوقه، وإشراك الأسرة، وربط ذلك كله بجودة تعلم الطالب.

#### 1) المدرسة بوصفها بيئة متكاملة للتعلم

يمثل صدور نظام التعليم الجديد فرصة لإعادة النظر في المدرسة، ليس باعتبارها مبنى يحتضن العملية التعليمية فحسب، وإنما باعتبارها بيئة تعلم متكاملة تجمع الموارد البشرية والمادية والتعليمية والرقمية. ومن هنا يبرز سؤال أساسي حول الكيفية التي ستتغير بها المدرسة في ضوء اللوائح والتفسيرات التنفيذية للنظام: هل ستستمر على النمط التقليدي الذي استقر لعقود، أم ستُعاد صياغتها لتتناسب مع متطلبات التعليم الحديث والتحول الرقمي؟

ويشمل ذلك تطوير تصميمات المدارس ومرافقها بما يتلاءم مع الهوية العمرانية للمناطق المختلفة، وتوفير مساحات تعليمية مريحة ومرنة، وساحات ومختبرات ومساحات وصالات رياضية مهيأة، إلى جانب مرافق تدعم الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية وغيرها من الأنشطة اللاصفية. وتواجه بعض المدارس الحكومية تحديات مرتبطة بقدرة المباني ومحدودية التجهيزات، فضلاً عن مركزية القرار وطول الإجراءات الخاصة بالصيانة والترميم وتحديث الأثاث والمرافق. كما قد تحد محدودية الصلاحيات من قدرة قيادات المدارس على الاستجابة السريعة للاحتياجات الفعلية. ومن ثم، تبرز أهمية أن تتيح الأطر التنفيذية للنظام استقلالية إدارية ومالية مناسبة للمدرسة، ضمن موازنات واضحة وضوابط تضمن كفاءة الإنفاق وجودة التنفيذ، بما يمكن القيادة المدرسية من معالجة احتياجاتها دون إخضاع كل عملية تطوير لموافقات مركزية معقدة.

ولا ينفصل ذلك عن التحول الرقمي؛ إذ تحتاج المدرسة إلى بنية تقنية قادرة على استيعاب التعليم الحديث، تشمل شبكات إنترنت سريعة ومستقرة، وبنية شبكية مناسبة داخل الفصول، وأجهزة وتجهيزات رقمية تلأئم احتياجات الطلاب والمعلمين. كما يتطلب الأمر معالجة الكثافة الطلابية وتكدس الفصول، خصوصاً في المدن الكبرى، بما يسمح بالتفاعل والحركة والتعلم النشط.

فالبيئة المدرسية تؤثر في الأمان النفسي والجسدي والدافعية والاستيعاب؛ إذ قد تؤدي الفصول المزدحمة، وضعف الإضاءة والتهوية، وتدني مستوى المختبرات، وغياب المساحات التفاعلية والمرافق المناسبة للأنشطة، إلى الحد من الإبداع والابتكار والتعلم القائم على الممارسة. وينطبق الأمر على المعلم الذي يحتاج بدوره إلى بيئة عمل محفزة تتوافر فيها الأدوات التقنية والموارد اللوجستية اللازمة لأداء دوره بكفاءة.



وعليه، فإن المدرسة ينبغي أن تُعامل باعتبارها أحد المكونات الأساسية لجودة التعليم، لا مجرد وعاء مادي له؛ لأن أي خلل في تكامل مواردها البشرية والمادية والتعليمية والرقمية ينعكس على تجربة الطالب ونواتج التعلم.

## (2) المعلم شريك في صناعة التحول

يمثل المعلم الحلقة الأكثر تأثيرًا في انتقال الإصلاح من مستوى النظام والسياسات إلى الفصل الدراسي. ولذلك فإن بناء أنظمة متقدمة وإصدار لوائح حديثة لا يضمن وحده تغير الممارسة التعليمية إذا ظل المعلم في موقع المتلقي والمنفذ أكثر من كونه شريكًا في التطوير.

ويكتسب ذلك أهمية خاصة مع ما أولاه النظام من اهتمام بحقوق المعلم، بعد أن كانت موزعة بين لوائح ومواد تنظيمية مختلفة، مع غلبة التركيز سابقًا على واجباته ومسؤولياته. ومن أبرز ما أكدته النظام حق المعلم في التدريب والتطوير المهني في مجال تخصصه، والمشاركة في تطوير التعليم، والحصول على حوافز مالية ومعنوية عند التميز في الأداء. وتمثل هذه الحقوق أساسًا للانتقال بالمعلم من مجرد تنفيذ السياسات إلى المشاركة في تحسينها وتطوير الممارسات التعليمية.

غير أن تقرير الحقوق في النص النظامي يحتاج إلى آليات واضحة تضمن ممارستها وحمايتها؛ بحيث تحدد اللوائح إجراءات الحصول على التدريب والتطوير، وضوابط المشاركة، والحوافز، والجهات المسؤولة عن ضمان هذه الحقوق، وآليات التظلم عند عدم تمكين المعلم منها.

كما تبرز أهمية مؤسسة مشاركة المعلمين في صناعة القرار التعليمي. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال إنشاء مجلس وطني استشاري للمعلمين، أو كيان مهني مماثل، يضم معلمين ومعلمات من مختلف مناطق المملكة ومراحل التعليم وتخصصاته، مع تمثيل التعليم الحكومي والخاص والتربية الخاصة، واختيار نسبة من أعضائه من الميدان عبر آلية ترشيح أو انتخاب مهني منظمة، وارتباطه المؤسسي بمجلس شؤون التعليم العام.

ولا يستهدف هذا المجلس ممارسة دور تنفيذي أو الطول محل وزارة التعليم أو مجلس شؤون التعليم العام، وإنما تمثيل صوت الميدان التعليمي، من خلال إبداء الرأي في السياسات واللوائح المتعلقة بالمعلم والمناهج والتقويم والتطوير المهني والبيئة المدرسية، ونقل تحديات التطبيق وملاحظاته إلى صانع القرار.

وتكمن قيمة هذا النموذج في الانتقال من مجرد سماع المعلمين إلى إشراكهم في صناعة التغيير، بما يعزز الثقة وملكية التغيير. كما يمكن أن يمثل المجلس نظامًا للإذار المبكر يرصد مواطن الغموض والتعارض والآثار غير المقصودة للسياسات قبل أن تتسع آثارها، مستفيدًا من موقع المعلم ومدير المدرسة القريب من الواقع التعليمي.



### (3) الأسرة شريك في استدامة الإصلاح

لا يمكن النظر إلى الطالب بمعزل عن أسرته؛ فالأسرة شريك رئيس في دعم التعلم ومتابعة الطالب وفهم التحديات التي تواجهه. ولذلك فإن نجاح التحول التعليمي يتطلب قنوات مؤسسية منتظمة للاستماع إلى الأسر والطلاب، والاستفادة من ملاحظاتهم في تطوير السياسات والممارسات.

وتكمن أهمية هذه المشاركة في أن تجاهل التغذية الراجعة من الأسرة والمجتمع قد يؤدي إلى استمرار سياسات أو ممارسات منخفضة الجدوى، وما يترتب عليها من تكاليف تشغيلية ومالية واقتصادية. ومن ثم، ينبغي أن تصبح مشاركة الأسرة جزءًا من دورة تطوير التعليم، من إعداد السياسات إلى متابعة تطبيقها وتقويم آثارها.

### (4) وضوح الحقوق والأحكام المرتبطة بالتعليم

يؤكد النظام في المادة الثالثة أن التعليم حق للجميع، وهو مبدأ أساسي في حماية الحق في التعليم. كما تنص المادة الرابعة على التعليم الإلزامي حتى سن الخامسة عشرة، مع اتخاذ إجراءات نظامية بحق من يمنع طفلًا من التعليم خلال هذه السن.

ويشير ذلك أهمية توضيح العلاقة بين حق التعليم وإلزاميته، ولا سيما في ضوء تعريف الطفل في أنظمة ذات صلة، مثل نظام حماية الطفل، بمن لم يبلغ الثامنة عشرة. فإذا تجاوز الطالب الخامسة عشرة، وهو غالبًا في المرحلة الثانوية، فما الإطار النظامي لحماية حقه في التعليم، وما الإجراءات المترتبة على حرمانه منه؟ وتحتاج هذه العلاقة إلى مزيد من الوضوح بما يضمن اتساق الأحكام وعدم وجود فجوة في حماية حق الطالب.

كما تبدو بعض الأحكام، ومنها ما يتعلق بفصل مدارس البنات عن مدارس البنين في المادة السادسة، بحاجة إلى مزيد من التحديد في اللوائح التنفيذية بما يزيل احتمالات تعدد التفسير ويضمن وضوح التطبيق.

### (5) البعد الإنساني والاجتماعي في التحول التعليمي

لا ينبغي أن ينحصر التحول في رفع الكفاءة الإدارية أو إعادة توزيع الوحدات والاختصاصات؛ فالغاية النهائية هي بناء الإنسان وتحسين تجربته التعليمية. ولذلك فإن أي هيكلية للمدارس ينبغي أن تقاس آثارها التعليمية والاجتماعية إلى جانب آثارها المالية.

فدمج المدارس في القرى، مثلًا، قد يحقق وفورات إدارية، لكن نجاحه يتوقف على ألا يؤدي إلى زيادة كثافة الفصول، أو إرهاق المعلمين، أو إضعاف التفاعل بين المعلم والطالب، أو إطالة المسافات التي يقطعها الطلاب. ومن ثم، فإن الهيكلية الناجحة هي التي تقرب القرار من الميدان، وتخفف البيروقراطية، وتحافظ على الحضور الإنساني للمعلم، وتحسن المخرجات. ويمكن أن تتضمن اللوائح اشتراط تقييم إعادة الهيكلة بمؤشرات تربوية، مثل وقت التعلم والتفاعل الصفي واستقرار الكادر ونواتج الطلاب، إلى جانب المؤشرات المالية.



ويمتد البعد الإنساني إلى الشراكة مع القطاع الخاص؛ إذ يتيح الاستثمار تنويع النماذج التعليمية وتطوير الخدمات، لكنه يحتاج إلى ضوابط تضمن ألا تتحول الكفاءة المالية إلى غاية على حساب الوظيفة التربوية. ولذلك ينبغي أن تتضمن تراخيص المدارس الخاصة معايير واضحة للهوية الوطنية والقيم والمناهج وجودة المخرجات، مع إتاحة المجال للتنوع والابتكار.

كما يرتبط التعليم ببناء الجاهزية والصمود والأمن الوطني من خلال إعداد مواطن يمتلك المعرفة والمهارات والقيم والقدرة على التعامل مع التحديات. ولا تتحقق أهداف التفكير الناقد والابتكار والتعلم مدى الحياة دون ترسيخ ثقافة الجهد والمثابرة والانضباط وتحمل المسؤولية. وينبغي أن تنعكس هذه القيم في المناهج والتدريس والتقويم والأنشطة، لا أن تبقى ضمن الأهداف العامة فقط.

وبذلك، يصبح التحول التعليمي أوسع من إعادة بناء الهياكل؛ فهو انتقال نحو مدرسة محفزة وآمنة، ومعلم مُمكّن وشريك، وأسرة فاعلة، وطالب في مركز العملية التعليمية. وهذه هي الحلقة التي تجعل التأسيس النظامي قادرًا على التحول إلى ممارسة تعليمية ذات أثر مستدام.

#### • من تنظيم التعليم إلى تحسين نواتج التعلم

يحظى التعليم بأولوية استراتيجية ومالية عالية؛ فقد بلغ مخصصه في ميزانية عام 2025م نحو 201 مليار ريال، مع هدف معلن يتمثل في وصول التعليم السعودي إلى قائمة أفضل 20 نظامًا تعليميًا عالميًا. ويعكس ذلك حجم الاهتمام بالقطاع، إلا أن زيادة الإنفاق وتحديث المناهج وتطوير البنية التحتية لا تؤدي تلقائيًا إلى ارتفاع جودة التعلم؛ إذ يبقى الاختبار الحقيقي فيما يحدث داخل الفصل، وفي مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات قابلة للتوظيف.

ومن هنا، ينبغي أن يتركز الاهتمام على نواتج التعلم: هل يستطيع الطالب القراءة والفهم والتحليل؟ وهل يوظف الرياضيات في مواقف واقعية؟ وهل يمتلك مهارات التفكير النقدي والتواصل وحل المشكلات؟ وهل تتفاوت هذه النتائج بصورة كبيرة بين المدارس والمناطق؟ وتكتسب هذه الأسئلة أهمية في ضوء ما سبق أن تضمنته تشريعات وزارة التعليم لتحديات الإصلاح، ومنها جودة التعليم العام، وتراجع نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية، وتفاوت مستوى الخدمات المقدمة لبعض الفئات، وكفاءة الإنفاق.

وبناءً على ذلك، لا ينبغي أن يقاس نجاح الإصلاح بعدد المدارس أو الأجهزة أو المقررات التي جرى تطويرها فحسب، وإنما بمقدار التعلم الفعلي الذي يخرج به الطالب. ويتطلب ذلك تحسين جودة إعداد المعلم وتأهيله المستمر، وتخفيف الأعمال غير التعليمية التي تستنزف وقته، وتطوير أساليب التدريس والتقويم، ومنح المدرسة والمعلم مساحة أكبر لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، وبناء مسار مهني يرتبط فيه التطور في الممارسة بالتقدير والحوافز. وتتكامل هذه العناصر مع تطوير المناهج والبيئة المدرسية والحوكمة وتمكين المدارس؛ لأن تحسين أحدها بمعزل عن بقية مكونات المنظومة لا يضمن تحسن النتائج.



ملتقى أسبار  
Asbar Council  
(نادي تفكير)

نظام التعليم الجديد: قراءة في صناعة التحول وتحديات التطبيق



## نظام التعليم الجديد

نحو تعليم أكثر جودة .. لمستقبل أوسع

تعليم أفضل ..  
لمستقبل أزهر

### 1 سياق التحول



إدارة أرقى  
لتعليم أكثر فاعلية

ويأتي

نظام التعليم الجديد في سياق تحول أوسع في إدارة التعليم، يتجه إلى تقليص المستويات التنظيمية بين الوزارة والمدارس، وزيادة التركيز على الأداء والتمكين والمرونة. وقد تحقق خلال السنوات الماضية تقدم في البنية التحتية والرقمنة وإعادة تصميم أجزاء مهمة من المناهج والخطط وربط التعليم بمسارات التنمية الوطنية، إلا أن التحدي الأهم يتمثل في الانتقال من إصلاح المدخلات إلى تحسين نواتج التعلم.

### 2 مؤشرات تقييم التحول

ولهذا،

يمكن أن يستند تقييم التحول إلى مؤشرات مترابطة تشمل:



جودة التعلم  
جودة المعلم  
العدالة بين  
المدارس والمناطق  
تنمية المهارات  
المستقبلية  
قدرة التعليم  
على تحويل ما يتعلمه  
الطالب إلى فرص حقيقية  
في الحياة والعمل



جودة التعلم



جودة المعلم



العدالة بين  
المدارس والمناطق



تنمية المهارات  
المستقبلية



فهذه.  
المؤشرات تكشف مدى نجاح الإصلاح التشريعي والتنظيمي في تحقيق غايته الأساسية، وهي تحسين تعلم الطالب.

### 3 من المدخلات إلى النواتج

وبذلك

ينتقل التركيز من قياس ما أدخل إلى النظام إلى قياس ما أنتجه النظام؛ فنجاح الإصلاح لا يتحدد بحجم الموارد أو عدد الإجراءات واللوائح، وإنما بمدى تحسن تعلم الطالب، وعدالة فرصه التعليمية، ونمو مهاراته، وقدرته على توظيف ما تعلمه في الحياة والعمل، وما يتركه التعليم من أثر مستدام في الفرد والمجتمع.



من قياس  
ما أدخل إلى النظام

إلى



قياس  
ما أنتجه النظام



تعليم نوعي  
أثر مستدام  
مجتمع مزدهر

معاً ..  
نصنع مستقبلاً أفضل



رؤية  
2030  
الملكة العربية السعودية  
KINGDOM OF SAUDI ARABIA



## 1) المدرسة من تمكين الصلاحيات إلى تحسين تعلم الطالب

يظل النظام إطارًا لتنظيم التعليم وتحديد الأدوار والصلاحيات، بينما يتحقق أثره الفعلي داخل المدرسة ومن خلال الممارسة اليومية للمعلم. ولذلك، فإن تحسين الحوكمة، وتنظيم الصلاحيات، وترخيص المهن التعليمية، وتوسيع مشاركة القطاع الخاص، واستحداث مسارات جديدة، تظل وسائل ينبغي أن تنعكس في النهاية على تعلم الطالب وجودة مخرجاته.

ومن المهم أن يصاحب تطبيق النظام منذ مراحل الأولى إطار وطني واضح ومحدود لقياس النتائج التعليمية، دون أن يتحول إلى منظومة بيروقراطية جديدة. وينبغي أن يركز على جوانب أساسية، مثل القراءة والفهم، والرياضيات، والتفكير العلمي، والكتابة والتعبير، والمهارات الرقمية، والقدرة على التعلم المستقل. كما لا يقل تحديد الفجوات التعليمية أهمية عن قياس المتوسطات الوطنية؛ إذ ينبغي رصد الفروق بين المدارس في المدن والمناطق الريفية، واتجاه هذه الفروق، وأثر الإصلاحات في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ومدى إسهام توسع القطاع الخاص واستحداث المسارات الجديدة في تحسين التعلم، لا مجرد زيادة الخيارات التعليمية.

وفي هذا السياق، تبرز المدرسة بوصفها وحدة أساسية للتنفيذ وصنع القرار التعليمي. فبقاء الإصلاح في المستوى المركزي قد يحد من أثره في الفصل الدراسي، بينما يقتضي تمكين المدرسة منح مديرها ومعلميها صلاحيات فعلية لاتخاذ القرارات المناسبة، بالتوازي مع مسؤولية واضحة عن النتائج.

وتشير تجارب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إلى أن استقلالية المدرسة قد ترتبط بأداء أفضل، لكنها لا تؤدي إلى ذلك تلقائيًا؛ إذ تزداد فاعليتها عندما تقترن بضمانات للجودة، والإرشاد المهني للمعلمين، وملاحظة التدريس، والتقييم الذاتي للمدرسة، وتتبع نتائج الطلاب، والمساءلة المنتظمة. كما تؤكد نتائج PISA 2022 أهمية هذا التوازن؛ فالصلاحيات الأوسع لا تضمن تحسن النتائج في غياب القيادة المؤهلة والدعم المهني والمساءلة وضمان الجودة.

ومن ثم، فإن توسيع استقلالية المدرسة يحتاج إلى إعداد مؤسسي ومهني متدرج يضمن حسن استخدام الصلاحيات، ويحول دون اتساع الفجوة بين جودة التصميم وفاعلية التطبيق. وتصبح المسألة في النهاية مرتبطة بحسن التنفيذ؛ ليس السؤال كيف يُطبق النظام فحسب، وإنما كيف يؤدي تطبيقه إلى تعليم أفضل؟

## 2) قياس النتائج والأثر في تقييم الإصلاح التعليمي

يتطلب تقييم نظام التعليم الجديد النظر إلى نتائج التعليم باعتبارها المقياس الرئيس لفاعلية المنظومة، مع تجاوز المؤشرات التعليمية المباشرة إلى قياس الأثر الاجتماعي والاقتصادي للتعليم. كما ينبغي التمييز بين أثر النظام ذاته وأثر تفاوت مستويات التطبيق، من خلال متابعة درجة نضج التنفيذ ومستوى تحقق المستهدفات.



ويمكن الاستفادة من المقارنات الدولية، وفي مقدمتها دراسة PISA التي تشارك فيها المملكة العربية السعودية ضمن مشاريع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، إلى جانب المؤشرات الوطنية. كما تمثل النتائج المتاحة قبل التطبيق الكامل للنظام خط أساس يمكن من خلاله قياس التغير في تعلم الطلبة بعد دخوله حيز التنفيذ، بدل الاكتفاء بالانطباعات العامة حول نجاح الإصلاح. ولا يقتصر تقييم النتائج على العوامل الموجودة داخل المدرسة؛ فالتعليم يمثل نظامًا مترابطًا ومعقدًا تتداخل في تشكيل مخرجاته عوامل صحية واجتماعية واقتصادية وبيئية، فضلًا عن الاختلافات المكانية والإقليمية. ولذلك، يتطلب التقييم تحليل السياق الذي تتشكل فيه النتائج، ورصد الفروق بين المناطق والفئات، وتحديد العوامل التي تفسر التفاوت، بما يساعد على بناء سياسات أكثر دقة وقدرة على معالجة أسبابه.

#### • التحول التقني وتطوير أنماط التعليم والحوكمة

يشهد التعليم تحولًا متسارعًا بفعل التطورات التقنية، ولا سيما الذكاء الاصطناعي، إلى جانب تنوع أنماط التعليم وتنامي الاعتماد على الحلول الرقمية. ومن ثم، فإن تطوير منظومة التعليم لا يقتصر على إدخال التقنيات، وإنما يتطلب تحديث الأطر التنظيمية والحوكمة بما يضمن استيعاب هذه التحولات وتوظيفها بصورة آمنة وفعالة.

وبذلك، فإن التحول التقني في التعليم لا ينبغي أن ينحصر في توفير الأدوات والمنصات، وإنما يمتد إلى تطوير الحوكمة، وتنويع أنماط التعليم، وتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي، وتكامل الأدوار المؤسسية، بما يجعل المنظومة التعليمية أكثر مرونة وقدرة على مواكبة التحولات التقنية والاستجابة لمتطلبات المستقبل.

#### 1) حوكمة الذكاء الاصطناعي في التعليم

أصبح الذكاء الاصطناعي في قلب التحول التعليمي، ولم تعد الإشارة إلى الوسائل التقنية أو التعليم الإلكتروني كافية لاستيعاب طبيعة التغير المتسارع. ولذلك، تبرز الحاجة إلى أطر تنظيمية واضحة تحكم استخدامه في التعليم، حتى لا تتقادم بعض جوانب النظام قبل بدء تطبيقه، في ظل سرعة تطور هذه التقنيات واتساع نطاق استخدامها.

وتطرح هذه التحولات أسئلة جوهرية تتعلق بحدود استخدام الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والإدارية، ومدى إمكان الاعتراف به بوصفه وكيلًا في بعض المهام، والقرارات التي يجب أن تظل مسؤولية بشرية، وحدود الصلاحيات التي يمكن منحها إيها. كما تبرز قضايا المسؤولية عن الأخطاء والنتائج، وحوكمة البيانات التي يجمعها ويعالجها، وحماية الخصوصية، والشفافية، والأخلاقيات، وآليات المراجعة والمساءلة.

ومن ثم، ينبغي أن تتضمن الأطر التنفيذية ضوابط واضحة تحدد المسؤولية البشرية، ونطاق استخدام الذكاء الاصطناعي، وحماية البيانات، والشفافية، والضوابط الأخلاقية، وآليات الرقابة والتقييم، بما يسمح بالاستفادة من إمكاناته دون إضعاف المسؤولية المؤسسية أو التربوية.



## (2) التعليم عن بُعد وتنوع أنماط التعلم

أكد النظام اعتماد التعليم الحضوري، إلا أن التطور المتسارع في وسائل الاتصال والتقنيات التعليمية يستدعي تعزيز مكانة التعليم عن بُعد بوصفه نمطًا تعليميًا أصيلًا يمكن أن يتكامل مع التعليم الحضوري أو يعمل بصورة مستقلة وفق طبيعة المرحلة والبرنامج واحتياجات المتعلم. ويتطلب ذلك وضع ضوابط ومعايير واضحة لجودة التعليم عن بُعد، تشمل تصميم المحتوى، وكفاءة المنصات، والتفاعل بين المعلم والطالب، وأساليب التقويم، وحماية البيانات، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم. ويتيح هذا التوجه للنظام قدرًا أكبر من المرونة في استيعاب النماذج التعليمية المتنوعة والتطورات المستقبلية، بدل ارتباط الإطار التنظيمي بنمط تعليمي واحد.

## (3) تطوير الحوكمة وتكامل التمثيل المؤسسي

تفرض التحولات التقنية وتنوع أنماط التعليم إعادة النظر في الحوكمة التعليمية، بما يضمن مشاركة الجهات الأكثر ارتباطًا بصناعة السياسات التعليمية وتنفيذها وتقويمها. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية دراسة مستوى التمثيل في مجلس شؤون التعليم العام، وإمكان رفع مستوى تمثيل الجهات ذات العلاقة، بما في ذلك رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب ورئيس المركز الوطني للمناهج، إلى جانب دراسة تمثيل الجهات الأمنية ذات الصلة.

وتزداد أهمية هذا التكامل المؤسسي في ظل اتساع العلاقة بين التعليم والأمن الوطني؛ إذ لم تعد التهديدات الأمنية ذات طبيعة تقليدية، بل أصبحت تتداخل فيها الأبعاد الفكرية والتقنية والاجتماعية. ومن ثم، يمثل التعليم مجالًا وقائيًا مهمًا لبناء الوعي، وتعزيز الانتماء، وتنمية القدرة على التعامل مع المخاطر الفكرية والرقمية والمجتمعية، بما يجعله أحد خطوط الدفاع الأساسية عن المجتمع.



### • التعليم والأمن الوطني وبناء الإنسان السعودي

يمثل التعليم ركيزة أساسية في تحقيق الأمن الوطني وبناء مجتمع آمن ومستقر وقوي. وتقوم العلاقة بين التعليم والأمن على شراكة متبادلة؛ فالتعليم يسهم في بناء الإنسان وتنمية وعيه وقدرته على التعامل مع التحديات، بينما يوفر الأمن البيئة المستقرة التي تمكن المؤسسات التعليمية من أداء أدوارها في التنمية والإبداع والابتكار.

وتتجسد هذه العلاقة في المدرسة بوصفها بيئة أساسية لبناء الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة. فدورها لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يمتد إلى تعزيز الأمن الفكري من خلال ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال، ومواجهة التطرف والانحرافات الفكرية والسلوكية، وتنمية الانتماء الوطني والمواطنة، بما فيها المواطنة الرقمية، ورفع وعي الطلاب بالتهديدات السيبرانية والفكرية المستجدة وسبل التعامل معها.

كما يرتبط الأمن الوطني من زاوية أخرى بالأمان النفسي والجسدي للطالب؛ إذ تمثل الحاجات الأمنية، وفق تسلسل ماسلو للاحتياجات، أساساً يساعد على تهيئة الطالب للتعلم والانتقال إلى مستويات أعلى من الدافعية والتحصيل. فالبينة الآمنة والخالية من الخوف والقلق تسهم في حمايته من التمر والتهديد والاضطرابات النفسية، وتعزز ثقته وانتماءه، وتتيح له طرح الأسئلة والتعبير عن رأيه والمشاركة في التعلم دون خشية من السخرية أو العقاب غير المناسب. ولذلك، لا يمثل الأمن النفسي والجسدي عنصراً منفصلاً عن جودة التعليم، بل شرطاً لفاعلية البيئة التعليمية.

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية الطرح الذي يربط التعليم والأمن الوطني ضمن منظومة تجعل مخرجات التعليم إحدى ركائز تعزيز الأمن الفكري والاجتماعي وحماية المجتمع من التهديدات الداخلية والخارجية. كما يبرز دور المناهج في غرس الانتماء الوطني والوعي الأمني لدى الأجيال الناشئة، وتحصين الفكر من الأفكار المتطرفة والانحرافات السلوكية، من خلال ترسيخ الوسطية والاعتدال والمسؤولية.

وبناءً على ذلك، يرتبط نظام التعليم العام الجديد بالأمن الوطني من خلال دوره في بناء الإنسان وتحصين العقول وحماية الهوية وتعزيز القيم الدينية والوطنية والانتماء والاعتزاز بالوطن. ولا تتحقق هذه الغايات بمجرد تضمينها في النص النظامي، وإنما بقدرة اللوائح التنفيذية والمناهج والبيئة المدرسية والممارسات التعليمية على تحويلها إلى ممارسات مستدامة تسهم في بناء جيل أكثر وعياً وقدرة على مواجهة التحديات، وتعزيز أمن المجتمع واستقراره.



## • مسارات التعليم الثانوي وآفاق التحول التعليمي

تمثل المرحلة الثانوية الحلقة الختامية في التعليم العام، والجسر الذي يربط مخرجات المراحل السابقة بمتطلبات التعليم العالي وسوق العمل. وفيها يُهيأ الطالب للانتقال إلى مسار أكاديمي أو مهني يتناسب مع قدراته وميوله واحتياجات المستقبل.

وفي هذا الإطار، نص الفصل الثالث من نظام التعليم الجديد، المتعلق بمراحل ومسارات التعليم العام وأنماطه، في المادة السابعة عشرة على أن «تضع الوزارة مسارات للتعليم في مراحل التعليم العام، وتحدد الخطط التعليمية لها». كما نصت المادة الثامنة عشرة على أن «لوزارة وضع مسارات تعليمية مهنية أو متخصصة ضمن مراحل التعليم العام، بما يناسب احتياجات سوق العمل». ويمنح النصاب الوزارة مساحة واسعة لتطوير المسارات، دون تحديد تفصيلي لطبيعتها، مما يجعل اللوائح التنفيذية حاسمة في رسم مستقبل التعليم الثانوي.

ويطرح ذلك تساؤلات حول مستقبل نظام المسارات الحالي، الذي يضم خمسة مسارات رئيسية: المسار العام، وعلوم الحاسب والهندسة، والصحة والحياة، وإدارة الأعمال، والمسار الشرعي. فهل تستمر هذه المسارات بصورتها الحالية، أم يعاد تصميمها في ضوء النظام الجديد؟ وهل تتجه اللوائح إلى استحداث مسارات أخرى أو إعادة توزيعها؟ وإلى أي مدى ستتوافر مرونة أكبر في الخيارات التعليمية؟

وتبرز هنا أهمية الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة بوصفها مراجع مقارنة (BENCHMARK)، ولا سيما النماذج التي تجمع بين المسارات الأكاديمية والمهنية والتخصصية، بما يراعي اختلاف قدرات الطلاب وميولهم واحتياجات سوق العمل. ففي بعض النظم التعليمية، توفر المرحلة الثانوية مسارات مهنية وتقنية يكتسب الطلاب من خلالها مهارات عملية تؤهل للالتحاق بسوق العمل، إلى جانب مسارات أكاديمية تركز على متطلبات التعليم العالي.

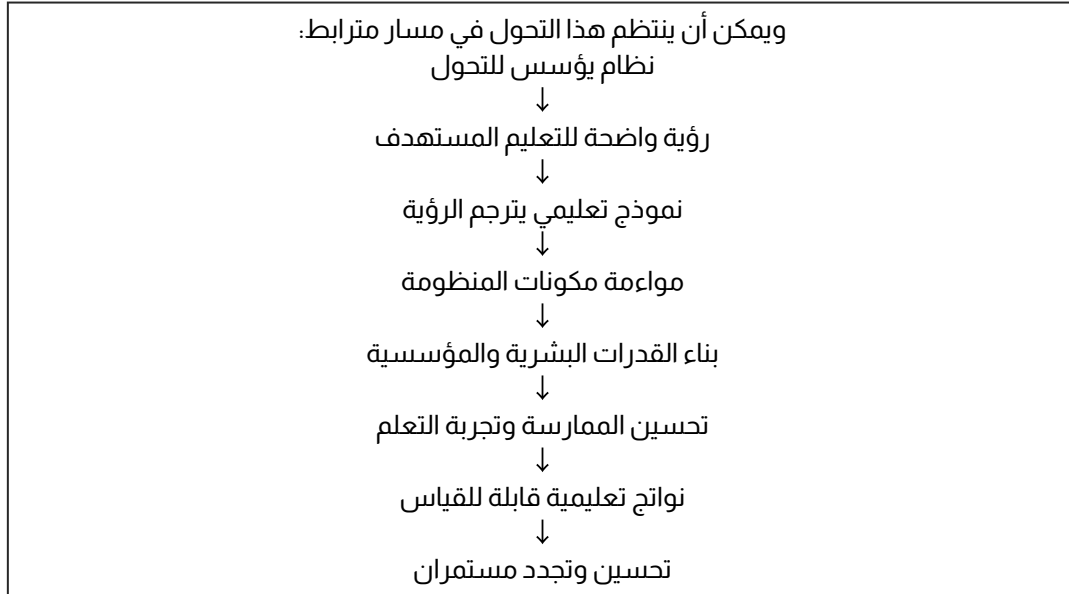
كما يستلزم تنوع المسارات تطوير منظومة متقدمة للإرشاد الطلابي والمهني؛ إذ قد يؤدي تعدد الخيارات دون إرشاد متخصص إلى اختيارات لا تتناسب مع قدرات الطالب أو ميوله أو تطلعاته المستقبلية. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى تأهيل المرشدين وتدريبهم على الإرشاد الأكاديمي والمهني، بما يماثل فاعلية الإرشاد في التعليم العالي، لمساعدة الطلاب والطالبات على اختيار المسار الأنسب لقدراتهم ومهاراتهم وميولهم، وربط ذلك بفرص التعليم العالي وسوق العمل.

وعليه، فإن تطوير التعليم الثانوي لا ينبغي أن يقتصر على إعادة تسمية المسارات أو زيادة عددها، وإنما يستلزم رؤية تربط قدرات الطالب ونواتج التعلم بمتطلبات التعليم العالي وسوق العمل، مع إتاحة المرونة في الانتقال بين المسارات وفق ضوابط واضحة. وبذلك تصبح المرحلة الثانوية نقطة انتقال فعلية إلى التخصص أو المهنة أو التعلم المستمر، بما يعزز قدرتها على الإسهام في التحول التعليمي المنشود.



#### • من نظام التعليم الجديد إلى مشروع التحول التعليمي المتكامل

يمثل نظام التعليم العام الجديد، بما يتضمنه من أهداف طموحة وأطر تنظيمية ومنظومة حوكمة، خطوة تأسيسية في تطوير التعليم بالمملكة. غير أن أثره لا يتوقف عند صدوره، بل يتحدد بقدرته على الانطلاق نحو تحول تعليمي يترجم أهدافه إلى ممارسة ومخرجات قابلة للقياس. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى مشروع وطني للتحول التعليمي يتناسب مع مستوى الطموح الذي يحمله النظام. يبدأ بتحديد صورة واضحة للتعليم المستهدف، ثم بناء نموذج تعليمي يترجمها، ومواءمة مكونات المنظومة حوله، بما يشمل السياسات والمناهج والمعلم والمدرسة والتقويم والتقنية والبيئة التعليمية والشراكات والتمويل. فالتحول التعليمي لا يتحقق بتشريع منفرد، وإنما بتكامل هذه العناصر وتوجيهها نحو غايات وطنية واضحة ونواتج تعلم محددة، مع بناء القدرات البشرية والمؤسسية اللازمة، وترجمة ذلك إلى ممارسة داخل المدرسة والفصل، ثم قياس الأثر والتحسين المستمر.



وبذلك يصبح النظام منطلقاً تشريعياً وحوكيمياً لمشروع أوسع للتحول التعليمي، يربط بين السياسات والتنظيم والممارسة داخل المدرسة والفصل وتجربة الطالب. وكلما ارتفع طموح النظام، ازدادت الحاجة إلى مشروع متكامل يحول غاياته من نصوص وتشريعات إلى ممارسات، ومن ممارسات إلى تعلم أفضل وأثر مستدام في بناء قدرات الطالب.



## التوصيات.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة  
التعليم.



**1-**  
**تطبيق  
النظام تدريجياً  
وربط التوسع  
بقياس الأثر**

• تطبيق النظام على مراحل وفق مؤشرات جاهزية المدارس، والبداية بتجارب تطبيقية متنوعة، وتأهيل القيادات والمعلمين، ثم التوسع بناءً على نتائج التقييم، وإنشاء خط أساس ومؤشرات لقياس أثر النظام في نواتج تعلم الطالب والفجوات التعليمية، مع تقييم شامل بعد فترة زمنية مناسبة.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة  
التعليم.



**2-**  
**ضمان حقوق الطالب  
واستمرارية التعليم**

• تفعيل نظام وطني للإنذار المبكر للحد من التسرب والانقطاع، وتحديد إجراءات لإدارة حالات الطلاب المعرضين للتسرب، وإنشاء قنوات للشكاوى والتظلمات، واعتماد خطط لاستمرارية التعليم أثناء المرض والطوارئ أو تعثر مقدم الخدمة التعليمية.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة. التعليم، بالتنسيق مع هيئة تقويم التعليم والتدريب والجهات المختصة.



**3-**  
**تطوير المسار المهني  
للمعلم وضمان  
حقوقه**

• توحيد إطار المسار المهني من الإعداد والتأهيل إلى الترخيص والتجديد والتطوير المهني وتقويم الأداء والتقدم، وتحديد الحقوق المهنية الأساسية لمعلمي التعليم الحكومي والخاص، ووضع ضوابط للتدريس خارج التخصص وقصره على حالات استثنائية.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة. التعليم، بالتنسيق مع مجلس شؤون التعليم العام.



**4-**  
**مأسسة مشاركة  
الميدان التعليمي  
في تنفيذ النظام**

• إنشاء قنوات مؤسسية منتظمة لمشاركة المعلمين وقادة المدارس والأسر والطلاب، ودراسة إنشاء إطار استشاري تمثيلي للمعلمين، واعتماد آلية دورية لرفع الملاحظات ورصد تحديات التطبيق ومعالجتها قبل توسعها.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة التعليم، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالتعليم التقني والمهني والتعليم العالي وسوق العمل.



**5-**  
**ربط المسارات  
التعليمية بالتعليم  
العالي وسوق العمل**

• إعداد إطار وطني موحد للمسارات التعليمية، وتفعيل التوجيه الأكاديمي والمهني مبكراً، ووضع آليات واضحة للانتقال بين المسارات تحفظ الساعات أو السنوات الدراسية المكتسبة ولا تغلق الخيارات التعليمية والمهنية أمام الطالب.



**الجهة المسؤولة :**  
وزارة التعليم، بالتنسيق مع الجهات التنظيمية والتقنية ذات العلاقة.



**6-**  
**رفع جاهزية البيئة  
التعليمية وتنظيم  
التعليم الخاص  
والافتراضي  
والبيانات**

• اعتماد معايير وطنية للسلامة والصحة والتجهيزات والبنية الرقمية والمساحات التعليمية، وتحديد احتياجات المدارس ومعالجة الكثافة والفجوات في الموارد، بالتوازي مع استكمال تنظيم التعليم الخاص والافتراضي، ووضع إطار لحوكمة البيانات التعليمية يضمن جودتها وخصوصيتها وأمنها وقابليتها للتكامل.





## ٥ المصادر والمراجع

- 1- نظام التعليم العام الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/36) وتاريخ 27/1/1448هـ الموافق 12/7/2026م.
- 2- آل فهد، أروى بنت عبدالعزيز، والسلمي، نجاة كويران. (2025). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية وفنلندا: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 36(144)، 121-195.
- 3- البيلالي، هدى بنت عبدالرحمن بن عمر. (2022). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والإمارات: دراسة مقارنة. مجلة القراءة والمعرفة، (253)، 429-461.
- 4- الذروي، حسن علي قاسم. (2021). تطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة كوريا الجنوبية وفق أسلوب جورج بيرايدي للدراسة المقارنة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 1(2)، 692-920.
- 5- الرخيص، عبدالله بن إبراهيم. (2026). نظام التعليم العام: قراءة تحليلية في نظام التعليم العام. <https://www.hks.harvard.edu/about/abdullah-alrakhis>
- 6- الزايدي، أحمد بن محمد خلف. (2019). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بمكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 1-44.
- 7- أنضر، أروى بنت علي عبدالله. (2020). أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها. مجلة العلوم التربوية، 5(1)، 49-88.
- 8- المفيز، خولة بنت عبدالله، العيفان، مي بنت محمد، والريس، إيمان بنت إبراهيم. (2023). تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، 33(4)، 653-676.
- 9- الربيع، حنان بنت ونيس بن عمير. (2024). مستوى وعي معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوه في المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 11(4)، 142-166.
- 10- العريفي، حصة بنت سعد. (2022). التحديات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره من وجهة نظر القائدات التربويات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(4)، 339-411.
- 11- الأسمرى، محمد بن عوض. (2024). مساهمة نظام المسارات التعليمية للمرحلة الثانوية في إعداد الطالب المبتكر من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. العلوم التربوية، 32(2)، 51-87.
- 12- العتيبي، أميرة عائض، والجهني، أريج مكي. (2023). واقع تطبيق القيادة التحولية في الإدارة المدرسية لنظام مسارات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(37).



## المشاركون

- الورقة الرئيسة: معالي د. حسام زمان
- التعقيب الأول: أ. د. نياف الجابري
- التعقيب الثاني: د. محمد الثقفي
- إدارة الحوار: أ. د. فوزية البكر
- المشاركون بالحوار والمناقشة:

- |                         |                    |
|-------------------------|--------------------|
| د. إبراهيم الدوسري      | د. عبد الله الرخيص |
| أ. د. أحمد الخطيب       | د. عبد الله الغفيص |
| أ. أحمد المحميد         | د. علي البريدي     |
| د. أيمن التميمي         | أ. فائزة العجروش   |
| د. ثمراء الشمراني       | أ. د. فيصل المبارك |
| د. حمد البريش           | د. محمد العيسى     |
| د. حمد التركي           | د. محمد الملحم     |
| د. خالد بن دهيش         | د. مساعد المحيا    |
| د. ريم البنيان          | د. مشاري النعيم    |
| د. سعيد مزهر            | د. منيرة الدريويش  |
| د. عائشة الأحمد         | أ. د. هند الخليفة  |
| د. عبدالرحمن العريني    | د. وفاء طيب        |
| أ. د. عبدالعزيز العثمان |                    |



# ملتقى أسبار

## Asbar Council

(نادي تفكير)

تأسس الملتقى في 28 يونيو 2015م



@MultaqaaAsbar



@Multaqaa\_Asbar



<https://cutt.us/U0nnC>



00966114624229



[www.asbar.com](http://www.asbar.com)