



تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

دراسة مقارنة بين وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م

ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م

**The Evolution of General Education Governance in the
Kingdom of Saudi Arabia: A Comparative Study of the 1970
Education Policy and the 2026 General Education Law**

إعداد

د. سعود غسان البشر

Dr. Saud G Albeshir

رئيس قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

ريم عبدالرحمن الفاصل

Reem Abdulrahman Alfaadhel

سعود محمد عبدالله الضفيان

Saud Mohammed Aldofayan

عبدالله بن عايش الحارثي

Abdullah Ayesh alharthi

علي أحمد مطر

Ali Ahmed Matar

هيفاء عبد الله العتيبي

Haifa Abdullah Al Otaibi

Doi: 10.21608/jasep.2026.525808

استلام البحث: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٦

قبول النشر: ٢٩ / ٦ / ٢٠٢٦

البشر، سعود غسان والفاضل، ريم عبدالرحمن والضفيان، سعود محمد عبدالله والحارثي، عبدالله بن عايش ومطر، علي أحمد والعتيبي، هيفاء عبدالله (٢٠٢٦). تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ١٠(٦٤)، ١٢٩-١٥٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف والتحول بين وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام الصادر عام ٢٠٢٦م. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في شقيه التحليلي والمقارن، من خلال تحليل مواد الوثيقتين وتصنيفها ومقارنتها في عدد من الأبعاد، من أبرزها: الهياكل التنظيمية، وتوزيع الاختصاصات والصلاحيات، وآليات اتخاذ القرار، والتنسيق والتفويض، وحوكمة المناهج، والجودة والتقييم، والرقابة والمساءلة، وحقوق أطراف العملية التعليمية، ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي. واقتصرت المقارنة على المجالات المشتركة المرتبطة بالتعليم العام، مراعاةً لاختلاف الطبيعة النظامية والنطاق الموضوعي لكل وثيقة. وأظهرت النتائج أن سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م تضمنت عددًا من مبادئ الحوكمة بصورة ضمنية، تمثلت في مسؤولية الدولة عن التعليم وتمويله والإشراف عليه، والتخطيط له، وتنظيم التعليم الأهلي، ضمن نموذج اتسم بالمركزية ووحدة التوجيه والتركيز على المرجعية الفكرية والغايات العامة. في المقابل، قدّم نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م إطارًا أكثر صراحة وتفصيلاً للحوكمة، يقوم على تحديد الهياكل والاختصاصات والإجراءات، وتنظيم عمل مجلس شؤون التعليم العام، وإيجاد فصل وظيفي نسبي بين رسم السياسات وتنفيذها وتقييمها، وتعزيز التفويض والتنسيق المؤسسي، والتقييم الخارجي، والاعتماد المدرسي، والمساءلة النظامية. كما كشفت الدراسة عن توسع النظام الجديد في تحديد حقوق الطلاب والمعلمين والتزاماتهم، وتنظيم المخالفات والجزاءات وحقوق التظلم، وإشراك القطاعين الخاص وغير الربحي في تقديم الخدمات التعليمية وإدارة بعض المؤسسات والأصول، مع استمرار مسؤولية الدولة عن ضمان التعليم الحكومي ومجانيته.

الكلمات المفتاحية: حوكمة التعليم، سياسة التعليم، نظام التعليم العام، توزيع الاختصاصات، المساءلة، التعليم السعودي، الدراسة المقارنة.

Abstract

This study aimed to analyze the evolution of general education governance in the Kingdom of Saudi Arabia and to identify the similarities, differences, and transformations between the Education Policy issued in 1970 and the General Education Law enacted in 2026. The study employed a descriptive approach incorporating both analytical and comparative dimensions. It examined, classified, and compared

the provisions of the two documents across several key dimensions, including organizational structures; the distribution of functions and powers; decision-making mechanisms; coordination and delegation; curriculum governance; quality assurance and evaluation; oversight and accountability; the rights of stakeholders in the educational process; and the participation of the private and nonprofit sectors. Given the differences in the legal nature and thematic scope of the two documents, the comparison was limited to areas commonly related to general education. The findings revealed that the 1970 Education Policy implicitly incorporated several governance principles, including the state's responsibility for financing, supervising, and planning education, as well as regulating private education. These principles operated within a governance model characterized by centralization, unified direction, and an emphasis on ideological foundations and broad educational objectives. By contrast, the 2026 General Education Law introduced a more explicit and detailed governance framework based on clearly defined structures, functions, powers, and procedures. It also regulated the work of the General Education Affairs Council, established a degree of functional separation between policymaking, implementation, and evaluation, and strengthened delegation, institutional coordination, external evaluation, school accreditation, and statutory accountability. The study also found that the new Law expanded the definition of students' and teachers' rights and obligations, established of a regulatory framework for violations and penalties, guaranteed the right to appeal, and broadened the participation of the private and nonprofit sectors in providing educational services and managing certain educational institutions and assets. At the same time, it maintained the state's responsibility for guaranteeing the provision of free public education.

Keywords: educational governance, education policy, General Education Law, distribution functions, accountability, Saudi education, comparative study.

مقدمة الدراسة:

يمثل التعليم أحد أهم القطاعات الاستراتيجية التي تعتمد عليها الدول في بناء الإنسان، وترسيخ الهوية الوطنية، وتنمية رأس المال البشري، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة (Barro, 2013; Albeshir, 2023). ولا تقتصر كفاءة النظام التعليمي بجودة المناهج وفاعلية التدريس وكفاءة المعلمين فحسب، بل ترتبط كذلك بكفاءة إدارته، ووضوح هياكله التنظيمية، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، وفاعلية آليات اتخاذ القرار، ومستوى الشفافية والمساءلة والمشاركة في إدارة مؤسساته (البشر، ٢٠٢٦: ٢٠٢٤). وفي هذا المسار، برز مفهوم حوكمة التعليم بوصفه إطاراً شاملاً لمجموعة المبادئ والهيكل والقواعد والإجراءات التي تنظم إدارة النظام التعليمي، وتحدد كيفية توزيع الاختصاصات والصلاحيات والمسؤوليات بين الجهات والأطراف ذات العلاقة، وتضبط عمليات اتخاذ القرار والتخطيط والتنسيق والتقويض، وتعزز الجودة والشفافية والرقابة والمساءلة والمشاركة والكفاءة في استخدام الموارد وتحقيق الأهداف التعليمية (البشر وآخرون، ٢٠٢٦؛ الحربي، ٢٠٢٥؛ العجمي، ٢٠٢٣). وقد مرّ التعليم النظامي في المملكة العربية السعودية بمراحل تاريخية وتنظيمية متعاقبة عكست تطور الدولة واتساع مسؤولياتها وتزايد احتياجات المجتمع (Albeshir, 2025). وتعود البدايات المؤسسية لتنظيم التعليم إلى إنشاء مديرية المعارف في الحجاز عام ١٩٢٦م، التي تولّت مسؤولية نشر التعليم وتنظيمه والإشراف عليه (السلامة، ٢٠٢٠؛ السلطان، ١٩٩٩). وبعد توحيد المملكة العربية السعودية عام ١٩٣٢م، اتسع نطاق عمل المديرية ليشمل مختلف مناطق المملكة، وأصبحت الجهة الرسمية المسؤولة عن إدارة شؤون التعليم وتطويره. وخلال تلك المرحلة، صدرت مجموعة من الأنظمة واللوائح التي أرست الأسس الأولى للتنظيم التعليمي، ومن أبرزها نظام توحيد المناهج عام ١٩٢٧م، ونظام المدارس عام ١٩٢٩م، ونظام المدارس الأميرية عام ١٩٣٩م؛ وقد أسهمت هذه الأنظمة في توحيد المناهج، وتنظيم عمل المدارس، وتحديد مسؤوليات الإشراف والإدارة التعليمية (البشر وآخرون، ٢٠٢٣؛ السلطان، ١٩٩٩).

ومع اتساع نطاق التعليم وتزايد أعداد المدارس والطلاب، تحولت مديرية المعارف عام ١٩٥٣م إلى وزارة مستقلة تحت مسمى وزارة المعارف، في خطوة مثّلت انتقالاً من الإدارة التعليمية المحدودة إلى التنظيم الوزاري المؤسسي (Albeshir, 2025). ولم تقتصر مسؤوليات الوزارة في تلك المرحلة على التعليم العام، بل امتدت لتشمل بدايات التعليم العالي، الذي انطلقت نواته الأولى بتأسيس كلية الشريعة في مكة المكرمة عام ١٩٤٩م (البشر، ٢٠٢٥). وتواصل بعد ذلك تطور

النظام التعليمي من خلال التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية، وبناء الهياكل الإدارية، وإصدار السياسات والأنظمة التي تنظم عمل قطاع التعليم وتحدد أهدافه ومسؤوليات الجهات القائمة عليه. وفي سياق هذا التطور، صدرت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عام ١٩٧٠م، لتشكل مرجعية وطنية شاملة حددت الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية للتعليم، ووضعت غاياته العامة وأهدافه ومراحل ومجالاته المختلفة (الأيداء، ٢٠١٩؛ الدخيل، ٢٠١٤؛ الشهبان، ٢٠١٢؛ المهيدلي، ٢٠١٨). وقد عكست هذه السياسة احتياجات المرحلة التي صدرت فيها، إذ انصب اهتمامها بصورة أساسية على تثبيت مرجعية التعليم، وتعميمه، وتحديد أهدافه، وتنظيم مسؤولية الدولة عن نشره وتمويله والإشراف عليه. وعلى الرغم من أن الوثيقة لم تستخدم مصطلح (الحوكمة) بصيغته المعاصرة، فإنها تضمنت عددًا من المبادئ والممارسات التي تدرج ضمن مفهومه، مثل تحديد مسؤولية الدولة، وتنظيم الإشراف على المؤسسات التعليمية، وتوزيع بعض الاختصاصات بين الجهات، والتخطيط والتمويل والرقابة العامة. وبعد مرور أكثر من خمسة عقود على صدور وثيقة سياسة التعليم، شهدت المملكة تحولات سكانية واقتصادية وتقنية وتنظيمية واسعة، إلى جانب توسع كبير في حجم النظام التعليمي وتنوع مؤسساته وخدماته، وتزايد أدوار القطاعين الخاص وغير الربحي، وارتفاع متطلبات الجودة والكفاءة والشفافية والمساءلة (البشر، ٢٠٢٥). كما جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد أهمية تطوير رأس المال البشري، ورفع كفاءة الأجهزة الحكومية، وتحسين جودة الخدمات العامة، وتعزيز المساءلة والمشاركة، وتنويع أدوار القطاعات المختلفة في تقديم الخدمات التعليمية (آل محسن، ٢٠٢٥؛ السبيعي وآخرون، ٢٠٢٤؛ القرشي، ٢٠٢٠). وفي ضوء هذه التحولات، صدر نظام التعليم العام عام ٢٠٢٦م ليقدم إطارًا نظاميًا أكثر تحديدًا لبنية قطاع التعليم العام، واختصاصات الجهات المسؤولة عنه، وآليات تنظيم المؤسسات التعليمية والإشراف عليها وتقويم أدائها.

وبمثل الانتقال من سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م إلى نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م تحولاً مهماً في حوكمة التعليم العام في المملكة؛ فالوثيقة الأولى جاءت في صورة سياسة عامة تحدد المرجعيات والمبادئ والغايات الكبرى للتعليم، في حين جاء النظام الجديد في صورة إطار تشريعي وتنظيمي أكثر تفصيلاً يحدد الهياكل والاختصاصات والصلاحيات والمسؤوليات والإجراءات والعلاقات بين الجهات والأطراف ذات الصلة. ومن ثم، لا يقتصر الاختلاف بين الوثيقتين على تاريخ صدورهما أو طبيعتهما النظامية، بل يمتد إلى حجم النظام التعليمي، وتعدد الجهات المشاركة فيه، وأنماط اتخاذ القرار، وتطور مفاهيم الجودة والمساءلة واللامركزية والاستقلال المؤسسي والشراكة في تقديم التعليم. وعلى هذا الأساس، تسعى الدراسة الحالية، المعنونة بـ (حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين سياسة التعليم لعام ١٩٧٠ ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦)، إلى تحليل تطور

حوكمة التعليم العام من خلال مقارنة الوثيقتين والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما في عدد من الأبعاد.

مشكلة الدراسة:

شهد التعليم في المملكة العربية السعودية خلال العقود الماضية تحولات واسعة في بنيته التنظيمية، وآليات إدارته، وتوزيع الصلاحيات بين الجهات المسؤولة عنه، وذلك استجابةً للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية، وتزايد الاهتمام بجودة التعليم وكفاءة الأداء والمساءلة المؤسسية (البشر، ٢٠٢٥). وقد مثلت سياسة التعليم الصادرة عام ١٩٧٠م إطاراً مرجعياً شاملاً حدد الأسس الفكرية والقيمية للتعليم، وأسند مسؤولية الإشراف والتخطيط والتنفيذ إلى الدولة والمجلس الأعلى للتعليم والجهات التعليمية المختصة ضمن نموذج اتسم بالمركزية ووحدة التوجيه (الأيداء، ٢٠١٩؛ الدخيل، ٢٠١٤؛ الشهوان، ٢٠١٢؛ المهدي، ٢٠١٨؛ وزارة المعارف، ١٩٧٠). وفي المقابل، جاء نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م ليقدم إطاراً نظامياً أكثر تفصيلاً لحوكمة التعليم العام، من خلال إنشاء مجلس شؤون التعليم العام، وتحديد اختصاصاته وآليات عمله، وتفصيل مسؤوليات وزارة التعليم، وإدخال ممارسات التفويض والتنسيق بين الجهات، وتعزيز أدوار التقويم والاعتماد والمساءلة، وتوسيع مشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي (صحيفة ام القرى، ٢٠٢٦). وعلى الرغم من أهمية كلتا الوثيقتين في تشكيل مسيرة التعليم السعودي، فإن اختلاف طبيعتهما ونطاقهما والسياق التاريخي الذي صدرت فيه كل منهما يثير تساؤلات علمية حول حجم التحول الذي طرأ على حوكمة التعليم، وطبيعة توزيع الصلاحيات والمسؤوليات، ومدى الانتقال من الإشراف الحكومي المركزي العام إلى حوكمة مؤسسية متعددة الجهات والأطراف، والفصل النسبي بين رسم السياسات وتنفيذها وتقويمها. كما تبرز الحاجة إلى تحديد أوجه الاستمرار والاختلاف والاستحداث في تكوين المجالس التعليمية وآليات اتخاذ القرار، والتفويض واللامركزية، وحوكمة المناهج والجودة، ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي، وحقوق أطراف العملية التعليمية، والرقابة والمساءلة والتظلم. وتتأكد هذه الحاجة في ظل محدودية الدراسات التحليلية المقارنة التي تتبع تطور حوكمة التعليم السعودي من خلال النصوص النظامية الأصلية، إذ قد تكتفي بعض المعالجات بوصف مضمون كل وثيقة بصورة منفصلة، دون بناء مقارنة منهجية تكشف دلالات التحول المؤسسي والتنظيمي بينهما. كما أن المقارنة المباشرة بين مواد الوثيقتين تتطلب مراعاة أن سياسة ١٩٧٠م وثيقة فلسفية وتوجيهية شاملة لمختلف مراحل التعليم وأنواعه، بينما يمثل نظام ٢٠٢٦م نصاً قانونياً وتنظيماً يختص بالتعليم العام حتى نهاية الصف الثاني عشر؛ مما يستلزم قصر المقارنة على المجالات المشتركة وتجنب تفسير اختلاف النطاق على أنه قصور في أي من الوثيقتين. وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن طبيعة التحولات التي طرأت على حوكمة التعليم

العام في المملكة العربية السعودية، من خلال تحليل مواد سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م ومقارنتها، بما يوضح أوجه التشابه والاختلاف في الهياكل التنظيمية، وتوزيع الاختصاصات، وآليات صنع القرار، والتنسيق والتفويض، والمشاركة المؤسسية، وضمان الجودة، والرقابة والمساءلة، ويكشف دلالات هذه التحولات وانعكاساتها المحتملة على كفاءة إدارة التعليم العام وجودة أدائه.

سؤال الدراسة

ما أوجه التشابه والاختلاف والتحول في حوكمة التعليم العام بين وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحليل تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال المقارنة بين سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م، وذلك عبر الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى ملامح حوكمة التعليم والهياكل التنظيمية وتوزيع الاختصاصات في الوثيقتين .
٢. تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الوثيقتين في الصلاحيات والمسؤوليات وآليات اتخاذ القرار والتنسيق والتفويض .
٣. تحليل تطور حوكمة المناهج والجودة والتقويم والمساءلة ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي .
٤. استخلاص الدلالات التنظيمية والإدارية للتحويل من الإشراف المركزي إلى الحوكمة المؤسسية متعددة الأطراف.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الحوكمة في تحسين كفاءة النظام التعليمي، ورفع جودة القرارات، وتوضيح المسؤوليات، وتعزيز التنسيق، والمشاركة، والمساءلة. وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها تتناول موضوعاً يرتبط بالتطور التاريخي والتنظيمي للتعليم السعودي، وتسعى إلى تتبع التحوّل في حوكمته خلال مدة زمنية تتجاوز خمسة عقود. كما تسهم في توضيح العلاقة بين سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م بوصفها وثيقة فلسفية وتوجيهية شاملة، ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م بوصفه إطاراً قانونياً وتنظيمياً حديثاً. وتوفر الدراسة تحليلاً مقارناً قائماً على النصوص والمواد الأصلية في الوثيقتين، بما يساعد على تجاوز المعالجات الوصفية التي تتناول كل وثيقة بصورة منفصلة. كما تسهم في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بحوكمة التعليم والسياسات التعليمية، ولا سيما في ظل محدودية الدراسات التي تقارن بصورة مباشرة بين السياسة التعليمية القديمة والنظام الجديد. وتساعد الدراسة كذلك على تطوير فهم أكثر دقة لمفهوم حوكمة التعليم في السياق السعودي، من خلال تحليل مكوناته، مثل وضوح الاختصاصات، وتوزيع السلطة، وآليات اتخاذ القرار،

والتنسيق بين الجهات، والتفويض، والمشاركة، والاستناد إلى البيانات، وضمان الجودة، والرقابة، والمساءلة. كما تتمثل الأهمية التطبيقية في أن نتائج الدراسة قد تساعد صناع السياسات والقيادات التعليمية على فهم طبيعة التحولات التي أدخلها النظام الجديد، وتحديد متطلبات تطبيقها على مستوى الوزارة وإدارات التعليم والمؤسسات التعليمية. كما يمكن أن تسهم في الكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح في اللوائح التنفيذية، ولا سيما ما يتعلق بحدود الاختصاصات، وآليات التنسيق، والتفويض، والمشاركة، والمساءلة. وقد تقيّد نتائج الدراسة مجلس شؤون التعليم العام ووزارة التعليم وإدارات التعليم في تطوير الإجراءات التنظيمية، وتقليل احتمالات تداخل الصلاحيات أو ازدواجيتها، وتعزيز الفصل الوظيفي بين رسم السياسة وتنفيذها وتقييمها. كما يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية الخاصة والقطاع غير الربحي على فهم أدوارها ومسؤولياتها ضمن نموذج الحوكمة الجديد. كذلك قد تقيّد نتائج الدراسة الباحثين وطلاب الدراسات العليا في الإدارة التربوية والسياسات التعليمية، من خلال تقديم إطار تحليلي يمكن استخدامه في دراسات أخرى تتناول الجودة أو العدالة أو المواطنة أو مشاركة القطاعات غير الحكومية في التعليم.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي في شقيه التحليلي والمقارن ؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة موضوعياً على المواد المرتبطة بمبادئ الحوكمة وتقتصر وثائقاً على وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م. ونظراً إلى اختلاف نطاقهما، تُقصر المقارنة على المجالات المشتركة المتعلقة بالتعليم العام، ولا تُعامل الموضوعات التي تقع خارج نطاق نظام ٢٠٢٦م، مثل التعليم العالي، بوصفها أوجه قصور في النظام الجديد.

● التعريف الاجرائي للحوكمة : مجموعة المبادئ والقواعد والهيكل والإجراءات التي تنظم إدارة نظام التعليم العام، وتحدد السلطات والمسؤوليات والعلاقات بين المجالس والوزارة وإدارات التعليم والمؤسسات التعليمية والجهات المشاركة في تقديم الخدمات، بما يضمن وضوح الاختصاصات، وفاعلية اتخاذ القرار، والشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والجودة، والكفاءة في إدارة الموارد وتحقيق الأهداف التعليمية. ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد المتعلقة برسم السياسات، والتخطيط، والتنفيذ، والتفويض، والرقابة، والنقويم، وإدارة الموارد، وتنظيم مشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي.

الدراسات السابقة:

أجرت المنقاش (٢٠٠٦) دراسة بعنوان: «دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها»، هدفت إلى تحليل وثيقة سياسة

التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م، والكشف عن مدى توافقها مع أبرز المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، إلى جانب تقويم دقة صياغة بنودها ومدى تنفيذها في الواقع التعليمي، وصولاً إلى تقديم مقترحات تسهم في تطويرها. واعتمدت الدراسة على جمع أبرز المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية وتلخيصها وتصنيفها، ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التعليم؛ للتعرف على مدى تضمينها فيها. كما راجعت الدراسة الأدبيات المرتبطة بصياغة السياسات التعليمية وتنفيذها؛ بهدف تقويم سلامة صياغة بنود الوثيقة ومستوى تطبيقها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها أن وثيقة سياسة التعليم وُضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً دون أن تخضع لتعديل أو تطوير جوهري يستجيب للتحولات والتحديات التي شهدتها المجتمع السعودي والعالم، ولا سيما في مجال التعليم. كما كشفت عن وجود مشكلات في البنية اللغوية لبعض البنود، بما يستدعي إعادة صياغتها لتكون أكثر وضوحاً وقابلية للفهم والتطبيق. وأظهرت النتائج كذلك أن مضمون الوثيقة لم يتوافق بصورة كاملة مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، مما يتطلب إضافة بعض الجوانب وتعزيز التأكيد على جوانب أخرى. أما من حيث التنفيذ، فقد تبين أن بعض البنود لم يُطبق، في حين طُبّق بعضها بدرجة أقل من المستوى المطلوب، بينما تحقق تطبيق بنود أخرى. وفي ضوء ذلك، قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتعديل الوثيقة وتطويرها بما يعزز توافقها مع المعايير الدولية والاتجاهات المعاصرة في السياسات التعليمية.

أجرت فاطمة البشر وآخرون (٢٠٢٤) دراسة بعنوان: «وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠: دراسة تحليلية»، هدفت إلى الكشف عن مدى مواءمة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مع المحاور الثلاثة لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي: «مجتمع حيوي»، و«اقتصاد مزدهر»، و«وطن طموح»، إلى جانب تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير الوثيقة وتعزيز اتساقها مع توجهات الرؤية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى أداة رئيسة لتحليل بنود وثيقة سياسة التعليم. وأظهرت النتائج أن محور «مجتمع حيوي» جاء في المرتبة الأولى من حيث مستوى التضمين، بواقع (١٦٩) بنداً، يليه محور «اقتصاد مزدهر» في المرتبة الثانية بواقع (٤٨) بنداً، في حين جاء محور «وطن طموح» في المرتبة الثالثة والأخيرة بواقع (١٦) بنداً. كما قدمت الدراسة عدداً من المقترحات لتطوير وثيقة سياسة التعليم بما يعزز مواءمتها مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، من أبرزها: توسيع فرص مشاركة القطاع الخاص، وتعزيز دور القطاع غير الربحي في قطاع التعليم، وإشراك مختلف القطاعات في تمويل التعليم، والالتزام بكفاءة الإنفاق وتحقيق

التوازن المالي، فضلاً عن دعم مرونة الهياكل التنظيمية والإجراءات الإدارية والعمل على تطويرها.

قام سعود البشر وآخرون (٢٠٢٤) بدراسة بعنوان: «تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية»، هدفت إلى الكشف عن إسهام معايير الاعتماد المدرسي في تعزيز مبادئ الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهدافها وأسئلتها، إذ تناول الباحثون معايير إحدى الهيئات الأمريكية المتخصصة في اعتماد مؤسسات التعليم العام، فترجموها وحللوها، ثم استخلصوا مبادئ الحوكمة المتضمنة فيها. وأظهرت النتائج وجود توافق كبير بين معايير الاعتماد المدرسي ومبادئ الحوكمة؛ حيث أسهمت هذه المعايير في تعزيز الشفافية والإفصاح والمساءلة والعدالة والمسؤولية والامتثال القانوني، إلى جانب تأكيدها مبدأ النزاهة. كما اقترحت الدراسة مجموعة من السبل للاستفادة من مضامين الحوكمة الواردة في معايير الاعتماد المدرسي لتطوير ممارسات الحوكمة في المدارس الأهلية السعودية، وقدمت عددًا من التوصيات ذات الصلة.

أجرت الصبحي وآخرون (٢٠٢٥) دراسة بعنوان: «وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة تحليلية»، هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للبنود التي تحدد توجهات التعليم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة: الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الكمية والكيفية؛ إذ بلغ مجموع تكرارات تضمين دعائم التنمية المستدامة في الوثيقة (٩٥) تكرارًا، ورد معظمها بصورة ضمنية. وجاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بواقع (٦٤) تكرارًا وبنسبة (٦٧%)، يليه البعد الاقتصادي بواقع (٢٨) تكرارًا وبنسبة (٣٠%)، في حين حلّ البعد البيئي في المرتبة الثالثة والأخيرة بواقع (٣) تكرارات فقط وبنسبة (٣%). كما أظهرت النتائج الكيفية أن وثيقة سياسة التعليم أولت البعد الاجتماعي اهتمامًا مناسبًا مقارنةً بالبعدين الاقتصادي والبيئي؛ إذ ارتبط به (٦٨) بندًا من بنود الوثيقة. وفي المقابل، كشفت النتائج عن محدودية الاهتمام بالبعد البيئي، حيث اقتصرَت الإشارات إليه على عبارات وردت في ثلاثة بنود فقط، دون تضمين واضح لمؤشرات مهمة، مثل المحافظة على البيئة، واستثمار مصادر الطاقة المتجددة والنظيفة، وتعزيز الوعي البيئي، والحماية من الكوارث والمخاطر البيئية، وغيرها من المؤشرات المرتبطة بالتنمية المستدامة. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تحديث وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتضمينها

مؤشرات التنمية المستدامة في مجال التعليم؛ بما يمكّنها من مواكبة التحولات العالمية ومستجدات العصر.

أجرى شريم (٢٠٢٥) دراسة بعنوان: «دور الحوكمة الرقمية في تطوير سياسة التعليم والجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية»، انطلقت من التحديات والضغوط المتزايدة التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والجامعات، ولا سيما ما يرتبط منها بتحقيق الأهداف الأكاديمية والعلمية، وتعزيز النمو والكفاءة الاقتصادية، وتنويع مصادر التمويل، والاستجابة للاحتياجات المجتمعية، في ضوء الأدوار المتنامية التي تضطلع بها الجامعات. وهدفت الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء التحول الرقمي، والكشف عن تداعياته على السياسة التعليمية، والتعرف على متطلبات تطويرها، إلى جانب رصد أبرز التحديات المرتبطة بتطبيق التحول الرقمي في مجال التعليم. كما سعت إلى توضيح مفهوم الحوكمة وأهميتها في الجامعات، وأسباب ظهورها، ومجالاتها، ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات الجامعية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بالتحول الرقمي والحوكمة في مجال التعليم وتحليلها. وتوصلت إلى أن الحوكمة تمثل نظامًا وأسلوبًا إداريًا حديثًا يقوم على مجموعة من القواعد والقوانين والمعايير والممارسات التي تدار المؤسسات في إطارها، بما يضمن الرقابة الفاعلة على أعمالها، وتنظيم العلاقات بين الأطراف الرئيسية المؤثرة فيها. كما أبرزت الدراسة أهمية الحوكمة الرقمية في تطوير السياسات التعليمية والجامعية وتعزيز فاعلية الإدارة والرقابة في المؤسسات التعليمية.

قام سعود البشر وآخرون (٢٠٢٦) بدراسة بعنوان «: ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية»، هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة، كما عكسته الدراسات والأدبيات السعودية المنشورة خلال الفترة من عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠٢٥. واعتمدت الدراسة منهجية المراجعة المنظمة للأدبيات العلمية، من خلال حصر الدراسات المرتبطة بحوكمة التعليم ما قبل الجامعي في المملكة وفق ثلاثة معايير رئيسية، تمثلت في: ارتباط موضوع الدراسة بالحوكمة في مختلف مستويات القطاع، بما يشمل الوزارة وإدارات التعليم ومكاتبه والمدارس والبرامج المرتبطة بها؛ وأن تكون الدراسة مقالة علمية محكمة منشورة في مجلة علمية معتمدة ومفهرسة في قواعد البيانات المحددة، وهي: الباحث العلمي من جوجل، ودار المنظومة، والمكتبة الرقمية السعودية؛ وأن تكون منشورة خلال الفترة الزمنية المحددة. وشملت المراجعة ثلاث عشرة دراسة، منها تسع دراسات ميدانية وأربع دراسات مكتبية. وأظهرت النتائج أن الدراسات الميدانية اعتمدت في معظمها المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات. كما بيّنت أن مبادئ الشفافية والإفصاح والمساءلة وأبعاد الحوكمة الرقمية مورست بدرجات

تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، في حين ظهر ضعف نسبي مستمر في ممارسات المشاركة على مستوى الوزارة والمدرسة والبرامج. وكشفت النتائج كذلك أن المعوقات الإدارية والتنظيمية والثقافية شكّلت تحديًا جوهريًا أمام ترسيخ الحوكمة، بدرجة أكبر من المعوقات المادية أو التقنية، فضلًا عن وجود فجوة بين النموذج المعياري للحوكمة كما طرحته الأدبيات ومستوى تطبيقه الفعلي في الميدان التعليمي. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأصيل مفهوم الحوكمة التعليمية وتحديد مبادئها، مثل الشفافية والمساءلة، والمشاركة والعدالة والكفاءة. كما أسهمت في بناء محاور المقارنة بين الوثيقتين، واختيار المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل الوثائق. وساعدت نتائجها في تفسير تطور حوكمة التعليم من المبادئ العامة والضمنية في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠ إلى الهياكل والاختصاصات والإجراءات النظامية الواضحة في نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦. كذلك كشفت مراجعتها عن الفجوة البحثية التي تتمثل في قلة الدراسات التي قارنت مباشرة بين الوثيقتين من منظور الحوكمة.

النتائج:

مصادر الدراسة

تتمثل المصادر الأساسية للدراسة في:

١. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الصادرة عام ١٩٧٠م، والمكونة من ٢٣٦ مادة .

٢. نظام التعليم العام الصادر عام ٢٠٢٦م، والمكون من ٦٨ مادة.

أ: مبادئ الحوكمة في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠

قامت حوكمة التعليم في سياسة ١٩٧٠ على مبدأ تحمل الدولة المسؤولية الأساسية عن توفير التعليم وتوجيهه وتمويله والإشراف عليه، وهو ما يظهر في المادة (١٠) التي نصت على أن طلب العلم فرض على كل فرد، وأن توفير التعليم واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكاناتها. وتعكس هذه المادة تصورًا يقوم على مركزية الدور الحكومي، فالدولة ليست جهة تنظيمية أو رقابية فقط، بل هي المسؤول الرئيس عن إتاحة التعليم وبناء مؤسساته وتوفير موارده. وعززت المادة (١٥) هذا الاتجاه حين ربطت التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة. وتكشف هذه المادة عن وعي مبكر بأهمية التنسيق بين السياسة التعليمية والتخطيط التنموي، إلا أنها لم تحدد الجهة أو الآلية المؤسسية التي تتولى تحقيق هذا الربط، ولم تبين كيفية مشاركة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في تحديد الأولويات التعليمية. ولذلك ظل التخطيط مرتبطًا بالدولة والجهات المختصة في إطار مركزي عام. واتضح هذا النموذج في المواد المخصصة للتخطيط لمراحل التعليم؛ فقد نصت المادة (١١٧) على أن تتولى الجهة المختصة التخطيط لإنشاء دور الحضانة ورياض

الأطفال والإشراف عليها، بينما أسندت المادة (١١٨) إلى الجهة ذاتها وضع المناهج والأنظمة واللوائح والتوجيهات اللازمة لسير العمل، وأكدت المادة (١١٩) مسؤوليتها عن إعداد الكفاءات الفنية المؤهلة تعليمياً وإدارياً. وتجمع هذه المواد بين وظائف التخطيط والتنظيم والإشراف وإعداد الموارد البشرية في جهة واحدة، دون فصل واضح بين الجهة التي تضع المعايير وتلك التي تتولى التنفيذ أو التقويم. ويظهر الأسلوب نفسه في تنظيم المراحل التعليمية الأخرى؛ فقد ألزمت المادة (١٢٢) الجهات المختصة بوضع الخطط اللازمة لاستيعاب جميع الطلاب الذين هم في سن التعليم الابتدائي، كما تناولت المادة (١٢٣) إنشاء المدارس في القرى الصغيرة والمتنافية واختيار المواقع المناسبة. وفي المرحلة الثانوية، أسندت المادة (١٢٨) إلى الجهات المختصة وضع شروط القبول في أنواع التعليم الثانوي وفق الحاجات، وتوجيه الطلاب إلى المسارات التي تناسبهم، بينما قررت المادة (١٢٩) نشر المدارس الثانوية وفق تخطيط مدروس تنسقه الجهات التعليمية مع مراعاة الاحتياجات والإمكانات وطبيعة المنطقة. وتكشف هذه المواد عن وجود عناصر أساسية للحوكمة، مثل التخطيط، وتحديد الاحتياجات، والتنسيق، والتوزيع الجغرافي، وربط التوسع بالإمكانات، إلا أن الفاعل المؤسسي ظل يُعبر عنه غالباً بمصطلح «الجهات المختصة». وهذا المصطلح يمنح السياسة قدرًا من المرونة ويتيح للأنظمة اللاحقة تحديد الجهات، لكنه لا يوفر داخل الوثيقة نفسها توزيعاً دقيقاً للصلاحيات أو حدوداً واضحة للمسؤولية والمساءلة.

وثُغِدَت المادة (٢٣١) أبرز المواد المرتبطة بحوكمة التعليم في وثيقة ١٩٧٠؛ إذ نصت على تشكيل مجلس أعلى للتعليم يشرف على شؤون التعليم بجميع أنواعه ومراحلها، وعلى سائر التثقيف والتوجيه في المملكة، على أن يوضح نظامه اختصاصاته ومسؤولياته وطريقة عمله. وتكشف هذه المادة عن مركزية المجلس وشمول إشرافه، فقد امتدت سلطته إلى التعليم والتثقيف والتوجيه، ولم تقتصر على التعليم العام. غير أن الوثيقة لم تحدد أعضاء المجلس، أو الجهات الممثلة فيه، أو دورية اجتماعاته، أو نصاب انعقاده، أو كيفية إصدار قراراته، أو مدى إمكان تفويض صلاحياته. كما منحت المادة (٢٣٥) المجلس الأعلى للتعليم اختصاص تقدير مكافآت الطلاب وتحديد جهاتها وإعادة النظر فيها، تبعاً لأولويات التعليم ودرجات الطلاب في الجد والاستقامة، بينما نصت المادة (٢٣٦) على أن توفر الدولة فروع التعليم العالي وفق حاجات البلاد والسياسة التي يضعها المجلس الأعلى للتعليم. ويؤكد ذلك أن المجلس كان يمثل قمة الهرم التوجيهي والتخطيطي، ويتدخل في تحديد الأولويات العامة وبعض القضايا المالية، ضمن نموذج يقوم على وحدة القرار والإشراف المركزي.

واتسع الإشراف في الوثيقة القديمة ليشمل البرامج التي تنفذها جهات حكومية ومجتمعية أخرى؛ فقد نصت المادة (٢٢٣) على أن تتخذ وسائل الإعلام والنشر

والتوعية والإرشاد ورعاية الشباب الفكرة الإسلامية، وأن تخضع في أهدافها ووسائلها للسياسة التعليمية وتوجّه عن طريق المجلس الأعلى للتعليم. كما أخضعت المادة (٢٢٤) لإشراف الجهات التعليمية جميع البرامج الدراسية والتدريبية والنوادي والمراكز الثقافية والمعاهد التي تقيمها الوزارات أو المؤسسات. ويعكس ذلك رغبة في توحيد المرجعية والتوجهات التربوية، لكنه يعبر في الوقت نفسه عن نموذج رقابي مركزي يوسع سلطة الجهات التعليمية لتشمل برامج التنقيف والتدريب خارج المدارس. وفي تنظيم المدرسة، نصت المادة (٢٠٠) على أن تكون المدرسة بأجهزتها ونظامها وأوجه نشاطها محققة للسياسة التعليمية والأهداف التربوية، مع إحالة تفاصيل مهماتها وسير العمل فيها إلى النظام الداخلي. ويكشف ذلك عن خضوع المؤسسة المدرسية للسياسة المركزية، مع عدم منحها في الوثيقة استقلالاً صريحاً في التخطيط أو الإدارة أو تطوير البرامج وفق احتياجاتها المحلية. أما في مجال القائمين على التعليم، فقد نصت المادة (١٩٥) على اختيارهم من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والفنية والخلق الإسلامي، وتناولت المواد (١٩٦-١٩٨) التدريب والتجديد والتوعية. ويظهر هنا أن إدارة الموارد البشرية ركزت على الاختيار والتأهيل، دون تقديم تنظيم مفصل لحقوق المعلمين والتزاماتهم المهنية، أو آليات مشاركتهم في صنع القرار، أو إجراءات مساءلتهم والتحقيق معهم، وهي قضايا تناولها النظام الجديد بصورة أكثر تحديداً.

وفيما يتعلق بالتعليم الأهلي، نصت المادة (١٧٥) على تشجيع الدولة له وإخضاعه للإشراف الفني والإداري للجهات التعليمية المختصة، وأسندت المادة (١٧٦) الترخيص بفتح المدارس والمعاهد الأهلية إلى هذه الجهات، بينما حددت المادة (١٧٩) أهداف الرقابة الحكومية في ضمان مستوى مناسب من التعليم والشروط الصحية، والمحافظة على الاتجاه الإسلامي، وتنظيم المساعدات المالية، وتقديم الدعم الفني والإشرافي. وتوضح هذه المواد أن القطاع الأهلي كان مقدماً مساعداً للخدمة، لكنه لم يظهر شريكاً في صنع السياسة أو إدارة المؤسسات الحكومية، كما ظلت الدولة مسؤولة عن الترخيص والرقابة والدعم. وعلى مستوى التمويل، قررت المادة (٢٢٩) أن الطاقة البشرية هي المنطلق في استثمار طاقات الدولة، وأن العناية بها عن طريق التربية والتعليم أساس التنمية العامة، بينما أكدت المادة (٢٣٠) زيادة نسبة ميزانية التعليم لتلبية الحاجات المتنامية. ونصت المادة (٢٣٣) على مجانية التعليم، وهو ما يعكس نموذجاً تمويلياً تتولى فيه الدولة المسؤولية الكبرى عن تمويل الخدمة التعليمية، مع دور محدود للمؤسسات الأهلية. ويمكن وصف الحوكمة في سياسة ١٩٧٠ بأنها حوكمة مركزية توجيهية تقوم على وحدة المرجعية، وقوة الدور الحكومي، وشمول إشراف المجلس الأعلى للتعليم، وإسناد التخطيط والتنفيذ والرقابة إلى الجهات التعليمية المختصة. وقد كان هذا النموذج مناسباً نسبياً لمرحلة بناء النظام التعليمي والتوسع في مؤسساته، حين كانت الأولوية

لتوحيد التوجهات ونشر المدارس وتوفير المعلمين والمناهج. لكنه لم يتضمن بالتفصيل عناصر الحوكمة المعاصرة، مثل استقلال التقويم عن التنفيذ، وتمثيل القطاعات المختلفة، وشفافية القرارات، وإجراءات التظلم، وربط المسؤولية بالمساءلة.

ب: مبادئ الحوكمة في نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦

قدم نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦ نموذجًا مؤسسيًا أكثر تفصيلاً، بدأ بتعريف الجهات والأطراف والمفاهيم الأساسية في المادة (١)، ومنها النظام واللوائح والوزير والوزارة والمجلس والمؤسسة التعليمية والمؤسسة الخاصة والافتراضية والمركز المتخصص، والمعلم والهيئة الإدارية والطالب. ويؤدي هذا التحديد إلى تقليل الغموض في توزيع المسؤوليات، لأن كل مصطلح يستعمل لاحقاً داخل نطاق واضح. وحددت المادة (٢) الغاية العامة للنظام في تنظيم شؤون التعليم لتحقيق الجودة وحسن الأداء، وهو ما يربط الحوكمة بالنتائج، فلا تصبح الغاية من التنظيم مجرد ضبط الإجراءات، بل ضمان جودة الخدمة التعليمية وبناء الطالب دينياً ووطنياً وقيماً وعلمياً وثقافياً ومهارياً. وأنشأت المادة (٧) مجلس شؤون التعليم العام برئاسة وزير التعليم، وضمت إلى عضويته نائب الوزير للتعليم العام، ونواب وزراء الاقتصاد والتخطيط، والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والمالية، والثقافة، والرياضة، والاستثمار، والصحة، ورئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب، وأربعة من المختصين، من بينهم ممثلان عن القطاعين الخاص وغير الربحي. ويكشف هذا التكوين عن تحول مهم في فلسفة الحوكمة؛ إذ لم يعد التعليم شأنًا تديره وزارة التعليم وحدها، بل أصبح مجالاً وطنياً متعدد القطاعات، يرتبط بالاقتصاد وسوق العمل والصحة والثقافة والرياضة والاستثمار والجودة. كما أن تمثيل القطاعين الخاص وغير الربحي ينقل دورهما من تنفيذ الخدمات التعليمية إلى المشاركة في مناقشة السياسات واللوائح والاستراتيجيات. ومع ذلك، فإن المجلس يظل برئاسة الوزير، وتصدر تسمية المختصين بأمر من رئيس مجلس الوزراء بناءً على ترشيح الرئيس، بما يحافظ على الطابع الحكومي والقيادة المركزية للمجلس.

كما فصلت المادة (٨) اختصاصات المجلس، ومن أبرزها إقرار الخطط والسياسات والاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم العام، وتحديد سن القبول، واقتراح تعديل حدود سنوات التعليم الإلزامي، وإقرار شروط التعاقد مع المعلمين، وتنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة والمراكز المتخصصة والمؤسسات الافتراضية، وإقرار لوائح شؤون الطلاب ذوي الإعاقة والموهوبين، وتنظيم الحضانه ورياض الأطفال، وإقرار نموذج موحد لعقود المعلمين، والرفع بالتقويم الدراسي إلى مجلس الوزراء، وتنظيم شغل المباني وتشغيلها. ويحقق هذا التفصيل درجة أعلى من وضوح الاختصاص مقارنة بالمادة (٢٣١) من وثيقة ١٩٧٠؛ فبدل الاكتفاء بالنص على إشراف المجلس على التعليم، حدد النظام المجالات التي يقرر فيها المجلس، والموضوعات التي يرفع

بها إلى مجلس الوزراء، والمسائل التي يمكن تفويضها. كما أجازت المادة (٨) للمجلس تشكيل لجان دائمة أو مؤقتة من أعضائه أو غيرهم، والاستعانة بالخبراء، والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتفويض بعض اختصاصاته، مع استثناء القرارات الجوهرية من التفويض. ويعكس ذلك توازناً بين المرونة التنظيمية والمحافظة على مسؤولية المجلس عن القضايا الاستراتيجية.

أيضاً نظمت المادة (٩) آليات عمل المجلس، فنصت على انعقاده مرة كل تسعين يوماً على الأقل، وحددت نصاب الاجتماع بثلاثي الأعضاء، واشترطت حضور الرئيس أو نائبه، وقررت صدور القرارات بالأغلبية، مع ترجيح الجانب الذي يصوت معه رئيس الاجتماع عند تساوي الأصوات. كما أجازت عقد الاجتماعات والتصويت عن بُعد واتخاذ القرارات بالتمرير. وتمثل هذه التفاصيل جانباً مهماً من الحوكمة؛ لأنها تضبط صناعة القرار وتمنع تعطله وتوضح المسؤولية عنه. ولم يكتف النظام بإنشاء المجلس، بل دعمه ببنية إدارية وفنية؛ فقد نصت المادة (١٠) على تعيين أمين عام، والمادة (١١) على إنشاء أمانة عامة وتخصيص ميزانية تشغيلية لها، بينما حددت المادة (١٢) اختصاصاتها في إعداد الدراسات ومشروعات اللوائح، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار، وتنظيم الاجتماعات، وتبليغ القرارات ومتابعتها، والتنسيق مع الجهات الحكومية، وأداء الأعمال الإدارية والمالية. ويعكس ذلك انتقال صنع القرار من الاعتماد على الإجراءات الإدارية العامة إلى عمل مؤسسي يستند إلى الدراسات والبيانات والمتابعة.

ب١: توزيع الاختصاصات والأدوار بين المجلس والوزارة:

يمكن ملاحظة فصل نسبي في النظام الجديد بين الوظائف الاستراتيجية والتنظيمية والوظائف التنفيذية؛ فالمجلس يقر السياسات والاستراتيجيات واللوائح والضوابط، بينما تتولى الوزارة الإشراف والتنفيذ وإدارة المؤسسات. فقد قررت المادة (١٣) أن الوزارة هي الجهة المختصة بالإشراف على التعليم العام والمؤسسات التعليمية، وتمارس اختصاصاتها وفق النظام واللوائح وقرارات المجلس. وتضمنت اختصاصات الوزارة، وفق المادة (١٣)، ضمان توفير التعليم في جميع مناطق المملكة، وتمثيل المملكة أمام المنظمات التعليمية الدولية، وإصدار تراخيص المراكز المتخصصة ومهن الاستشارات، وإنشاء مدارس وفصول ومسارات متخصصة، وإحداث المؤسسات الحكومية ودمجها وفصلها وإغلاقها، وإعداد الأدلة التنظيمية والإجرائية، وإعداد أدلة الإشراف وتقييم الطلاب، وتنظيم انتقال الطلاب، وعقد المؤتمرات والملتقيات، وتنظيم برامج التوعية والمسابقات، وصرف الإعانات والمكافآت، ووضع ضوابط الزي المدرسي، واستثمار الأصول والأماكن التعليمية، وإعداد أدلة السلامة وخطط الطوارئ. ويكشف هذا التوزيع عن انتقال نسبي من تركيز الاختصاصات في «الجهات التعليمية المختصة» إلى تحديد الجهة التي تفر

السياسة وتلك التي تنفذها. غير أن الفصل ليس كاملاً؛ فالوزارة تشارك في إعداد بعض السياسات والأدلة وتخضع لرئاسة الوزير الذي يرأس المجلس في الوقت نفسه.

ب ٢ : التفويض واللامركزية الإدارية:

أدخل النظام الجديد قدرًا من المرونة واللامركزية الإدارية؛ فقد أجازت المادة (١٤) للوزير تفويض بعض صلاحيات الوزارة إلى إدارات التعليم، كما منحت الوزارة سلطة إحداث إدارات التعليم ومكاتبها أو دمجها أو فصلها أو إلغائها، وتشكيل لجان ومجالس استشارية، وإنشاء صناديق مدرسية في المدارس الحكومية وإدارات التعليم. ويمثل التفويض تحولًا عن الصياغة المركزية في سياسة ١٩٧٠، لكنه يظل تفويضًا تقررته الوزارة وتحدد قواعده وضوابطه، ولا يمنح إدارات التعليم أو المدارس استقلالاً أصيلاً منصوباً عليه في النظام. ومن ثم، فإن النظام الجديد يتجه نحو اللامركزية المقيدة أو المفوضة، حيث يحتفظ المركز بسلطة إنشاء الوحدات وتحديد اختصاصاتها وتقييم أدائها. كما لم يمنح النظام المدرسة استقلالاً واسعاً في المناهج أو الموارد أو التوظيف، بل ظلت معظم الصلاحيات الجوهرية لدى المجلس والوزارة. ومع ذلك، فإن إنشاء الصناديق المدرسية وإمكان استخدام المؤسسات التعليمية خارج أوقات الدراسة، وفق المادة (٣/٥٢)، يشير إلى توفير مساحة محدودة للمبادرات المحلية وخدمة المجتمع.

ب ٣ : حوكمة المناهج والجودة:

من أبرز التطورات في نظام ٢٠٢٦ توزيع مسؤولية المناهج والتقييم بين جهات متعددة. فقد نصت المادة (٢٧) على اشتراك وزارة التعليم وهيئة تقييم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج في إعداد الإطار الوطني لمناهج التعليم العام. ويمثل ذلك تحولًا عن سياسة ١٩٧٠ التي أسندت وضع المناهج إلى الجهات التعليمية المختصة، كما في المادة (١١٨)، دون تحديد شراكة مؤسسية بين جهات التنفيذ والتقييم والتطوير. كما ألزمت المادة (٣٠) المؤسسات التعليمية بتطبيق الاختبارات والمقاييس الوطنية والدولية التي تنفذها هيئة تقييم التعليم والتدريب، وألزمت المؤسسات الخاصة بالحصول على الاعتماد المدرسي من الهيئة أو من هيئة دولية تعتمدها، وأسندت إلى الوزارة متابعة الالتزام وتزويد الهيئة بالبيانات. ويكشف ذلك عن فصل نسبي بين الجهة المقدمة للخدمة والجهة المقومة لجودتها، وهو من أهم مبادئ الحوكمة الحديثة؛ لأنه يقلل اعتماد تقييم الأداء على الجهة المنفذة نفسها. وفي المقابل، كانت سياسة ١٩٧٠ قد تضمنت مفهوماً واسعاً للتقييم في المواد (٢١٢-٢١٤)، حيث أكدت دقة الامتحانات وتقييم الطالب والمنهج والمعلم والكتاب وطرائق التدريس، لكنها لم تنشئ جهة مستقلة للاعتماد أو التقييم الخارجي. ومن ثم، يتمثل التحول في الانتقال من تقييم إداري وفني داخل المنظومة إلى تقييم مؤسسي تشارك فيه هيئة وطنية متخصصة وتستخدم فيه اختبارات وطنية ودولية واعتماد مدرسي.

ب ٤ : حوكمة القطاع الخاص وغير الربحي:

نظمت سياسة ١٩٧٠ التعليم الأهلي في المواد (١٧٥-١٧٩)، وشجعت وأخضعت للإشراف والترخيص والرقابة، لكنها قصرت دوره على إنشاء المدارس والمعاهد الأهلية، ولم تمنحه تمثيلاً في المجلس الأعلى للتعليم أو دوراً في إدارة المؤسسات الحكومية. أما نظام ٢٠٢٦ فقد وسع المشاركة بصورة كبيرة. فإلى جانب تمثيل القطاعين الخاص وغير الربحي في مجلس شؤون التعليم العام وفق المادة (٧)، نصت المادة (٣١) على مشاركتهما، بما في ذلك الاستثمار الأجنبي، في تقديم خدمات التعليم، وتحسين الأداء والمخرجات، وإتاحة خيارات تعليمية ونماذج تشغيلية متنوعة. كما نظمت المواد (٣٢) و(٣٣) التراخيص ونقل الملكية والتنازل والتظلم من رفض الترخيص. وأجازت المادة (٣٤) تقديم دعم مالي أو عيني أو تطويري أو موارد بشرية للمؤسسات الخاصة، وإسناد بعض مهمات الوزارة التعليمية أو إدارة بعض المؤسسات وتشغيلها إلى القطاع الخاص أو القطاع غير الربحي، وإسناد الأراضي والمباني إليهما لإدارتها أو تشغيلها أو استثمارها. كما أتاحت المادة (٥٢) التعاقد مع القطاع الخاص والمستثمر الأجنبي في إنشاء المباني وامتلاكها وتشغيل المؤسسات. ويكشف هذا التوسع عن تحول في دور الدولة من الجمع بين التنظيم والتمويل والتقديم والتشغيل إلى التركيز بدرجة أكبر على وضع السياسات والمعايير والترخيص والرقابة، مع توزيع بعض وظائف التقديم والإدارة والتشغيل على قطاعات أخرى. ومع ذلك، حافظت المادة (٣) على مجانية التعليم الحكومي، وأكدت المادة (١٣) مسؤولية الوزارة عن ضمان توفيره في جميع المناطق، بما يعني أن الشراكة لا تلغي المسؤولية العامة للدولة.

ب ٥ : حقوق الأطراف والمشاركة في الحوكمة:

انتقل النظام الجديد إلى تحديد المركز النظامي للأطراف التعليمية بصورة أكثر وضوحاً؛ فقد فصلت المادة (٣٨) حقوق الطالب والتزاماته، ونصت على حقه في بيئة تعليمية آمنة، والحماية من الإيذاء، وسماع شكواه، والرعاية الصحية، والحصول على الشهادة، مقابل التزامه بالحضور والجد واحترام الآخرين والمحافظة على الممتلكات. كما تناولت المادتان (٤٨) و(٤٩) حقوق المعلم والتزاماته، فنصتا على توفير البيئة المناسبة والتدريب والتطوير والمشاركة في تطوير التعليم والحوافز، في مقابل الالتزام بالمناهج والعدالة وأخلاقيات المهنة وتطوير الأداء والمشاركة في البحوث. وتبرز المادة (٣/٤٨) على وجه الخصوص في إتاحة فرص للمعلم للإسهام في مهمات تطوير التعليم وتقديم رؤيته التطويرية. وألزمت المادة (٥٠) الوزارة بوضع ضوابط تعزز الشراكة بين المؤسسة التعليمية والأسرة وتمكن أولياء الأمور من المشاركة في تحقيق أهداف التعليم.

ب٦: المساءلة والجزاءات:

يعد الفصل الثامن من أبرز أوجه الاختلاف بين الوثيقتين؛ فقد لم تتضمن سياسة ١٩٧٠ إطارًا تفصيليًا للمخالفات والجزاءات، بينما خصص نظام ٢٠٢٦ المواد (٥٧-٦٥) للمساءلة. فنصت المادة (٥٧) على تطبيق أحكام الانضباط الوظيفي ونظام العمل على المعلمين وأعضاء الهيئات الإدارية المخالفين، وأجازت المادة (٥٨) اتخاذ تدابير عاجلة لحماية البيئة التعليمية عند وجود قرائن على الإخلال بالنظام العام أو اللحمة الوطنية. وحددت المادة (٥٩) الجزاءات المترتبة على المخالفات الجسيمة وغير الجسيمة، بما في ذلك إنهاء الخدمة ومنع المخالف من العودة إلى العمل التعليمي في القطاعين العام والخاص في الحالات الجسيمة. كما حددت المادة (٦٠) جزاءات المؤسسات التعليمية الخاصة، من الإنذار وإيقاف تسجيل الطلاب إلى الغرامة وإلغاء الترخيص. وفي الوقت نفسه، نصت المادة (٦١) على حماية المسيرة التعليمية للطلاب وعدم تأثر حقوقهم بمخالفات المؤسسة الخاصة، وشكلت المادة (٦٢) لجنة مختصة بالتحقيق في المخالفات، تضم مختصًا تعليميًا وآخر في الموارد البشرية ويرأسها مستشار شرعي أو نظامي. وكفلت المادة (٦٣) حق التظلم أمام القضاء خلال ستين يومًا، بينما ألزمت المادة (٦٥) المؤسسات التعليمية بالإبلاغ عن الاعتداء أو الإيذاء. ويمثل ذلك انتقالًا من الرقابة الإدارية والأخلاقية العامة إلى مساءلة نظامية تتحدد فيها المخالفات والإجراءات والجزاءات وحق التظلم. كما يعكس توازنًا نسبيًا بين حماية النظام والانضباط من جهة، وضمان الإجراءات وحق الاعتراض وحماية الطلاب من جهة أخرى.

ج: أبرز أوجه التشابه والاختلاف بين الوثيقتين في مجال الحوكمة:

توجد مجموعة من أوجه الاستمرار بين الوثيقتين. فقد حافظتا على مركزية الدولة في قيادة التعليم، وربطتا التعليم بالأهداف الوطنية والتنمية، وأكدت إشراف جهة عليا على السياسة التعليمية، وأخضعتا المؤسسات الخاصة للترخيص والرقابة، وجعلتا توفير التعليم وتمويله مسؤولية عامة، كما حافظتا على وحدة المرجعية والقيم واللغة العربية. كذلك ظل المجلس والوزارة في النظام الجديد في مركز الحوكمة، ولم تنتقل السلطة بصورة كاملة إلى إدارات التعليم أو المدارس أو القطاع الخاص. ولذلك لا يمثل نظام ٢٠٢٦ تحولًا إلى اللامركزية الكاملة، بل إعادة تنظيم للمركزية من خلال تفصيل الاختصاصات وإدخال التفويض والمشاركة والتقويم الخارجي.

بينما يتمثل الاختلاف الرئيس في الانتقال من حوكمة توجيهية مركزية إلى حوكمة مؤسسية متعددة الأطراف؛ فقد كانت سياسة ١٩٧٠ تعتمد على المجلس

الأعلى للتعليم والجهات المختصة بصياغات عامة، بينما حدد نظام ٢٠٢٦ تكوين مجلس شؤون التعليم واختصاصاته، وإجراءاته، وأمانته وميزانيته. كما انتقل النظام من اجتماع وظائف التخطيط والتنفيذ والتقويم داخل الجهات التعليمية إلى فصل نسبي بينها، من خلال إسناد المناهج إلى شراكة مؤسسية والتقويم والاعتماد إلى هيئة متخصصة. واتسعت المشاركة لتشمل وزارات متعددة والقطاعين الخاص وغير الربحي والمستثمر الأجنبي، وظهرت آليات التفويض والاجتماعات عن بُعد والقرارات بالتمرير واللجان المتخصصة. وأضيف إلى الحوكمة بُعد حقوق، من خلال تحديد حقوق الطلاب والمعلمين والتزاماتهم، وبُعد قضائي من خلال حق التظلم، وبُعد رقابي من خلال الجزاءات والاعتماد والاختبارات الوطنية والدولية، وبُعد استثماري من خلال إدارة الأصول وإسناد التشغيل.

استنتاجات الدراسة:

- كشفت المقارنة أن سياسة التعليم لعام ١٩٧٠ تضمنت عددًا من مبادئ الحوكمة بصورة ضمنية، مثل مسؤولية الدولة عن التعليم، والتخطيط، والإشراف، والتقويم، وتنظيم التعليم الأهلي، من دون استخدام مفهوم الحوكمة بصيغته المعاصرة.
- أظهر نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦ انتقال الحوكمة من مبادئ وتوجيهات عامة إلى إطار نظامي يقوم على هياكل مؤسسية محددة، واختصاصات واضحة، وإجراءات ملزمة.
- اتفقت الوثيقتان على مسؤولية الدولة عن توفير التعليم والإشراف عليه وضمان استمراره، وهو ما يعكس ثبات الدور المحوري للدولة في قيادة النظام التعليمي.
- اتسمت سياسة التعليم لعام ١٩٧٠ بغلبة النموذج المركزي في إدارة التعليم، إذ أسندت المسؤوليات الأساسية إلى الدولة والجهات التعليمية المختصة، بينما أتاح نظام عام ٢٠٢٦ قدرًا أكبر من اللامركزية المنظمة وتفويض بعض الاختصاصات إلى إدارات التعليم.
- تطور تنظيم المجالس التعليمية من الإشراف العام غير المفصل في السياسة القديمة إلى بناء مؤسسي أكثر وضوحًا في النظام الجديد، يحدد التكوين والعضوية والاختصاصات وآليات العمل.
- أسهم إنشاء أمانة عامة لمجلس شؤون التعليم العام في توفير جهاز مؤسسي مساند لصناعة القرار، يتولى إعداد الدراسات، وتوفير البيانات، وتنظيم أعمال

المجلس، ومتابعة تنفيذ قراراته، وهو ما لم يظهر بصورة مماثلة في سياسة عام ١٩٧٠.

- أظهر النظام الجديد فصلاً وظيفياً نسبياً بين إقرار السياسات واللوائح من جهة، وتنفيذها والإشراف عليها من جهة أخرى، بما يدعم وضوح الأدوار ويحد من تدخل الاختصاصات.
- انتقلت آليات اتخاذ القرار من الصياغات العامة في سياسة عام ١٩٧٠ إلى إجراءات أكثر تحديداً وتنظيماً في نظام عام ٢٠٢٦، شملت تنظيم الاجتماعات، وتحديد النصاب، وآليات التصويت، والأغلبية اللازمة لإصدار القرارات.
- حافظت الوثيقتان على الارتباط الوثيق بين التعليم والتنمية الوطنية، غير أن النظام الجديد عزز التنسيق المؤسسي من خلال إشراك جهات حكومية واقتصادية واجتماعية متعددة في توجيه شؤون التعليم العام.
- تطورت حوكمة المناهج من إسناد مسؤوليتها بصورة عامة إلى الجهات التعليمية المختصة إلى توزيعها بين عدد من المؤسسات المتخصصة، بما يعزز التكامل بين إعداد المناهج وتقويمها والإشراف على تنفيذها.
- حافظت الوثيقتان على الاهتمام بالتقويم والجودة، إلا أن نظام عام ٢٠٢٦ نقل التقويم من طابعه الفني الداخلي إلى منظومة أكثر شمولاً، تضمنت الاختبارات الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والتقويم المؤسسي.
- انتقلت حقوق الطلاب والمعلمين من مبادئ عامة تتصل بالكرامة والرعاية والكفاية المهنية إلى حقوق والتزامات محددة نظامياً، بما يعزز الحماية القانونية لجميع أطراف العملية التعليمية.
- تطورت المساءلة من الإشراف الإداري والفني والأخلاقي العام في السياسة القديمة إلى إطار نظامي متكامل ينظم المخالفات، والتحقيق، والجزاءات، وحق التظلم.
- اتسع دور القطاع الخاص من تقديم التعليم الأهلي في إطار الترخيص والإشراف الحكومي إلى المشاركة في الاستثمار، وإنشاء المؤسسات التعليمية، وإدارتها، وتشغيلها، وتقديم الخدمات المرتبطة بها.
- أضاف النظام الجديد القطاع غير الربحي بوصفه شريكاً في حوكمة التعليم وتقديم خدماته، في حين لم يظهر هذا القطاع بصورة مستقلة وواضحة في سياسة عام ١٩٧٠.

- حافظ نظام عام ٢٠٢٦ على مجانية التعليم الحكومي ومسؤولية الدولة عن ضمانه، مع إتاحة نماذج جديدة للاستثمار، والاستفادة من الأصول، والشاركة في إنشاء المؤسسات التعليمية وإدارتها.
- اتسع مفهوم الحوكمة في النظام الجديد ليشمل حماية المستفيدين، وتحديد الحقوق والالتزامات، وتنظيم الشراكات، وإدارة المخاطر والمخالفات.
- لا تعكس الاختلافات بين الوثيقتين تعارضاً كاملاً في فلسفة إدارة التعليم، بقدر ما تعبّر عن تطور تدريجي انتقل من التركيز على بناء النظام التعليمي ونشر خدماته إلى الاهتمام بضبطه مؤسسياً ورفع كفاءته وجودته.
- اتسمت سياسة التعليم لعام ١٩٧٠ بتركيز أكبر على المرجعية الفكرية، والفلسفة التعليمية، والغايات العامة، في حين ركز نظام عام ٢٠٢٦ على الهياكل المؤسسية، والإجراءات التنظيمية، وتحديد الحقوق والمسؤوليات، وتعزيز المساءلة.
- خلصت الدراسة إلى أن نظام عام ٢٠٢٦ جسّد تحولاً من نموذج الإدارة الحكومية المباشرة للتعليم إلى نموذج أكثر تنوعاً، يجمع بين القيادة الحكومية، والتنظيم، والرقابة، والتفويض، والشاركة مع القطاعين الخاص وغير الربحي.

توصيات الدراسة:

- إعداد إطار وطني متكامل لحوكمة التعليم العام، تدعمه لوائح تنفيذية واضحة ومصفوفة معلنّة للصلاحيات والمسؤوليات، بما يحدد العلاقات التنظيمية بين الجهات التعليمية، ويمنع تداخل الاختصاصات وازدواجية اتخاذ القرار.
- تعزيز اللامركزية والمشاركة والشفافية والمساءلة من خلال التوسع التدريجي في تفويض الصلاحيات لإدارات التعليم والمدارس، وإشراك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في تطوير السياسات والقرارات، ونشر تقارير الأداء ونتائج التقييم.
- تطوير منظومة متكاملة للبيانات والتقييم المؤسسي؛ لدعم اتخاذ القرار المبني على الأدلة، وقياس مستوى الحوكمة وأثر السياسات التعليمية في جودة التعلم وعدالته وكفاءته، مع إعداد القيادات التعليمية والمدرسية لتطبيق مبادئ الحوكمة بفاعلية.
- تنظيم مشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي وفق معايير واضحة للجودة والرقابة والمساءلة وحماية حقوق المستفيدين، مع إجراء مراجعات دورية للنظام

ولوائحه ودراسات تقويمية ومقارنة تضمن مواكبته للتحويلات التقنية والاقتصادية والاجتماعية، وتحافظ على مسؤولية الدولة عن مجانية التعليم الحكومي وعدالته وجودته.

المراجع:

آل محسن، عبدالعزيز خالد أحمد. (٢٠٢٥). التحولات الاقتصادية في السياسات التربوية وفق رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" من وجهة نظر خبراء اقتصاديات التعليم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ع ٤٥، ٧٦ - 95. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1566444>

الأيداء، سارة بنت بندر بن عطا الله. (٢٠١٩). ثقافة التسامح و السلام في التعليم السعودي : دراسة تحليلية لوثيقة سياسة التعليم في المملكة و محتوى بعض المقررات الدراسية في ضوء المواثيق الدولية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، مج. ٢٠١٩، ع. ٢٠، ج. ٢، ص ص. ١-٥٩.

البشر، سعود (٢٠٢٥). موضوعات مختارة في تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية. كتاب مطبوع. الرياض، السعودية

البشر، سعود. (٢٠٢٦). دراسات في إدارة التعليم العام: الجذور والتحول والقطايا المعاصرة. كتاب مطبوع الرياض السعودية

البشر، س. غ.، الشهري، م. ش.، القحطاني، ا. س.، الشهري، أ. ج.، الغامدي، أ. س.، العتيبي، أ. س.، ... ريزا، ف. (٢٠٢٦). ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (49)

البشر، س. غ.، طالب، أ. ع. ب.، السبيعي، ح. د.، العجلان، خ. م.، الغامدي، خ. م.، الدويس، ر. ع.، ... الشهري، م. ش. (٢٠٢٤). تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (49)

البشر، فاطمة بنت عبدالله، آل كركمان، مدى بنت جلوي، آل جمعان، شادن بنت عبدالله بن عبدالعزيز، و العيدان، لطيفة بنت إبراهيم بن حمد بن سلطان. (٢٠٢٥). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع ١٢٩، ج ١،

٢٨٩ 314. - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1546673>

الحربي، إيمان بنت حمود. (٢٠٢٥). درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم العام بمحافظة الرس من وجهة نظر مديرات المدارس. *دراسات عربية*

- في التربية وعلم النفس، ع ١٥٣ ، ١٧٩ ، 206. - مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1535903>
الدخيل، ت.ب. (٢٠١٤). مقترحات لتطوير سياسة التعليم في المملكة العربية
السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك
سعود *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, 135-170.
- السبيعي، محمد ناصر حمدان، محمود، نادية يوسف كمال، أحمد، محمد جاد حسين، و
مغاوري، هالة أمين. (٢٠٢٤). استثمار رأس المال البشري بوزارة التعليم
على ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة بحوث، مج ٤، ع ١،
١٩٤ - ٢١٥ مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1533166>
السلامة، محمد. (٢٠٢٠). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز. مجلة
العلوم العربية والانسانية. م ١٣، ع ٤.
السلطان، محمد. (١٩٩٩). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز. دار الملك عبدالعزيز.
الرياض
شريم، عبدالرحمن. (٢٠٢٥). دور الحوكمة الرقمية في تطوير سياسة التعليم
والجامعات في المملكة العربية السعودية. مجلة إبداع في الآداب والدراسات
الإنسانية والاجتماعية، ٢ (١.٣)، ٢٠٥-٢٦٩.
الشهوان، عبدالعزيز بن شهوان. (٢٠١٢). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية
السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية،
مج ١٣، ع ٣، ٤٠٥ - ٤٤٠. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/400240>
الصبحي، وفية بنت عثمان، اليحيان، مها بنت صالح سعد، و البشر، فاطمة عبدالله بن
محمد. (٢٠٢٥). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تحقيق
التنمية المستدامة: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٩، ع ٦،
٨٢ - ١٠٢. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1584569>
صحيفة ام القرى. (٢٠٢٥). نظام التعليم العام. مسترجع من موقع الصحيفة الرسمية
المنشور بتاريخ ٢٤ يوليو ٢٠٢٦

العجمي، ظافر مبارك ضافر. (٢٠٢٣). الحوكمة الرشيدة كمدخل للحد من السلوكيات المضادة للإنتاجية بمدارس التعليم العام في الكويت. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالگردقة. مج. ٦، ع. ١، يناير ٢٠٢٣. ص. ١٢٧-١٧١ [تم استرجاعه من. search.shamaa.org](http://search.shamaa.org)

القرشي، عبدالله سرور. (٢٠٢٠). حوكمة الإدارة التعليمية من وجهة نظر قادة المدارس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج ٩، ع ٥، ٢٢١-٢٧٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1234303>

المنقاش، سارة بنت عبدالله. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية و مقترحات لتطويرها مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ١٩، ع ١، ٣٨١، ٤٤٠ - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/123722>

المهيدلي، سامية تراحيب بين. (٢٠١٨). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٣، ١٧٠. ٢١٩ - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/880676>

وزارة المعارف. (١٩٧٠). وثيقة سياسة التعليم في المملكة. الأمانة العامة. مطابع الوزارة

Albeshir, S. G. (2025). Formal Education in Saudi Arabia from 1926 to 1953: Origins, Policies, Challenges, and Achievements. *IPHO-Journal of Advance Research in Education & Literature*, 3(07), 22-30.

Albeshir, S. G. (2025). The Evolution of Women's Education in Saudi Arabia: Developments in Basic and Higher Education (1960–2024). *IPHO-Journal of Advance Research in Social Science and Humanities*, 3(8), 30-47.

Barro, R. J. (2013). Education and economic growth. *Annals of economics and -finance*, 14(2), 301-328.