



تطور مفهوم جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين وثيقة سياسة التعليم لعام

١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م

**The Evolution of the Concept of Quality in General
Education in Saudi Arabia: A Comparative Study of the
1970 Education Policy Document and the 2026 General
Education Law**

إعداد

د. سعود غسان البشر

Dr. Saud G Albeshir

رئيس قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

د. صابر موسى الغدير

Saber Mousa Alghadeer

محمد طه عباس المرسي

Mohamed Taha abbass Elmoursi

مشعل شافي الشهري

Meshal Shafi Alshehri

مطيره بنت سعيد بن مبيريك العتيبي

Mutayrah bint Saeed bin Mubeirik Al-Otaibi

يوسف احمد الخلفان

Yousef Ahmed Al-Khalfan

قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2026.526431

استلام البحث: ٢٠٢٦/٦/٣

قبول النشر: ٢٠٢٦/٧/٧

البشر، سعود غسان والغدير، صابر موسى والمرسي، محمد طه عباس والشهري، مشعل شافي والعتيبي، مطيره بنت سعيد والخلفان، يوسف أحمد (٢٠٢٦). تطور مفهوم جودة 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)، ١٥٥-١٨٤.

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

تطور مفهوم جودة 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 مفهوم جودة 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 المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والمقارن، من خلال تحليل المواد ذات الصلة بالجودة في الوثيقتين وتصنيفها ومقارنتها في عدد من الأبعاد، شملت: الأهداف والمخرجات التعليمية، والمناهج والكتب المدرسية، والمعلمين والتطوير المهني، والتقويم والاعتماد المدرسي، ومراعاة الفروق الفردية، والبيئة التعليمية والمباني والتجهيزات، وتوزيع مسؤوليات ضمان الجودة بين الجهات المعنية. وأظهرت النتائج أن مفهوم جودة التعليم كان حاضراً في وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م بصورة ضمنية، من خلال مجموعة من المبادئ والمواد التي ركزت على وضوح الغايات، وبناء شخصية المتعلم دينياً وقيماً وعلمياً ومهارياً، وارتباط التعليم بخطط التنمية، وجودة المناهج والكتب المدرسية، وكفاءة المعلمين وتدريبهم، ودقة الامتحانات، وتقويم عناصر العملية التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير المباني والتجهيزات والخدمات الصحية الملائمة. وقد اتسم مفهوم الجودة في الوثيقة بطابع قيمي وغائي، مع تركيز واضح على سلامة المدخلات وكفاءة العمليات التعليمية واتساقها مع أهداف المجتمع والدولة. وفي المقابل، جعل نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م تحقيق الجودة وحسن الأداء هدفاً نظامياً صريحاً، ووسّع مفهوم جودة المخرجات ليشمل التفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والابتكار، والتعلم مدى الحياة، والتعامل مع التقنيات الناشئة. كما نقل ضمان الجودة إلى إطار مؤسسي أكثر تحديداً، يقوم على المعايير والأدلة والإجراءات، والاختبارات الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والمتابعة القائمة على البيانات، وتوزيع المسؤوليات بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج والمؤسسات التعليمية والجهات ذات العلاقة. وخلصت الدراسة إلى أن التطور بين الوثيقتين لا يمثل قطيعة في فلسفة جودة التعليم، وإنما يعكس تحولاً تراكمياً من الجودة الضمنية القائمة على توفير المدخلات وضبط العمليات إلى منظومة مؤسسية صريحة تركز كذلك على قياس المخرجات.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، ضمان الجودة، وثيقة سياسة التعليم، نظام التعليم العام، الاعتماد المدرسي، التعليم السعودي، الدراسة المقارنة.

Abstract

This study aimed to analyze the evolution of the concept of quality in general education in Saudi Arabia and to identify

similarities, differences, and shifts between the Education Policy Document issued in 1970 and the General Education Law enacted in 2026. The study employed a descriptive approach incorporating both analytical and comparative methods. Quality-related provisions in the two documents were analyzed, classified, and compared across several dimensions, including educational objectives and outcomes; curricula and textbooks; teachers and professional development; assessment and school accreditation; attention to individual differences; learning environments, buildings, and facilities; and the distribution of quality-assurance responsibilities among relevant stakeholders. The findings revealed that the concept of educational quality was implicitly embedded in the 1970 Education Policy Document through principles and provisions emphasizing clearly defined educational goals; the religious, moral, academic, and skills-based development of learners; the alignment of education with national development plans; the quality of curricula and textbooks; teacher competence and training; the accuracy of examinations; the evaluation of the components of the educational process; attention to individual differences; and the provision of appropriate buildings, facilities, and health services. Thus, quality in the 1970 document was primarily values-based and goal-oriented, with a clear emphasis on the adequacy of inputs, the effectiveness of educational processes, and their alignment with the goals of society and the state. By contrast, the 2026 General Education Law explicitly established educational quality and effective performance as statutory objectives. It broadened the concept of quality outcomes to include critical and creative thinking, problem-solving, innovation, lifelong learning, and the ability to engage with emerging technologies. It also placed quality assurance within a more clearly defined institutional framework based on standards, evidence, procedures, national and international assessments, school accreditation, data-driven monitoring, and

the distribution of responsibilities among the Ministry of Education, the Education and Training Evaluation Commission, the National Curriculum Center, educational institutions, and other relevant bodies. The study concluded that the evolution between the two documents does not represent a departure from the underlying philosophy of educational quality. Rather, it reflects a cumulative shift from an implicit conception of quality centered on the provision of inputs and the regulation of processes toward an explicit institutional system that also emphasizes the measurement of educational outcomes.

Keywords: educational quality, quality assurance, Education Policy Document, General Education Law, school accreditation, Saudi education, comparative study.

مقدمة الدراسة:

ترتبط فاعلية النظام التعليمي بقدرته على توفير تعليم ذي جودة عالية، يستجيب لاحتياجات المتعلمين والمجتمع، ويحقق الأهداف الوطنية بكفاءة. ولا تقتصر جودة التعليم على مستوى التحصيل الدراسي، بل تشمل وضوح الأهداف، وجودة المناهج والكتب المدرسية، وكفاءة المعلمين، وفاعلية التدريس والتقويم، وملاءمة البيئة التعليمية، والاستجابة للفروق الفردية، وجودة المخرجات، والقدرة على مواكبة التحولات العلمية والتقنية (Ayumi & Nasution, 2025; Garira, 2026;). وقد تطور مفهوم جودة التعليم خلال العقود الماضية؛ إذ انتقل من التركيز على توفير المدخلات الأساسية، مثل المدارس والمعلمين والمناهج والتجهيزات، إلى مفهوم مؤسسي شامل يقوم على المعايير والمؤشرات، وقياس نواتج التعلم، والتقويم المستمر، والاعتماد المدرسي، والمساءلة، واستخدام البيانات في اتخاذ القرارات والتحسين المستمر، كما أصبحت جودة التعليم تُقاس بقدرة النظام على إكساب المتعلمين القيم والمعارف والمهارات، وتنمية التفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الابتكار والتعلم مدى الحياة، وإعدادهم لمتطلبات التنمية والمستقبل (Garira, 2026; Mukhopadhyay, 2020). وفي المملكة العربية السعودية، مرّ التعليم النظامي بمراحل تاريخية وتنظيمية متعاقبة عكست تطور الدولة واتساع مسؤولياتها (البشر، ٢٠٢٥؛ السلامة، ٢٠٢٠؛ السلطان، ١٩٩٩). وبدأ التنظيم المؤسسي للتعليم بإنشاء مديرية المعارف في الحجاز عام ١٩٢٦م، التي تولت نشر التعليم وتنظيمه والإشراف عليه. وبعد توحيد المملكة عام ١٩٣٢م، اتسع نطاق عمل المديرية ليشمل مختلف مناطقها، وصدرت خلال تلك المرحلة مجموعة من الأنظمة واللوائح التي

أرست الأسس التنظيمية للتعليم، من أبرزها نظام توحيد المناهج عام ١٩٢٧م، ونظام المدارس عام ١٩٢٩م، ونظام المدارس الأميرية عام ١٩٣٩م (البشر، ٢٠٢٥)؛ (السلطان، ١٩٩٩) ومع تزايد أعداد المدارس والطلاب واتساع الخدمات التعليمية، تحولت مديرية المعارف عام ١٩٥٣م إلى وزارة مستقلة تحت مسمى وزارة المعارف، في خطوة مثّلت انتقالاً من الإدارة التعليمية المحدودة إلى التنظيم الوزاري المؤسسي. وتواصل بعد ذلك توسع التعليم بمراحله المختلفة، ونشأت المؤسسات المتخصصة في التخطيط والإشراف والتقويم، وتطورت الهياكل الإدارية والتشريعات المنظمة للعملية التعليمية (Albeshir, 2025). وفي سياق هذا التطور، صدرت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عام ١٩٧٠م، لتشكل مرجعية وطنية شاملة حددت الأسس الدينية والفكرية والاجتماعية للتعليم، ووضعت غاياته العامة وأهداف مراحله ومجالاته المختلفة (الأيداء، ٢٠١٩؛ الدخيل، ٢٠١٤؛ الشهوان، ٢٠١٢؛ المناقش، ٢٠٠٦؛ المهديلي، ٢٠١٨). وعلى الرغم من أن الوثيقة لم تستخدم مفهوم الجودة بصيغته المؤسسية المعاصرة، فإنها تضمنت عدداً من مقومات التعليم الجيد، مثل جودة المناهج والكتب المدرسية، وكفاءة المعلمين وتدريبهم، ودقة الامتحانات، وتقويم العملية التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير المباني والتجهيزات والخدمات الصحية المناسبة. وبعد مرور أكثر من خمسة عقود على صدور سياسة التعليم، شهدت المملكة تحولات سكانية واقتصادية واجتماعية وتقنية واسعة، وتزايدت متطلبات الجودة والكفاءة والمساءلة، وبرزت الحاجة إلى إعداد الطلاب بمهارات المستقبل، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على القياس والتقويم والتحسين (البشر و آخرون، ٢٠٢٦). وفي ظل هذه التحولات، صدر نظام التعليم العام عام ٢٠٢٦م ليقدم إطاراً نظامياً حديثاً لتنظيم التعليم العام، وجعل تحقيق الجودة وحسن الأداء من أهدافه الرئيسية، وربطهما بالمعايير والأدلة الإجرائية، والاختبارات الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والتطوير المهني، والبيئة التعليمية الآمنة والتقنية، وتوزيع مسؤوليات الجودة بين الجهات المتخصصة (صحيفة أم القرى، ٢٠٢٦). ويمثل الانتقال من سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م إلى نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م تحولاً مهماً في مفهوم جودة التعليم وتنظيمها. وتسعى الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم جودة التعليم العام ومكوناته وآليات ضمانه في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

مشكلة الدراسة:

تُعد جودة التعليم من القضايا الرئيسية التي تحظى باهتمام النظم التعليمية المعاصرة؛ لما لها من ارتباط مباشر بكفاءة المؤسسات التعليمية، وفاعلية عمليات التعليم والتعلم، ومستوى المخرجات، وقدرة النظام التعليمي على الاستجابة لاحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية. ولم يعد مفهوم جودة التعليم مقتصرًا على

توفير المدارس والمناهج والمعلمين أو رفع مستويات التحصيل الدراسي، بل أصبح مفهوماً شاملاً يتضمن جودة الأهداف والمناهج والكتب المدرسية، وكفاءة المعلمين، وفاعلية التدريس والتقويم، وملاءمة البيئة التعليمية، والاستجابة للفروق الفردية، وقياس نواتج التعلم، والاعتماد المدرسي، والمساءلة، والتحسين المستمر (Ayumi & Nasution, 2025; Garira, 2026; Jenjekwa, 2013; Mohzana et al., 2024). وقد تضمنت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الصادرة عام ١٩٧٠م مجموعة واسعة من المبادئ والمواد التي ترتبط بمقومات التعليم الجيد؛ إذ تناولت غايات التعليم، وصلته بالتنمية، وشروط بناء المناهج والكتب المدرسية، واختيار المعلمين وتدريبهم، وتنظيم الامتحانات وتقويم العملية التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير المباني والتجهيزات والخدمات الصحية. وعلى الرغم من أن السياسة لم تستخدم مصطلح «جودة التعليم» بصيغته المؤسسية المعاصرة، فإن موادها عكست تصوراً ضمنياً للجودة يقوم على سلامة مدخلات التعليم وكفاءة عملياته واتساقها مع المرجعية الدينية والقيمية وأهداف المجتمع والدولة. وفي المقابل، جاء نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م في سياق اتسم بتوسع النظام التعليمي، وتنوع مؤسساته ومقدمي خدماته، وتزايد متطلبات الكفاءة والشفافية والمساءلة، وارتفاع الاهتمام بنواتج التعلم ومهارات المستقبل والاختبارات الوطنية والدولية والاعتماد المدرسي. وقد جعل النظام تحقيق الجودة وحسن الأداء هدفاً صريحاً، وربطهما بالمعايير والأدلة والإجراءات، وحدد أدوار الجهات المسؤولة عن إعداد المناهج وتنفيذ التعليم وتقويمه، وأكد أهمية الاعتماد المدرسي، والقياس الوطني والدولي، والبيئة التقنية والابتكارية، والتطوير المهني للمعلمين. ويكشف الانتقال من سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م إلى نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م عن تحول محتمل في مفهوم جودة التعليم وآليات تنظيمها؛ فمن الجودة التي تظهر ضمناً في متطلبات المدخلات والعمليات والغايات العامة، إلى منظومة مؤسسية أكثر صراحة تقوم على المعايير وقياس المخرجات والاعتماد والمساءلة والتحسين المستمر. ومع ذلك، لا يمكن فهم هذا التحول من خلال وصف كل وثيقة بصورة مستقلة، بل يتطلب تحليلاً مقارناً لموادهما؛ للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف والاستمرار والاستحداث في مفهوم الجودة ومكوناتها ومسؤولياتها وآليات ضمانها. كما تبرز الحاجة إلى هذه المقارنة في ظل اختلاف الطبيعة النظامية والسياق التاريخي للوثيقتين؛ فسياسة عام ١٩٧٠م وثيقة فلسفية وتوجيهية شاملة صدرت في مرحلة بناء النظام التعليمي وتوسيع خدماته، بينما يمثل نظام عام ٢٠٢٦م إطاراً قانونياً وتنظيمياً صدر في مرحلة أصبح فيها التعليم أكثر اتساعاً وتعقيداً، وأصبحت الجودة تخضع لمعايير ومؤشرات وآليات تقويم واعتماد مؤسسية (البشر وآخرون، ٢٠٢٦). ولذلك ينبغي أن تراعي المقارنة بينهما سياق كل وثيقة، وألا تفسر غياب المصطلحات المعاصرة عن السياسة القديمة على أنه غياب للاهتمام بمضمون الجودة. وتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف

عن طبيعة التطور الذي طرأ على مفهوم جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م، وتحليل التحول في أبعاد الجودة ومكوناتها ومرجعياتها وآليات ضمانها، ولا سيما في مجالات الأهداف والمخرجات، والمناهج، والمعلمين، والتقويم، والاعتماد المدرسي، والبيئة التعليمية، وتوزيع المسؤوليات بين الجهات ذات العلاقة.

سؤال الدراسة:

ما أوجه التشابه والاختلاف والتحول في مفهوم جودة التعليم العام وآليات ضمانها بين سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بصورة رئيسة إلى تحليل تطور مفهوم جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال المقارنة بين سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م. ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الآتية:

- التعرف إلى ملامح مفهوم جودة التعليم ومكوناته في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م.
- الكشف عن أبعاد جودة التعليم وآليات ضمانها في نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م.
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الوثيقتين في الأهداف والمخرجات، والمناهج والكتب المدرسية، وكفاءة المعلمين، والتقويم، والبيئة التعليمية والتجهيزات.
- تحليل تطور مفهوم الجودة من التركيز على سلامة المدخلات وكفاءة العمليات إلى الاهتمام بقياس المخرجات ونواتج التعلم ومهارات المستقبل.
- الكشف عن تطور آليات تقويم جودة التعليم من الامتحانات والتقويم الداخلي إلى الاختبارات الوطنية والدولية والاعتماد المدرسي والتقويم الخارجي.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها تطور مفهوم جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال مدة زمنية تتجاوز خمسة عقود، بما يساعد على فهم كيفية انتقال الجودة من مجموعة من المبادئ والمتطلبات المنفردة في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م إلى هدف نظامي ومنظومة مؤسسية أكثر وضوحاً في نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م. كما تسهم الدراسة في توضيح أن غياب مصطلح الجودة بصيغته المعاصرة عن سياسة عام ١٩٧٠م لا يعني غياب مضمونه؛ إذ تضمنت السياسة عدداً من الأسس المرتبطة بجودة الغايات والمناهج والكتب والمعلمين والتقويم والبيئة المدرسية. ومن ثم، تساعد الدراسة على تقديم قراءة تاريخية أكثر توازناً، تراعي تطور المصطلحات والمفاهيم ولا تقيس الوثائق القديمة وفق المعايير الاصطلاحية للمرحلة الراهنة. وتوفر نتائج الدراسة إطاراً تحليلياً مقارناً يوضح أوجه الاستمرار والتحول في مفهوم الجودة ومكوناتها؛ إذ تكشف عن العناصر التي حافظ عليها النظام الجديد، والجوانب التي أعاد تنظيمها، والآليات التي استحدثتها لضمان الجودة

وقياسها. كما تسهم في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بجودة التعليم والسياسات التعليمية، ولا سيما في ظل محدودية الدراسات التي تقارن مباشرة بين سياسة التعليم القديمة ونظام التعليم العام الجديد بالاستناد إلى موادهما الأصلية. وتساعد الدراسة كذلك على توضيح العلاقة بين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، والكشف عن تطور مفهوم الجودة من الاهتمام بالمقومات الأساسية للتعليم الجيد إلى منظومة متكاملة تشمل نواتج التعلم، ومهارات المستقبل، والاختبارات الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والمساءلة والتحسين المستمر.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أن نتائجها قد تساعد صناع السياسات والقيادات التعليمية على فهم طبيعة التحولات التي أدخلها نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م على مفهوم الجودة وآليات ضمانها، وتحديد المتطلبات التنظيمية والمهنية والتقنية اللازمة لتحويل مواده إلى ممارسات قابلة للتنفيذ والقياس. كما قد تسهم الدراسة في دعم وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج وإدارات التعليم والمؤسسات التعليمية في توضيح أدوارها ومسؤولياتها، وتعزيز التكامل بينها في مجالات بناء المناهج، وتقويم الطلاب والمؤسسات، وتطبيق الاختبارات، وتحقيق الاعتماد، واستخدام البيانات في اتخاذ القرارات. ويمكن أن تساعد نتائج الدراسة على تطوير اللوائح التنفيذية والأدلة التنظيمية والإجرائية، وبناء مؤشرات متكاملة لقياس جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، وربط نتائج الاختبارات الوطنية والدولية والتقويم والاعتماد المدرسي بخطة التحسين الفعلي في المدارس. ومن المتوقع أن تفيد الدراسة القيادات المدرسية والمعلمين في التعرف إلى موقعهم ضمن منظومة ضمان الجودة، وفهم المسؤوليات المهنية المرتبطة بتحسين التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية الإبداع والابتكار، والمشاركة في التطوير والبحث التربوي. كما قد تساعد نتائج الدراسة المؤسسات التعليمية الخاصة على فهم متطلبات الجودة والترخيص والاعتماد، وتطوير أدائها بما يضمن حماية حقوق الطلاب وتحسين المخرجات. وأخيرًا، يمكن أن تفيد هذه الورقة العلمية الباحثين وطلاب الدراسات العليا في الإدارة التربوية والسياسات التعليمية والجودة والاعتماد، من خلال تقديم إطار تحليلي يمكن الاستفادة منه في إجراء دراسات لاحقة تقيس أثر تطبيق النظام الجديد في جودة الممارسات التعليمية ونواتج تعلم الطلاب وأداء المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري

نبذة تعريفية عن وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م:

تُعد وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الصادرة عام ١٩٧٠م (١٣٩٠هـ)، من أبرز الوثائق المرجعية التي أسهمت في تشكيل مسيرة التعليم السعودي وتنظيم توجهاته العامة (البشر وآخرون، ٢٠٢٦). وقد صدرت في مرحلة شهدت توسعًا ملحوظًا في مؤسسات التعليم ومراحلته المختلفة، مما أوجد حاجة إلى



إطار وطني شامل يحدد فلسفة التعليم وأساسه وغاياته، ويوجّه عمليات التخطيط والتنفيذ والتطوير في مختلف الجهات والمؤسسات التعليمية. تتكون الوثيقة من (٢٣٦) مادة، تناولت الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، وغاياته وأهدافه، وأهداف المراحل التعليمية المختلفة، إلى جانب الأحكام المتعلقة بالتعليم العالي، وتعليم الفتاة، والتعليم الخاص، ومكافحة الأمية، ورعاية الموهوبين وذوي الاحتياجات المختلفة، وإعداد المعلمين وتدريبهم، والمناهج والكتب المدرسية، والوسائل التعليمية، والمباني، والتقويم، والتمويل، والإشراف على التعليم (وزارة المعارف، ١٩٧٠).

نبذة تعريفية عن نظام التعليم العام:

يُعد نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الصادر عام ٢٠٢٦م (١٤٤٨هـ)، إطاراً نظامياً حديثاً لتنظيم قطاع التعليم العام وتحديد أهدافه ومكوناته، وتوزيع الاختصاصات والمسؤوليات بين الجهات ذات العلاقة (صحيفة أم القرى، ٢٠٢٦). ويأتي النظام استجابةً للتحوّلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية التي شهدتها المملكة، وللحاجة إلى إطار تشريعي يواكب مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويرفع جودة التعليم وكفاءة مؤسساته، ويعزز الشفافية والمساءلة والمشاركة في تقديم خدماته (البشر وآخرون، ٢٠٢٦). يتكون النظام من (٦٨) مادة موزعة على مجموعة من الفصول التي تنظم الأهداف والأحكام العامة للتعليم، وشؤون الطلاب والمعلمين، والمناهج والتقويم، والمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، والمباني والتجهيزات والخدمات المساندة، والمخالفات والجزاءات، وغيرها من الجوانب المرتبطة بإدارة التعليم العام. ويغطي النظام مراحل التعليم العام حتى نهاية الصف الثاني عشر، وينظم العلاقة بين الجهات المشرفة والمؤسسات التعليمية ومقدمي الخدمات والمستفيدين منها.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات حول سياسات التعليم في السعودية

أجرى الشهبان (٢٠١٢) دراسة بعنوان: (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين)، هدفت إلى التعرف على آراء المشرفين التربويين في بنود وثيقة سياسة التعليم، والكشف عن مدى اختلاف وجهات نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة. وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما وجهة نظر المشرفين التربويين في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟ واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مكونة من (٣٤) فقرة موزعة على سبعة محاور. وتم التحقق من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضها على المحكمين، والصدق الداخلي بحساب معاملات الارتباط، كما أظهرت محاور الاستبانة معاملات ثبات مقبولة. وطُبقت الأداة على (٨٥) مشرفاً تربوياً من المتدربين الذين التحقوا بالدورات التدريبية خلال العامين الجامعيين ١٤٢٥/١٤٢٦هـ و١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وأظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو بنود وثيقة سياسة

التعليم جاءت بدرجة قوية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم نحو (٣.٥). كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشرفين التربويين تُعزى إلى متغيرات نوع المؤهل العلمي، والعمر، والخبرة في العمل التربوي. وأوصت الدراسة بالمحافظة على الثوابت العقدية في وثيقة سياسة التعليم، والتأكيد عليها في مختلف السياسات التعليمية، وتوسيع مشاركة مؤسسات المجتمع وهيئاته في بناء السياسة التعليمية للدولة. كما أوصت بالتركيز على جودة المخرجات التعليمية ونوعيتها، ووضع معايير واضحة لتقويمها، إلى جانب تبني التحليل الدوري للسياسة التعليمية وتحديث أهدافها وغاياتها في ضوء المتغيرات الإقليمية والعالمية.

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) تكراراً، ورد معظمها بصورة ضمنية. وجاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بواقع (٦٤) تكراراً وبنسبة (٦٧%)، يليه البعد الاقتصادي بواقع (٢٨) تكراراً 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 اهتماماً مناسباً مقارنة بالبعدين الاقتصادي والبيئي؛ إذ ارتبط به (٦٨) بنداً 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 العتيبي (٢٠٢٠) دراسة بعنوان (الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم ٢٠٢٠ وارتباطها بمحاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية)، هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم لعام ٢٠٢٠ بمحاور رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبيان مدى توافقها مع الأهداف العامة الواردة في وثيقة سياسة التعليم المعتمدة عام ١٣٨٩هـ، في ضوء الدور المحوري للتعليم في إعداد الموارد البشرية اللازمة

لتحقيق مستهدفات التنمية الوطنية. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط وتوافق بين الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم ومحاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ والأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة. كما أشارت النتائج إلى أن وثيقة سياسة التعليم اتسمت بدرجة عالية من المرونة والاستمرارية، مما مكنها من مواكبة التحولات التنموية والتربوية، والمحافظة على حضورها وتأثيرها في توجيه السياسات والأهداف التعليمية، رغم مرور مدة زمنية طويلة على اعتمادها.

أجرى البشر وآخرون (٢٠٢٦) دراسة بعنوان: (تصورات طلاب الدراسات العليا المتخصصين في العلوم التربوية نحو إمكانيات الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير مدخلات نظام التعليم العام السعودي). هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات طلاب الدراسات العليا بشأن دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مدخلات نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على المدخلات الفكرية والتنظيمية، ولا سيما السياسات التعليمية والتشريعات واللوائح المنظمة لاستخدام هذه التقنيات. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام المدخل الظاهراتي، وجمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع عدد من طلاب الدراسات العليا المتخصصين في العلوم التربوية. وأظهرت النتائج أن أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تسهم في تطوير السياسات التعليمية من خلال تحليل البيانات الضخمة، واستشراف الاحتياجات المستقبلية، وتوفير مؤشرات دقيقة تدعم عملية صنع القرار، وتقويم السياسات القائمة، ومواءمة التعليم مع متطلبات سوق العمل والتحول التقني المتسارع. كما بينت النتائج إمكانية الاستفادة من هذه الأدوات في تطوير اللوائح والإجراءات التنظيمية، وتحسين توزيع الموارد، ورفع كفاءة الإنفاق والتشغيل، وتعزيز الحوكمة والشفافية والمساءلة داخل مؤسسات التعليم العام. وأكد المشاركون أن فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي تتطلب وجود إطار تنظيمي واضح يحدد مجالات استخدامه، ومسؤوليات الجهات والأفراد، وآليات الرقابة والمحاسبة، وضوابط جمع البيانات التعليمية ومعالجتها وتخزينها ومشاركتها. وكشفت الدراسة عن مجموعة من التحديات التنظيمية والتشريعية، من أبرزها نقص السياسات والتشريعات المتخصصة، وعدم وضوح المسؤولية عن القرارات التي تتخذها الأنظمة الذكية، ومخاطر الخصوصية وأمن البيانات، واحتمالات التحيز الخوارزمي، فضلاً عن تفاوت الجاهزية الرقمية بين المدارس وارتفاع تكاليف التطبيق. وأوصت الدراسة بوضع سياسات وتشريعات متكاملة لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وتطوير لوائح لحوكمة البيانات وحماية الخصوصية، وتحديد معايير أخلاقية ومهنية لاستخدام الأنظمة الذكية، إلى جانب إنشاء آليات دورية لمراجعة هذه السياسات وتحديثها بما يواكب التطورات التقنية، مع تأهيل القيادات والكوادر التعليمية والإدارية لتطبيقها بكفاءة ومسؤولية.

قام البشر وآخرون (٢٠٢٦) بدراسة بعنوان: (تطور حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م). هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور حوكمة التعليم العام، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الوثيقتين. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي المقارن، من خلال تحليل مواد الوثيقتين ومقارنتهما في عدد من المجالات، مثل الهياكل التنظيمية، وتوزيع الصلاحيات، واتخاذ القرار، والجودة والتقويم، والرقابة والمساءلة، وحقوق الطلاب والمعلمين، ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي. وأظهرت النتائج أن وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م تضمنت بعض مبادئ الحوكمة بصورة ضمنية، مثل مسؤولية الدولة عن التعليم وتمويله والإشراف عليه وتنظيم التعليم الأهلي، إلا أنها اتسمت بالمركزية والتركيز على المبادئ والغايات العامة. في المقابل، قدم نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م إطاراً أكثر وضوحاً وتفصيلاً للحوكمة، من خلال تحديد الهياكل والاختصاصات والإجراءات، وتعزيز التفويض والتنسيق والتقويم الخارجي والاعتماد المدرسي والمساءلة. كما توسع النظام الجديد في تنظيم حقوق الطلاب والمعلمين والتزاماتهم، والمخالفات والجزاءات وحقوق التظلم، ومشاركة القطاعين الخاص وغير الربحي في تقديم الخدمات التعليمية، مع استمرار مسؤولية الدولة عن توفير التعليم الحكومي وضمان مجانيته.

ثانياً: الدراسات حول الجودة في التعليم السعودية

أجرى العصيمي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان (أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية)، هدفت إلى تحديد أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في التعليم، والكشف عن مدى توافرها في بنود وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، إلى جانب إبراز الأساس الإئتقاني الذي يقوم عليه نظام التعليم السعودي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى، مستخدمةً استبانة أعدّها الباحث في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة؛ للحكم على مدى دعم بنود الوثيقة لأسس الجودة الشاملة ومتطلباتها وفق مقياس ثلاثي. وأظهرت النتائج أن وثيقة سياسة التعليم تضمنت عدداً من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة، من أبرزها: الالتزام بالجودة، ومشاركة العاملين، والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على المستفيدين، والتحسين المستمر، وتحفيز العاملين وتدريبهم. كما تبين أن الوثيقة راعت بدرجة محدودة بعض المتطلبات المتعلقة بوضع معايير القياس، وتحليل المهام، ومنع الأخطاء قبل وقوعها. وكشفت الدراسة عن حاجة الوثيقة إلى تعزيز الرؤى المستقبلية، ووضع معايير واضحة لقياس أداء العاملين وجودة العمليات، وتطوير آليات مستمرة لجمع المعلومات وتحليلها وقياس رضا المستفيدين. وأوصت الدراسة بإعادة صياغة بعض بنود وثيقة سياسة التعليم بما يعالج جوانب القصور ويعزز متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي.

أجرى القرني (٢٠٢٠) دراسة بعنوان (متطلبات إدارة الجودة الشاملة بمدارس منطقة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، هدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة الجودة الشاملة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت على عينة بلغت (٣٤٤) قائداً ومعلمًا، مثلت نحو (١٠%) من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٣٣) فقرة، تناولت ثلاثة أبعاد هي: المتطلبات التنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات المادية. وأظهرت النتائج أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس منطقة الباحة توافرت بدرجة عالية في الأبعاد الثلاثة، مما يشير إلى توافر مقومات تنظيمية وبشرية ومادية داعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس في ضوء مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أجرى المطيري (٢٠٢٣) دراسة بعنوان (الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تقييمية)، هدفت إلى التعرف على إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، في مجالات: الرؤية والرسالة، والقيادة والتنظيم، والمرافق المدرسية، والموارد البشرية، والتقييم، والتحسين التربوي، إلى جانب الكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية. وأظهرت النتائج أن إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٥) وانحراف معياري قدره (٠.٦٩). كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس. وفي المقابل، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي في معايير الرؤية والرسالة، والقيادة والتنظيم، والمرافق المدرسية، والموارد البشرية، والتحسين التربوي، وجاءت الفروق لصالح أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في معيار التقييم.

أجرت العتيبي (٢٠٢٤) دراسة بعنوان (معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية)، هدفت إلى التعرف على أبرز خبرات الدول المتميزة في مجال الاعتماد المدرسي، وتحديد أهم المعايير المستخلصة من هذه الخبرات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام أسلوب دلفي، وطُبقت استبانة

على عينة بلغت (١٨) خبيراً تربوياً. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق الخبراء على تحديد معايير الاعتماد المدرسي في تسعة مجالات رئيسة، هي: القيادة التعليمية، وتضمنت (٧) معايير؛ والبيئة التعليمية، وتضمنت (٧) معايير؛ والتطوير المهني للمعلمين، وتضمن (٥) معايير؛ والامتنثال للقوانين، وتضمن (٦) معايير؛ ورضا المستفيدين عن تقديم الخدمات، وتضمن (٥) مؤشرات؛ والطالب، وتضمن (٨) معايير؛ والمعلم، وتضمن (٥) معايير؛ والشاركة المجتمعية، وتضمنت (٥) معايير؛ والتحسين المستمر، وتضمن (٥) معايير. وأكدت النتائج إمكان الإفادة من هذه المجالات والمعايير في بناء إطار متكامل للاعتماد المدرسي يتناسب مع سياق التعليم في المملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري وتحديد أبعاد الجودة، كما أفادت منها في تبني وإعداد محاور تحليل مواد وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م. وأسهمت الدراسات السابقة في تفسير التحول من تناول الجودة بصورة ضمنية وعامة في الوثيقة القديمة إلى تنظيمها وفق معايير وإجراءات أكثر وضوحاً في النظام الجديد. وتتميز الدراسة الحالية بتركيزها المباشر على مقارنة مفهوم الجودة ومضامينه وآليات تطبيقه بين الوثيقتين.

منهجية الدراسة:

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

النتائج

تكشف المقارنة بين سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الصادرة عام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م عن استمرار الاهتمام بجودة التعليم، مع وجود تطور ملحوظ في مفهومها ومجالاتها ووسائل تنظيمها. فقد تضمنت سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م عددًا كبيراً من المبادئ والمتطلبات المرتبطة بجودة الأهداف والمناهج والمعلمين والكتب والوسائل والمباني والتقويم والتخطيط، من دون أن تستخدم مفهوم الجودة بصورته المؤسسية المعاصرة. أما نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م، فقد جعل تحقيق الجودة وحسن الأداء هدفاً صريحاً، وربطهما بالمعايير الوطنية والعالمية، والاعتماد المدرسي، والاختبارات الوطنية والدولية، وقياس المخرجات، وتوزيع مسؤوليات الجودة بين عدد من الجهات والمؤسسات المتخصصة. وينبغي عند مقارنة الوثيقتين مراعاة اختلاف السياق التاريخي والتنظيمي الذي صدرت فيه كل منهما. ففي عام ١٩٧٠م لم تكن مفاهيم ضمان الجودة، والاعتماد المدرسي، ومؤشرات الأداء، والمقارنات الدولية قد اكتسبت حضورها الحالي في النظم التعليمية. وكانت الأولوية في تلك المرحلة موجهة نحو بناء النظام التعليمي، ونشر التعليم، وتحديد أهدافه ومرجعياته، وتوفير مقوماته

البشرية والمادية والتنظيمية. ولذلك ركزت سياسة التعليم على العناصر التي رأت أنها ضرورية لتقديم تعليم جيد، مثل وضوح الغايات، وكفاءة المعلمين، وسلامة المناهج والكتب، وملاءمة المباني، وتوفير المكتبات والوسائل التعليمية، ودقة الامتحانات، وتقييم عناصر العملية التعليمية. أما نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م فقد صدر في مرحلة اتسعت فيها المؤسسات التعليمية وتنوعت أنماطها، وتزايدت متطلبات الكفاءة والمساءلة، وأصبحت الجودة منظومة مؤسسية تستند إلى معايير محددة، وقياس منتظم للأداء والمخرجات، واعتماد خارجي، واختبارات وطنية ودولية، وتكامل بين جهات إعداد السياسات وتنفيذها وتقييمها. وبناءً على ذلك، فإن المقارنة بين الوثيقتين لا تستهدف الحكم على إحداها بمعايير المرحلة التي صدرت فيها الأخرى، وإنما تهدف إلى تتبع تطور مفهوم الجودة التعليمية في المملكة والكشف عن عناصر الاستمرار والتحول في تنظيمها.

أ: مفهوم الجودة في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م

انطلقت سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م من مفهوم قيمي وغائي لجودة التعليم، ربط جودة النظام التعليمي بقدرته على تحقيق غايات دينية ووطنية واجتماعية وتنموية متكاملة. فقد نصت المادة (٢٨) على "أن غاية التعليم تتمثل في فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية والمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، وتهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعة" (ص ٤). وتكشف هذه المادة عن أن معيار جودة التعليم في السياسة القديمة لم يكن مقصورًا على التحصيل المعرفي، وإنما ارتبط ببناء شخصية متكاملة تجمع بين العقيدة والأخلاق والمعرفة والمهارة والسلوك الإيجابي والمسؤولية الاجتماعية. ومن ثم، كانت جودة المخرجات التعليمية تُقاس بمدى قدرة التعليم على تكوين الفرد الصالح والنافع لنفسه ومجتمعه، والإسهام في تنمية المجتمع بمختلف أبعاده. ويعكس هذا التصور نظرة شمولية إلى التعليم بوصفه عملية لبناء الإنسان، لا مجرد وسيلة لنقل المعلومات أو إعداد الأفراد للنجاح في الاختبارات. وامتد هذا المفهوم إلى العلاقة بين التعليم والتنمية؛ فقد أكدت المادة (١٤) أهمية التناسق بين العلم والمنهجية التطبيقية، باعتبارهما من وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية. كما ربطت المادة (١٥) التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة، في حين نصت المادة (١٦) على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب. وتدل هذه المواد على أن جودة التعليم، وفقًا لسياسة ١٩٧٠م، ترتبط بمدى ملاءمته لحاجات المجتمع والدولة، وقدرته على دعم التنمية، وتحقيق التكامل بين المعرفة والتطبيق، والاستفادة الواعية من التطورات العلمية والثقافية العالمية. وبذلك لم يكن التعليم الجيد في الوثيقة منفصلًا عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي، بل كان تعليمًا مرتبطًا بخطة

التنمية وموجهًا لخدمة المجتمع، وقادرًا على التفاعل مع المتغيرات الحضارية مع المحافظة على مرجعيته وقيمه. وهذا الربط بين التعليم والتنمية يمثل أحد الأبعاد الرئيسية لمفهوم الجودة؛ لأن جودة النظام التعليمي لا تتحدد بما يقدمه داخل المدرسة فقط، وإنما بمدى إسهامه في تلبية احتياجات المجتمع ودعم تطوره.

١: جودة المناهج والكتب المدرسية

حظيت المناهج بمكانة مركزية في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م، بوصفها إحدى أهم الأدوات التي تتحقق من خلالها أهداف التعليم. فقد نصت المادة (٢٠٦) على عناية الدولة بالمناهج الدراسية باعتبارها وسيلة مهمة من وسائل التربية والتعليم. ولم تكتفِ السياسة بالتأكيد العام على أهمية المناهج، بل وضعت مجموعة من الشروط التي يمكن النظر إليها باعتبارها معايير ضمنية لجودة المنهج. فنصت المادة (٢٠٧) على أن تكون المناهج منبثقة من الإسلام ومقومات الأمة وأسس نظامها، وموافقة لحاجاتها، ومحقة للمستوى المطلوب في الدارسين ولأهداف التعليم، ومتوازنة ومرنة، ومتوافقة مع اختلاف البيئات والأحوال، ومناسبة لمستوى الطلاب. وتجمع هذه المادة بين مجموعة من الأبعاد التي يقوم عليها تقييم جودة المناهج في المفهوم المعاصر، ومنها اتساق المنهج مع فلسفة المجتمع، وارتباطه باحتياجاته، وملاءمته لأهداف التعليم، وتوازنه، ومرونته، واستجابته للتنوع البيئي والاجتماعي، ومناسبته لخصائص المتعلمين ومستوياتهم. ويعكس ذلك أن السياسة لم تنظر إلى جودة المنهج باعتبارها دقة المحتوى العلمي وحده، بل ربطتها بالهوية والحاجات والمرونة والملاءمة والتوازن. فالمنهج الجيد، وفق هذا التصور، هو الذي يحافظ على مرجعية المجتمع وقيمه، ويستجيب لحاجاته، ويتكيف مع اختلاف البيئات، ويقدم محتوى وخبرات تتناسب مع مستوى المتعلم، ويحقق أهداف المرحلة التعليمية.

كما حددت المادة (٢٠٨) مكونات المنهج بصورة تفصيلية، فشملت الهدف العام وعلاقته بأهداف الدولة، والأهداف الخاصة بكل مرحلة ومادة، والمستويات العلمية، والمهارات العملية، والاتجاهات الفكرية والخلقية المراد تحقيقها، والتوجيهات التي تفود المعلم إلى تطبيق المنهج، والأنشطة المدرسية، وأهداف وحدات المنهج، وقياس تقدم الطالب. ويظهر هذا التحديد أن الوثيقة لم تختزل المنهج في المحتوى أو الكتاب المدرسي، بل تعاملت معه باعتباره منظومة متكاملة تضم الأهداف والمحتوى والمهارات والقيم والأنشطة والتنفيذ والتقويم. وتتوافق هذه النظرة مع عدد من الأسس المعاصرة لجودة المناهج، ولا سيما ضرورة وضوح الأهداف، واتساق عناصر المنهج، وربط المحتوى بالمهارات والاتجاهات، وتوجيه المعلم نحو التنفيذ الفاعل، وإدراج الأنشطة والتقويم ضمن مكوناته. كما تكشف الإشارة إلى قياس تقدم الطالب عن إدراك أهمية استخدام نتائج التعلم في التحقق من فاعلية المنهج، حتى وإن لم يُصنع ذلك آنذاك في صورة مؤشرات أداء أو نواتج تعلم معيارية.

وامتد الاهتمام بالجودة إلى الكتاب المدرسي، باعتباره أداة رئيسة لترجمة المنهج إلى محتوى تعليمي قابل للتدريس. فقد اشترطت المادة (٢٠٩) "أن يكون الكتاب المدرسي منسجماً مع مقتضيات الإسلام، وسليم اللغة، وافيًا بأهداف المنهج ومقاصده العلمية والعملية والخلقية" (ص ٢٠). وبذلك ربطت السياسة جودة الكتاب بسلامة المرجعية والمضمون واللغة، وبقدرته على تحقيق الأهداف المعرفية والعملية والقيمية للمنهج. وأكدت المادة (٢١٠) ضرورة وضع نظام للتخطيط للكتاب المدرسي وإجراءات تكفل إعداداه على أفضل وجه. ويكشف هذا النص عن أن جودة الكتاب لم تُترك للاجتهاد الفردي، وإنما رُبطت بالتخطيط المنظم والإجراءات التي تضبط عملية إعداداه. كما نصت المادة (٢١١) على العناية بكتاب المعلم؛ ليساعده على فهم السياسة التعليمية، وتحقيق أهداف المنهج، وحسن استخدام الكتاب المدرسي. ويعكس ذلك إدراكاً مبكراً للعلاقة التكاملية بين السياسة والمنهج وكتاب الطالب وكتاب المعلم والممارسة الصفية. وتوضح هذه المواد أن سياسة ١٩٧٠م أسست لمنظومة مترابطة لجودة المناهج، تبدأ من المرجعية والأهداف، وتتمر ببناء المنهج والكتاب، وتنتهي بأداء المعلم وقياس تقدم الطالب. ومع أن هذه العلاقة لم تُنظم ضمن نظام وطني رسمي لضمان الجودة، فإن عناصرها كانت حاضرة بوضوح في مواد السياسة.

٢: جودة التقويم والامتحانات

مثل التقويم أحد المكونات الرئيسية لجودة التعليم في سياسة ١٩٧٠م؛ فقد نصت المادة (٢١٢) على إجراء الامتحانات لقياس ما بلغه الطلاب من المستوى المحدد في المنهج من معارف وخبرات ومهارات، مع التأكيد على الدقة والنزاهة وسلامة الإجراءات وحسن التنفيذ ودقة النتائج. وتدل هذه المادة على أن الامتحان لم يُنظر إليه باعتباره إجراءً إدارياً للنجاح أو الرسوب، بل وسيلة لقياس مدى تحقق المستوى المحدد في المنهج. وقد تضمنت المادة عدداً من الشروط التي تعزز جودة التقويم، مثل الدقة والنزاهة وسلامة الإجراءات والتنفيذ والنتائج. وهذه الشروط تمثل أسساً ضرورية لضمان صدق أدوات القياس وعدالتها وموثوقية نتائجها. ومن ثم، يمكن القول إن سياسة التعليم ربطت جودة التقويم بسلامة الأداة والإجراء والنتيجة، وليس بمجرد تنفيذ الامتحانات. وتجاوزت السياسة قياس التحصيل الأكاديمي إلى التعرف إلى الخصائص الفردية للطلاب؛ إذ دعت المادة (٢١٣) إلى استخدام اختبارات أخرى تقيس قدراتهم ومواهبهم وميولهم واستعداداتهم، بهدف توجيههم إلى ما يناسبهم من الدراسات والأعمال. ويعكس ذلك مفهوماً واسعاً للتقويم لا يقتصر على قياس ما تعلمه الطالب، وإنما يمتد إلى اكتشاف قدراته وميوله وتوجيهه تربوياً ومهنيًا بما يتوافق مع خصائصه.

وتبرز المادة (٢١٤) بوصفها من أكثر مواد السياسة التعليمية لعام ١٩٧٠م اتصالاً بمفهوم الجودة الشاملة؛ إذ أكدت تقويم العملية التعليمية في مختلف جوانبها، بما يشمل المنهج والمعلم والكتاب وطرائق التدريس وأساليب التوجيه الفني، من خلال

دراسة نتائج الامتحانات واستخدام وسائل التقويم الأخرى. وتكشف هذه المادة عن انتقال التقويم من التركيز على المتعلم وحده إلى تقويم مكونات العملية التعليمية نفسها، بما يتيح استخدام النتائج للكشف عن جوانب القوة والضعف في المناهج والكتب وأداء المعلمين وطرائق التدريس والإشراف. وتأسيساً على ذلك، لم يكن التقويم في سياسة ١٩٧٠م عملية نهائية منفصلة عن التعليم، بل كان وسيلة للحكم على كفاءة عناصره وتحسينها. وعلى الرغم من عدم استخدام مصطلحات التقويم المؤسسي أو التقويم الخارجي أو مؤشرات الأداء، فإن المادة (٢١٤) وضعت أساساً مهماً لفكرة تقويم النظام التعليمي في مكوناته المتعددة.

٣: الاستجابة للفروق الفردية

اتسع مفهوم الجودة في السياسة ليشمل مدى استجابة التعليم للتنوع بين الطلاب، وعدم معاملتهم بوصفهم فئة متجانسة. فقد نصت المادة (٥٤) على التعرف إلى الفروق الفردية بين الطلاب، بغرض تحسين توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم. ويعكس هذا النص توجهاً نحو تعليم يراعي خصائص المتعلم، ويقدم له ما يساعده على تحقيق النمو الملائم لإمكاناته. وأكدت المادة (٥٥) العناية بالطلاب المتأخرين دراسياً، ومعالجة أسباب تأخرهم، ووضع برامج خاصة لهم. كما قررت المادة (٥٧) الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانات والفرص اللازمة لنمو مواهبهم. وتوضح هذه المواد أن جودة التعليم في الوثيقة تضمنت بعداً يرتبط بالعدالة والاستجابة للحاجات المختلفة؛ إذ لا تتحقق الجودة بمجرد تقديم الخدمة التعليمية لجميع الطلاب، بل بقدرة النظام على اكتشاف احتياجاتهم وتقديم التدخلات الملائمة لهم.

٤: جودة المعلم والتطوير المهني

احتل المعلم موقعاً محورياً في سياسة التعليم؛ باعتباره العنصر الأكثر تأثيراً في تحويل الأهداف والمناهج إلى ممارسات تعليمية فعلية. فقد اشترطت المادة (١٩٥) اختيار القائمين على التربية والتعليم من ذوي الكفاءة العلمية والتربوية والفنية والخلق الإسلامي النبيل. وبذلك ربطت السياسة جودة المعلم بمجموعة متكاملة من الكفايات العلمية والمهنية والأخلاقية، ولم تحصرها في التخصص العلمي. كما نصت المادة (١٩٦) على العناية بالدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية؛ لترسيخ الخبرات واكتساب المعلومات والمهارات الجديدة. ويشير ذلك إلى إدراك أن الإعداد السابق للخدمة لا يكفي لضمان استمرار جودة أداء المعلم، وأن التطورات المعرفية والمهنية تستلزم تدريباً مستمراً وتجديداً للخبرات. وأكدت المادة (١٩٧) أن يشمل التدريب جوانب العملية التعليمية والأجهزة العاملة فيها، وأن توضع لكل دورة أهداف ومناهج وطرائق تنفيذ وتقويم وشروط للمشاركة. ويكشف هذا النص عن اهتمام ليس فقط بتوفير التدريب، وإنما بجودة التدريب ذاته، من خلال تحديد أهدافه ومحتواه وطرائق تنفيذه وتقويمه والفئات المستفيدة منه. كما تناولت المادة (١٩٨) تنظيم

الدورات التوجيهية، وإبراز أهدافها وطرائق تنفيذها، ومشاركة المشرفين والمدرسين والمؤلفين فيها. وتظهر هنا أهمية التكامل بين الأطراف المسؤولة عن تصميم المناهج والإشراف عليها وتنفيذها. ومن ثم، ربطت سياسة ١٩٧٠م جودة التعليم بحسن اختيار المعلم، وكفاءته العلمية والتربوية والأخلاقية، واستمرار تدريبه، وجودة البرامج المقدمة له، وتعاون مع الأطراف الأخرى في العملية التعليمية.

٥: جودة البيئة المدرسية والتجهيزات

لم تحصر سياسة التعليم الجودة في الجوانب الفكرية والبشرية، بل شملت البيئة المادية والخدمات المساندة. فقد نصت المادة (٢٠١) على توفير وسائل الإيضاح البصرية والسمعية والتدريبية، بما يدعم تنويع مصادر التعلم وتحسين طرائق عرض المعرفة. كما أكدت المادة (٢٠٢) إنشاء المكتبات المدرسية ومكتبات الفصول، وتوفير المراجع والمصادر والكتب المناسبة للطلاب والمعلمين. وتدل هاتان المادتان على أن جودة التعليم تتطلب بيئة غنية بالوسائل والمصادر، ولا يمكن أن تعتمد على الكتاب المدرسي وحده. فالمكتبات والمراجع والوسائل السمعية والبصرية تسهم في توسيع خبرات الطلاب، وتدعم المعلم، وتتيح تنوعاً أكبر في التعلم. واشترطت المادة (٢٠٣) أن يكون البناء المدرسي كاملاً في مستواه ونظامه، ومستوفياً للشروط الصحية، وكافياً لأغراض الدراسة. كما نصت المادة (٢٠٥) على توفير الرعاية الصحية العلاجية والوقائية للطلاب. ويكشف ذلك عن إدراك العلاقة بين جودة البيئة المدرسية وسلامة الطلاب وصحتهم وقدرتهم على التعلم. وبذلك قامت جودة التعليم في سياسة ١٩٧٠م على توفير مجموعة مترابطة من المدخلات البشرية والمادية والتنظيمية، حتى وإن لم تجمع صراحة تحت مسمى معايير الجودة.

ب: الجودة في نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م

يمثل نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م مرحلة مختلفة في تنظيم الجودة؛ إذ انتقلت فيه من مفهوم ضمني يُستدل عليه من المواد المتعلقة بعناصر العملية التعليمية إلى هدف نظامي صريح. فقد نصت المادة (٢) على أن النظام يهدف إلى تنظيم شؤون التعليم العام بما يحقق الجودة وحسن الأداء في التعليم، ويسهم في بناء الطلاب دينياً ووطنياً وقيماً وعلمياً وثقافياً ومهارياً. وتكشف هذه الصياغة عن أن الجودة أصبحت غاية مركزية يخضع لها تنظيم التعليم العام ومؤسساته وإجراءاته. ولا تعني هذه الصياغة تخلي النظام الجديد عن البناء القيمي الشامل الذي أكدته سياسة ١٩٧٠م؛ فقد حافظ على الأبعاد الدينية والوطنية والقيمية والعلمية والثقافية والمهارية. إلا أنه أضاف إلى ذلك لغة نظامية تجعل الجودة وحسن الأداء معيارين لتنظيم التعليم ومتابعة مؤسساته. كما تغيرت طبيعة المخرجات المستهدفة؛ فقد نصت المادة (٦/٢) على إكساب الطلاب المعارف والمهارات العلمية والبيئية والثقافية والاجتماعية والقانونية والاقتصادية والحضارية والتقنية، وربطتها بمستجدات المستقبل ومتطلباته. وأكدت المادة (٨/٢) تنمية مهارات التواصل والتفكير الإبداعي والناقد والتحليل

المنطقي وحل المشكلات، في حين نصت المادتان (٩/٢) و (١٠/٢) على التعلم مدى الحياة، والبحث والابتكار والاختراع، والتعامل مع التقنيات الناشئة. وتكشف هذه المواد عن اتساع مفهوم جودة المخرجات؛ فلم تعد جودة الطالب تقاس بقدر ما اكتسبه من معرفة مقررة فحسب، بل بامتلاكه مجموعة من المهارات والكفايات التي تمكنه من التعلم المستمر والتفكير والتحليل والابتكار والتعامل مع التقنية والاستجابة لمتطلبات المستقبل. ويمثل ذلك انتقالاً من التركيز على المحتوى والتحصيل إلى الاهتمام بنواتج تعلم واسعة ومتكاملة.

ب ١: حوكمة جودة المناهج

ظهر التحول المؤسسي في تنظيم جودة المناهج من خلال المادة (٢٧)، التي نصت على اشتراك وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب مع المركز الوطني للمناهج في إعداد الإطار الوطني لمناهج التعليم العام. ويعكس ذلك انتقال المسؤولية من الصياغة العامة التي تسند وضع المناهج إلى الجهات المختصة، كما في سياسة ١٩٧٠م، إلى نموذج تشاركي تتوزع فيه الأدوار بين جهة التنفيذ والإشراف، وجهة التقويم، والجهة الوطنية المتخصصة في المناهج. كما يدل استخدام مفهوم "الإطار الوطني للمناهج" على الاتجاه نحو بناء مرجعية موحدة تحدد الأسس والمعايير والنواتج التي تضبط إعداد المناهج وتطويرها. ويسهم توزيع المسؤولية بين الجهات المتخصصة في تعزيز التكامل بين تصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويقلل من تركيز جميع وظائف الجودة في جهة واحدة. ومع ذلك، يلاحظ أن النظام الجديد حافظ على عدد من المرتكزات التي أكدت السياسة القديمة، ومنها ارتباط المناهج بأهداف الدولة، وبناء شخصية الطالب، وتنمية معارفه وقيمه ومهاراته. ويتمثل الاختلاف الرئيس في أن هذه المرتكزات أعيد تنظيمها ضمن إطار مؤسسي تتعدد فيه الجهات وتتحدد فيه مسؤوليات إعداد المناهج وتقويمها ومتابعتها.

ب ٢: الاختبارات الوطنية والدولية والاعتماد المدرسي

تعد المادة (٣٠) من أبرز المواد التي أسست لنظام حديث لضمان الجودة؛ إذ ألزمت المؤسسات التعليمية بتطبيق الاختبارات والمقاييس الوطنية والدولية التي تنفذها هيئة تقويم التعليم والتدريب. كما ألزمت المؤسسات التعليمية الخاصة بالحصول على الاعتماد المدرسي من الهيئة أو من هيئة دولية تعتمدها، وأسندت إلى الوزارة متابعة التزام المؤسسات بهذه المتطلبات وتزويد هيئة التقويم بالبيانات اللازمة. ويمثل ذلك تحولاً جوهرياً في مفهوم التقويم؛ فبينما ركزت سياسة ١٩٧٠م على الامتحانات وتقويم عناصر العملية التعليمية من داخل النظام، أضاف نظام ٢٠٢٦ م قياساً وطنياً ودولياً واعتماداً خارجياً ومتابعة مؤسسية قائمة على البيانات. وأصبح من الممكن مقارنة أداء المؤسسات التعليمية بمستويات وطنية ودولية، والتحقق من استيفائها معايير محددة، وربط نتائج القياس بقرارات التحسين والمساءلة. كما يسهم إسناد الاختبارات والمقاييس والاعتماد إلى هيئة متخصصة في

تحقيق فصل نسبي بين الجهة التي تقدم التعليم وتشرف على تنفيذه، والجهة التي تقيس جودة مخرجاته وتعتمد مؤسساته. ويعزز هذا الفصل موضوعية التقويم، ويقلل من احتمالات تعارض الأدوار، ويدعم المساءلة القائمة على أدلة وبيانات مستقلة نسبياً عن جهة التنفيذ.

ب ٣: جودة التعليم الخاص

ربط النظام الجديد التوسع في التعليم الخاص بضمان الجودة؛ فقد نصت المادة (٢/٣١) على تجويد مستوى الأداء والمخرجات في المؤسسات التعليمية الخاصة، وربطت المادة (٣/٣١) الجودة بتوفير خيارات تعليمية ونماذج تشغيلية متنوعة. كما أخضعت المواد (٣٦-٣٢) المؤسسات التعليمية الخاصة للترخيص والإشراف والتنظيم. ويكشف ذلك عن أن توسيع مشاركة القطاع الخاص لا يعني تراجع مسؤولية الدولة عن جودة التعليم، بل يعيد صياغة هذه المسؤولية؛ إذ تنتقل الدولة نسبياً من تقديم جميع الخدمات بصورة مباشرة إلى وضع السياسات والمعايير، وتنظيم الترخيص، ومراقبة الالتزام، وتقويم الأداء والمخرجات. ومن ثم، أصبحت الجودة شرطاً لتنوع مقدمي الخدمة التعليمية ونماذج تشغيلها. ويضيف إلزام المؤسسات الخاصة بالاعتماد المدرسي في المادة (٣٠) مستوى آخر من ضمان الجودة؛ فلا يكفي حصول المؤسسة على ترخيص لممارسة النشاط التعليمي، بل يتعين عليها إثبات استيفائها معايير الاعتماد. ويبرز هنا الفرق بين الترخيص بوصفه إذنًا نظاميًا لمزاولة النشاط، والاعتماد بوصفه حكمًا على مستوى الجودة المؤسسية والتعليمية.

ب ٤: تحويل الجودة إلى أدلة وإجراءات

حددت المادة (١٣) عددًا من اختصاصات وزارة التعليم المرتبطة بضمان الجودة، ومنها إعداد الأدلة التنظيمية والإجرائية للمؤسسات التعليمية في الفقرة (٦)، وإعداد أدلة الإشراف على العملية التعليمية في الفقرة (٧)، وإعداد أدلة تقويم الطلاب في الفقرة (٨)، وإقرار ضوابط انتقال الطلاب في الفقرة (٩)، وإعداد أدلة السلامة وخطط الطوارئ وضمان استمرار التعليم في الفقرة (١٥). وتكشف هذه الاختصاصات عن انتقال الجودة من مبادئ عامة إلى عمليات موثقة في أدلة وضوابط وإجراءات قابلة للتطبيق والمتابعة والتقويم. فوجود الأدلة التنظيمية والإجرائية يساعد على توحيد الممارسات، وتوضيح المسؤوليات، وتقليل التفاوت غير المبرر بين المؤسسات، كما يوفر مرجعية يمكن الاستناد إليها في الرقابة والمساءلة. كذلك يوسع إدراج السلامة وخطط الطوارئ وضمان استمرار التعليم مفهوم الجودة؛ إذ لا تُقاس جودة المؤسسة بما تحققه في الظروف العادية فقط، بل بقدرتها على حماية طلابها والعاملين فيها وضمان استمرار العملية التعليمية عند وقوع الأزمات أو حالات الطوارئ.

ب٥: جودة البيئة التعليمية وفق المعايير العالمية

أكدت المادة (٣٧) ضرورة توفير بيئة تعليمية ومدرسية صحية وآمنة، مع مراعاة المعايير العالمية التي تضمن جودة الأداء والممارسة، وتوفير الموارد التقنية والابتكارية التي تعزز مهارات الطلاب. وتمثل الإشارة إلى المعايير العالمية تحولاً مهماً مقارنة بسياسة ١٩٧٠م؛ إذ أصبح تقويم جودة البيئة التعليمية مرتبطاً بمرجعيات تتجاوز المتطلبات المحلية العامة، وتتيح المقارنة والاستفادة من الممارسات الدولية. كما أضاف النظام الموارد التقنية والابتكارية إلى مكونات البيئة التعليمية الجيدة، وهو ما يعكس التحولات التي طرأت على التعليم في العصر الرقمي. فلم تعد البيئة المدرسية مقتصرة على المبنى والفصل والمكتبة والوسائل التقليدية، بل أصبحت تشمل البنية التقنية والأدوات الرقمية والموارد التي تدعم الابتكار وتتمى مهارات الطلاب.

ب٦: جودة أداء المعلم في النظام الجديد

حافظ نظام ٢٠٢٦م على مركزية المعلم في تحقيق الجودة، لكنه وسع تنظيم الجوانب المرتبطة بأدائه وحقوقه ومسؤولياته. فقد نصت المادة (٤٤) على توفير برامج مهنية متخصصة لتطوير مهارات المعلمين وقدراتهم. كما أكدت المادة (٤٨) حق المعلم في البيئة التعليمية المناسبة، والتدريب والتطوير المهني، بما في ذلك التدريب على تقنيات التعليم الحديثة وأساليب التعليم التفاعلي، والمشاركة في تطوير التعليم، والحصول على الحوافز عند التميز. وفي مقابل هذه الحقوق، ألزمت المادة (٢/٤٩) المعلم بمراعاة طبيعة الطلاب واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم، وتحقيق العدالة، وتنمية الإبداع والابتكار. كما أكدت المادة (٤/٤٩) مسؤوليته عن تطوير إمكاناته المعرفية وتجويد مستوى أدائه، ونصت المادة (٥/٤٩) على مشاركته في البرامج التدريبية والبحوث والدراسات التي تخدم القضايا التعليمية. ويظهر هنا تطور مفهوم الجودة المهنية؛ فقد ركزت سياسة ١٩٧٠م على حسن اختيار المعلم وكفاءته وتدريبه المستمر، بينما أضاف نظام ٢٠٢٦م تنظيم حقوقه المهنية والتدريبية، ومسؤوليته الذاتية عن تحسين أدائه، ومشاركته في تطوير التعليم والبحث والابتكار، وربط التميز بالحوافز. وبذلك أصبحت جودة المعلم مسؤولية مشتركة بين النظام الذي يوفر البيئة والتدريب والدعم، والمعلم الذي يلتزم بالتطوير المستمر وتحسين ممارساته. كما حافظ النظام على مبدأ مراعاة الفروق الفردية، الذي ظهر في سياسة ١٩٧٠م، لكنه نقله إلى التزامات المعلم المباشرة وربطه بالعدالة وتنمية الإبداع. ويعكس ذلك استمرار الاهتمام بالتعليم المستجيب لحاجات الطلاب، مع زيادة وضوح المسؤولية المهنية عن تطبيقه.

ب٧: جودة المباني والتجهيزات والخدمات

توسع نظام ٢٠٢٦م في تنظيم جودة المباني والخدمات؛ فقد نصت المادة (٥١) على وضع المعايير والمواصفات والاشتراطات اللازمة للمباني بما يحقق

الاستدامة البيئية ويوفر بيئة تعليمية ملائمة. ويلاحظ أن النظام لم يكتفِ باشتراط كفاية المبنى وسلامته، كما ورد في سياسة ١٩٧٠م، بل أضاف الاستدامة البيئية والمعايير والمواصفات التفصيلية إلى متطلبات الجودة. وأكدت المادة (١/٥٣) توفير التجهيزات والخدمات والوسائل ذات العلاقة بالعملية التعليمية، بما فيها البنية التقنية الأساسية للتعليم الإلكتروني. ويعكس إدراج البنية التقنية تحولاً في مفهوم التجهيزات التعليمية، فرضته التغيرات التقنية واتساع استخدام التعليم الإلكتروني والموارد الرقمية. كما نظمت المادة (٥٤) ضوابط الصحة والتغذية بالتعاون مع وزارة الصحة والهيئة العامة للغذاء والدواء. ويكشف ذلك عن انتقال جودة الخدمات الصحية والغذائية من مسؤولية تعليمية عامة إلى مجال يقوم على التنسيق مع جهات وطنية متخصصة. ويعزز هذا التنسيق جودة المعايير الفنية والصحية، ويوزع المسؤولية وفق اختصاص كل جهة.

ج: ملخص المقارنة

يتضح من تحليل مواد الوثيقتين أن مفهوم جودة التعليم في سياسة عام ١٩٧٠م كان حاضراً بصورة ضمنية وموزعاً بين مجموعة واسعة من المبادئ والمتطلبات التي استهدفت إحكام عناصر العملية التعليمية. فقد ربطت السياسة الجودة بالمرجعية الإسلامية، وبناء الشخصية المتكاملة، وخدمة التنمية، وجودة المناهج والكتب، وكفاءة المعلمين، وسلامة التقويم، ومراعاة الفروق الفردية، وملاءمة المباني والتجهيزات والخدمات الصحية. وقدمت السياسة بذلك تصوراً شمولياً للتعليم الجيد، يجمع بين الغايات الدينية والقيمية والوطنية، والأهداف العلمية والمهارية، والمتطلبات البشرية والمادية والتنظيمية. ورغم أنها لم تستخدم مصطلحات ضمان الجودة والاعتماد ومؤشرات الأداء، فإن عدداً من موادها تضمن أسساً تتوافق في مضمونها مع جوانب مهمة من الجودة التعليمية. أما نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م فقد نقل الجودة من حضورها الضمني ضمن عناصر العملية التعليمية إلى مكانة الهدف النظامي الصريح. كما حولها إلى منظومة مؤسسية تشمل المعايير والأدلة والضوابط، والاختبارات الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والبيانات، وتوزيع المسؤوليات بين جهات التنفيذ والتقويم والمناهج، ومراعاة المعايير العالمية، وتحديد حقوق المعلمين ومسؤولياتهم، وتنظيم جودة التعليم الخاص والمباني والتجهيزات والخدمات وبناءً على ذلك، يمكن وصف التطور بين الوثيقتين بأنه انتقال من الجودة بوصفها سلامة وكفاءة في مدخلات التعليم وعملياته واتساقاً مع غايات السياسة التعليمية، إلى الجودة بوصفها نظاماً مؤسسياً مستمراً لضمان الأداء، وقياس المخرجات، والتحقق من استيفاء المعايير، والمقارنة، والاعتماد، والمساءلة، والتحسين المستمر. ومع ذلك، لا يعني هذا التحول أن مفهوم الجودة في نظام ٢٠٢٦م حل محل مفهومها في سياسة ١٩٧٠م أو تعارض معه؛ إذ حافظ النظام الجديد على أهمية المعلم والمنهج والتقويم والبيئة المدرسية والفروق الفردية والبناء الديني

والقيمي والعلمي للطالب، لكنه أعاد تنظيم هذه العناصر ضمن إطار أكثر تحديداً وقابلية للقياس والمتابعة والتطوير. كما أضاف إليها أبعاداً تتصل بمهارات المستقبل، والتقنيات الناشئة، والاستدامة، والاعتماد، والمقارنات الوطنية والدولية. ومن ثم، يعكس تطور مفهوم الجودة في التعليم العام السعودي مساراً تراكمياً انتقل من مرحلة بناء المقومات الأساسية للتعليم الجيد وتحديد غاياته وعناصره إلى مرحلة بناء منظومة مؤسسية لضمان الجودة وقياسها وتحسينها. ويظل نجاح هذا التحول مرتبطاً بمدى تحويل المواد النظامية إلى ممارسات تنفيذية واضحة، وتحديد المسؤوليات بين الجهات، وتوفير البيانات الموثوقة، واستخدام نتائج الاختبارات والتقويم والاعتماد في تحسين المناهج والتدريس وأداء المعلمين والمؤسسات، بما يضمن ألا تصبح الجودة مجرد امتثال للإجراءات، بل عملية مستمرة تنعكس فعلياً على تعلم الطلاب ونموهم واستعدادهم للمستقبل.

استنتاجات الدراسة:

في ضوء المقارنة بين مواد وثيقة سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م ونظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م، توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

- كشفت الدراسة أن مفهوم جودة التعليم كان حاضراً في سياسة التعليم لعام ١٩٧٠م بصورة ضمنية، من خلال المواد المتعلقة بالأهداف والمناهج والكتب المدرسية والمعلمين والتقويم والمباني والتجهيزات، رغم عدم استخدام مصطلح الجودة بصيغته المؤسسية المعاصرة.
- أظهر نظام التعليم العام لعام ٢٠٢٦م تحولاً في موقع الجودة؛ إذ انتقلت من كونها نتيجة ضمنية لحسن تنظيم عناصر العملية التعليمية إلى هدف نظامي صريح تقوم عليه إدارة التعليم العام وتنظيم مؤسساته وتقويم أدائها.
- اتفقت الوثيقتان على أن جودة التعليم لا تقتصر على التحصيل الدراسي، بل تشمل بناء شخصية الطالب دينياً وقيماً ووطنياً وعلمياً ومهارياً، وإعداده للإسهام في تنمية المجتمع.
- اتسم مفهوم الجودة في سياسة عام ١٩٧٠م بطابع قيمي وغائي، إذ ارتبط بمدى قدرة التعليم على تحقيق الغايات الإسلامية، وتنمية شخصية المتعلم، وخدمة المجتمع، ودعم خطط التنمية الوطنية.
- ركزت سياسة عام ١٩٧٠م بدرجة أكبر على جودة المدخلات والعمليات التعليمية، مثل كفاءة المعلم، وسلامة المنهج والكتاب المدرسي، وملاءمة المباني، وتوفير المكتبات والوسائل، ودقة الامتحانات، والرعاية الصحية.
- حافظ نظام عام ٢٠٢٦م على أهمية جودة المدخلات والعمليات، لكنه أضاف تركيزاً أكثر وضوحاً على جودة المخرجات، من خلال الاهتمام بنواتج التعلم، ومهارات المستقبل، والتفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والابتكار، والتعلم مدى الحياة، والتعامل مع التقنيات الناشئة.

- أظهرت المقارنة تطور حوكمة جودة المناهج؛ فقد انتقلت مسؤولية إعدادها من الإسناد العام إلى الجهات التعليمية المختصة في سياسة عام ١٩٧٠م إلى نموذج مؤسسي تشاركي يجمع وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج في نظام عام ٢٠٢٦م.
- قدمت سياسة عام ١٩٧٠م تصورًا متكاملًا لجودة المنهج، يقوم على اتساقه مع هوية المجتمع وحاجاته، وتوازنه ومرونته، وملاءمته لمستوى الطلاب واختلاف البيئات، وتكامله مع الأنشطة والتقويم.
- تطور التقويم من الامتحانات ووسائل القياس الداخلية وتقويم عناصر العملية التعليمية في سياسة عام ١٩٧٠م إلى منظومة أوسع في نظام عام ٢٠٢٦م، تتضمن الاختبارات والمقاييس الوطنية والدولية، والاعتماد المدرسي، والمتابعة المؤسسية القائمة على البيانات.
- مثل الاعتماد المدرسي في نظام عام ٢٠٢٦م تحولًا مهمًا في ضمان الجودة، ولا سيما في المؤسسات التعليمية الخاصة، إذ أصبح استمرار جودة المؤسسة مرتبطًا باستيفاء معايير محددة والخضوع لتقويم خارجي، وليس بالحصول على الترخيص وحده.
- أسهم نظام عام ٢٠٢٦م في إيجاد فصل وظيفي نسبي بين الجهات المسؤولة عن تقديم التعليم والإشراف عليه، والجهات المسؤولة عن تقويم مخرجاته واعتماد مؤسساته، بما يدعم موضوعية التقويم ويعزز المساءلة.
- انتقلت الجودة في النظام الجديد من مبادئ ومتطلبات عامة إلى إجراءات أكثر تحديدًا، من خلال الأدلة التنظيمية والإجرائية، وأدلة الإشراف وتقويم الطلاب، ومعايير المباني، وخطط السلامة والطوارئ، وضمان استمرار التعليم.
- حافظت الوثيقتان على مركزية المعلم في تحقيق جودة التعليم؛ غير أن نظام عام ٢٠٢٦م وسّع مفهوم الجودة المهنية ليشمل حقوق المعلم في التدريب والبيئة المناسبة والحوافز والمشاركة في تطوير التعليم، إلى جانب مسؤوليته عن تجويد أدائه والمشاركة في البحوث والدراسات.
- أكدت الوثيقتان أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والعناية بالمتأخرين دراسيًا والموهوبين، بينما ربط النظام الجديد ذلك بصورة أوضح بالعدالة التعليمية وتنمية الإبداع والابتكار.
- تطور مفهوم جودة البيئة المدرسية من توفير المباني الصحية والمكتبات والوسائل التعليمية في سياسة عام ١٩٧٠م إلى توفير بيئة تعليمية آمنة ومستدامة وتقنية وابتكارية تستند إلى معايير ومواصفات وطنية وعالمية في نظام عام ٢٠٢٦م.

- أضاف نظام عام ٢٠٢٦م البنية التقنية الأساسية للتعليم الإلكتروني إلى متطلبات الجودة، بما يعكس اتساع مفهوم البيئة التعليمية ليشمل البيئة الرقمية وقدرة النظام على الاستمرار والتكيف مع التحولات التقنية.
 - كشف النظام الجديد عن توسع دور الجهات المتخصصة في ضمان الجودة، من خلال التعاون بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج ووزارة الصحة والهيئة العامة للغذاء والدواء وغيرها من الجهات ذات العلاقة.
 - ربط نظام عام ٢٠٢٦م تنوع مقدمي الخدمات التعليمية ونماذج تشغيل المؤسسات الخاصة بمتطلبات الترخيص والإشراف والاعتماد، بما يؤكد أن توسع مشاركة القطاع الخاص لا يلغي مسؤولية الدولة عن تنظيم الجودة وضمانها.
 - لم تمثل الاختلافات بين الوثيقتين تعارضاً أو قطيعة في فلسفة جودة التعليم، وإنما عكست تطوراً تراكمياً انتقل من بناء المقومات الأساسية للتعليم الجيد إلى إنشاء منظومة مؤسسية قابلة للقياس والمتابعة والتقويم والمساءلة.
- توصيات الدراسة:**

- في ضوء الاستنتاجات السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:
- إعداد إطار وطني متكامل لجودة التعليم العام يوضح مفهوم الجودة وأبعادها ومعاييرها ومؤشراتها، ويربط بين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والأثر التعليمي والتنموي.
 - مواءمة اللوائح التنفيذية والأدلة التنظيمية مع أهداف نظام التعليم العام، بما يحول المواد المتعلقة بالجودة إلى إجراءات عملية واضحة وقابلة للقياس والتطبيق في إدارات التعليم والمدارس.
 - بناء مصفوفة واضحة لاختصاصات الجهات المسؤولة عن الجودة تحدد أدوار مجلس شؤون التعليم العام ووزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للمناهج وإدارات التعليم والمؤسسات التعليمية، بما يمنع تداخل المسؤوليات أو ازدواجيتها.
 - تطوير منظومة وطنية موحدة للبيانات التعليمية تتيح جمع بيانات الأداء وتحليلها وتبادلها بين الجهات، وتدعم اتخاذ القرار المبني على الأدلة، مع ضمان جودة البيانات وحوكمتها وحماية خصوصيتها.
 - ربط نتائج الاختبارات الوطنية والدولية والاعتماد المدرسي بخطط التحسين، بحيث لا تقتصر عمليات التقويم على تصنيف المؤسسات أو قياس مستوى الأداء، بل تستخدم نتائجها في تطوير المناهج والتدريس والتدريب والإدارة المدرسية.
 - تطوير مؤشرات شاملة لجودة المخرجات التعليمية تتجاوز درجات الاختبارات لتشمل القيم والمهارات والتفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والابتكار، والكفايات الرقمية، والتعلم مدى

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، ٤٥٤ ، ٧٦ - 95. مسترجع من

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

الأيداء، سارة بنت بندر بن عطا لله. (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. ٥٩-١.

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

البشر، سعود غسان، الغامدي، خليل محمد، الشهري، سعد شافي & ...، فهد عبدالعزيز. (٢٠٢٦). تصورات طلاب الدراسات العليا المتخصصين في العلوم التربوية نحو إمكانات الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير مدخلات نظام التعليم العام السعودي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 10(62)، 203-242.

البشر، سعود غسان، والفاضل، ريم عبدالرحمن، والضفيان، سعود محمد عبدالله، والحرثي، عبدالله بن عايش، ومطر، علي أحمد، والعتيبي، هيفاء عبدالله. (قيد النشر). 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، (64).

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.

السلامة، محمد. (٢٠٢٠). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز. مجلة العلوم العربية والانسانية. م١٣، ٤٤.

السلطان، محمد. (١٩٩٩). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز. دار الملك عبدالعزيز. الرياض

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، 440 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/400240>



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، 440 - 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 - 102. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1584569>

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 - 102. 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

العتيبي، فهد بن مصلح، و الغامدي، حمدان بن أحمد. (٢٠٢٠). الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم ٢٠٢٠ وإرتباطها بمحاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج ٢، ع ١، ٣٣٧، 366 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1045102>

العتيبي، فهد بن مصلح، و الغامدي، حمدان بن أحمد. (٢٠٢٠). الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم ٢٠٢٠ وإرتباطها بمحاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج ٢، ع ١، ٣٣٧، 366 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1045102>

العتيبي، سارة حامد. (٢٠٢٤). معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، مج. ٢٠٢٤، ع. ٣٧، ص ص. ٣٥-١٨.

العتيبي، سارة حامد. (٢٠٢٤). معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، مج. ٢٠٢٤، ع. ٣٧، ص ص. ٣٥-١٨.

العصيمي، خالد بن محمد حمدان. (٢٠٠٧). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة

فى التعليم العام، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)
(- كلية التربية - جامعة الملك سعود، ١٧٩ - ٢٣٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/34057>

العصيمي، خالد بن محمد حمدان. (٢٠٠٧). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في
سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة
فى التعليم العام، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)
- كلية التربية - جامعة الملك سعود، ١٧٩ - ٢٣٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/34057>

القرني، عبد الله سعيد محمد. (٢٠٢٠). متطلبات إدارة الجودة الشاملة بمدارس منطقة
الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة كلية
التربية، مج. ٣٦، ع. ٤، ص ص. ٣٤٥-٣٧٤.
القرني، عبد الله سعيد محمد. (٢٠٢٠). متطلبات إدارة الجودة الشاملة بمدارس منطقة
الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة كلية
التربية، مج. ٣٦، ع. ٤، ص ص. ٣٤٥-٣٧٤.
لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ١٩،
ع ١، ٣٨١، ٤٤٠ - مسترجع من

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

المطيري، فواز بن هديان نامي العززي. (٢٠٢٣). الاعتماد المدرسي في مدارس
التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تقييمية. مجلة العلوم
التربوية، مج. ٣١، ع. ٢، ج. ٢، ص ص. ٤٥٧-٤٨٦.
المطيري، فواز بن هديان نامي العززي. (٢٠٢٣). الاعتماد المدرسي في مدارس
التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تقييمية. مجلة العلوم
التربوية، مج. ٣١، ع. ٢، ج. ٢، ص ص. ٤٥٧-٤٨٦.
المهيدي، سامية تراحيب بين. (٢٠١٨). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية
السعودية: الواقع والتطلعات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٣،
١٧٠. 219 - 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.
- Ayumi, M., & Nasution, I. (2025). Leadership of school principals in improving the quality of teacher learning. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman*, 14(2), 464-478.
- Garira, E. (2026). A systemic perspective to realizing and improving quality of education in schools. *International Journal of Educational Reform*, 35(3), 955-970.
- Jenjekwa, V. (2013). Access and Quality in Education in Resettlement Schools: The Case Study of Zvivingwi Secondary School in Gutu District, Masvingo Province in Zimbabwe. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(2), 15-21.
- Mohzana, M., Arifin, M., Pranawukir, I., Mahardhani, A. J., & Hariyadi, A. (2024). Quality assurance system in improving the quality of education in schools. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 6(1).
- Mukhopadhyay, M. (2020). *Total quality management in education*. SAGE Publications Pvt Ltd, <https://doi.org/10.4135/9789353885977>