DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

تطوير أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرة البريطانية (دراسة مقارنة)

نوف عبدالله مقبول العتيبي
قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: NALOTAIBI0337.stu@uj.edu.sa

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أدوار كليات التربية في الجامعات السعودية بأدوار كلية التربية والمجتمع (معهد التعليم) بجامعة لندن UCL، باعتبارها من أعرق المؤسسات العالمية في إعداد المعلم والبحث التربوي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وفق خطوات جورج بيرداي الأربع: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة، وتناولت خمسة محاور: البرامج الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والأقسام الأكاديمية، والمراكز البحثية. وكشفت النتائج عن اتفاق التجربتين في الاهتمام ببرامج الدراسات العليا وبالبحث الموجَّه لخدمة قضايا التعليم، مقابل اختلاف جوهري في اتساع البرامج الدراسية، وحجم البنية البحثية وتمويلها، ودرجة استقلالية المراكز البحثية، ومدى الانفتاح الدولي للأقسام الأكاديمية؛ ويُعزى جانب كبير من هذا التباين إلى أثر قرار إيقاف القبول في برامج البكالوريوس بكليات التربية السعودية منذ عام 1439هـ الموافق 2018م. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات لتطوير أدوار كليات التربية السعودية بما يحافظ على الهوية الوطنية ويستجيب لمتطلبات رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: كليات التربية، الدراسة المقارنة، إعداد المعلم، رؤية المملكة 2030، معهد التعليم بجامعة لندن.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

Developing the Roles of Colleges of Education in Saudi Universities in Light of the British Experience (A Comparative Study)

Nouf Abdullah Alotaibi
Educational Leadership and Policies Department, Faculty of Education, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
Email: NALOTAIBI0337.stu@uj.edu.sa

ABSTRACT

This study compares the roles of colleges of education in Saudi universities with those of the Faculty of Education and Society (Institute of Education, IOE) at University College London (UCL), one of the world's foremost institutions in teacher education and educational research. It adopts a descriptive comparative method based on George Bereday's four stages (description, interpretation, juxtaposition, and comparison) and examines five domains: academic programmes, scientific research, community service, academic departments, and research centres. The findings show that the two systems converge in their emphasis on postgraduate education and on research oriented toward pressing educational issues, while diverging markedly in the breadth of academic programmes, the scale and funding of the research infrastructure, the autonomy of research centres, and the international reach of academic departments. Much of this divergence is traced to the 2018 (1439 AH) decision suspending undergraduate admission to teacher-preparation programmes in Saudi colleges of education. The study closes with proposals for developing the role of Saudi colleges of education in ways that preserve national identity while responding to the requirements of Saudi Vision 2030.

Keywords: Colleges of education; Comparative education; Teacher preparation; Saudi Vision 2030; UCL Institute of Education.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

مقدمة

لا يختلف اثنان على أن التعليم يمثل أحد أعمدة النهوض الحضاري، فهو الأداة التي تصوغ بها الأمم مستقبلها وتُعدّ من خلالها أجيالها لمواجهة تحديات عصرها (طيفور، ٢٠٢٠). وتضطلع الجامعات، بوصفها قمة الهرم التعليمي، بثلاث وظائف متكاملة: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهي الوظائف التي تمنحها موقع الصدارة بين مؤسسات الدولة الساعية إلى تحقيق تطلعاتها التنموية.

وداخل هذه المنظومة الجامعية، تحتل كليات التربية موقعاً لا تخطئه العين، فهي الجهة المنوط بها إعداد المعلم وتأهيله، وتزويد الميدان التربوي بتخصصات تغطي احتياجاته المتجددة. ولا تنفصل أهداف هذه الكليات عن الأهداف العليا للجامعة التي تنتمي إليها، فهي تسعى في جوهرها إلى صقل ملامح المجتمع وإخراج جيل قادر على خدمة وطنه، الأمر الذي يجعل تطوير أدائها مطلباً متجدداً كلما تبدّلت حاجات المجتمع ومعايير الجودة العالمية.

ولعل العودة إلى الجذور التاريخية لكليات التربية تكشف أن نشأتها ارتبطت بتطور مفهوم التعليم ذاته عبر العصور (حمدي، ٢٠٢٠). ففي العصور الوسطى والقديمة، لم يكن هناك مؤسسات متخصصة لإعداد المعلمين؛ إذ جرى التعليم داخل الأديرة والكنائس في الغرب، وداخل المساجد والكتاتيب في التربية الإسلامية. ولم يتبدل هذا المشهد جذرياً إلا مع الثورة وما رافقها من اتساع التعليم النظامي، حين ظهرت مؤسسات إعداد المعلمين ثم أول كليات للتربية في أوروبا وأمريكا الشمالية، معنيّة بإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية وتزويدهم بأساسيات النظرية التربوية وطرائق التدريس (حمدي، ٢٠٢٠). ثم توسع دور هذه الكليات تباعاً ليشمل الدراسات العليا والبحث التربوي، بالتوازي مع نشوء مؤسسات دولية كمنظمة اليونسكو التي أسهمت في دفع قضايا التعليم والمعلم على الساحة العالمية (حمدي، ٢٠٢٠).

وتستمد كليات التربية وظائفها، شأنها شأن الجامعة الأم، من ثلاثية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (عامر، ٢٠١٦): ففي جانب التدريس، تؤهل هذه الكليات حملة الماجستير والدكتوراه بمختلف تخصصاتهم (السليماني، ٢٠٢٠)؛ وفي جانب خدمة المجتمع، تمتد أنشطتها لتشمل البرامج الثقافية والاستشارات والبحوث التطبيقية والمؤتمرات العلمية (عامر، ٢٠٠٧؛ الرواشدة، ٢٠١٢)؛ أما في جانب البحث العلمي، فتوجَّه جهودها نحو الإبداع والابتكار وسد الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم العام ومتطلبات التعليم العالي (شرف، ٢٠١٧؛ سليم والنبوي، ٢٠٢٣).

وقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتضع الإنسان في صدارة أولوياتها بوصفه أثمن ثروة يملكها الوطن، وتؤكد ضرورة الارتقاء بمنظومة التعليم عبر برامجها وأنشطتها داخل الجامعات وخارجها.وقد جاء برنامج تنمية القدرات البشرية، أحد برامج تحقيق الرؤية الذي أُطلق عام 2021م، ليترجم هذا التوجه؛ إذ يتضمن من أهدافه الاستراتيجية تحسين مخرجات التعلم الأساسية، وضمان التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، ويعد رفع جودة المعلمين وقادة المدارس ومساءلتهم ركيزةً لتحسين جودة المنظومة التعليمية، ومن مبادراته تطوير المعلمين وتدريبهم على المناهج الجديدة وطرق التدريس الحديثة (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

غير أن هذا الطموح اصطدم بمنعطف جوهري في مسار كليات التربية السعودية، تمثّل في قرار وزارة التعليم إيقاف القبول في برامج إعداد المعلم بمرحلة البكالوريوس اعتباراً من عام 1440/1439هـ، سواء كانت هذه البرامج تُقدَّم داخل كليات التربية أو خارجها (عاجل، 2018)، وهو قرار أفضى إلى تراجع ملموس في إسهام هذه الكليات بمهمتها التاريخية. ولم تغفل الأدبيات التربوية هذا التحدي؛ فقد دعت دراسة الشهري (٢٠١٧) إلى توجيه الأبحاث نحو أدوار كليات التربية خدمةً لرؤية 2030، وشددت دراسة العامري (٢٠١٧) على أهمية الشراكات الأكاديمية وتدويل برامج الدراسات العليا التربوية، بينما أكد آل زاهر (٢٠١٤) على ضرورة تبني معايير واضحة لإعداد المعلم وتدريبه.

وإزاء هذا الواقع، يبدو مشروعاً التوجه نحو تجربة دولية رائدة في مجال التربية لاستلهام ما قد يفيد السياق السعودي، وتبرز المملكة المتحدة، وتحديداً كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن UCL، مثالاً جديراً بالدراسة. وتسعى هذه الدراسة، انطلاقاً مما سبق، إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن تطوير أدوار كليات

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

التربية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرة البريطانية؟ ويندرج تحت هذا التساؤل أربعة أسئلة فرعية: 1) ما واقع أدوار كليات التربية في الجامعات السعودية في محاور البرامج الدراسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع والأقسام الأكاديمية والمراكز البحثية؟ 2) ما واقع هذه الأدوار في كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن UCL وفق المحاور ذاتها؟ 3) ما أوجه الشبه والاختلاف بين التجربتين؟ 4) ما المقترحات الكفيلة بتطوير أدوار كليات التربية السعودية في ضوء ما تقدم؟

وتسعى الدراسة تبعاً لذلك إلى التعرف على واقع دور كليات التربية في الجامعتين السعودية والبريطانية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وصولاً إلى تصور مقترح يسهم في تطوير أدوار كليات التربية السعودية بما يحافظ على هويتها الوطنية. وتستمد الدراسة أهميتها من إسهامها في تكوين تصور شامل لدى المعنيين بكليات التربية حول سبل الارتقاء بأدائها، وإثرائها الحقل البحثي في التربية المقارنة، وتوجيهها صنّاع القرار نحو سياسات تعليمية تواكب التطور العالمي في التنمية البشرية المستدامة.

الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات العربية والأجنبية أدوار كليات التربية من زوايا متعددة، شكّلت في مجموعها خلفية معرفية أفادت منها هذه الدراسة. فقد كشفت دراسة شرف (٢٠١٧)، التي طبّقت استبانة إلكترونية على 500 عضو هيئة تدريس من قيادات كليات التربية وأساتذتها، عن أحد عشر دوراً مختلفاً لهذه الكليات، من أبرزها تأهيل القيادات التعليمية والإدارية، وتطوير مهارات الطلاب والمناهج، وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص وتعزيز الروابط المجتمعية.

وفي الاتجاه ذاته، توصلت دراسة العبيد (٢٠٢٠)، باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من 397 عضو هيئة تدريس، إلى أن واقع أدوار كليات التربية في تحقيق متطلبات رؤية 2030 جاء بدرجة متوسطة، في حين جاءت سبل تفعيل هذه الأدوار بدرجة أهمية كبيرة جداً، مع فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى التخصص العلمي والرتبة الأكاديمية.

أما دراسة الحمّار (٢٠١٩) فقد استهدفت كلية التربية بجامعة نجران من زاوية مدخل المنظمة المتعلمة، وتوصلت عبر استبانة طُبّقت على 84 عضواً من أعضاء هيئة التدريس والقيادات إلى توافر أبعاد هذا المدخل بدرجة متوسطة، مع فروق تُعزى لسنوات الخبرة دون النوع أو الوظيفة. وفي سياق موازٍ، بحثت دراسة الروضان (٢٠٢٠) حوكمة كلية التربية بجامعة القصيم باستخدام مقياس مُكيَّف طُبّق على 95 عضو هيئة تدريس، وانتهت إلى أن مستوى الحوكمة جاء جيداً دون أن يبلغ درجة الامتياز، مع فروق لصالح الذكور.

وعلى الجانب العربي غير السعودي، توجهت دراسة عمار (٢٠٢٢) إلى واقع كليات التربية في مصر، مستفيدة من نماذج جامعات تربوية متخصصة عالمياً كالجامعة التربوية الحكومية في موسكو وجامعة كوريا الوطنية للتعليم، لتخرج بتصور مقترح لإنشاء جامعة تربوية متخصصة. كذلك تناولت دراسة العصامي (٢٠٢٠) أدوار كليات التربية النوعية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء رؤية مصر 2030.

وعلى المستوى الدولي، كشفت دراسة Mu (2019) ، عبر استبانة طُبّقت على 327 معلماً من 67 جامعة صينية، أن كليات تدريس المعلمين تميل إلى تقويم أدائها بمعيار الإنتاج البحثي أكثر من ميلها إلى معيار جودة العملية التعليمية ذاتها، ما دفع الباحثة إلى التوصية بمراجعة أساليب هذا التقويم. وفي السياق النيجيري، بيّنت دراسة Kingdom and Maekae (2013) أن دور كليات التربية في التطوير الوطني ما يزال محدوداً بفعل ضعف التمويل، رغم وجود علاقة إيجابية بين أداء هذه الكليات والتنمية المحلية. أما في الولايات المتحدة، فقد أثبتت دراسة Hout (2012) ، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، أن لكليات التربية عائداً اجتماعياً واقتصادياً إيجابياً وملموساً.

وبالنظر إلى هذه الدراسات مجتمعة، تتقاطع الدراسة الحالية معها في التركيز على مجال تطوير كليات التربية وتفعيل أدوارها، كما تشترك مع دراستَي Mu وKingdom and Maekae في هدف الكشف عن واقع هذه الكليات وأدوارها التنموية. غير أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي المسحي القائم على الاستبانة، في حين تنفرد الدراسة الحالية باعتماد المنهج الوصفي المقارن وفق مدخل جورج بيرداي؛ كما اقتصر كثير منها على بُعد واحد من أبعاد عمل كليات التربية، كالدور الإرشادي في دراسة شرف، أو الحوكمة في دراسة الروضان، أو العائد الاقتصادي في دراسة Hout ، بينما تتناول الدراسة الحالية هذه الأدوار من منظور مقارن شامل بين تجربتين وطنيتين مختلفتين. وقد أفادت هذه الدراسة من نظيراتها، وبخاصة دراسات شرف والعبيد

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

وماهر وMu وKingdom and Maekae ، في تكوين تصورها عن مفهوم أدوار كليات التربية وتنوعها، بما مهّد لبناء إطارها النظري والمنهجي

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن وفق مدخل جورج بيرداي (Bereday)، القائم على تحليل تأثيرات التربية في المجتمع من منظور عالمي، مع التعويل على ملاحظة الجزئيات للوصول إلى أحكام عامة وكلية (خليل، ٢٠٠٩). ويقوم هذا المدخل على أربع خطوات متعاقبة: الوصف، فالتفسير، فالمقابلة، فالمقارنة.

ففي خطوة الوصف، جُمعت البيانات والإحصاءات المتعلقة بواقع كليات التربية في المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة من مصادرها الرسمية: المراجع العلمية والنشرات والتشريعات والمواقع الرسمية للجامعات والوزارات المعنية. وفي خطوة التفسير، حُلِّل هذا الواقع بالنظر إلى القوى المؤثرة فيه؛ فحُلِّل الواقع السعودي عبر خمسة عوامل (سياسية وتشريعية، واقتصادية، واجتماعية وثقافية، وتكنولوجية، ودولية)، بينما اقتصر تحليل الواقع البريطاني على ثلاثة عوامل (اقتصادية، وسياسية، واجتماعية). ثم جاءت خطوة المقابلة لتنظيم هذه المادة العلمية في صورة متوازية تتيح مقارنة النظامين، وأخيراً خطوة المقارنة التي توصلت إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرتين.

وقد تركز التحليل على خمسة محاور باعتبار أنها الأكثر دلالة على أدوار كليات التربية: البرامج الدراسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والأقسام الأكاديمية، والمراكز البحثية. أما حدود الدراسة، فتمثلت مكانياً في اقتصار المقارنة على المملكة المتحدة، نظراً لتصدّر جامعاتها، وفي مقدمتها كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن UCL، تصنيف QS العالمي في تخصص التربية منذ عام 2014م (QS accessed on January 2024 (World University Rankings, 2023

ويُقصد في هذه الدراسة بمصطلح "الأدوار" الأنشطة والبرامج التي تقدمها كليات التربية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يحقق جودة المخرجات، في حين يُقصد بـ"تطوير الأدوار" ما يتم ادخاله على هذه الأدوار من إضافة أو تحسين أو تعديل بما يعزز استجابتها لمتطلبات التنمية وحاجات المجتمع، استرشاداً بما تقدمه الخبرة البريطانية من ملامح قابلة للإفادة منها.

النتائج

تُعرض نتائج الدراسة في المحاور الخمسة الآتية، يُستهل كل محور منها بواقع الحال في المملكة العربية السعودية، يليه واقع الحال في كلية التربية بجامعة لندن UCL، ثم ما تكشفه المقابلة بينهما من أوجه شبه الموضحة في الجدول (1).

أولاً: محور البرامج الدراسية

منذ أن احتضنت جامعة الملك سعود أول كلية للتربية في المملكة عام 1954م، انصبّ تركيز هذه الكليات على إعداد المعلم التقليدي لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، عبر مقررات أساسية في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس واللغة العربية. ثم اتسعت هذه البرامج تدريجياً، ولا سيما منذ السبعينيات، لتستحدث الجامعات أقساماً متخصصة كالتربية الخاصة والإدارة التربوية وتقنيات التعليم (Alsubaie, 2022)، حتى باتت تضم اليوم أكثر من ثلاثين كلية تربية تقدم مجتمعة ما يزيد على مئتي برنامج أكاديمي على مستويي البكالوريوس والدراسات العليا (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

بيد أن هذا المسار المتصاعد اعترضه تحول جذري بعد قرار وزارة التعليم، الصادر عام 1440/1439هـ الموافق 2018م، إيقاف القبول في برامج إعداد المعلم بمرحلة البكالوريوس في جميع الجامعات السعودية (عاجل، 2018). ولم يقتصر أثر هذا القرار على تقليص عدد الملتحقين بكليات التربية، بل امتد إلى تغيير طبيعة دورها ذاته؛ إذ تحولت من مؤسسات تجمع بين الإعداد النظري والتطبيق الميداني إلى مؤسسات يغلب عليها الطابع البحثي النظري، بعد أن أصبحت برامجها التربوية محصورة في دبلومات ما بعد البكالوريوس القصيرة نسبياً مقارنة بالبرنامج الرباعي السابق الذي كان يوفر تأهيلاً أشمل. وقد انعكس ذلك سلباً على الهوية الأكاديمية لهذه الكليات وعلى حجم ممارساتها المهنية، وفي مقدمتها التدريب الميداني.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

وفي المقابل، تقدم كلية التربية والمجتمع بمعهد التعليم في جامعة لندن منظومة برامجية متكاملة (UCL Institute of Education, 2024)، تبدأ بثلاثة برامج بكالوريوس: بكالوريوس التربية (BEd) الموجَّه لمن يطمح للعمل معلماً محترفاً في مراحل الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والثانوي، وبكالوريوس الآداب (BA) في دراسات التعليم المعني بالأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعليم وصناعة السياسات، وبكالوريوس العلوم (BSc) في علم النفس والتعليم الذي يمزج النظرية النفسية بالتطبيق التربوي. وتمتد المنظومة إلى ثلاثة برامج للدراسات العليا: ماجستير الآداب (MA) بتخصصاته المتفرعة في المناهج والتقييم والقيادة والسياسة والتعليم الدولي، وماجستير العلوم (MSc) في التعلم والتكنولوجيا، وماجستير البحث (MRes) الذي يمهّد الطريق لمرحلة الدكتوراه؛ ثم تُستكمل ببرنامجَي دكتوراه الفلسفة (PhD) والدكتوراه المهنية (EdD) التي توائم بين البحث الأكاديمي والممارسة الميداني (UCL Institute of Education, 2024).

ولا تقف هذه المنظومة عند حدود الإعداد الأولي، إذ تتفرع منها أربعة مسارات لتدريب المعلمين: شهادة الدراسات العليا في التعليم (PGCE) المؤهِّلة للتدريب العملي داخل المدارس، والتدريب المباشر في المدارس (SCITT) القائم على الشراكة الميدانية، والدورات القصيرة وبرامج التطوير المهني المستمر (CPD) الموجَّهة للمعلمين أثناء الخدمة في مجالات كالقيادة التربوية والتعليم الرقمي وتصميم المناهج، وأخيراً دورات الإعداد الدولية التي تستقبل الطلاب والمعلمين الوافدين من خارج المملكة المتحدة عبر برامج مكثفة في اللغة الإنجليزية والكتابة الأكاديمية (UCL Institute of Education, 2023b). ويُلحظ أن معهد التعليم لا يتعامل مع هذه المسارات بوصفها حلقات منفصلة، وإنما ينظر إليها نظرة تكاملية تجعلها مراحل متصلة في مسار مهني واحد يرافق المعلم من إعداده الأولي حتى تحديثه المستمر (UCL Institute of Education, 2023a).

ثانياً: محور البحث العلمي

لا يقتصر إسهام كليات التربية في المملكة العربية السعودية على التدريس وإعداد المعلم، بل يمتد إلى إنتاج معرفة تربوية تغذي السياسات والممارسات المهنية ويعكس هذا الإسهام نفسه في بيانات قاعدة Scopus التي أظهرت تصدر المملكة المرتبة الأولى عربياً في عدد الأبحاث التربوية المنشورة عام 2022م، بزيادة ناهزت 45% عن عام 2018م (Elsevier, 2023)، تركزت في مجالات تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني - ومنها فاعلية منصتي Blackboard وMadrasati - والقيادة والإدارة التربوية، والتربية الخاصة والتعليم الشامل، وتطوير المناهج وطرق التدريس، والتقويم والقياس (Alenezi, 2023; Alnahdi, 2020). وقد رافق هذا النمو دعم حكومي ملموس، إذ خصصت وزارة التعليم وصندوق البحث العلمي الوطني أكثر من 200 مليون ريال بين عامي 2020 و2023 لدعم الباحثين، وتضاعف عدد الأبحاث المنشورة في مجلات مصنفة ضمن Web of Science وScopus خلال السنوات الخمس الأخيرة، بالتوازي مع ارتفاع معدل النشر التعاوني مع جامعات أمريكية وبريطانية وكندية بنسبة 30% بين عامي 2019 و2023 (Elsevier, 2023). وبلغ عدد الأبحاث التربوية المنشورة من المملكة عام 2023م أكثر من 2500 بحث، بمتوسط استشهادات قدره 12 لكل ورقة، مقارنة بسبعة فقط عام 2015م، فيما شارك أكثر من 60% من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في مشروعات بحثية مدعومة (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

غير أن قرار إيقاف القبول في برامج البكالوريوس كان له أثر واضح على البحث العلمي؛ فغياب طلاب هذه المرحلة أفضى إلى تراجع المشاريع البحثية الأولية والتطبيقات المرتبطة بالمقررات التربوية، وتقلص حجم البيانات الميدانية المتاحة للباحثين، كما حد من فرص "البحث التطبيقي" المرتبط بالتدريب الميداني، فحُرمت المنظومة التعليمية من قناة "تغذية راجعة علمية" كانت توفرها هذه الكليات، واتسعت الفجوة بين ما تنتجه من بحوث وما يُترجَم فعلياً إلى سياسات وبرامج تطوير مهني.

وعلى الجانب البريطاني، تحتل أبحاث معهد التعليم بكلية التربية والمجتمع في جامعة لندن مكانة عالمية رائدة، إذ تصدّر تصنيف QS World University Rankings لمجال التعليم منذ عام 2014م. ويضم مجتمعه البحثي أكثر من 1000 موظف أكاديمي موزَّعين على ستة أقسام تستضيف معاً 38 مركزاً بحثياً، يُدار من خلالها أكثر من 100 مشروع ممول خارجياً في أي وقت، بمحفظة بحثية سنوية يتجاوز متوسطها 15 مليون جنيه إسترليني، فضلاً عن تخصيص نحو 55 مليون جنيه إسترليني لتطوير بنيته الأساسية من أرشيف ومكتبة وتجهيزات (UCL, 2024a). ويخضع كل مشروع بحثي يجمع بيانات من مشاركين لموافقة لجنة أخلاقيات بحثية مستقلة، بصرف النظر عن مصدر تمويله. وتحكم عمل المعهد خطة استراتيجية للفترة 2022-2027م وتقوم على خمس

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

أولويات: ثقافة بحثية تعزز التنوع والشمول ونزاهة البحث، وتميز بحثي تُوِّج باحتلال المعهد المرتبة الأولى بريطانياً من حيث القوة البحثية، والمشاركة والأثر، وتطوير الباحثين، وبنية أساسية داعمة (UCL, 2024a)

ثالثاً: محور خدمة المجتمع

تشكل خدمة المجتمع، إلى جانب التدريس والبحث العلمي، الركيزة الثالثة لعمل كليات التربية السعودية، وقد أفردت لائحة الجامعات الجديدة لكل كلية واجباً صريحاً في "المشاركة المجتمعية الفاعلة وتنمية الموارد البشرية الوطنية" (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤). وتتخذ هذه المشاركة أشكالاً متعددة، أبرزها التنمية المهنية للمعلمين؛ فجامعة الملك سعود وحدها نفذت عام 2022م أكثر من 50 برنامجاً تدريبياً حضره نحو 3000 معلم ومعلمة، إلى جانب استشارات تربوية ومشروعات تطوعية وبرامج أسرية توعوية (Alsubaie, 2022). وقد أظهرت بيانات وزارة التعليم أن أكثر من 65% من كليات التربية نفذت برامج خدمة مجتمعية خلال العام الجامعي 2022-2023م، استفاد منها أكثر من 15000 معلم ومعلمة، وبلغ مستوى الرضا عنها 78% (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

أما كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن، فتتحرك خدمتها المجتمعية في مدار أوسع يضم ستة مجالات: البحث العالمي والتأثير في السياسات عبر معالجة قضايا التعليم وعلم النفس العالمية ونشر نتائجها لتوجيه الممارسات حول العالم؛ والمشاركة المجتمعية والعامة بالشراكة مع المدارس والمجتمعات المحلية؛ والتعاون الدولي مع المؤسسات الأكاديمية والمنظمات غير الربحية؛ وبرامج الطلاب الدوليين والمنح وتدويل المناهج؛ والتطوير المهني لصناع السياسات والمهنيين؛ ومبادرات الابتكار والمساواة والتنوع.

وتُظهر مقارنة التجربتين اتفاقاً على توجيه خدمة المجتمع نحو التدريب وتنمية مهارات سوق العمل، بما يؤكد مكانة كليات التربية حلقة وصل بين الجامعة ومحيطها. غير أن نطاق هذه الخدمة يتباين بوضوح: فبينما ينصب التركيز السعودي على رفع كفاءة النظام التعليمي المحلي، توظف الكلية البريطانية خدمتها المجتمعية ضمن أفق تنافسي عالمي يرتبط بقضايا المساواة والتنوع الثقافي والتأثير في السياسة العامة.

رابعاً: محور الأقسام الأكاديمية

تنتظم كليات التربية في الجامعات السعودية في سبعة أقسام أكاديمية رئيسة (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤): المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، والإدارة التربوية، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وتقنيات التعليم، ورياض الأطفال؛ يُعنى كل منها بجانب محدد من الإعداد التربوي، من تصميم استراتيجيات التدريس والتقويم إلى الأسس الفلسفية والتاريخية للتربية وقضايا الهوية الوطنية، مروراً بإعداد القيادات وبرامج التربية الخاصة والقياس النفسي ودمج التكنولوجيا في التعليم. وتنتشر هذه الأقسام، التي يتجاوز عددها 250 قسماً، على نحو 27 جامعة سعودية (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

وفي المقابل، تضم كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن ستة أقسام أوسع نطاقاً وأكثر تداخلاً معرفياً: الثقافة والاتصال والإعلام (ويحتضن مراكز الكتابة الأكاديمية واللغويات التطبيقية والدراسات بين الثقافات)، والمناهج وأساليب التدريس والتقييم (ومراكز أبحاث المعلمين والتعليم التنموي وتغير المناخ)، والتعليم والممارسة والمجتمع (ومراكز التعليم والتنمية الدولية والتعليم العالي العالمي والشباب العالمي)، والتعلم والقيادة (ويضم أكبر مركز جامعي بريطاني لسياسة التعليم وتكافؤ الفرص، إلى جانب مركزي محو الأمية الدولي والقيادة التربوية)، وعلم النفس والتنمية البشرية (ومراكز أبحاث التوحد وعلوم الأعصاب التعليمية والتعليم الشامل)، والبحوث الاجتماعية (ومركز EPPI لتنسيق السياسات ومركز العلوم الاجتماعية الكمية ووحدة أبحاث (SSRU)(.(UCL, 2024b

وتلتقي التجربتان في العناية بالمجالات التربوية الجوهرية - المناهج، وعلم النفس التربوي، والقيادة، والتربية الخاصة - بوصف ذلك قاعدة مشتركة لإعداد الكوادر، لكنهما تفترقان في فلسفة بناء الأقسام ووظيفتها؛ فالأقسام السعودية منظَّمة وفق تصنيف مهني مباشر يخدم المدرسة والمعلم، بينما تتسع الأقسام البريطانية لتشمل حقولاً تتجاوز الإطار المدرسي كالإعلام والبحوث الاجتماعية، وتؤدي وظيفة أرحب تمتد إلى إنتاج المعرفة وتحليل النظم التعليمية والتأثير في السياسات عالمياً. ويعكس هذا التباين ميل النظام السعودي إلى نموذج مهني تخصصي

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

واضح الحدود، في مقابل ميل النظام البريطاني إلى نموذج بحثي متعدد التخصصات يتيح معالجة القضايا التعليمية من زوايا متنوعة.

خامساً: محور المراكز البحثية

تسند كليات التربية السعودية بحثها العلمي إلى عدد من المراكز المتخصصة، من أبرزها مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود، ومركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة الملك عبد العزيز، ومركز أبحاث التعليم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إضافة إلى مراكز تابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب كالمركز الوطني للقياس. وتضم المملكة في مجملها أكثر من 30 مركزاً بحثياً تربوياً، يرتبط أغلبها إدارياً بالكلية أو بعمادة البحث العلمي، ضمن إطار تنظيمي موحد يخدم أولويات وطنية محددة (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

أما كلية التربية بجامعة لندن فتحتضن أكثر من ثلاثين مركزاً بحثياً موزعة على أقسامها الستة، من أبرزها مختبر المعرفة بجامعة لندن، ومركز سياسة التعليم وتكافؤ الفرص، ومركز الدراسات الطولية، ومركز أبحاث التوحد والتعليم، ومركز علوم الأعصاب التعليمية، ومركز القيادة التربوية، ومركز EPPI لتنسيق الأدلة البحثية، ووحدة أبحاث العلوم الاجتماعية (UCL, 2024b). ولكل مركز من هذه المراكز هوية أكاديمية مستقلة ومجال بحثي محدد، ترفده شبكات أكاديمية ومشروعات دولية في قضايا كالتعليم الدولي والتنمية والعدالة التعليمية وعلم اجتماع التربية.

وتشترك المراكز البحثية في الجانبين في السعي إلى ترسيخ ثقافة البحث العلمي ودعم أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، بما يؤكد أن كليات التربية لم تعد تُختزل في مهمة إعداد المعلم، بل غدت فاعلاً بحثياً يحلل المشكلات التعليمية ويقترح حلولها. غير أن درجة الاستقلالية والتخصص تتفاوت بين النموذجين؛ فالمراكز السعودية تنحو نحو دعم البحث التربوي الوطني ضمن إطار تنظيمي موحد، في حين تتمتع مراكز لندن باستقلالية أوسع وتخصص أدق في قضايا دولية ومقارنة، وتلعب دوراً يتجاوز الإنتاج البحثي إلى التأثير في السياسات التعليمية وبناء الشراكات الدولية.

جدول(1) ملخّص أوجه الشبه والاختلاف بين المحاور الخمسة

المحور	أبرز وجه تشابه	أبرز وجه اختلاف
البرامج الدراسية	الاهتمام المشترك ببرامج الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)	توقف البكالوريوس بالسعودية مقابل منظومة متكاملة من البكالوريوس حتى CPD في UCL
البحث العلمي	الإقرار بأهمية البحث أداةً لتحديث التعليم، ووجود مراكز بحثية متخصصة	تفاوت حجم الاستثمار البحثي (دخل بحثي سنوي يتجاوز 15 مليون جنيه إسترليني في UCL) ومستوى الاستقرار المؤسسي
خدمة المجتمع	توجيه الخدمة نحو التدريب وتنمية المهارات اللازمة لسوق العمل	طابع محلي في السعودية مقابل طابع عالمي تنافسي (مساواة وتنوع) في بريطانيا
الأقسام الأكاديمية	التركيز المشترك على المناهج وعلم النفس التربوي والقيادة والتربية الخاصة	نموذج مهني تخصصي بالسعودية (7 أقسام) مقابل نموذج بحثي متعدد التخصصات بـ6) UCL أقسام أوسع)
المراكز البحثية	السعي المشترك لتعزيز ثقافة البحث ودعم الباحثين وطلبة الدراسات العليا	ارتباط إداري موحّد بالسعودية (30+ مركزاً) مقابل استقلالية أكاديمية وتخصص دولي بـ30) UCL+ مركزاً)

المناقشة

تكشف نتائج المقارنة عن أن كليات التربية في البلدين تشترك في إدراكها الجوهري لقيمة البحث العلمي وخدمة المجتمع بوصفهما وظيفتين لا تقلان أهمية عن التدريس، وهو ما يتسق مع ما خلصت إليه دراسة Kingdom and Maekae (2013) من وجود علاقة بين دور كليات التربية والتنمية الوطنية، ومع ما أكدته دراسة (Hout 2012) من عائد إيجابي لهذه الكليات على المجتمع والاقتصاد. بيد أن حجم هذا الإسهام وطبيعته يفترقان افتراقاً كبيراً بين التجربتين، بما يعكس تبايناً أعمق في السياق المؤسسي والتاريخي لكل منهما.

ويمكن رد جانب واسع من هذا الافتراق إلى أثر قرار إيقاف القبول في برامج البكالوريوس، الذي حول كليات التربية السعودية من مؤسسات تجمع بين الإعداد النظري والتطبيق الميداني إلى مؤسسات يغلب عليها الطابع البحثي النظري. وتتقاطع هذه القراءة مع ما توصلت إليه دراسة Mu (2019) من أن إفراط كليات التربية في

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

التركيز على الإنتاج البحثي قد يضعف صلتها بالممارسة الميدانية؛ كما تتقاطع مع نتيجة دراسة العبيد (٢٠١٩) التي وجدت أن واقع أدوار كليات التربية السعودية في تحقيق متطلبات رؤية 2030 لم يتجاوز الدرجة المتوسطة، وكأن فجوة ما تزال قائمة بين طموح الرؤية وأثر هذا القرار على أرض الواقع.

يتصل جانب مهم من هذا التباين بالفروق الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المحيطة بكل تجربة. ففي الجانب السعودي، خصصت الدولة أكثر من 19% من ميزانيتها للتعليم عام 2023م، وبلغ الإنفاق على البحث والتطوير في التعليم الجامعي 2.5% من الناتج المحلي الإجمالي في العام نفسه، فيما أدمجت 85% من كليات التربية التعلم الإلكتروني في برامجها بحلول عام 2024م، وارتفعت نسبة البرامج المشتركة مع مؤسسات دولية إلى 20% من إجمالي البرامج. وقد أسهمت جائحة كوفيد-19 في تسريع هذا التحول الرقمي عبر منصات مثل "مدرستي" وBlackboard وMoodle، بالتوازي مع توسّع برامج الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي التي تشرف عليها هيئة تقويم التعليم والتدريب في إطار رؤية 2030 (Saudi Vision 2030 Report, 2023؛ UNESCO, 2021؛ Vision 2030, 2021).

وعلى الجانب البريطاني، يشكل الاقتصاد الصناعي المتنوع خلفية مواتية لإنفاق حكومي كبير على التعليم بلغ إجماليه نحو 88 مليار جنيه إسترليني عام 2018م. وينعكس هذا الثراء الاقتصادي مباشرة في موارد كلية التربية بجامعة لندن، التي تحظى بدعم بحثي سنوياً يتجاوز متوسطه 15 مليون جنيه إسترليني (UCL, 2024a)، مكنها من تأسيس أكثر من ثلاثين مركزاً بحثياً متخصصاً؛ كما يترجم التنوع الاجتماعي والثقافي البريطاني نفسه في اتساع خدماتها وبرامجها وتدويل مناهجها، وفي شراكاتها المجتمعية الداعية إلى المساواة وتكافؤ الفرص.

ويخلص هذا التحليل إلى أن النموذج البريطاني يستند إلى استقرار اقتصادي وسياسي ممتد يسر استثماراً بحثياً مرتفعاً ومستداماً، في حين لا تزال كليات التربية السعودية، رغم التوسع الملحوظ في الإنفاق التعليمي والتحول الرقمي ضمن رؤية 2030، تدير أولويات متعددة من بينها معالجة ما خلفه قرار إيقاف البكالوريوس. ويفسر هذا التباين المؤسسي، من زاوية أخرى، اتساع الفجوة في حجم البنية البحثية والتنظيمية بين الطرفين، رغم اتفاقهما المبدئي على أهمية البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ويبرز نموذج كلية التربية بجامعة لندن، في ضوء ما سبق، تجسيداً لفلسفة تكامل مراحل إعداد المعلم؛ إذ لا ينظر إلى PGCE وSCITT وCPD بوصفها مسارات متفرقة، وإنما حلقات مترابطة في مسار مهني واحد يبدأ بالإعداد الأولي ولا ينتهي عند التحاق المعلم بالميدان. ويفسر هذا التكامل، إلى حد بعيد، اتساع البنية البرامجية والبحثية لهذه الكلية ومنحها حضوراً متصلاً عبر مراحل الحياة المهنية للمعلم، بخلاف كليات التربية السعودية التي اقتصر حضورها، بعد قرار الإيقاف، على مرحلة الدراسات العليا، فباتت برامج الإعداد الأولي للمعلم تُقدم على مستوى الدراسات العليا (عاجل، 2018)، فيما يضطلع المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بجانب كبير من التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

وخلاصة القول إن التجربة البريطانية لا تصلح أن تستنسخ بحذافيرها، وإنما تصلح مرجعية يمكن الإفادة من بعض ملامحها - فلسفة التكامل بين مراحل إعداد المعلم، واستقلالية المراكز البحثية وتخصصها، واتساع الأقسام الأكاديمية لقضايا مجتمعية أرحب - بما يتلاءم مع خصوصية السياق السعودي ويصون هويته الوطنية.

المقترحات

استناداً إلى ما تقدم من نتائج، يمكن صياغة مجموعة من المقترحات لتطوير أدوار كليات التربية في الجامعات السعودية على النحو الآتي:

في مجال البرامج الدراسية

يقترح إعادة النظر في قرار إيقاف برامج البكالوريوس، بدراسة إمكانية استئنافها في التخصصات التربوية التي يحتاجها سوق العمل مع تطويرها بما يواكب المعايير العالمية، وإحداث مسارات بديلة لتأهيل المعلمين تستلهم تجربة كلية لندن، كشهادة الدراسات العليا في التعليم وبرامج التدريب المدرسي المباشر. كما يقترح إثراء برامج الدراسات العليا بتخصصات مستحدثة كالتعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم والتعليم الشامل والسياسات التعليمية المقارنة، وتوسيع برامج التطوير المهني المستمر بصيغ حضورية وعن بُعد.

في مجال البحث العلمي

يقترح تعزيز البنية التحتية للبحث بزيادة تمويله وتوفير ما يلزمه من مرافق وأدوات، وإنشاء لجان لأخلاقيات

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

البحث وفرق خدمات بحثية متخصصة على غرار ما هو قائم في معهد التعليم بجامعة لندن، مع تشجيع النشر في مجلات محكمة مصنفة ضمن Web of Science وScopus. كما يُقترح تمتين الصلة بين البحث العلمي والسياسات التعليمية عبر آليات تحوّل الإنتاج البحثي إلى تطبيقات مستدامة في الميدان التربوي، ووضع خطة استراتيجية بحثية تحدد الأولويات وتربطها باحتياجات وزارة التعليم، إلى جانب تحفيز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مشروعات بحثية تطبيقية وشراكات دولية.

في مجال الأقسام الأكاديمية والمراكز البحثية

يُقترح توسيع نطاق الأقسام الأكاديمية لتستوعب حقولاً مستحدثة كالإعلام التربوي والدراسات الاجتماعية والبحوث الدولية وتحليل السياسات، مع تعزيز التداخل بين التخصصات عبر برامج مشتركة تقرّب النظام السعودي تدريجياً من نموذج أكثر تكاملاً دون التفريط بارتباطه باحتياجات سوق العمل المحلي. وفي مجال المراكز البحثية، يُقترح منحها استقلالية أكبر وهوية أكاديمية واضحة لكل مركز، وإحداث مراكز متخصصة في قضايا دولية ومقارنة كالعدالة التعليمية والهجرة، وبناء شراكات مع مؤسسات أكاديمية ومنظمات دولية.

في مجال خدمة المجتمع

يُقترح توسيع أفق خدمة المجتمع ليستوعب قضايا عالمية كالتنمية المستدامة والمساواة والتنوع الثقافي، مع الحفاظ على الشراكات القائمة مع المدارس والمجتمعات المحلية وتوسيع أنشطة التوعية والتدريب والمشاركة في الأحداث العامة.

مقترحات على المستوى المؤسسي والوطني

وعلى مستوى أشمل، يُقترح إحداث كلية نموذجية للتربية تحتذي بنموذج كلية لندن، تجمع بين برامج بكالوريوس متنوعة ودراسات عليا وبرامج تدريب معلمين ودورات قصيرة وبرامج إعداد دولية، مدعومة بمراكز بحثية مستقلة وبنية تحتية قوية ولجنة أخلاقيات بحث. كما يُقترح إطلاق مبادرة وطنية لتطوير كليات التربية بمشاركة وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب والجامعات، ووضع خطة استراتيجية للأبحاث التربوية تحدد الأولويات وتوفر التمويل، وإنشاء شبكة وطنية تربط المراكز البحثية التربوية بقاعدة بيانات مركزية ومنصة إلكترونية موحدة لتبادل الخبرات وتجنّب ازدواجية الجهود. ويُقترح أخيراً تعزيز التعاون بين كليات التربية السعودية وكلية التربية بجامعة لندن عبر مذكرات تفاهم ومشروعات بحثية مشتركة وتبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتنظيم مؤتمرات وندوات مشتركة.

وتقترح الدراسة في ختام ذلك عدداً من الموضوعات البحثية التي يمكن أن تستكمل مسارها: تقويم تجربة إيقاف برامج البكالوريوس وأثرها على إعداد المعلمين وجودة التعليم، ومقارنة كليات التربية السعودية بنظيراتها في دول أخرى كفنلندا وسنغافورة وكندا وأستراليا، وتحليل واقع البحث العلمي في كليات التربية السعودية وتحديات تحويل إنتاجه إلى تطبيقات عملية، ودراسة ميدانية لتطوير برامج التطوير المهني المستمر في ضوء النموذج البريطاني، ومقارنة المراكز البحثية في الجانبين من حيث الاستقلالية والتمويل والتأثير، ودراسة استشرافية لدور كليات التربية في ضوء رؤية 2030.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة ومقترحاتها بمحددات منهجية ثلاثة ينبغي مراعاتها عند تعميمها: فمكانياً، اقتصرت المقارنة على تجربة واحدة من خارج السياق العربي، هي المملكة المتحدة ممثَّلة في كلية التربية والمجتمع بجامعة لندن UCL، وهو ما لا يعني بالضرورة انسحاب النتائج ذاتها على تجارب أخرى ذات سياقات مختلفة؛ وزمانياً، تعكس المعطيات الواردة فيها واقع الحال حتى عام 2024م الموافق 1445هـ، وقد تكون بعض الأرقام قد تحدَّثت بعد هذا التاريخ؛ وموضوعياً، اقتصر التحليل على خمسة محاور دون سواها من محاور عمل كليات التربية، كالحوكمة الداخلية أو رضا الطلاب أو مخرجات التعلم.

كما تستند الدراسة إلى منهج مقارن وصفي يعتمد على المراجع والنشرات والتشريعات والمصادر الرسمية المنشورة، دون جمع بيانات ميدانية مباشرة من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب في المؤسستين محل المقارنة؛ وهو ما يستدعي، عند الرغبة في تعميم النتائج، استكمال هذه القراءة الوثائقية بدراسات ميدانية تتحقق من إدراك

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

الممارسين الفعليين لأوجه الشبه والاختلاف التي خلص إليها هذا التحليل.

الخاتمة

تخلص هذه الدراسة إلى أن كليات التربية في المملكة العربية السعودية والمملكة المتحدة تتقاطع في إدراكها لقيمة البحث العلمي وخدمة المجتمع وإعداد الكوادر التربوية، غير أن أوجه الاختلاف بينهما تظل جوهرية، وتستدعي وقفة جادة لإعادة النظر في واقع كليات التربية السعودية، وفي مقدمة هذه الأوجه أثر قرار إيقاف برامج البكالوريوس الذي حدّ من اتساع الأدوار التي كانت تؤديها هذه الكليات تاريخياً.

وتؤكد نتائج المقارنة أن الإفادة من التجربة البريطانية، وبخاصة نموذج كلية التربية بجامعة لندن UCL، يمكن أن تسهم في تطوير كليات التربية السعودية وتعزيز دورها في إعداد المعلمين وإنتاج المعرفة وخدمة المجتمع والتأثير في السياسات التعليمية، شريطة أن يبقى هذا التطوير متكيفاً مع السياق السعودي ومحافظاً على الهوية الوطنية ومتوافقاً مع أولويات رؤية المملكة 2030، لا نقلاً حرفياً لتجربة نشأت في سياق مغاير. وتفتح هذه النتائج الباب أمام مزيد من الدراسات المقارنة التي تستلهم تجارب دولية أخرى، إثراءً للنقاش حول مستقبل كليات التربية في المملكة ودورها في تحقيق تطلعات التنمية المستدامة.

المراجع

1. آل زاهر، علي ناصر. (٢٠١٤). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي. دار الحامد للنشر والتوزيع.
2. برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية: خطة التنفيذ 2021–2025. رؤية المملكة 2030. https://na.vision2030.gov.sa/en/explore/programs/human-capability-development-program
3. الحمّار ، محمد. (٢٠١٩). تطوير كليات التربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل المنظمة المتعلمة. مكتب التربية العربي لدول الخليج، (152)، 15-37.
4. حمدي، إيمان. (٢٠٢٠). تاريخ التربية والتعليم. كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
5. خليل، نبيل. (٢٠٠٩). التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي. دار الفجر للنشر والتوزيع.
6. الرواشدة، علاء زهير. (٢٠١٢). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها: جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً..مجلة العلوم الاجتماعية (جامعة الكويت)، 40(4)، 67–105. https://doi.org/10.34120/jss.v40i4.2025-040-004-002
7. الروضان، رغد. (٢٠٢٠). واقع حوكمة كلية التربية بجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(2)، 653-676.
8. سليم والنبوي، نورا. (٢٠٢٣). دور كليات التربية في التطوير الوظيفي للطلاب. مجلة كلية التربية، الجزء الثاني.
9. السليماني، خيرية. (٢٠٢٠). تطوير كليات التربية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد لعام 1441هـ: دراسة حالة كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز. مجلة التربية، 188(1)، 77-107.
10. شرف، سمية. (٢٠١٧). الدور الإرشادي المقترح لكليات التربية في الجامعات السعودية في تفعيل برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة الفتح، (70)، 139-159.
11. الشهري، فائز. (٢٠١٧). أبحاث الدراسات العليا ومشاريع طلاب السنة النهائية بقسم التخطيط الحضري والإقليمي بجامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل ودورها في تحقيق رؤية المملكة 2030. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، بريدة.
12. طيفور، هيفاء علي. (٢٠٢٠). دور كلية التربية بجامعة حائل في تعزيز المسؤولية الاجتماعية عند الطالبات في ضوء رؤية 2030 للمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، (7)، 38-62.
13. عاجل. (2018، 10 ديسمبر). "العيسى" يوجّه ببدء القبول في برامج إعداد المعلم. صحيفة عاجل الإلكترونية. https://ajel.sa/local/xypthr

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

14. عامر، طارق. (٢٠٠٧). تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة (رسالة غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.
15. عامر، طارق. (٢٠١٦). احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
16. العامري، عبدالله. (٢٠١٧، يناير). بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، بريدة.
17. العبيد، إبراهيم(٢٠٢٠).سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (21)، ج3، 417–516.
18. العصامي، عبير. (٢٠٢٠). أدوار كليات التربية النوعية في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء رؤية مصر 2030. مجلة كلية التربية، (44).
19. عمار، بهاء. (٢٠٢٢). تطوير كليات التربية بجمهورية مصر العربية في ضوء الجامعات التربوية المتخصصة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 37(4)، 331-377.
20. وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٤). التقرير السنوي لكليات التربية في الجامعات السعودية. الرياض: وزارة التعليم.
21. Alenezi, A. (2023). Transformational leadership in Saudi higher education: Implications for teacher education colleges. International Journal of Educational Management, 37(4), 589-604.
22. Alnahdi, G. H. (2020). Special education programs in Saudi Arabia: Issues and recommendations. International Journal of Special Education, 35(1), 24-36.
23. Alsubaie, A. (2022). Professional development of teachers in Saudi Arabia: The role of colleges of education. International Education Studies, 15(2), 101-113.
24. Elsevier. (2023). Scopus database: Research output analytics. Elsevier. https://www.scopus.com
25. Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. Annual Review of Sociology, 38, 379-400.
26. Kingdom, E. O., & Maekae, J. (2013). The role of education in national development: Nigerian experience. European Scientific Journal, 9(28). https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1900
27. Mu, X. (2019). Investigation and analysis of the present teaching situation of college teachers from the perspective of the scholarship theory of teaching and learning. In Proceedings of the 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019) (Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 329, pp. 377–382). Atlantis Press. https://www.atlantis-press.com/article/125911846.pdf
28. QS World University Rankings. (2023). QS world university rankings by subject 2023: Education. QS Top Universities. https://www.topuniversities.com
29. Saudi Vision 2030 Report. (2023). Progress report on Vision 2030 implementation. Vision Realization Office. https://www.vision2030.gov.sa
30. UCL Institute of Education (IOE). (2023a). Teacher education and professional development programmes. University College London. https://www.ucl.ac.uk/ioe/
31. UCL Institute of Education (IOE). (2023b). International preparatory and foundation programmes. University College London. https://www.ucl.ac.uk/ioe/

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.54.2026.824
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (54) - November 2026
العدد (54) - نوفمبر 2026

32. UCL Institute of Education (IOE). (2024). Courses. University College London. https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses
33. UCL. (2024a). IOE research strategic plan 2022–2027. University College London, Institute of Education. https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/ioe-research-strategic-plan-2022-2027
34. UCL. (2024b). Departments and centres. University College London, Institute of Education. https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres
35. UNESCO. (2021). The impact of COVID-19 on education: Insights from education systems. Paris: UNESCO Publishing.
36. Vision 2030. (2021). Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030. Government of Saudi Arabia. https://vision2030.gov.sa