

تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم: في المملكة العربية السعودية – دراسة نوعية

عبد الله بن دخيل الله المنتشري

أستاذ التربية المشارك بقسم أصول التربية كلية التربية جامعة القصيم

(تاريخ الاستلام: 2026-03-02؛ تاريخ القبول: 2026-04-07)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة للتعرف على تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ووظفت الدراسة المنهج النوعي بتصميمه الأساسي، وذلك لمناسبته لهدف الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من ثمانية من المعلمين والمعلمات بالتساوي، تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن يحملون مستوى خبير، وحاصلين على التميز لعام 2025، وذلك لضمان عمق الخبرة المهنية، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة المفتوحة، وتم توظيف أسلوب التحليل الموضوعي في ترميز البيانات واستخلاص الأنماط المتكررة، وأشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين إيجابية عن معلم المستقبل بوصفه ميسراً ومصمماً ومشرفاً على العملية التعليمية، ومهتماً بالتحسين المهني المستمر، وموظفاً للتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي، وفيما يخص التصورات عن المتعلم أشارت النتائج أن المعلمين يملكون تصوراً فاعلاً للمتعلم يتمثل في مشاركته في البناء المعرفي، مندمجاً مع التقنية الرقمية، منظماً لنفسه، يمتلك مهارات التفكير، والتحليل والعمل التعاوني، كما بينت الدراسة أن هناك تصورات لتطور البيئة التعليمية في المستقبل من بيئة مكانية تلقائية إلى منظومة تتكامل فيها الأبعاد المكانية مع الرقمية والأبعاد النفسية والاجتماعية لتشكل مناخاً تعليمياً آمناً، وفيما يخص تصورات المعلمين عن مستقبل المناهج الدراسية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تصورات إيجابية تتجاوز التركيز على المحتوى إلى فهم تكاملي يشمل الأنشطة واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، كما أوضحت النتائج وجود تصورات إيجابية للمعلمين عن الدور المستقبلي للقيادة التربوية ودورها في التمكين والدعم المهني، كما أشارت إلى أن تصورات المعلمين تمثل مدخلاً رئيسياً لفهم الاستعداد للتغيير وإعادة تشكيل المهام والأدوار داخل النظام التعليمي.

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين – مستقبل التعليم – الدراسات النوعية.

It can be considered the future of education: in Saudi Arabia – a sufficient study

Abdullah bin Dakhilallah Al-Muntashiri

Associate Professor of Education - Department of Foundations of Education - College of Education, - Qassim University

(Received: 02-03-2026; Accepted: 07-04-2026)

Abstract: The study aimed to explore teachers' perceptions of the future of public education in the Kingdom of Saudi Arabia. A qualitative approach, grounded in a basic interpretive design, was employed due to its suitability for addressing the study's objectives. The study sample consisted of eight teachers (male and female in equal numbers), purposively selected based on their expert-level professional status and their receipt of the Excellence Award for the year 2025, in order to ensure depth of professional experience. Data were collected through open-ended interviews, and thematic analysis was utilized to code the data and identify recurring patterns.

The findings indicated that teachers hold positive perceptions of the future teacher, conceptualizing this role as a facilitator, designer, and supervisor of the learning process, committed to continuous professional development and capable of effectively integrating digital technologies and artificial intelligence. With regard to perceptions of the learner, the results revealed that teachers envision an active learner engaged in knowledge construction, integrated with digital technologies, self-regulated, and equipped with higher-order thinking, analytical, and collaborative skills.

The study also highlighted teachers' perceptions of the future educational environment, which they described as evolving from a conventional, place-bound setting into an integrated ecosystem that harmonizes physical, digital, psychological, and social dimensions, thereby fostering a safe and supportive learning climate. Concerning the future of curricula, the findings reflected positive perceptions that transcend a content-centered focus toward a comprehensive understanding encompassing learning activities, instructional strategies, and assessment methods.

Furthermore, the results demonstrated positive perceptions regarding the future role of educational leadership, particularly in relation to empowerment and professional support. The study concluded that teachers' perceptions constitute a central entry point for understanding readiness for change and for reconfiguring roles and responsibilities within the educational system.

Keywords: Teachers' perceptions – Future of education – Qualitative studies.



DOI: 10.12816/0062554

(*) Corresponding Author:

Abdullah bin Dakhilallah Al-Muntashiri
Associate Professor of Education -
Department of Foundations of Education
- College of Education - Qassim University
Kingdom of Saudi Arabia
Email: ab.almuntashiri@qu.edu.sa

(*) للمراسلة:

عبد الله بن دخيل الله المنتشري
أستاذ التربية المشارك - قسم أصول التربية
كلية التربية جامعة القصيم - المملكة العربية
السعودية
البريد الإلكتروني:
ab.almuntashiri@qu.edu.sa

1 المقدمة.

تعتبر الدراسات المستقبلية حقلاً معرفياً ينطلق من التنبؤ بالمستقبل ويتخذ مدخلاً للتحليل والاستقصاء، غير أنها لا تؤمن بالتنبؤ الحتمي، كما هو في العلوم الطبيعية، بل تقوم على منطق الاحتمال وبناء السيناريوهات المعيارية. فهي لا تدعي تقديم معرفة يقينية بما سيحدث، بل تسعى إلى استشراف الاحتمالات الممكنة، وتحليل التوجهات الجارية، وفهم القوى المؤثرة التي تسهم في تشكيل ما قد يحدث. ومن هنا تأخذ الدراسات المستقبلية طابعها الخاص داخل العلوم الإنسانية، إذ تقدم تصورات ورؤى عديدة ومتداخلة للمستقبل، لا بوصفها تنبؤات أكيدة، بل بوصفها توقعات قائمة على تحليل معطيات الحاضر واحتمالية مساراته، وهو ما يؤكد أن المستقبل لا يُدرس باعتباره خياراً أكيداً، بل باعتباره مجالاً مفتوحاً لاحتتمالات متعددة (الميسوي، 2000).

وتتعاظم تحديات الدراسات المستقبلية حين يُنظر إلى المستقبل على أنه بُعداً زمنياً لم يتحقق؛ فهو أمر لم يحدث، ومع ذلك يُراد إخضاعه للدراسات العلمية. وهنا يتجلى السؤال التالي: كيف يمكن معرفة أبعاد واقع لم يتكون بعد؟ وكيف يمكن ضبط تحولاته أو التنبؤ بمساراته في ظل عالم يتسم بسرعة التحول، وتزايد التعقيد، وارتفاع مستوى الغموض؟ إن هذه المشكلة تجعل من مفاهيم مثل التنبؤ والاستشراف والاستبصار مفاهيم جزئية لا تكفي وحدها لمعرفة طبيعة الظاهرة المستقبلية، لأن المستقبل لا يخضع لمنطق الزمن الخطي البسيط، بل يتكون ضمن شبكة متداخلة من العوامل المختلفة، الأمر الذي يكون معه اليقين المطلق غير ممكناً، ويجعل النظرة الاحتمالية أكثر توافقاً مع طبيعة الموضوع (أيويل، 2002).

ومن المحاور الجوهرية في هذا الاتجاه، ما يسمى بدراسة صور المستقبل، أي تحليل التصورات الذهنية التي يتبنّاها الأفراد عن المستقبل، ودراسة مكوناتها وأسبابها وتقييم آثارها. فتصورات الأفراد عن المستقبل لا تبقى رهينة الخيال، بل تؤثر في توجهاتهم الحاضرة، سواء على المستوى الذاتي أو المؤسسي، إذ إن المجتمعات تتجه في خياراتها وفق ما تتصوره متاحاً أو مرغوباً أو مخيفاً. ومن ثم فإن تحليل حالة المستقبل يُعد مدخلاً لفهم الحاضر، لأنه يكشف عن التكوين القيمي والمعرفي الذي يحكم الفعل الاجتماعي، ويسهم الاختيار بين البدائل المتاحة (الميسوي، 2000).

ولا تقتصر وظائف الدراسات المستقبلية في رسم الخطط أو تقديم الحلول الممكنة، بل تكمن في توفير بيانات ومعارف مهمة للتخطيط الاستراتيجي، عبر اكتشاف الإمكانيات الممكنة مستقبلاً، وتحليل الأزمات قبل حدوثها، وتجويد عمليات اتخاذ القرار، وبناء سيناريوهات متعددة تُحد من عناصر المفاجأة وتدعم جاهزية الأفراد

والمنظمات. ووفق ذلك فإن إجراء الدراسات المستقبلية ليست ترفاً، بل حتمية علمية في عالم تتعاظم وتتسارع فيه التحولات، وتخفي فيه الحدود القطعية بين الأزمنة، ويصبح فيه التنبؤ بالمستقبل شرطاً لإدراك الحاضر وإدارته بوعي منهجي دقيق (إبراهيم 2005).

1-1 مشكلة الدراسة:

تشير الأبحاث الحديثة إلى أن تصورات المعلمين تتجاوز الآراء الشخصية البحتة، إلى عامل معرفي وسلوكي يؤثر في الممارسات التعليمية واستجاباتها للتحولات المستقبلية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن التصورات التي يتبنّاها المعلمون نحو استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية تساهم في تحديد مدى تبنّيهم للتطبيقات التعليمية الحديثة، وكيفية توزيعها في المواقف التعليمية، وأن هذه التصورات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأدوارهم التدريسية. (Akram et al., 2022)

تدعم هذه الفكرة الفرضية القائلة بأن آراء المعلمين حول المستقبل تتحول من فكرة مجردة إلى تطبيقات عملية داخل البيئة المدرسية، ففي دراسة عجلوني (2025) التي تناولت تصورات المعلمين حول توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية، وجد أن المعلمين أظهروا مستويات متباينة من القبول والمقاومة بشأن توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأن ما يحملونه من خبرات وتجارب مهنية أثرت في تصوراتهم لأدوار التقنية في مستقبل التعليم.

وبالمثل، فقد أظهرت دراسات أخرى أن تصورات المعلمين حول التقنية تنبأ بتبنّيهم للتقنية في ممارساتهم التعليمية اليومية؛ وفي هذه الدراسات، ظهر جلياً أن المعلمين الذين يؤمنون بقيمة التقنية في التعليم يكونون أكثر جاهزية لتطوير مهاراتهم، واستخداماً للتقنية في التدريس، مقارنةً بالمعلمين الذين يتمسكون بأساليب التعليم التقليدي (Bice, 2022).

تشير هذه الآراء إلى أن التصورات ليست منفصلة عن الأداء العملي، بل هي جزء من تطور أساليب التعليم، إذ تؤثر هذه التصورات في الجاهزية للمستقبل وفي إجراءات اتخاذ القرار التعليمي، وهذا يتسق مع نتائج دراسات أخرى تشير إلى أن المعلمين الذين يتبنّون تصورات إيجابية ومرنة حول التغيير يُظهرون ميلاً أكبر لتبني مناهج تعليمية إبداعية، مثل منهجية STEM لتنمية مهارات الطلبة المستقبلية، ما يؤكد إلى أن التصورات ليست أفكاراً مجردة بل لها دلالات تربوية قابلة للقياس والتحليل (دراسة معلمي الرياضيات، 1445 هـ).

كما تشير أبحاث أخرى إلى الحاجة الماسة إلى تعميق البحث العلمي في تصورات المعلمين، إذ أشارت دراسة فينتورس (Ventouris et al: 2021) إلى أن تصورات المعلمين حول توظيف التقنية لا تؤثر فقط في الإجراءات

3. تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل البيئة التعليمية في التعليم السعودي.
 4. تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المناهج الدراسية في التعليم السعودي.
 5. تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل القيادة التربوية في التعليم السعودي.
- 4-1 رابعاً/ أهمية الدراسة.

تتمثل الأهمية النظرية في إثراء المكتبة العربية بما يخص تصورات وآراء المعلمين، وعلاقتها بمستقل التعليم من خلال عناصره المختلفة (المعلم، المتعلم، المنهج، البيئة، القيادة التربوية) وذلك في ظل محدودية الدراسات العربية في هذا الجانب، إضافة إلى دعم النظريات التربوية المتعلقة بالتغيير واستشراف المستقبل، وتوظيفها في تقديم تفسيرات منطقية للتصورات المستقبلية

فيما تتمثل الأهمية التطبيقية فيما تقدمه هذه الدراسة من بيانات تساهم في دعم صانعي القرار لتطوير السياسات والممارسات التعليمية، بناء على تصورات المعلمين واستقراءهم لصورة المستقبل، وتوجيه برامج التطوير المهني لتتنسق مع احتياجات المعلمين والمتعلمين الفعلية، وتعزيز قدراتهم على التكيف مع طبيعة التعليم المستقبلي، وخاصة في مجالات التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي.

5-1 خامساً/ حدود الدراسة.

تُعد الحدود إطاراً يحكم الدراسة، وتساهم في فهم سياقها ونتائجها، كما تساهم في تفسير مدى اتساقها مع حالات أخرى مشابهة، وفيما يلي بيان لحدود الدراسة وفق أبعادها المختلفة:

- الحدود البشرية تمثلت في عينة من المعلمين والمعلمات ممن يحملون رتبة معلم خبير، وحصلوا على جائزة التميز المدرسي لعام 2025م، وذلك لقدرتهم على التعبير عن رؤيتهم للمستقبل.
- الحدود الموضوعية اقتصر على دراسة تصورات المعلمين لمستقبل التعليم وفق عناصره الخمسة (المعلم، المتعلم، المنهج المدرسي، البيئة المدرسية، القيادة التربوية).
- الحدود المكانية: شملت خمس إدارات تعليمية وهي الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والإدارة العامة للتعليم بتبوك، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وذلك لتشمل المناطق الجغرافية للمملكة العربية السعودية، وذلك لأن التنوع الجغرافي يضمن تمثيل اجتماعي ثقافي يساهم في ثراء النتائج.
- الحدود الزمانية: نفذت الدراسة في عام 2025، وهي فترة مهمة في مسيرة التنمية بالمملكة العربية

التدريسية، بل تمتد إلى الجوانب الانفعالية والسلوكية للطلبة، مما يجعل فهم هذه التصورات ركيزة أساسية لتطوير سياسات تعليمية متزنة. كما بينت دراسة زيموتي (Zimotti et al. 2024) أن تصورات المعلمين نحو التقنية الجديدة، مثل الذكاء الاصطناعي، تتسم بالتباين والقلق المهني، وهو ما يُبرز الحاجة إلى أبحاث علمية تستقرئ هذه التصورات قبل تبني سياسات تعليمية بهذا الشأن.

لذلك، يمكن الإشارة إلى أن تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم تُبرز تحديات التنمية المهنية، وتؤثر في آلية تفاعل النظام التعليمي مع هذه التغيرات، وبدونها يكون التخطيط الاستراتيجي ناقصاً، وقد تعيق الفجوة بين الرؤية والتنفيذ عمليات تطوير سياسات التعليم الواقعية. حيث إن الاستثمار في إدراك تصورات المعلمين هو مؤشراً على قدرة النظام التعليمي على التكيف، وهذا يستوجب دعماً مستداماً في صورة تدريب مهني مستمر، ودعماً للمعلمين ليكونوا مؤثرين في صياغة المستقبل التعليمي لا مجرد متأثرين بالتغيير.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تحديد المشكلة البحثية في الحاجة الماسة إلى فهم تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، خصوصاً في ضوء التحولات المتسارعة، وبرامج التحول الوطني المتعلقة بالتعليم والمتسقة مع رؤية المملكة العربية السعودية.

2-1 أسئلة الدراسة.

تحاول الدراسة أن تجيب عن السؤال الرئيس التالي: ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ والذي نتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المعلم في التعليم السعودي؟
2. ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المتعلم في التعليم السعودي؟
3. ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المناهج الدراسية في التعليم السعودي؟
4. ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل البيئة التعليمية في التعليم السعودي؟
5. ما تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل القيادة التربوية في التعليم السعودي؟

3-1 أهداف الدراسة.

تهدف الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال استكشاف:

1. تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المعلم في التعليم السعودي.
2. تصورات المعلمين السعوديين عن مستقبل المتعلم في التعليم السعودي.

دراسة معلمي الرياضيات (1445هـ) التي هدفت للكشف عن أثر التصورات الإيجابية والمرنة نحو تبني مناهج تعليمية إبداعية مثل STEM لتنمية المهارات المستقبلية للطلبة، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم تصورات إيجابية يظهرون تفضيلاً أكبر للمناهج التعليمية الإبداعية وأن هذه التصورات لها دلالات تربوية قابلة للقياس والتحليل والتنبؤ.

دراسة عجلوني (2025) التي هدفت للتعرف على تصورات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، وأكدت النتائج على أن المعلمين أظهروا مستويات متفاوتة من القبول والمقاومة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، وأن خبراتهم المهنية أثرت في تصوراتهم للأدوار التقنية الحديثة في مستقبل التعليم.

على الرغم مما تناولته الدراسات السابقة من دراسة تصورات المعلمين نحو توظيف التقنية في التعليم، كما في دراسات (Ventouris et al., 2021)، و(Bice, 2022)، و(Akram et al., 2022)، وما تبعها من دراسات ركزت على الذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي (Zimotti et al., 2024؛ عجلوني (2025)، إلا أن ذلك أنحصر في دراسة تصورات المعلمين نحو تطبيقات تقنية معينة، أو في قياس اتجاهاتهم نحو تبني هذه المستجدات التعليمية، دون أن يركز على استكشاف تصوراتهم للتعليم بوصفه منظومة شاملة تحوي عناصر العملية التعليمية المتعلقة بالمعلم، المتعلم، المناهج، البيئة التعليمية، والقيادة التربوية، وهذا أدى لمحدودية الفهم العميق لدراسة التصورات لمستقبل التعليم، بما تتضمنه من احتمالات، ومخاوف، وصور ذهنية تتجاوز مجرد قبول التقنية أو رفضها. كما تجلت فجوة بحثية أخرى في أن الدراسات السابقة استخدمت المناهج البحثية الكمية المعتمدة على أدوات كمية، مما أثبت الحاجة الملحة لدراسة نوعية تُعنى بالاستماع لمقولات المعلمين، بما يسمح بالوصول لمعرفة تتجاوز القياس الكمي إلى مدلولات نوعية مركزة.

أما على المستوى الجغرافي، فإن الدراسات السابقة أجريت في سياقات وبيئات تعليمية تختلف في أنظمتها التعليمية عن السياق الوطني، في حين أن التحولات التي يعيشها التعليم العام في المملكة العربية السعودية، تفرض واقعاً ذو خصوصية مستقبلية تستوجب إجراء دراسات تنبؤية استشرافية متخصصة. لذلك ظهرت الحاجة الماسة لإجراء دراسة نوعية لرصد تصورات المعلمين لمستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية.

8-1 الإطار النظري.

يختص هذا الجزء بالنظريات التي تدعم موضوع تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، فالتصورات في هذا السياق تتجاوز التوقعات

السعودية، من خلال رؤية 2030 وما صاحبها من برامج تحول وطني خصوصاً فيما يتعلق بالتقويم المدرسي، والتحول الرقمي، ورفع كفاءة النظام التعليمي، ومن هنا فإن توقيت تنفيذ الدراسة يعد ملائماً لدراسة تصورات المعلمين في ضوء هذه التحولات، حيث تكون الحاجة لدراسة تنبؤية أكثر أهمية، والرؤى المطروحة أكثر نضجاً وواقعية.

6-1 المصطلحات الإجرائية.

1 - تصوّرات المعلمين:

يقصد بتصورات المعلمين في هذه الدراسة الرؤى الذهنية التي يتبناها المعلمون المشاركون في الدراسة تجاه مستقبل التعليم، والتي تتجلى في رؤيتهم المتوقعة للتغيرات في جانب المعلم، المتعلم، المنهج المدرسي، البيئة التعليمية، والقيادة التربوية.

2 - مستقبل التعليم:

يقصد بمستقبل التعليم في هذه الدراسة: مجموعة التحولات المتوقعة في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، كما يراها المعلمون في جانب المعلم، المتعلم، المنهج المدرسي، البيئة التعليمية، والقيادة التربوية.

7-1 الدراسات السابقة.

دراسة فينتورس (2021) (Ventouris et al.) التي هدفت لدراسة تصورات المعلمين حول توظيف التقنية في التعليم، وأبرزت النتائج أن هذه التصورات لا تؤثر فقط في الأساليب التدريسية، بل تتجاوز ذلك إلى الجوانب الانفعالية والسلوكية للمتعلمين، وأن فهم هذه الرؤى يعد مهمة أساسية لتحسين سياسات تعليمية مترنة

دراسة بيسا (2022) (Bice) التي هدفت لبحث قدرة تصورات المعلمين حول التقنية على تبنيهم لها في ممارساتهم التعليمية المستقبلية، وبينت النتائج أن المعلمين الذين يؤمنون بأهمية التقنيات التعليمية، يكونون أكثر استعداداً لتطوير مهاراتهم التقنية، وأكثر توظيفاً لها مقارنة بالمعلمين الذين يؤمنون بالأساليب التقليدية.

دراسة أكرم وآخرون (2022) (Akram et al) التي هدفت للتعرف على أثر تصورات المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وأظهرت النتائج أن هذه التصورات تساهم في تحديد مدى تبنيهم للتطبيقات التعليمية الحديثة وآلية توظيفها، وأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بأدوارهم التعليمية.

دراسة زيموتي (2024) (Zimotti et al) التي هدفت لاستقصاء تصورات المعلمين حول التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي، وأشارت النتائج إلى أن هذه التصورات تتسم بالتباين المخاوف المهنية، مما يبرر الحاجة إلى دراسات علمية تستقصي هذه التصورات قبل تبني سياسات تعليمية جديدة.

التي يتنبؤون بها أو يميلون لها أو يخافونها عن مستقبل التعليم وفق عناصره المختلفة.

النظرية الثالثة: نظرية الهوية المهنية للمعلم – بيجارد وآخرون

تشير نظرية الهوية المهنية للمعلم كما أشار بيجارد وميجر وفيرلوب، إلى بأن المعلم يستجيب للتغير باعتباره تحدياً، أو دعماً لهويته المهنية وليس باعتباره إجراءات أو أنظمة فحسب، مما يؤكد بأن الهوية المهنية ليست ثابتة، وإنما ديناميكية تبنى وتعاد صياغتها عبر الخبرات المتراكمة، وطبيعة السياق المدرسي، والسياسات التعليمية (Beijaard et al., 2004) وتتعاظم أهمية هذا التصور في تفسير تصورات المعلم لمستقبل التعليم، حيث أن ملامح المستقبل ترتبط مباشرة بتصوراتهم عن أوارهم، الانتقال من ملقّن إلى ميسر، من ناقل للمعرفة إلى مصمم خبرات تعليمية، من إدارة تقليدية للصف إلى إدارة تعلم مدمج/رقمي. وعليه، تُقرأ التصورات المستقبلية في الدراسة الحالية كونها انعكاساً لإعادة بناء الهوية المهنية للمعلم، حيث قد تُظهر في البيانات النوعية ما إذا كان المعلم يرى التغيير تهديداً لهويته كتقليص الدور، فقدان السلطة، أو فرصة لتعزيزها تمكين أعلى، تطوير مهني، احترافية أكبر (Beijaard et al., 2004). وبذلك تساعد هذه النظرية في تفسير نظرة المعلمين من حيث تفاؤلهم أو قلقهم تجاه المستقبل، بوصفها تصورات في طبيعة الهوية المهنية وليس في الإجراءات والممارسات فقط.

وفيما يخص التكامل بين النظريات الثلاث وعلاقتها بالدراسة الحالية فإنه يمكن صياغة تكامل تفسيري يخدم الدراسة الحالية بالإشارة إلى أن نظرية الصور المستقبلية تقدم عدسة تفسر محتوى تصورات المعلمين بوصفها صوراً مستقبلية من حيث التساؤلات الجوهرية: ما شكل المستقبل؟ ما طبيعته: أمل أم خوف؟ وما درجة وضوحه؟ (Polak, 1973). ثم يأتي إطار الأركان الستة للتفكير المستقبلي بوصفه أداة تحليلية تنظم في مستويات، وتُظهر كيف تتكون من اتجاهات ملموسة وخطابات سائدة وافتراسات عميقة، وكيف يمكن تمثيلها في سيناريوهات بديلة (محتملة/مرغوبة/مخيفة)، وهو ما ينسجم مع طبيعة التحليل الموضوعي أو القصصي في البحث النوعي (Inayatullah, 2008). وأخيراً تفسر نظرية الهوية المهنية لماذا تظهر الصور المستقبلية لدى المعلم بهذا الشكل بالذات: لأن الصورة المستقبلية في جوهرها سؤال هوية ومهمة ومكانة ومعنى، ولذلك تتباين تصوراتهم تبعاً لمدى توافق المستقبل المتوقع مع هويتهم المهنية أو اختلافه عنها (Beijaard et al., 2004). وبمزج أفكار النظريات الثلاث يصبح تفسير النتائج أكثر منطقية: فالتصورات تُفهم كصور مستقبلية، وتُحلل ضمن طبقات وسيناريوهات، ثم تُفسر جذورها ودوافعها عبر تحولات الهوية المهنية. وهذا التكامل يساعد أيضاً في الوصول

والانطباعات العابرة، إلى بناءات معرفية وقيمية تتشكل في ضوء الخبرة المهنية والتحويلات الوطنية، ومن هنا فإن هذا الإطار النظري يستند إلى نظريات علمية تُفسر كيف تتكون الصور الذهنية للمستقبل؟، انطلاقاً من ذلك، تم الوقوف على ثلاث نظريات متكاملة تشكل معاً عدسة تفسيرية عميقة لنتائج الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

النظرية الأولى: نظرية الصور المستقبلية – فريد بولك.

تتمثل رؤية فريد بولك في أن ما يحرك المجتمعات نحو التقدم أو التراجع ليس مجرد الموارد ولا التقنيات، بل الصورة الذهنية التي تتكون لدى الأفراد والجماعات عن طبيعة المستقبل، وما تحمله من انفتاح وأمل أو خوف وانغلاق. ويؤكد بولك أن الإنسان قد يعيش فاعلاً صانعاً لمستقبله حين يمتلك صورة مستقبلية واضحة ومتماسكة، وقد يعيش مشتتاً مقارماً للتحوّل عندما تصبح ضبابية غير واضحة، (Polak, 1973). وتأتي الصورة المستقبلية في هذا السياق بوصفها بناءً ثقافياً ونفسياً يتكون من الخبرات السابقة، والواقع الحالي، والتوقعات والتنبؤات، لتؤثر بذلك في القرار والسلوك والاتجاهات الحالية. ووفق هذا المنظور، فإن تصورات المعلمين لمستقبل التعليم – كموضوع للدراسة – لا تُقرأ فقط كأراء فردية، بل كصور مستقبلية مهنية تُظهر كيف يتنبؤون بالتعليم في المستقبل، ودور المعلم، والمتعلم، وطبيعة البيئة التعليمية، ومحتوى المناهج، وأساليب القيادة التربوية، هذه الصور قد تكون ملهمة للتغيير إذا كانت إيجابية وقابلة للتأمل، وقد تكون مُعيقة إذا ركزت على المخاوف والتحديات، وعليه، تُستخدم نظرية بولك للصور المستقبلية لتفسير النتائج عبر تمييز أنماطها (تفاؤلية، تشاؤمية، واضحة، غامضة، قابلة للتحقق، خيالية) وربطها بميول المعلمين نحو التنبؤ أو الرفض.

النظرية الثانية: نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي.

تقدم هذه النظرية رؤية تحليلية واسعة عن التفكير المستقبلي، تستخدم في تحليل الرؤى والانطباعات والتصورات المستقبلية، خصوصاً عندما تكون البيانات كيفية مركزة على المقابلات والسرديات والتجارب. تنطلق هذه الرؤية من فكرة أن المستقبل ليس خطأ واحداً حتمياً، بل مجموعة من البدائل، (Inayatullah, 2008). وتكمن أهمية هذه الرؤية في تقديمها لتفسيرات بشأن تصورات المعلمين كمخرجات لطروحات متداخلة متعلقة بالمعلم والمتعلم، المنهج الدراسي، البيئة التعليمية، القيادة التربوية، وما يتوقعه من سيناريوهات للمستقبل، وما يعده مرغوباً أو متخوفاً منه. لذلك تتيح هذه الرؤية تفسير النتائج عبر تتبع: صورة المستقبل التقليدية القاضية باستمرار الحال، وصورة المستقبل المرفوضة، ثم البدائل المتاحة، وصولاً إلى التصورات المفضلة (Inayatullah, 2008). وهنا تصبح آراء المعلمين ليست وصفية محتملة فقط، بل محتوى منطقي لبناء فهم عميق للسيناريوهات

العمل وضمان سلاسته. كذلك، تم الاستفادة من تطبيق WhatsApp كأداة تواصل مباشر لتنسيق الجهود والتواصل مع الأفراد المشاركين، إلى جانب استخدام المكتبة الرقمية السعودية وقوقل العلمي في الوصول للمراجع وتوثيقها وفهرستها.

وفيما يخص جودة جمع وتحليل البيانات النوعية فقد حرص الباحث على الالتزام بمعايير البحث النوعي منذ بداية التصميم، مروراً بجمع البيانات، وحتى الوصول للنتائج. كما تم توظيف الأداة المناسبة لطبيعة التساؤلات، والتركيز على تمثيل صوت المشاركين بمصادقية وموثوقية، إلى جانب الوصف الثري والعميق لإجراءات التحليل. وتقوم جودة البحث النوعي هنا إلى أربعة معايير رئيسية، مع الأخذ في الاعتبار أن بعض الإجراءات تتقاطع في دعم أكثر من معيار كما يتضح في النقاط التالية:

- المصادقية (Credibility) وتشير إلى مدى تمثيل النتائج لطبيعة الواقع، وصدق تمثيل أصوات المشاركين. وقد ظهرت المصادقية في هذه الدراسة من خلال اختيار عينة عمدية من معلمين يحملون رتبة خبير، وحصلوا على جائزة التميز لعام 2025، ما يعزز مصداقية البيانات لارتباطها بمصادر ذات خبرة ووعي. كما تم إجراء مقابلات المفتوحة ذات الطبيعة المرنة التي تتيح للمشاركين التعبير الحر عن آرائهم دون قيود، وتم تحليل البيانات عبر مراحل متتالية لضمان للوصول للمعاني الدقيقة. ومن مظاهر المصادقية أيضاً مراجعة البيانات مع المشاركين للتأكد من سلامة الفهم وغياب اللبس، بالإضافة إلى الوصف المكثف لسياق الدراسة لتوضيح طبيعتها وظروفها وآلياتها.
- الاعتمادية (Dependability) وتعكس مدى ثبات نتائج الدراسة في حال تطبيقها مرة أخرى في ظروف مشابهة. وقد تجلت الاعتمادية من خلال توثيق إجراءات جمع البيانات وتحليلها بدقة، واتباع خطوات علمية ومنهجية في الترميز والوصول للثيمات. كما تم الاحتفاظ بسجل مفصل للإجراءات التحليلية، إلى جانب عرض بعض البيانات على باحث خارجي كخبير، للمراجعة وضمان التفسير المنطقي، ما يعكس الاستقرار والاتساق في الإجراءات والنتائج.
- الانتقالية (Transferability) والتي تشير إلى إمكانية تطبيق النتائج في سياقات أخرى مشابهة، وظهرت ملامح هذا المعيار من خلال الوصف الكثيف للإجراءات، مما يتيح للقارئ فهم السياق بعمق، وأيضاً تم اختيار العينة الملائمة لجمع البيانات، والتحديد الدقيق لحدود البحث، وربط النتائج بالدراسات السابقة وبيان مدى اتساقها واختلافها في النتائج.

لدلالات تطبيقية لصناع السياسات حول: كيف يمكن تحسين صورة المستقبل، وكيف يمكن الانتقال من مستقبل مفضل، وما آلية دعم الهوية المهنية للمعلم كي يصبح مؤثراً في صناعة المستقبل لا متلقياً له.

9-1 منهجية الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي بتصميمه الأساسي، وهو المنهج الملائم لطبيعة أهداف الدراسة الرامية لاستكشاف تصورات المعلمين عن مستقبل التعليم. ويمتاز هذا المنهج بقدرته على تقديم فهم عميق لظواهر متعددة لا يمكن معالجتها عبر المقاييس الكمية

وقد تم اختيار العينة بإسلوب قصدي عمدي حيث شملت العينة (8) معلمين ومعلمات من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، ممن حملوا رتبة معلم خبير وحصلوا جائزة التميز في دورتها الأخيرة لعام 2025، مما يعكس وبعدهم التربوي وقدرتهم على تقديم تصورات عميقة وثرية حول مستقبل التعليم.

وقد تم توظيف المقابلة المفتوحة كأداة لجمع البيانات من الأفراد المشاركين، كونها تتيح للباحث مرونة في الدخول إلى عمق التجربة الشخصية للمشارك، واستكشاف أنماط المعاني والدلالات التي يمكن أن يُضيفها إلى محاور الدراسة. وتم تصميم دليل المقابلة بإسلوب يتيح توليد البيانات النوعية بسلاسة حول أسئلة الدراسة المتعلقة بمستقبل التعليم في عناصره الخمسة: المعلم والمتعلم والمنهج المدرسي والبيئة التعليمية والقيادة المدرسية.

واستخدم أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) في تحليل البيانات من خلال تفرغ استمارات المقابلات وترميزها، واستخلاص الأنماط السائدة والمتكررة، وتضمين هذه الأفكار تحت إجابات الأسئلة الخمسة (خمس ثيمات رئيسية) تدرج تحتها عدة موضوعات فرعية، وتتماشى هذه المنهجية مع طبيعة الدراسة التي لا تهدف إلى التعميم، بل إلى الوصول إلى فهم عميق وثري للظاهرة ضمن سياقها الطبيعي، مما يقدم خلفية معرفية يمكن البناء عليها في دراسات كمية أو كيفية مستقبلاً.

كما تم توظيف مجموعة من التقنيات الرقمية الحديثة للمساهمة بشكل كبير في إنجاز هذا العمل البحثي، بدءاً من جمع البيانات وحتى التنسيق والتواصل وكتابة التقرير البحثي. فقد تم الاعتماد على أدوات Microsoft Word و Excel و OneNote في تنظيم المحتوى وتوثيق المعلومات وتدوين الملاحظات بشكل علمي يضمن سرعة وسهولة حفظها والرجوع إليها. كما تم توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في مجال الترجمة، والصياغة اللغوية لبعض العبارات من خلال التدقيق اللغوي والتحرير. كما تم استخدام خدمات Google مثل Google Drive و Google Docs، التي وفرت بيئة سحابية آمنة لتسهيل

والقلق يعزى للخبرة المهنية، غير أن نتائج الدراسة الحالية أبرزت فكرة التمكين أكثر من القلق، مما قد يعكس تحولاً ثقافياً إيجابياً في النظرة إلى التقنيات الرقمية. كما تدعم هذه النتيجة ما أكدته (Bice 2022) من أن التصورات الإيجابية تجاه التقنية تتنبأ بمستوى أعلى من تبنيها في الممارسة الروتينية اليومية.

وفي محور التطور المهني، ركز المشاركون على التعلم المستمر بوصفه سمة أساسية لمعلم المستقبل؛ إذ قال أحد المشاركين: «أعتقد أن معلم المستقبل سيكون متجداً ومتطوراً مع الوقت، يبحث عن طرائق جديدة ويطور أدواته بشكل مستمر»، فيما ذكرت إحدى المشاركات أن «معلم المستقبل سيكون متعلماً وسيكون التعلم المستمر جزءاً من حياته». ويتسق هذا التصور مع ما ذكرته Ventouris وآخرون (2021) من أن تصورات المعلمين تؤثر في استعدادهم لتطوير أنفسهم والحرص على التنمية المهنية المستدامة.

وفي محور البعد الإنساني قالت إحدى المشاركات: «أرى أن معلم المستقبل سيركز على القرب من طلابه، يهتم بمشاعرهم ويمنحهم الثقة قبل أن يقيم أداءهم»، وأضاف معلم آخر: «أعتقد أن ما سوف يميز معلم الغد هو القدرة على بناء علاقة إيجابية قائمة على المشاركة والاحترام والتقبل». ويتسق ذلك مع ما أوضحتته Ventouris وآخرون (2021) من أن توظيف التقنيات الرقمية لا ينفصل عن الجوانب الانفعالية والعاطفية للمتعلمين، بل يتكامل معها في رؤية شاملة.

وعند تفسير هذه النتائج في ضوء النظريات العلمية، يتضح أن ما عبّر عنه المعلمون يمثل صورة مستقبلية إيجابية تتسم بالوضوح والتفاؤل والتركيز على التمكين؛ وستؤثر هذه الصورة كما ذكر بولك (1973) على سلوكهم وممارساتهم الإيجابية في الحاضر من حيث الاستعداد النفسي والثقافي للانخراط في التحول التعليمي مستقبلاً.

كما أنه يمكن تحليل هذه التصورات في ضوء نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي؛ من حيث أن الخطاب الوارد عن المشاركين لا يقتصر على وصف المستقبل المتوقع فقط، بل يتضمن الإشارة إلى صورة المستقبل المرغوب، ووفق نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي، فإن الانتقال من نمط المستقبل المرجح إلى المستقبل المفضل يمثل أساس التفكير المستقبلي التحولي، وهو ما يتجلى في الطابع الاستشرافي لتصورات المشاركين. أما من منظور نظرية الهوية المهنية للمعلم، فإن النتائج تشير إلى عملية إعادة صناعة الهوية المهنية في ظل التحول التقني؛ فالمعلم يرى أنه تجاوز مرحلة نقل المعرفة فقط، وأصبح مصمماً وميسراً للتعلم، وداعماً للجوانب الإنسانية لطلابه.

• **التأكيدية (Confirmability)** وتشير إلى حيادية الباحث وابتعاده عن التأثير الذاتي أو الانتقائية في جمع البيانات وعرض النتائج. وقد تجلت هذه السمة من خلال العودة المستمرة إلى البيانات الأساسية (Raw Data)، وتجنب إسقاط المواقف والانطباعات الشخصية في تفسير المعاني. كما تم توثيق جميع إجراءات الدراسة بشفافية كبيرة، إضافة إلى مراجعة أحد المتخصصين الخارجيين (باحث خبير) لبعض التحليلات لضمان حيادية التفسير وسلامة الربط بين البيانات والنتائج.

10-1 نتائج الدراسة.

إجابة السؤال الأول المتعلق بتصورات المعلمين حول معلم المستقبل

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يتبنون تصوراً متفائلاً ومتحولاً لمعلم المستقبل، يقوم على تحويل الدور التربوي للمعلم إلى أدوار أكثر مهنية واتساقاً مع المتغيرات المستقبلية المتوقعة. فقد عبر أحد المشاركين قائلاً: «أتوقع أن يكون المعلم في المستقبل مصمماً للعملية التعليمية أكثر منه ناقلاً للمعلومة»، فيما قالت إحدى المشاركات: «أتصور أن يكون المعلم مبادراً لتوظيف التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي بطريقة عميقة وتفاعلية». وتعكس هذه المقولات تحولاً واضحاً من نموذج تقليدي قائم على تلقين ونقل المعرفة إلى نموذج تصميمي للخبرات التعليمية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Akram وآخرون (2022)، الذين أشاروا إلى أن معتقدات المعلمين حول التقنية تؤثر مباشرة في ممارساتهم التعليمية وتوظيفهم للأدوات الرقمية. فتصور المعلم لنفسه بأنه مصمم للتعلم يساهم في مبادرته للتخطيط للدروس بفعالية، وتنويع أساليب التدريس، وتعزيز الفعالية الصفية.

وفي محور تنمية التفكير، أظهرت النتائج تركيزاً واضحاً على مهارات التفكير والتحليل، حيث قال أحد المشاركين: «أرى أن معلم المستقبل سيكون مرشداً للطلبة كيف يفكرون ويحللون بدل الاكتفاء بال حفظ»، وأكدت معلمة أخرى أنها «تتصور أن معلم المستقبل يزرع حب البحث والتقصي ويشجع على طرح الأسئلة العلمية». ويعكس هذا التوجه تحولاً في فلسفة التعليم من التركيز على الكم المعرفي إلى التركيز على الفهم وبناء الكفايات. ويتسق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي وآخرون (1445هـ) التي أوضحت أن التصورات المرنة ترتبط بتبني مناهج حديثة مثل STEM، القائمة على حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير.

أما فيما يرتبط بتوظيف الذكاء الاصطناعي، فقد اتسمت تصورات المعلمين بتوجه إيجابي متفائل؛ إذ نظروا إلى التقنية بأنها أداة تمكينية تطويرية لا تهديد مهنيًا. ويتوافق ذلك جزئياً مع نتيجة دراسة عجولوني (2025) التي أشارت إلى وجود تباين في مستويات القبول

أخرى: «أرى أن المتعلم سيكون متمكناً من مصادر التعلم غير الإنترنت، ويعي ما يناسبه منها». وتنعكس هذه التصورات إدراكاً بطبيعة الجيل الرقمي الذي نشأ في بيئة زاهرة بالتقنيات الرقمية. ويتقاطع هذا مع نتائج Bice (2022) التي أشارت إلى أن التصورات الإيجابية تجاه التقنية ترتبط بسلوكيات أكثر انفتاحاً وتفاعلاً؛ فالمعلم الذي يؤمن بأن التقنية أداة تمكين، يميل إلى تصور متعلم متمكن من الوصول إلى المعرفة بصورة ذاتية. وهذا يتسق مع ما أظهرته دراسة عجلوني (2025) من أن الإقرار تميز الطلبة تقنياً يعكس وعياً بتحول موازين السلطة المعرفية في المؤسسات التعليمية. وفي المقابل، تشير نتائج دراسة Zimotti وآخرين (2024) إلى وجود قلق مهني في بعض اتجاه التقنيات الحديثة، مما يشير إلى أن تقبل المعلمين لهذا التحول يعد مؤشراً على نضج فكري يشير إلى أن العلاقة التعليمية بوصفها أكثر تشاركية وتفاعلية وأقل هرمية.

أما في بعد المسؤولية التعليمية الذاتية، فقد تحدث أحد المشاركين بقوله: «أتصور أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، يعرف كيف يُدير وقته ويلتزم بأدواره دون متابعة»، فيما ذكرت إحدى المشاركات أنها «تتصور طالباً لديه وعي ذاتي بأهمية الانضباط الذاتي». ويعكس هذا التحول من الضبط الخارجي إلى الضبط الذاتي تأثيراً بصيغ التعلم المتمركزة حول المتعلم، ويتسق جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي وآخرون (1445هـ) التي أشارت إلى أن التصورات المرنة ترتبط بتبني مناهج تنمّي المسؤولية الذاتية، حيث يمثل المتعلم المنضبط ركيزة رئيسية في بيئات التعلم القائمة على المشاركة والتفاعل وحل المشكلات.

كما تضمنت الآراء أبعاداً اجتماعية وثقافية مختلفة؛ إذ قالت إحدى المشاركات: «أتصور في المستقبل يكون الطالب متقبلاً أكثر لاختلاف الآراء، ويجيد العمل التعاوني والعمل ضمن فريق»، وأكد مشارك آخر أنه «يرى المتعلم أكثر اهتماماً بالثقافات العالمية بحكم انفتاحه على العالم من خلال التقنيات الرقمية المتاحة». ويتسق ذلك مع ما أوضحتته Ventouris وآخرون (2021) حول تصورات المعلمين بشأن التقنيات الرقمية والتي تمتد إلى فهم الأبعاد السلوكية والعاطفية للمتعلمين، بما في ذلك مهارات الاتصال والتفاعل، في سياق عالمي رقمي متداخل.

وعند تفسير هذه النتائج وفق مقولات النظريات الثلاث المعتمدة في الإطار النظري، يتضح أن المعلمين وفق نظرية الصور المستقبلية يحملون صورة مستقبلية إيجابية تفاؤلية عن المتعلم بصفته نشطاً في التقنيات الرقمية، ومسؤول ذاتياً، وشريكاً في إنتاج المعرفة. ويؤكد بولك (1973) أن الصورة المستقبلية التي لدى الأفراد توجه ممارساتهم في الحاضر؛ ومن ثم فإن تصور المتعلم بهذه التصورات يعكس تقبلاً لإعادة تنظيم البيئة التعليمية بما يمنحه دوراً فاعلاً في التعلم.

وعليه، فإن نتائج الدراسة – في ضوء الدراسات السابقة والنظريات المفسرة – تكشف أن تصورات المعلمين عن معلم المستقبل ليست مجرد تكهنات وتوقعات، بل بناءات تعكس صورة مستقبلية إيجابية متفائلة، ورؤية مستقبلية مرغوبة، ومساراً ديناميكياً يعيد تشكيل الهوية المهنية للمعلم بما يتسق مع متطلبات التحول التعليمي.

1. بناء على العرض السابق يمكن إيجاز تصورات المعلمين حول معلم المستقبل في النقاط التالية:
 2. التحول من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم ومصمم للخبرات التعليمية.
 3. تبني توجه إيجابي نحو التقنيات الرقمية الحديثة بوصفها أدوات تمكين لا تهديد.
 4. التركيز على تعزيز مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات بدلاً من الحفظ والتلقين.
 5. تعزيز فلسفة التعلم المبنية على البحث وطرح التساؤلات العلمية.
 6. الإيمان بأهمية التجديد المستمر والتعلم المهني المستمر.
 7. التأكيد على البعد الإنساني في التعامل مع المتعلمين.
 8. إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلم لتكون أكثر مرونة وتفاعلاً.
 9. تبني صورة مستقبلية تفاؤلية توجه الممارسات الحالية نحو التحول التعليمي المستقبلي.
- إجابة السؤال الثاني المتعلق بتصورات المعلمين حول المتعلم في المستقبل**

تشير نتائج الدراسة إلى تحول بنائي دقيق في تصورات المعلمين لدور المتعلم، إذ لم يعد يُنظر إليه بوصفه متلقياً سلبياً للمعلومة، بل مشاركاً وفعالاً في بنائها وانتاجها. فقد عبّر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: «أتوقع أن يكون المتعلم أكثر إدراكاً لدوره، لا ينتظر المعلومة الجاهزة والمعلبة بل يبحث عنها بنفسه»، فيما ذكرت إحدى المشاركات أنها «تتصور طالباً مبادراً، يناقش ويشارك ويتفاعل مع الدرس». وتنعكس هذه التصورات تحول ركزية العملية التعليمية إلى المتعلم، بما يمكنه من تشكيل الخبرات التعليمية، وهذا التحول يتسق مع ما توصل إليه Akram وآخرون (2022) من أن تصورات المعلمين لا تؤثر في أساليب تدريسيهم فحسب، بل في تصوراتهم لمهام جميع عناصر العملية التعليمية. فعندما يتبنى المعلم تصوراً بنائياً لدوره، فإنه تلقائياً يعيد تشكيل صورة المتعلم بصفته عنصرًا فاعلاً في تصميم التعلم.

وفي البعد التقني، ظهرت صورة المتعلم بوصفه مندمجاً في العالم الرقمي؛ حيث قال أحد المشاركين: «أتصور متعلم مستقبلي مندمج تمامًا مع التقنية، يتعامل مع التقنيات والذكاء الاصطناعي بسهولة»، وأضافت مشاركة

إجابة السؤال الثالث المتعلق بتصورات المعلمين حول البيئة التعليمية في المستقبل

تشير نتائج الدراسة إلى تحول عميق في إدراك المعلمين لطبيعة بيئات التعلم؛ إذ لم تعد تقتصر على حيزاً مادياً تقليدياً فقط، بل أصبحت تُفهم كونها منظومة تفاعلية متكاملة وذات أبعاد عدة، تتقاطع فيها التقنية مع ثقافة المؤسسة والعلاقات الإنسانية. وفي هذا السياق عبّر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: «أتصور أن تكون البيئة التعليمية مفتوحة أكثر، ولا تقتصر على الصف الدراسي، بل تصل إلى منصات رقمية ومساحات تعلم تقنية متنوعة ومتجددة»، فيما قالت إحدى المشاركات: «أتصور أن يكون الصف مجهزاً بتقنيات متطورة تسمح بالتفاعل المباشر وتنوع في طرق عرض المحتوى». وتكس هذه التصورات إعادة تعريف للبيئة التعليمية لتكون فضاءً شبيكياً مرناً ومفتوحاً.

ويتسق هذا التحول مع ما توصل إليه Akram وآخرون (2022) من أن تصورات المعلمين تجاه التقنية الرقمية تؤثر في إعادة تشكيلهم للمناخ الصفّي من حيث تصميم الأنشطة وأساليب التفاعل وتوظيف الأدوات التقنية. فحين تصور المعلم البيئة بوصفها فضاءً واسعاً ومرناً وقابلاً لإعادة التشكيل، فإنه يعيد تنظيم التعلم بما يواكب خصائص المتعلمين الرقمية.

وفيما يتعلق بدعم البيئة بالتقنيات الرقمية، فإن تصور المعلمين لصفوف مزودة بأدوات رقمية تعزز المشاركة يتسق مع ما أكدته (Bice 2022) من أن الآراء الإيجابية تجاه التقنية تنبئ بمستوى أعلى من تفعيلها في الممارسات اليومية. فالمعلم الذي يتصور أن التقنية وسيلة لرفع الدافعية، يكون أكثر تقبلاً لإعادة إدارة تجربة التعلم بما يتوافق مع متطلبات التعلم الحديث.

كما برزت نتائج تصور بيئات تعليمية تتسم بالمرونة التنظيمية وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ قال أحد المشاركين: «أرى أن بيئات التعلم ستكون أكثر مرونة في المحتوى والأنشطة، بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين»، وأكدت مشاركة أخرى أنها «تتصور بيئة تتيح التعلم وفق إمكانيات الطالب وقدراته». ويعكس ذلك تحولاً من النمط الأحادي إلى التعلم المتميز الذي يركز على الفروق، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة العتيبي وآخرون (1445هـ) التي أشارت إلى أن الآراء المرنة ترتبط بتبني ممارسات عصرية تهتم بمهارات المستقبل. وهنا تُعاد صياغة البيئة بوصفها بنية متجددة ومرنة وقابلة للتكيف، لا نظاماً ثابتاً يفرض أسلوباً موحداً على جميع المتعلمين.

أما في البعد الانفعالي والاجتماعي، فقد ظهر جلياً في أقوال المشاركين؛ حيث قالت إحدى المشاركات: «أتوقع أن تصبح البيئة التعليمية أكثر دعماً وأماناً، تزود الطالب بالثقة والقدرة على التعبير عن مشاعره»، وأضاف

كما يمكن تحليل هذه التصورات وفق مقولات نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي؛ من حيث أن المعلمين لا يصفون مستقبلاً مرجحاً فحسب، بل يرون ملامح مستقبل مرغوب يتميز بالاستقلالية، والتنظيم والتفاعل. ووفق عناية الله (2008)، فإن التفكير المستقبلي التحويلي يمثل الانتقال من استشراف الاتجاهات إلى صناعة البدائل، وهو ما يتجلى في تصور المعلمين لبيئات تعلم أكثر شراكة وأقل مركزية.

أما من منظور مقولات نظرية الهوية المهنية للمعلم، فإن صورة المتعلم التي صورها المشاركون تمثل انعكاساً لإعادة بناء هويتهم المهنية. فالمعلم الذي يتصور نفسه موجهاً ومحفزاً ومؤثراً يتصور متعلماً محللاً وباحثاً؛ والمعلم الذي يتبنى دور المصمم التعليمي يتصور متعلماً فاعلاً ومشاركاً في ذات التصميم، وتؤكد أدبيات الهوية المهنية أن تصور المعلم لنفسه في المستقبل يشكل الإطار الذي يُعاد من خلاله تحديد أدوار الطلبة داخل البيئة التعليمية (Beijaard et al., 2004). ومن ثم، فإن التحول في صورة المتعلم المستقبلية يعكس بدوره تحولاً جوهرياً في فهم المعلم لدوره المستقبلي في البيئة التعليمية.

وعليه، تشير هذه النتيجة عن تصور مستقبلي للمتعلّم بوصفه نشطاً في التقنيات الرقمية، منظماً لذاته، ومشاركاً على المستوى الاجتماعي والثقافي، وهي صورة تتسق مع ما جاء في الدراسات السابقة من أن التصورات المهنية عنصر هام في توجيه الممارسة التعليمية. كما تشير - في ضوء النظريات الثلاث - أن بناء المستقبل التعليمي لا يقتصر على تحسين الأدوات، بل يستلزم إعادة صياغة المهام والأدوار والتفاعلات داخل البيئة التعليمية، بما يعزز شراكة فاعلة بين المعلم والمتعلم في إنتاج المعرفة وإدارتها.

هذا وبناء على العرض السابق يمكن إيجاز تصورات المعلمين حول متعلم المستقبل في النقاط التالية:

1. الانتقال من متعلم سلبي إلى متعلم فاعل نشط في تنظيم المعرفة.
2. تعزيز المسؤولية الذاتية والانضباط في عمليات التعلم.
3. التمكين الرقمي والانخراط في بيئات تنبئ التقنيات الرقمية.
4. الوعي بمصادر التعلم الرقمية واختيار وتفعيل المناسب منها.
5. تبني مهارات التعاون وتقبل التعددية والتنوع الثقافي.
6. التحول إلى شراكة تعليمية تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم.
7. تبني صورة مستقبلية مرغوبة عن المتعلم تتميز بالاستقلالية والمبادرة والمشاركة المعرفية.

وعليه، تكشف هذه النتيجة أن البيئة التعليمية – في تصور المعلمين – لم تعد إطاراً يحتضن عمليات التعلم فقط، بل أصبحت عنصراً أساسياً وفاعلاً في تشكيل شخصيته وتوجيهاته. وهي بيئة مرنة، مدعومة بالتقنية، آمنة نفسياً، ومثيرة للإبداع، وتتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن التصورات المهنية تمثل مدخلاً جوهرياً لإعادة إدارة الممارسات التعليمية. كما تؤكد أن صياغة مستقبل التعليم لا يقتصر على تطوير محتوى المناهج والأدوار، بل يتطلب إعادة صياغة الفضاء التعليمي بوصفه مكاناً للتحويل المعرفي والتقني والإنساني.

هذا وبناء على العرض السابق يمكن إيجاز تصورات المعلمين حول البيئة التعليمية المستقبلية في النقاط التالية:

1. التحول من صف دراسي تقليدي إلى بيئة تعلم مرنة ومفتوحة.
2. دمج التقنية وتوظيفها في البيئة التعليمية بوصفها عنصراً رئيسياً في تصميم التعلم.
3. مرونة في إعداد وتنفيذ المحتوى والأنشطة تراعي الفروق الفردية.
4. توفير بيئة تعليمية ذات أمان نفسي ودعم للثقة والتعبير.
5. تعزيز أساليب التعلم المعتمد على المشروعات والتجريب والابتكار.
6. هناك تصور مستقبلي تفاؤلي إيجابي يدمج البعد التقني بالبعد الإنساني في البيئة التعليمية.

إجابة السؤال الرابع المتعلق بتصورات المعلمين حول المناهج الدراسية في المستقبل.

تشير نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين للمناهج الدراسية تنطلق غالباً من بعده المعرفي والتكويني المرتبط بالمقررات الدراسية، ثم تطور – عبر النقاش – إلى فهم أكثر شمولاً وتكاملاً. فقد تمثلت الفكرة الأولى للمعلمين في النظر إلى المنهج بوصفه محتوى في الكتب المدرسية، حيث ركز المشاركون على كثافة الموضوعات وحدائنها وعمقها. وفي هذا السياق، ذكر أحد المشاركين بقوله "أتوقع أن تكون المقررات أخف من حيث الحشو وأكثر عمقاً في الموضوعات"، فيما أشارت إحدى المشاركات إلى أنها "تتصور مقررات تركز على العمق بدل كثرة المعلومات، ويلاحظ أن هذه المقولات تعكس حضور معيار العمق مقابل الكثافة بوصفه محدداً لجودة المنهج في تصوراتهم.

ويرتبط هذا التوجه بما أشار إليه (Bice 2022) من أن التصورات الإيجابية والمتفائلة لدى المعلمين تدفعهم إلى تفضيل الممارسات التي تعزز العمق المعرفي بدلاً من الاكتفاء بسطحية المحتوى، فالمطالبة بتقليل الحشو والتركيز على العمق تمثل مؤشراً على تحول إيجابي في فلسفة المنهج من الكم المعرفي إلى نوعية المحتوى.

مشارك آخر: «أتصور بيئة مستقبلية يسودها الاحترام المتبادل والتعاون بعيداً عن التنافس السلبي». ويتسق هذا التوجه مع ما أشارت إليه Ventouris وآخرون (2021) من أن الآراء المستقبلية للمعلمين حول التقنيات الرقمية لا تتفصل عن فهمهم للبعد الانفعالي داخل الصف؛ فنجاح التحول الرقمي والتنظيمي مرتبط بوجود بيئة آمنة تدعم الثقة والمشاركة.

وفي محور الإبداع والتعلم القائم على المشروعات، عبّر أحد المشاركين بقوله: «أتصور توفر مساحات تعلم تسمح بالتجريب وبناء المشاريع، لا مجرد التلقي والاستماع». ويدل هذا التصور على توجهها نحو جعل بيئة التعلم عنصراً فاعلاً في إنتاج المعرفة. ويمكن ربط ذلك بما أظهرته Zimotti وآخرون (2024) من وجود تباين في تصورات المعلمين تجاه التقنيات الحديثة؛ إذ إن الاتجاه المفتوح الذي كشفت عنه نتائج الدراسة قد يعكس تنظيمياً مؤسسياً أجدى دعماً، أو استعداداً ثقافياً أعلى لتبني الابتكار.

وعند تفسير هذه النتائج في ضوء مقولات النظريات الثلاث السابق ذكرها في الإطار النظري، يتضح أولاً – وفق نظرية الصور المستقبلية – أن المعلمين يحملون صورة مستقبلية تفاؤلية إيجابية عن بيئة التعلم بوصفها مساحة مفتوحة ومرنة محفزة. ويؤكد بولك (1973) أن الصورة المستقبلية التي تتكون في الوعي الجمعي توجه السلوك في الحاضر؛ ومن ثم فإن تصور البيئة بهذه الصورة يعكس تقبلاً لتجاوز الأسلوب التقليدي نحو نموذج تفاعلي متكامل.

وثانياً، يمكن تحليل هذه الآراء عبر مقولات نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي؛ بأن خطاب المعلمين لا يقتصر على وصف الاتجاهات نحو التقنية، بل يتضمن ملامح مستقبل مرغوب يتصف بالمرونة والدعم النفسي والابتكار. ووفق عناية الله (2008)، فإن التفكير المستقبلي التحويلي يتطلب التحول من قراءة الاتجاهات إلى صناعة بدائل أكثر مرونة وملائمة للقيم والتوجهات التربوية. والبيئة التي تصورها المشاركون تمثل "مستقبلاً مفضلاً" يتجاوز حدود القلق والمخاوف والتوقع السلبي.

أما من منظور مقولات نظرية الهوية المهنية للمعلم، فإن إعادة صياغة تعريف البيئة التعليمية تعكس في أساسها إعادة تعريف الذات المهنية. فالمعلم الذي يرى نفسه مصمماً للخبرات التعليمية يحتاج إلى بيئة داعمة ومرنة، والمتعلم المنظم لذاته يحتاج إلى مساحات أوسع يسمح فيها بالاختيار والتجريب. وتشير أدبيات الهوية المهنية أن تصور عناصر العملية التعليمية يتشكل ضمن إطار مرجعي شامل يعكس فهم المعلم لدوره ومكانته (Beijaard et al., 2004). ومن ثم فإن البيئة التي تم تصورها هنا تمثل امتداداً لهوية مهنية حديثة تقوم على المشاركة، والإبداع والابتكار، والدعم الإنساني.

5. تعزيز التعلم القائم على العمل التعاوني والبحث العلمي.

6. تحول من الكم المعرفي إلى كيفية ونوعية التعلم.

إجابة السؤال الخامس المتعلق بتصورات المعلمين حول القيادة التربوية في المستقبل.

تشير النتائج إلى أن المعلمين ينظرون إلى القيادة التربوية على أنها عنصرًا أساسيًا في توجيه الأداء المدرسي وصياغة مستقبله، لا باعتبارها تنظيمًا إداريًا يقتصر على تسير الأعمال الروتينية. فقد عبّر أحد المشاركين بقوله: "أتوقع أن تكون القيادة التربوية أكثر تفاعلاً مع المعلمين والمتعلمين، تشاركهم القرار وتستمع لأطروحاتهم"، فيما ذكرت إحدى المشاركات أنها "تتصور قيادة تربوية مستقبلية تؤمن بقدرات المعلم وتمنحه مساحة للابتكار والإبداع"، وتعكس هذه الرؤى تصورًا لقيادة تربوية تمكينية، تنتقل من النمط المركزي والبيروقراطي القائم على الضبط إلى نمط يدعم الثقة ويعزز روح الفريق الواحد.

ويتسق هذا التوجه مع ما أشار إليه Akram وآخرون (2022) من أن الرؤى المستقبلية المهنية تؤثر في الممارسات التعليمية؛ فإذا كانت تصورات المعلمين توجه أداءهم المدرسي، فإن تصورهم لطبيعة القيادة يؤثر في مستوى مشاركتهم في مبادرات التطوير واستجابتهم للتحول. كما يتسق ذلك مع ما أكدته (Bice 2022) من أن التصورات التفاؤلية الإيجابية تمثل حافزاً لتبني الممارسات التحسينية؛ فالمعلم الذي يشعر بدعم وثقة قيادته يكون أكثر جاهزية لتجريب أساليب مهنية جديدة، والانضمام في التطوير المهني، وتبني الإبداع والابتكار.

كما أظهرت النتائج تصورًا لقيادة تربوية تمتلك رؤية مستقبلية جلية؛ إذ قال أحد المشاركين: "أرى أن القيادة التربوية ستكون ذات رؤية مستقبلية، تخطط للتحسين بدلاً من الاكتفاء بإدارة اليوم الدراسي"، وأشارت مشاركة أخرى إلى أنها "تتخيل قيادة تربوية تقود عمليات التغيير بنفسها، وتدعم المبادرات الحديثة بدل مقاومتها". ويعكس هذا التصور إدراكاً واعياً لأهمية القيادة في إدارة التحولات التعليمية، خصوصاً في ظل التحول الرقمي. ويمكن ربط ذلك بما توصلت إليه دراسة عجلوني (2025) من تبين أطروحات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي؛ إذ إن التعامل مع التقنيات الحديثة يتطلب قيادة واعية قادرة على إدارة التغيير، وتقليل المخاوف المهنية، وتحويل الغموض إلى فرص تعليمية.

وفي جانب الدعم المهني، أكد المشاركون أهمية أن تكون القيادة التربوية داعمة للتطوير المستمر، حيث قال أحدهم: "أتوقع أن تهتم القيادة التربوية بتحسين أداء المعلمين من خلال برامج تدريبية واقعية مبنية على احتياجاتهم التدريبية"، فيما ذكرت مشاركة أخرى

غير أن النتائج أظهرت تحولاً هاماً في فهم المنهج عندما تم توسيع مفهومه ليشمل المناشط التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم. فقد عبّر أحد المشاركين بعد طرح هذه الفكرة بقوله: "إذا كان المنهج يحوي الأنشطة والتقويم، فسيكون أكثر شمولية، بحيث تخدم الأنشطة الأهداف التدريسية فعلياً ولا تكون مجرد إضافات هيكليّة" كما قالت إحدى المشاركات: "أرى أن التقويم في المستقبل سيكون جزءاً من التعلم نفسه، معتمداً على المشاريع والمهام العملية بدلاً من الاختبارات التقليدية فقط. ويلاحظ أن هذه الآراء تعكس تحولاً من تصور المنهج بوصفه محتوى مقررات دراسية إلى اعتباره منظومة خبرات تعليمية متكاملة.

ويتسق هذا التحول مع ما توصل إليه Akram وآخرون (2022) من أن تصورات المعلمين لا تؤثر في عرض المحتوى فقط، بل في كيفية تنظيم الخبرة التعليمية كاملة، بما يشمل إدارة الأنشطة وأدوات التقويم. فحين يُعاد تعريف المنهج بوصفه عناصر متكاملة، فإن ذلك يعكس تطوراً في التصورات التي تحكم الممارسة الصفية.

وفي سياق آخر، برزت فكرة الربط بين المقررات وواقع الطلبة واحتياجاتهم، حيث قال أحد المشاركين: "أتوقع أن تهتم المقررات بتعزيز مهارات الحياة وربط المعرفة بهذه السياقات". وأشارت مشاركة أخرى إلى أنها "تتخيل أن المحتوى في المستقبل سيكون مرئياً، يمكن تعديله بما يناسب اهتماماته الطلاب وقدراتهم". يعكس هذا الطرح فكراً يشير إلى أن المنهج أكثر قابلية للتكيف وأكثر توافقاً مع الحياة الواقعية. ويتقاطع ذلك مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي وآخرون (1445هـ) من أن التصورات المتكيفة والمتفاعلة مع التحول ترتبط بتبني مناهج جديدة تركز على مهارات المستقبل والتكامل بين المعرفة والمهارة.

أما في محور الأنشطة، فقد أكد أحد المشاركين بقوله: "أتصور أن تكون الأنشطة معتمدة على البحث والتقصي والعمل الجماعي"، بينما شددت إحدى المشاركات على أنها "تتوقع تقويماً مستمراً يركز على نمو المعرفة والمهارة والقيم، لا على الدرجة النهائية فقط.

هذا وبناء على العرض السابق يمكن إيجاز تصورات المعلمين حول المناهج الدراسية في النقاط التالية:

1. البعد عن حشو وكثافة المناهج والتركيز على العمق المعرفي.
2. اعتماد التقويم القائم على المهام الأدائية لدى الطلبة.
3. ربط المعرفة المتضمنة في المناهج بمهارات الحياة والسياقات الواقعية.
4. تعزيز مرونة محتوى المناهج بما يتوافق مع اهتمامات الطلبة وقدراتهم.

والإبداع، بينما القيادة النمطية المفيدة بالأنظمة والوائح قد تدعم هوية دفاعية مقاومة للتغيير. وتؤكد أدبيات الهوية المهنية أن السياق المؤسسي، بما في ذلك أسلوب القيادة، يمثل عاملاً رئيسياً في إعادة تشكيل فهم المعلم لأدواره المهنية (Beijaard et al., 2004). ومن ثم فإن القيادة التربوية التمكينية المتوقعة تمثل بيئة حاضنة لهوية مهنية أكثر مرونة وتجديداً.

وعليه، تكشف هذه النتيجة أن القيادة التربوية – في وعي المعلمين – ليست عنصراً تنظيمياً ثانوياً، بل محورياً استراتيجياً رئيسياً تتقاطع عنده بقية عناصر العملية التعليمية. وهي قيادة ذات رؤية واضحة، داعمة، وعادلة، وقادرة على إدارة التحول المؤسسي باستدامة. وتؤكد – في ضوء الدراسات السابقة والنظريات الثلاث – أن نجاح أي مشروع تجديدي في التعليم يرتبط بقدرة القيادة التربوية على بناء صورة مستقبلية مشتركة، وتحويلها إلى ممارسة مؤسسية مستدامة وداعمة التطوير المستمر.

هذا وبناء على العرض السابق يمكن إيجاز تصورات المعلمين حول القيادة التربوية في النقاط التالية:

1. الانتقال من أسلوب القيادة البيروقراطية إلى قيادة تشاورية تمكينية.
2. التحول نحو دعم الابتكار ومنح المعلمين مساحة أكبر للإبداع.
3. تبني رؤية استراتيجية متجددة لإدارة التحول التعليمي بما يتوافق مع التجديدات المتوقعة.
4. التركيز على التطوير المهني للمعلمين والقيادات بدلاً من المحاسبة فقط.
5. توفير دعم نفسي ومهني لجميع منسوبي العملية التعليمية بما يعزز الثقة والعدالة التنظيمية.
6. بروز الدور الجوهري للقيادة التربوية في إدارة التحول التقني وتقليل المخاوف من التقنيات الرقمية.
7. تبني قيادة داعمة ذات رؤية واضحة تسهم في إنجاح التحول التعليمي.

2 توصيات الدراسة.

في ضوء النتائج التي تم استعراضها، والتي كشفت عن تحولات محتملة في تصورات المعلمين نحو عناصر العملية التعليمية، يمكن صياغة مجموعة من التوصيات الإجرائية التي تقوم على هذه النتائج ومنها:

1. تطوير برامج التنمية المهنية التي تستهدف المعلمين مع التركيز على الاتجاهات المستقبلية في التعليم وربطها برؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرامج التحول الوطني.
2. إدراج برامج تدريبية نوعية في الدراسات الاستشرافية

أنها «تتصور قيادة تربوية تركز على أداء المعلم بهدف التطوير لا المحاسبة فقط». ويعكس هذا التصور إعادة مفهوم وظيفة القيادة التربوية من أداة متابعة ورقابة إلى أداة تحسين وتطوير، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي وآخرون (1445هـ) من أن الرؤى المستقبلية المرنة ترتبط بتبني مناهج حديثة وتنمية مهارات مستقبلية، وهو ما يتطلب دعماً قيادياً مستداماً. كما يتسق مع ما أوضحته Ventouris وآخرون (2021) من أن المناخ الإداري الداعم يعزز الأمان ويؤثر في تنمية الجوانب الانفعالية والسلوكية داخل بيئات التعلم.

أما البعد الإنساني في القيادة التربوية، فقد تجلّى بوضوح في قول إحدى المشاركات والتي قالت: "أتصور قيادة تربوية مرتبطة بالميدان، تتفهم ضغوط العمل وتدعم المعلمين نفسياً"، وفي تأكيد أحد المشاركين إشارة إلى أن «القائد التربوي المتميز هو من يخلق بيئة تسودها العدالة التعليمية". وتنعكس هذه الرؤى إدراكاً للعلاقة الوثيقة بين المناخ الإداري الإيجابي ودافعية الإنجاز المدرسي. ويمكن فهم ذلك في ضوء ما بينته Zimotti وآخرون (2024) من وجود قلق مهني تجاه التحولات والتقنيات الرقمية الحديثة، إذ تمثل القيادة التربوية العادلة والداعمة عاملاً جوهرياً يدعم التحول من مصدر تحدي إلى فرصة للنمو المدرسي.

وعند تفسير هذه النتائج في ضوء النظريات الثلاث المحددة في الإطار النظري، يتضح أولاً – وفق مقولات نظرية الصور المستقبلية – أن المعلمين يتبنون صوراً مستقبلية إيجابية لعن القيادة التربوية، بوصفها قيادة تمكينية ذات رؤية استراتيجية. ويؤكد بولك (1973) أن الصورة المستقبلية التي تتكون في وعي الأفراد توجه ممارساتهم في الحاضر؛ ومن ثم فإن تصور القيادة التربوية بهذه الصورة يعكس تطلعاً لنموذج قيادي يتسق مع التحولات ويحدثها بدل أن يكتفي بإدارتها.

وثانياً، يمكن تحليل هذه التصورات عبر مقولات نظرية الأركان الستة للتفكير المستقبلي؛ من حيث إن تصورات المعلمين لا تقتصر على وصف واقع القيادة التربوية القائم، بل يتضمن ملامح مستقبلية مرغوبة تتميز بالرؤية الثاقبة، والدعم المهني. ووفق عناية الله (2008)، فإن التفكير المستقبلي التحويلي يقوم على التحول من استشراف الاتجاهات المستقبلية إلى توقع بدائل أفضل. والقيادة التربوية التي تخيلها المشاركون تمثل مستقبلاً مفضلاً يسعى إلى تحويل المدرسة إلى منظمة تعلم متطورة.

أما من منظور مقولات نظرية الهوية المهنية للمعلم، فإن تصور القيادة التربوية يرتبط مباشرة بإعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلمين. فالمعلم الذي يشعر بأن قيادته تدعمه وتثق بقدراته يطور هوية مهنية قائمة على المبادرة

5. إجراء دراسات استشرافية تعتمد منهج السيناريوهات؛ لصياغة نماذج متوقعة ومفضلة لمستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، بمشاركة المعلمين وصناع القرار.

4 قائمة المراجع.

- إبراهيم، محمد، عبد الحميد. (2005). *الاتجاهات المعاصرة في دراسات المستقبل: رؤية سوسيولوجية. شؤون اجتماعية*، مج 22، ع 85، 109 - 165. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/17155>
- العيسوي، إبراهيم (2002). *استشراف المستقبل العربي، التجربة المصرية، مصر 2020 في النظام العربي وأفاق المستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.*
- العتيبي، سليمان؛ الأحمد، سعاد؛ السيد، سحر. (1445 هـ). *تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية STEM لتنمية مهارات المستقبل لطلابهم وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الإمام، 9(1).* <https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/9983>
- عجلوني، ب. أ. (2025). *تصورات معلمي التربية المهنية حول توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 5(2)، 84-49.* https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOMejeps/MejepsVol5No2Y2025/mejeps_2025-pdf.084-v5-n2_049

المراجع العربية مترجمة:

- Ibrahim, M., & Abdelhamid, M. (2005). *Contemporary trends in futures studies: A sociological perspective (in Arabic)*. *Social Affairs*, 22(85), 109-165. <http://search.mandumah.com/Record/17155>
- Al-Issawi, I. (2002). *Forecasting the Arab future: The Egyptian experience —Egypt 2020 in the Arab system and future prospects (in Arabic) (1st ed.)*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Al-Otaibi, S., Al-Ahmadi, S., & Al-Sayed, S. (1445 AH). *Mathematics teachers' perceptions of employing STEM methodology to develop their students' future skills and its relationship to their cognitive flexibility (in Arabic)*. *Journal of Educational and Social Sciences*, 9(1). <https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/9983>
- Ajlouni, B. A. (2025). *Vocational education teachers' perceptions of employing artificial intelligence in developing the educational process (in Arabic)*. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(2), 49-84. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOMejeps/MejepsVol5No2Y2025/mejeps_2025-v5-n2_049-084.pdf

ضمن التطوير المهني للمعلمين، تتناول صناعة السيناريوهات المحتملة، وتحليل التوجهات، واستشراف التحولات الثقافية المختلفة.

3. دمج المعلمين في لجان التخطيط الاستراتيجي التعليمي بما يعزز تمكينهم ومشاركتهم في صناعة مستقبل التعليم.
4. إشراك المعلمين في فرق عمل تعليمية تركز على رصد المستجدات الدولية في التعليم وتحليل انعكاساتها المتوقعة على البيئة التعليمية الوطنية.
5. دعم ثقافة النقاش من خلال نشر قصص النجاح المهني، والممارسات النوعية للمعلمين في تحقيق نواتج تعلم متميزة.
6. إعداد برامج دعم مهني للمعلمين تساهم في تقليل القلق والمخاوف المرتبطة بالتغيرات المستقبلية.
7. تدريب القيادات التربوية على إدارة التغيير والتحول المستقبلي لضمان استدامة عمليات التحول.
8. عقد شراكات مؤسسية بين مؤسسات التعليم العام والجامعي والجامعات ومراكز الدراسات الاستشرافية لتطوير مبادرات عملية تعزز ثقافة الاستعداد للمستقبل.
9. إجراء دراسات علمية لقياس تصورات المعلمين نحو مستقبل التعليم ورصد أثر البرامج التطويرية في تعزيز النقاش والاستعداد المهني.
10. إنشاء مسابقات وطنية ومبادرات نوعية للممارسات التعليمية التي تدعم الاستعداد لمتطلبات المستقبل وجاهزية الطلبة لسوق العمل المستقبلي.

3 المقترحات البحثية.

في ضوء إجراءات الدراسة الحالية، وما آلت إليه النتائج تبرز الحاجة إلى استكمال هذا المسار البحثي بدراسات مستقبلية تتوسع في فهم الظاهرة، وتقيس العلاقات، وتستكشف الأبعاد العملية للتحول التعليمي. وعليه يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

1. إجراء أبحاث كمية لقياس مستوى الاهتمام بالتصورات المستقبلية لدى المعلمين، ومقارنة وفق عدد من المتغيرات المهنية والجغرافية والثقافية.
2. تنفيذ دراسات للمقارنة بين تصورات المعلمين المستقبلية في المدارس الأهلية والحكومية؛ للكشف عن أثر السياق المؤسسي في تشكيل هذه التصورات.
3. دراسة العلاقة بين تصورات المعلمين المستقبلية ومستوى توظيفهم الفعلي للتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.
4. دراسة تصورات الطلبة حول أدوارهم المستقبلية، ومقارنتها بالتصورات المستقبلية للمعلمين؛ بهدف بناء فهم شامل لطبيعة هذه التصورات.

المراجع الأجنبية:

- Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 920317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bice, H. (2022). Teachers' beliefs and practices of technology integration at a small private school for students with dyslexia. *PMC Journal Article*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9002040/>
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: Futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4–21.
- Polak, F. L. (1973). *The image of the future*. Elsevier Scientific Publishing Company.
- Ventouris, A., Panourgia, C., & Hodge, S. (2021). Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviours. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100081.
- Zimotti, G., Frances, C., & Whitaker, L. (2024). The future of language education: Teachers' perceptions about the surge of large language models like ChatGPT. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(2).
- Hargens, Lawell I. (2000) Sociologists Assessments of the State of sociology, 1960-1984, the American sociologist, Fall 2000.
- Alotaibi, Sulaiman; Alahmadi, Souad; Alsayed, Sahar. (1445 AH). *Mathematics Teachers' Perceptions of Employing the STEM Approach to Develop Their Students' Future Skills and Its Relationship to Their Cognitive Flexibility*. *Journal of Educational and Social Sciences*, Imam University, 9(1).
- Al-Ajlouni, B. A. (2025). Vocational education teachers' perceptions of employing artificial intelligence in developing the educational process. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(2), 49–84. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOMejeps/MejepsVol5No2Y2025/mejeps_2025-v5-n2_049-084.pdf