International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

IJESA

Vol. (5), No. (11) November 2026 الإصدار (5)، العدد (11)

تصور مقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: دراسة مكتبية وثائقية

عمر سليم المغذوي

باحث ماجستير، الإدارة والقيادة التربوية، قسم سياسات واقتصاديات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

omar-saleem@outlook.sa

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، من خلال تأصيل الأسس النظرية والمفاهيمية، وتحليل المرجعيات التنظيمية والمعيارية والممارسات ذات الصلة، واستخلاص المتطلبات الحوكمية وآليات تنفيذها وتقويمها. واعتمدت الدراسة المنهج المكتبي الوثائقي ذا الطابع المقارن، القائم على مراجعة الأدبيات والوثائق وتحليل مضامينها ومقارنة وظائفها ومستويات تطبيقها وحدود الإفادة منها في السياق السعودي. وأظهرت النتائج أن حوكمة التحسين المستمر تقوم على التكامل بين تنظيم الصلاحيات والمسؤوليات، وتوظيف بيانات التقويم في اتخاذ القرارات، وتعزيز المشاركة المهنية والتعلم المؤسسي. كما كشفت المقارنة عن اختلاف وظائف المرجعيات الوطنية والدولية مع إمكانية الاستفادة من تكاملها وفق الاختصاصات التنظيمية القائمة. وفي ضوء ذلك، اشتُقت متطلبات قيادية وتنظيمية وإجرائية وبشرية وتقنية ورقابية، وبُني تصور مقترح يتضمن خمسة مكونات مترابطة، وآليات للتنفيذ والمتابعة والتقويم والاستدامة. وأوصت الدراسة بتعزيز وضوح المسؤوليات، وربط قرارات التحسين بالأدلة والتحقق من نتائجها، مع إخضاع التصور المقترح للمراجعة التنظيمية والاختبار التطبيقي مستقبلًا.

الكلمات المفتاحية: حوكمة التحسين المستمر، إدارة الجودة الشاملة، المؤسسات التدريبية السعودية، الحوكمة المؤسسية، ضمان جودة التدريب.

A Proposed Framework for the Governance of Continuous Improvement in Saudi Training Institutions in Light of Total Quality Management: A Desk-Based Documentary Study

Omar Saleem Al-Maghthawi

Master's Researcher in Educational Administration and Leadership, Department of Educational Policy and Economics, College of Education, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia.

Omar-saleem@outlook.sa

Abstract

This study aimed to develop a proposed framework for governing continuous improvement in Saudi training institutions in light of Total Quality Management (TQM). It examined the theoretical and conceptual foundations, relevant regulatory and standards-based frameworks, and reference practices to derive governance requirements and implementation and evaluation mechanisms. The study adopted a comparative desk-based documentary approach involving the review, analysis, and comparison of relevant literature and documents, with particular attention to their functions, levels of application, and transferability to the Saudi context. The findings indicate that continuous improvement governance involves integrating clearly defined authorities and responsibilities, evidence-informed decision-making, professional participation, and

organizational learning. The comparative analysis also identified differences between national and international frameworks, while highlighting opportunities for their context-sensitive integration. Accordingly, six categories of governance requirements were derived: leadership, organizational, procedural, human, technological, and oversight-related. A proposed framework comprising five interrelated components was developed, supported by mechanisms for implementation, monitoring, evaluation, and sustainability. The study recommends clarifying governance responsibilities, linking improvement decisions to verifiable evidence and outcomes, and subjecting the proposed framework to further regulatory review and empirical validation.

Keywords: Continuous Improvement Governance, Total Quality Management, Saudi Training Institutions, Institutional Governance, Training Quality Assurance.

المقدمة

تؤدي المؤسسات التدريبية دورًا محوريًا في تنمية الكفايات المهنية وتأهيل الموارد البشرية لمواكبة المتطلبات المتغيرة في بيئات العمل. وتتزايد أهمية هذا الدور مع التطورات التقنية والتنظيمية والمهنية التي تستدعي مراجعة البرامج والممارسات التدريبية وتطويرها بصورة منتظمة. ولم تعد جودة التدريب مرتبطة بتوافر البرامج والتجهيزات أو استكمال إجراءات التنفيذ فحسب، بل أصبحت تتصل بقدرة المؤسسة على توظيف نتائج الأداء والتقويم في اتخاذ قرارات تطويرية تسهم في تحسين عملياتها ومخرجاتها، وتدعم استجابتها لاحتياجات المستفيدين والقطاعات المهنية.

وفي هذا السياق، يمثل التحسين المستمر أحد المداخل الرئيسة لتطوير الأداء المؤسسي؛ إذ يقوم على تحديد فرص التطوير وتحليل المشكلات وتنفيذ التدخلات ومراجعة نتائجها بصورة متتابعة. وقد أوضح Bessant وزملاؤه (2001) أن التحسين المستمر يتطور بوصفه قدرة تنظيمية تتشكل من خلال تراكم الممارسات والسلوكيات الداعمة للتعلم والمشاركة وحل المشكلات. وتبرز أهمية هذا المنظور في تجاوزه تنفيذ المبادرات المنفردة إلى بناء قدرة مؤسسية على التطوير المتواصل؛ غير أن تنمية هذه القدرة لا تحدد بمفردها كيفية توزيع الصلاحيات والمسؤوليات المرتبطة باعتماد قرارات التحسين وتنفيذها والمساءلة عن نتائجها.

ويتصل التحسين المستمر بمدخل إدارة الجودة الشاملة، الذي يؤكد تكامل القيادة ومشاركة العاملين وإدارة العمليات والمعلومات في توجيه الأداء نحو الجودة. فقد أبرز Saraph وزملاؤه (1989) أهمية العوامل الإدارية والتنظيمية في إدارة الجودة، بينما ناقش Dean و Bowen (1994) ارتباط مبادئ الجودة الشاملة بالنظرية الإدارية والممارسات التنظيمية. وتتقاطع هذه المعالجات مع مبادئ إدارة الجودة التي تعرضها المنظمة الدولية للتقييس، ومنها القيادة وإشراك الأفراد والتحسين واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة. (ISO, 2026) ومع ذلك، فإن تبني مبادئ الجودة واستخدام أدوات التحسين لا يكفيان وحدهما لضمان وضوح العلاقات التي تضبط اتخاذ القرارات وتوجيه الموارد ومراجعة النتائج؛ وهو ما يبرز الحاجة إلى تناول البعد الحوكمي لهذه العمليات.

وتكتسب الحوكمة أهمية في هذا الإطار بوصفها تنظيمًا للصلاحيات والمسؤوليات والعلاقات التي تحكم توجيه القرارات المؤسسية والمساءلة عنها. وفي مجال التعليم والتدريب المهني، حدد Mende وزملاؤه (2025) أبعادًا متعددة لحوكمة منظومات التدريب، تشمل التنظيم والتنسيق والمشاركة ومواءمة المهارات والجودة، في حين تناول Dieltiens و Engelbrecht (2025) العلاقة بين تشكيل مجالس الكليات المهنية ومسؤولياتها وقدرتها على أداء وظائفها. وتوضح المقارنة بين الدراستين أهمية التمييز بين حوكمة المنظومة على المستوى الوطني والحوكمة داخل المؤسسة التدريبية؛ إذ لا يعني وجود ترتيبات تنظيمية عامة وضوح جميع المسؤوليات المتعلقة بقرارات التحسين وتنفيذها ومتابعتها على المستوى المؤسسي، كما لا يجوز نقل نتائج السياقات الدولية مباشرة إلى المؤسسات السعودية.

وفي السياق السعودي، تبرز المرجعيات الوطنية لتقويم التعليم والتدريب وضمان جودته بوصفها أساسًا مهمًا للنظر في العلاقة بين التقويم والتحسين المستمر. فقد أشار النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب إلى التطوير والتحسين المستمر والاستفادة من البيانات والتكامل وإشراك أصحاب المصلحة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2026). كما يعكس إطلاق البرنامج الوطني لتقويم التدريب اهتمامًا مؤسسيًا بتقويم جودة التدريب والاستفادة من نتائجه في التطوير (وكالة الأنباء السعودية،

2025). غير أن هذه المرتكزات العامة لا تحدد بمفردها جميع العلاقات الداخلية التي تنظم انتقال نتائج التقويم إلى قرارات التحسين، وتوزيع مسؤوليات اعتمادها وتنفيذها والتحقق من نتائجها؛ الأمر الذي يستدعي دراسة هذه العلاقات في ضوء المرجعيات التنظيمية والمعيارية ذات الصلة، دون افتراض وجود قصور تطبيقي غير مثبت في المؤسسات التدريبية السعودية.

وتأسيسًا على ذلك، تتجه الدراسة الحالية إلى تناول حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية من منظور تكاملي يجمع بين الأسس النظرية للحوكمة والتحسين المستمر ومدخل إدارة الجودة الشاملة، مع الاستفادة من الأدبيات العلمية والأطر التنظيمية والمعيارية والممارسات المرجعية ذات الصلة. وتعتمد الدراسة المنهج المكتبي الوثائقي ذا الطابع المقارن لتحليل هذه المرجعيات وتفسير أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بينها، وصولًا إلى اشتقاق المتطلبات الحوكمية وإعادة تنظيم العلاقات بين وظائفها في تصور مقترح يوضح مكوناته وآليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه. وتتمثل الإضافة العلمية المستهدفة في الانتقال من تناول متطلبات الجودة والتحسين بصورة منفصلة إلى بناء معالجة تركيبية للعلاقات بين المعلومات والقرار والمسؤولية والمساءلة، مع المحافظة على حدود الأدلة وعدم افتراض ثبوت فاعلية التصور قبل اختباره.

مشكلة الدراسة

تناولت الدراسات السابقة التحسين المستمر في المؤسسات التعليمية والتدريبية من زوايا متعددة، شملت بناء القدرة التنظيمية على التطوير، وتحديد متطلبات تطبيقه، وتطوير معايير التقويم الذاتي. فقد تناول Alzamil (2014) تطوير معايير للتقويم الذاتي في التعليم التقني السعودي، بينما حددت العتيبي والمبيريك (2023) متطلبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في إدارات التدريب التربوي، بما يشمل المجالات الإدارية والمادية والبشرية والتقنية. وتقدم هاتان الدراستان إسهامًا في فهم أدوات التقويم وشروط التحسين داخل سياقات تدريبية سعودية، إلا أن اختلاف أهدافهما ومجاليهما لا يسمح بالاعتماد عليهما منفردتين لتحديد العلاقات الحوكمية التي تنظم اتخاذ قرارات التحسين وتنفيذها والمساءلة عن نتائجها. كما أن نتائج الدراسة الأقدم تُفسر في سياقها التاريخي، ولا تُستخدم للحكم على الوضع التنظيمي الراهن دون أدلة أحدث.

وفي مجال حوكمة التعليم والتدريب المهني، اتجهت الأدبيات الحديثة إلى دراسة مستويات التنظيم والتنسيق والمشاركة والمساءلة. فقد حدد Mende وزملاؤه (2025) الأبعاد الرئيسية لحوكمة منظومات التدريب المهني، بينما تناول Dieltiens وEngelbrecht (2025) العلاقة بين تشكيل مجالس الحوكمة ووظائفها ومسؤولياتها داخل كليات مهنية. وتكشف المقارنة بين الدراستين عن اختلاف وحدة التحليل؛ إذ تتناول الأولى المنظومة الوطنية، بينما تركز الثانية على ترتيبات الحوكمة المؤسسية. ويترتب على ذلك أن تفسير حوكمة التحسين المستمر داخل المؤسسة التدريبية يتطلب الجمع النقدي بين وظائف المستويين دون الخلط بين اختصاصاتهما أو نقل نتائج سياق تنظيمي إلى آخر بصورة مباشرة.

وعلى المستوى السعودي، توفر المرجعيات الوطنية لتقويم التدريب إطارًا لفحص جودة المؤسسات والبرامج وعملياتها ومخرجاتها، بما يتيح معلومات يمكن الإفادة منها في توجيه التطوير. وقد أوضحت وكالة الأنباء السعودية (2025) أن البرنامج الوطني لتقويم التدريب يتضمن معايير ومؤشرات للتقويم الذاتي والخارجي، ويركز على استخدام البيانات في دعم التحسين المستمر. وتؤكد هذه المعطيات وجود مرجعية وطنية منظمة للتقويم، لكنها لا تقدم بذاتها تفسيرًا شاملًا لكيفية توزيع المسؤوليات الداخلية المتعلقة بتحويل نتائجه إلى قرارات تحسين وتنفيذها ومراجعتها. ومن ثم، تتمثل الحاجة البحثية في فحص العلاقة بين المرجعيات التنظيمية والممارسات الحوكمية القابلة للاستفادة، لا في افتراض وجود ضعف مؤسسي غير مثبت.

ويُستخلص من اختلاف هذه المعالجات أن المعرفة العلمية المتاحة تقدم إسهامات متخصصة في التقويم والتحسين والحوكمة، لكنها تتفاوت في تناول العلاقات بين وظائفها على مستوى المؤسسة التدريبية. فبعض الدراسات يتناول القدرة التنظيمية على التطوير، وبعضها يركز على منظومة التدريب أو المجالس الحوكمية، بينما تبرز دراسات ضمان الجودة أهمية الاتساق بين الغرض والأشخاص والعمليات (Bessant et al., 2001; Krooi et al., 2024; Mende et al., 2025). وتوضح هذه الإسهامات إمكانية بناء معالجة تكاملية تستفيد من تقاطع وظائف الحوكمة والجودة والتحسين، بشرط أن يستند الانتقال منها إلى متطلبات مؤسسية مقترحة إلى تحليل وثائقي مقارن يراعي اختلاف السياقات والاختصاصات.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى معالجة علمية مكتبية وثائقية ذات طابع مقارن لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، من خلال تحليل الأطر التنظيمية والمعيارية والممارسات المرجعية المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني، وتفسير أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بينها، وصولًا إلى اشتقاق متطلبات حوكمية وتنظيم العلاقات بينها في تصور مقترح يوضح مكوناته وآليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه. وتنبع هذه المشكلة من حدود

المعالجات التي أظهرتها الأدبيات المشمولة بالمراجعة، ولا تقوم على افتراض وجود قصور تطبيقي في المؤسسات السعودية أو ثبوت فاعلية التصور المقترح قبل اختباره.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما التصور المقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، وما آليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما الأسس النظرية والمفاهيمية لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة؟
- ما الأطر التنظيمية والمعيارية السعودية والممارسات المرجعية ذات الصلة بحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية؟
- ما أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بين الأطر والممارسات المرجعية لحوكمة التحسين المستمر، وما أوجه الإفادة منها في السياق التنظيمي للمؤسسات التدريبية السعودية؟
- ما المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية اللازمة لبناء حوكمة متكاملة للتحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، في ضوء نتائج التحليل الوثائقي؟
- ما مكونات التصور المقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، وكيف يمكن تنظيم العلاقات بين مكوناته بما يضمن وضوح الصلاحيات والمسؤوليات وتكامل عمليات التحسين؟
- ما الآليات والإجراءات المقترحة لتنفيذ التصور ومتابعته وتقويم فاعليته وتعزيز استدامته في المؤسسات التدريبية السعودية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى بناء تصور مقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، بالاستناد إلى تحليل الأدبيات والوثائق التنظيمية والمعيارية والممارسات المرجعية المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني ومقارنتها. وتتحدد الأهداف الفرعية بصورة مباشرة وفق أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- تحديد الأسس النظرية والمفاهيمية لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.
- تحليل الأطر التنظيمية والمعيارية السعودية والممارسات المرجعية ذات الصلة بحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية.
- استخلاص أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بين الأطر والممارسات المرجعية، وتحديد أوجه الإفادة منها في السياق التنظيمي للمؤسسات التدريبية السعودية.
- اشتقاق المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية اللازمة لبناء حوكمة متكاملة للتحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، استنادًا إلى نتائج التحليل الوثائقي المقارن.
- بناء تصور مقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، يحدد مكوناته والعلاقات التنظيمية بينها، ويوضح الصلاحيات والمسؤوليات وتكامل عمليات التحسين.
- اقتراح الآليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ التصور ومتابعته وتقويم فاعليته مستقبلًا، بما يدعم استدامة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من سعيها إلى تقديم معالجة علمية تكاملية لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، من خلال الربط بين الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة والمرجعيات التنظيمية والمعيارية والممارسات ذات الصلة. وتتمثل قيمتها في الانتقال من تناول متطلبات الجودة والتحسين بصورة منفصلة إلى تفسير العلاقات الحوكمية التي تنظم اتخاذ قرارات التطوير وتنفيذها ومتابعتها والمساءلة عن نتائجها، بما يستجيب للفجوة المعرفية التي أظهرتها مراجعة الأدبيات في نطاق الدراسة.

أولًا: الأهمية العلمية والنظرية:

تتمثل الأهمية العلمية في الإسهام في تأصيل حوكمة التحسين المستمر بوصفها مجالًا تتكامل فيه وظائف الحوكمة وإدارة الجودة الشاملة والتعلم المؤسسي، مع المحافظة على التمييز المفاهيمي بينها. ويستند هذا التوجه إلى الأدبيات التي تناولت التحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية، وتعدد مستويات حوكمة التدريب المهني واختلاف وظائفها (Bessant et al., 2001; Mende et al., 2025). وتبرز الإضافة العلمية المتوقعة في تقديم تفسير للعلاقات بين سلطة اتخاذ القرار ومسؤولية التنفيذ، وبين بيانات التقويم والمساءلة عن النتائج، وبين المشاركة المهنية والتعلم المؤسسي، دون الادعاء بتقديم نظرية جديدة أو نموذج ثبتت فاعليته.

كما تتجلى الأهمية العلمية في توظيف التحليل النقدي المقارن للمرجعيات التنظيمية والمعيارية السعودية والممارسات المرجعية؛ للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بينها، وتحديد حدود الإفادة منها في المؤسسات التدريبية السعودية. ويسهم هذا التوجه في اشتقاق متطلبات حوكمية تستند إلى أدلة قابلة للتتبع، مع التمييز بين الأحكام التنظيمية والممارسات الاسترشادية والاستنتاجات التركيبية، بما يعزز موضوعية بناء التصور المقترح ووضوح مسوغاته العلمية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في إمكانية استفادة القيادات والجهات المعنية بالجودة والتطوير داخل المؤسسات التدريبية السعودية من التصور المقترح، بوصفه إطارًا استرشاديًا يساعد على تنظيم العلاقات بين الجهات المسؤولة عن تحديد فرص التحسين واعتماد التدخلات وتنفيذها ومتابعتها وتقويم نتائجها. وتبرز هذه القيمة في إتاحة أساس يمكن تكييفه لتوضيح الصلاحيات والمسؤوليات، وربط قرارات التحسين بالأدلة، وتعزيز المساءلة عن النتائج، مع مراعاة الاختصاصات التنظيمية القائمة واختلاف طبيعة المؤسسات التدريبية.

كما يمكن الإفادة من المخرجات الإجرائية المقترحة للدراسة، بما تتضمنه من تنظيم للمسؤوليات وآليات للمتابعة ومؤشرات للتقويم، في دعم مراجعة قرارات التحسين والتحقق من نتائج التدخلات وتوثيق الدروس المستفادة. وتتصل هذه المخرجات بمبادئ اتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة والتحسين التي تؤكد عليها مبادئ إدارة الجودة. (ISO, 2026) ومع ذلك، تظل هذه الأدوات مقترحات بحثية تحتاج إلى التحقق من ملاءمتها التنظيمية واختبار فاعليتها في سياقات تطبيقية مناسبة، ولا تمثل إجراءات معتمدة أو نتائج ثبت تحققها داخل المؤسسات التدريبية السعودية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية، بما يضبط نطاقها العلمي والمنهجي، ويوضح المجالات التي يمكن الاستدلال بنتائجها في ضوئها:

أولًا: الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، من خلال تأصيل العلاقة بين الحوكمة والجودة والتحسين المستمر، وتحليل المرجعيات التنظيمية والمعيارية والممارسات المرجعية ذات الصلة ومقارنتها، ثم اشتقاق المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية، وصولًا إلى بناء تصور مقترح ينظم الصلاحيات والمسؤوليات وعمليات اتخاذ قرارات التحسين وتنفيذها ومتابعتها وتقويم نتائجها. ولا تتناول الدراسة قياس مستوى التحسين الفعلي أو تقويم أداء مؤسسات تدريبية محددة.

ثانيًا: الحدود المؤسسية والمكانية:

تستهدف الدراسة المؤسسات والمراكز التي تقدم برامج منظمة لتنمية الكفايات المهنية داخل المملكة العربية السعودية، بما يشمل مؤسسات التدريب المهني والتقني والتخصصي والقطاعي ذات الصلة. ويُراعى اختلاف هذه المؤسسات من حيث الجهات المشرفة والاختصاصات التنظيمية وطبيعة البرامج ومتطلبات الجودة والاعتماد؛ ولذلك تُفسر دلالات الوثائق وفق نطاق تطبيقها، ويُطرح التصور المقترح بوصفه إطارًا قابلًا للتكييف، دون افتراض انطباق ترتيبات تنظيمية موحدة على جميع المؤسسات التدريبية السعودية.

ثالثًا: الحدود الزمانية:

تشمل الدراسة الأدبيات العلمية والوثائق التنظيمية والمعيارية المنشورة والمتاحة للتحقق حتى تاريخ إغلاق جمع الوثائق مع إعطاء الأولوية للدراسات المنشورة خلال الفترة (2020–2026م)، والاستفادة من المصادر التأسيسية الأقدم عندما تكون ضرورية للتأصيل النظري أو المنهجي. أما المرجعيات التنظيمية والمعيارية، فيُراعى تاريخ إصدارها أو تحديثها وحالة سريانها ونطاق تطبيقها عند فحصها، ولا يُستند إلى الإصدارات السابقة لإثبات متطلبات حالية ما لم يثبت استمرار العمل بها.

رابعًا: الحدود المنهجية:

تعتمد الدراسة المنهج المكتبي الوثائقي ذا الطابع المقارن، من خلال فحص المصادر وتحليل مضامينها ومقارنتها نقديًا، واستخلاص الدلالات التي يمكن الاستناد إليها في اشتقاق المتطلبات وبناء التصور المقترح. ولا تتضمن الدراسة جمع بيانات ميدانية باستخدام الاستبانات أو المقابلات، ولا تعتمد الترميز أو التكويد أو استخلاص الثيمات بوصفها إجراءات لمنهج مستقل. وبناءً على ذلك، لا تستهدف النتائج تحديد مستوى تطبيق حوكمة التحسين المستمر داخل المؤسسات التدريبية السعودية، أو إثبات وجود قصور تطبيقي فيها، أو الحكم على فاعلية التصور المقترح قبل اختباره.

خامسًا: الحدود المصدرية:

تستند الدراسة إلى الدراسات العلمية المحكمة والمرجعيات التنظيمية والمعيارية السعودية والأطر الدولية والممارسات المرجعية ذات الصلة بحوكمة التدريب المهني والجودة والتحسين المستمر. ويُراعى عند الاستدلال التمييز بين النصوص التنظيمية السعودية السارية والمنطبقة، والأطر والمعايير الدولية ذات الوظيفة الاسترشادية، والنتائج البحثية المرتبطة بسياقاتها الأصلية، والاستنتاجات التحليلية التي يقدمها الباحث. كما يُقتصر في الاستدلال التفصيلي على المضامين التي أمكن التحقق منها في النصوص الأصلية، ولا تُستخدم الصفحات التعريفية أو الملخصات لإثبات أحكام أو متطلبات لم يُفحص ورودها في مصادرها الكاملة.

مصطلحات الدراسة

تُحدد المصطلحات الرئيسية من خلال التمييز بين التعريف الاصطلاحي المستند إلى الأدبيات أو المركب منها والتعريف الإجرائي الذي يحدد المقصود بالمصطلح داخل الدراسة الحالية. ولا تُنسب التعريفات التركيبية بصيغتها إلى مؤلف بعينه ما لم يكن قد قررها نصًا.

أولًا: حوكمة التحسين المستمر (Continuous Improvement Governance):

التعريف الاصطلاحي: يُقصد بحوكمة التحسين المستمر، في الصياغة المفاهيمية التركيبية التي تتبناها الدراسة، منظومة القواعد والعلاقات التنظيمية التي تضبط توجيه قرارات التحسين وتوزيع الصلاحيات والمسؤوليات والمساءلة عن تنفيذها ونتائجها. ويستند هذا المفهوم إلى الجمع بين التحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية تتطور بالممارسة والتعلم، والحوكمة بوصفها تنظيمًا للعلاقات والاختصاصات بين المستويات والأطراف المعنية (Bessant et al., 2001; Mende et al., 2025). ويُعد هذا التعريف تركيبيًا يصوغه الباحث من الأدبيات، وليس تعريفًا اصطلاحيًا منقولًا حرفيًا من أحد المرجعين.

التعريف الإجرائي: منظومة حوكمية مقترحة لتنظيم قرارات التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، تحدد مسؤوليات الجهات المعنية وصلاحياتها، والعلاقات بين مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم، وآليات المساءلة والاستفادة من النتائج في التطوير اللاحق.

ثانيًا: التحسين المستمر (Continuous Improvement):

التعريف الاصطلاحي: يشير التحسين المستمر إلى تطوير العمليات والممارسات بصورة متتابعة من خلال مشاركة العاملين في حل المشكلات وتنفيذ التحسينات التدريجية، بما يسهم في تنمية قدرة المؤسسة على التطوير المستمر. ويعكس هذا التحديد مضمون النموذج التطوري الذي قدمه Bessant وزملاؤه (2001)، مع إعادة صياغته بما يتناسب مع غرض الدراسة.

التعريف الإجرائي: عملية مؤسسية منظمة تبدأ بتحديد فرصة لتحسين الأداء التدريبي وتحليلها، ثم اتخاذ قرار بشأن التدخل المناسب وتنفيذه ومراجعة نتائجه، والاستفادة منها في تطوير القرارات والممارسات اللاحقة.

ثالثًا: إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management – TQM):

التعريف الاصطلاحي: تُفهم إدارة الجودة الشاملة بوصفها مدخلًا إداريًا متكاملًا يوجه المؤسسة نحو تحقيق الجودة وتحسين الأداء من خلال القيادة ومشاركة العاملين والتركيز على المستفيدين وإدارة العمليات واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة. ويتقاطع هذا التعريف التركيبي مع مبادئ إدارة الجودة التي تعرضها المنظمة الدولية للتقييس (ISO, 2026)، مع التأكيد أن هذه المبادئ ليست تعريفًا حصريًا لإدارة الجودة الشاملة، ولا تعني تطابق هذا المدخل مع مواصفة محددة لنظام إدارة الجودة.

التعريف الإجرائي: المدخل الإداري الذي تستند إليه الدراسة في تحليل المرجعيات واشتقاق متطلبات حوكمة التحسين المستمر، اعتمادًا على مبادئ القيادة والمشاركة وإدارة العمليات والتحسين واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة.

رابعًا: المؤسسات التدريبية السعودية (Saudi Training Institutions):

التعريف المفاهيمي المعتمد للدراسة: يُقصد بالمؤسسات التدريبية الجهات التي تقدم برامج منظمة تستهدف تنمية المعارف والمهارات والكفايات المهنية لدى المستفيدين. ويُستخدم المصطلح هنا باعتباره تحديدًا لنطاق الدراسة، لا تعريفًا نظاميًا موحدًا تدعي الدراسة صدوره عن جميع الجهات التنظيمية السعودية. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بحوكمة التدريب المهني تعدد مستويات التنظيم والمؤسسات والجهات المعنية بهذه المنظومة (Mende et al., 2025)، بما يستلزم مراعاة اختلاف الاختصاصات والأطر التنظيمية.

التعريف الإجرائي: المؤسسات والمراكز التي تقدم برامج تدريبية مهنية أو تقنية أو تخصصية منظمة داخل المملكة العربية السعودية، وتمثل المجال المستهدف بالتصور المقترح في حدود الوثائق التنظيمية والمعيارية ذات الصلة بكل فئة منها.

خامسًا: التصور المقترح (Proposed Framework):

التعريف المفاهيمي المعتمد للدراسة: بناء تصوري ينظم مجموعة من المكونات والعلاقات والإجراءات المقترحة لتحقيق غرض محدد. ويُستخدم هذا المصطلح في الدراسة بمعنى تصميم بحثي تركيبي يضعه الباحث في ضوء نتائج التحليل والمقارنة، وليس باعتباره تعريفًا اصطلاحيًا نصيًا منقولًا من مرجع محدد أو نموذجًا ثبتت صلاحيته التجريبية.

التعريف الإجرائي: إطار حوكمي مقترح يُبنى بالاستناد إلى نتائج التحليل المكتبي الوثائقي المقارن، ويحدد المتطلبات اللازمة لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، ومكوناتها والعلاقات بين وظائفها، وآليات تنفيذها ومتابعتها وتقويمها وتعزيز استدامتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

تستلزم دراسة حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية تأصيلًا علميًا يفسر العلاقة بين توجيه القرارات المؤسسية وتنظيم المسؤوليات وتطوير العمليات وضمان جودة المخرجات التدريبية. ولا تتحقق هذه الغاية بمجرد عرض مفاهيم الحوكمة والتحسين المستمر وإدارة الجودة الشاملة بصورة مستقلة؛ إذ تقتضي طبيعة الدراسة بيان وظائفها المتمايزة، وتحليل أوجه التكامل بينها، وتحديد حدود الإفادة من الأدبيات والممارسات المرجعية في سياق التدريب المهني السعودي. وانطلاقًا من ذلك، يتناول الفصل الأسس النظرية ذات الصلة، ثم يعرض الدراسات السابقة وفق قربها من موضوع البحث، ويحلل إسهاماتها ومناهجها ووحدات تحليلها بصورة نقدية مقارنة، وصولًا إلى تحديد الفجوة البحثية التي توجه التحليل الوثائقي وبناء التصور المقترح.

أولًا: الحوكمة المؤسسية في التعليم والتدريب المهني:

ترتبط الحوكمة المؤسسية بالقواعد والعلاقات التي تنظم توجيه المؤسسة، وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات، واتخاذ القرارات والرقابة والمساءلة عن النتائج. وتختلف عن الإدارة التشغيلية من حيث الوظيفة؛ إذ تعنى الحوكمة بضبط السلطة والعلاقات المنظمة للقرار، بينما تتولى الإدارة تنفيذ الأنشطة وتوظيف الموارد ضمن الاختصاصات المعتمدة. وفي التعليم والتدريب المهني تتسع العلاقات الحوكمية لتشمل الجهات المنظمة والمؤسسات المقدمة للتدريب وأصحاب المصلحة والقطاعات المهنية. وقد حدد Mende وزملاؤه (2025)، من خلال مراجعة منهجية متعددة التخصصات، ستة أبعاد رئيسة لحوكمة نظم التدريب المهني وستة عشر متغيرًا مرتبطًا بها، تشمل التنظيم الوطني، والتنسيق، والتعاون والمشاركة، ومواءمة المهارات مع الاحتياجات، والتمويل، وجودة التدريب وجاذبيته. وتوضح هذه الأبعاد تعدد مستويات الحوكمة، لكنها لا تعني امتلاك المؤسسة التدريبية الواحدة جميع الوظائف التي تمارس على مستوى المنظومة الوطنية.

ويترتب على ذلك ضرورة التمييز بين حوكمة المنظومة وحوكمة المؤسسة؛ فالأولى تتناول الإطار التنظيمي العام والعلاقات بين الجهات والسياسات، بينما تركز الثانية على ممارسة الصلاحيات الداخلية وتوزيع المسؤوليات المتعلقة بالأداء المؤسسي. وقد أظهرت دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025)، في كليات التعليم والتدريب المهني بجنوب أفريقيا، أن اتساع مسؤوليات مجالس الحوكمة لا يضمن بالضرورة قدرتها على توجيه التطوير المؤسسي عندما لا تتناسب هياكلها وإجراءاتها وقدراتها مع تلك المسؤوليات. وتبرز دلالة هذه النتيجة في أهمية الاتساق بين السلطة والوظيفة والقدرة على التنفيذ؛ غير أن ارتباطها بسياق تنظيمي محدد يمنع استخدامها للحكم على واقع المؤسسات التدريبية السعودية دون أدلة مباشرة.

وعليه، فإن القيمة التنظيمية للحوكمة لا تتمثل في تعدد الهياكل أو اللجان، وإنما في وضوح العلاقة بين الجهات التي تقدم معلومات الأداء، والمستويات المخولة باتخاذ القرارات، والوحدات المسؤولة عن التنفيذ، والأطراف المعنية بمراجعة النتائج. كما أن المشاركة لا تستلزم توزيع سلطة الاعتماد على جميع المشاركين، بل تنظيم إسهامهم في تقديم المعرفة والرأي المهني ضمن مسؤوليات محددة. ويُستخلص من ذلك أن حوكمة التحسين المستمر تتطلب فهمًا وظيفيًا للعلاقات بين المعلومات والقرار والمسؤولية والمساءلة، مع مراعاة الاختصاصات القائمة وعدم افتراض ترتيب مؤسسي موحد لجميع الجهات التدريبية (Mende et al., 2025; Dieltiens & Engelbrecht, 2025).

ثانيًا: التحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية:

يمثل التحسين المستمر عملية تطوير متتابعة للعمليات والممارسات، تستند إلى تحديد فرص التحسين وتحليل المشكلات وتنفيذ التدخلات المناسبة ومراجعة نتائجها. ولا يقتصر على معالجة الأخطاء عند ظهورها، بل يرتبط ببناء قدرة مؤسسية على التعلم وتجديد الممارسات. وقد قدم Bessant وزملاؤه (2001) نموذجًا تطوريًا يفسر التحسين المستمر من خلال تطور السلوكيات التنظيمية والمشاركة والتعلم بالممارسة، موضحين أن استخدام الأدوات وحده لا يكفي لبناء قدرة مستدامة على التحسين. وتبرز أهمية هذا المنظور في تفسير انتقال التحسين من مبادرات منفصلة إلى ممارسة تنظيمية متجددة، مع بقاء الحاجة إلى تحديد العلاقات المؤسسية التي توجه قرارات التطوير وتنظم مسؤولية تنفيذها.

وتكتسب هذه العلاقة أهمية خاصة في التدريب المهني؛ إذ ترتبط جودة الممارسات التدريبية بملاءمة البرامج والكفايات المستهدفة والبيئات التطبيقية التي تنفذ فيها. وقد تناولت Duemmler وCaprani (2026) ممارسات مفتشي جودة التدريب العملي داخل المنشآت في نظام التدريب المهني المزدوج السويسري، وأظهرتا أن تطبيق الإطار التنظيمي للرقابة يتأثر بظروف العمل والموارد المتاحة وكيفية ممارسة المفتشين لأدوارهم. وتوضح هذه النتيجة أن وجود قواعد رسمية للجودة لا يضمن بمفرده انتظام التطبيق أو معالجة المشكلات في الوقت المناسب. ومع ذلك، فإن خصوصية التدريب المزدوج ودور المفتشين في النظام السويسري يحدان من إمكان نقل ترتيبات الرقابة إلى المؤسسات التدريبية السعودية بصورة مباشرة.

ويرتبط التحسين المستمر بالتعلم المؤسسي من خلال تحويل نتائج التقويم والخبرات السابقة إلى معرفة تساعد على مراجعة القرارات والممارسات. غير أن جمع البيانات أو توثيق المبادرات لا يثبت بذاته حدوث التعلم، كما أن اكتمال تنفيذ التدخل لا يعني بالضرورة تحقق أهدافه. ولذلك ينبغي التمييز بين انتظام العملية وفاعلية نتائجها، وبين زيادة عدد المبادرات وتطور قدرة المؤسسة على تحسين أدائها. ويقدم المنظور التطوري للتحسين أساسًا لتفسير هذه العلاقة، لكنه لا يحدد منفردًا الصلاحيات والمسؤوليات التي تنظم اتخاذ القرار والمساءلة عن النتائج (Bessant et al., 2001).

ثالثًا: إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بحوكمة التحسين المستمر:

تمثل إدارة الجودة الشاملة مدخلًا إداريًا متكاملًا يقوم على النظر إلى الجودة بوصفها مسؤولية مؤسسية مشتركة، لا وظيفة تقتصر على وحدات الرقابة أو التقويم. وقد قدم Saraph وزملاؤه (1989) معالجة بحثية متخصصة حددت ثمانية عوامل رئيسية لإدارة الجودة، منها دور الإدارة العليا، وإدارة العمليات، وتدريب العاملين، والعلاقات التنظيمية، واستخدام معلومات الجودة. وطورت الدراسة أداة لقياس هذه العوامل واختبرتها في مؤسسات أعمال، بما أبرز الطابع التنظيمي والإداري الشامل للجودة. وتكمن أهميتها في تجاوز النظر إلى الجودة بوصفها فحصًا للمخرجات إلى تناول الممارسات الإدارية التي تسهم في تحقيقها، غير أن نشأة الدراسة في بيئات أعمال تحد من إمكان استخدام نتائجها بوصفها دليلًا مباشرًا على واقع المؤسسات التدريبية.

وفي معالجة نظرية مكملة، ناقش Dean وBowen (1994) العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والنظرية الإدارية، وأبرزَا أهمية التفاعل بين مبادئ الجودة والمعرفة المتعلقة بالإدارة والتنظيم. وتوضح هذه المعالجة أن الجودة الشاملة ليست مجموعة أدوات مستقلة عن النظام الإداري للمؤسسة، وإنما ترتبط بكيفية توجيه الأفراد والعمليات والقرارات نحو أهداف الجودة. وتتمثل دلالتها بالنسبة إلى الدراسة الحالية في أن تحسين الأداء يستلزم النظر إلى البنية التنظيمية والعلاقات التي تسمح بتطبيق مبادئ الجودة بصورة متكاملة، مع المحافظة على التمييز بين التأصيل النظري والتطبيق الذي يحتاج إلى أدلة سياقية.

وتتقاطع مرتكزات إدارة الجودة الشاملة مع مبادئ إدارة الجودة السبعة التي تعرضها المنظمة الدولية للتقييس، وتشمل التركيز على المستفيد، والقيادة، وإشراك الأفراد، ومنهج العمليات، والتحسين، واتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة، وإدارة العلاقات (International Organization for Standardization [ISO], 2026). وتفيد هذه المبادئ في إبراز أهمية التكامل بين التوجيه الإداري والعمليات والمعلومات، إلا أنها لا تمثل تعريفًا حصريًا لإدارة الجودة الشاملة ولا تعني تطابق هذا المدخل مع مواصفات نظم إدارة الجودة. ولذلك تُستخدم هنا بوصفها مرجعية مساندة، في حين يستند التأصيل المتخصص للمدخل إلى الأدبيات العلمية التي تناولت عوامله وأبعاده التنظيمية.

وتتحدد العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والحوكمة في أن الأولى تقدم مبادئ توجه المؤسسة نحو تحقيق الجودة، بينما تنظم الثانية الصلاحيات والمسؤوليات التي تضبط القرارات المرتبطة بتطبيق هذه المبادئ ومراجعة نتائجها. ويؤدي التحسين المستمر وظيفة وصل بينهما من خلال تحويل معلومات الأداء إلى تدخلات تطويرية قابلة للمراجعة. ولا يعني هذا التكامل تطابق المفاهيم الثلاثة؛ فتبني مبادئ الجودة لا يثبت فاعلية التحسين، ووضوح المسؤوليات لا يكفي لتحقيق جودة المخرجات دون استخدام الأدلة المناسبة. وبذلك تقدم إدارة الجودة الشاملة منطلقًا إداريًا للتصور المقترح، بينما يظل تحديد ترتيباته الحوكمية مشروطًا بفحص المرجعيات التنظيمية ذات الصلة (Saraph et al., 1989; Dean & Bowen, 1994; ISO, 2026).

رابعًا: ضمان الجودة والتقويم في مؤسسات التدريب المهني:

ترتبط جودة التدريب المهني بمدى ملاءمة البرامج والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم للكفايات المستهدفة واحتياجات المستفيدين والقطاعات المهنية. ولا يكفي في هذا السياق الاعتماد على مؤشرات تنفيذ البرامج أو رضا المتدربين للحكم على جودة المخرجات؛ إذ ينبغي اختيار أدلة تتناسب مع طبيعة المهارات والمعارف المطلوب اكتسابها. ويقدم الإطار الأوروبي لضمان جودة التعليم والتدريب المهني (EQAVET) دورة مرجعية تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم والمراجعة، إلى جانب مؤشرات وأوصاف استرشادية يمكن توظيفها على مستوى المنظومة أو الجهة المقدمة للتدريب (European Commission, n.d.). وتبرز أهمية هذا الإطار في ربط ضمان الجودة بالتحسين المتتابع، مع مراعاة اختلاف مستويات التطبيق وعدم افتراض صلاحية المؤشرات نفسها لجميع أنواع المؤسسات والبرامج.

وتوفر المواصفة الدولية ISO 21001:2025 مرجعية لنظم إدارة المؤسسات التعليمية، بما فيها المؤسسات التي تقدم برامج منظمة للتعليم والتدريب. وترتبط هذه المواصفة بإدارة العمليات وتحسين الخدمات ومواءمتها مع احتياجات المتعلمين والأطراف المعنية (ISO, 2025). وتتمثل أهميتها في تقديم إطار لنظام إدارة المؤسسة التعليمية، غير أن استخدامها لا يعني بالضرورة وجود التزام تنظيمي عام بتطبيقها في جميع المؤسسات التدريبية السعودية. كما أن الاستدلال على متطلباتها التفصيلية يستلزم فحص بنودها الأصلية، ولا يكفي الاعتماد على الوصف الرسمي العام للمواصفة لإثبات أحكام محددة.

وتوضح المقارنة بين EQAVET وISO 21001:2025 اختلاف الوظائف المرجعية مع وجود مجالات مشتركة تتعلق بالجودة والتقويم والتحسين؛ فالأول متخصص في ضمان جودة التعليم والتدريب المهني، بينما تقدم الثانية إطارًا أوسع لإدارة المؤسسات التعليمية والتدريبية. ولذلك لا تُعامل المرجعيتان بوصفهما بديلين متطابقين، وإنما يمكن الإفادة من تقاطعهما في تفسير وظائف الجودة، مع المحافظة على ضرورة الرجوع إلى المرجعيات الوطنية لتحديد الاختصاصات والمتطلبات التنظيمية الملزمة.

خامسًا: العلاقات النظرية المكونة لحوكمة التحسين المستمر:

يمكن تأصيل حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية من خلال ثلاث علاقات وظيفية مترابطة، تتمثل في العلاقة بين سلطة اتخاذ القرار ومسؤولية التنفيذ، والعلاقة بين بيانات التقويم والمساءلة عن النتائج، والعلاقة بين المشاركة المهنية والتعلم المؤسسي. ويستند هذا التأصيل إلى الجمع النقدي بين الأدبيات التي تناولت حوكمة التدريب المهني، والتحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية، والعوامل الإدارية المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة (Bessant et al., 2001; Saraph et al., 1989; Mende et al., 2025). ولا تمثل هذه العلاقات نموذجًا منصوصًا عليه في مرجع واحد، وإنما بناءً تفسيريًا يستخلصه الباحث من تكامل تلك المعالجات.

وتتعلق العلاقة الأولى بتنظيم انتقال قرارات التحسين من تحديد الحاجة إلى التطوير إلى اعتماد التدخل وتنفيذه ومراجعته، بما يقتضي وضوح الجهات المخولة بالقرار والمسؤولة عن التنفيذ وفق الاختصاصات المعتمدة. أما العلاقة الثانية فتتمثل في ربط نتائج التقويم والمعلومات المتعلقة بالأداء بقرارات قابلة للتتبع والمساءلة، مع التمييز بين اكتمال الإجراءات والتحقق من النتائج المستهدفة. وتتصل العلاقة الثالثة بتنظيم مشاركة المدربين والعاملين والمستفيدين في تشخيص فرص التحسين وتبادل المعرفة، وتحويل الخبرات المستخلصة من التدخلات إلى مدخلات تدعم القرارات اللاحقة.

ويُستخلص من تكامل هذه العلاقات أن حوكمة التحسين المستمر لا تستلزم بالضرورة إنشاء هياكل تنظيمية إضافية، وإنما تتطلب تحديد الروابط الوظيفية بين المعلومات والقرار والمسؤولية والتنفيذ والتقويم والتعلم المؤسسي. وتتمثل القيمة التفسيرية لهذا البناء في توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تنظيم قرارات التحسين، مع المحافظة على التمييز بين وظائف الحوكمة وعمليات التطوير ومخرجاتهما. ويشكل هذا التأصيل أساسًا لتحليل المرجعيات التنظيمية والمعيارية والممارسات المرجعية ومقارنتها، تمهيدًا لاشتقاق المتطلبات الحوكمية وبناء التصور المقترح في حدود الأدلة المتاحة.

سادسًا: خصوصية المؤسسات التدريبية السعودية والمرجعيات الوطنية:

تختلف المؤسسات التدريبية السعودية من حيث طبيعة البرامج والجهات المشرفة عليها والاختصاصات التنظيمية ومتطلبات الجودة والتقويم، بما يستلزم التمييز بين الوظائف التي تمارسها الجهات الوطنية المختصة والمهام الداخلية المرتبطة بإدارة البرامج وعمليات التحسين. ويقدم النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب إطارًا وطنيًا يتناول ضمان الجودة وضبطها والتطوير والتحسين المستمر، ويبرز أهمية التأثير والفاعلية والتكامل وإشراك أصحاب المصلحة والاستفادة من البيانات والاستدامة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2026). وتتمثل دلالة هذه المرجعية في بيان موقع التحسين ضمن منظومة الجودة، دون اعتبارها تنظيمًا تفصيليًا للصلاحيات داخل جميع المؤسسات التدريبية.

كما يختص المركز الوطني لتقويم واعتماد التدريب «مسار» بتقويم مؤسسات التدريب وبرامجها واعتمادها في حدود اختصاصه والمعايير ذات الصلة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، د. ت.). ويبرز وجود هذه المرجعية أهمية التمييز بين التقويم والاعتماد الخارجي وبين تنظيم عمليات التحسين داخل المؤسسة. ولا يمكن الاستدلال من إتاحة معايير الاعتماد على أن جميع المؤسسات التدريبية تتبع متطلبات متطابقة، كما لا يصح افتراض وجود قصور تنظيمي أو تطبيقي دون أدلة مباشرة. ولذلك فإن تحديد المتطلبات الحوكمية الملائمة يستلزم فحص الوثائق الأصلية ونطاق تطبيقها ووضعها التنظيمي قبل الإفادة منها في بناء التصور المقترح.

ويُستخلص من ذلك أن السياق السعودي يمثل محددًا أساسيًا لقابلية الاستفادة من الأطر والممارسات المرجعية؛ إذ يمكن توظيف المبادئ العامة للجودة والتحسين في تفسير الوظائف المشتركة، بينما يظل توزيع الاختصاصات والمسؤوليات محكومًا بالمرجعيات التنظيمية التي تنطبق على كل مؤسسة. وبذلك لا تُعامل الخبرات الدولية بوصفها نماذج جاهزة للنقل، وإنما

مصادر للمقارنة واستنتاج الممارسات القابلة للتكييف وفق حدود الأدلة.

يتضح من التأصيل النظري أن حوكمة التحسين المستمر تمثل بناءً مؤسسيًا تتكامل فيه وظائف تنظيم الصلاحيات والمسؤوليات، وتوجيه قرارات التطوير، وتوظيف نتائج التقويم، وتعزيز المشاركة والتعلم التنظيمي. وتوفر إدارة الجودة الشاملة المرتكزات الإدارية لهذا التكامل، بينما يوضح التحسين المستمر طبيعة العمليات التطويرية التي تتطلب المتابعة والمراجعة، وتضبط الحوكمة العلاقات التي تنظم القرارات والمساءلة عن نتائجها (Bessant et al., 2001; Dean & Bowen, 1994; Mende et al., 2025).

وتتمثل الدلالة العلمية لهذا التأصيل في أن بناء تصور لحوكمة التحسين المستمر لا يتحقق بمجرد تجميع مبادئ الجودة أو تحديد متطلبات التحسين، وإنما يتطلب تفسير العلاقات الوظيفية بينها في ضوء الاختصاصات التنظيمية وطبيعة المؤسسة التدريبية. ويؤسس ذلك للانتقال إلى تحليل الدراسات السابقة والممارسات المرجعية بصورة نقدية مقارنة، للكشف عن حدود المعالجات المتاحة وتحديد الفجوة البحثية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تمهيد:

تتناول الدراسات السابقة موضوع حوكمة التحسين المستمر من اتجاهات متباينة، يرتبط بعضها بحوكمة منظومات التعليم والتدريب المهني ومؤسساته، بينما يتصل بعضها الآخر بالتحسين المستمر وضمان الجودة والمشاركة في اتخاذ القرارات. ويقتضي هذا التنوع تنظيم الدراسات وفق قربها من موضوع البحث، مع التمييز بين الدراسات المتخصصة في التدريب المهني والأعمال التأسيسية والمساندة. ولذلك يبدأ العرض بالدراسات المتعلقة بحوكمة التدريب المهني، ثم ينتقل إلى الدراسات المرتبطة بالتحسين والجودة، ويعرض الدراسات السعودية في سياق مستقل يوضح حدود إسهامها، وصولًا إلى تعقيب نقدي مقارن يفسر اختلاف النتائج في ضوء المناهج ووحدات التحليل والسياقات التنظيمية.

أولًا: الدراسات المتخصصة في حوكمة التعليم والتدريب المهني:

أجرى Mende وزملاؤه (2025) مراجعة منهجية متعددة التخصصات للأدبيات المتعلقة بحوكمة نظم التعليم والتدريب المهني، بهدف تحديد الأبعاد والمتغيرات المستخدمة في تفسير الحوكمة. وانتهت المراجعة إلى تحديد ستة أبعاد وستة عشر متغيرًا تشمل التنظيم الوطني والتنسيق والمشاركة والمواءمة بين المهارات والاحتياجات والتمويل وجودة التدريب وجاذبيته. وتبرز أهمية الدراسة في تقديم إطار تفسيري متخصص يسمح بفهم تعدد مستويات الحوكمة والعلاقات التي تتشكل من خلالها، غير أن وحدة تحليلها تتمثل في منظومات التدريب المهني، ولا تقدم بذاتها توصيفًا كاملًا للصلاحيات والمسؤوليات الداخلية في المؤسسة التدريبية. ولذلك تفيد الدراسة الحالية في تأصيل مستويات الحوكمة ومعايير المقارنة، مع ضرورة المحافظة على التمييز بين وظائف المنظومة والاختصاصات المؤسسية.

وتناولت Dieltiens وEngelbrecht (2025) مدى اتساق تشكيل مجالس حوكمة كليات التعليم والتدريب المهني ووظائفها مع المسؤوليات المقررة لها في جنوب أفريقيا. واعتمدت الدراسة على استبانة شملت 300 عضو في مجالس 48 كلية، إضافة إلى مقابلات مع قيادات وممثلين مؤسسيين في تسع كليات. وأظهرت النتائج وجود صعوبات مرتبطة بخطوط المساءلة وقدرة المجالس وإجراءات عملها على أداء وظائفها، بما حد من إسهام بعض الترتيبات الحوكمية في التطوير المؤسسي. وتبرز أهمية الدراسة في تناولها العلاقة بين البناء الرسمي للحوكمة وممارستها الفعلية، إلا أن نتائجها ترتبط بنظام مجالس الكليات في جنوب أفريقيا، ولا يجوز استخدامها للحكم على واقع المؤسسات التدريبية السعودية.

وفي السياق الماليزي، بحث Abd Rahman وزملاؤه (2025) الهياكل الحوكمية والتحديات التنظيمية المؤثرة في تطوير القوى العاملة ضمن منظومة التعليم والتدريب التقني والمهني. واعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا قائمًا على مقابلات شبه منظمة مع 28 من أصحاب المصلحة، شملت ممثلين عن جهات تنظيمية ومؤسسات تدريب وقطاعات مهنية. وأظهرت النتائج تحديات مرتبطة بتجزؤ الحوكمة وتداخل بعض الاختصاصات وضعف التنسيق مع القطاع الصناعي، بما يؤثر في مواءمة التدريب مع احتياجات سوق العمل. وتكمن أهمية الدراسة في تفسير أثر العلاقات بين الجهات على توجيه المنظومة المهنية، غير أن وحدة تحليلها تشمل أطرافًا متعددة على المستوى الوطني، ولذلك لا تقدم دليلًا مباشرًا على تنظيم القرارات الداخلية في المؤسسات السعودية.

أما Duemmler وCaprani (2026)، فقد تناولتا ممارسات مفتشي جودة التدريب العملي داخل المنشآت في النظام السويسري للتدريب المهني المزدوج، من خلال مقابلات نوعية ركزت على كيفية تطبيق الإطار القانوني للرقابة في ظروف العمل الفعلية. وأبرزت الدراسة أن كثافة الأعباء وخصائص الممارسة الرقابية قد تحد من انتظام الزيارات والقدرة على التدخل المبكر لمعالجة المشكلات. وتوضح النتائج أن فاعلية الترتيبات الرسمية تتأثر بالقدرة التشغيلية والموارد وآليات التنفيذ، لكنها تتعلق بوظيفة رقابية متخصصة داخل نظام تدريب مزدوج، ولا توفر نموذجًا شاملًا لحوكمة التحسين المستمر داخل المؤسسات التدريبية.

وفي سياق الشراكة المهنية، تناول Song (2025) ملاءمة النماذج التنظيمية وهياكل الحوكمة للتكامل بين الصناعة والتعليم في الكليات المهنية الصينية. وناقشت الدراسة العلاقة بين ترتيبات اتخاذ القرار ومشاركة المؤسسات الصناعية وبعض مؤشرات رضا الشركاء عن جودة التأهيل. وتبرز أهمية هذه المعالجة في إبراز أثر تنظيم العلاقات بين الأطراف المهنية على عمل نماذج الشراكة، غير أن نتائج الرضا لا تمثل وحدها دليلًا كافيًا على تحقق تحسن موضوعي في الكفايات المهنية، كما أن خصائص نماذج التكامل بين الصناعة والتعليم تحد من إمكان نقل ترتيباتها إلى مؤسسات تدريبية تختلف في اختصاصاتها.

وتوضح هذه الدراسات تنوع مستويات تناول الحوكمة المهنية؛ فقد قدمت مراجعة Mende وزملائه (2025) إطارًا متعدد الأبعاد للمنظومة، بينما كشفت دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025) أهمية اتساق المسؤوليات المؤسسية مع القدرة على ممارستها، وركزت دراسة Abd Rahman وزملائه (2025) على التنسيق بين الجهات، في حين تناولت دراستا Duemmler وCaprani (2026) وSong (2025) جوانب من الرقابة والشراكة المهنية. ولا يعكس هذا التنوع تعارضًا مباشرًا بين النتائج، وإنما اختلافًا في أغراض الدراسات ومستوياتها التنظيمية ونوع الأدلة التي اعتمدت عليها.

ثانيًا: الدراسات التأسيسية والمساندة في إدارة الجودة والتحسين المستمر:

قدم Saraph وزملاؤه (1989) دراسة متخصصة هدفت إلى تحديد العوامل الرئيسية لإدارة الجودة وتطوير أداة لقياسها على مستوى المؤسسة. واعتمدت الدراسة على بيانات جُمعت من 162 من المديرين العامين ومديري الجودة في 89 وحدة تابعة لعشرين شركة، وأسفرت عن تحديد ثمانية عوامل لإدارة الجودة واختبار أداة لقياسها. وتبرز أهمية الدراسة في إظهار أن الجودة ترتبط بممارسات إدارية وتنظيمية قابلة للفحص، وليس بمؤشرات جودة المنتجات وحدها. غير أن الدراسة أجريت في بيئات أعمال، ولذلك تفيد الدراسة الحالية في التأصيل النظري لأبعاد إدارة الجودة الشاملة، دون معاملتها بوصفها دليلًا على خصائص مؤسسات التدريب المهني.

وفي معالجة نظرية مكملة، ناقش Dean وBowen (1994) العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والنظرية الإدارية، موضحين أهمية التكامل بين المعرفة الإدارية والممارسات المرتبطة بالجودة. وتبرز قيمة الدراسة في توضيح أن إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى فهم تنظيمي يتجاوز استخدام الأدوات، ويشمل العلاقات الإدارية التي توجه ممارسات الجودة. إلا أنها دراسة نظرية عامة لا تستهدف المؤسسات التدريبية على وجه الخصوص، ولذلك تُستخدم في تأصيل العلاقة بين الجودة والإدارة، مع المحافظة على حدود الاستدلال منها عند بناء المتطلبات الحوكمية الخاصة بالتدريب.

وقدم Bessant وزملاؤه (2001) نموذجًا تطوريًا للتحسين المستمر، تناول الكيفية التي تتطور بها السلوكيات والقدرات التنظيمية الداعمة للتطوير التدريجي. وأبرزت الدراسة أن استدامة التحسين ترتبط بالمشاركة والتعلم وتراكم الممارسات أكثر من ارتباطها بمجرد تبني أدوات التحسين. وتوفر هذه المعالجة أساسًا لتفسير القدرة التنظيمية على التطوير، لكنها لا تتناول بصورة مباشرة توزيع الصلاحيات والمساءلة في مؤسسات التدريب المهني. ولذلك تظل قيمتها تأسيسية في فهم التحسين المستمر، دون استخدامها لإثبات ترتيبات حوكمية محددة.

وفي مجال ضمان الجودة الداخلي، أجرى Krooi وزملاؤه (2024) مراجعة منهجية لأدبيات التعليم العالي، انتهت إلى تقديم نموذج مفاهيمي يقوم على التكامل بين الغرض والأشخاص والعمليات. كما أبرزت المراجعة محدودية الأدلة المباشرة المتعلقة بأثر نظم ضمان الجودة الداخلي في جودة المخرجات التعليمية. وتكمن أهميتها في تفسير العلاقة بين أهداف المؤسسة والأطراف المشاركة والإجراءات المستخدمة في ضمان الجودة، إلا أن مجالها يقتصر على التعليم العالي، ولذلك تُوظف في الدراسة الحالية بوصفها مرجعًا مساندًا لفهم التكامل المؤسسي، لا دليلًا مباشرًا على حوكمة التحسين المستمر في التدريب المهني.

وتُظهر المقارنة بين هذه الدراسات اختلاف الوظائف البحثية التي تناولتها؛ فقد ركزت دراسة Saraph وزملائه (1989) على عوامل إدارة الجودة وقياسها، وناقشت دراسة Dean وBowen (1994) أسسها الإدارية والنظرية، بينما تناول Bessant وزملاؤه (2001) تطور القدرة على التحسين، وركز Krooi وزملاؤه (2024) على التكامل المفاهيمي في ضمان الجودة الداخلي. ويؤكد هذا الاختلاف أهمية المحافظة على التمييز بين إدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر وضمان الجودة الداخلي، وعدم التعامل مع نتائج هذه المجالات بوصفها نموذجًا واحدًا جاهزًا لحوكمة المؤسسات التدريبية.

ثالثًا: الدراسات السعودية المرتبطة بالتدريب والجودة والحوكمة:

تناول Alzamil (2014) تطوير معايير للتقويم الذاتي في التعليم التقني السعودي، بهدف الاستفادة منها في تحسين جودة المؤسسات وبرامجها. وتبرز أهمية الدراسة في ارتباطها المباشر بقطاع التعليم التقني السعودي وفي إظهار دور التقويم الذاتي بوصفه أداة منظمة لمراجعة الأداء. غير أن نتائجها تعكس سياقها الزمني والتنظيمي، ولا يجوز استخدامها للحكم على الوضع الحالي لمنظومة التقويم والاعتماد بعد التطورات التنظيمية اللاحقة. كما أن تطوير معايير التقويم لا يحدد بذاته الجهات المسؤولة عن تحويل النتائج إلى قرارات تحسين ومتابعة تنفيذها.

وتناول Al-miman (2018) الحوكمة التشاركية من خلال دراسة مستوى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المؤسسية بجامعة شقراء وكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على استبانة لقياس المشاركة في مجالات محددة من القرار، وأظهرت تباينًا في مستويات المشاركة وبعض العوامل المرتبطة بها. وتبرز أهمية الدراسة في اشتمالها على مؤسسات تدريب تقني ومهني سعودية، غير أن بياناتها تعكس تصورات المشاركين في جهات محددة، ولا تسمح بإثبات فاعلية ترتيبات حوكمة التحسين المستمر أو تعميم مستوى المشاركة على جميع المؤسسات التدريبية السعودية.

وفي مجال التدريب التربوي السعودي، تناولت العتيبي والمبيريك (2023) متطلبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في إدارات التدريب التربوي، بالاستناد إلى مراجعة دراسات عربية وأجنبية ذات صلة. وحددت الدراسة متطلبات إدارية ومادية وبشرية وتقنية، بما يبرز تعدد المجالات الداعمة للتحسين. وتفيد هذه النتيجة في تحديد مجالات الاهتمام التنظيمي والمهني، إلا أن تصنيف المتطلبات لا يوضح وحده كيفية توزيع صلاحيات اتخاذ القرارات ومسؤوليات تنفيذها والمساءلة عن نتائجها داخل المؤسسة التدريبية.

وتكشف المقارنة بين الدراسات السعودية الثلاث اختلافًا في زاوية المعالجة؛ فقد اهتمت دراسة Alzamil (2014) بأدوات التقويم الذاتي، وركزت دراسة Al-miman (2018) على المشاركة في اتخاذ القرارات، بينما تناولت العتيبي والمبيريك (2023) متطلبات التحسين المستمر. وتقدم هذه الإسهامات معرفة مرتبطة بسياقات سعودية، لكنها تتفاوت في طبيعة المؤسسات والوظائف التنظيمية التي تناولتها. ولذلك لا يجوز جمع نتائجها باعتبارها دليلًا مباشرًا على واقع حوكمة التحسين المستمر في جميع المؤسسات التدريبية، وإنما يُستفاد منها في تحديد الجوانب التي تستلزم المقارنة والتكامل في الدراسة الحالية.

رابعًا: التعقيب النقدي والمقارن على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف في مستويات الحوكمة:

تكشف المراجعة عن اتفاق عام بين الدراسات المتخصصة في أهمية وضوح العلاقات التنظيمية والتنسيق والمساءلة في توجيه المؤسسات والمنظومات المهنية، غير أن مستوى التحليل يفسر جانبًا مهمًا من اختلاف نتائجها. فقد تناولت مراجعة Mende وزملائه (2025) الحوكمة على مستوى المنظومة الوطنية، بينما فحصت دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025) قدرة مجالس الكليات على ممارسة مسؤولياتها، وركزت دراسة Abd Rahman وزملائه (2025) على تحديات التنسيق بين الجهات. ولا تمثل هذه المعالجات تصورات متعارضة؛ إذ تتناول وظائف مختلفة يمكن أن تتكامل، لكنها لا تتطابق في الصلاحيات أو نطاق الاستدلال. ومن ثم، ينبغي أن تراعي الدراسة الحالية التمييز بين التنظيم الوطني ووظائف المؤسسة عند المقارنة واشتقاق المتطلبات.

أثر المناهج البحثية في طبيعة النتائج:

تنوعت الدراسات السابقة بين المراجعات المنهجية والدراسات الوصفية المسحية والبحوث النوعية والدراسات النظرية. ويترتب على هذا التنوع اختلاف في قوة الأدلة وطبيعة النتائج؛ فالمراجعات المنهجية تتيح استخلاص أبعاد واتجاهات مشتركة من الأدبيات، بينما توفر الاستبانات معلومات عن تصورات المشاركين والعلاقات التي اختبرتها الدراسات، وتساعد المقابلات على تفسير الممارسات والظروف التنظيمية. أما الدراسات النظرية فتقدم أطرًا مفاهيمية تحتاج إلى اختبار أو تكييف بحسب السياق. ولذلك لا يصح مساواة التصورات المعلنة بالأداء الفعلي، أو التعامل مع العلاقات الوصفية باعتبارها أدلة سببية، أو اعتبار النموذج المفاهيمي ترتيبًا تنظيميًا ثبتت فاعليته.

العلاقة بين الإطار التنظيمي والممارسة:

توضح دراستا Dieltiens وEngelbrecht (2025) وDuemmler وCaprani (2026) أهمية التمييز بين وجود القواعد والتنظيمات والقدرة على تطبيقها. فالأولى أظهرت أن اتساع المسؤوليات الرسمية لمجالس الحوكمة لا يضمن بالضرورة فاعلية دورها المؤسسي، بينما أبرزت الثانية تأثير ظروف العمل والموارد في ممارسة الرقابة على جودة التدريب. ويُفسر الاتفاق بين الدراستين باهتمامهما بالعلاقة بين النص التنظيمي والممارسة، رغم اختلاف موضوع كل منهما ووحدة تحليله. وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدلالة في ضرورة التمييز بين النصوص المعيارية والإجراءات المقترحة لتطبيقها، دون استنتاج وجود فجوة تطبيقية مماثلة في المؤسسات السعودية.

حدود الاستدلال على جودة المخرجات:

تُظهر الدراسات المرتبطة بالشراكة وضمان الجودة أهمية الحذر عند تفسير مؤشرات الأداء؛ فقد تناولت دراسة Song (2025) علاقة بعض ترتيبات الحوكمة برضا الشركاء الصناعيين، بينما أشارت مراجعة Krooi وزملائه (2024) إلى محدودية الأدلة المباشرة على أثر بعض نظم ضمان الجودة الداخلي في جودة المخرجات التعليمية. وتوضح هاتان المعالجتان أن المؤشرات المرتبطة بالرضا أو انتظام الإجراءات لا تكفي وحدها لإثبات تحسن الكفايات المهنية. ومن ثم، فإن أي تصور لحوكمة التحسين المستمر ينبغي أن يميز بين متابعة تنفيذ التدخلات والتحقق من نتائجها، مع اختيار أدلة تتناسب مع طبيعة الأهداف التدريبية.

حدود نقل الممارسات المرجعية إلى المؤسسات السعودية:

تُظهر المقارنة أن الدراسات الدولية الحديثة تناولت نظمًا ومؤسسات تختلف في أطرها التنظيمية وشراكاتها المهنية، بينما ركزت الدراسات السعودية على جوانب متخصصة من التقويم الذاتي والمشاركة ومتطلبات التحسين. ولا يعني هذا الاختلاف عدم إمكان الإفادة من الخبرات الدولية، وإنما يستلزم تحديد ما يمكن اعتباره مبدأً تنظيميًا مشتركًا، وما يحتاج إلى تكييف بحسب الاختصاصات، وما لا تسمح الأدلة بنقله بصورة مباشرة. وتبرز هنا أهمية الاعتماد على المرجعيات السعودية الأصلية عند تحديد الالتزامات والصلاحيات، واستخدام الدراسات والممارسات الدولية لتفسير الوظائف والعلاقات القابلة للاستفادة، لا لإحلالها محل التنظيمات الوطنية.

يتضح من التحليل المقارن أن الأدبيات السابقة تقدم معرفة متخصصة حول الحوكمة وإدارة الجودة والتحسين المستمر، لكنها تختلف في الوظائف التي تركز عليها ومستويات التنظيم التي تتناولها. فبعض الدراسات يفسر السلطة والتنسيق والمساءلة، وبعضها يعالج عوامل الجودة أو قدرة المؤسسة على التعلم والتحسين، بينما تقدم الدراسات السعودية أدلة مرتبطة بالتقويم والمشاركة ومتطلبات التطوير في سياقات محددة. وتتمثل الدلالة العلمية لهذه المقارنة في الحاجة إلى معالجة تكاملية للعلاقات بين هذه الوظائف، مع المحافظة على الفروق بين الأدلة التنظيمية والنتائج البحثية والاستنتاجات التحليلية، وعدم افتراض أن جمع المبادئ والمتطلبات يكوّن بذاته تصورًا حوكميًا مكتملًا.

الفجوة البحثية:

تكشف المراجعة النقدية للأدبيات عن تعدد المعالجات العلمية لحوكمة التعليم والتدريب المهني وإدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر، غير أنها تتفاوت في تفسير العلاقات المؤسسية التي تربط بين سلطة اتخاذ قرارات التحسين ومسؤوليات تنفيذها ومتابعتها والمساءلة عن نتائجها، ولا سيما عند النظر إلى اختلاف المستويات التنظيمية وطبيعة المؤسسات التدريبية السعودية.

ومن ثم، تتحدد الفجوة البحثية، في نطاق الأدبيات التي شملتها المراجعة، في الحاجة إلى معالجة تكاملية لهذه العلاقات تستند إلى المقارنة بين المرجعيات التنظيمية والمعيارية والممارسات ذات الصلة، بما يتيح اشتقاق متطلبات حوكمية مسوغة علميًا وإعادة تنظيمها في تصور مقترح قابل للتكييف والمراجعة، دون افتراض وجود قصور تطبيقي أو ثبوت فاعلية التصور قبل اختباره.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية، التي تستهدف بناء تصور مقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، اعتماد منهجية تتيح فحص الأدبيات العلمية والوثائق التنظيمية والمعيارية المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني، وتحليل مضامينها ومقارنتها في ضوء أغراضها ونطاقات تطبيقها. ولذلك تعتمد الدراسة المنهج المكتبي الوثائقي ذا الطابع المقارن، من خلال إجراءات مترابطة تبدأ بتحديد الوثائق وفحص أصالتها وملاءمتها، ثم استخلاص مضامينها وإجراء المقارنة النقدية بينها، وصولًا إلى اشتقاق المتطلبات الحوكمية وإعادة تنظيم العلاقات بينها وبناء التصور المقترح. ويتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدراسة؛ إذ لا تستهدف قياس الممارسات ميدانيًا أو إثبات فاعلية نموذج تطبيقي، وإنما تسعى إلى استخلاص دلالات علمية وتنظيمية من مصادر موثقة، مع المحافظة على حدود الاستدلال منها (Bowen, 2009; Morgan, 2022).

أولًا: منهج الدراسة وتصميمها:

تعتمد الدراسة المنهج المكتبي الوثائقي ذا الطابع المقارن، الذي يقوم على فحص الوثائق العلمية والتنظيمية والمعيارية، وتحليل مضامينها وتفسيرها في سياقاتها الأصلية، ثم مقارنتها وفق معايير مشتركة للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل وحدود الإفادة منها في المؤسسات التدريبية السعودية. ويستند هذا الاختيار إلى ملاءمة الوثائق بوصفها مصادر أساسية للمعرفة في الدراسات التي تتناول الأطر التنظيمية والممارسات المؤسسية، وإلى أهمية تقويم أصالة المصادر ومصداقيتها وسياقات إنتاجها قبل استخدامها في بناء الاستنتاجات (Bowen, 2009; Morgan, 2022).

ويُنفذ المنهج من خلال ثلاث عمليات متتابعة ومتكاملة؛ تتمثل الأولى في الفحص الوصفي والتحليلي للوثائق بهدف تحديد مضامينها ذات الصلة بأسئلة الدراسة، والثانية في القراءة النقدية لتقويم قوة الأدلة وحدودها والتمييز بين الأحكام التنظيمية والممارسات الاسترشادية والاستنتاجات البحثية، أما الثالثة فتتمثل في المقارنة المنظمة بين المرجعيات وفق معايير محددة تشمل الاختصاصات والمسؤوليات وآليات اتخاذ القرار وعمليات التحسين والتقويم والمتابعة. ولا تمثل هذه العمليات مناهج مستقلة، وإنما إجراءات بحثية لتطبيق المنهج المكتبي الوثائقي ذي الطابع المقارن.

وتُستخدم نتائج المقارنة في اشتقاق المتطلبات الحوكمية وإعادة تنظيم العلاقات بينها ضمن تصور مقترح يحدد مكوناته وآليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه. ويُراعى في ذلك عدم تحويل الممارسات المرجعية إلى التزامات تنظيمية دون سند، وعدم تقديم المتطلبات المقترحة بوصفها نتائج ثبتت فاعليتها، مع التمييز بين ما تقرره الوثائق وما يستنتجه الباحث وما يقترحه للتطوير.

ثانيًا: مجتمع الدراسة ونطاق الوثائق المستهدفة:

يتكون مجتمع الدراسة من الوثائق العلمية والتنظيمية والمعيارية المنشورة والمتاحة التي تتناول التعليم والتدريب المهني، ولا سيما ما يرتبط بحوكمة المؤسسات التدريبية، وضمان جودة التدريب، وإدارة الجودة الشاملة، والتحسين المستمر، وتقويم الأداء المؤسسي والبرامجي. ويُعطى في اختيار الوثائق اهتمام خاص للمصادر التي تتناول المؤسسات المقدمة للتدريب المهني والفني والتقني والتخصصي، بوصفها الأقرب إلى المجال المؤسسي الذي تستهدفه الدراسة.

ويقصد بالمؤسسات التدريبية السعودية في نطاق الدراسة الجهات التي تقدم برامج منظمة لإكساب المتدربين المعارف والمهارات والكفايات المهنية، بما يشمل المؤسسات المتخصصة في التدريب المهني والتقني، ومراكز التدريب التابعة للقطاعات الحكومية والأهلية، والمؤسسات التدريبية القطاعية ذات الطبيعة المهنية أو التطبيقية. ولا يعني شمول هذه المؤسسات في تعريف النطاق افتراض خضوعها جميعًا للأنظمة والمعايير ذاتها؛ إذ تختلف الاختصاصات التنظيمية ومتطلبات الاعتماد والتقويم بحسب القطاع والجهة المشرفة.

وتُحدد مصادر الوثائق ضمن ثلاث مجموعات مترابطة. تضم المجموعة الأولى المرجعيات التنظيمية والمعيارية السعودية ذات الصلة بالتعليم والتدريب المهني، وفي مقدمتها الوثائق الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني لتقويم واعتماد التدريب «مسار»، وما يرتبط بها من معايير وأدلة وإجراءات للتقويم والاعتماد وضمان الجودة، إضافة إلى الوثائق ذات الصلة الصادرة عن الجهات المختصة بتنظيم التدريب المهني والتقني والقطاعي. ولا تُدرج الوثيقة بوصفها مرجعية تنظيمية ملزمة إلا بعد التحقق من الجهة المصدرة ونطاق التطبيق والوضع النظامي للوثيقة.

وتضم المجموعة الثانية الأطر والمعايير الدولية المتخصصة في جودة التعليم والتدريب المهني وحوكمته وتحسينه، ومنها الإطار المرجعي الأوروبي لضمان جودة التعليم والتدريب المهني (EQAVET)، وغيره من المرجعيات التي تقدم متطلبات أو مؤشرات أو إجراءات مرتبطة بمؤسسات التدريب المهني. وتُستخدم هذه المصادر للمقارنة والاستفادة العلمية، دون افتراض إلزاميتها للمؤسسات السعودية.

أما المجموعة الثالثة فتشمل الدراسات العلمية المحكمة التي تناولت حوكمة التعليم والتدريب المهني، وضمان جودة مؤسساته وبرامجه، والتحسين المستمر، والمساءلة المؤسسية، واستخدام البيانات في اتخاذ قرارات التطوير، والمشاركة في إدارة الجودة. ويُعطى الاهتمام للدراسات التي تناولت بيئات التدريب المهني مباشرة، ويمكن الاستعانة بالأعمال التأسيسية العامة في الحوكمة وإدارة الجودة الشاملة عند الحاجة إلى تفسير المبادئ والمفاهيم، دون معاملتها باعتبارها بديلًا عن الأدلة المتخصصة.

ويُراعى عند استخدام المصادر التمييز بين مستوياتها التنظيمية؛ فقد تتناول بعض الوثائق حوكمة منظومة التدريب المهني على المستوى الوطني، بينما تتناول أخرى نظام الجودة داخل المؤسسة التدريبية أو البرنامج التدريبي. ولذلك لا تُنقل الاختصاصات المقررة على مستوى الجهات المنظمة أو المعتمدة إلى مستوى المؤسسة التدريبية، كما لا تُعامل المسؤوليات التنفيذية داخل المؤسسة بوصفها بديلًا عن اختصاصات التقويم والاعتماد الخارجية.

ثالثًا: الحدود الزمنية والمصدرية للوثائق:

تشمل الدراسة الوثائق المنشورة والمتاحة حتى أكتوبر 2026، مع إعطاء الأولوية للدراسات العلمية الحديثة المنشورة خلال الفترة 2020–2026، دون استبعاد المصادر التأسيسية الأقدم متى كانت ضرورية لتفسير المفاهيم أو تطور الممارسات أو تأصيل المنهج. أما الوثائق التنظيمية والمعيارية، فيُعتمد الإصدار الساري أو الأحدث المتاح الذي أمكن التحقق من وضعه ونطاق تطبيقه وقت الفحص، مع الرجوع إلى الإصدارات السابقة عندما يكون ذلك ضروريًا لفهم تطور المرجعية.

ولا تُعد حداثة الوثيقة وحدها معيارًا للحكم على ملاءمتها؛ إذ تتحدد قيمتها بمدى ارتباطها بأسئلة الدراسة وأصالتها ووضوح مضمونها ونطاق تطبيقها. ويتفق ذلك مع ما أكده Bowen (2009) بشأن ضرورة تقييم الوثائق في ضوء أصالتها ومصداقيتها ومعناها وملاءمتها، وعدم الاكتفاء بخصائصها الشكلية.

وتُعطى الأولوية للنصوص الأصلية والدراسات المحكمة والمصادر الرسمية، ولا يُستند إلى ملخص وثيقة أو عرض تعريفي عنها لإثبات متطلبات تفصيلية لم يجر التحقق من ورودها في النص الأصلي. وفي حال تعذر الاطلاع على بعض الوثائق كاملة، يُحدد نطاق الاستفادة منها، وتُسجل حدود الإتاحة عندما يكون لها أثر في قوة الاستنتاج.

رابعًا: معايير اختيار الوثائق واستبعادها وتوثيق إجراءات الاختيار:

تُختار الوثائق التي تتناول التعليم والتدريب المهني وحوكمة مؤسساته وضمان جودته وتحسين أدائه وفق معايير معلنة تشمل الصلة المباشرة بأسئلة الدراسة، وأصالة المصدر، ووضوح الجهة المصدرة أو بيانات النشر، وتوافر مضمون يسمح بالتحليل والمقارنة، وإمكان تحديد نطاق التطبيق عند التعامل مع الوثائق التنظيمية والمعيارية. وتُعطى الأولوية للوثائق السعودية ذات الصلة بتقويم مؤسسات التدريب وبرامجها واعتمادها، تليها الأطر والممارسات المرجعية الدولية المتخصصة في التدريب المهني، ثم الدراسات العلمية المحكمة التي تقدم تأصيلًا نظريًا أو نتائج بحثية مساندة. ويستند ذلك إلى ضرورة فحص الوثائق في ضوء أصالتها ومصداقيتها وملاءمتها للغرض البحثي قبل استخدامها في بناء النتائج (Bowen, 2009; Morgan, 2022).

وتُستبعد الوثائق التي يتعذر التحقق من مصدرها أو لا يرتبط مضمونها بأسئلة الدراسة، والمصادر المكررة التي لا تضيف معلومات مستقلة، والإصدارات التنظيمية غير السارية عند الاستدلال على المتطلبات الحالية، مع إمكان الاستفادة منها في

تفسير التطور التاريخي للمرجعيات. كما تُقيد الاستفادة من الوثائق التي لا يتوافر نصها الكامل بالمعلومات التي أمكن فحصها، دون نسبة أحكام تفصيلية إليها. ولا يُعد اختلاف النتائج أو التوجهات الواردة في المصدر سببًا لاستبعاده؛ لأن المقارنة النقدية تتطلب فحص الأدلة المتفقة والمخالفة وتفسيرها في سياقاتها.

وتوثق إجراءات اختيار الوثائق من خلال سجل يوضح بيانات كل مصدر، ونوعه، والجهة المصدرة، وتاريخ الإصدار أو التحديث، ونطاق التطبيق، وتاريخ الاطلاع، وحالة فحص النص الأصلي، وقرار الإدراج أو الاستبعاد ومسوغه. كما يُسجل العدد الإجمالي للوثائق التي جرى العثور عليها، وعدد الوثائق التي استُبعدت بعد الفحص، وعدد الوثائق التي اعتُمدت للتحليل والمقارنة. ولا تُدرج هذه الأعداد في التقرير النهائي إلا بعد استكمال إجراءات البحث وتوثيقها فعليًا.

ويُراعى التمييز بين الوثائق التي جرى الاطلاع على نصوصها الكاملة، والوثائق التي اقتصر الفحص فيها على صفحات رسمية تعريفية أو ملخصات منشورة. وتُستخدم الفئة الثانية في تحديد وجود المرجعية ونطاقها العام، ولا تُعامل باعتبارها مصدرًا كافيًا لاستخلاص متطلبات تفصيلية لم يثبت فحص بنودها الأصلية.

ويُعد سجل الوثائق جزءًا من إجراءات ضمان قابلية التتبع والمراجعة، وتُستخدم بياناته في تحديد مجموعة المصادر النهائية التي يستند إليها التحليل الوثائقي المقارن، مع الإفصاح عن أي قيود تتعلق بإتاحة النصوص أو تغير الإصدارات التنظيمية.

خامسًا: إجراءات جمع الوثائق وتنظيمها:

تبدأ إجراءات جمع الوثائق بتحديد المصطلحات المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني وحوكمة التحسين المستمر، ثم البحث عنها في قواعد البيانات العلمية والمواقع الرسمية للجهات التنظيمية والمعيارية. وتشمل المصطلحات العربية: حوكمة التدريب المهني، وضمان جودة التدريب، والتحسين المستمر في المؤسسات التدريبية، وإدارة الجودة الشاملة في التدريب المهني، والاعتماد المؤسسي والبرامجي للتدريب، وتقويم الأداء التدريبي. ويُستخدم ما يقابلها باللغة الإنجليزية، ومنها: Vocational Education and Training Governance، وTVET Quality Assurance، و Continuous Improvement in Vocational Training، وTraining Institution Governance، وTotal Quality Management in VET.

ويُنفذ البحث في قواعد البيانات العلمية التي يتوافر الوصول إليها، مثل Scopus وWeb of Science وERIC و Google Scholar، إلى جانب مواقع الجهات التنظيمية والمعيارية السعودية والدولية. وتُوثق قواعد البيانات التي استُخدمت بالفعل، وتواريخ البحث وعباراته والقيود التي طُبقت عليه، دون الادعاء بمراجعة مصادر لم يثبت الوصول إليها أو فحصها.

وتبدأ مراجعة النتائج بفحص بيانات النشر والعناوين والملخصات لتحديد درجة الارتباط بموضوع الدراسة، ثم الاطلاع على النصوص الأصلية للوثائق المرشحة وتطبيق معايير الاختيار والاستبعاد. وتُدرج الوثائق المقبولة في سجل مرجعي موحد يتضمن بيانات المصدر ونوعه ونطاقه التنظيمي ومضمونه المرتبط بأسئلة الدراسة ومكان الحصول عليه.

وتُنظم الوثائق بصورة تسمح بالتمييز بين المصادر السعودية والمصادر الدولية والدراسات العلمية، وبين الوثائق ذات الوظيفة التنظيمية والوثائق المعيارية والبحوث التفسيرية. ويُستخدم هذا التنظيم لضمان إجراء المقارنة بين مصادر متقاربة في الوظيفة أو لتفسير الاختلاف بين المستويات التنظيمية، دون الخلط بين الأحكام النظامية والتوصيات الاسترشادية.

سادسًا: أداة الدراسة وتنظيم الأدلة الوثائقية:

تتمثل أداة الدراسة في استمارة مراجعة وتحليل وثائقي تُستخدم لتنظيم المعلومات المستخلصة من المصادر وتيسير مقارنتها وفق أسئلة الدراسة. ولا تُعد هذه الاستمارة أداة قياس ميدانية أو وسيلة لتحليل إحصائي أو لاستخراج ثيمات وفق منهج مستقل، وإنما وسيلة بحثية لتنظيم الفحص والمقارنة وتوثيق العلاقة بين المصدر والدلالة المستخلصة منه.

وتشتمل الاستمارة على بيانات تعريفية تتضمن عنوان الوثيقة والجهة المصدرة أو المؤلف وسنة النشر ونوع المصدر ونطاق تطبيقه، إلى جانب تحديد المضمون ذي الصلة والسؤال البحثي المرتبط به والموضع المرجعي الذي يستند إليه. كما تتضمن بيان الوظيفة التي يؤديها الدليل، وما إذا كان يمثل حكمًا تنظيميًا أو معيارًا استرشاديًا أو نتيجة بحثية، وأوجه الاتفاق والاختلاف مع المصادر الأخرى، والنتيجة التحليلية التي يمكن استخلاصها وحدودها.

وتعتمد الدراسة الوثيقة بوصفها وحدة المصدر، وتتناول ما ورد فيها من أحكام ومعلومات وممارسات بحسب صلتها بأسئلة البحث. ولا يلزم هذا الإجراء تقسيم النصوص إلى أكواد أو تطبيق تحليل موضوعي مستقل، بل يقوم على القراءة المنظمة

والمقارنة بين المضامين وفق معايير مستمدة من موضوع الدراسة وأهدافها.

وتُراجع استمارة التحليل قبل استخدامها النهائي للتأكد من وضوح حقولها وقدرتها على استيعاب المعلومات اللازمة للمقارنة. ويُوثق ما يطرأ عليها من تعديلات إجرائية متى نُفذت، على أن تحافظ على إمكانية الرجوع إلى المصادر الأصلية وتتبع الاستنتاجات المستخلصة منها.

سابعًا: خطوات التحليل المكتبي الوثائقي والمقارنة:

تُنفذ إجراءات التحليل والمقارنة وفق ست خطوات متتابعة ومترابطة، تهدف إلى ضمان وضوح الانتقال من فحص الوثائق إلى تفسيرها واستخلاص النتائج.

- **الخطوة الأولى: فحص الوثائق وتحديد نطاقها:**

تبدأ العملية بمراجعة الوثائق المختارة للتعرف إلى غرض كل منها وطبيعة الجهة التي أصدرتها ومستوى تطبيقها والفئة المؤسسية التي تستهدفها. ويُحدد ما إذا كانت الوثيقة تتناول تنظيم التدريب المهني على المستوى الوطني، أو جودة المؤسسة التدريبية، أو جودة البرنامج ومخرجاته. وتكتسب هذه الخطوة أهمية في منع المقارنة غير المتكافئة بين متطلبات تختلف في نطاقها أو وظيفتها.

- **الخطوة الثانية: استخلاص المضامين المرتبطة بأسئلة الدراسة:**

تُقرأ الوثائق قراءة تحليلية لاستخراج ما تتضمنه من مبادئ ومتطلبات وممارسات تتصل بالحوكمة والتحسين المستمر، مع تحديد مواضعها الأصلية. ويُراعى التمييز بين ما تقرره الوثيقة بصورة صريحة، وما يمكن استنتاجه من مضمونها، وما لا تسمح المعلومات المتاحة بإثباته.

- **الخطوة الثالثة: تحديد معايير المقارنة المشتركة:**

تُحدد معايير المقارنة استنادًا إلى أسئلة الدراسة وطبيعة المرجعيات، وتشمل وضوح الصلاحيات والمسؤوليات، وآليات اتخاذ القرار والمساءلة، ومشاركة أصحاب المصلحة، وتحديد أولويات التحسين، والتخطيط والتنفيذ، واستخدام بيانات الأداء، وتقويم النتائج، والتغذية الراجعة، واستدامة التطوير. ويُراعى أن تكون المعايير ذات صلة بالمصادر التي تُقارن، وألا تُفرض على وثيقة وظائف لا تدخل ضمن غرضها الأصلي.

- **الخطوة الرابعة: إجراء المقارنة وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل:**

تُعرض مضامين الوثائق وفق المعايير المحددة، ثم تُفحص أوجه التشابه والاختلاف والعناصر التي يمكن أن يكمل بعضها بعضًا. ولا يُعد غياب عنصر من إحدى الوثائق دليلًا مباشرًا على نقص المرجعية أو ضعف المؤسسة المرتبطة بها؛ فقد يرجع ذلك إلى اختلاف نطاق الوثيقة أو مستوى تنظيمها.

- **الخطوة الخامسة: تفسير نتائج المقارنة تفسيرًا نقديًا:**

تُفسر أوجه الاتفاق والاختلاف في ضوء اختلاف السياقات الوطنية والتنظيمية وأهداف المرجعيات واختصاصات الجهات المصدرة. ويُبحث ما إذا كان الاختلاف يعكس تباينًا في الوظائف أو الأولويات أو آليات التنفيذ، أو يمثل تعارضًا فعليًا يؤثر في إمكان الاستفادة من الممارسة. وتُحدد في هذه المرحلة حدود نقل الممارسات الدولية إلى البيئة السعودية، مع مراعاة ما تقرره المرجعيات الوطنية من اختصاصات ومتطلبات.

- **الخطوة السادسة: استخلاص الدلالات القابلة للتوظيف في بناء التصور:**

تُجمع النتائج التي تسندها المقارنة ضمن خلاصات تحليلية توضّح ما يمكن الاستفادة منه في حوكمة التحسين المستمر، وما يتطلب تكييفًا تنظيميًا، وما لا تتوافر له أدلة كافية. وتُستخدم هذه الخلاصات أساسًا لاشتقاق المتطلبات في المرحلة اللاحقة، دون تحويلها مباشرة إلى أحكام ملزمة أو مقترحات نهائية قبل مراجعة مسوغاتها.

وتُنظم المقارنة في مصفوفة تتضمن معايير المقارنة والمصادر السعودية والدولية ذات الصلة، ومضمون كل مرجعية، وأوجه الاتفاق والاختلاف، وتفسيرها النقدي، وأوجه الإفادة الممكنة وحدودها. ولا تُمنح المرجعيات أوزانًا رقمية أو ترتيبًا تفاضليًا إلا

إذا توافرت معايير قياس محددة ومسوغات علمية مناسبة؛ لأن الغرض من المقارنة هنا هو تفسير العلاقات واستخلاص الدلالات، وليس إصدار تصنيف كمي للمؤسسات أو الدول.

ثامنًا: اشتقاق المتطلبات الحوكمية وإعادة تنظيم العلاقات بينها:

تمثل عملية اشتقاق المتطلبات مرحلة انتقالية بين نتائج التحليل الوثائقي المقارن وبناء التصور المقترح؛ إذ تستهدف تحويل الدلالات المستخلصة من الأدلة إلى متطلبات تنظيمية وإجرائية يمكن الاستفادة منها في حوكمة التحسين المستمر. وتبدأ هذه العملية بتحديد النتيجة التي تسندها الوثائق، ثم تفسير دلالتها في ضوء المقارنة، وتحديد الوظيفة المؤسسية المرتبطة بها، وصولًا إلى صياغة المتطلب المقترح وفحص ملاءمته للسياق التنظيمي للمؤسسات التدريبية السعودية.

ويخضع كل متطلب مقترح لأربعة اعتبارات مترابطة، تشمل وضوح سنده الوثائقي، واتصاله بأحد أسئلة الدراسة وأهدافها، واتساقه مع الاختصاصات التنظيمية ذات الصلة، وإمكان توظيفه في تنظيم عمليات التحسين المستمر. ولا يُعتمد المتطلب لمجرد وروده في إطار دولي أو دراسة سابقة، كما لا يُصنف باعتباره التزامًا نظاميًا ما لم يثبت ذلك في وثيقة سعودية سارية تنطبق على المؤسسة المعنية.

وبعد اشتقاق المتطلبات المسوغة، تنتقل الدراسة إلى إعادة تنظيم العلاقات الحوكمية بينها، ويُقصد بذلك ترتيب الوظائف والمسؤوليات المقترحة في بناء متكامل يوضح العلاقة بين تحديد فرص التحسين وتحليلها واعتماد التدخلات وتنفيذها ومتابعتها وتقويم نتائجها. ويُراعى في هذا التنظيم تحديد نقاط اتخاذ القرار وتبادل المعلومات وانتقال المسؤوليات، والتمييز بين الجهات المعنية بالتنفيذ والجهات المكلفة بالمراجعة، وفق الاختصاصات المتاحة.

ولا تعني إعادة تنظيم العلاقات الحوكمية تنفيذ إعادة هندسة فعلية لعمليات مؤسسة قائمة، وإنما تمثل إجراءً تصميميًا واستدلاليًا يقوم على إعادة ترتيب المتطلبات المستخلصة في صورة علاقات وظيفية متكاملة. ويُستخدم هذا الترتيب في بناء التصور المقترح، مع مراجعته للتأكد من وضوح مكوناته وعدم تداخل أدواره أو تعارضها مع التنظيمات المعمول بها.

وتُوثق العلاقة بين كل متطلب ومصدره والدلالة التي استُخلص منها وموقعه في التصور المقترح، بما يسمح بتتبع الانتقال من الدليل الوثائقي إلى النتيجة ثم المتطلب والمكوّن التنظيمي. وتظل هذه المكونات مقترحات علمية تحتاج إلى مراجعة الملاءمة التنظيمية والتحقق التطبيقي مستقبلًا.

تاسعًا: بناء التصور المقترح ومراجعته:

يُبنى التصور المقترح بعد استكمال المقارنة واشتقاق المتطلبات وإعادة تنظيم العلاقات بينها، من خلال تحويل النتائج إلى بناء مؤسسي متكامل يوضح منطلقات الحوكمة وأهدافها ومكوناتها والروابط الوظيفية بينها. ويُراعى أن يعكس التصور المبادئ المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر، مع مراعاة الأطر التنظيمية والمعيارية المتصلة بالمؤسسات التدريبية السعودية.

ويتضمن البناء المقترح، بحسب ما تسمح به نتائج التحليل، تحديد الجهات أو المستويات المسؤولة عن توجيه التحسين واعتماد قراراته، والأدوار المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة، وآليات استخدام البيانات ونتائج التقويم، وإجراءات التحقق من الفاعلية والمساءلة، ووسائل نقل المعرفة والتغذية الراجعة وتعزيز الاستدامة. ولا تُعد هذه المكونات نتائج نهائية مقررة مسبقًا، بل مجالات مرشحة للتنظيم في ضوء المتطلبات التي تثبت مسوغاتها الوثائقية.

وتُراجع مكونات التصور وفق أربعة اعتبارات. يتمثل الأول في الاتساق العلمي مع المفاهيم والمبادئ التي تناولتها الدراسة، والثاني في وضوح السند الوثائقي لكل مكون رئيس، والثالث في الملاءمة التنظيمية وعدم التعارض مع الاختصاصات التي أمكن التحقق منها، والرابع في وضوح العلاقات والإجراءات المقترحة بحيث يمكن فهم كيفية انتقال القرار والمعلومات والمسؤوليات بين مكونات التصور.

وتُستخدم نتائج هذه المراجعة في تعديل المكونات أو دمجها أو استبعاد ما يفتقر إلى مسوغ كافٍ. كما يُوضح ما يتطلب تكييفًا بحسب اختلاف المؤسسة أو القطاع التدريبي. ولا تمثل هذه المراجعة إثباتًا لفاعلية التصور عند التطبيق، بل فحصًا لاتساقه النظري والوثائقي والتنظيمي في حدود المصادر المتاحة.

ويُعرض التصور في صورته النهائية بوصفه مخرجًا مقترحًا للدراسة، مصحوبًا بآليات للتنفيذ والمتابعة والتقويم والاستدامة،

مع بيان شروط تطبيقه وحدوده ومجالات التحقق الميداني المستقبلي.

عاشرًا: موثوقية الدراسة وضوابط الجودة العلمية:

تستند موثوقية الدراسة إلى أصالة الوثائق وملاءمتها، ووضوح إجراءات اختيارها وتحليلها ومقارنتها، وإمكان تتبع النتائج إلى الأدلة التي بُنيت عليها. وقد أكد Bowen (2009) ضرورة تقويم الوثائق من حيث أصالتها ومصداقيتها ودقتها وملاءمتها للغرض البحثي، بينما تناول Morgan (2022) أهمية قراءة الوثائق في ضوء سياقات إنتاجها والقيود المرتبطة باستخدامها.

ولتعزيز مصداقية النتائج، تُعطى الأولوية للمصادر الأصلية والوثائق الرسمية والدراسات المحكمة، مع فحص الأدلة المتفقة والمختلفة وعدم الاكتفاء بالمصادر التي تؤيد استنتاجًا مسبقًا. كما يُراعى اختلاف القوة الاستدلالية للوثائق؛ فلا تُستخدم الممارسات الاسترشادية لإثبات التزامات تنظيمية، ولا تُستخدم نتائج دراسة في سياق محدد لإصدار حكم عام على جميع المؤسسات التدريبية السعودية.

وتتحقق قابلية المراجعة من خلال الاحتفاظ بسجل الوثائق ومصفوفة المقارنة ومواضع الأدلة، وتوثيق المسوغات التي استندت إليها الاستنتاجات والمتطلبات المقترحة. ويُفصل في عرض النتائج بين المضمون الذي تقرره الوثيقة، والتفسير الذي يقدمه الباحث، والمقترح التنظيمي الذي يُشتق من التحليل.

أما الاتساق المنهجي فيُعزز من خلال تطبيق معايير مقارنة معلنة على المصادر المتقاربة في الوظيفة، وتفسير أسباب اختلاف النتائج، والالتزام بمسار واضح يبدأ بالفحص وينتهي بالاشتقاق والبناء. ويمكن الاستفادة من مراجعة علمية مستقلة لمصفوفة المقارنة أو لمسار الاستدلال إذا توافرت الإمكانات، دون وصف هذا الإجراء بأنه نُفذ ما لم يُوثق فعليًا.

وتلتزم الدراسة بالأمانة العلمية في توثيق المصادر وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA 7)، والمحافظة على المعنى الأصلي عند إعادة الصياغة، وعدم اختلاق البيانات أو النتائج أو الأحكام التنظيمية أو التفاصيل المرجعية. كما يُراعى عدم عرض الاستنتاجات المحتملة بوصفها حقائق مثبتة، أو تقديم التصور المقترح باعتباره نموذجًا ثبتت فاعليته.

حادي عشر: ارتباط إجراءات الدراسة بأسئلتها وأهدافها:

تنتظم إجراءات الدراسة في مسار متدرج يرتبط بأسئلتها الستة. فيُعالج السؤال الأول بتحليل الأدبيات المتصلة بالأسس النظرية والمفاهيمية لحوكمة التحسين المستمر في ضوء إدارة الجودة الشاملة، مع التركيز على دلالاتها في المؤسسات التدريبية المهنية. ويُعالج السؤال الثاني بفحص الأطر التنظيمية والمعيارية السعودية والممارسات المرجعية المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني، وتحديد نطاقاتها ومضامينها ذات الصلة بالحوكمة والجودة والتحسين.

ويُعالج السؤال الثالث من خلال المقارنة النقدية بين المرجعيات المختارة، وفق المعايير والإجراءات المحددة في هذا الفصل، وصولًا إلى تفسير أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل وحدود الإفادة منها في السياق السعودي. وتوفر نتائج هذه المقارنة الأساس للإجابة عن السؤال الرابع، من خلال اشتقاق المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية، وإعادة تنظيم العلاقات بينها بصورة متكاملة.

أما السؤال الخامس فيُعالج من خلال بناء مكونات التصور المقترح وتحديد الروابط بين وظائف الحوكمة والصلاحيات والمسؤوليات وعمليات التحسين. ويُعالج السؤال السادس باقتراح آليات التنفيذ والمتابعة والتقويم والاستدامة، استنادًا إلى مكونات التصور ومتطلباته وحدود الاختصاصات التنظيمية للمؤسسات المستهدفة.

ويضمن هذا التسلسل ألا ينتقل البحث من عرض الأدبيات إلى بناء التصور مباشرة، بل يمر بفحص الوثائق وتحليلها ومقارنتها وتفسير نتائجها واشتقاق متطلباتها. كما يتيح عرض نتائج الفصل الرابع وفق الأسئلة الستة، مع المحافظة على العلاقة بين كل نتيجة ودليلها الوثائقي ومسوغها التحليلي.

ثاني عشر: حدود المنهجية والاعتبارات الأخلاقية:

تتحدد نتائج الدراسة بالوثائق التي أمكن الوصول إليها والتحقق من مضامينها، وبطبيعة الأنظمة والمعايير والممارسات التي تتناولها. وقد تؤثر محدودية إتاحة بعض النصوص الكاملة أو اختلاف إصدارات اللوائح والمعايير في نطاق المقارنة وعمق

الاستنتاجات؛ ولذلك تُعرض النتائج في حدود الأدلة التي جرى فحصها بالفعل، مع الإفصاح عن القيود المؤثرة في قوتها.

ولا يسمح المنهج المكتبي الوثائقي بتحديد مستوى التطبيق الفعلي لحوكمة التحسين المستمر في جميع المؤسسات التدريبية السعودية، أو إثبات وجود قصور تنظيمي معين دون سند، أو قياس أثر التصور المقترح في جودة الأداء التدريبي. كما أن اختلاف المؤسسات المهنية والتخصصية في الاختصاصات والهياكل والإمكانات يحد من إمكان تعميم ترتيبات تشغيلية موحدة دون مراجعة السياق الخاص بكل مؤسسة.

وتلتزم الدراسة باستخدام الوثائق المتاحة بصورة مشروعة، واحترام حقوق الملكية الفكرية، ودقة الإسناد العلمي، وعدم تضمين بيانات مؤسسية غير منشورة أو معلومات شخصية لا تقتضيها طبيعة البحث دون تصريح مناسب. كما تُميز الدراسة بين الأحكام التنظيمية القائمة والممارسات المرجعية والمقترحات المستنبطة، حتى لا تُعرض توصيات الباحث بوصفها التزامات نظامية معتمدة.

وبناءً على ذلك، تتمثل مخرجات الدراسة في نتائج تحليلية وثائقية ومقارنة، ومتطلبات حوكمية مشتقة منها، وتصور مقترح يوضح مكوناته والعلاقات بينها وآليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه، مع بقاء فاعليته التطبيقية موضوعًا للتحقق مستقبلًا.

يتضح مما سبق أن منهجية الدراسة تقوم على مسار علمي مترابط يبدأ بتحديد الوثائق المرتبطة بالتعليم والتدريب المهني وفحص أصالتها وملاءمتها، ثم تحليل مضامينها ومقارنتها وفق معايير مشتركة، وتفسير أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل في ضوء السياقات التنظيمية ذات الصلة. وتُستخدم النتائج المستخلصة من هذه العملية في اشتقاق المتطلبات الحوكمية وإعادة تنظيم العلاقات بينها، وصولًا إلى بناء تصور مقترح يربط بين الصلاحيات والمسؤوليات وعمليات اتخاذ القرار والتنفيذ والمتابعة والتقويم والاستدامة.

ويُعد هذا التسلسل ضروريًا للمحافظة على اتساق المنهج مع مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، ولضمان عدم الخلط بين الأدلة الوثائقية والاستنتاجات التحليلية والمقترحات التنظيمية. ويمهد الفصل للانتقال إلى عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في الفصل الرابع، بعد استكمال فحص الوثائق وإجراء المقارنات وتوثيق الاستنتاجات التي ستُبنى عليها مكونات التصور المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها والتصور المقترح والتوصيات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلتها الستة، استنادًا إلى الأسس النظرية والدراسات السابقة التي تناولها الفصل الثاني، وإجراءات المنهج المكتبي الوثائقي ذي الطابع المقارن المحددة في الفصل الثالث. ويتجه التحليل إلى تفسير العلاقة بين المرجعيات التنظيمية والمعيارية ووظائف الحوكمة والتحسين المستمر، ثم اشتقاق المتطلبات اللازمة لتنظيم هذه العلاقة داخل المؤسسات التدريبية السعودية، وصولًا إلى بناء تصور مقترح يوضح مكوناته وآليات تنفيذه ومتابعته وتقويمه.

ويستند عرض النتائج إلى التمييز بين ثلاثة مستويات من المعرفة: المضامين التي تقررها الوثائق والدراسات بصورة مباشرة؛ والاستنتاجات التحليلية التي يستخلصها الباحث من المقارنة بينها؛ والمقترحات الحوكمية التي تُشتق من تلك الاستنتاجات. ويُراعى عند الانتقال بين هذه المستويات اختلاف الطبيعة الاستدلالية للمصدر؛ فالأطر التنظيمية السعودية تُستخدم لتحديد الاختصاصات والمتطلبات في حدود انطباقها، بينما تُستخدم المرجعيات الدولية والدراسات العلمية للتفسير والمقارنة والاستفادة الاسترشادية، دون تحويلها تلقائيًا إلى التزامات تنظيمية داخل المؤسسات السعودية.

وتنحصر النتائج الوثائقية المباشرة في المضامين التي أمكن التحقق منها، بما يشمل النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمعلومات الرسمية المنشورة عن تقويم واعتماد التدريب، والإطار الأوروبي لضمان جودة التعليم والتدريب المهني (EQAVET)، والوصف الرسمي للمواصفة ISO 21001:2025، إلى جانب نتائج الدراسات العلمية التي جرى تناولها في الفصل الثاني. أما البنود التفصيلية لبعض معايير الاعتماد السعودية التي لم يكتمل فحص نصوصها الأصلية، فلا تُنسب إليها متطلبات محددة في هذا الفصل.

وبذلك يُنظم الفصل وفق تسلسل يبدأ بالإجابة عن الأسس النظرية، ثم تحديد المرجعيات ذات الصلة ومقارنتها، ثم اشتقاق المتطلبات وتصنيفها، فبناء التصور المقترح وآليات تطبيقه وتقويمه، وينتهي بالمناقشة العامة والتوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية والخاتمة.

نتيجة السؤال الأول: ما الأسس النظرية والمفاهيمية لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة؟

أظهرت مراجعة الأدبيات أن حوكمة التحسين المستمر لا تمثل مفهومًا مرادفًا لإدارة الجودة الشاملة أو للتحسين المستمر، وإنما يمكن تأصيلها بوصفها تنظيمًا للعلاقات التي تحكم اتخاذ القرارات التطويرية وتنفيذها ومتابعة نتائجها والمساءلة عنها. ويستند هذا التأصيل إلى ثلاث مساهمات علمية متمايزة؛ إذ تناولت أدبيات الحوكمة تنظيم الصلاحيات والمسؤوليات والعلاقات بين الأطراف، وفسرت أدبيات التحسين المستمر تطور قدرة المؤسسة على التعلم وتجديد الممارسات، بينما عالجت أدبيات إدارة الجودة الشاملة القيادة ومشاركة العاملين وإدارة العمليات ومعلومات الجودة باعتبارها عناصر مترابطة في توجيه الأداء (Bessant et al., 2001; Saraph et al., 1989; Mende et al., 2025).

وتبرز الدلالة الأولى لهذه المراجعة في أن وجود ممارسات للتحسين لا يعني بالضرورة وضوح حوكمتها؛ فقد تتوافر أدوات التقويم وإجراءات التطوير دون أن يقدم وجودها وحده تفسيرًا للعلاقات بين الجهة التي تحدد الأولويات والمستوى المخول باعتماد التدخلات والوحدة المسؤولة عن التنفيذ والمراجعة. وفي المقابل، فإن وجود هيكل تنظيمي يحدد المسؤوليات لا يثبت بذاته تحقق تحسن في الأداء. ويتفق هذا التمييز مع المنظور التطوري للتحسين المستمر عند Bessant وزملائه (2001)، الذي يربط التحسين بنمو القدرة التنظيمية والسلوكيات الداعمة للتعلم، لا بمجرد تنفيذ المبادرات.

وتتمثل الدلالة الثانية في أن إدارة الجودة الشاملة توفر أساسًا إداريًا لتوجيه عمليات التحسين، لكنها لا تحدد بصورة مستقلة جميع الترتيبات الحوكمية اللازمة لتطبيقها. فقد أبرز Saraph وزملاؤه (1989) العوامل الإدارية والتنظيمية المرتبطة بإدارة الجودة، بينما أوضح Dean وBowen (1994) اتصال إدارة الجودة الشاملة بالنظرية الإدارية وممارسات التنظيم. وتُظهر المقارنة بين هذين المنظورين أن جودة العمليات ترتبط بكيفية قيادة المؤسسة وإدارة أفرادها ومعلوماتها، غير أن تحويل المبادئ العامة إلى مسؤوليات وصلاحيات محددة يتطلب النظر إلى طبيعة المؤسسة والإطار التنظيمي الذي يحكمها.

وتتعلق الدلالة الثالثة باختلاف مستويات الحوكمة في التعليم والتدريب المهني؛ إذ تناولت مراجعة Mende وزملائه (2025) أبعاد الحوكمة على مستوى منظومات التدريب المهني، بينما ركزت دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025) على العلاقة بين تشكيل مجالس الكليات المهنية ومسؤولياتها وقدرتها على ممارسة أدوارها. ولا يُعد اختلاف مستوى التحليل تعارضًا بين الدراستين، بل يوضح أن تنظيم الحوكمة على مستوى المنظومة لا يغني عن النظر إلى الصلاحيات والمسؤوليات داخل المؤسسة، وأن وجود ترتيبات رسمية لا يثبت وحده فاعليتها التشغيلية.

وبناءً على ذلك، يُستخلص من التأصيل النظري ثلاثة روابط وظيفية يمكن اعتمادها أساسًا تحليليًا للدراسة: العلاقة بين سلطة اتخاذ القرار ومسؤولية التنفيذ؛ والعلاقة بين بيانات التقويم والمساءلة عن نتائج التحسين؛ والعلاقة بين مشاركة العاملين والتعلم المؤسسي. ويُعد تحديد هذه الروابط بناءً تركيبيًا يستخلصه الباحث من الأدبيات السابقة، لا نموذجًا موحدًا ورد بهذه الصياغة في مصدر واحد.

وعليه، تتمثل الإجابة عن السؤال الأول في أن حوكمة التحسين المستمر تستند نظريًا إلى تكامل تنظيم السلطات والمسؤوليات، وتنمية القدرة المؤسسية على التطوير المتتابع، وتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في توجيه العمليات والقرارات. وتتحدد القيمة العلمية لهذا التكامل في تفسير العلاقات بين هذه الوظائف، مع المحافظة على تمايزها وعدم افتراض ثبوت فاعلية ترتيب تنظيمي معين قبل اختباره.

نتيجة السؤال الثاني: ما الأطر التنظيمية والمعيارية السعودية والممارسات المرجعية ذات الصلة بحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية؟

تُظهر مراجعة المرجعيات ذات الصلة وجود اختلاف في أغراضها ومستويات تطبيقها؛ إذ تتناول المرجعيات السعودية وظائف التقويم وضمان الجودة والاعتماد ضمن الاختصاصات الوطنية، بينما تقدم بعض الأطر الدولية آليات استرشادية لإدارة الجودة والتطوير، وتوفر الدراسات العلمية تفسيرات للعلاقات التنظيمية والممارسات المرتبطة بالحوكمة. ولذلك لا تتمثل نتيجة هذا السؤال في إعداد قائمة متجانسة بالمعايير، وإنما في تحديد وظيفة كل مرجعية وحدود الإفادة منها عند بناء التصور.

أولًا: النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب:

يبين النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب أن ضمان الجودة وضبطها والتطوير والتحسين المستمر مجالات مترابطة ضمن توجه الهيئة، كما يبرز التأثير والفاعلية والتكامل وإشراك أصحاب المصلحة والاستفادة من البيانات والتحول الرقمي والاستدامة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2026).

وتتمثل النتيجة المباشرة في أن التحسين المستمر حاضر ضمن المرجعية الوطنية للجودة، ويرتبط باستخدام المعلومات وتقويم النتائج والتطوير. غير أن النموذج المرجعي العام لا يحدد بذاته جميع الصلاحيات التشغيلية المتعلقة بقرارات التحسين داخل المؤسسات التدريبية المختلفة. ومن ثم، فإن الإفادة منه في الدراسة الحالية تتعلق بتأصيل الارتباط بين البيانات والجودة والتحسين، بينما يظل تحديد الالتزامات المؤسسية التفصيلية مرتبطًا بالوثائق التنظيمية التي تنطبق على كل جهة.

ثانيًا: مرجعيات تقويم واعتماد التدريب السعودية:

توضح المرجعيات الرسمية المنشورة عن المركز الوطني لتقويم واعتماد التدريب «مسار» اختصاصه بتقويم منشآت التدريب وبرامجها واعتمادها وفق الأطر والمعايير ذات الصلة. كما تُظهر صفحة الاعتماد البرامجي لمنشآت التدريب وجود وثائق تتعلق بمعايير اعتماد برامج التدريب المنتهية بمؤهل، وتوصيف البرامج، واتساقها مع الإطار الوطني للمؤهلات والمعايير المهنية.

وتكشف هذه المضامين عن ارتباط جودة التدريب بجوانب تصميم البرامج ونتائج التعلم وملاءمتها للأغراض المهنية، وعن أهمية التمييز بين التقويم والاعتماد الخارجي وبين المسؤوليات الداخلية للمؤسسة في تطوير برامجها وممارساتها. غير أن تحديد ما إذا كانت وثيقة معينة تفرض مسؤولية محددة أو إجراءً بعينه يستلزم فحص نصها الأصلي وإصدارها ونطاق تطبيقها؛ ولذلك لا تُستخدم أسماء الملفات أو أوصافها العامة هنا لإثبات أحكام تفصيلية غير متحققة.

ثالثًا: الإطار الأوروبي لضمان جودة التعليم والتدريب المهني (EQAVET):

يقدم الإطار الأوروبي لضمان جودة التعليم والتدريب المهني دورة تتكون من التخطيط والتنفيذ والتقويم والمراجعة، ويتيح أوصافًا ومؤشرات استرشادية يمكن الإفادة منها على مستوى المنظومة المهنية أو الجهة المقدمة للتدريب (European Commission, n.d).

وتتمثل النتيجة المباشرة في أن الإطار يوفر منطقًا إجرائيًا مترابطًا لمراجعة الجودة وتحسينها. وتبرز أهميته بالنسبة إلى الدراسة الحالية في إمكان الاستفادة من هذه الدورة عند تنظيم انتقال قرارات التحسين من تحديد الأهداف إلى التنفيذ ثم التقويم والمراجعة. ومع ذلك، فإن الدورة لا تمثل بذاتها توزيعًا للصلاحيات داخل مؤسسة سعودية، كما أن المؤشرات والأوصاف المرتبطة بها تحتاج إلى تكييف وفق طبيعة البرامج ونطاق السلطة والموارد والبيانات المتاحة.

رابعًا: المواصفة الدولية ISO 21001:2025:

تقدم المواصفة ISO 21001:2025 إطارًا لنظام إدارة المؤسسات التعليمية، بما يشمل المؤسسات التي تقدم خدمات تعليمية وتدريبية منظمة، وتركز معلوماتها الرسمية المنشورة على مواءمة النظام الإداري مع احتياجات المتعلمين والأطراف المعنية وتحسين الخدمات والعمليات التعليمية (International Organization for Standardization [ISO], 2025).

وتتمثل الإفادة الممكنة من المواصفة في تأصيل أهمية الإدارة المنظمة وربط الأهداف والعمليات باحتياجات المستفيدين والتحسين. غير أن وصف المواصفة لا يكفي لإثبات متطلبات تفصيلية بعينها، كما أن صدورها بوصفها مواصفة دولية لا يعني إلزام جميع المؤسسات التدريبية السعودية بتطبيقها. ولذلك تُستخدم في حدود المعلومات الرسمية المتاحة عنها، دون الادعاء بفحص كامل بنودها أو إثبات المطابقة معها.

خامسًا: الدراسات العلمية بوصفها مرجعيات تفسيرية:

تضيف الدراسات المتخصصة في الحوكمة المهنية والتحسين والجودة بعدًا تفسيرًا لا توفره الصفحات التنظيمية العامة؛ فقد تناولت مراجعة Mende وزملائه (2025) تعدد مستويات الحوكمة، وأظهرت دراسة Dieltiens و Engelbrecht (2025) أهمية العلاقة بين المسؤوليات والقدرة على ممارستها، بينما قدم Bessant وزملاؤه (2001) تفسيرًا لتطور قدرة المؤسسة

على التحسين المستمر.

وتفيد هذه الدراسات في تحديد مجالات المقارنة التي ينبغي أن يتناولها التصور المقترح، لكنها لا تُستخدم لإثبات التزامات تنظيمية سعودية أو للحكم على واقع جميع المؤسسات التدريبية. كما أن نتائج الدراسات الميدانية الأجنبية تبقى مرتبطة بمناهجها وعيناتها وسياقاتها، وتخضع الإفادة منها لمدى تقارب الوظيفة التنظيمية المراد تفسيرها.

وتتمثل الإجابة عن السؤال الثاني في وجود ثلاث مجموعات متكاملة من المرجعيات ذات الصلة: مرجعيات سعودية تحدد توجهات الجودة والتقويم والاعتماد واختصاصاتها، وأطر دولية تقدم مبادئ وممارسات استرشادية لتحسين الجودة، ودراسات علمية تساعد على تفسير العلاقات الحوكمية والتنظيمية. ولا يعني هذا التكامل تطابق وظائف المصادر أو قابليتها للنقل المباشر، بل يمثل أساسًا لمقارنتها وفق معايير مشتركة تراعي طبيعة كل مصدر.

نتيجة السؤال الثالث: ما أوجه الاتفاق والاختلاف والتكامل بين الأطر والممارسات المرجعية لحوكمة التحسين المستمر، وما أوجه الإفادة منها في السياق التنظيمي للمؤسسات التدريبية السعودية؟

تُظهر المقارنة النقدية بين المرجعيات أن بينها مجالات اتفاق تتصل بأهمية الجودة والتحسين واستخدام البيانات ومراجعة العمليات، غير أنها تختلف في أغراضها ومستوياتها التنظيمية وطبيعة أحكامها. ولذلك فإن المقارنة لا تهدف إلى تحديد مرجعية أفضل من الأخرى، بل إلى تفسير ما تقدمه كل منها من وظيفة يمكن الإفادة منها في بناء حوكمة التحسين المستمر.

جدول (1): المقارنة النقدية بين المرجعيات الأساسية

معيار المقارنة	المرجعيات السعودية	EQAVET	ISO 21001:2025	الاستنتاج التحليلي
الغرض	ضمان جودة التعليم والتدريب وتقويمه واعتماده بحسب الاختصاص	ضمان وتحسين جودة التدريب المهني	تنظيم نظام إدارة المؤسسات التعليمية	تختلف وظائف المرجعيات، لكنها تتقاطع في الاهتمام بالجودة
مستوى التطبيق	وطني وتنظيمي ومؤسسي أو برامجي بحسب الوثيقة	مستوى المنظومة ومقدم التدريب	المؤسسة التعليمية أو التدريبية	يجب التمييز بين اختصاص الجهة المنظمة ومسؤولية المؤسسة
التحسين المستمر	مجال ضمن النموذج المرجعي الوطني	دورة تخطيط وتنفيذ وتقويم ومراجعة	تحسين نظام الإدارة والخدمات	يمكن توظيف دورة التحسين ضمن تنظيم مؤسسي ملائم
المعلومات والمؤشرات	إبراز البيانات والفاعلية والمخرجات	أوصاف ومؤشرات لجودة التدريب المهني	مواءمة الأهداف والعمليات والاحتياجات وفق الوصف المنشور	يلزم ربط البيانات بقرارات التحسين والتحقق من النتائج
مشاركة أصحاب المصلحة	إبراز التكامل والمشاركة	مراعاة مستويات وأطراف التدريب المهني	الاهتمام بالمتعلمين والأطراف المعنية	المشاركة مبدأ مشترك تختلف آليات تنظيمه
الصلاحيات الداخلية	تتحدد تفصيليًا وفق الوثائق التنظيمية المنطبقة	لا يفرض هيكلًا سعوديًا للصلاحيات	لا يثبت الوصف العام توزيعًا محددًا للسلطات	يلزم تصميم العلاقات الحوكمية داخل حدود الاختصاصات القائمة

أولًا: أوجه الاتفاق:

تتفق المرجعيات في أهمية التقويم والتحسين واستخدام المعلومات في تطوير الجودة، وإن اختلفت في درجة تفصيل هذه الوظائف. فالنموذج المرجعي السعودي يبرز الارتباط بين ضمان الجودة والتطوير والتحسين المستمر، بينما يوضح EQAVET المراحل الإجرائية التي يمكن من خلالها مراجعة الجودة، وتقدم المعلومات الرسمية عن ISO 21001:2025 تصورًا عامًا لنظام إدارة المؤسسات التعليمية وعلاقته بالمستفيدين والعمليات.

ويُستخلص من هذا الاتفاق أن حوكمة التحسين المستمر تحتاج إلى ربط المعلومات الناتجة عن التقويم بعملية منظمة لاتخاذ القرارات وتنفيذها ومراجعة نتائجها. غير أن هذا الاستنتاج لا يعني أن المرجعيات تقرر جميعها ترتيبًا حوكميًا واحدًا، وإنما

يوضح إمكانية الجمع بين الوظائف المشتركة ضمن تصور يستند إلى الأدلة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف:

يتمثل الاختلاف الأساسي في المستوى التنظيمي ونوع الوظيفة؛ فالمرجعيات السعودية ترتبط باختصاصات التنظيم والتقويم والاعتماد، بينما يقدم EQAVET إطارًا مهنيًا مرنًا لدورة الجودة، وتركز ISO 21001:2025 على نظام إدارة المؤسسة التعليمية. ويترتب على ذلك اختلاف طبيعة المعلومات التي يمكن استخلاصها من كل مرجعية، فلا يجوز استخدام وصف مواصفة دولية لإثبات اختصاص جهة سعودية، كما لا يصح اعتبار إتاحة مؤشرات أوروبية دليلًا على إلزام المؤسسات السعودية باستخدامها.

وتوضح هذه النتيجة ضرورة الفصل بين نوعين من الاستدلال: استدلال يتعلق بالالتزامات والصلاحيات القائمة، ويستلزم مرجعية سعودية منطبقة؛ واستدلال يتعلق بالممارسات القابلة للاستفادة، ويمكن أن تدعمه الأدبيات والأطر الدولية. ويُعد الخلط بينهما مصدرًا محتملًا لضعف موضوعية التصور المقترح.

ثالثًا: أوجه التكامل:

تتمثل أوجه التكامل الممكنة في الاستفادة من المرجعية الوطنية لضبط حدود الاختصاص، ومن دورة الجودة المهنية لتنظيم تسلسل إجراءات التحسين، ومن مبادئ الإدارة والجودة لتفسير العلاقة بين الأهداف والعمليات والمعلومات والموارد.

ويُعد هذا التكامل استنتاجًا تحليليًا؛ إذ لا توجد في المصادر المعروضة وثيقة واحدة تقرر دمج هذه المرجعيات في نموذج مؤسسي موحد. ومن ثم، فإن دوره في الدراسة الحالية يتمثل في توفير أساس اشتقاقي لتحديد الوظائف والعلاقات التي ينبغي أن ينظمها التصور، مع الاحتفاظ باستقلال المرجعيات واختلاف مستوياتها.

رابعًا: حدود الإفادة في السياق السعودي:

تكشف المقارنة أن الاستفادة من الممارسات المرجعية تتطلب مراعاة الاختصاصات النظامية وطبيعة المؤسسة والبرنامج التدريبي. كما أن العلاقة بين وجود الترتيب الرسمي وممارسته الفعلية ليست علاقة تلقائية؛ فقد بينت دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025) أهمية النظر إلى قدرة المجالس على ممارسة وظائفها، بينما أوضحت دراسة Duemmler وCaprani (2026) تأثر الممارسة الرقابية بظروف العمل والموارد.

ولا يجوز تعميم نتائج هاتين الدراستين على المؤسسات السعودية، لكنهما تقدمان مسوغًا علميًا لفحص قابلية تنفيذ أي ترتيب حوكمي مقترح، بدلًا من الاكتفاء بصياغته تنظيميًا.

وعليه، تتمثل الإجابة عن السؤال الثالث في أن المرجعيات تتفق في أهمية الجودة والتقويم والتحسين، وتختلف في اختصاصاتها ومستوياتها وأغراضها، ويمكن الإفادة من تكامل وظائفها عبر تنظيم العلاقة بين المرجعية التنظيمية وعمليات التطوير ونظام المعلومات والتقويم والمساءلة. وتظل هذه النتيجة تركيبية ومشروطة بملاءمتها للوائح والاختصاصات التي تحكم المؤسسة التدريبية المعنية.

نتائج السؤال الرابع: ما المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية اللازمة لبناء حوكمة متكاملة للتحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، في ضوء نتائج التحليل الوثائقي؟

تمثل الإجابة عن هذا السؤال انتقالًا من تفسير الأدلة إلى اشتقاق متطلبات حوكمية يمكن أن تسهم في بناء التصور المقترح. ولا تُعرض هذه المتطلبات باعتبارها التزامات تنظيمية سعودية منصوصًا عليها جميعًا، بل باعتبارها مخرجات تحليلية استرشادية تستند إلى الأدبيات والمرجعيات المتاحة، وتحتاج عند التطبيق إلى مطابقة مع اختصاصات المؤسسة والوثائق التنظيمية السارية.

أولًا: المتطلبات القيادية:

تتمثل المتطلبات القيادية المقترحة في تحديد الجهة المخولة بتوجيه أولويات التحسين واعتماد القرارات المرتبطة بها، وربط التدخلات التطويرية بأهداف المؤسسة والكفايات التدريبية المستهدفة، وتوفير الدعم التنظيمي والموارد اللازمة لتنفيذها في حدود الصلاحيات القائمة.

ويستند هذا الاشتقاق إلى أهمية القيادة في إدارة الجودة الشاملة، وإلى ما أبرزته أدبيات الحوكمة المهنية بشأن وضوح وظائف التوجيه والمسؤولية والمساءلة (Saraph et al., 1989; Mende et al., 2025). غير أن تحديد مستوى إداري بعينه لاعتماد جميع القرارات لا يستند إلى هذه الأدبيات وحدها؛ إذ يتوقف على الهيكل التنظيمي والصلاحيات المعتمدة في المؤسسة المستهدفة.

ثانيًا: المتطلبات التنظيمية:

تتعلق المتطلبات التنظيمية بتحديد المسؤوليات بين الأطراف المعنية بتشخيص فرص التحسين وتحليلها وإعداد التدخلات واعتمادها وتنفيذها وتقويم نتائجها. كما تشمل تنظيم نقاط انتقال المعلومات والقرارات بين الوحدات التدريبية والجهات المعنية بالجودة والقيادات المخولة.

ويتمثل المسوغ التحليلي لهذا المتطلب في أن وضوح الوظائف التنظيمية شرط لتفسير المسؤولية عن القرار ونتائجه، بينما لا يكفي مجرد وجود هيكل مؤسسي لإثبات وضوح الممارسة. ويتسق هذا الاستنتاج مع ما تناولته دراسة Dieltiens وEngelbrecht (2025) بشأن العلاقة بين وظائف الحوكمة وقدرة الترتيبات القائمة على ممارستها. ومع ذلك، لا تفترض الدراسة وجود تداخل أو قصور فعلي في المؤسسات السعودية، وإنما تقترح فحص مدى وضوح هذه العلاقات وتوثيقها عند تكييف التصور.

ثالثًا: المتطلبات الإجرائية:

تشمل المتطلبات الإجرائية المقترحة وجود مسار محدد يبدأ برصد فرصة التحسين وتقدير أولويتها، ثم إعداد التدخل واعتماده وتنفيذه ومتابعته، وينتهي بالتحقق من نتائجه واتخاذ القرار اللاحق بشأن تثبيته أو تعديله أو إعادة معالجته.

ويستند تنظيم هذه المراحل إلى دورة ضمان الجودة التي يقدمها EQAVET، مع إضافة متطلبات حوكمية تتعلق بجهات الاعتماد والتنفيذ والمساءلة؛ لأن الدورة المرجعية، رغم وضوح مراحلها، لا تحدد بذاتها صلاحيات المؤسسات السعودية أو الإجراءات الإدارية التفصيلية المعتمدة لديها (European Commission, n.d.).

ويُراعى في هذا المتطلب أن اكتمال الإجراء لا يمثل دليلًا كافيًا على تحقق التحسين، ما لم تقترن متابعة التنفيذ بفحص النتائج التي استهدفها التدخل.

رابعًا: المتطلبات البشرية والمهنية:

تتصل المتطلبات البشرية بتنمية قدرة القيادات والعاملين على تفسير بيانات الأداء وتحليل المشكلات المهنية وإعداد مقترحات التحسين وتوثيق الخبرات، إلى جانب تنظيم مشاركة المدربين والمستفيدين والأطراف ذات الصلة وفق طبيعة القرار.

ويستند ذلك إلى تفسير Bessant وزملائه (2001) للتحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية تتطور بالممارسة والتعلم، وإلى أهمية مشاركة العاملين ضمن عوامل إدارة الجودة الشاملة (Saraph et al., 1989). غير أن تنظيم المشاركة لا يعني إسناد سلطة القرار لجميع المشاركين؛ إذ يجب التمييز بين حق تقديم الرأي والمعلومات وبين صلاحية الاعتماد والمسؤولية عن التنفيذ.

خامسًا: المتطلبات التقنية والمعلوماتية:

تشمل المتطلبات التقنية تنظيم جمع بيانات الأداء وضبط جودتها وإتاحتها للمستويات المخولة، وتوثيق قرارات التحسين وأدلة تنفيذها ونتائجها، وتوفير وسائل مناسبة لمتابعة التدخلات.

ويستند هذا الاشتقاق إلى إبراز الاستفادة من البيانات والتحول الرقمي ضمن النموذج المرجعي لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وإلى أهمية المعلومات في مبادئ إدارة الجودة. غير أن وجود نظام إلكتروني أو لوحة مؤشرات لا يمثل بذاته دليلًا على جودة القرار؛ إذ تتوقف قيمة المعلومات على دقتها وملاءمتها ووضوح المسؤولية عن تفسيرها والاستفادة منها.

ومن ثم، فإن المتطلب التقني المقترح لا يستلزم إنشاء نظام مستقل أو شراء تطبيق جديد، بل يركز على تحديد المعلومات اللازمة للقرار وتنظيم مسؤوليات إدارتها.

سادسًا: المتطلبات الرقابية والتقويمية:

تتمثل المتطلبات الرقابية في التحقق من تنفيذ التدخلات وفق القرارات المعتمدة، وفحص مدى تحقق أهدافها، وتفسير الانحرافات والنتائج غير المتوقعة، وتوثيق قرارات الاستمرار أو التعديل أو الإيقاف.

ويبرز هنا التمييز بين متابعة الالتزام الإجرائي والتحقق من النتائج التدريبية؛ فقد يكتمل تنفيذ برنامج أو تعديل محتواه دون أن يثبت ذلك تحسن الكفايات المستهدفة. ويتفق هذا التحفظ مع مناقشة Krooi وزملائه (2024) لحدود الأدلة على أثر بعض نظم ضمان الجودة الداخلي في المخرجات التعليمية.

ولا يتطلب هذا التصور إنشاء جهاز رقابي مستقل في كل مؤسسة، بل تحديد مسؤولية المراجعة وإمكان الاعتماد على الأدلة المناسبة ضمن الهيكل القائم.

خلاصة اشتقاق المتطلبات:

جدول (2): مصفوفة المتطلبات الحوكمية المقترحة وسندها ووظيفتها

الرمز	مجال المتطلب	المتطلب المقترح	السند العلمي أو المرجعي	طبيعة الاشتقاق
G-01	قيادي	تحديد سلطة توجيه التحسين واعتماد تدخلاته	Saraph et al., 1989; Mende et al., 2025	تركيبي مقترح
G-02	تنظيمي	توضيح مسؤوليات التشخيص والقرار والتنفيذ والمراجعة	Dieltiens & Engelbrecht, 2025	تركيبي مقترح
G-03	إجرائي	تنظيم دورة التحسين وربط مراحلها بنقاط قرار واضحة	European Commission, n.d.	ممارسة مرجعية قابلة للتكييف
G-04	بشري	تنظيم المشاركة وبناء قدرات تحليل الأداء والتعلم	Bessant et al., 2001; Saraph et al., 1989	تركيبي مقترح
G-05	تقني	تنظيم بيانات الأداء وأدلة اتخاذ القرار والتحقق	هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2026؛ ISO, 2026	تركيبي مستند إلى مبادئ مرجعية
G-06	رقابي	الفصل الوظيفي بين متابعة التنفيذ والتحقق من النتائج	Krooi et al., 2024; European Commission, n.d.	تركيبي مقترح

وتتضح من هذه المصفوفة نقطة منهجية مهمة؛ إذ لا يُصنف أي متطلب هنا بوصفه «تنظيميًا منصوصًا عليه» دون وجود بند سعودي ساري محدد وانطباق واضح على المؤسسة المعنية. ولا يمنع هذا التحفظ من اقتراح المتطلب علميًا، لكنه يضبط طبيعة سنده وقوة الاستدلال عليه.

وعليه، تتمثل الإجابة عن السؤال الرابع في ست مجموعات متكاملة من المتطلبات القيادية والتنظيمية والإجرائية والبشرية والتقنية والرقابية، تستهدف تنظيم سلطة القرار ومسؤوليات التنفيذ واستخدام البيانات ومراجعة النتائج. وتُعد هذه المجموعات أساسًا تصميميًا للتصور المقترح، مع بقاء تطبيقها مشروطًا بالملاءمة التنظيمية والتحقق من الوثائق القطاعية ذات الصلة.

نتائج السؤال الخامس: ما مكونات التصور المقترح لحوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، وكيف يمكن تنظيم العلاقات بين مكوناته بما يضمن وضوح الصلاحيات والمسؤوليات وتكامل عمليات التحسين؟

أولًا: فلسفة التصور المقترح:

يقوم التصور على أن التحسين المستمر لا يتحقق بوصفه مجموعة مبادرات منفصلة، وإنما يستلزم تنظيمًا مؤسسيًا يوضح كيفية اتخاذ قرارات التطوير وتنفيذها ومراجعتها والمساءلة عن نتائجها. ويستند هذا التوجه إلى التكامل بين أدبيات الحوكمة والتحسين المستمر وإدارة الجودة الشاملة، وإلى الدلالات التي أتاحتها المقارنة بين المرجعيات الوطنية والممارسات الدولية.

ولا يستهدف التصور استحداث منظومة موازية للهياكل القائمة أو نقل اختصاصات الجهات المنظمة والمعتمدة إلى المؤسسات التدريبية، وإنما يقترح إطارًا مرنًا لتنظيم العلاقات بين الوظائف التي تؤديها الجهات المعنية بالتحسين داخل حدود صلاحياتها.

ثانيًا: أهداف التصور:

يهدف التصور المقترح إلى إيجاد إطار استرشادي يساعد المؤسسات التدريبية على توجيه قرارات التحسين المستمر وربطها بنتائج الأداء؛ وتوضيح مسؤوليات تحديد فرص التحسين واعتماد التدخلات وتنفيذها وتقويم نتائجها؛ وتنظيم المشاركة المهنية وتبادل المعلومات؛ وتعزيز التمييز بين اكتمال الإجراءات وتحقيق النتائج؛ وترسيخ الاستفادة من الخبرة في المراجعات الدورية اللاحقة.

وتمثل هذه الأهداف غايات تصميمية للتصور، ولا تُعرض بوصفها نتائج ثبت تحققها بالتطبيق.

ثالثًا: مكونات التصور المقترح:

يتكون التصور من خمسة مكونات مترابطة:

- **المكون الأول: المرجعية الحوكمية:**

ويشمل تحديد الإطار التنظيمي الذي يحكم قرارات التحسين، والجهات المخولة بالتوجيه والاعتماد، والقيود التي تضبط ممارسة الصلاحيات. وتتمثل وظيفته في ضمان اتساق القرارات المقترحة مع اختصاصات المؤسسة، وعدم تجاوز حدود السلطة المقررة لها.

- **المكون الثاني: تنظيم المسؤوليات والعلاقات:**

ويتناول تحديد الوظائف المرتبطة برصد فرص التحسين وتحليلها وإعداد التدخلات واعتمادها وتنفيذها ومراجعتها، وتوضيح نقاط انتقال المعلومات والمسؤوليات بين الجهات. وتتمثل قيمته في جعل المسؤولية عن القرار ونتيجته قابلة للتحديد والمراجعة.

- **المكون الثالث: العمليات المؤسسية للتحسين:**

ويتعلق بتنظيم التسلسل الإجرائي من تحديد الحاجة إلى التطوير وصولًا إلى اتخاذ القرار اللاحق بعد تقويم النتائج. ويستفيد هذا المكون استرشاديًا من دورة EQAVET، مع إضافة ما يلزم لتوضيح صلاحيات الاعتماد والمسؤوليات في كل مرحلة.

- **المكون الرابع: منظومة المعلومات والتقويم:**

ويرتبط بتحديد المعلومات اللازمة للقرار، ومصادرها، ومعايير جودتها، وكيفية استخدامها في ترتيب الأولويات ومتابعة التدخلات والتحقق من نتائجها. ويُراعى فيه الفصل بين مؤشرات الإنجاز ومؤشرات تحقق النتائج التدريبية أو التنظيمية.

- **المكون الخامس: التعلم المؤسسي والاستدامة:**

ويشمل تنظيم الاستفادة من الدروس المستخلصة من التدخلات الناجحة وغير الناجحة، وتوثيق أسباب القرارات ونتائجها، ومراجعة الإجراءات بصورة دورية عند تغير الاحتياجات أو البرامج أو الأدلة.

وتمثل هذه المكونات بناءً تركيبيًا يقترحه الباحث في ضوء الأدلة والمقارنة، ولا يدعي أنها مكونات نموذج معتمد نصًا لدى جهة تنظيمية أو إطار دولي بعينه.

رابعًا: العلاقات الوظيفية بين مكونات التصور:

يتحقق التكامل بين المكونات من خلال مسار تتتابع فيه المعلومات والقرارات والمسؤوليات. تبدأ العملية برصد فرصة للتحسين من بيانات الأداء أو نتائج التقويم أو ملاحظات المستفيدين، ثم تُحلل الحاجة وتُقدر أولويتها، ويُعد التدخل المناسب ويُعرض على الجهة المخولة بالاعتماد. وبعد إقراره تُحدد مسؤوليات التنفيذ والمتابعة، وتُفحص النتائج مقارنة بالأهداف، ثم يُتخذ قرار بالاستمرار أو التعديل أو إعادة المعالجة، مع توثيق الخبرة المكتسبة.

ويُعد هذا المسار تنظيمًا وظيفيًا مقترحًا، لا إعادة هندسة فعلية لعمليات مؤسسة قائمة. كما لا يستلزم فصل كل وظيفة في وحدة تنظيمية مستقلة؛ إذ يمكن الجمع بين بعض الوظائف بحسب حجم المؤسسة ومواردها، شريطة وضوح المسؤولية وعدم

التعارض مع متطلبات الرقابة والمساءلة المعمول بها.

جدول (3): مصفوفة المسؤوليات الوظيفية المقترحة

الوظيفة	القيادة المخولة	الجهة المعنية بالجودة أو التقويم	الوحدة التدريبية	الأطراف ذات العلاقة
تحديد فرص التحسين	توجيه الأولويات	تحليل نتائج الأداء	رصد الاحتياجات والمشكلات	تقديم الملاحظات
إعداد التدخل	مراجعة الاختصاص والموارد	تقديم أدلة التقويم	إعداد البدائل والخطة	المشاركة عند الصلة
اعتماد التدخل	اتخاذ القرار وفق الصلاحية	تقديم الرأي الفني	استكمال المسوغات	الاستشارة عند الحاجة
تنفيذ التدخل	توفير الدعم والمساءلة	متابعة الأدلة والإجراءات	التنفيذ والتوثيق	التعاون بحسب الدور
تقويم النتائج	مراجعة النتائج واتخاذ القرار اللاحق	فحص الأدلة ومؤشرات الأداء	تقديم بيانات التنفيذ	إبداء الرأي في النتائج
التعلم المؤسسي	اعتماد التعديلات اللاحقة	توثيق الدروس المستفادة	نقل الخبرة وتطوير الممارسة	تقديم التغذية الراجعة

خامسًا: ضوابط ملاءمة التصور:

تتحدد ملاءمة التصور بأربعة ضوابط مترابطة: توافق المكونات مع المرجعيات التنظيمية ذات الصلة، ووضوح السند العلمي لكل علاقة مقترحة، وملاءمة الإجراءات لطبيعة البرامج التدريبية والكفايات المستهدفة، وإمكان تكييف المسؤوليات والمؤشرات بحسب الهيكل والموارد.

ولا تثبت هذه الضوابط فاعلية التصور، وإنما تحدد شروط مراجعته قبل استخدامه أو إخضاعه لاختبار تطبيقي.

وعليه، تتمثل الإجابة عن السؤال الخامس في تصور حوكمي يتكون من المرجعية الحوكمية، وتنظيم المسؤوليات والعلاقات، والعمليات المؤسسية للتحسين، ومنظومة المعلومات والتقويم، والتعلم المؤسسي والاستدامة. ويتحقق ترابطه من خلال تنظيم انتقال الأدلة والقرارات والمسؤوليات عبر دورة التحسين، بما يحافظ على الاختصاصات القائمة ويجعل المتابعة والمساءلة مرتبطتين بنتائج قابلة للفحص.

نتائج السؤال السادس: ما الآليات والإجراءات المقترحة لتنفيذ التصور ومتابعته وتقويم فاعليته وتعزيز استدامته في المؤسسات التدريبية السعودية؟

تستند آليات التنفيذ المقترحة إلى تحويل مكونات التصور إلى إجراءات يمكن تكييفها مع طبيعة المؤسسة التدريبية وصلاحياتها ومواردها. ولا يُفترض أن تتبع المؤسسات جميعها تصميمًا تشغيليًا واحدًا، كما لا يجوز وصف هذه الآليات بأنها أثبتت فاعليتها قبل اختبارها في بيئات تطبيقية مناسبة.

أولًا: مرحلة التهيئة والمراجعة التنظيمية:

تبدأ المؤسسة التي ترغب في الإفادة من التصور بمراجعة إطارها التنظيمي ومسارات اتخاذ قرارات الجودة والتحسين لديها، وتحديد الوظائف القائمة بالفعل والوثائق التي تضبط الصلاحيات. وتستهدف هذه المرحلة التعرف إلى إمكانات التكييف، لا افتراض وجود ضعف أو غياب لترتيبات الحوكمة.

ويُقترح أن يكون مخرج هذه المرحلة سجلًا يوضح الوظائف المتوافرة والجهات المسؤولة عنها، والمجالات التي تحتاج إلى توضيح أو تعديل ضمن الصلاحيات المعتمدة.

ثانيًا: مرحلة تنظيم المسؤوليات واعتماد الإجراءات:

تشمل هذه المرحلة تحديد الجهات المسؤولة عن رفع مقترحات التحسين وفحصها واعتمادها وتنفيذها ومراجعتها، مع تنظيم أسس الإحالة وتبادل البيانات والمستندات بين الوحدات المعنية.

ويُقترح توثيق المسؤوليات في دليل إجراءات أو مصفوفة صلاحيات تعتمدها الجهة المختصة، دون استحداث مستويات إدارية أو سلطات لا يجيزها التنظيم القائم.

ثالثًا: مرحلة تنفيذ التدخلات ومتابعتها:

يرتبط كل تدخل تحسيني بهدف محدد ومسؤول عن التنفيذ وفترة زمنية مناسبة وموارد لازمة ومؤشر أو أكثر للتحقق من النتائج. ويُقترح استخدام سجل للتدخلات يوضح مصدر الحاجة إلى التحسين، ومسوغ القرار، والجهة المعتمدة، وحالة التنفيذ، والأدلة المتوافرة، ونتائج المراجعة.

ويُراعى أن نسبة الإنجاز تمثل مؤشرًا على تقدم التنفيذ، لكنها لا تثبت بمفردها تحقق التحسن في الكفايات التدريبية أو جودة المخرجات.

رابعًا: مرحلة تقويم النتائج واتخاذ القرار اللاحق:

يُقترح تقويم كل تدخل وفق الهدف الذي اعتمد من أجله؛ فإذا استهدف تطوير كفاية مهنية، ينبغي استخدام دليل مناسب على اكتساب تلك الكفاية، بدل الاكتفاء بمؤشرات الرضا أو انتظام الحضور. وإذا استهدف تحسين إجراء إداري، فينبغي اختيار مؤشرات ترتبط بزمن الإجراء أو دقته أو جودة مخرجاته بحسب طبيعة التدخل.

وتُقارن النتائج بالمستهدفات أو بخط الأساس متى توافرت بيانات صالحة، مع مراعاة العوامل السياقية التي قد تؤثر في تفسير التغير. ولا يُنسب التحسن إلى التدخل بصورة سببية ما لم تتوافر أدلة مناسبة تسمح بهذا الاستنتاج.

خامسًا: مؤشرات المتابعة والتقويم المقترحة:

جدول (4): مؤشرات استرشادية لتقويم حوكمة التحسين المستمر

المجال	المؤشر المقترح	طريقة الاحتساب	الغرض
وضوح الحوكمة	نسبة التدخلات التي حُددت لها جهة اعتماد ومسؤول تنفيذ	عدد التدخلات المستوفية للتحديد ÷ إجمالي التدخلات المعتمدة × 100	متابعة وضوح المسؤوليات
انتظام التنفيذ	نسبة التدخلات المنجزة في المدة المحددة	التدخلات المنجزة ضمن المدة ÷ التدخلات المستحقة خلال الفترة × 100	متابعة الالتزام الزمني
القرار المستند إلى الأدلة	نسبة قرارات التحسين المرفقة بمسوغات موثقة	القرارات المدعومة بأدلة ÷ إجمالي القرارات المفحوصة × 100	قياس انتظام الاستناد إلى المعلومات
المتابعة والتقويم	نسبة التدخلات المستحقة التي خضعت لتقويم لاحق	التدخلات المقومة ÷ التدخلات المستحقة للتقويم × 100	التحقق من انتظام المراجعة
تحقق الأهداف	نسبة التدخلات التي استوفت معيار النجاح المحدد مسبقًا	التدخلات المستوفية لمعيار النجاح ÷ التدخلات المقومة التي توافرت لها بيانات كافية × 100	متابعة النتائج المستهدفة
التعلم المؤسسي	نسبة التدخلات المغلقة بقرار موثق ودروس مستفادة	التدخلات المغلقة توثيقيًا ÷ إجمالي التدخلات المغلقة × 100	متابعة الاستفادة من الخبرة

ويُراعى عند تطبيق هذه المؤشرات عدم الخلط بين ارتفاع قيمة المؤشر الإجرائي وتحسن الأداء الفعلي؛ فارتفاع نسبة التدخلات المنجزة في موعدها لا يثبت جودة نتائجها، كما أن نسبة التدخلات التي حققت أهدافها لا تكفي وحدها لإثبات الأثر السببي للتدخلات إذا لم تسمح البيانات وتصميم التقويم بذلك.

سادسًا: آليات التعلم المؤسسي والاستدامة:

تتطلب الاستدامة تنظيم مراجعة دورية للتدخلات ونتائجها، وتوثيق الخبرات المرتبطة بالتدخلات الناجحة وغير الناجحة، وإدراج الدروس المستفادة في مراجعة البرامج والإجراءات اللاحقة.

ويُقترح دمج هذه المراجعة في دورات التخطيط والتقويم المعمول بها داخل المؤسسة، بدلًا من إنشاء نشاط منفصل لا يرتبط بقراراتها الفعلية. ويستند هذا الاتجاه إلى فهم التحسين المستمر بوصفه قدرة تنظيمية تتطور بتراكم الممارسة والتعلم (Bessant et al., 2001).

سابعًا: المخاطر المحتملة وضوابط معالجتها:

قد يواجه تطبيق التصور مخاطر محتملة، من أبرزها تداخل المسؤوليات، أو استخدام مؤشرات لا تعكس الكفايات التدريبية المستهدفة، أو زيادة أعباء التوثيق دون قيمة تنظيمية واضحة، أو الاعتماد على المعلومات دون التحقق من جودتها، أو انتقال المقترحات الاسترشادية إلى ممارسات تتجاوز الصلاحيات القائمة.

ويُقترح التعامل مع هذه المخاطر من خلال مراجعة مصفوفة المسؤوليات، واختيار مؤشرات تتناسب مع طبيعة الأهداف، وتبسيط الوثائق اللازمة لتتبع القرار، والتأكد من جودة البيانات، ومراجعة توافق الإجراءات المقترحة مع الأنظمة ذات الصلة.

وتمثل هذه المخاطر اعتبارات تصميمية محتملة، لا نتائج ميدانية رصدتها الدراسة في المؤسسات التدريبية السعودية.

وعليه، تتمثل الإجابة عن السؤال السادس في آليات مترابطة تبدأ بالتهيئة التنظيمية وتحديد المسؤوليات، ثم تنفيذ التدخلات ومتابعتها والتحقق من نتائجها، وتنتهي بتوثيق الخبرات ومراجعة الإجراءات لتعزيز الاستدامة. وتظل فاعلية هذه الآليات موضوعًا للتحقق المستقبلي، ولا تسمح طبيعة الدراسة الوثائقية الحالية بإثبات نتائج تطبيقها.

المناقشة العامة لنتائج الدراسة

تكشف الإجابات السابقة عن ثلاث دلالات علمية مترابطة. تتمثل الأولى في أن العلاقة بين الحوكمة والتحسين المستمر وإدارة الجودة الشاملة هي علاقة تكامل وظيفي، وليست تطابقًا مفاهيميًا؛ إذ تختص الحوكمة بتنظيم القرارات والمسؤوليات، ويتعلق التحسين المستمر بتطوير العمليات والتعلم من النتائج، بينما تقدم إدارة الجودة الشاملة مبادئ لتوجيه القيادة والمشاركة وإدارة العمليات والمعلومات. وتتفق هذه القراءة مع تمايز المعالجات التي قدمتها الأدبيات التأسيسية والمتخصصة (Saraph et al., 1989; Bessant et al., 2001; Mende et al., 2025).

وتتمثل الدلالة الثانية في أن اختلاف المرجعيات التنظيمية والمعيارية لا يعني تعارضها بالضرورة، وإنما يقتضي تحديد وظيفة كل منها قبل الإفادة من مضامينها. وتؤكد هذه النتيجة أهمية المحافظة على التمييز بين المرجعية الوطنية للحقوق والاختصاصات، والأطر الدولية التي توفر أدوات استرشادية، والدراسات العلمية التي تقدم تفسيرات لا تتحول تلقائيًا إلى التزامات تنظيمية. ولذلك يُعد اتساق التصور المقترح مع الأنظمة ذات الصلة شرطًا لازمًا لملاءمته، وليس نتيجة تتحقق بمجرد الاستشهاد بالمراجع الوطنية.

أما الدلالة الثالثة فتتعلق بحدود الاستدلال من مؤشرات الجودة والتحسين؛ إذ إن اكتمال تنفيذ التدخلات أو استيفاء الإجراءات لا يثبت بالضرورة تحقق نتائج تدريبية أفضل. وقد أبرزت مراجعة Krooi وزملائه (2024) محدودية بعض الأدلة المتعلقة بأثر نظم ضمان الجودة الداخلي في المخرجات التعليمية، وهو ما يدعم ضرورة التمييز في التصور بين متابعة التنفيذ والتحقق من النتائج.

ومن هذه الدلالات يتحدد الإسهام التركيبي للدراسة في تنظيم العلاقات بين الأدلة والقرار والمسؤولية والتنفيذ والمراجعة والتعلم المؤسسي ضمن تصور مترابط. ولا يتمثل هذا الإسهام في ابتكار مبادئ جديدة للجودة أو تقديم نظام تنظيمي سعودي معتمد، وإنما في اقتراح كيفية تكامل الوظائف القائمة على نحو يمكن إخضاعه للتحقق والمراجعة.

وفي المقابل، ينبغي تفسير نتائج الدراسة في حدود الأدلة المستخدمة؛ إذ لا يسمح التحليل المكتبي الوثائقي بإثبات مستوى تطبيق حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية، كما أن عدم اكتمال فحص بعض النصوص السعودية الأصلية يمنع وصف جميع المتطلبات المقترحة بأنها مستخلصة من أحكام تنظيمية تفصيلية. ولذلك تظل النتائج التي تتجاوز المضامين المباشرة استنتاجات تحليلية مقيدة، ويظل التصور مخرجًا تصميميًا يحتاج إلى فحص ملاءمته التنظيمية واختباره تطبيقيًا.

توصيات الدراسة

في ضوء التأصيل النظري والتحليل النقدي المقارن والمتطلبات المستخلصة والتصور المقترح، تقدم الدراسة التوصيات التالية بوصفها اتجاهات تطويرية قابلة للنظر والتكييف بحسب اختصاص المؤسسة التدريبية، وليست أحكامًا على واقع المؤسسات أو التزامات تنظيمية جديدة:

1. مراجعة وضوح المسؤوليات الحوكمية لقرارات التحسين المستمر من خلال تحديد الجهات المخولة باعتماد التدخلات والجهات المسؤولة عن تنفيذها ومتابعتها وتقويم نتائجها، مع توثيق العلاقات بينها ضمن الإجراءات والاختصاصات القائمة.
2. تعزيز ارتباط قرارات التحسين بنتائج التقويم والكفايات التدريبية المستهدفة، من خلال تحديد مسوغات التدخلات وأولوياتها، واختيار أدلة قياس تتناسب مع طبيعة البرامج، وعدم الاكتفاء بمؤشرات الإنجاز الإجرائي.
3. تنظيم المشاركة المهنية وتبادل المعلومات بين الوحدات المعنية بما يسمح بالاستفادة من خبرات المدربين والعاملين وملاحظات المستفيدين، مع المحافظة على التمييز بين المشاركة في التشخيص والاستشارة وسلطة اعتماد القرارات.
4. تطوير آليات التحقق من نتائج التدخلات التحسينية بحيث تشمل فحص مدى تحقق الأهداف، ومراجعة النتائج غير المتوقعة، وتوثيق أسباب القرارات اللاحقة، مع عدم نسبة التحسن إلى التدخل الواحد دون دليل مناسب.
5. توظيف المرجعيات الوطنية والدولية وفق طبيعة كل منها ونطاق تطبيقها؛ وذلك بالاستناد إلى الوثائق السعودية السارية في تحديد الالتزامات والاختصاصات، والاستفادة من الأطر الدولية المتخصصة بوصفها مرجعيات استرشادية قابلة للتكييف.
6. دمج التعلم المؤسسي في المراجعات الدورية للجودة والتحسين من خلال حفظ الدروس المستفادة وتوثيق مبررات القرارات ونتائجها، وربط المعرفة الناتجة عن التدخلات بدورات التخطيط والتطوير اللاحقة.

وتظل جدوى تطبيق هذه التوصيات مرتبطة بطبيعة المؤسسة التدريبية وبرامجها وصلاحياتها ومواردها، وبما تكشف عنه مراجعة وضعها التنظيمي والمهني الفعلي.

مقترحات الدراسات المستقبلية

تقترح الدراسة إجراء بحوث تطبيقية لاحقة لتقويم ملاءمة التصور المقترح في أنواع مختلفة من المؤسسات التدريبية السعودية، من خلال الاستفادة من آراء القيادات والمتخصصين في التدريب والجودة والحوكمة، وفحص مدى اتساق مكوناته مع الاختصاصات والهياكل المؤسسية.

كما تقترح إجراء دراسات مقارنة بين المؤسسات التدريبية التقنية والمهنية والتخصصية والقطاعية لتحديد أوجه الاختلاف في تنظيم قرارات التحسين ومسؤوليات تنفيذها ومراجعة نتائجها، ودراسات تطبيقية تتناول العلاقة بين وضوح المسؤوليات وتحسن جودة القرارات والعمليات والمخرجات التدريبية.

ويمكن أن تتجه بحوث لاحقة إلى تطوير مؤشرات قابلة للاختبار لقياس فاعلية حوكمة التحسين المستمر، مع مراعاة التمييز بين مؤشرات انتظام الإجراءات ومؤشرات النتائج، واستخدام تصميمات بحثية تسمح بفحص العلاقات السببية متى كان ذلك ممكنًا.

وتستكمل هذه المقترحات جوانب لا تسمح الدراسة الوثائقية الحالية بحسمها، وفي مقدمتها قابلية التطبيق وفاعلية التصور واختلاف نتائجه باختلاف السياقات المؤسسية.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن حوكمة التحسين المستمر في المؤسسات التدريبية السعودية تتجاوز تطبيق إجراءات التطوير إلى تنظيم العلاقات بين الصلاحيات والمسؤوليات واتخاذ القرارات ومتابعة نتائجها. وقد أظهر التحليل النظري والمقارن أن التكامل بين الحوكمة والتحسين المستمر وإدارة الجودة الشاملة يوفر أساسًا علميًا لتنظيم عمليات التطوير وتعزيز التعلم المؤسسي، بما يتفق مع أهمية بناء القدرة التنظيمية على التحسين ووضوح العلاقات الحوكمية (Bessant et al., 2001; Mende et al., 2025).

وفي ضوء ذلك، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا يربط وظائف الحوكمة بمراحل التحسين المستمر، من خلال تنظيم مسؤوليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والمساءلة عن النتائج، مع مراعاة خصوصية المؤسسات التدريبية السعودية واختلاف

اختصاصاتها التنظيمية. ويظل هذا التصور إطارًا علميًا مقترحًا يتطلب استكمال التحقق من المرجعيات التنظيمية الأصلية، واختبار ملاءمته وفاعليته من خلال دراسات تطبيقية لاحقة.

تتجه أهمية حوكمة التحسين المستمر نحو تعزيز قدرة المؤسسات التدريبية على الانتقال من إدارة المبادرات التطويرية المتفرقة إلى حوكمة مؤسسية مستدامة للقرارات ونتائجها، في ظل التحولات المهنية والتقنية المتسارعة. ويمكن أن يسهم توظيف التحول الرقمي والتحليلات الذكية في دعم هذا التوجه، شريطة ضمان جودة البيانات ووضوح المسؤولية والمساءلة، بما يعزز قدرة المؤسسات التدريبية السعودية على التكيف مع المتطلبات المستقبلية والارتقاء بجودة مخرجاتها واستدامة تطويرها.

المراجع

المراجع العربية:

- العتيبي، سارة ذعار، والمبيريك، هيفاء بنت فهد. (2023). متطلبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في إدارات التدريب التربوي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (96)، 175 –191. https://doi.org/10.33193/JALHSS.96.2023.913
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (د. ت.). المركز الوطني لتقويم واعتماد التدريب.https://etec.gov.sa/centers/nctea
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2026) النموذج المرجعي. https://www.etec.gov.sa/ar/referenceModel
- وكالة الأنباء السعودية. (2025، 5 فبراير). هيئة تقويم التعليم والتدريب تطلق البرنامج الوطني لتقويم التدريب. https://www.spa.gov.sa/N2256130

المراجع الأجنبية:

- Abd Rahman, N. H., Zubairi, Y. Z., Jani, R., Abdul Batau, M. F., & Shamsudheen, M. I. (2025). Governance structures and systemic challenges shaping the future of the technical and vocational education and training (TVET) workforce. Education + Training. https://doi.org/10.1108/ET-11-2024-0508
- Al-miman, M. A. (2018). Shared governance: Determining faculty members' current level of participation in institutional decision making in Shaqra University and TVTC. International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 10(10), 135–147. https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0560
- Alzamil, Z. A. (2014). Quality improvement of technical education in Saudi Arabia: Self-evaluation perspective. Quality Assurance in Education, 22(2), 125–144. https://doi.org/10.1108/QAE-12-2011-0073
- Bessant, J., Caffyn, S., & Gallagher, M. (2001). An evolutionary model of continuous improvement behaviour. Technovation, 21(2), 67–77. https://doi.org/10.1016/S0166-4972(00)00023-7
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027
- Dean, J. W., Jr., & Bowen, D. E. (1994). Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development. Academy of Management Review, 19(3), 392–418. https://doi.org/10.5465/amr.1994.9412271803

- Dieltiens, V., & Engelbrecht, B. (2025). Governing technical and vocational education and training: Efficiency and accountability in the form and function of college councils. Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training, 8(1), Article 19. https://doi.org/10.14426/jovacet.v8i1.509
- Duemmler, K., & Caprani, I. (2026). Assuring workplace training quality in firms: Insights into the work of inspectors in the dual Swiss VET system. Journal of Vocational Education & Training, 78(2), 311–330. https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2543594
- European Commission. (n.d.). EQAVET framework. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/working-together/eqavet-european-quality-assurance-vocational-education-and-training/about-eqavet/eqavet-framework_en
- International Organization for Standardization. (2025). Educational organizations—Management systems for educational organizations—Requirements with guidance for use (ISO Standard No. 21001:2025). https://www.iso.org/standard/21001
- International Organization for Standardization. (2026). Quality management principles: Your foundation for success (3rd ed.). https://www.iso.org/publication/PUB100080.html
- Krooi, M., Whittingham, J., & Beausaert, S. (2024). Introducing the 3P conceptual model of internal quality assurance in higher education: A systematic literature review. Studies in Educational Evaluation, 82, Article 101360. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101360
- Mende, C., Oswald-Egg, M. E., & Caves, K. (2025). Vocational education and training (VET) system governance: A systematic literature review. Journal of Vocational Education & Training, 77(5), 1419–1453. https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2461586
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. The Qualitative Report, 27(1), 64–77. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044
- Saraph, J. V., Benson, P. G., & Schroeder, R. G. (1989). An instrument for measuring the critical factors of quality management. Decision Sciences, 20(4), 810–829. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1989.tb01421.x
- Song, J. (2025). Research on the optimization path of organizational model and governance structure adaptability for industry-education integration in vocational colleges. Creative Education, 16(12), 2053–2065. https://doi.org/10.4236/ce.2025.1612124