

## تصوّر مقترح لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمين بمنطقة حائل

أحمد غنام حضيري العنزي  
باحث ماجستير في المناهج، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية  
البريد الإلكتروني: ahmad658-658@hotmail.com

### الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصوّر مقترح لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمين بمنطقة حائل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة مكوّنة من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد على عينة بلغت (376) معلّمًا ومعلّمة. واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، إلى جانب تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) للعينات المستقلة. أظهرت النتائج أن مستوى وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (3.32) ووزن نسبي (66.43%)، كما جاء مستوى ممارستهم لدورهم في تحسينها متوسطًا بمتوسط (3.29) ووزن نسبي (65.78%). وجاء مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون متوسطًا بمتوسط (3.28) ووزن نسبي (65.66%)، وكانت محدودية الإمكانيات المدرسية وكثافة الطلبة وقلة الدعم المهني أبرز هذه التحديات. في المقابل، جاء مستوى موافقة المعلمين على الآليات المقترحة مرتفعًا بمتوسط (3.70) ووزن نسبي (74.05%)، وتصدّرها تمكين المعلم من المشاركة في اتخاذ القرار، وتوفير التدريب المستمر، وتقليل الأعباء الإدارية. كما لم تظهر فروق دالة إحصائية في أبعاد الدراسة تُعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق تبعًا للجنس في بُعد الوعي فقط لصالح المعلمين الذكور، مع صغر حجم الأثر. وتؤكد النتائج ضرورة الجمع بين تنمية قدرات المعلمين وتوفير الظروف التنظيمية والمهنية الداعمة لتعزيز دورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة المدرسية، دور المعلم، رؤية المملكة 2030.

## A proposed scenario to enhance the role of the teacher in improving the quality of school life in public education in light of the Kingdom's Vision 2030 from the point of view of teachers in the Hail region

Ahmed Ghanem Hudayri Al-Anzi

Master's researcher in curriculum, College of Education, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia

Email: ahmad658-658@hotmail.com

### ABSTRACT

This study aimed to explore ways to enhance the teacher's role in improving the quality of school life within the general education sector, in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030, from the perspective of teachers in the Hail Region. A quantitative descriptive survey design was employed. A 30-item questionnaire—distributed across four dimensions—was administered to a sample of 376 male and female teachers. Data analysis involved calculating means, standard deviations, and relative weights, alongside one-way ANOVA and independent-samples t-tests. The results indicated a moderate level of teacher awareness regarding the concept of school life quality (mean: 3.32; relative weight: 66.43%), and a similarly moderate level of practice regarding its improvement (mean: 3.29; relative weight: 65.78%). The level of challenges faced by teachers was found to be moderate, with a mean of 3.28 and a relative weight of 65.66%; limited school resources, high student density, and a lack of professional support were the most prominent challenges. Conversely, the level of teacher agreement with the proposed mechanisms was high, with a mean of 3.70 and a relative weight of 74.05%; key proposals included empowering teachers to participate in decision-making, providing continuous training, and reducing administrative burdens. No statistically significant differences were found regarding academic qualifications or years of experience; however, a gender-based difference emerged solely in the "awareness" dimension—favoring male teachers—though the effect size was small. The results underscore the necessity of combining teacher capacity building with the provision of supportive organizational and professional conditions to enable teachers to effectively contribute to improving the quality of school life.

**Keywords:** Quality of school life; Teacher's role; Saudi Vision 2030.

## مقدمة

لم يعد يتم تقييم التعليم المعاصر حصرياً من حيث التحصيل الأكاديمي للطلبة أو الكفاءة التي يتم بها تقديم المناهج الدراسية. من المتوقع أيضاً أن توفر المدارس بيئات آمنة وداعمة وشاملة ومحفزة تعزز التطور البدني والنفسي والاجتماعي والتعليمي للطلبة. من هذا المنظور، تمثل جودة الحياة المدرسية مفهوماً شاملاً يعكس مدى تلبية احتياجات الطلبة من خلال تجاربهم اليومية داخل البيئة المدرسية.

وضع (Konu & Rimpelä, 2002) تصوراً لرفاهية المدرسة من خلال أربع فئات مترابطة: ظروف المدرسة، والعلاقات الاجتماعية، وفرص تحقيق الذات، والحالة الصحية. وبالمثل، أكدت منظمة الصحة العالمية واليونسكو على أن النظام التعليمي الفعال يجب أن يعزز صحة ورفاهية الطلبة والموظفين والمجتمع المدرسي الأوسع بدلاً من التعامل مع الرفاهية على أنها منفصلة عن جودة التعليم (Konu & Rimpelä, 2002; World Health Organization [WHO] & United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization [UNESCO], 2021).

لذلك يمكن فهم جودة الحياة المدرسية على أنها تقييم الطلبة الشامل لتجاربهم في المدرسة، بما في ذلك رضاهم عن بيئة التعلم، والعلاقات مع المعلمين والأقران، والسلامة النفسية والجسدية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والحصول على الدعم، وفرص التنمية الشخصية. يربط هذا المفهوم العمليات التعليمية بإحساس الطلبة بالانتماء والتحفيز والمشاركة والأمان العاطفي والاستعداد للحضور والمشاركة في المدرسة. يوضح نموذج رفاهية المدرسة أيضاً أن التدريس والتعلم والإنجاز والصحة والعلاقات الاجتماعية والظروف المنزلية والمجتمع المحيط يتفاعلون في تشكيل تجارب الطلبة المدرسية. تشير الأدلة من المملكة العربية السعودية بالمثل إلى أن جودة الحياة المدرسية مرتبطة بشكل إيجابي بدوافع الطلبة الجوهرية والخارجية للتعلم، مما يؤكد أن جودة الحياة المدرسية ذات صلة تربوية بدلاً من أن تكون مجرد اعتبار إضافي للرعاية الاجتماعية (Konu & Rimpelä, 2002; Allen et al., 2018; آل سليمان, 2023).

يعد المناخ الإيجابي للمدرسة والفصول الدراسية مهماً بشكل خاص لأن النتائج الأكاديمية والنفسية للطلبة تتأثر بالتجارب المتراكمة التي يواجهونها أثناء التفاعلات اليومية في الفصل الدراسي. وصف (Wang et al., 2020) الفصل الدراسي بأنه بناء متعدد الأبعاد يتضمن جودة التدريس، وتنظيم الفصل الدراسي، والعلاقات الشخصية، والدعم الاجتماعي والعاطفي. أظهرت مراجعتهم المنهجية والتحليل التلوي ارتباطات متسقة بين مناخ الفصل الدراسي والنتائج الأكاديمية والسلوكية والنفسية الاجتماعية للطلبة، مع الدعم الاجتماعي والعاطفي الذي يظهر علاقة قوية بشكل خاص مع ضائقة اجتماعية وعاطفية أقل. حددت الأبحاث حول الانتماء المدرسي أيضاً دعم المعلمين والعلاقات الاجتماعية الإيجابية كعوامل مركزية على مستوى المدرسة تعزز شعور الطلبة بالقبول والانتماء والعضوية داخل المجتمع المدرسي (Allen et al., 2018; Wang et al., 2020). وفي هذا السياق، يحتل المعلم مكانة مركزية في تشكيل جودة الحياة المدرسية لأن الفصل الدراسي يمثل المكان الذي يختبر فيه الطلبة السياسات التعليمية والقيم المدرسية في الممارسة العملية. يؤثر المعلمون على بيئة الفصل الدراسي من خلال أساليبهم التعليمية وأنماط الاتصال والتوقعات وردود الفعل والإنصاف والدعم العاطفي وممارسات إدارة السلوك ومعالجة الفروق الفردية. ترتبط العلاقات العاطفية الإيجابية بين المعلمين والطلبة بمشاركة الطلبة الأقوى والإنجاز الأكاديمي، في حين أن العلاقات المتضاربة أو غير الداعمة قد تساهم في فك الارتباط والتصورات السلبية للمدرسة. وجد التحليل التلوي الرئيسي للعلاقات بين المعلم والطلاب ارتباطات ذات مغزى بين جودة العلاقة العاطفية والمشاركة المدرسية والإنجاز الأكاديمي، بينما تؤكد الأبحاث حول مناخ الفصل الدراسي أن جودة التدريس والعلاقات بين المعلم والطلاب هي مكونات لا يتجزأ من تجارب الطلبة الأكاديمية والنفسية (Roorda et al., 2011; Wang et al., 2020).

تمتد مسؤولية المعلم عن جودة الحياة المدرسية إلى ما هو أبعد من تقديم محتوى الموضوع. ويشمل إنشاء فصل دراسي آمن نفسياً وجسدياً، وتشجيع المشاركة النشطة، ودعم السلوك الإيجابي، واحترام التنوع، والاعتراف باحتياجات الطلبة الفردية والتنموية، ودمج التقنيات التعليمية، وإحالة الطلبة إلى خدمات الدعم المدرسي المناسبة.

عند تحديد الصعوبات. يمكن للمدرسين أيضًا توفير فرص للتعبير عن الذات، واتخاذ القرار، والقيادة، والمشاركة الهادفة، والتي تتوافق مع بعد تحقيق الذات لرفاهية المدرسة. وبالمثل، تتطلب مناهج المدرسة الكاملة لرفاهية الطلبة مساهمات منسقة من المعلمين والقادة والمستشارين والأسر والمؤسسات المجتمعية، مما يدل على أنه يجب معالجة جودة الحياة المدرسية من خلال الممارسات التعليمية والعلائقية والتنظيمية والمعرزة للصحة المترابطة (WHO & UNESCO, 2002; Konu & Rimpelä, 2021). يشكل التواصل الفعال والشاركة بين المدارس والأسر أساسًا مهمًا آخر لتجربة مدرسية إيجابية. يعمل المعلمون في كثير من الأحيان كنقطة اتصال رئيسية بين المدرسة وعائلات الطلبة، وقدرتهم على إقامة علاقات محترمة ومستمرة وتعاونية مع أولياء الأمور يمكن أن تعزز الاتساق بين المنزل والمدرسة. وجد التحليل التلوي لـ 117 دراسة تدخل بين الأسرة والمدرسة آثارًا إيجابية كبيرة على كفاءة الأطفال الاجتماعية والسلوكية والصحة العقلية. وشملت مكونات التدخل الفعال التواصل والتعاون والعلاقات بين الوالدين والمعلمين والمشاركة المنزلية والدعم السلوكي. يعترف نموذج رفاهية المدرسة بالممثل بأن منازل الطلبة والمجتمعات المحيطة بها تؤثر على تجاربهم وتطورهم ورفاههم في المدرسة (Konu & Rimpelä, 2022; Sheridan et al., 2019).

ومع ذلك، فإن قدرة المعلمين على تحسين جودة الحياة المدرسية للطلبة تتأثر بظروفهم المهنية والتنظيمية. يحتاج المعلمون إلى التطوير المهني المناسب، والدعم الإداري، والعلاقات التعاونية، والموارد الكافية، وأعباء العمل الواقعية، والاعتراف، وفرص المشاركة في صنع القرار المدرسي. أشارت مراجعة (Hascher & Waber, 2021) لـ 98 دراسة إلى أن رفاهية المعلم تتأثر بالعوامل الفردية والسياقية، حيث تلعب العلاقات الاجتماعية دورًا محوريًا؛ كما أشارت المراجعة إلى أن رفاهية المعلم قد تؤثر على جودة التدريس. في سياق حائل، حددت دراسة الديباني لقادة مدارس التعليم العام الظروف التنظيمية والمهنية والنفسية والاجتماعية كأبعاد مهمة لجودة الحياة العملية، وأكدت على أهمية الإعداد المهني والتدريب أثناء الخدمة. وبالتالي، فإن تعزيز مساهمة المعلمين في جودة الحياة المدرسية يتطلب الاهتمام بكل من ممارسات المعلمين والظروف التمكينية التي توفرها المنظمة المدرسية (Hascher & Waber, 2021; الديباني, 2021). تنعكس أهمية تحسين البيئة المدرسية وتطوير قدرات المعلمين بوضوح في رؤية المملكة 2030. وتنص الرؤية على أن يتلقى الأطفال السعوديون تعليمًا عالي الجودة ومتعدد الأوجه، وتحدد الاستثمار في تطوير المناهج الوطنية وتدريب المعلمين والقادة التربويين كأولويات تعليمية رئيسية. كما حددت وزارة التعليم السعودية تحسين مخرجات التعلم، وتطوير قدرات الكوادر التعليمية، وتعزيز القيم الوطنية، وخلق بيئة تحفز الإبداع والابتكار، وتعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم والتعلم ضمن أهدافها الاستراتيجية. تشير توجهات السياسة هذه إلى أنه من المتوقع أن يساهم المعلم في جودة التعليم والابتكار والمواطنة وتنمية الطلبة والشاركة مع الأسر والمجتمع (Kingdom of Saudi Arabia, 2025; Ministry of Education, 2016).

ترتبط أهداف رؤية السعودية 2030 ارتباطًا وثيقًا بأبعاد جودة الحياة المدرسية التي تتناولها هذه الدراسة. يمكن لتدريب المعلمين وتطويرهم مهنيًا وزيادة وعيهم بجودة الحياة المدرسية وتعزيز قدرتهم على تطبيق ممارسات التدريس الداعمة التي تركز على المتعلم والمعرزة تقنيًا. لا يتطلب تحسين النتائج التعليمية مناهج محدثة فحسب، بل يتطلب أيضًا بيئات الفصول الدراسية التي تعزز المشاركة والإبداع والقيم والمسؤولية ورفاهية الطلبة. وبالمثل، فإن تركيز وزارة التعليم على تطوير الكوادر التعليمية وتعزيز المشاركة المجتمعية يدعم الحاجة إلى التدريب المستمر، ومشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي، والشاركات بين الأسرة والمدرسة، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم (Kingdom of Saudi Arabia, 2016; Ministry of Education, 2025; WHO & UNESCO, 2021). تدعم الأدلة التجريبية السعودية أهمية دور المعلم في تحسين تجارب الطلبة المدرسية. وقد درست العتيبي (2023) دور المدارس الثانوية في تحسين جودة الحياة المدرسية للطلبة في الرياض باستخدام ردود من 413 طالبًا و 218 مدير مدرسة. أفادت الدراسة عن ارتفاع مستوى المساهمة المدرسية بشكل عام، حيث احتل دور المعلم المرتبة الأولى، يليه المنهج، والأنشطة المدرسية، وإدارة المدرسة، وإرشاد الطلبة. كما حددت الدراسة التحديات، بما في ذلك أعداد الطلبة الكبيرة وعدم كفاية المواءمة بين بعض الأنشطة واهتمامات الطلبة. في دراسة سعودية أخرى شملت 386 طالبة في المرحلة الابتدائية العليا في غرب الدمام، وجد آل سليمان (2023) علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية والدافع الداخلي

والخارجي للتعليم. شكلت جودة الحياة المدرسية 31.3٪ من التباين في دوافع التعلم، وأوصت الدراسة بتعزيز الأنشطة الطلابية والعلاقات الاجتماعية ووعي الوالدين (العنبي، 2023، آل سليمان، 2023). وتظهر نتائج هاتين الدراستين أهمية البيئة المدرسية والمعلم في تعزيز جودة الحياة المدرسية وتحفيز الطلبة على التعلم. لكنهما لم يتطرقا بشكل مباشر إلى أدوار وممارسات وتحديات المعلمين في إطار متكامل.

يوضح السياق التعليمي المحلي لمنطقة حائل أهمية التطوير المهني والقيادة الداعمة والظروف التنظيمية. قام الشمري والغامدي (2023) بالتحقيق في مجتمعات التعلم المهني بين 271 معلماً في المدارس الثانوية في حائل، ووجدوا مستويات عالية من الرؤية والقيم المشتركة والقيادة الداعمة والمشاركة والاستقصاء الجماعي والظروف الداعمة، في حين تم تصنيف مشاركة الممارسات الشخصية على مستوى معتدل. وأظهرت النتائج التي توصلوا إليها أيضاً اختلافات لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من عشر سنوات من الخبرة، وأولئك الذين يحملون مؤهلات الماجستير أو الدكتوراه. وجدت دراسة أخرى في حائل شملت 266 معلمة في المدارس الثانوية مستوى عالياً من ممارسات التعلم المهني والمجتمع، وأكدت على الحاجة إلى توفير الظروف التي تدعم التعاون المهني في مدارس التعليم العام (الشمري والغامدي، 2023؛ الشمري، 2022).

تعتبر القيادة المدرسية الداعمة ذات صلة أيضاً بقدرة المعلمين ودوافعهم لتحسين تجارب الطلبة المدرسية. درس الشايع والدوسري والحربي (2026) 260 معلمة من مدارس التعليم العام في حائل، ووجدوا أن ممارسة القيادة الروحية من قبل مديري المدارس تم تصنيفها بدرجة عالية جداً، بينما تم تصنيف شغف المعلمين بالوظيفة بدرجة عالية. كما حددت الدراسة علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الروحية والعاطفية الوظيفية للمعلمين. عند النظر إلى جانب الأدلة على أن رفاهية المعلم والعلاقات الاجتماعية قد تؤثر على جودة التدريس، تشير هذه النتيجة المحلية إلى أن القيادة الداعمة والهادفة والقائمة على العلاقات يمكن أن توفر سياقاً تنظيمياً تمكينياً لمساهمة المعلمين في جودة الحياة المدرسية (Hascher & Waber, 2021؛ الشايع وآخرين، 2026). وكشفت هذه الدراسات أن البيئة التنظيمية، والقيادة المدرسية، والتطوير المهني تمثل عوامل داعمة لأداء المعلمين. لكنها لم تفحص بشكل مباشر إسهام المعلمين في تحسين جودة الحياة المدرسية من وجهة نظرهم.

على الرغم من أن هذه الدراسات تقدم أدلة قيمة، إلا أنها تكشف أيضاً عن الحاجة إلى تحقيق أكثر تكاملاً. ركزت دراسة الرياض التي أجراها العنبي (2023) على الدور العام للمدارس الثانوية، وحصلت على أدلة من الطلبة ومديري المدارس بدلاً من التركيز على تصورات المعلمين الخاصة عبر التعليم العام. ركزت دراسة آل سليمان (2023) على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وتحفيز التعلم بين طالبات المرحلة الابتدائية العليا في الدمام. فحصت الدراسات التي أجريت في حائل مجتمعات التعلم المهني، وجودة الحياة العملية لقيادة المدارس، والممارسات القيادية، وشغف المعلمين بالوظيفة، لكنها لم تفحص بشكل مباشر وعي المعلمين، والممارسات الحالية، والتحديات المتصورة، والآليات المقترحة لتعزيز دورهم في جودة الحياة المدرسية في إطار واحد متكامل. وبناءً على ذلك، تشير مراجعة الأدبيات المذكورة إلى الحاجة السياقية والمفاهيمية لدراسة تركز بشكل خاص على معلمي التعليم العام في حائل، وترتبط وجهات نظرهم بالأولويات التعليمية لرؤية السعودية 2030 (العنبي، 2023؛ آل سليمان، 2023؛ الذبياني، 2021؛ الشمري والغامدي، 2023؛ الشايع وآخرون، 2026).

لذلك تبحث هذه الدراسة في وعي المعلمين بجودة الحياة المدرسية، والأدوار التي يؤديونها حالياً، والتحديات التي تحد من تلك الأدوار، وآرائهم بشأن الآليات المستقبلية لتعزيز مساهمتهم في ضوء رؤية المملكة 2030. تتبنى الدراسة وجهات نظر المعلمين؛ لأنهم يشاركون بشكل مباشر في التفاعل الصفّي، ودعم الطلبة، والتدريس، والتقييم، وتكامل التكنولوجيا، والأنشطة المدرسية، والتواصل مع العائلات. والغرض النهائي من الدراسة هو بناء إطار مقترح ذي صلة بالسياق يجمع بين الأدلة النظرية والأولويات التعليمية الوطنية والنتائج التجريبية التي تم الحصول عليها من المعلمين في منطقة حائل.

## مشكلة الدراسة

تعد جودة الحياة المدرسية قضية تعليمية مهمة؛ لأن تحصيل الطلبة وتحفيزهم يتطورون في سياق أوسع من العلاقات والسلامة والمشاركة والانتماء والصحة والدعم النفسي. تشير الأدلة الدولية إلى أن المناخات الإيجابية في الفصل الدراسي والعلاقات الداعمة بين المعلم والطالب ترتبط بنتائج أكاديمية وسلوكية ونفسية اجتماعية أقوى. تظهر الأدلة السعودية بالمثل وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة المدرسية ودوافع الطلبة للتعلم، وتحدد المعلم كواحد من أكثر الجهات الفاعلة المدرسية تأثيراً في تحسين تجارب الطلبة المدرسية اليومية (Roorda et al., 2011; Wang et al., 2020; العتيبي، 2023; آل سليمان، 2023).

كما توسع الدور المتوقع من المعلمين حيث أصبحت المدارس المعاصرة مسؤولة عن تعزيز التطور الأكاديمي للطلبة، والرفاهية، والقيم، والمواطنة، والإبداع، والكفاءات المستقبلية. تدعو رؤية السعودية 2030 إلى تعليم عالي الجودة ومتعدد الأوجه واستمرار الاستثمار في المناهج وتدريب المعلمين والقيادات التربوية. كما تؤكد وزارة التعليم السعودية على تحسين مخرجات التعلم، وتطوير قدرات الكوادر التعليمية، وتحفيز الإبداع والابتكار، وتعزيز المشاركة المجتمعية. وتتطلب هذه الأهداف معلمين يفهمون جودة الحياة المدرسية، ويمكنهم ترجمة الأولويات التعليمية الوطنية إلى ممارسات في الفصول الدراسية، وآليات لدعم الطلبة، وشراكات عائلية، وخبرات تعليمية هادفة (Kingdom of Saudi Arabia, 2016; Ministry of Education, 2025; WHO & UNESCO, 2021).

ومع ذلك، قد يواجه المعلمون حواجز مهنية وتنظيمية تحد من قدرتهم على أداء هذه الأدوار. يمكن للمسؤوليات الإدارية، وعدم كفاية الوقت، وازدحام الفصول الدراسية، والموارد المحدودة، والتدريب المتخصص غير الكافي، وضعف الدعم المهني، والمشاركة الأسرية المحدودة أن تقلل من الوقت والقدرات المتاحة للمبادرات التي تركز على الطلبة. حدد العتيبي (2023) أعداداً كبيرة من الطلبة والقيود في الأنشطة الطلابية من بين الحواجز التي تؤثر على جودة الحياة المدرسية. تظهر الأبحاث التي أجريت في حائل أيضاً أن الإعداد المهني، والظروف التنظيمية الداعمة، والتعلم التعاوني، والقيادة، والمؤهلات الأكاديمية، والخبرة المهنية ذات صلة بالممارسات المهنية لموظفي المدرسة ودوافعهم (العتيبي، 2023; الذبياني، 2021; الشمري والغامدي، 2023; وآخرون، 2026).

على الرغم من وجود دراسات سعودية حول جودة الحياة المدرسية ودراسات قائمة على حائل حول الجوانب المهنية والتنظيمية للتعليم، إلا أن الأدبيات المذكورة لا تقدم وصفاً متكاملاً لوجهات نظر معلمي التعليم العام فيما يتعلق بأربعة مجالات ذات صلة: وعيهم بجودة الحياة المدرسية، ودورهم الحالي في تحسينها، والتحديات التي يواجهونها، والآليات التي يعتبرونها ضرورية لتعزيز دورهم وفقاً لرؤية المملكة 2030. درست الدراسات السابقة بشكل عام الطلبة أو مديري المدارس أو المراحل التعليمية الفردية أو الدافع للتعلم أو القيادة أو مجتمعات التعلم المهني أو جودة الحياة العملية كمواضيع منفصلة. وهذا يخلق حاجة إلى دراسة محلية تدمج هذه الأبعاد، وتستخدم نتائجها التجريبية لصياغة إطار مقترح لمدارس التعليم العام في منطقة حائل (العتيبي، 2023; آل سليمان، 2023; الذبياني، 2021; الشمري والغامدي، 2023).

وبناءً على ذلك، فإن مشكلة الدراسة الحالية هي عدم وجود إطار متكامل قائم على الأدلة لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل وفقاً لرؤية المملكة 2030. وتتناول الدراسة هذه المشكلة من خلال قياس مستوى وعي المعلمين، والأدوار التي يمارسونها، والتحديات التي يواجهونها، وتقديراتهم للآليات المقترحة لتعزيز دورهم، إلى جانب الكشف عن الفروق في استجاباتهم على أبعاد الاستبانة الأربعة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وبناءً على ذلك، يمثل سؤال الدراسة الرئيس فيما يأتي: ما هو الإطار المقترح الذي يمكن تطويره لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في ضوء رؤية السعودية 2030، من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل؟

## أسئلة الدراسة الفرعية

1. ما هو مستوى وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟
2. ما هو مستوى ممارسة المعلمين لدورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟
3. ما هو مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟
4. ما هو مستوى اتفاق المعلمين مع الآليات المقترحة لتعزيز دورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وفقاً لرؤية المملكة 2030؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
6. ما مكونات التصور المقترح لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في ضوء نتائج الدراسة ورؤية المملكة 2030؟

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تقييم مستوى وعي المعلمين بمفهوم ومؤشرات جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل.
2. تحديد المستوى الذي يمارس فيه المعلمون أدوارهم في تحسين جودة الحياة المدرسية.
3. تحديد التحديات الرئيسية التي تحد من قدرة المعلمين على تحسين جودة الحياة المدرسية.
4. تحديد مستوى اتفاق المعلمين مع الآليات المقترحة لتعزيز دورهم وفقاً لرؤية المملكة 2030.
5. الكشف عن الفروق في استجابات المعلمين على أبعاد الاستبانة الأربعة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
6. بناء تصور مقترح لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية في ضوء نتائج الدراسة ورؤية المملكة 2030.

## أهمية الدراسة

### الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في مساهمتها في الأدبيات التعليمية المتعلقة بجودة الحياة المدرسية ودور المعلم في تعزيز البيئات المدرسية الداعمة والأمنة والشاملة والمحفزة. كما تدمج الدراسة وعي المعلمين، والممارسات المهنية، والتحديات المتصورة، وآليات التحسين المقترحة في إطار واحد يتماشى مع رؤية السعودية 2030. تتناول الدراسة أيضاً الفجوة السياقية من خلال التركيز على معلمي التعليم العام في منطقة حائل، في حين أن الدراسات السعودية السابقة قد فحصت بشكل أساسي الطلبة، وقادة المدارس، والمراحل التعليمية الفردية، أو العوامل التنظيمية المنفصلة. بالإضافة إلى ذلك، قد توفر الدراسة أساساً نظرياً وقياسياً للبحوث السعودية والعربية المستقبلية حول مساهمات المعلمين في جودة الحياة المدرسية.

## الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية العملية للدراسة في الاستخدام المحتمل لنتائجها من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، وقادة المدارس، والمعلمين، ومقدمي التطوير المهني. قد تساعد النتائج في تحديد احتياجات تدريب المعلمين، والحوافز التنظيمية والمهنية التي تحد من أدوارهم، والآليات اللازمة لتحسين سلامة الفصول الدراسية، ومشاركة الطلبة، والدعم النفسي والتعليمي، والتعليم المبتكر، والتكنولوجيا التعليمية، والشراكات بين المدرسة والأسرة. قد يدعم التصور المقترح أيضاً تطوير برامج التدريب المهني وخطط تحسين المدارس وأنظمة دعم المعلمين والسياسات التعليمية التي تتوافق مع رؤية المملكة 2030، وتستجيب للاحتياجات الفعلية لمدارس التعليم العام في منطقة حائل.

## فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى إلى متغير الجنس.

## منهجية الدراسة

### المنهجية

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته للكشف عن تصورات المعلمين المتعلقة بوعيهم بجودة الحياة المدرسية، وأدوارهم في تحسينها، والتحديات التي يواجهونها، والآليات المقترحة لتعزيز دورهم في ضوء رؤية المملكة 2030. واعتمدت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات.

## مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل. ووفقاً لبيانات مؤشرات التعليم العام من عام 2016 إلى عام 2024 المنشورة من وزارة التعليم السعودية، بلغ مجموع المعلمين والمعلمات التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل في عام 2024 نحو 16,876 معلماً ومعلمة، وذلك في مختلف المراحل التعليمية والقطاعات الحكومية والخاصة ومدارس البنين والبنات (وزارة التعليم، 2024).

## عينة الدراسة

تم تحديد الحد الأدنى لحجم عينة الدراسة بالاستناد إلى معادلة Krejcie & Morgan (1970) لتحديد حجم العينات من المجتمعات المحدودة. وبناءً على حجم مجتمع الدراسة البالغ 16,876 معلماً ومعلمة، وعند مستوى ثقة قدره 95% وهامش خطأ قدره 5%، بلغ الحد الأدنى المطلوب للعينة نحو 376 معلماً ومعلمة. وعليه، تكونت عينة الدراسة الفعلية من 376 معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل. واختير المشاركون بأسلوب العينة المتاحة، من خلال توزيع رابط الاستبانة الإلكترونية، وكانت المشاركة طوعية.

## أداة الدراسة

تم تطوير الاستبانة بناءً على الأدبيات النظرية ذات الصلة والدراسات العربية والدولية السابقة. تكوّنت الاستبانة من قسمين. تضمن القسم الأول البيانات الديموغرافية للمشاركين: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس. تكوّن القسم الثاني من 30 فقرة موزعة على أربعة أبعاد:

وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية: 7 فقرات.

دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية: 8 فقرات.

التحديات التي يواجهها المعلمون: 7 فقرات.

الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030: 8 فقرات.

تم تصنيف الفقرات باستخدام مقياس ليكرت من خمس نقاط يتراوح من موافق بشدة (5) إلى غير موافق بشدة (1).

## مقياس تفسير المتوسطات الحسابية

تم تفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وفق ثلاثة مستويات، كما يأتي:

الجدول (1): مقياس تفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

| المتوسط الحسابي | مستوى التقدير |
|-----------------|---------------|
| 1.00–2.33       | منخفض         |
| 2.34–3.67       | متوسط         |
| 3.68–5.00       | مرتفع         |

وقد تم تحديد طول الفئة من خلال قسمة المدى الكلي لمقياس ليكرت الخماسي على عدد المستويات الثلاثة، وفق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (5 - 1) \div 3 = 1.33$$

## صدق الاستبانة

تم تقديم الاستبانة إلى أربعة محكمين متخصصين في الإدارة التربوية وطرق التدريس والقياس التربوي لتقييم مدى مناسبة بنودها ووضوحها وشمولها لأبعاد الدراسة. وتم النظر في تعليقاتهم، وأجريت التنقيحات اللغوية والمتعلقة بالمحتوى المطلوبة، واعتمدت النسخة النهائية للاستبانة.

## ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل خلال العام الدراسي 2026/2025.

الجدول (2): معاملات ثبات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

| ألفا كرونباخ | المجال                                                      |
|--------------|-------------------------------------------------------------|
| 0.69         | وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية                    |
| 0.71         | دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية                    |
| 0.71         | التحديات التي يواجهها المعلمون                              |
| 0.73         | الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030 |

يُظهر الجدول 2 نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجال وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية بلغت 0.69 وتعتبر مقبولة حدّيًا، و 0.71 لمجال دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية، و 0.71 لمجال التحديات التي يواجهها المعلمون. و 0.73 لمجال مقترحات تعزيز دور المعلم وفق رؤية 2030.

## جمع البيانات

بعد الحصول على الموافقات اللازمة، تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على معلمي التعليم العام في منطقة حائل باستخدام نماذج Google Forms. وكانت المشاركة طوعية، وأبلغ المشاركون بأن ردودهم ستظل سرية، وسُتستخدم حصراً لأغراض البحث. تم جمع البيانات خلال 2026/2025.

## التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. واستُخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للإجابة عن أسئلة الدراسة. كما استُخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، واختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق تبعاً للجنس. واعتمد مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ).

## الاعتبارات الأخلاقية

روعت المبادئ الأخلاقية للبحث العلمي، إذ أبلغ المشاركون بهدف الدراسة وطوعية المشاركة وسرية الاستجابات، وأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ولم تُجمع أي بيانات تعريفية مباشرة عن المشاركين، وعُدَّ استكمال الاستبانة الإلكترونية موافقة مستنيرة على المشاركة.

## نتائج الدراسة

### أولاً: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

للتعرف إلى خصائص أفراد عينة الدراسة، حُسبت التكرارات والنسب المئوية وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

| المتغير       | الفئة     | التكرار | النسبة المئوية (%) |
|---------------|-----------|---------|--------------------|
| الجنس         | ذكر       | 199     | 52.9               |
|               | أنثى      | 177     | 47.1               |
|               | المجموع   | 376     | 100.0              |
| المؤهل العلمي | دبلوم     | 98      | 26.1               |
|               | بكالوريوس | 77      | 20.5               |
|               | ماجستير   | 149     | 39.6               |
|               | دكتوراه   | 52      | 13.8               |
|               | المجموع   | 376     | 100.0              |

|       |     |                          |              |
|-------|-----|--------------------------|--------------|
| 34.3  | 129 | أقل من 5 سنوات           | سنوات الخبرة |
| 27.7  | 104 | من 5 إلى أقل من 10 سنوات |              |
| 38.0  | 143 | سنوات فأكثر 10           |              |
| 100.0 | 376 | المجموع                  |              |

يتضح من الجدول (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ 376 معلماً ومعلمة؛ شغل الذكور منهم 52.9%، مقابل 47.1% من الإناث. وبالنسبة إلى المؤهل العلمي، جاءت فئة الماجستير في المرتبة الأولى بنسبة 39.6%، تلتها فئة الدبلوم بنسبة 26.1%، ثم البكالوريوس بنسبة 20.5%، وأخيراً الدكتوراه بنسبة 13.8%. أما سنوات الخبرة، فقد جاءت فئة 10 سنوات فأكثر في المرتبة الأولى بنسبة 38.0%، تلتها فئة أقل من 5 سنوات بنسبة 34.3%، ثم فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة 27.7%.

#### ثانياً: أسئلة الدراسة

**السؤال الأول:** ما هو مستوى وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟ للإجابة عن هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى التقدير لفقرات وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى التقدير لبعدي وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية.**

| الرتبة | الفقرة                                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) | مستوى التقدير |
|--------|--------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| 1      | لدي فهم لتأثير البيئة المدرسية الإيجابية على التعلم.   | 3.42            | 1.083             | 68.40            | متوسط         |
| 2      | أدرك أهمية جودة الحياة المدرسية في تحسين تحصيل الطلبة. | 3.39            | 1.164             | 67.80            | متوسط         |

|       |       |       |      |                                                             |   |
|-------|-------|-------|------|-------------------------------------------------------------|---|
| متوسط | 67.20 | 1.120 | 3.36 | أتابع التطورات المرتبطة برؤية المملكة 2030 في التعليم.      | 3 |
| متوسط | 65.60 | 1.344 | 3.28 | لديّ فهم واضح لمفهوم جودة الحياة المدرسية.                  | 4 |
| متوسط | 65.60 | 1.147 | 3.28 | أستطيع تحديد مؤشرات جودة الحياة المدرسية.                   | 4 |
| متوسط | 65.40 | 1.192 | 3.27 | أستطيع تحديد كيفية تطبيق ممارسات تحسّن جودة الحياة في الصف. | 6 |
| متوسط | 65.00 | 1.185 | 3.25 | أقدر أهمية تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.           | 7 |
| متوسط | 66.43 | 1.18  | 3.32 | المتوسط الكلي للبعد                                         | — |

يتضح من الجدول (4) أن مستوى وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد 3.32، بانحراف معياري بلغ 1.18، ووزن نسبي قدره 66.43%. وقد جاءت الفقرة «لدي فهم لتأثير البيئة المدرسية الإيجابية على التعلم» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.42، بينما جاءت الفقرة «أقدر أهمية تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 3.25. ومع ذلك، وقعت جميع الفقرات ضمن مستوى التقدير المتوسط، مما يشير إلى حاجة المعلمين إلى مزيد من التوعية والتدريب حول مفهوم جودة الحياة المدرسية ومؤشراتها وآليات تطبيقها في البيئة الصفية.

**السؤال الثاني:** ما هو مستوى ممارسة المعلمين لدورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟ للإجابة عن هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى التقدير لفقرات دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى التقدير لبعْد دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية.

| الرتبة | الفقرة                                                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) | مستوى التقدير |
|--------|-----------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| 1      | أحرص على التواصل الفعال مع أولياء الأمور.                 | 3.44            | 1.111             | 68.80            | متوسط         |
| 2      | أوفر بيئة صفية آمنة ومحفزة للطلاب.                        | 3.40            | 1.162             | 68.00            | متوسط         |
| 3      | أستخدم استراتيجيات تدريس حديثة ومبتكرة.                   | 3.34            | 1.143             | 66.80            | متوسط         |
| 4      | أشجع الطلبة على المشاركة الفعالة.                         | 3.27            | 1.110             | 65.40            | متوسط         |
| 5      | أشارك في الأنشطة المدرسية التي تدعم جودة الحياة المدرسية. | 3.26            | 1.174             | 65.20            | متوسط         |
| 5      | أستخدم التقنيات التعليمية لتحسين تجربة التعلم.            | 3.26            | 1.190             | 65.20            | متوسط         |
| 7      | أعزز السلوك الإيجابي بين الطلبة.                          | 3.20            | 1.165             | 64.00            | متوسط         |
| 8      | أقدم الدعم النفسي والتربوي للطلاب.                        | 3.14            | 1.262             | 62.80            | متوسط         |
| —      | المتوسط الكلي للبعْد                                      | 3.29            | 1.16              | 65.78            | متوسط         |

يتضح من الجدول (5) أن مستوى ممارسة المعلمين لدورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعْد 3.29، بانحراف معياري بلغ 1.16، ووزن نسبي قدره 65.78%. وجاءت الفقرة «أحرص على التواصل الفعال مع أولياء الأمور» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.44، تلتها فقرة «أوفر بيئة صفية آمنة ومحفزة للطلاب» بمتوسط بلغ 3.40، في حين جاءت فقرة «أقدم الدعم النفسي والتربوي للطلاب» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 3.14. وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يمارسون

أدوارهم المرتبطة بتحسين جودة الحياة المدرسية بدرجة متوسطة، مع ظهور حاجة إلى تعزيز الدعم النفسي والتربوي للطلاب، وتنمية السلوك الإيجابي، وزيادة توظيف الأنشطة والتقنيات التعليمية.

**السؤال الثالث:** ما هو مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟ للإجابة عن هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى التقدير لفقرات التحديات التي يواجهها المعلمون، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى التقدير لُبُعد التحديات التي يواجهها المعلمون.**

| الرتبة | الفقرة                                                               | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) | مستوى التقدير |
|--------|----------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| 1      | ضعف الإمكانيات المدرسية يحد من قدرتي على تحسين جودة الحياة المدرسية. | 3.50            | 1.150             | 70.00            | متوسط         |
| 2      | كثافة الطلبة داخل الصف تشكل تحديًا لتحسين جودة البيئة المدرسية.      | 3.40            | 1.145             | 68.00            | متوسط         |
| 3      | قلة الدعم المهني تضعف أدائي في تحسين جودة البيئة المدرسية.           | 3.34            | 1.088             | 66.80            | متوسط         |
| 4      | أعاني من نقص التدريب في مجال جودة الحياة المدرسية.                   | 3.25            | 1.123             | 65.00            | متوسط         |
| 5      | ضعف مشاركة الأسرة يشكل عائقًا أمام تحسين البيئة المدرسية.            | 3.19            | 1.217             | 63.80            | متوسط         |
| 6      | كثرة الأعباء الإدارية تعيق قدرتي على تحسين البيئة المدرسية.          | 3.17            | 1.120             | 63.40            | متوسط         |
| 7      | الوقت لا يكفي لتنفيذ مبادرات تحسين جودة الحياة المدرسية.             | 3.13            | 0.909             | 62.60            | متوسط         |
| —      | <b>المتوسط الكلي للُبُعد</b>                                         | <b>3.28</b>     | <b>1.11</b>       | <b>65.66</b>     | <b>متوسط</b>  |

يتضح من الجدول (6) أن مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في تحسين جودة الحياة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد 3.28، بانحراف معياري بلغ 1.11، ووزن نسبي قدره 65.66%. وجاءت فقرة «ضعف الإمكانيات المدرسية يحد من قدرتي على تحسين جودة الحياة المدرسية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.50، تلتها فقرة «كثافة الطلبة داخل الصف تشكل تحدياً لتحسين جودة البيئة المدرسية» بمتوسط بلغ 3.40، بينما جاءت فقرة «الوقت لا يكفي لتنفيذ مبادرات تحسين جودة الحياة المدرسية» في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ 3.13. وتشير النتائج إلى أن محدودية الإمكانيات المدرسية، وكثافة الطلبة، وقلة الدعم المهني تمثل أبرز التحديات التي تحد من قدرة المعلمين على تحسين جودة الحياة المدرسية.

**السؤال الرابع:** ما هو مستوى اتفاق المعلمين مع الآليات المقترحة لتعزيز دورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وفقاً لرؤية المملكة 2030؟ للإجابة عن هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى التقدير ل فقرات الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى التقدير لبعْد الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030.**

| الرتبة | الفقرة                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) | مستوى التقدير |
|--------|------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|---------------|
| 1      | تمكين المعلم من المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي.                | 3.77            | 1.054             | 75.40            | مرتفع         |
| 2      | توفير برامج تدريبية مستمرة حول جودة الحياة المدرسية.             | 3.75            | 1.033             | 75.00            | مرتفع         |
| 3      | تقليل الأعباء الإدارية على المعلم.                               | 3.73            | 1.078             | 74.60            | مرتفع         |
| 4      | إدخال التقنيات الحديثة لتحسين جودة الحياة الصفية.                | 3.72            | 1.004             | 74.40            | مرتفع         |
| 5      | توفير حوافز مهنية للمعلمين عند إسهامهم في تحسين البيئة المدرسية. | 3.69            | 0.988             | 73.80            | مرتفع         |
| 6      | تطوير بيئات تعليمية حديثة وجاذبة.                                | 3.68            | 1.118             | 73.60            | مرتفع         |

|       |       |       |      |                                    |   |
|-------|-------|-------|------|------------------------------------|---|
| متوسط | 73.00 | 1.043 | 3.65 | دعم برامج الصحة النفسية للطلاب.    | 7 |
| متوسط | 72.60 | 1.048 | 3.63 | تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة. | 8 |
| مرتفع | 74.05 | 1.05  | 3.70 | المتوسط الكلي للبعد                | — |

يتضح من الجدول (7) أن مستوى موافقة المعلمين على الآليات المقترحة لتعزيز دورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وفقاً لروية المملكة 2030 جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبعد 3.70، بانحراف معياري بلغ 1.05، ووزن نسبي قدره 74.05%. وجاءت فقرة «تمكين المعلم من المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.77، تلتها فقرة «توفير برامج تدريبية مستمرة حول جودة الحياة المدرسية» بمتوسط بلغ 3.75، بينما جاءت فقرة «تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ 3.63. وتدل النتائج على ارتفاع تأييد المعلمين للآليات المقترحة، ولا سيما تمكينهم من المشاركة في القرارات المدرسية، وتوفير التدريب المستمر، وتقليل الأعباء الإدارية، وتوظيف التقنيات الحديثة.

### ثالثاً: فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. لاختبار فرضية الدراسة المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي بفئاته الأربع (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة تبعاً للمؤهل العلمي، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في أبعاد الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي.

| النتيجة          | مستوى الدلالة (p) | قيمة (F) | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين   | البعد                                  |
|------------------|-------------------|----------|----------------|--------------|----------------|----------------|----------------------------------------|
| غير دالة إحصائية | 0.513             | 0.767    | 0.549          | 3            | 1.647          | بين المجموعات  | وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية |
|                  |                   |          | 0.716          | 372          | 266.241        | داخل المجموعات |                                        |
|                  |                   |          | —              | 375          | 267.888        | الكلي          |                                        |

|                                                             |                |         |     |       |       |       |                  |
|-------------------------------------------------------------|----------------|---------|-----|-------|-------|-------|------------------|
| دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية                    | بين المجموعات  | 2.644   | 3   | 0.881 | 1.336 | 0.262 | غير دالة إحصائية |
|                                                             | داخل المجموعات | 245.322 | 372 | 0.659 |       |       |                  |
|                                                             | الكلية         | 247.966 | 375 | —     |       |       |                  |
| التحديات التي تواجه المعلم                                  | بين المجموعات  | 2.202   | 3   | 0.734 | 1.276 | 0.282 | غير دالة إحصائية |
|                                                             | داخل المجموعات | 214.007 | 372 | 0.575 |       |       |                  |
|                                                             | الكلية         | 216.208 | 375 | —     |       |       |                  |
| الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030 | بين المجموعات  | 2.478   | 3   | 0.826 | 1.975 | 0.117 | غير دالة إحصائية |
|                                                             | داخل المجموعات | 155.563 | 372 | 0.418 |       |       |                  |
|                                                             | الكلية         | 158.041 | 375 | —     |       |       |                  |

#### ملاحظة: تُعد الفروق دالة إحصائية عندما تكون قيمة $p \leq 0.05$ .

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الأبعاد تبعاً للمؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيم الدلالة الإحصائية لبعد الوعي 0.513، ولدور المعلم 0.262، وللتحديات التي تواجه المعلم 0.282، وللآليات المقترحة 0.117، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة 0.05. وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالمؤهل العلمي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. لاختبار فرضية الدراسة المتعلقة بمتغير

سنوات الخبرة، استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة تبعاً لسنوات الخبرة، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في أبعاد الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة.

| النتيجة              | مستوى<br>الدلالة (p) | قيمة<br>(F) | متوسط<br>المربعات | درجات<br>الحرية | مجموع<br>المربعات | مصدر التباين      | البُعد                                         |
|----------------------|----------------------|-------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|------------------------------------------------|
| غير دالة<br>إحصائياً | 0.138                | 1.993       | 1.416             | 2               | 2.832             | بين<br>المجموعات  | وعي المعلم بمفهوم<br>جودة الحياة<br>المدرسية   |
|                      |                      |             | 0.711             | 373             | 265.056           | داخل<br>المجموعات |                                                |
|                      |                      |             | —                 | 375             | 267.888           | الكلي             |                                                |
| غير دالة<br>إحصائياً | 0.482                | 0.731       | 0.484             | 2               | 0.969             | بين<br>المجموعات  | دور المعلم في<br>تحسين جودة الحياة<br>المدرسية |
|                      |                      |             | 0.662             | 373             | 246.997           | داخل<br>المجموعات |                                                |
|                      |                      |             | —                 | 375             | 247.966           | الكلي             |                                                |
| غير دالة<br>إحصائياً | 0.904                | 0.101       | 0.059             | 2               | 0.117             | بين<br>المجموعات  | التحديات التي تواجه<br>المعلم                  |
|                      |                      |             | 0.579             | 373             | 216.091           | داخل<br>المجموعات |                                                |

|                  |       |       |       |     |         |                |                                                             |
|------------------|-------|-------|-------|-----|---------|----------------|-------------------------------------------------------------|
|                  |       |       | —     | 375 | 216.208 | الكلية         |                                                             |
| غير دالة إحصائية | 0.180 | 1.723 | 0.723 | 2   | 1.447   | بين المجموعات  | الآليات المقترحة لتعزيز دور المعلم وفقاً لرؤية المملكة 2030 |
|                  |       |       | 0.420 | 373 | 156.594 | داخل المجموعات |                                                             |
|                  |       |       | —     | 375 | 158.041 | الكلية         |                                                             |

ملاحظة: تُعد الفروق دالة إحصائية عندما تكون قيمة  $p \leq 0.05$ .

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الأبعاد تبعاً لسنوات الخبرة؛ إذ بلغت قيم الدلالة الإحصائية لبعد الوعي 0.138، ولدور المعلم 0.482، وللتحديات التي تواجه المعلم 0.904، وللآليات المقترحة 0.180، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة 0.05. وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بسنوات الخبرة، ولا توجد حاجة إلى إجراء اختبارات المقارنات البعدية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير الجنس. لاختبار فرضية الدراسة المتعلقة بمتغير الجنس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة وفقاً للجنس، كما استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الذكور والإناث، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في أبعاد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

| البعد                                  | الذكور: المتوسط ±<br>الانحراف المعياري<br>(ن=199) | الإناث: المتوسط ±<br>الانحراف المعياري<br>(ن=177) | قيمة (t) | درجات الحرية | مستوى الدلالة (p) | النتيجة                   |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|--------------|-------------------|---------------------------|
| وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية | 3.42 ± 0.841                                      | 3.21 ± 0.838                                      | 2.519    | 374          | 0.012             | دالة إحصائية لصالح الذكور |

|                                                                      |              |              |       |     |       |                      |
|----------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------|-----|-------|----------------------|
| دور المعلم في<br>تحسين جودة<br>الحياة المدرسية                       | 3.33 ± 0.825 | 3.25 ± 0.799 | 0.955 | 374 | 0.340 | غير دالة<br>إحصائياً |
| التحديات التي<br>تواجه المعلم                                        | 3.34 ± 0.762 | 3.22 ± 0.754 | 1.550 | 374 | 0.122 | غير دالة<br>إحصائياً |
| الآليات المقترحة<br>لتعزيز دور المعلم<br>وفقاً لرؤية المملكة<br>2030 | 3.73 ± 0.664 | 3.68 ± 0.633 | 0.729 | 374 | 0.466 | غير دالة<br>إحصائياً |

#### ملاحظة: تُعد الفروق دالة إحصائياً عندما تكون قيمة $p \geq 0.05$ .

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للجنس في بُعد وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية، إذ بلغت قيمة (t) نحو 2.519، عند مستوى دلالة  $p=0.012$ ، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ فقد بلغ متوسطهم 3.42 مقابل 3.21 للإناث. في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس في أبعاد دور المعلم، والتحديات، والآليات المقترحة؛ لأن قيم الدلالة الإحصائية لها كانت أكبر من 0.05.

#### المناقشة

**السؤال الأول:** ما هو مستوى وعي المعلمين بمفهوم جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى وعي المعلمين بجودة الحياة المدرسية كان متوسطاً، بمتوسط حسابي عام بلغ 3.32 ووزن نسبياً قدره 66.43%. وقد أظهر المعلمون أعلى درجات الوعي فيما يتعلق بتأثير البيئة المدرسية الإيجابية على التعلم (بمتوسط 3.42)، في حين جاء إدراك أهمية تعزيز العلاقات الإيجابية بين الأفراد في المرتبة الأدنى (بمتوسط 3.25). ومع ذلك، ظلت جميع البنود ضمن النطاق المتوسط، مما يشير إلى امتلاك المعلمين فهماً عاماً لجودة الحياة المدرسية، دون أن يطوروا مستوى عالٍ ومستقرًا من الوعي عبر أبعادها المفاهيمية والعملية.

قد تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون الآثار الملموسة للبيئة المدرسية على التعلم بسهولة أكبر مقارنة بإدراكهم للمؤشرات والممارسات المحددة التي يمكن من خلالها تحسين جودة الحياة المدرسية. وعلى وجه الخصوص، فإن التقييمات المتوسطة المتعلقة بتحديد مؤشرات جودة الحياة المدرسية، وتطبيق الممارسات الصفية ذات الصلة، وتعزيز العلاقات بين الأفراد، توحي بأن هذا الوعي لم يترجم بالكامل إلى معرفة إجرائية أو عملية. ويتمشى هذا التفسير مع ما ذكره آل رفعة (2017)، الذي أكد أن تحسين أداء المعلم يتطلب نشر ثقافة الجودة، وتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين، وتوفير مناخ تعليمي ملائم.

وتختلف هذه النتيجة عما توصل إليه Alshehri (2026) من وجود مستوى عالٍ من الوعي بالصحة النفسية - وفقاً لتقدير الذات- لدى معلمي التربية الخاصة السعوديين، وإن كانت تلك الدراسة قد تناولت فئة متخصصة ومجالاً أضيق من مجالات الوعي. كما وجد الشهري أن الوعي والدعم المدرسي كانا من العوامل المنبئة

باتجاهات المعلمين نحو دعم الصحة النفسية للطلاب، في حين لعبت الكفاءة الذاتية دور الوسيط الجزئي في هذه العلاقات. وبالمثل، وجد Alkahtani (2024) أن التدريب على التطوير المهني أدى إلى تحسن ملموس في معارف وكفاءة المعلمين السعوديين في التعليم العام فيما يتعلق بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية. ومن ثم، تدعم النتائج الحالية توفير برامج تطوير مهني تطبيقية تُعرّف بمؤشرات جودة الحياة المدرسية، وتربطها بالحالات الصفية، والعلاقات الإيجابية، وشعور الطلبة بالانتماء، والرفاه النفسي، واستراتيجيات التحسين العملي.

**السؤال الثاني:** ما هو مستوى ممارسة المعلمين لدورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟

أفاد المعلمون بمستوى متوسط من الممارسة فيما يتعلق بتحسين جودة الحياة المدرسية، حيث بلغ المتوسط العام 3.29، وبلغ الوزن النسبي 65.78%. وقد حاز التواصل مع أولياء الأمور أو الأوصياء على أعلى متوسط (3.44)، ثم توفير بيئة صافية آمنة ومحفزة (3.40). وفي المقابل، سجل توفير الدعم النفسي والتربوي أدنى متوسط (3.14)، ويليه تعزيز السلوك الإيجابي (3.20). ويشير هذا إلى أن المعلمين يمارسون المسؤوليات اليومية المعتادة بوتيرة أكبر مقارنة بممارسات دعم الطلبة المتخصصة.

وتكتسب التقييمات المنخفضة نسبياً فيما يخص الدعم النفسي، والسلوك الإيجابي، ومشاركة الطلبة أهمية تربوية؛ فقد وجد (Tao et al. 2022) في تحليل تلوي (meta-analysis) شمل 71 دراسة- وجود علاقة إيجابية بين الدعم الذي يدرسه الطلبة من المعلم وبين التحصيل الدراسي، وأظهروا أن انخراط الطلبة يساهم في تفسير هذه العلاقة. وبالمثل، أكد (Yang et al. 2022) -في مراجعة منهجية لدراسات طويلة- إلى أن ممارسات التدريس الداعمة للاستقلالية (مثل الاستماع للطلاب، وتوفير خيارات ذات مغزى، وشرح الغرض من الأنشطة، واستخدام الحوار التفاعلي) يمكن أن تعزز انخراط الطلبة. ومن ثم، فإن مستوى الممارسة المتوسطة قد يحد من فرص الطلبة في خوض تجارب المشاركة الهادفة، والحصول على الدعم العاطفي، والشعور القوي بالانتماء.

ويمكن أيضاً مقارنة هذه النتيجة بما توصل إليه العتيبي (2022)، الذي وجد أن مجتمعات التعلم المهني لعبت دوراً جوهرياً في تحسين الجودة التعليمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينتي الدمام والجبيل، لا سيما في مجالي طرق التدريس والممارسات المهنية، رغم أن مستوى بُعد "البيئة المدرسية" ظل متوسطاً. وتشير هذه المقارنة إلى أن التعاون المهني المنظم قد يساعد المعلمين على تبادل الاستراتيجيات ومعالجة الصعوبات الصفية بشكل جماعي. وبناءً على ذلك، ينبغي أن تركز مجتمعات التعلم المهني، وملاحظة الأقران، والتوجيه المهني، والتخطيط التعاوني للدروس على جوانب مثل الاستجابة النفسية الأولية (في حدود النطاق المهني للمعلم)، ودعم السلوك الإيجابي، ومشاركة الطلبة، والأنشطة المدرسية، والاستخدام الهادف للتكنولوجيا. ونظراً لأن النتائج الحالية تستند إلى تقارير ذاتية من المعلمين، فهي تعكس الممارسات كما يدركونها هم، وليس سلوكاً صفيّاً تم رصده بشكل مستقل.

**السؤال الثالث:** ما هو مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في تحسين جودة الحياة المدرسية في التعليم العام في منطقة حائل؟

أفاد المعلمون بوجود مستوى متوسط من التحديات التي تواجه تحسين جودة الحياة المدرسية، حيث بلغ المتوسط العام 3.28 وبوزن نسبي قدره 65.66%. وقد مثلت محدودية الموارد المدرسية التحدي الأبرز (بمتوسط 3.50)، ومن ثم ارتفاع كثافة الطلبة في الفصول الدراسية (بمتوسط 3.40) وعدم كفاية الدعم المهني (بمتوسط 3.34). وجاء عامل "عدم كفاية الوقت" بأدنى متوسط (3.13)، رغم أنه ظل أيضاً ضمن النطاق المتوسط. ويشير هذا الترتيب إلى أن المعلمين ينظرون في المقام الأول إلى الظروف الهيكلية والتنظيمية باعتبارها عوامل تحد من مساهمتهم.

يتماشى هذا التفسير مع نتائج دراسة (Akram et al. 2022)، التي حددت في مراجعتها المنهجية كلاً من البنية التحتية غير الملائمة، ونقص التدريب، ومحدودية الكفاءة التكنولوجية، ومشكلات الموارد، باعتبارها عوائق رئيسية أمام دمج التكنولوجيا. كما تدعم هذه النتائج دراسة (Jerrim & Sims 2021) التي وجدت أن ساعات

العمل الطويلة ترتبط بضغط أكبر ناتج عن عبء العمل، وأن ساعات العمل المفرطة تؤثر سلباً على جودة حياة المعلمين. وبالمثل، أفادت (Toropova et al, 2021) بأن عبء العمل، وتعاون المعلمين، والتصورات المتعلقة بانضباط الطلبة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرضا الوظيفي لدى المعلمين. وتشير هذه الدراسات أن قدرة المعلمين على دعم الطلبة ترتبط بظروف عملهم الأوسع نطاقاً.

وفي سياق المملكة العربية السعودية، وجد القرني (2026) أن المناخ التنظيمي الإيجابي يدعم جودة أداء المعلمين، في حين كانت المشاركة في اتخاذ القرار عند مستوى متوسط فقط. وقد أوصت الدراسة بتعزيز الدعم الإداري، وربط التدريب بالتطبيق العملي في بيئة العمل، وإشراك المعلمين في القرارات التي تؤثر على عملهم. ومن ثم، فإن معالجة التحديات التي تم تحديدها في منطقة حائل تتطلب استجابة متكاملة تجمع بين توفير موارد تعليمية كافية، وظروف صفية يمكن التعامل معها، ودعم مهني وإرشادي، وتعاون بين المعلمين، وتخصيص وقت كافٍ لأنشطة تحسين المدرسة. ورغم أن النتائج لا تؤكد أن هذه العوائق هي السبب المباشر لمستوى الممارسة المتوسطة، إلا أنها تيرهن على ضرورة أن تشكل الظروف التنظيمية جزءاً محورياً من الإطار المقترح.

**السؤال الرابع:** ما هو مستوى اتفاق المعلمين مع الآليات المقترحة لتعزيز دورهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وفقاً لرؤية المملكة 2030؟

أبدى المعلمون مستوى عالياً من الموافقة على آليات التحسين المقترحة، بمتوسط حسابي عام بلغ 3.70 ووزن نسبي قدره 74.05%. وقد حاز بند "المشاركة في صنع القرار المدرسي" على أعلى متوسط (3.77)، يليه "التطوير المهني المستمر" (3.75)، و"تقليل الأعباء الإدارية" (3.73)، و"إدخال التقنيات التعليمية الحديثة" (3.72). وفي المقابل، سجل بند "تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة" أدنى متوسط (3.63)، إلا أنه ظل يعكس مستوى موافقة متوسطاً، وليس غياباً للدعم.

وتتفق أولوية مشاركة المعلمين مع ما أشار إليه القرني (2026)، الذي أوصى بإشراك المعلمين في القرارات التي تؤثر بشكل مباشر على مسؤولياتهم المهنية. كما يلقي الدعم القوي للتطوير المهني تأييداً من دراسة (Kraft et al, 2018)، التي أظهر تحليلها التلوي لستين دراسة سببية وجود آثار إيجابية لتوجيه المعلمين على الممارسات التدريسية وتحصيل الطلبة. ومع ذلك، أظهرت دراسة (Akram et al, 2022) أن التكنولوجيا التعليمية من غير المرجح أن تحسن التدريس دون توفر البنية التحتية الملائمة، والتدريب، والدعم الفني، والدمج التربوي الفعال؛ ولذا ينبغي تنفيذ التدريب والتكنولوجيا كعناصر مترابطة لا كمبادرات منفصلة. ويتسق دعم برامج الرفاه النفسي مع نتائج دراسة (Oliveira et al, 2021)، التي وجدت أن تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي قد عززت الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والرفاه لدى المعلمين، وقللت من الضائقة النفسية. وعلاوة على ذلك، وجدت دراسة (Kazanopoulos et al, 2021) أن نجاح التعاون بين الأسرة والمعلم يعتمد على التواصل المتبادل، في حين يُعد ضيق الوقت عائقاً رئيسياً. وبشكل عام، يشير مستوى الموافقة المرتفع على الآليات المقترحة -مقارنة بمستويات الوعي والممارسة والتحديات التي جاءت متوسطة- إلى وجود فجوة مدركة بين الإصلاح المنشود وظروف التنفيذ الحالية. ومن ثم، ينبغي أن يدمج الإطار المقترح عناصر: مشاركة المعلمين، والتطوير المهني القائم على الممارسة، وتقليل الأعباء الإدارية، وتوفير الموارد والتقنيات الملائمة، والدعم النفسي للطلاب، والشراكات المنظمة بين الأسرة والمدرسة.

## مناقشة فرضيات الدراسة

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي في الأبعاد الأربعة، وهي: وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية، ودور المعلم في تحسينها، والتحديات التي تواجهه، والآليات المقترحة لتعزيز دوره. كما تراوح حجم الأثر باستخدام مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بين 0.006 و0.016، وهي قيم صغيرة تشير إلى أن المؤهل العلمي يفسر نسبة محدودة جداً من التباين في استجابات المعلمين. وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالمؤهل العلمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين، على اختلاف مؤهلاتهم، يعملون في

بيئات تعليمية متقاربة، ويخضعون للأنظمة والسياسات والتوقعات المهنية نفسها، مما قد يقلل أثر المؤهل العلمي في تصوراتهم تجاه جودة الحياة المدرسية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022)، التي لم تجد فروقاً دالة إحصائية في تصورات المعلمين لدور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم تُعزى إلى المؤهل العلمي. في المقابل، تختلف مع دراسة الشمري والغامدي (2023)، التي أظهرت فروقاً لصالح المعلمين الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه، كما تختلف مع دراسة الشهري (Alshehri, 2026)، التي وجدت فروقاً مرتبطة بالمؤهل العلمي في وعي معلمي التربية الخاصة السعوديين وكفاءتهم الذاتية والدعم المدرسي المدرك في مجال الصحة النفسية للطلاب. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى تباين موضوعات الدراسات، والفئات المستهدفة، والمراحل التعليمية، وتوزيع أفراد العينات بين فئات المؤهل العلمي.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة في جميع أبعاد الدراسة؛ إذ تجاوزت قيم الدلالة الإحصائية مستوى 0.05. كما تراوح حجم الأثر بين 0.001 و0.011، مما يدل على أن سنوات الخبرة أسهمت بدرجة محدودة جداً في تفسير الاختلاف في استجابات المعلمين. وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بسنوات الخبرة، ولا توجد حاجة إلى إجراء اختبارات المقارنات البعدية. وقد تشير هذه النتيجة إلى أن جودة الحياة المدرسية تمثل مسؤولية مهنية مشتركة، وأن المعلمين باختلاف خبراتهم يواجهون ظروفًا تنظيمية وموارد وتحديات وتوقعات مهنية متشابهة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022)، التي لم تكشف عن فروق في تصورات المعلمين لدور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم تُعزى إلى سنوات الخبرة. إلا أنها تختلف مع دراسة الشمري والغامدي (2023)، التي أظهرت فروقاً لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم على عشر سنوات، ومع دراسة (Alshehri, 2026)، التي توصلت إلى وجود فروق مرتبطة بالخبرة في بعض جوانب استعداد معلمي التربية الخاصة لدعم الصحة النفسية للطلاب. وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية تناولت مفهوماً عاماً متعدد الأبعاد، بينما ركزت الدراسات الأخرى على ممارسات مهنية أو مجالات دعم أكثر تخصصاً قد تتأثر بصورة أوضح بتراكم الخبرة.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة الأربعة تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس في بُعد وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ إذ بلغ متوسط استجاباتهم 3.42 مقابل 3.21 للإناث، وبلغت قيمة  $t(374) = 2.519$  عند مستوى دلالة  $p = 0.012$ . ومع ذلك، كان حجم الأثر صغيراً ( $Cohen's d \approx 0.26$ )، مما يعني أن الفرق بين الجنسين محدود من الناحية العملية. في المقابل، لم تظهر فروق دالة في أبعاد دور المعلم، والتحديات، والآليات المقترحة. لذلك تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس جزئياً بالنسبة إلى بُعد الوعي فقط، بينما لا تُرفض بالنسبة إلى الأبعاد الثلاثة الأخرى.

تختلف النتيجة مع دراسة العتيبي (2022)، التي كشفت عن فروق بين الجنسين في تصورات دور مجتمعات التعلم المهنية، وكانت لصالح المعلمات، مع مراعاة اختلاف المتغير الذي تناولته تلك الدراسة. كما وجد (Alshehri, 2026) فروقاً مرتبطة بالجنس في الوعي والكفاءة الذاتية والدعم المدرسي المدرك لدى معلمي التربية الخاصة. ومع ذلك، فإن صغر حجم الأثر في الدراسة الحالية لا يسمح بتفسير النتيجة بوصفها تفوقاً عاماً للمعلمين الذكور، فقد ترتبط باختلاف المدارس والمراحل التعليمية والتخصصات وفرص التدريب أو أنماط

الاستجابة. كما أن غياب الفروق في الأبعاد الأخرى يشير إلى تقارب المعلمين والمعلمات في ممارساتهم المدركة والتحديات التي يواجهونها ومدى تأييدهم للآليات المقترحة.

## الإطار المقترح لتعزيز دور المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية

### مبررات الإطار المقترح

تم تطوير الإطار المقترح من خلال دمج النتائج الميدانية للدراسة الحالية مع أسسها النظرية، والأبحاث السابقة ذات الصلة، والأولويات التعليمية لرؤية المملكة 2030. وقد أظهرت النتائج مستويات متوسطة من وعي المعلمين بجودة الحياة المدرسية، وممارساتهم الحالية، والتحديات التي يواجهونها. وفي المقابل، أبدى المعلمون مستوى مرتفعاً من التأييد كبيراً لآليات التعزيز المقترحة؛ حيث أيدوا بشدة المشاركة في صنع القرار المدرسي، والتطوير المهني المستمر، وتقليل الأعباء الإدارية، وتحسين جودة الحياة، ودمج التقنيات التعليمية الحديثة. وبناءً على ذلك، يسعى الإطار إلى تحويل هذه النتائج إلى إجراءات منسقة وقابلة للتطبيق على مستويات المعلم، والفصل الدراسي، والمدرسة، والإدارة التعليمية.

### رؤية الإطار

إرساء دعائم مدارس تعليم عام داعمة وآمنة وشاملة ومحفزة، يساهم فيها معلمون متمكنون ومؤهلون مهنيًا بفعالية في تعزيز الرفاه الأكاديمي والنفسي والاجتماعي والشخصي للطلاب.

### أهداف الإطار

يهدف الإطار المقترح إلى:

1. زيادة وعي المعلمين -مفهومياً وعملياً- بجودة الحياة المدرسية.
2. تعزيز ممارسات المعلمين المتعلقة بالتدريس، والعلاقات، والتقنية، ودعم الطلبة.
3. توفير الظروف التنظيمية اللازمة لتمكين المعلمين من المساهمة بفعالية في تحسين المدرسة.
4. تشجيع مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي.
5. تعزيز التعاون بين المعلمين وقادة المدارس والأسر والمرشدين ومؤسسات المجتمع.
6. وضع مؤشرات قابلة للقياس لتقييم التحسينات في جودة الحياة المدرسية للطلاب.

### المكونات الرئيسية للإطار

1. **وعي المعلم والتطوير المهني:** يركز هذا المكون على توفير برامج مستمرة للتطوير المهني تتناول مفهوم "جودة الحياة المدرسية" وأبعادها ومؤشراتها وتطبيقاتها الصفية. وينبغي أن تشمل برامج التدريب موضوعات مثل: المناخ الصفّي الإيجابي، وشعور الطلبة بالانتماء، والدعم النفسي والتربوي، والسلوك الإيجابي، وممارسات الدمج، والتواصل مع الأسرة، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم. كما ينبغي توفير مجتمعات التعلم المهني، وملاحظة الأقران، والتخطيط التعاوني، وتبادل الممارسات الصفية الناجحة؛ وذلك لربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

2. **الممارسات الصفية الداعمة ورفاه الطلبة:** ينبغي دعم المعلمين في تهيئة بيئات صفية آمنة -سواء من الناحية الجسدية أو النفسية- تشجع على المشاركة، وتحترم الفروق الفردية، وتعزز السلوك الإيجابي، وتتيح للطلاب فرصًا للتعبير عن الذات وتحمل المسؤولية. كما يركز هذا المحور على استراتيجيات التدريس المبتكرة التي تتمحور حول المتعلم، والاستخدام الهادف للتكنولوجيا، والكشف المبكر عن الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، والتنسيق مع المرشدين والخدمات المدرسية المتخصصة. ومن المتوقع أن تسهم هذه الممارسات في تعزيز تفاعل الطلبة وشعورهم بالانتماء ودافعيتهم، وتحسين تجربتهم المدرسية الشاملة.

3. **التمكين المؤسسي والقيادة الداعمة:** ينبغي لقادة المدارس تمكين المعلمين من المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس، ودعم الطلبة، والأنشطة المدرسية، وتخطيط التحسين. كما يتعين على المدارس الحد من المسؤوليات غير التدريسية غير الضرورية، وتخصيص وقت كافٍ للعمل التعاوني، وتوفير الدعم المهني والفني، وتقدير مساهمات المعلمين في تحسين البيئة المدرسية. وتُعد القيادة الداعمة أمرًا جوهريًا؛ لأن قدرة المعلمين على تعزيز جودة الحياة المدرسية لا تعتمد فقط على كفاءتهم الفردية، بل أيضًا على الظروف المؤسسية التي يعملون في ظلها.

4. **بيئة التعلم والتكنولوجيا والموارد:** ينبغي للمدارس توفير بيئات تعلم آمنة ومرنة وجذابة ومجهزة تجهيزًا ملائمًا. كما يجب إتاحة التقنيات التعليمية الحديثة ودمجها في عمليات التدريس والتواصل وأنشطة الطلبة وخدمات الدعم. وينبغي أن تعطي عملية تخصيص الموارد الأولوية للاحتياجات التي يحددها المعلمون، ولا سيما الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، ومحدودية الموارد التكنولوجية، وضيق الوقت، وعدم كفاية المرافق المخصصة للأنشطة التي تتمحور حول الطالب.

5. **الشراكة بين الأسرة والمجتمع:** يتضمن هذا المكون إنشاء قنوات تواصل مستمرة ومتاحة بسهولة بين المعلمين والأسر، وإشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية ذات الصلة، وتقديم التوجيه بشأن دعم تعلم الطلبة ورفاههم النفسي. كما ينبغي بناء شراكات مع الجامعات والمؤسسات الصحية والمنظمات المجتمعية ومقدمي خدمات التطوير المهني، وذلك لتعزيز الموارد المدرسية وتوفير الدعم المتخصص.

**مراحل التنفيذ:** يمكن تنفيذ هذا الإطار عبر أربع مراحل. تتضمن المرحلة الأولى تقييم احتياجات كل مدرسة بالاستناد إلى آراء وملاحظات المعلمين والطلبة والأسر. وتتمثل المرحلة الثانية في إعداد خطة تنفيذ تحدد الأولويات والمسؤوليات والموارد ومؤشرات الأداء القابلة للقياس. أما المرحلة الثالثة، فتعني بتنفيذ مبادرات تشمل مجالات التطوير المهني، والممارسات الصفية، والجوانب التنظيمية والتقنية، وبناء الشراكات. وتختص المرحلة الأخيرة بتقييم نتائج التنفيذ وتوظيف ما يتم التوصل إليه من نتائج في عمليات التحسين المستمر.

**متطلبات التنفيذ:** يتطلب نجاح التنفيذ التزامًا من قبل إدارة التعليم في حائل وقيادات المدارس، وتوفير موارد مالية وتقنية كافية، وضمان التطوير المهني المستمر، وتخصيص الوقت المناسب، وتوزيع المهام والمسؤوليات بوضوح، وإشراك المعلمين، وتحقيق تواصل فعال مع الأسر، وتعزيز التنسيق بين المعلمين والمرشدين والإداريين والشركاء من المجتمع المحلي.

مؤشرات التقييم

يمكن تقييم فعالية الإطار من خلال مؤشرات مثل:

1. زيادة وعي المعلمين بمفاهيم ومؤشرات جودة الحياة المدرسية.

2. زيادة استخدام الممارسات الصفية الداعمة التي تتمحور حول الطالب.

3. تحسّن مشاركة الطلبة وشعورهم بالانتماء والأمان.

4. زيادة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.

5. الحد من الأعباء الإدارية غير المرتبطة بالتدريس.
6. تحسّن توفر التكنولوجيا التعليمية واستخدامها.
7. تعزيز التواصل بين المدارس والأسر.
8. انخفاض مستويات التحديات التي يبلغ عنها المعلمون.
9. تحسّن رضا الطلبة والمعلمين عن البيئة المدرسية.

**النتائج المتوقعة:** من المتوقع أن يعزز الإطار المقترح القدرات المهنية للمعلمين، ويحسن البيئات الصفية والمدرسية، ويزيد من تفاعل الطلبة ورفاههم النفسي، ويعزز المسؤولية المشتركة تجاه جودة الحياة المدرسية. كما يوفر الإطار رابطاً عملياً بين الممارسات اليومية للمعلمين والأهداف التعليمية لرؤية المملكة 2030. ومع ذلك، ونظراً لأن الإطار قد استُمد من نتائج وصفية، فينبغي فحص فعاليته من خلال تطبيق تجريبي وتقييم لاحق قبل اعتماده على نطاق أوسع.

## الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن المعلمين في منطقة حائل يمتلكون مستوى متوسطاً من الوعي بمفهوم جودة الحياة المدرسية، ويمارسون أدوارهم في تحسينها بدرجة متوسطة، في ظل تحديات تنظيمية ومادية ومهنية متوسطة. وفي الوقت نفسه، أظهر المعلمون مستوى مرتفعاً من التأييد للآليات المقترحة، ولا سيما المشاركة في اتخاذ القرار، والتطوير المهني المستمر، وتقليل الأعباء الإدارية، وتوفير التقنيات الحديثة. كما بيّنت النتائج أن تصورات المعلمين متقاربة باختلاف مؤهلاتهم العلمية وسنوات خبرتهم، وأن الفرق المرتبط بالجنس اقتصر على بُعد الوعي، وكان محدوداً من حيث حجم الأثر. وبناءً على ذلك، فإن تعزيز دور المعلم يتطلب تصوراً متكاملاً يجمع بين تنمية المعرفة والممارسة المهنية من جهة، وتحسين الموارد والقيادة والدعم التنظيمي والشراسة مع الأسرة من جهة أخرى، بما يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 المتعلقة بجودة التعليم ورفاه الطلبة.

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة بشراً على عينة متاحة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام، ومكانياً على المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، وزمانياً على فترة تطبيق الاستبانة خلال العام الدراسي 2026/2025. كما اقتصرت موضوعياً على أربعة أبعاد هي: وعي المعلم بمفهوم جودة الحياة المدرسية، ودوره في تحسينها، والتحديات التي تواجهه، والآليات المقترحة لتعزيز دوره في ضوء رؤية المملكة 2030. واعتمدت الدراسة على استبانة إلكترونية قائمة على التقرير الذاتي، مما قد يجعل الاستجابات عرضة لتحيز الرغبة الاجتماعية أو اختلاف تقديرات المشاركين، كما قد تحد طريقة اختيار العينة المتاحة من تعميم النتائج على جميع معلمي منطقة حائل. وإضافة إلى ذلك، لا تسمح الطبيعة الوصفية المقطعية للدراسة بإثبات علاقات سببية بين متغيراتها؛ لذلك ينبغي تفسير النتائج وتعميمها في ضوء هذه الحدود.

## التوصيات

1. تصميم برامج تطوير مهني مستمرة وتطبيقية للمعلمين تتناول مفهوم جودة الحياة المدرسية ومؤشراتها، والدعم النفسي والتربوي، وتعزيز السلوك الإيجابي، والمشاركة الطلابية، وتوظيف التقنيات التعليمية.
2. تمكين المعلمين من المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات المدرسية، مع تقليل الأعباء الإدارية غير التدريسية وتوفير الوقت والدعم المهني اللازمين لتنفيذ مبادرات تحسين جودة الحياة المدرسية.

3. تحسين الإمكانيات والبيئات التعليمية، ومعالجة مشكلة كثافة الصفوف قدر الإمكان، وتعزيز التكامل بين المدرسة والأسرة وخدمات الإرشاد والدعم النفسي بما يضمن توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة وشاملة.

## المراجع

1. آل رفعة، مسفر بن جبران بن معيض. (2017). المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10، 941-987. (4) <https://doi.org/10.12816/0048721>
2. آل سليمان، زهراء آل سليمان. (2023). جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الأهلية والحكومية بالسعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31.1/2023/931 <https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.1/2023/931>
3. الذبياني، منى آل سليمان. (2021). جودة حياة العمل لقائدات مدارس التعليم العام بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية: دراسة مستقبلية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 21، 447-470. (3)
4. الشايع، علي صالح، والدوسري، نورة مبارك، والحربي، نوف نايف. (2026). القيادة الروحية وعلاقتها بالشغف الوظيفي لدى معلمات المدارس الحكومية بإدارة تعليم مدينة حائل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 18، 116-131. <https://doi.org/10.54940/ep80906128>
5. الشمري، زيد بن جازع، والغامدي، صالح بن مشعل. (2023). واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل ومقترحات تطويره. مجلة كلية التربية، 2023، (الجزء الأول)، 119-73 <https://doi.org/10.21608/muja.2023.307538.119-73>
6. الشمري، منى نايف صقر. (2022). واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6، 81-101. (56) <https://doi.org/10.26389/AJSRP.N280622>
7. العتيبي، عنود عائض. (2022). دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدينتي الدمام والجبيل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6، 27-51. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.N240422>
8. العتيبي، نوف مناحي. (2023). آليات مقترحة لتنشيط دور المدرسة الثانوية في تحسين جودة الحياة المدرسية لدى الطالبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة البحث العلمي في التربية، 24، 1-38. (2) <https://doi.org/10.21608/jsre.2023.203808.1553>
9. القرني، علي محمد. (2026). دور المناخ التنظيمي في تعزيز جودة أداء المعلمين في مدارس الهيئة الملكية بمدينة ينبع الصناعية. مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم، 3، 1. (1)
10. وزارة التعليم. (2024). مؤشرات التعليم العام من عام 2016 إلى عام 2024. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
11. Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 920317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
12. Alkahtani, K. D. F. (2024). Professional development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 14-23. <https://doi.org/10.1177/10634266221130049>
13. Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

14. Alshehri, M. (2026). Assessing Saudi special education teachers' preparedness to support the mental health of students with intellectual disabilities: Contributions of awareness, self-efficacy, and school support. *Frontiers in Education*, 11, Article 1794364. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1794364>
15. Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
16. Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>
17. Kazanopoulos, S., Mouchritsa, M., Tejada Garitano, E., & Basogain Olabe, X. (2021). Collaboration between in-service school teachers and families in the context of inclusive education: A review of the recent literature. *Journal of Education and Practice*, 12(6), 47–53. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-6-05>
18. Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Saudi Vision 2030. [https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi\\_vision203.pdf](https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf)
19. Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
20. Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
21. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
22. Ministry of Education. (2025). Vision, mission and goals. Kingdom of Saudi Arabia. <https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx>
23. Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
24. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
25. Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family–school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
26. Tao, Y., Yu, M., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>

27. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
28. Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, Article 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
29. World Health Organization, & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>
30. Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>