

A Maqasid-Based Conceptual Framework for Educational Governance: Toward a Normative Model for Institutional Legitimacy in Education

Dema Faiq Abu Latia*
Al-Istiqlal University- Palestine

dema_latifa@pass.ps

 <https://orcid.org/0009-0008-2807-1827>

Faisal Sabana

Palestine Technical University – Kadoorie- Palestine

faisal.sabbahni@ptuk.edu.ps

<https://doi.org/10.63939/JSS.2026-Vol10.N40.261-306>

Received: 20/05/2026, **Accepted:** 26/06/2026, **Published:** 30/06/2026

Abstract: Educational governance has emerged as a central framework for improving institutional performance, accountability, transparency, and stakeholder participation in educational institutions. However, existing scholarship has largely approached educational governance from organizational, managerial, and policy-oriented perspectives, with limited attention to the underlying normative foundations that give governance principles their ethical and institutional legitimacy. Consequently, a theoretical gap remains regarding the conceptual relationship between contemporary Maqasid-based thought and the foundational principles of educational governance.

This study aims to develop a Maqasid-based conceptual framework for educational governance by examining how governance principles can be interpreted through higher purposive foundations derived from contemporary Maqasid theory.

To achieve this objective, the study employs an analytical and conceptual approach, drawing on the literature of educational governance and contemporary Maqasid scholarship.

The analysis identifies five overarching Maqasid-based foundations relevant to educational governance: justice, human dignity, responsibility, public interest, and civilizational development and sustainability. The study further argues that these foundations do not translate directly into governance principles; rather, they operate through a set of intermediary institutional values, including equity, trust, empowerment, ethical accountability, institutional prudence, and continuous improvement.

The study proposes a three-level conceptual framework linking Maqasid foundations, institutional values, and educational governance principles. Within this framework, transparency, participation, accountability, efficiency, and sustainability are understood as institutional manifestations of deeper normative foundations rather than merely procedural governance mechanisms.

The study's principal theoretical contribution lies in proposing a conceptual pathway that explains how governance principles derive their normative legitimacy from higher Maqasid-based foundations through intermediary institutional values. By doing so, the study contributes to bridging the gap between educational governance scholarship and contemporary Maqasid thought and offers a value-oriented perspective for understanding governance in educational institutions.

Keywords: Educational Governance, Maqasid al-Shariah, Human Dignity, Justice, Public Interest, Accountability, Institutional Sustainability, Conceptual Framework.

©2026, Dema Faiq Abu Latia, Faisal Sabana, licensee DemocraticArab Center. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and red distribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.//
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

*Corresponding author

نحو إطار مقاصدي للحوكمة التربوية في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية تأصيلية

ديمة فائق أبو لطيفة*

جامعة الإستقلال - فلسطين

dema_latifa@pass.ps

 <https://orcid.org/0009-0008-2807-1827>

فصل سابعة

جامعة خضوري التقنية - فلسطين

faisal.sabbahni@ptuk.edu.ps

<https://doi.org/10.63939/JSS.2026-Vol10.N40.261-306>

تاريخ الإرسال: 2026/05/20 تاريخ القبول: 2026/06/26 تاريخ النشر: 2026/06/30

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء إطار مفاهيمي للحوكمة التربوية في المؤسسات التعليمية من منظور مقاصدي، من خلال استكشاف العلاقة بين المرتكزات المقاصدية الحاكمة ومبادئ الحوكمة التربوية المعاصرة. وانطلقت الدراسة من ملاحظة وجود فجوة نظرية في الأدبيات تتمثل في محدودية المعالجات التي تناولت الأسس القيمية المفسرة لمبادئ الحوكمة التربوية، وفي غياب إطار مفاهيمي يربط بصورة منهجية بين الفكر المقاصدي المعاصر ومبادئ الحوكمة في السياق التعليمي.

اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي التأصيلي، من خلال تحليل الأدبيات المتخصصة في الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر، واستقراء المرتكزات المقاصدية ذات الصلة بالعمل المؤسسي والتربوي.

وأُسفر التحليل عن تحديد خمس مرتكزات مقاصدية حاكمة هي: العدالة، والكرامة الإنسانية، والمسؤولية، والمصلحة العامة، والعمران والتنمية المستدامة. كما بينت الدراسة أن هذه المرتكزات لا تنتقل مباشرة إلى مبادئ الحوكمة، وإنما تتجسد أولاً في منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة، تشمل الإنصاف، والثقة، والتمكين، والمحاسبية الأخلاقية، والرشد المؤسسي، والتحسين المستمر.

وتوصلت الدراسة إلى بناء إطار مفاهيمي ثلاثي المستويات يربط بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية، بحيث تُفهم الشفافية والمشاركة والمساءلة والكفاءة والاستدامة بوصفها تجليات مؤسسية لمرتكزات مقاصدية أعمق. وتتمثل المساهمة النظرية للدراسة في اقتراح آلية للاشتقاق النظري تفسر العلاقة بين الغايات المقاصدية والآليات الحوكمية، بما يساهم في إعادة تأصيل الحوكمة التربوية ضمن بنية قيمية متماسكة تتجاوز المقاربات الإجرائية التقليدية. وتقتصر الدراسة على البناء النظري دون الاختبار الميداني.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة التربوية، المقاصد، الكرامة الإنسانية، العدالة، المصلحة العامة، المسؤولية، الاستدامة المؤسسية، الإطار المفاهيمي.

©2026, Dema Faiq Abu Latia. Faisal Sabana, licensee DemocraticArab Center. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution -NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and red istribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.// <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

*Corresponding author

المقدمة

شهدت الحوكمة خلال العقود الأخيرة حضوراً متزايداً في الأدبيات التربوية بوصفها إطاراً تنظيمياً يسعى إلى تعزيز جودة الأداء المؤسسي، وتحسين عمليات اتخاذ القرار، وترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة والمشاركة والكفاءة داخل المؤسسات التعليمية.

وقد ارتبط تصاعد الاهتمام بالحوكمة التربوية بالتحويلات التي شهدتها النظم التعليمية المعاصرة، وبالحاجة إلى تطوير آليات أكثر فاعلية لإدارة الموارد، وتحسين المخرجات التعليمية، وتعزيز الثقة بين المؤسسات التعليمية ومختلف أصحاب المصلحة. ونتيجة لذلك، أصبحت الحوكمة أحد المفاهيم المركزية في سياسات الإصلاح التربوي وفي الأدبيات المعنية بتطوير النظم التعليمية وحسن إدارتها. (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019).

كما تؤكد الأدبيات الحديثة أن الحوكمة التعليمية لم تعد تقتصر على الضبط الإداري أو التنظيم المؤسسي، بل أصبحت جزءاً من منظومة أوسع لإدارة التعقيد المؤسسي وتحقيق التوازن بين الفاعلية والشرعية والثقة داخل الأنظمة التعليمية (Burns & Köster, 2016; Bevir, 2013).

وعلى الرغم من التقدم الملحوظ في أدبيات الحوكمة التربوية، فإن معظم المقاربات السائدة ركزت على الأبعاد التنظيمية والإجرائية للحوكمة، مثل أنظمة المساءلة، وآليات الشفافية، وهياكل اتخاذ القرار، وبناء القدرات المؤسسية، وقياس الأداء.

وقد أسهمت هذه المقاربات في تطوير فهم أكثر دقة للآليات الحاكمة للعمل المؤسسي، إلا أنها أولت اهتماماً أقل بالأسس القيمية والمعيارية التي تمنح هذه المبادئ مشروعيتها الأخلاقية وتفسر ضرورتها المؤسسية. وقد أشار Rhodes (1996) إلى أن تطور مفهوم الحوكمة ارتبط بتحويلات في أنماط السلطة والتنظيم، غير أن كثير من التطبيقات التربوية اللاحقة انصرفت إلى البعد الإجرائي على حساب البعد القيمي.

وبعبارة أخرى، ركزت الأدبيات بدرجة أكبر على سؤال: "كيف تُمارس الحوكمة؟" مقارنة باهتمامها بسؤال: "لماذا تُعد هذه المبادئ الحوكمية ضرورية ومشروعة من الناحية القيمية؟".

وفي المقابل، شهد الفكر المقاصدي المعاصر تطوراً ملحوظاً تجاوز الاهتمام التقليدي بمقاصد الأحكام الجزئية نحو بناء رؤية كلية تتناول قضايا الإنسان والتنمية والإصلاح المؤسسي والحوكمة والمسؤولية الاجتماعية. وقد سعت الكتابات المقاصدية الحديثة إلى إعادة تقديم المقاصد بوصفها إطاراً حضارياً وقيمياً قادراً على الإسهام في معالجة القضايا المعاصرة وتوجيه السياسات والممارسات المؤسسية في ضوء غايات كلية تتصل بالعدالة والكرامة الإنسانية والمصلحة العامة والتنمية المستدامة (Ibn Ashur, 2006; Al-Raysuni, 2005; Auda, 2008).

كما تؤكد بعض الدراسات الحديثة في الحوكمة المؤسسية ذات المرجعية المقاصدية أن المقاصد يمكن أن توفر أساساً معيارياً لتفسير الممارسات التنظيمية وإعادة توجيهها نحو تحقيق الصالح العام والعدالة المؤسسية (Dusuki & Abdullah, 2007; Darus et al., 2013).

ومع ذلك، تكشف مراجعة الأدبيات أن العلاقة بين الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي ما تزال محدودة التناول من الناحية النظرية. فبينما تناولت بعض الدراسات توظيف المقاصد في مجالات الحوكمة الأخلاقية أو المسؤولية المؤسسية أو الإدارة التعليمية في سياقات محددة، لا يزال ثمة نقص في الأطر المفاهيمية التي تفسر بصورة منهجية العلاقة بين المرتكزات المقاصدية الكلية ومبادئ الحوكمة التربوية داخل المؤسسات التعليمية.

كما أن الأدبيات المتاحة لم تقدم تصوراً نظرياً متكافئاً يوضح الكيفية التي يمكن من خلالها الانتقال من الغايات المقاصدية إلى المبادئ الحوكمية عبر بناء مؤسسي منظم، ولا تفسيراً واضحاً للدور الذي يمكن أن تؤديه القيم المؤسسية الوسيطة في هذا الانتقال.

ومن هنا تنطلق مشكلة الدراسة الحالية، التي تتمثل في غياب إطار مفاهيمي يفسر الحوكمة التربوية في ضوء المرتكزات المقاصدية الحاكمة، ويكشف عن الأسس القيمية التي تستند إليها مبادئ الحوكمة التربوية المعاصرة.

ويسعى الباحثان إلى معالجة هذه الفجوة من خلال بناء إطار مفاهيمي للحوكمة التربوية في المؤسسات التعليمية من منظور مقاصدي، يربط بين المرتكزات المقاصدية الكلية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية.

ولتحقيق هذا الهدف، تعتمد الدراسة المنهج التحليلي التأصيلي، من خلال تحليل أدبيات الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر، واستقراء المرتكزات المقاصدية ذات الصلة بالعمل المؤسسي والتربوي، ثم بناء تصور مفاهيمي يفسر العلاقة بين هذه المرتكزات وبين المبادئ الحاكمة للحوكمة التربوية.

وانتهت الدراسة إلى اقتراح إطار مفاهيمي ثلاثي المستويات يبدأ بالمرتكزات المقاصدية الكلية، ويمر عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة، لينتهي إلى مبادئ الحوكمة التربوية وممارساتها التنظيمية.

وتتمثل المساهمة النظرية الرئيسة للدراسة في تقديم آلية للاشتقاق النظري تربط بين المقاصد والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية، بما يسهم في إعادة تأصيل الحوكمة التربوية ضمن بنية قيمية متماسكة تتجاوز المقاربات الإجرائية التقليدية.

كما يسعى الباحثان من خلال الدراسة إلى إثراء الحوار العلمي بين أدبيات الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر، وتقديم منظور تفسيري يمكن الاستفادة منه في تطوير فهم أكثر عمقاً للعلاقة بين القيم والمؤسسات والممارسات التعليمية.

وتنظم الدراسة في الأقسام الآتية: يبدأ القسم الأول بعرض الإطار النظري للحوكمة التربوية، ثم يناقش القسم الثاني المرتكزات المقاصدية الحاكمة للعمل المؤسسي، بينما يتناول القسم الثالث آلية الاشتقاق النظري بين المرتكزات المقاصدية ومبادئ الحوكمة. ويعرض القسم الرابع الإطار المفاهيمي المقترح، ثم تقدم الدراسة نتائجها ومناقشتها، قبل أن تختتم بأبرز الاستنتاجات والتوصيات.

إشكالية الدراسة

رغم التطور الملحوظ في أدبيات الحوكمة التربوية وما صاحبها من نماذج تنظيمية وإدارية تهدف إلى تعزيز الشفافية والمساءلة والمشاركة والكفاءة المؤسسية، فإن معظم هذه الأدبيات استندت إلى مرجعيات إدارية وقانونية وتنظيمية، في حين ظل توظيف المرجعيات القيمية والحضارية في بناء الأطر الحاكمة للمؤسسات التعليمية محدوداً نسبياً.

وفي المقابل، شهد الفكر المقاصدي المعاصر تطوراً معرفياً أسهم في توسيع مجال المقاصد من الإطار الفقهي التقليدي إلى المجال الحضاري والمؤسسي، بما أتاح إمكانات جديدة لإعادة قراءة المفاهيم الإدارية والتربوية في ضوء مقاصد الشريعة وقيمها الكلية.

ومع ذلك، لا تزال الأدبيات تفتقر إلى إطار مفاهيمي يوضح الكيفية التي يمكن من خلالها تأصيل مبادئ الحوكمة التربوية مقاصدياً وربطها بمنظومة القيم الكلية التي يقدمها الفكر المقاصدي المعاصر.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة بناء تصور مفاهيمي يفسر العلاقة بين المبادئ الأساسية للحوكمة التربوية والمركزات المقاصدية المعاصرة، وصولاً إلى صياغة إطار مقاصدي يمكن الاستفادة منه في فهم الحوكمة التربوية وتوجيهها نظرياً.

السؤال الرئيس

كيف يمكن بناء إطار مقاصدي للحوكمة التربوية في المؤسسات التعليمية في ضوء الفكر المقاصدي المعاصر؟

الأهداف

1. تحليل المفاهيم والمبادئ الرئيسة للحوكمة التربوية في الأدبيات المعاصرة.
2. استقراء المرتكزات والقيم الكلية في الفكر المقاصدي المعاصر ذات الصلة بالعمل المؤسسي.

3. الكشف عن أوجه العلاقة بين مبادئ الحوكمة التربوية والمرتكزات المقاصدية.

4. بناء تصور مفاهيمي يوضح البنية المقاصدية للحوكمة التربوية في المؤسسات التعليمية.

منهج الدراسة وإجراءات بناء الإطار المفاهيمي

اعتمدت الدراسة منهج تحليل الأطر المفاهيمية (Conceptual Framework Analysis) ، بوصفه منهجاً مناسباً للدراسات النظرية التي تستهدف بناء نماذج تفسيرية من خلال تحليل المفاهيم والكشف عن العلاقات البنائية بينها وإعادة تركيبها ضمن إطار نظري متماسك. وانسجماً مع طبيعة الدراسة، تم توظيف مقاربة المراجعة الأدبية التكاملية المنظمة (Structured Integrative Literature Review)، التي تتيح فحص الأدبيات ذات الصلة وتحليلها بصورة نقدية بهدف بناء تصور نظري تفسيري.

وقد استند الباحثان في عملية بناء الإطار المفاهيمي إلى مراجعة انتقائية موجهة للأدبيات العلمية المنشورة خلال الفترة (2000–2025)، بالاعتماد على قواعد بيانات أكاديمية رئيسية، شملت Scopus و Web of Science و ERIC و Google Scholar، باستخدام مجموعة من الكلمات المفتاحية المرتبطة بالحوكمة التربوية، والمقاصد المعاصرة، والحوكمة الأخلاقية، والشرعية المؤسسية.

وتم توجيه عملية المراجعة وفق معايير نوعية تمثلت في: مدى الصلة المباشرة بموضوع الحوكمة التربوية، وارتباط المفاهيم المطروحة بالبناء المقاصدي المعاصر، وثناء المعالجة النظرية في تفسير العلاقة بين القيم المؤسسية والحوكمة. وقد هدفت هذه المراجعة إلى بناء تركيب نظري يفسر العلاقة بين المرتكزات المقاصدية الحاكمة والقيم المؤسسية الوسيطة ومبادئ الحوكمة التربوية.

جدول (1): الحقول المعرفية الموجهة لبناء الإطار المفاهيمي

1. أدبيات الحوكمة التربوية: ركزت على مبادئ الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والكفاءة، والاستدامة المؤسسية.

2. الأدبيات المقاصدية المعاصرة: ركزت على المقاصد الكلية ذات الامتداد المؤسسي، مثل العدالة، والكرامة، والمصلحة العامة، والعمران.

3. أدبيات الحوكمة الأخلاقية والشرعية المؤسسية: ركزت على العلاقة بين القيم المؤسسية وبناء الشرعية والثقة داخل المؤسسات.

4. أدبيات الإدارة التعليمية المعاصرة: ركزت على بناء القدرات، والتعلم المؤسسي، والحوكمة التشاركية.

وقد استند الباحثان في اختيار الأدبيات وتحليلها إلى مجموعة من معايير التوجيه التحليلي، تمثلت في: الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، ووضوح المعالجة النظرية للمفاهيم المركزية، وإمكان الإفادة منها في بناء الروابط التفسيرية بين المراكز المقاصدية ومبادئ الحوكمة التربوية.

وقد جرت عملية بناء الإطار المفاهيمي عبر ثلاث مراحل مترابطة: المرحلة الأولى تمثلت في تحليل المفاهيم المركزية في أدبيات الحوكمة التربوية واستخلاص المبادئ الحاكمة لها، والمرحلة الثانية تمثلت في استقراء المراكز المقاصدية ذات الصلة بالبناء المؤسسي والتربوي، أما المرحلة الثالثة فتمثلت في إجراء مواءمة تفسيرية بين المستويين بهدف اشتقاق القيم المؤسسية الوسيطة وبناء النموذج المفاهيمي المقترح.

إجراءات بناء الإطار المفاهيمي

بدأت عملية بناء الإطار المفاهيمي من خلال مراجعة أدبية تكاملية منظمة (Integrative Structured Literature Review)، استهدفت الأدبيات المنشورة بين عامي (2000-2025)، وذلك في قواعد بيانات رئيسة شملت Google Scholar و ERIC و Scopus و Web of Science،

: Educational Governance, مثل، الدراسة، Maqasid al-Shariah, Institutional Legitimacy, Ethical Governance, Accountability, Participation, Sustainability.

معايير الاختيار والاستبعاد: بحيث اعتمد الباحثان على مجموعة من معايير الإدراج، تمثلت في:

- الصلة المباشرة بموضوع الحوكمة التربوية أو المقاصد المؤسسية .
 - الطابع النظري أو التحليلي للدراسة .
 - اشتمال الدراسة على معالجة تفسيرية للعلاقة بين القيم والمؤسسات .
 - النشر في مجلات محكمة أو كتب أكاديمية معتمدة .
- في المقابل، استبعد الباحثان الدراسات، ذات الطابع الوصفي البحث التي تناولت الحوكمة خارج السياق المؤسسي، والتي لم تقدم بناءً مفاهيمياً قابلاً للتحليل.

حجم العينة العلمية

أسفرت عملية البحث الأولية عن (146) مصدراً، خضعت للفحص الأولي، ثم جرى استبعاد (89) مصدراً لعدم تحقق معايير الصلة أو العمق النظري، ليستقر التحليل النهائي على (57) مرجعاً شكلت المادة العلمية لبناء الإطار المفاهيمي.

التحليل المفاهيمي

اعتمدت الدراسة التحليل المفاهيمي المفتوح، بهدف استخراج المفاهيم المركزية المتكررة في الأدبيات، ثم إعادة تصنيفها ضمن ثلاث طبقات تحليلية: المرتكزات المقاصدية الكلية، القيم المؤسسية الوسيطة، المبادئ الحوكمية التطبيقية.

بناء النموذج

بعد مرحلة الترميز، تم إجراء مواءمة نظرية بين المفاهيم المستخرجة، بهدف تتبع مسارات الاشتقاق من المستوى المقاصدي إلى المستوى الحوكمي عبر القيم الوسيطة، وصولاً إلى بناء النموذج المفاهيمي النهائي.

المرحلة	الإجراء	النتائج
البحث الأولي	جمع الأدبيات	قاعدة بيانات أولية
الفرز	تطبيق معايير الإدراج والاستبعاد	قائمة نهائية
الترميز	استخراج المفاهيم المركزية	مصنوفة مفاهيم
المواءمة	الربط بين المستويات الثلاثة	النموذج المفاهيمي

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بطبيعتها النظرية التأصيلية؛ إذ تنصرف إلى بناء إطار مفاهيمي مقاصدي للحوكمة التربوية من خلال تحليل الأدبيات ذات الصلة وإعادة تركيب العلاقات البنائية بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة، دون أن تمتد إلى اختبار النموذج المقترح ميدانياً أو قياس فاعليته في سياقات تعليمية محددة.

كما اقتصر الباحثان على استقراء المرتكزات المقاصدية ذات الامتداد المؤسسي الأكثر قدرة تفسيرية في مجال الحوكمة التربوية، وهو ما يعني أن بعض المفاهيم المقاصدية الأخرى ذات الصلة لم تُتناول بوصفها مرتكزات تأسيسية مستقلة، وإنما أُدرجت ضمن البنية التفسيرية العامة للنموذج.

وتنحصر الدراسة كذلك في مستوى التنظير المفاهيمي، بما يجعل نتائجها موجهة أساساً للإسهام في تطوير الفهم النظري للحوكمة التربوية من منظور مقاصدي، وتهئية الأرضية

العلمية لدراسات لاحقة يمكن أن تتجه إلى اختبار النموذج، أو تطوير مؤشرات قياس تطبيقية، أو تقويم فاعليته في البيئات التعليمية المختلفة.

الفجوة البحثية

على الرغم من التوسع الملحوظ في أدبيات الحوكمة التربوية خلال العقود الأخيرة، وما صاحبها من تطوير لنماذج المساءلة والشفافية والمشاركة والكفاءة المؤسسية، فقد لاحظ الباحثان إن معظم هذه الأدبيات انطلقت من أطر تنظيمية وإدارية وقانونية ركزت بصورة رئيسة على آليات الحوكمة وإجراءاتها ومؤشرات فاعليتها (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019; Burns & Köster, 2016)، دون أن تقدم تفسيراً نظرياً كافياً للأسس القيمية التي تمنح هذه المبادئ مشروعيتها المعيارية وتفسر ضرورتها المؤسسية.

شهدت السنوات الأخيرة توسعاً ملحوظاً في أدبيات الشرعية المؤسسية، حيث لم تعد الشرعية تُفهم بوصفها مجرد امتثال للإجراءات الرسمية، بل بوصفها إدراكاً جمعياً بعدالة القرارات واتساقها مع القيم الحاكمة للمؤسسة. وتشير هذه الأدبيات إلى أن فعالية الحوكمة واستقرارها لا يرتبطان فقط بكفاءة الآليات، بل أيضاً بدرجة الشرعية والثقة التي تستند إليها هذه الآليات داخل البيئة المؤسسية (Tyler, 2021; Bitektine, 2022; Cerna, 2014; Bevir, 2013).

وفي المقابل، شهد الفكر المقاصدي المعاصر تطوراً ملحوظاً نقل المقاصد من المجال الفقهي التقليدي إلى المجال الحضاري والمؤسسي، وربطها بقضايا العدالة والتنمية والحوكمة والإصلاح الاجتماعي (Ibn Ashur, 2006; Al-Raysuni, 2005; Auda, 2008).

إلا أن هذا التطور ظل موجهاً بصورة أساسية نحو بناء التصورات الكلية للمقاصد وتطبيقاتها العامة، دون أن يفضي إلى بناء نموذج تفسيري مؤسسي متكامل. وحتى في الدراسات التي تناولت توظيف المقاصد في الحوكمة المؤسسية أو المسؤولية الاجتماعية، ظل التركيز منصباً على تأصيل البعد القيمي العام أكثر من بناء آليات اشتقاق مؤسسي واضحة (Dusuki & Abdullah, 2007; Darus et al., 2013).

وتكشف مراجعة الأدبيات عن وجود فجوة نظرية مزدوجة؛ فمن جهة، تفتقر أدبيات الحوكمة التربوية إلى إطار قيمي يفسر الأسس المعيارية التي تنبثق عنها مبادئ الحوكمة، ومن جهة أخرى، تفتقر الأدبيات المقاصدية إلى نموذج مؤسسي يبين الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة المرتكزات المقاصدية الكلية إلى مبادئ حوكمية قابلة للتفعيل داخل المؤسسات التعليمية.

وتتمثل الفجوة البحثية الأكثر تحديداً في غياب نموذج مفاهيمي يفسر العلاقة البنائية بين المرتكزات المقاصدية الحاكمة، والقيم المؤسسية الوسيطة، ومبادئ الحوكمة التربوية. فالدراسات السابقة، على الرغم من أهميتها، تناولت هذه المكونات بصورة منفصلة أو جزئية، ولم تقدم إطاراً نظرياً متكافئاً يوضح مسار الاشتقاق الذي تنتقل من خلاله المقاصد من مستوى الغايات الكلية إلى مستوى الممارسات المؤسسية.

ومن ثم يسعى الباحثان إلى معالجة هذه الفجوة من خلال بناء إطار مفاهيمي مقاصدي للحوكمة التربوية يفسر العلاقة بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة، ويقترح مساراً نظرياً يفسر اشتقاق المبادئ الحوكمية من المرتكزات المقاصدية عبر القيم المؤسسية الوسيطة، بما يفتح المجال أمام اختبارات تطبيقية مستقبلية في سياقات تعليمية مختلفة.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث إلى ثلاث اتجاهات رئيسية، هي: دراسات الحوكمة التربوية، ودراسات المقاصد المعاصرة، والدراسات التي سعت إلى توظيف المقاصد في الحوكمة والمؤسسات.

أولاً: دراسات الحوكمة التربوية

ركزت أدبيات الحوكمة التربوية خلال العقود الأخيرة على تطوير الآليات التنظيمية والإدارية الكفيلة بتحسين أداء المؤسسات التعليمية وتعزيز كفاءتها وشفافيتها. وفي هذا السياق، قدم Hallak and Poisson (2007) إطاراً مرجعياً لتحليل الشفافية والمساءلة في إدارة التعليم،

موضحين دورهما في الحد من الفساد وتحسين جودة الخدمات التعليمية. كما أكدت تقارير OECD (2019) أهمية المساءلة وبناء القدرات والتفكير الاستراتيجي بوصفها مكونات أساسية لحوكمة النظم التعليمية المعاصرة، في حين أشار Burns and Köster (2016) إلى أن الحوكمة التعليمية أصبحت ترتبط بإدارة التعقيد المؤسسي والتنسيق بين الفاعلين المتعددين داخل النظام التعليمي.

وفي الاتجاه نفسه، ناقشت دراسات أخرى العلاقة بين الاستقلالية المؤسسية والمساءلة، حيث أوضح Verger وآخرون (2019) أن نموذج "الاستقلالية مع المساءلة" أصبح أحد النماذج الحوكمية الأكثر انتشاراً في السياسات التعليمية العالمية، بينما سعى Hutt and Polikoff (2015) إلى تطوير إطار نظري للمساءلة العامة في إصلاح التعليم، مشيرين إلى استمرار الحاجة إلى مزيد من التنظير للمفاهيم الحاكمة للحوكمة التعليمية.

كما تشير الأدبيات الحديثة في الحوكمة التعليمية إلى تحول تدريجي من المقاربات الإجرائية التقليدية، التي ركزت على الضبط التنظيمي والمساءلة التقنية، نحو مقاربات أكثر اهتماماً بالشرعية الأخلاقية والثقة المؤسسية وبناء النزاهة داخل المؤسسات التعليمية. وقد اتجهت بعض هذه الأدبيات إلى إعادة بناء مفهوم الحوكمة التعليمية بوصفه بنية معيارية تتجاوز الكفاءة الإدارية إلى بناء الثقة والالتزام القيمي بين الفاعلين المؤسسيين، بما يعزز شرعية القرارات واستدامة المؤسسة التعليمية. (Tyler, 2023; OECD, 2025)

وتكشف هذه الدراسات عن تطور مهم في فهم آليات الحوكمة التربوية، غير أنها تتفق بدرجات متفاوتة على التركيز على البعد الإجرائي والتنظيمي، مثل الشفافية والمساءلة والاستقلالية والكفاءة، دون أن تقدم معالجة معمقة للأسس القيمية والمعارية التي تمنح هذه المبادئ مشروعيتها المؤسسية.

ثانياً: دراسات المقاصد المعاصرة

شهد الفكر المقاصدي المعاصر تطوراً ملحوظاً في توسيع المجال التداولي للمقاصد من نطاق الأحكام الجزئية إلى معالجة قضايا الإنسان والتنمية والإصلاح الاجتماعي والمؤسسي. وقد أسهم ابن عاشور (2006) في ترسيخ التصور الكلي للمقاصد من خلال ربطها بإصلاح نظام الأمة وتحقيق مصالحها العامة، بينما قدم الريسوني (2005) معالجة نظرية للمقاصد بوصفها كليات حاکمة توجه الفهم والاجتهاد.

وفي السياق نفسه، طور عودة (2008) مقارنة نظم للمقاصد ربطت بين العدالة والحرية والحقوق والتنمية والمصلحة العامة، وسعت إلى تقديم المقاصد بوصفها إطاراً حضارياً قادراً على الاستجابة لتحديات الواقع المعاصر.

كما وسع النجار (2008) من هذا التصور من خلال ربط المقاصد بقضايا العمران والإصلاح الحضاري وبناء المؤسسات.

ويرى الباحثان هنا أن هذه الأدبيات كشفت عن تحول نوعي في الفكر المقاصدي من مجال التنظير الفقهي إلى مجال بناء الرؤى المعيارية الكلية، إلا أنها ظلت في معظمها مركزة على المستوى القيمي العام، دون تقديم نماذج مؤسسية تفسيرية توضح آليات انتقال المقاصد إلى البنى التنظيمية والإدارية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت المقاصد والحوكمة والمؤسسات

اتجهت مجموعة من الدراسات الحديثة إلى توظيف المقاصد في تفسير قضايا الحوكمة والمسؤولية المؤسسية والاستدامة. فقد ناقش (Dusuki and Abdullah 2007) دور المصلحة العامة والمقاصد في توجيه المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات واتخاذ القرار عند تعارض المصالح، بينما قدم Darus وآخرون (2013) إطار مفاهيمي للمسؤولية المؤسسية من منظور مقاصدي يربط بين المقاصد والقيادة الأخلاقية والحكم الرشيد.

في حين اتجهت دراسات أخرى إلى توظيف المقاصد في مجالات الاستدامة والحوكمة البيئية والاجتماعية، مثل دراسة Amuda and Jaiyeoba ، وبعض الدراسات الحديثة التي سعت إلى دمج مبادئ الحوكمة والاستدامة مع المقاصد في السياقات الاقتصادية والتمويلية.

وعلى المستوى التعليمي، ظهرت محاولات محدودة للاستفادة من المقاصد في الإدارة التعليمية أو في بناء أطر حوكمية داخل المؤسسات التعليمية الإسلامية، إلا أن هذه المحاولات ظلت مرتبطة بسياقات تطبيقية أو قطاعية محددة، ولم تقدم نموذجاً نظرياً متكاملاً يفسر العلاقة بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية.

كما اتجهت بعض الدراسات الحديثة إلى توسيع تطبيقات المقاصد في تحليل الحوكمة الأخلاقية والاستدامة المؤسسية، وربطها بمفاهيم العدالة التنظيمية والمسؤولية الاجتماعية في البيئات المؤسسية المعاصرة (Alam et al., 2022; Rahman, 2023)

وبناءً على ذلك، يرى الباحثان إن الدراسات السابقة أسهمت في تطوير فهم كل من الحوكمة التربوية والمقاصد المعاصرة كلٌّ في مجاله، كما فتحت بعض الدراسات المجال للربط بين المقاصد والحوكمة المؤسسية، إلا أن الفجوة ما تزال قائمة في غياب نموذج تفسيري يدمج بين هذه المستويات الثلاثة ضمن إطار مفاهيمي واحد، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته.

رابعاً: الاتجاهات النظرية الحديثة في الحوكمة

إلى جانب الأدبيات الكلاسيكية التي أسست لمفهوم الحوكمة التربوية، شهدت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في المقاربات النظرية للحوكمة، اتجه نحو توسيع مفهوم الحوكمة من مجرد آليات تنظيمية وإجرائية إلى منظومات قيمية ومؤسسية أكثر تعقيداً.

فقد ركزت الأدبيات الحديثة على مفهوم ثقافات المساءلة (Accountability Cultures) ، بوصفه انتقالاً من فهم المساءلة كأداة رقابية خارجية إلى فهمها كبنية ثقافية داخلية تؤثر في تشكيل السلوك المؤسسي وأنماط اتخاذ القرار، وتعيد تعريف العلاقة بين السلطة والمسؤولية داخل المؤسسات التعليمية. (Wilkins, 2021; Holloway, 2022)

كما برز مفهوم الشرعية المؤسسية الأخلاقية (Ethical Institutional Legitimacy) بوصفه أحد المحاور المركزية في تحليل فعالية الحوكمة، حيث لم تعد شرعية المؤسسات تقاس فقط بمدى امتثالها للقواعد والإجراءات الرسمية، بل بقدرتها على تبرير قراراتها أخلاقياً أمام أصحاب المصلحة، ومدى إدراك الفاعلين لعدالة تلك القرارات ومشروعيتها (Tyler, 2021; Bitektine, 2022).

ويشير هذا التحول على حد فهم الباحثان إلى انتقال مهم في فهم الشرعية المؤسسية من بعدها القانوني والإجرائي إلى بعدها القيمي والمعياري، وهو ما يكشف عن تقارب واضح مع المنظور المقاصدي الذي يجعل المشروعية مرتبطة بتحقيق الغايات الكلية والمصالح العامة، لا بمجرد سلامة الإجراءات الشكلية.

وفي السياق نفسه، اتجهت دراسات حديثة إلى إبراز دور الحوكمة القائمة على الثقة (Trust-Based Governance)، التي ترى أن فعالية المؤسسات واستدامة قراراتها تعتمد بدرجة كبيرة على مستوى الثقة المتبادلة بين الفاعلين، لا على البنى الرقابية وحدها (Bryk & Schneider, 2020; Tschannen-Moran, 2021).

ويعزز هذا التصور أهمية الكرامة الإنسانية والاعتراف المؤسسي بوصفهما أساساً لبناء الثقة التنظيمية. ومع ذلك، تشير بعض الأدبيات النقدية إلى أن الإفراط في الاعتماد على الثقة قد يؤدي إلى إضعاف آليات المساءلة الرسمية أو غموض حدود المسؤولية المؤسسية، ما لم تُضبط الثقة ضمن إطار مؤسسي واضح.

كذلك شهدت أدبيات الحوكمة توسعاً في نماذج الحوكمة التشاركية (Participatory Governance)، التي تؤكد أن جودة القرار المؤسسي لا ترتبط فقط بكفاءة صناعته، وإنما بدرجة إشراك الفاعلين وأصحاب المصلحة في عمليات التخطيط وصناعة القرار، بما يعزز شرعية السياسات وفعاليتها ويزيد من قدرة المؤسسة على بناء التوافق المؤسسي (Ansell & Torfing, 2021; Woods & Roberts, 2021).

ومع ذلك، تشير بعض الأدبيات النقدية إلى أن المشاركة، على الرغم من أهميتها، لا تضمن بالضرورة عدالة القرار أو رشادته، ما لم تستند إلى إطار معياري منظم يضبط أولوياتها وحدودها.

وهنا نستطيع القول أن الحوكمة المستدامة (Sustainability Governance) اكتسبت أهمية متزايدة في الأدبيات المعاصرة، من خلال الربط بين الحوكمة والقدرة المؤسسية على التعلم المستمر، وإدارة الموارد، والتكيف مع التحولات طويلة المدى، بما يتجاوز مفهوم الكفاءة الآنية إلى بناء الاستدامة المؤسسية وضمان استمرارية الأثر التعليمي والاجتماعي (Leal Filho, 2021; Wiek et al., 2022).

إضافة إلى أن بعض المقاربات الحديثة ما تزال تتعامل مع الاستدامة بوصفها قضية تقنية أو إدارية، أكثر من كونها التزاماً قيمياً يرتبط بالمسؤولية الحضارية تجاه الأجيال القادمة، وهو ما يفتح المجال أمام المنظور المقاصدي لتقديم تفسير أعمق لهذا البعد.

وتكشف هذه الاتجاهات الحديثة أن الحوكمة المعاصرة أصبحت تتحرك تدريجياً نحو نماذج أكثر قرباً من المنطق القيمي والمعياري، وهو ما يفتح المجال أمام إعادة قراءتها في ضوء الفكر المقاصدي، بوصفه إطاراً قادراً على تقديم تفسير أعمق للأسس الأخلاقية التي تستند إليها مبادئ الحوكمة.

وعلى الرغم من أهمية هذه التحولات النظرية في توسيع فهم الحوكمة المعاصرة، فإن معظم هذه المقاربات ما تزال تتحرك داخل أطر معيارية وإجرائية تركز على بناء الشرعية والكفاءة والثقة من داخل النسق المؤسسي ذاته، دون أن تقدم تفسيراً متكافئاً للغايات العليا التي تمنح الحوكمة مشروعيتها النهائية.

ومن هنا تبرز أهمية المنظور المقاصدي بوصفه إطاراً غائباً قادراً على إعادة وصل المبادئ الحوكمية بمنظومة قيمية كلية تمنحها معناها الأخلاقي ووظيفتها الحضارية.

المراجعة الأدبية النقدية

تكشف مراجعة الأدبيات عن وجود تقاطع معرفي بين حقلين رئيسين هما الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر، إلا أن هذا التقاطع ظل محدوداً من حيث البناء النظري والاشتقاق المفاهيمي. ويمكن قراءة الأدبيات ذات الصلة من خلال ثلاث اتجاهات رئيسة.

يتمثل الاتجاه الأول في أدبيات الحوكمة التربوية، التي أسهمت بصورة كبيرة في تطوير فهم المبادئ الحاكمة للمؤسسات التعليمية، ولا سيما الشفافية والمساءلة والمشاركة والكفاءة والاستدامة المؤسسية.

وقد قدمت هذه الأدبيات نماذج مهمة لتفسير العلاقة بين الحوكمة وتحسين الأداء المؤسسي وجودة التعليم وبناء الثقة العامة (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019; Burns & Köster, 2016).

كما ناقشت بعض الدراسات الحديثة العلاقة بين الاستقلالية والمساءلة بوصفها أحد المحاور المركزية في حوكمة التعليم (Verger et al., 2019; Hutt & Polikoff, 2015).

غير أن أغلب هذه الدراسات تعاملت مع الحوكمة بوصفها منظومة تنظيمية وإجرائية، وركزت على أدوات التنفيذ ومؤشرات الفاعلية أكثر من اهتمامها بالأسس القيمية التي تمنح هذه المبادئ مشروعيتها المعيارية. ونتيجة لذلك، بقيت العلاقة بين مبادئ الحوكمة والمرجعيات الأخلاقية أو الحضارية التي تستند إليها علاقة ضمنية في كثير من الأحيان (Bevir, 2013; Cerna, 2014).

أما الاتجاه الثاني، فيتمثل في أدبيات المقاصد المعاصرة، التي نجحت في توسيع المجال التداولي للمقاصد من الإطار الفقهي التقليدي إلى فضاءات التنمية والإصلاح الاجتماعي والحوكمة والمسؤولية المؤسسية.

وقد أسهم ابن عاشور (2006) في إعادة بناء المقاصد بوصفها أساساً لإصلاح العمران الإنساني وتحقيق المصلحة العامة، بينما قدم الريسوني (2005) معالجة نظرية للمقاصد بوصفها كليات حاكمة توجه الاجتهاد والتنظيم الاجتماعي. وفي السياق نفسه، طور عودة (2008) مقارنة نظم للمقاصد ربطت بين العدالة والحقوق والتنمية، ووسعت من قدرة المقاصد على تفسير قضايا الواقع المعاصر.

كما أضاف النجار (2008) بعداً عمرانياً وتنموياً للمقاصد بوصفها إطاراً لبناء المؤسسات وإصلاحها.

ويرى الباحثان أن معظم هذه الدراسات انشغلت بتأصيل المفاهيم المقاصدية الكبرى وبيان أبعادها الحضارية، أكثر من انشغالها بتطوير نماذج تفسيرية توضح كيفية تجسد هذه المقاصد في النظم الإدارية والمؤسسية، وبخاصة في المجال التربوي.

أما الاتجاه الثالث، فيشمل الدراسات التي حاولت الربط بين المقاصد والحوكمة أو المسؤولية المؤسسية أو الاستدامة. وتمثل هذه الدراسات خطوة متقدمة مقارنة بالاتجاهين السابقين؛ لأنها سعت إلى توظيف المقاصد في تفسير بعض الممارسات المؤسسية.

فقد ناقش (Dusuki and Abdullah 2007) دور المصلحة العامة والمقاصد في توجيه المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات واتخاذ القرار عند تعارض المصالح، بينما قدم Darus وآخرون (2013) إطاراً مفاهيمياً للمسؤولية المؤسسية من منظور مقاصدي يربط بين المقاصد والقيادة الأخلاقية والحكم الرشيد.

كما اتجهت بعض الدراسات الأخرى إلى توظيف المقاصد في قضايا الاستدامة والحوكمة البيئية والاجتماعية، أو دمجها في نماذج الحوكمة الأخلاقية والتمويلية. ومع ذلك، فإن معظم هذه المحاولات ظلت مرتبطة بقطاعات محددة، كالمؤسسات المالية الإسلامية أو المسؤولية الاجتماعية أو الحوكمة الأخلاقية، ولم تتجاوز إلى بناء نموذج نظري متكامل يفسر العلاقة بين المراكز المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة في السياق التربوي.

ومن خلال المقارنة التي أجراها الباحثان بين هذه الاتجاهات الثلاثة، يتضح أن المعرفة المتوافرة ما تزال مجزأة بين مستويين: مستوى المقاصد بوصفها غايات وقيماً كلية، ومستوى الحوكمة بوصفها آليات وممارسات مؤسسية.

ففي حين قدمت أدبيات الحوكمة تفسيراً لكيفية إدارة المؤسسات، وقدمت أدبيات المقاصد تفسيراً للغايات التي ينبغي أن توجه العمل الإنساني والمؤسسي، يلحظ الباحثان أن الأدبيات الحالية لم تقدم تفسيراً كافياً لمسار الانتقال من الغايات المقاصدية إلى المبادئ الحوكمية داخل المؤسسة التعليمية.

ومن ثم، تتمثل الإضافة التي تسعى الدراسة الحالية إلى تقديمها في تجاوز الفصل القائم بين الحقلين من خلال بناء إطار مفاهيمي يفسر العلاقة بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية ضمن نموذج نظري واحد. وبذلك لا يقتصر جهد الباحثان على استعراض أوجه التشابه بين المقاصد والحوكمة، بل يسعيان إلى تفسير الآلية النظرية التي يمكن من خلالها اشتقاق المبادئ الحوكمية من المرتكزات المقاصدية عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة.

الأسس المنهجية لاختيار المرتكزات المقاصدية الحاكمة

لا تنطلق الدراسة من افتراض أن جميع المقاصد الكلية تمتلك الدرجة نفسها من القدرة التفسيرية في مجال الحوكمة التربوية، كما لا تفترض أن جميع المفاهيم المقاصدية متساوية من حيث قابليتها للتحويل إلى مبادئ مؤسسية حاكمة.

ومن هنا فإن اختيار الباحثان للمرتكزات المقاصدية في هذه الدراسة لم يكن اختياراً تجميعياً أو وصفيّاً، وإنما استند إلى مفاضلة نظرية بين عدد من المقاصد المركزية في الفكر المقاصدي المعاصر.

وفي هذا السياق، تبرز مفاهيم مثل الحرية، والشورى، والاستخلاف بوصفها مفاهيم ذات حضور مهم في البناء المقاصدي، غير أن الدراسة ترى أن قدرتها التفسيرية في مجال الحوكمة التربوية تظل جزئية أو مشتقة مقارنة ببعض المرتكزات الأوسع بنوياً.

فعلى سبيل المثال، تمثل الحرية قيمة أساسية في بناء الفاعلية الإنسانية، إلا أن امتدادها المؤسسي في مجال الحوكمة غالباً ما يتجسد في أبعاد محددة مثل حرية التعبير أو الاستقلالية، دون أن تقدم إطاراً شاملاً لتفسير قضايا توزيع السلطة، وعدالة الإجراءات، والمساءلة، والكفاءة المؤسسية.

وبالمثل، تعتبر الشورى أحد المبادئ المركزية في التنظيم الاجتماعي الإسلامي، غير أن طبيعتها الوظيفية تجعلها أقرب إلى آلية إجرائية لتنظيم المشاركة وصناعة القرار منها إلى مرتكز مقاصدي كلي قادر على تفسير البنية الكاملة للحوكمة المؤسسية. ولذلك تتعامل الدراسة مع الشورى بوصفها مظهراً من مظاهر الكرامة الإنسانية والاعتراف المؤسسي، لا بوصفها مرتكزاً تأسيسياً مستقلاً.

أما بالنسبة لمفهوم الاستخلاف، فعلى الرغم من اتساع أبعاده الحضارية، فإنه يتقاطع بصورة كبيرة مع مفهومي المسؤولية والعمران، بحيث يمكن النظر إليه بوصفه إطاراً جامعاً لهما أكثر من كونه مرتكزاً مستقلاً يضيف قدرة تفسيرية نوعية للنموذج المقترح.

وفي ضوء هذه المفاضلة النظرية، يرى الباحثان أن العدالة تمثل المرتكز المقاصدي الأكثر شمولاً في تفسير الحوكمة التربوية؛ لأنها تمتلك قدرة تفسيرية مركبة تجمع بين الأبعاد التوزيعية، والإجرائية، والمؤسسية.

فهي لا تقتصر على تنظيم الحقوق والواجبات، بل توفر أساساً معيارياً لتفسير الشفافية، وضبط المساءلة، وضمان الإنصاف، وتنظيم توزيع الموارد والفرص داخل المؤسسة التعليمية.

أضف إلى ذلك فإن اختيار العدالة في هذا النموذج لا يستند إلى مركزيتها القيمية فحسب، بل إلى قدرتها البنوية على إنتاج شبكة أوسع من القيم المؤسسية والمبادئ الحوكمية مقارنة بغيرها من المقاصد الكلية.

جدول الاشتقاق النظري المقترح

المظهر التربوي	المبدأ الحوكمي المنبثق	القيمة المؤسسية الوسيلة	المبرر النظري للاختيار	المركز المقاصدي
عدالة القبول، وعدالة التقويم، وعدالة توزيع الموارد وفرص التطوير	الشفافية والعدالة الإجرائية	الإنصاف المؤسسي	تأسيس الإنصاف وصيانة الحقوق وضمان التوزيع العادل للموارد والفرص	العدالة
إشراك المعلمين والمتعلمين وأصحاب المصلحة في اتخاذ القرار، وإتاحة المعلومات	المشاركة والشفافية	الثقة والتمكين	اعتبار الإنسان غاية للعمل المؤسسي وليس مجرد أداة تنظيمية	الكرامة الإنسانية
وضوح المسؤوليات، وتقويم الأداء، وتحمل نتائج القرارات	المساءلة	المحاسبية الأخلاقية	ربط السلطة بتحمل التبعة والالتزام بنتائج القرار	المسؤولية
ترشيد الموارد، وترتيب الأولويات، وتعظيم القيمة التعليمية	الكفاءة والفاعلية	الرشد المؤسسي	توجيه القرار المؤسسي نحو تحقيق المنفعة التعليمية المشتركة	المصلحة العامة
بناء القدرات، وتطوير البرامج، واستدامة الموارد والشراكات	الاستدامة المؤسسية	التحسين المستمر	ضمان التطوير المستمر واستدامة أداء المؤسسة ورسالتها	العمران والتنمية المستدامة

العدالة بوصفها مرتكزاً مقاصدياً حاكماً للحوكمة التربوية

تحتل العدالة موقعاً محورياً في البناء المقاصدي المعاصر؛ إذ لم تعد تُفهم بوصفها قيمة أخلاقية مجردة أو مقصداً جزئياً من مقاصد التشريع، وإنما بوصفها مبدأً كلياً حاكماً تنتظم في إطاره مختلف صور التنظيم الاجتماعي والمؤسسي.

وقد أكد ابن عاشور (2006) أن استقامة العمران الإنساني وتحقيق الصلاح العام يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بإقامة العدل في العلاقات والمعاملات والنظم الاجتماعية، بما يجعل العدالة إحدى الغايات الكلية التي تتجه إليها الشريعة في مختلف مجالات الفعل الإنساني.

وفي ذات الاتجاه، وسّع الفكر المقاصدي المعاصر من المجال التداولي للعدالة لتتجاوز بعدها القانوني التقليدي نحو أبعاد مؤسسية وتنموية وحضارية ترتبط بصيانة الحقوق، وتحقيق الإنصاف، ومقاومة التمييز، وضمان المشاركة المتكافئة في الحياة العامة (Auda, 2008)؛ (Raysuni, 2005).

وانطلاقاً من هذا التصور، لا تُعد العدالة في المجال التربوي مجرد مبدأ تنظيمي من مبادئ الإدارة التعليمية، بل تمثل مرتكزاً قيمياً يوجّه السياسات والممارسات الحاكمة للمؤسسة التعليمية.

فالعدالة التربوية تتجسد في ضمان تكافؤ الفرص التعليمية، وعدالة توزيع الموارد والخدمات، وعدالة التقويم والحكم على الأداء، وعدالة الوصول إلى مواقع التأثير والمشاركة في صنع القرار. وبهذا المعنى تصبح العدالة معياراً مرجعياً لتقويم مدى مشروعية السياسات والإجراءات المؤسسية، وليس مجرد نتيجة مرغوبة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

وتشير أدبيات الحوكمة التربوية إلى أن عدداً من المبادئ المركزية التي تقوم عليها الحوكمة الحديثة، وفي مقدمتها الشفافية والمساءلة والإنصاف المؤسسي، تستمد قيمتها الوظيفية من

قدرتها على حماية العدالة ومنع إساءة استخدام السلطة داخل المؤسسة التعليمية & Hallak (Poisson, 2007; OECD, 2019)

فالشفافية تتيح تكافؤ الوصول إلى المعلومات وتحد من الاحتكار المعرفي الذي قد يفضي إلى التمييز أو المحاباة، في حين تمثل المساءلة آلية لضبط السلطة وضمان خضوع القرارات والإجراءات للتقويم والمراجعة.

أما الإنصاف المؤسسي فيمثل الترجمة الإجرائية للعدالة من خلال ضمان معاملة الأفراد والفئات المختلفة وفق معايير موضوعية ومتكافئة.

ومن هنا ينظر الباحثان إلى العدالة بوصفها المرتكز المقاصدي الأكثر اتصالاً بالبنية الأخلاقية للحوكمة التربوية؛ إذ تشكل الإطار القيمي الذي يمنح مبادئ الحوكمة مشروعيتها المعيارية، ويوفر الأساس التفسيري للعلاقة بين الشفافية والمساءلة والإنصاف المؤسسي من جهة، وتحقيق الصالح التربوي العام من جهة أخرى.

وعليه، فإن العدالة لا تُدرج ضمن مكونات الحوكمة التربوية فحسب، بل تُعد الأصل المقاصدي الذي تنتظم في ضوئه العديد من الممارسات الحوكمية الهادفة إلى بناء مؤسسة تعليمية أكثر إنصافاً وفاعلية وقدرة على تحقيق رسالتها المجتمعية.

الكرامة الإنسانية بوصفها مرتكزاً مقاصدياً حاكماً للمشاركة المؤسسية

ينطلق الباحثان في هذا المقام من أن الكرامة الإنسانية تمثل أحد المرتكزات الكلية المركزية في البناء المقاصدي المعاصر؛ إذ لا تقتصر على حماية حقوق الأفراد أو صيانة مكانتهم الإنسانية، بل تتضمن الاعتراف بأهليتهم للفعل والمشاركة والتأثير في المجال الاجتماعي والمؤسسي (Ibn Ashur, 2006; Auda, 2008)، ومن ثم يمكن النظر إلى الأثر المؤسسي المباشر لمقصد الكرامة الإنسانية بوصفه متجسداً في ترسيخ قيمتي الاعتراف والتمكين المؤسسي...

فالاعتراف بالفاعل التربوي . معلماً كان أم متعلماً أم صاحب مصلحة . يعني الإقرار بحقه في إبداء الرأي والوصول إلى المعلومات والمشاركة في القضايا التي تؤثر في بيئته التعليمية.

أما التمكين فيمثل الترجمة المؤسسية لهذا الاعتراف من خلال توفير الفرص والآليات التي تسمح بالمشاركة الفاعلة في عمليات التخطيط واتخاذ القرار والتطوير المؤسسي.

وتؤكد الأدبيات الحديثة في الحوكمة التعليمية أن التمكين والمشاركة يمثلان من المرتكزات الأساسية لتعزيز فعالية المؤسسات التعليمية وتحسين شرعيتها التنظيمية (OECD, 2019; Burns & Köster, 2016).

وفي هذا السياق، يمكن النظر إلى المشاركة بوصفها الامتداد الحوكمي المباشر لمقصد الكرامة الإنسانية؛ إذ تعبر عن الاعتراف بالمكانة الإنسانية للفاعلين التربويين وقدرتهم على الإسهام في صناعة القرار.

أما الثقة المؤسسية فتظهر بوصفها نتيجة متوقعة لوجود بيئة تنظيمية قائمة على الاعتراف والتمكين والمشاركة، وليست نقطة الانطلاق الأولى في العلاقة. وقد أشارت (Cerna (2014 إلى أن الثقة داخل المؤسسات التعليمية تنشأ غالباً من إدراك الفاعلين لعدالة الإجراءات وفاعلية المشاركة وشرعية القرارات.

كما برزت في الأدبيات الحديثة مقاربات الحوكمة القائمة على الثقة (Trust-Based Governance)، التي ترى أن فاعلية المؤسسات لا تعتمد فقط على أنظمة الرقابة الرسمية، بل على مستوى الثقة المتبادلة بين الفاعلين المؤسسيين، وعلى إدراكهم لعدالة الإجراءات وشفافية القرارات. وتكتسب هذه المقاربة أهمية خاصة في المؤسسات التعليمية، حيث تتداخل السلطة المعرفية مع العلاقات الإنسانية والتنظيمية (Tyler, 2023; OECD, 2025).

المصلحة العامة بوصفها مركزاً مقاصدياً حاكماً للكفاءة والفاعلية المؤسسية

تُعد المصلحة العامة من أكثر المفاهيم مركزية في النظرية المقاصدية، إذ تمثل الغاية الجامعة التي تنتظم في إطارها الأحكام والسياسات والتدابير الهادفة إلى تحقيق الخير العام ودفع الضرر عن الأفراد والمجتمعات. وقد ارتبطت المقاصد منذ نشأتها بالسعي إلى تحقيق المصالح ودرء المفاسد، غير أن الفكر المقاصدي المعاصر أعاد توسيع مفهوم المصلحة ليشمل الأبعاد الاجتماعية والتنموية والمؤسسية، بحيث أصبحت المصلحة العامة معياراً لتقويم النظم والسياسات العامة، وليس مجرد أداة للاجتهاد الفقهي في الوقائع الجزئية (Ibn Ashur, 2006; Al-Raysuni, 2005).

وفي ذات السياق، يؤكد ابن عاشور أن المقاصد العامة للشريعة تتجه إلى تحقيق صلاح الأمة وحفظ نظامها واستمرار عمرائها، وهو ما يقتضي مراعاة المصالح العامة في مختلف مجالات التنظيم الاجتماعي والإداري. كما يذهب الفكر المقاصدي المعاصر إلى أن المصلحة لا تُختزل في تحقيق المنافع الآنية أو الفردية، بل تتعلق بتمكين الإنسان وتحقيق التنمية والارتقاء بجودة الحياة وتعزيز قدرة المؤسسات على أداء وظائفها بكفاءة وعدالة (Auda, 2008).

ومن منظور الحوكمة التربوية، تكتسب المصلحة العامة أهمية خاصة؛ لأن المؤسسة التعليمية لا تعمل لتحقيق مصالح فئوية أو فردية، وإنما تضطلع بمهمة اجتماعية تتعلق بإعداد الإنسان وتنمية رأس المال البشري وخدمة المجتمع. ومن ثم فإن القرارات والسياسات التعليمية لا تُقوّم فقط من خلال توافقها مع اللوائح والإجراءات، بل أيضاً من خلال قدرتها على تحقيق المنفعة التعليمية العامة وتعظيم القيمة التربوية المتحققة للمجتمع ولأصحاب المصلحة.

وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى الكفاءة والفاعلية المؤسسية بوصفهما امتدادين حوكميين لمقصد المصلحة العامة. فالكفاءة تعبر عن حسن توظيف الموارد البشرية والمالية والمعرفية لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل قدر ممكن من الهدر، في حين تشير الفاعلية إلى قدرة المؤسسة على تحقيق النتائج والغايات التي أنشئت من أجلها. وبذلك لا تصبح الكفاءة مجرد

مطلب إداري أو اقتصادي، بل تتحول إلى التزام أخلاقي ومؤسسي يفرضه واجب المحافظة على الموارد العامة وتوجيهها نحو تحقيق أفضل منفعة ممكنة.

وتؤكد أدبيات الحوكمة المعاصرة أن الحوكمة الرشيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة اتخاذ القرار، وترشيد استخدام الموارد، وتحقيق القيمة العامة، وضمان توجيه السياسات نحو خدمة الأهداف المجتمعية المشتركة. (OECD, 2019)

وتتقاطع هذه المبادئ بصورة واضحة مع التصور المقاصدي للمصلحة العامة، الذي يجعل من تحقيق الخير العام وحماية المصالح المشتركة معياراً للحكم على مشروعية السياسات والقرارات المؤسسية. ومن ثم فإن القرارات التعليمية التي تهدر الموارد أو تعطل تحقيق الأهداف التربوية أو تفضي إلى ضعف المخرجات التعليمية تمثل إخفاقاً حوكمياً بقدر ما تمثل قصوراً في تحقيق المصلحة العامة.

وعليه، تنظر الدراسة إلى المصلحة العامة بوصفها مركزاً مقاصدياً حاكماً للحوكمة التربوية؛ لأنها توفر الأساس القيمي الذي يفسر أهمية الكفاءة والفاعلية المؤسسية، ويمنح عمليات التخطيط واتخاذ القرار وإدارة الموارد بعداً أخلاقياً يتجاوز الاعتبارات التقنية والإجرائية. ومن هذا المنظور، لا تُعد الكفاءة والفاعلية غايات مستقلة بذاتها، بل تمثلان ترجمة مؤسسية لمقصد أوسع يتمثل في تحقيق المصلحة العامة وخدمة الرسالة التربوية للمؤسسة التعليمية.

المسؤولية بوصفها مركزاً مقاصدياً حاكماً للمساءلة المؤسسية

تمثل المسؤولية أحد المرتكزات المركزية في التصور المقاصدي للعلاقات الإنسانية والمؤسسية؛ إذ تقوم على مبدأ ارتباط السلطة بالتكليف، وارتباط الصلاحية بتحمل التبعة، بحيث لا تُمنح أي سلطة أو ولاية أو اختصاص بمعزل عن واجب المساءلة عن كيفية ممارستها وآثارها.

ومن هذا المنطلق، لا تنظر المقاربة المقاصدية إلى المسؤولية بوصفها التزاماً أخلاقياً فردياً فحسب، بل باعتبارها قاعدة حاكمة لتنظيم العلاقات الاجتماعية والمؤسسية وضبط ممارسة

السلطة بما يحقق الصالح العام ويمنع التعسف والانحراف (Ibn Ashur, 2006; Al-Raysuni, 2005).

وقد أسهم الفكر المقاصدي المعاصر في توسيع مفهوم المسؤولية ليشمل مختلف صور الفعل المؤسسي والاجتماعي، انطلاقاً من أن تحقيق المقاصد لا يرتبط بصحة الغايات فحسب، بل يتوقف أيضاً على سلامة الممارسات والقرارات التي تتخذها المؤسسات والأفراد في سبيل تحقيق تلك الغايات.

وفي هذا السياق، يؤكد عودة (Auda, 2008) أن المقاربة المقاصدية المعاصرة تتطلب الانتقال من التركيز على الامتثال الشكلي إلى بناء ثقافة مؤسسية قائمة على الوعي بالنتائج وتحمل آثار القرارات والسياسات في ضوء القيم الكلية الحاكمة للعمل الإنساني والمؤسسي.

ومن منظور الحوكمة التربوية، تكتسب المسؤولية أهمية خاصة؛ لأن المؤسسة التعليمية تمارس سلطة معرفية وتنظيمية تؤثر بصورة مباشرة في المتعلمين والعاملين والمجتمع.

ومن ثم فإن مشروعية هذه السلطة لا تتحدد بمجرد امتلاكها للصلاحيات القانونية أو التنظيمية، وإنما بمدى خضوعها للمراجعة والتقويم وقدرتها على تبرير قراراتها والإفصاح عن نتائجها وتحمل تبعاتها. وبهذا المعنى، تصبح المسؤولية الأساس القيمي الذي تستند إليه المساءلة المؤسسية، وليس مجرد نتيجة مترتبة عليها.

وتشير أدبيات الحوكمة المعاصرة إلى أن المساءلة تمثل أحد المكونات الجوهرية للحوكمة الرشيدة؛ إذ تضمن خضوع الأفراد والمؤسسات للمراجعة والتقويم، وتحد من احتمالات إساءة استخدام السلطة أو الانحراف عن الأهداف المؤسسية (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019).

كما تؤكد الأدبيات التربوية أن فعالية نظم المساءلة لا تتوقف على وجود آليات رقابية أو مؤشرات أداء فحسب، بل تعتمد بدرجة كبيرة على ترسيخ ثقافة مؤسسية تجعل الأفراد

والقيادات التعليمية مدركين لمسؤولياتهم تجاه أصحاب المصلحة والنتائج المترتبة على قراراتهم (Hutt & Polikoff, 2015).

وفي ضوء ذلك، يمكن النظر إلى المساءلة بوصفها الترجمة الحوكمية لمبدأ المسؤولية. فالمساءلة لا تنشأ من فراغ، ولا تستمد مشروعيتها من متطلبات الضبط الإداري وحدها، وإنما تنبع من افتراض أخلاقي سابق مؤداه أن كل من يمارس سلطة أو يتخذ قراراً داخل المؤسسة التعليمية يجب أن يكون قادراً على تبرير أفعاله وتحمل نتائجها.

ومن ثم فإن العلاقة بين المسؤولية والمساءلة ليست علاقة ترادف مفاهيمي، بل علاقة تأسيس واشتقاق؛ حيث تمثل المسؤولية المرتكز المقاصدي الذي يمنح المساءلة معناها الأخلاقي ووظيفتها المؤسسية.

وعليه، ينظر الباحثان إلى المسؤولية بوصفها مرتكزاً مقاصدياً حاكماً للحوكمة التربوية؛ لأنها توفر الأساس المعياري الذي يربط السلطة بالمحاسبة، والصلاحيات بالتبعية، والقرار بتحمل نتائجه.

ومن هذا المنظور، لا تُعد المساءلة مجرد أداة رقابية أو إجراء تنظيمي، بل تمثل تجسيداً مؤسسياً لقيمة المسؤولية في صورتها المقاصدية، بما يساهم في تعزيز نزاهة المؤسسة التعليمية ورفع مستوى الثقة في ممارساتها وقراراتها.

العمران والتنمية المستدامة بوصفهما مرتكزاً مقاصدياً حاكماً للاستدامة المؤسسية

يشكل العمران أحد المفاهيم المحورية في الفكر المقاصدي المعاصر، لما ينطوي عليه من دلالات تتجاوز مجرد الاستقرار المادي أو التنظيم الاجتماعي إلى بناء الحياة الإنسانية على أسس الإصلاح والتنمية والاستمرارية.

وقد أسهمت الكتابات المقاصدية الحديثة في إبراز البعد العمراني للمقاصد بوصفه إطاراً كلياً يربط بين تحقيق المصالح الإنسانية، وتنمية القدرات، وتعزيز شروط النهوض الحضاري، بما يجعل المؤسسات إحدى الأدوات الرئيسة لتحقيق هذا المقصد في الواقع الاجتماعي (Ibn Ashur, 2006; Al-Najjar, 2008).

وفي هذا السياق، لا يُفهم العمران بوصفه غاية مادية أو اقتصادية فحسب، بل باعتباره عملية مستمرة تستهدف تطوير الإنسان وتحسين شروط حياته الفردية والجماعية، وتعزيز قدرته على الإسهام الفاعل في بناء المجتمع.

ومن ثم فإن التنمية، في المنظور المقاصدي، لا تقتصر على زيادة الموارد أو تحسين المؤشرات الكمية، وإنما تشمل تنمية الإنسان، وبناء المعرفة، وتطوير المؤسسات، وضمان قدرتها على الاستمرار في أداء وظائفها بكفاءة وعدالة عبر الزمن. (Auda, 2008)

ويكتسب هذا التصور أهمية خاصة في المجال التربوي؛ لأن المؤسسة التعليمية تُعد من أهم مؤسسات العمران الإنساني، بالنظر إلى دورها في إعداد الأفراد، وإنتاج المعرفة، وتنمية رأس المال البشري والاجتماعي.

ومن ثم فإن نجاح المؤسسة التعليمية لا يقاس فقط بقدرتها على تحقيق نتائج آنية أو الاستجابة لمتطلبات مرحلية، بل بقدرتها على بناء منظومة مستدامة للتعليم والتطوير المؤسسي تضمن استمرار رسالتها وتحقيق أثرها المجتمعي على المدى البعيد.

ومن منظور الحوكمة التربوية، تمثل الاستدامة المؤسسية أحد المبادئ الأساسية التي تضمن استمرارية الأداء وتطوير القدرات والحفاظ على الموارد وتعزيز القدرة على التكيف مع المتغيرات. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن الحوكمة الفاعلة لا تقتصر على تحقيق الكفاءة الآنية أو معالجة المشكلات الراهنة، بل تتطلب بناء مؤسسات قادرة على التعلم المستمر، وإدارة المعرفة، وتطوير مواردها البشرية والتنظيمية بصورة مستدامة. (OECD, 2019)

وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى الاستدامة المؤسسية بوصفها الامتداد الحوكمي لمقصد العمران؛ إذ تمثل الترجمة التنظيمية لفكرة الإصلاح المستمر والمحافظة على القدرة المؤسسية عبر الزمن.

كما يعتقد الباحثان أن ربط الحوكمة التربوية بالعمران والتنمية المستدامة يوسع من أفق النظر إلى المؤسسة التعليمية، بحيث لا تُختزل في كونها جهازاً إدارياً يقدم خدمة تعليمية، بل تُفهم بوصفها فاعلاً حضارياً يسهم في بناء الإنسان والمجتمع. ومن ثم فإن القرارات المتعلقة بتطوير المناهج، وبناء القدرات المهنية، وإدارة المعرفة، وتعزيز الشراكات المجتمعية، لا تُعد مجرد إجراءات تشغيلية، وإنما تمثل أدوات لتحقيق مقصد عمراني أوسع يتمثل في تنمية الإنسان واستدامة الخير العام.

وعليه، ينظر الباحثان إلى العمران والتنمية المستدامة بوصفهما مرتكزاً مقاصدياً حاكماً للحوكمة التربوية؛ لأنهما يوفران الأساس القيمي الذي يفسر أهمية الاستدامة المؤسسية والتحسين المستمر وبناء القدرات داخل المؤسسة التعليمية.

ومن هذا المنظور، لا تُعد الاستدامة مجرد خيار إداري أو استجابة لمتطلبات الجودة، بل تمثل تعبيراً مؤسسياً عن مقصد عمراني يسعى إلى ضمان استمرار المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها وتنمية أثرها المجتمعي عبر الزمن.

من المرتكز المقاصدي إلى المبدأ الحوكمي: آلية الاشتقاق النظري

ينطلق الباحثان في دراستهما من افتراض نظري مؤداه أن العلاقة بين المقاصد والحوكمة ليست علاقة تطابق مفاهيمي، كما أنها ليست علاقة ترجمة مباشرة بين القيم الكلية والآليات التنظيمية. فالمقاصد تمثل مستوى الغايات المعيارية العليا التي تحدد الاتجاه القيمي للعمل المؤسسي، في حين تمثل مبادئ الحوكمة مستوى الآليات والإجراءات التنظيمية التي تضبط الممارسة المؤسسية.

وبسبب اختلاف طبيعة المستويين، فإن الانتقال من المقاصد إلى الحوكمة يستلزم وجود مستوى وسيط يفسر الكيفية التي تتحول بها الغايات القيمية إلى ممارسات مؤسسية قابلة للتطبيق. ويتسق هذا التصور مع الأدبيات الحديثة في الحوكمة التي تؤكد أن الممارسات المؤسسية تستمد مشروعيتها من منظومات قيمية أعمق تمنحها الشرعية والثقة والقبول داخل البيئة التنظيمية. (Bevir, 2013; Rhodes, 1996; Cerna, 2014)

وفي هذا السياق، يقترح الباحثان مفهوم القيم المؤسسية الوسيطة بوصفه الحلقة المفاهيمية التي تصل بين المرتكزات المقاصدية ومبادئ الحوكمة التربوية. فهذه القيم لا تمثل مقاصد كلية في ذاتها، ولا تعد مبادئ حوكمية إجرائية، وإنما تشكل البيئة التنظيمية التي تتجسد من خلالها المقاصد داخل المؤسسة التعليمية.

وانطلاقاً من هذا التصور، يفترض الباحثان أن كل مرتكز مقاصدي ينتج اتجاهاً قيمياً مؤسسياً معيناً. فالعدالة تتجسد مؤسسياً في الإنصاف، والكرامة الإنسانية تتجسد في الاعتراف والتمكين، والمسؤولية تتجسد في المحاسبية الأخلاقية، والمصلحة العامة تتجسد في الرشد المؤسسي، والعمران والتنمية المستدامة يتجسدان في ثقافة التحسين المستمر. وتمثل هذه القيم بدورها الأساس المباشر الذي تنبثق عنه مبادئ الحوكمة التربوية.

وبذلك لا تُفهم الشفافية أو المشاركة أو المساءلة أو الكفاءة أو الاستدامة بوصفها غايات مستقلة بذاتها، وإنما بوصفها تجليات تنظيمية لقيم مؤسسية تستمد مشروعيتها من مرتكزات مقاصدية أعمق. فالشفافية تمثل إحدى الصيغ المؤسسية لتحقيق الإنصاف وصيانة الحقوق، والمشاركة تعبر عن الاعتراف بالفاعل الإنساني وتمكينه، والمساءلة تجسد تحمل المسؤولية المؤسسية، والكفاءة تعكس السعي إلى تحقيق المصلحة العامة، بينما تمثل الاستدامة المؤسسية الامتداد التنظيمي لمقصد العمران.

وعليه، يقوم الإطار المقترح على مسار اشتقاق نظري ثلاثي المستويات يبدأ بالمرتكزات المقاصدية الحاكمة، ثم يمر عبر القيم المؤسسية الوسيطة، لينتهي إلى مبادئ الحوكمة

التربوية. ويتيح هذا المسار تفسير الحوكمة التربوية بوصفها منظومة قيمية ومؤسسية متكاملة، تتأسس فيها الممارسات التنظيمية على غايات مقاصدية عليا، بدلاً من النظر إليها باعتبارها إجراءات إدارية منفصلة عن مرجعياتها القيمية.

وبناء عليه فإن الإطار المقترح لا يسعى إلى استبدال أدبيات الحوكمة التربوية القائمة أو تقديم نموذج حوكمي بديل، وإنما يهدف إلى إعادة تأصيل مبادئ الحوكمة التربوية ضمن بنية قيمية مقاصدية متماسكة، بما يسهم في بناء فهم أكثر عمقاً للعلاقة بين الغايات الحضارية للتربية وبين الآليات المؤسسية اللازمة لتحقيقها.

الإطار المفاهيمي المقترح للحوكمة التربوية في ضوء المرتكزات المقاصدية

استناداً إلى تحليل الباحثين لأدبيات الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر، وإلى آلية الاشتقاق النظري التي اعتمدها في دراستهما، طرحت الدراسة إطار مفاهيمي يفسر الحوكمة التربوية بوصفها منظومة مؤسسية تنبثق من مرتكزات مقاصدية كلية عبر مجموعة من القيم المؤسسية الوسيطة.

وينطلق هذا الإطار من افتراض أن المبادئ الحوكمية لا تكتسب مشروعيتها من كفاءتها الإجرائية فحسب، وإنما من ارتباطها بمنظومة قيمية أعمق تمنحها معناها الأخلاقي ووظيفتها الحضارية داخل المؤسسة التعليمية. (Bevir, 2013; Cerna, 2014)

ويتكون الإطار المقترح من ثلاثة مستويات مترابطة:

المستوى الأول: المرتكزات المقاصدية الحاكمة

ويمثل المستوى التأسيسي للإطار، ويضم خمس مرتكزات مقاصدية كبرى هي: العدالة، والكرامة الإنسانية، والمسؤولية، والمصلحة العامة، والعمران والتنمية المستدامة. وتمثل هذه المرتكزات الغايات القيمية العليا التي يفترض أن توجه السياسات والممارسات المؤسسية داخل المؤسسة التعليمية.

المستوى الثاني: القيم المؤسسية الوسيطة

تمثل هذه القيم الحلقة الواصلة بين المرتكزات المقاصدية والمبادئ الحوكمية، وتشمل الإنصاف المؤسسي، والاعتراف والتمكين، والمحاسبية الأخلاقية، والرشد المؤسسي، والتحسين المستمر. ويُفترض أن تشكل هذه القيم البيئة التنظيمية التي تسمح بترجمة المقاصد إلى ممارسات مؤسسية قابلة للتطبيق.

المستوى الثالث: مبادئ الحوكمة التربوية

ويشمل المبادئ الرئيسة التي تتكرر في الأدبيات المعاصرة للحوكمة التربوية، وهي الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والكفاءة، والاستدامة المؤسسية. وتمثل هذه المبادئ الصياغة التنظيمية والإجرائية للقيم المؤسسية المنبثقة عن المرتكزات المقاصدية.

وبناءً على ذلك، يفترض الإطار أن العدالة تؤسس للإنصاف المؤسسي الذي يعزز الشفافية والعدالة الإجرائية، وأن الكرامة الإنسانية تؤسس للاعتراف والتمكين اللذين يدعمان المشاركة المؤسسية، وأن المسؤولية تؤسس للمحاسبية الأخلاقية التي تنعكس في المساءلة المؤسسية، وأن المصلحة العامة تؤسس للرشد المؤسسي الذي يتجسد في الكفاءة والفاعلية، في حين يؤسس العمران والتنمية المستدامة لثقافة التحسين المستمر والاستدامة التنظيمية.

ولإيضاح العلاقات التفسيرية بين مكونات الإطار المقترح، يعرض الشكل (1) مسار الاشتقاق النظري الذي تنتقل من خلاله المرتكزات المقاصدية الحاكمة إلى مبادئ الحوكمة التربوية عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة.

ومن خلال هذه العلاقات، يسعى الإطار المقترح إلى تفسير الحوكمة التربوية بوصفها منظومة قيمية ومؤسسية متكاملة، تربط بين الغايات المقاصدية العليا والآليات التنظيمية اللازمة لتحقيقها داخل المؤسسات التعليمية، بما يتيح فهماً أكثر عمقاً للعلاقة بين التربية والحوكمة والتنمية المؤسسية.

جدول الإطار المفاهيمي

المرتکز المقاصدي	القيمة المؤسسية الوسيطة	المبدأ الحوكمي المنبثق	المظهر التربوي
العدالة	الإنصاف المؤسسي	الشفافية	عدالة التقييم، وضوح الإجراءات، عدالة توزيع الموارد
الكرامة الإنسانية	الاعتراف والتمكين	المشاركة	إشراك أصحاب المصلحة، إتاحة التعبير، تمكين المعلمين والمتعلمين
المسؤولية	المحاسبية الأخلاقية	المساءلة	مراجعة الأداء، وضوح المسؤوليات، تحمل نتائج القرار
المصلحة العامة	الرشد المؤسسي	الكفاءة والفاعلية	ترشيد الموارد، تحسين القرار التربوي، ترتيب الأولويات
العمران والتنمية المستدامة	التحسين المستمر	الاستدامة المؤسسية	بناء القدرات، تطوير البرامج، استدامة الموارد والشراكات

ولإيضاح العلاقات التفسيرية بين مكونات الإطار المقترح، يعرض الشكل (1) مسار الاشتقاق النظري الذي تنتقل من خلاله المرتكزات المقاصدية الحاكمة إلى مبادئ الحوكمة التربوية عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة.

الشكل (1): الإطار المفاهيمي المقترح للحوكمة التربوية في ضوء المرتكزات المقاصدية

المرتكزات المقاصدية الحاكمة



العدالة

الكرامة الإنسانية

المسؤولية

المصلحة العامة

ال عمران والتنمية المستدامة



القيم المؤسسية الوسيطة



الإنصاف المؤسسي

الاعتراف والتمكين

المحاسبية الأخلاقية

الرشد المؤسسي

التحسين المستمر



مبادئ الحوكمة التربوية



الشفافية

المشاركة

المساءلة

الكفاءة والفاعلية

الاستدامة المؤسسية



المخرجات المؤسسية المتوقعة



الشرعية المؤسسية

الثقة التنظيمية

تحسين جودة القرار

عدالة القرص

استدامة الأداء

يوضح الشكل (1) أن الحوكمة التربوية لا تُفهم بوصفها منظومة إجرائية مستقلة، وإنما بوصفها بنية مؤسسية متدرجة تستمد مشروعيتها من مركّزات مقاصدية عليا تمر عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة، قبل أن تتجسد في مبادئ حوكمية وممارسات تنظيمية. ويفترض النموذج أن فاعلية الحوكمة واستقرارها يرتبطان بدرجة اتساق هذه المستويات الثلاثة وتكاملها داخل المؤسسة التعليمية.

يفترض الإطار المقترح أن العلاقة بين هذه المستويات ليست علاقة خطية جامدة، وإنما علاقة تفاعلية تكاملية؛ إذ تسهم المخرجات المؤسسية المتحققة في تعزيز الشرعية المؤسسية وإعادة ترسيخ المركّزات القيمية الحاكمة داخل المؤسسة التعليمية، بما يجعل الحوكمة عملية ديناميكية مستمرة لا مجرد بنية تنظيمية ثابتة.

إمكانات تفعيل التطبيق للإطار المقاصدي للحوكمة التربوية

على الرغم من أن الدراسة الحالية تنتمي إلى حقل البناء النظري، فإن النموذج المقترح يمتلك قابلية للتحويل إلى إطار تطبيقي داخل المؤسسات التعليمية، من خلال ترجمة المبادئ الحوكمية المنبثقة عن المركّزات المقاصدية إلى مؤشرات مؤسسية قابلة للملاحظة والتقييم.

ففي ضوء النموذج المقترح، يمكن قياس تحقق العدالة المؤسسية من خلال وضوح معايير توزيع الموارد، وعدالة التقييم، وتكافؤ فرص التطوير المهني. كما يمكن قياس تحقق الكرامة الإنسانية من خلال مستوى المشاركة الفعلية للفاعلين التربويين في صناعة القرار، ودرجة التمكين المؤسسي المتاحة لهم.

أما المسؤولية، فتتجسد تطبيقياً في وجود نظم واضحة للمساءلة وتقييم الأداء وتحمل نتائج القرارات، في حين تنعكس المصلحة العامة في كفاءة توظيف الموارد وتحقيق القيمة التعليمية العامة. كما يظهر البعد العمراني في مدى قدرة المؤسسة على بناء خطط تطوير مستدامة، وتنمية رأس المال البشري والمعرفي على المدى الطويل.

ويفتح هذا التصور المجال أمام دراسات لاحقة يمكن أن تتجه إلى بناء أدوات قياس كمية أو نوعية لاختبار النموذج المقترح وتقويم درجة حضوره في المؤسسات التعليمية المختلفة.

الإسهام النظري للدراسة

تتمثل الإضافة النظرية الرئيسة لهذه الدراسة في تطوير إطار مفاهيمي يربط بين الفكر المقاصدي المعاصر وأدبيات الحوكمة التربوية ضمن نموذج تفسيري واحد.

فعلى خلاف المقاربات السائدة في أدبيات الحوكمة التربوية التي ركزت على المبادئ التنظيمية والإجرائية للحوكمة، مثل الشفافية والمساءلة والمشاركة والكفاءة (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019)، والمقاربات المقاصدية التي انشغلت بتأصيل القيم الكلية وبيان امتداداتها الحضارية والمؤسسية (Ibn Ashur, 2006; Auda, 2008)، يقترح الباحثان مساراً للاشتقاق النظري يوضح الكيفية التي تنتقل بها المرتكزات المقاصدية الحاكمة إلى مبادئ الحوكمة التربوية عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة.

وتتمثل الإضافة المفاهيمية الأكثر تحديداً في تقديم القيم المؤسسية الوسيطة بوصفها مستوى تحليلياً ثالثاً يفسر العلاقة بين الغايات القيمية العليا والممارسات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية.

وبهذا المعنى، لا يفترض الباحثان انتقالاً مباشراً من المقاصد إلى الحوكمة، بل ينظران إلى أن هذا الانتقال يتم عبر بيئة قيمية مؤسسية تتجسد فيها المرتكزات المقاصدية أولاً في صورة الإنصاف المؤسسي، والاعتراف والتمكين، والمحاسبية الأخلاقية، والرشد المؤسسي، والتحسين المستمر، قبل أن تنعكس في مبادئ الحوكمة التربوية.

كما تسهم الدراسة في إعادة تفسير مبادئ الحوكمة التربوية بوصفها تجليات تنظيمية تستمد مشروعيتها المعيارية من منظومة قيمية أعمق، وليس فقط من كفاءتها الإجرائية أو وظيفتها التنظيمية، وهو ما يتسق مع الاتجاهات الحديثة في دراسات الحوكمة التي تؤكد مركزية الشرعية والثقة والقيم في تفسير فعالية النظم المؤسسية (Bevir, 2013; Cerna, 2014).

ومن هذا المنظور، تسهم الدراسة في توسيع مجال تطبيق الفكر المقاصدي من مستوى التنظير الحضاري العام إلى مستوى بناء النماذج المؤسسية التفسيرية، بما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تستهدف اختبار الإطار المقترح وتطويره في سياقات تعليمية وثقافية متنوعة.

نتائج الدراسة

أسفر التحليل التأصيلي لأدبيات الحوكمة التربوية والفكر المقاصدي المعاصر عن مجموعة من النتائج النظرية الرئيسية.

أولاً: كشفت الدراسة أن مبادئ الحوكمة التربوية لا تستمد مشروعيتها من وظيفتها التنظيمية أو الإجرائية فحسب، وإنما ترتبط بمنظومة قيمية أعمق توفر لها الأساس المعيارى الذي يفسر ضرورتها ومشروعيتها داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما يتسق مع الاتجاهات الحديثة في دراسات الحوكمة التي تؤكد مركزية الشرعية والثقة والقيم في تفسير فعالية النظم المؤسسية (Bevir, 2013; Cerna, 2014).

ثانياً: أظهرت الدراسة أن العلاقة بين الفكر المقاصدي والحوكمة التربوية لا تقوم على التطابق المفاهيمي بين المقاصد ومبادئ الحوكمة، وإنما على علاقة اشتقاق نظري تنتقل فيها الغايات المقاصدية إلى الممارسة المؤسسية عبر منظومة من القيم المؤسسية الوسيطة، وهو ما يمثل تجاوزاً للمقاربات المباشرة التي تناولت العلاقة بين القيم والمؤسسات بصورة وصفية أو جزئية.

ثالثاً: بينت الدراسة أن العدالة، والكرامة الإنسانية، والمسؤولية، والمصلحة العامة، والعمران والتنمية المستدامة تمثل مرتكزات مقاصدية تتمتع بقدرة تفسيرية مرتفعة لمبادئ الحوكمة التربوية؛ نظراً لصلتها المباشرة بقضايا الإنصاف والمشاركة والمساءلة والكفاءة والاستدامة المؤسسية، واتساقها مع الامتدادات المؤسسية للمقاصد في الفكر المقاصدي المعاصر (Ibn Ashur, 2006; Auda, 2008).

رابعاً: كشفت الدراسة أن القيم المؤسسية الوسيطة . مثل الإنصاف المؤسسي، والاعتراف والتمكين، والمحاسبية الأخلاقية، والرشد المؤسسي، والتحسين المستمر . تمثل الحلقة

المفاهيمية التي تسمح بانتقال المقاصد من مستوى الغايات الكلية إلى مستوى الممارسات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية.

خامساً: توصلت الدراسة إلى بناء إطار مفاهيمي ثلاثي المستويات يربط بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية، ويقدم تفسيراً نظرياً للعلاقة بين القيم الحاكمة للعمل التربوي والآليات المؤسسية التي تنظم الممارسة التعليمية.

سادساً: أظهر الإطار المقترح إمكانية إعادة تفسير مبادئ الحوكمة التربوية بوصفها تجليات مؤسسية لمرتكزات مقاصدية أعمق؛ فالشفافية ترتبط بالإنصاف وصيانة الحقوق، والمشاركة ترتبط بالاعتراف والتمكين، والمساءلة ترتبط بالمسؤولية والمحاسبية الأخلاقية، والكفاءة ترتبط بالمصلحة العامة والرشد المؤسسي، بينما تمثل الاستدامة المؤسسية الامتداد التنظيمي لمقصد العمران والتنمية المستدامة.

سابعاً: تسهم الدراسة في تقديم نموذج نظري يمكن أن يشكل أساساً لدراسات تطبيقية مستقبلية تستهدف اختبار العلاقات المقترحة وقياسها في المؤسسات التعليمية المختلفة، كما يوفر إطاراً تفسيرياً يمكن الاستفادة منه في تطوير سياسات الحوكمة التربوية في ضوء مرجعيات قيمية ومقاصدية أكثر اتساقاً.

المناقشة

تدعم نتائج الدراسة الاتجاه العام في أدبيات الحوكمة التربوية الذي يؤكد أهمية الشفافية والمساءلة والمشاركة والكفاءة والاستدامة بوصفها مرتكزات أساسية للحوكمة الرشيدة في المؤسسات التعليمية. (Hallak & Poisson, 2007; OECD, 2019)

في حين أن الدراسة الحالية تختلف عن كثير من هذه الأدبيات في أنها لا تتعامل مع هذه المبادئ بوصفها آليات تنظيمية مستقلة، وإنما تنظر إليها باعتبارها تجليات مؤسسية لمنظومة قيمية أعمق تستمد مشروعيتها من مرتكزات مقاصدية حاكمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه أدبيات الحوكمة المعاصرة من أن فعالية النظم المؤسسية لا تتوقف على كفاءة الإجراءات فحسب، بل ترتبط أيضاً بدرجة الشرعية والثقة والقبول التي تحظى بها تلك الإجراءات. (Bevir, 2013; Cerna, 2014).

إضافة الى أن الدراسة الحالية تضيف بعداً تفسيرياً جديداً يتمثل في ربط هذه الشرعية بمنظومة مقاصدية تتجاوز الاعتبارات التنظيمية التقليدية، وتفسر الأساس القيمي الذي تستند إليه مبادئ الحوكمة التربوية.

كما تتقاطع نتائج الدراسة مع التوجهات الحديثة في الفكر المقاصدي المعاصر التي وسعت من نطاق المقاصد ليشمل قضايا التنمية والحوكمة والإصلاح المؤسسي (Ibn Ashur, 2006; Auda, 2008; Al-Najjar, 2008).

إلا أن معظم هذه الكتابات ركزت على تأصيل المقاصد بوصفها غايات كلية حاکمة، دون أن تقدم تفسيراً واضحاً للآليات المؤسسية التي يمكن من خلالها ترجمة هذه الغايات إلى ممارسات تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية. وفي هذا السياق، تسهم الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة من خلال اقتراح مسار اشتقاق نظري يربط بين المرتكزات المقاصدية والقيم المؤسسية ومبادئ الحوكمة التربوية.

وتتمثل الإضافة النظرية الرئيسة للدراسة في اقتراح مستوى تحليلي وسيط يتمثل في القيم المؤسسية الوسيطة. فبدلاً من افتراض انتقال مباشر من المقاصد إلى الحوكمة، يفترض الإطار المقترح أن المقاصد تتجسد أولاً في قيم مؤسسية مثل الإنصاف المؤسسي، والاعتراف والتمكين، والمحاسبية الأخلاقية، والرشد المؤسسي، والتحسين المستمر، قبل أن تنعكس في صورة مبادئ حوكمية قابلة للتطبيق.

ويتيح هذا التصور فهماً أكثر اتساقاً للعلاقة بين الغايات القيمية العليا والممارسات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية، كما يوفر أساساً نظرياً لتفسير الاختلافات المحتملة في الممارسات المؤسسية رغم اشتراكها في المرجعيات القيمية العامة.

كما تكشف نتائج الدراسة أن بعض مبادئ الحوكمة التربوية يمكن فهمها بصورة أكثر عمقاً عند النظر إليها من خلال مرتكزاتها المقاصدية.

فالشفافية لا تمثل مجرد آلية للإفصاح عن المعلومات، بل تعبر عن متطلبات الإنصاف وصيانة الحقوق. والمشاركة لا تقتصر على تحسين جودة القرار، بل ترتبط بالاعتراف بالفاعل الإنساني وتمكينه. والمساءلة تتجاوز بعدها الرقابي لتجسد مبدأ المسؤولية والمحاسبية الأخلاقية، في حين ترتبط الكفاءة بتحقيق المصلحة العامة والرشد المؤسسي، وتمثل الاستدامة المؤسسية امتداداً تنظيمياً لمقصد العمران والتنمية المستدامة.

وعلى الرغم من القيمة النظرية التي يقدمها الإطار المقترح، فإن الدراسة تظل محكومة بعدد من الحدود المنهجية. فقد اقتصرنا على البناء النظري والتحليل التأصيلي دون اختبار العلاقات المقترحة ميدانياً.

كما أن النموذج المقترح لا يدعي الإحاطة بجميع المرتكزات المقاصدية الممكنة، وإنما يقدم تصوراً تفسيرياً يستند إلى المرتكزات الأكثر ارتباطاً بهدف الدراسة وطبيعة الحوكمة التربوية. ومن ثم تظل الحاجة قائمة إلى دراسات مستقبلية تختبر النموذج في بيئات تعليمية مختلفة، وتعمل على تطوير مؤشرات وأدوات لقياس مكوناته وعلاقاته.

References

- Al-Najjar, A. (2008). *Maqasid al-shariah bi-ab'ad jadidah*. Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Raysuni, A. (2005). *Imam al-Shatibi's theory of the higher objectives and intents of Islamic law*. The International Institute of Islamic Thought.
- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). *Public governance as co-creation: A strategy for revitalizing the public sector and rejuvenating democracy*. Cambridge University Press.

Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. The International Institute of Islamic Thought.

Bauer, M., Niedlich, S., Rieckmann, M., Bormann, I., & Jaeger, L. (2021). Sustainability governance at higher education institutions: Equipped to transform? *Frontiers in Sustainability*, 2, Article 640458. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.640458>

Bevir, M. (2013). *Governance: A very short introduction*. Oxford University Press.

Bitektine, A. (2011). Toward a theory of social judgments of organizations: The case of legitimacy, reputation, and status. *Academy of Management Review*, 36(1), 151–179. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0382>

Bitektine, A., & Haack, P. (2015). The “macro” and the “micro” of legitimacy: Toward a multilevel theory of the legitimacy process. *Academy of Management Review*, 40(1), 49–75. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0318>

Bitektine, A., & Song, F. (2023). On the role of institutional logics in legitimacy evaluations: The effects of pricing and CSR signals on organizational legitimacy. *Journal of Management*, 49(3), 1078–1105. <https://doi.org/10.1177/01492063211070274>

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2020). *Trust in schools: A core resource for improvement* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.

Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing.

Bussu, S., Bua, A., Dean, R., & Smith, G. (2022). Introduction: Embedding participatory governance. *Critical Policy Studies*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/19460171.2022.2053179>

Cerna, L. (2014). Trust: What it is and why it matters for governance and education. *OECD Education Working Papers*, 108, 1–49.

Darus, F., Yusoff, H., Abang Naim, D. M., Mohamed Zain, M., Amran, A., & Fauzi, H. (2013). Islamic corporate social responsibility (i-CSR) framework from the perspective of maqasid al-Shari'ah and maslahah. *Issues in Social and Environmental Accounting*, 7(2), 102–112. <https://doi.org/10.22164/isea.v7i2.79>

Dusuki, A. W., & Abdullah, N. I. (2007). Maqasid al-Shari'ah, maslahah, and corporate social responsibility. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 24(1), 25–45.

Hallak, J., & Poisson, M. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* UNESCO-IIEP.

Holloway, J. (2022). Teacher accountability, performativity and education policy: A review of policy enactment in contemporary schooling. *Educational Policy*, 36(5), 923–947. <https://doi.org/10.1177/08959048211037248>

Hutt, E. L., & Polikoff, M. S. (2015). Examining the relationship between accountability and educational improvement. *Educational Policy*, 29(5), 745–773. <https://doi.org/10.1177/0895904813517591>

Ibn Ashur, M. T. (2006). *Treatise on maqasid al-shariah* (M. El-Tahir El-Mesawi, Trans.). The International Institute of Islamic Thought.

Jaiyeoba, H. B., & Amuda, Y. J. (2015). Corporate governance mechanisms and performance of Islamic banking: A maqasid perspective. *Journal of Islamic Finance*, 4(2), 15–28.

Leal Filho, W., Lange Salvia, A., Mifsud, M., Brandli, L. L., Will, M., Shiel, C., Pretorius, R. W., Price, E., Caeiro, S., Ayal, D., et al. (2023). Governance in the implementation of the UN Sustainable Development Goals in higher education: Global trends. *Environment, Development and Sustainability*, 25, 11433–11454. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02465-0>

Leal Filho, W., Salvia, A. L., Frankenberger, F., Akib, N. A. M., Sen, S. K., Sivapalan, S., Novo-Corti, I., Venkatesan, M., & Emblen-

Perry, K. (2021). Governance and sustainable development at higher education institutions. *Environment, Development and Sustainability*, 23(4), 6002–6020. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00859-y>

Mifsud, D., & Wilkins, A. W. (2025). A systematic review of school governance literature between 2000 and 2023. *Leadership and Policy in Schools*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2539791>

OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

OECD. (2025). *Government at a glance 2025*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0efd0bcd-en>

Parcerisa, L., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). The emergence and enactment of performance-based accountability in education: A review based on teaching profession regulatory models. *Education Policy Analysis Archives*, 30, Article 100. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6980>

Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667.

Rosenblatt, Z. (2021). *Accountability and culture of school teachers and principals: An eight-country comparative study*. Routledge.

Skerritt, C. (2022). Are these the accountable teacher subjects citizens want? *Education Policy Analysis Archives*, 30, Article 94. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7278>

Tschannen-Moran, M. (2021). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Tyler, T. R. (2023). Legitimacy, procedural justice, and compliance with the law. *Annual Review of Law and Social Science*, 19, 93–113. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-110722-074236>

Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248–270.

Wilkins, A. (2021). Modernising school governance: Corporate planning and expert handling in state education. *British Journal of Sociology of Education*, 42(6), 847–863.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1931964>