

"واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة" "The Reality of Applying Governance Principles in Private Schools in Jeddah"

إعداد الباحثان:

عبدالعزیز بن صالح محمد العیسی
عبدالله بن رضیان منیع الله السلمي
رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير - قسم الإدارة التربوية
إشراف:

د. أحمد بن سليمان الفايد
كلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز - 2025م / 1447هـ
2025 AD / 1447 AH

Researchers:

Abdulaziz Saleh Mohammed Al-Eisa Obaidullah Radhyan Manee-Allah Al-Sulmi
King Abdulaziz University Faculty of Education

Received: 05/07/2026 | Revised: 06/07/2026 | Accepted: 17/08/2026 | Published: 02/08/2026

precise criteria for employee selection, and fostering an environment that encourages innovation.

4. Hypothesis testing results indicated that the perception of governance is influenced by several demographic variables. Gender significantly affected the dimensions of transparency and justice. Educational qualification showed a significant impact on transparency, justice, and responsibility. Years of experience influenced all dimensions as well as the total score. Conversely, the impact of job title was limited solely to the transparency dimension.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، والكشف عن الصعوبات التي تحد من فاعليتها، إضافة إلى استعراض المقترحات التطويرية التي يمكن أن تسهم في تعزيزها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات من عينة مكونة من (402) فرداً يمثلون المديرين والوكلاء والمعلمين والإداريين، باستخدام استبانة تضمنت ثلاثة محاور رئيسة الأول ضم أبعاد الحوكمة الأربعة: الشفافية، المشاركة، العدالة، المساءلة، والثاني يمثل الصعوبات التي تعوق تطبيق الحوكمة، والثالث يمثل المقترحات التي تضمن تطبيق الحوكمة. أظهرت النتائج أن:

Abstract:

This study aimed to examine the reality of governance principles implementation in private schools in Jeddah, identify the challenges hindering its effectiveness, and explore developmental proposals that could enhance its application. The study employed a descriptive-analytical approach, with data collected from a sample of 402 participants, including principals, vice-principals, teachers, and administrators, using a questionnaire included three main dimensions. The first included the four dimensions of governance: transparency, participation, justice, and accountability. The second represented the difficulties that hinder the implementation of governance, and the third represented the proposals that ensure the implementation of governance. The results revealed the following:

1. The implementation level of governance was found to be moderate-to-high, with an overall mean of (3.566). Specifically, the dimensions of transparency, justice, and accountability stood out with means of (3.653, 3.587, and 3.595), respectively. In contrast, the "participation" dimension recorded a relatively lower level, with a mean of (3.428).
2. Practical challenges were identified at a moderate degree (3.018). The most prominent obstacles included work pressure, conceptual and regulatory ambiguity, and a lack of administrative competencies.
3. Developmental proposals received a high level of acceptance (3.714). Key priorities included enhancing fairness in accountability, establishing

4. وأوضحت نتائج اختبار الفرضيات أن إدراك الحوكمة يتأثر بعدد من المتغيرات الديموغرافية؛ حيث ظهر أثر الجنس في بعدي الشفافية والعدالة، وأثر المؤهل العلمي في الشفافية والعدالة والمسؤولية، وأثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، بينما اقتصر أثر المسمى الوظيفي على بعد الشفافية فقط.

1. مستوى تطبيق الحوكمة جاء متوسطاً يميل إلى الارتفاع (3.566)، حيث برزت أبعاد الشفافية والعدالة والمساءلة بدرجات (3.653، 3.587، 3.595)، بينما المشاركة جاءت في مستوى أدنى نسبياً (3.428).
2. كما تبين وجود صعوبات عملية بدرجة متوسطة (3.018) أبرزها ضغوط العمل وغموض المفهوم واللوائح وضعف الكفايات الإدارية،
3. حظيت المقترحات التطويرية بدرجة قبول مرتفعة (3.714)، خاصة تلك المتعلقة بتعزيز العدالة في المساءلة ووضع معايير دقيقة لاختيار العاملين وتحفيزهم على الابتكار.

How to Cite This Article

العيسى، ع. ص. م.، والسلمي، ع. ر. م. (2026). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، 9(94)، (424-454).



AJSP | Vol. 9 | Issue 94 | DOI: <https://doi.org/10.36571/ajsp.94>

AJSP ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8048-2082>

المقدمة:

تقرض التحولات المعاصرة المتسارعة في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية على المؤسسات تبني أساليب إدارية حديثة تضمن كفاءة الأداء وجودة المخرجات واستدامتها. وفي هذا الصدد برزت الحوكمة كمدخل إداري حديث يهدف إلى تنظيم العمل المؤسسي، وتدعيم النزاهة، وتحقيق الشفافية، وضمان المساءلة، وتوسيع المشاركة، وترسيخ العدالة في اتخاذ القرار لتحسين فاعلية الأداء وزيادة الثقة (اليونسكو، 2009). ورغم أن تطبيق الحوكمة بدأ في القطاع الاقتصادي، إلا أن أهميته اتسعت لتشمل القطاع التعليمي لمكانته في بناء رأس المال البشري والتنمية المستدامة؛ حيث يُسهم تبني مبادئ الحوكمة في رفع كفاءة الإدارة المدرسية وضبط الإجراءات ووضوح الصلاحيات والمسؤوليات (فرج والغامدي، 2021). وفي ظل اتساع قطاع التعليم الخاص بمرونته وقدرته على الابتكار، تزداد الحاجة إلى أطر تنظيمية تضمن جودة الأداء وتحدد من التباين في الممارسات الإدارية بين المدارس (العجمي، 2025). وتؤكد الدراسات المحلية أن تطبيق الحوكمة بمدارس التعليم الخاص يُعزز التنظيم الإداري، ووضوح السياسات، وفاعلية اتخاذ القرار (المنيع، 2024)، مما يُبرز أهمية رصد واقع تطبيقها بمدارس التعليم الخاص بمدينة جدة اتساقاً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

ومع التوسع المتزايد لقطاع التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية كشريك رئيس في التنمية، تتأكد الحاجة لأساليب إدارية ترتقي بكفاءة الأداء وتنظم الممارسات المؤسسية. وتكمن المشكلة الرئيسية في أن واقع ممارسة مبادئ الحوكمة المتمثلة في الشفافية والمساءلة والمشاركة والعدالة في مدارس التعليم الخاص لا يزال غير واضح بصورة كافية، في ظل وجود تباين ملحوظ في التطبيق وآليات الإفصاح وتحديد الأدوار. وقد دعمت الأدبيات التربوية والملاحظات الميدانية تبلور هذه المشكلة؛ إذ أوصت دراسات تربوية بأهمية إجراء دراسات

ميدانية تقويمية لواقع الحوكمة وعدم الاكتفاء بالطرح النظري (الفرج والغامدي، 2021؛ البشر، 2024)، كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود تفاوت وتباين في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بالمدارس الأهلية مما يستدعي التقصي البحثي (العجمي، 2025). إضافة إلى ذلك كشفت دراسة المغربي (2019) عن أن تطبيق الحوكمة جاء بدرجة متوسطة مع وجود معوقات تحد من فاعليتها، وهو ما يتطلب وضع خطط تنفيذية محكمة ونشر أطر الحوكمة ومفهومها وتعزيز المشاركة في صنع القرار (المغربي، 2019؛ المنيع، 2024). وبناءً على ما تقدم وعلى الملاحظة الميدانية لواقع العمل، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة ومدى فاعليتها في تحسين الأداء الإداري والتربوي، اتساقاً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030.

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف الجنس.
- الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المسمى الوظيفي.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة في أبعادها الأربعة: (الشفافية، المساءلة، المشاركة، العدالة).
2. تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من وجهة نظر أفراد الدراسة.
3. التعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز وتطوير تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من وجهة نظر أفراد الدراسة.
4. التعرف على الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، والتي تُعزى لاختلاف المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، والذي يمكن اشتقاق فرضيات الدراسة الحالية منها.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

- تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بمفهوم الحوكمة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، ولا سيما مدارس التعليم الخاص.
- توضح أبعاد الحوكمة الأربعة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، العدالة) في السياق التربوي، وتبرز دورها في تحسين الأداء المؤسسي.
- تسد فجوة معرفية ناتجة عن محدودية الدراسات التطبيقية التي تناولت الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة.
- توفر إطاراً نظرياً يمكن الاستفادة منه في دراسات مستقبلية تتناول الحوكمة والإدارة التربوية.
- تدعم الربط بين مبادئ الحوكمة وتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تطوير قطاع التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تساعد متخذي القرار وقيادات مدارس التعليم الخاص على التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة داخل مدارسهم.
- تسهم في تشخيص الصعوبات التي تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة.
- تتيح الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين الإجراءات التنظيمية والإدارية داخل المدارس الخاصة.
- تدعم تطوير آليات تعزيز الشفافية والمساءلة والمشاركة والعدالة في البيئة المدرسية.
- تسهم في تقديم نتائج يمكن الاستناد إليها عند وضع خطط تطويرية وتحسينية في مدارس التعليم الخاص، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على تناول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، والمتمثلة في أبعادها الأربعة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، العدالة)، وما يرتبط بها من صعوبات ومقترحات لتعزيز تطبيقها.

الحدود المكانية: طُبِّقَت هذه الدراسة على مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على منسوبي مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، وهم: أعضاء مجلس الإدارة، ومديرو المدارس، ووكلاء المراحل، والمعلمون، والإداريون.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ / 2026م.

مصطلحات الدراسة:

الحوكمة Governance: هي الإدارة الرشيدة القائمة على النزاهة، والشفافية، والمساءلة، والمحاسبة، ومكافحة الفساد، وتحقيق العدالة دون تمييز، وتطبيق القانون على الجميع، مع توفير نظم رقابة داخلية وخارجية فاعلة، بما يضمن حسن إدارة المؤسسات ورفع كفاءتها وتحقيق أهدافها، سواء كانت هذه المؤسسات حكومية أو أهلية (أبو النصر، 2015، ص 45). **وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها** مجموعة الممارسات والإجراءات التنظيمية والإدارية التي تُنظَّم العمل في مدارس التعليم الخاص، وتضمن حسن إدارة الموارد، ووضوح الصلاحيات، وتحقيق الشفافية والمساءلة والمشاركة والعدالة.

الشفافية: هي وضوح الأنظمة واللوائح والإجراءات الإدارية، وإتاحة المعلومات المتعلقة بالعمل المدرسي، وإعلام العاملين بالقرارات والسياسات المتبعة في مدارس التعليم الخاص.

المساءلة: وجود آليات واضحة لمتابعة أداء العاملين، ومحاسبتهم وفق أنظمة ومعايير معلنة، وربط المسؤوليات بالنتائج، بما يساهم في تحسين جودة الأداء في مدارس التعليم الخاص.

المشاركة: إشراك منسوبي مدارس التعليم الخاص في عمليات صنع القرار، وتفعيل العمل الجماعي، وإتاحة الفرصة لهم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم المتعلقة بالعمل المدرسي.

العدالة: هي تطبيق الأنظمة واللوائح على جميع منسوبي مدارس التعليم الخاص دون تمييز، وتحقيق المساواة في تقييم الأداء، وتوزيع الحوافز، وتكافؤ الفرص الوظيفية.

المدرسة الخاصة: هي كل منشأة مملوكة للقطاع الخاص أو القطاع غير الربحي مرخصة من وزارة التعليم لتقديم خدمات التعليم وفق المنهج الحكومي أو المنهج الأجنبي في مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم العام أو تقديم خدمات تعليمية أو تربوية للفئات الخاصة مثل الموهوبين أو ذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التعليم).

الإطار النظري والدراسات السابق

الإطار النظري

المبحث الأول: الحوكمة

تواجه المؤسسات بمختلف أنواعها تحديات متسارعة تتطلب تنظيمًا دقيقًا للأدوار وتكاملاً في المسؤوليات بين إداراتها المتعددة، حتى تتمكن من العمل بكفاءة وتقديم خدمات عالية الجودة. ومع تزايد حجم العمل وتنوع الأطراف المرتبطة بالقرار، تبرز الحوكمة كمنهج إداري يهدف إلى ضبط العمليات، وتحديد الصلاحيات، وتعزيز الشفافية والمساءلة، بما يحّد من التضارب والغموض في الإجراءات ويرفع مستوى الثقة في أداء المؤسسة. ومع أن الحوكمة تمثل حاجة جوهرية لكل القطاعات، إلا أن أهميتها تتزايد بشكل خاص في المؤسسات ذات الحساسية العالية، ومن أبرزها مدارس التعليم الخاص بحكم ارتباطها المباشر بالمتعلم، وتعدد مصالح الأطراف فيها، وضرورة ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة.

مفهوم الحوكمة

تعدّ استخدام مصطلح الحوكمة (Governance) لدى الباحثين في مجالات التنمية والإدارة والاقتصاد، وتُرجم في الأدبيات العربية إلى مفاهيم متعددة كالحكم الرشيد، والحكم الصالح، والإدارة المجتمعية. ورغم تنوع الترجمات، يتفق الباحثون على أن الحوكمة تمثل أسلوباً لممارسة السلطات الإدارية الرشيدة لتنظيم شؤون المؤسسات وضبط عملياتها عبر قواعد ومبادئ تضمن التنسيق بين أصحاب المصلحة، وتحديد المسؤوليات، وتحقيق الشفافية والمساءلة والمساواة، بما ينعكس إيجاباً على كفاءة الأداء. وفي هذا السياق، عرّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الحوكمة بأنها ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون الدولة عبر منظومة تمكّن الأفراد والجماعات من التعبير عن مصالحهم وممارسة حقوقهم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 1997). كما عرّفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بوصفها مجموعة العلاقات التي تربط بين إدارة المؤسسة ومجلس الإدارة وحملة الأسهم والمساهمين (الزهراني، 2023، ص 70)، علماً بأنه لا يوجد تعريف موحد متفق عليه للمفهوم نظراً لاختلاف التخصصات وتعدد آراء الباحثين.

وعلى مستوى البيئة التعليمية، تنوعت الرؤى الأكاديمية للمفهوم؛ إذ عرّفت ابن شحبل (2020) الحوكمة كإطار رشيد يعتمد على العدالة والمساءلة والفعالية لضمان تحسين جودة القرارات والتطوير المستمر للأداء المؤسسي. وقدمها مهنا (2020) كإطار إداري يُسهم في تحقيق الشفافية وتلافي الأخطاء والحد من الانحرافات عبر معايير واضحة تُرتقى بالأداء. وعرّفتها المغربي (2019) بأنها ممارسات إدارية تركز على المشاركة والمساءلة واحترام الحقوق والعدالة داخل المؤسسة. وفي السياق ذاته، أشار العجمي (2021) إلى الحوكمة بوصفها الأسلوب الذي تُدار به العمليات الإدارية لضمان الشفافية وتحمل المسؤولية والمشاركة في القرار، بينما أوضح الزايدي (2019) أنها مجموعة إجراءات وتنظيمات تُبَيّن المسؤوليات وتدعم تمكين العاملين وتُفَعّل المساءلة لتحسين الأداء التعليمي.

وبناءً على هذه الطروحات، تتحدد الحوكمة إجرائياً في مدارس التعليم الخاص بوصفها إطاراً تنظيمياً وإدارياً يقوم على مبادئ العدالة والشفافية والمساءلة والمشاركة، بهدف تنظيم العمل المدرسي، وضبط العلاقات بين الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، بما يُعزز جودة القرارات ويُحسّن الأداء المدرسي، ويرفع كفاءة المؤسسة التعليمية الخاصة لضمان تحقيق أهدافها التشغيلية والتربوية بفاعلية وتطوير مخرجات التعليم

نشأة الحوكمة

شهد مفهوم الحوكمة تطوراً ملحوظاً عبر مراحل زمنية متعددة، ارتبطت في معظمها بالأزمات الاقتصادية والمالية التي كشفت عن الحاجة إلى أنظمة أكثر شفافية وانضباطاً داخل المؤسسات. وعلى الرغم من أن اللفظ حديث التداول في الكتابات الإدارية المعاصرة، إلا أنّ جذوره اللغوية تعود إلى كلمة إغريقية قديمة في القرن الثالث عشر كانت تُستخدم للدلالة على قدرة زُبّان السفينة على قيادة أمواج البحر والتحكم في العواصف، وما يتطلبه ذلك من مهارة وحكمة وسلوك نبيل يضمن الوصول الآمن إلى وجهته (ابن شحبل، 2020).

وقد ظهرت البدايات الحقيقية للحوكمة خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي، إذ برزت بقوة في السبعينيات نتيجة الأزمة المالية العالمية (1973-1975) التي كشفت عن فجوات خطيرة بين الإدارة وأصحاب الأموال، وغياب الرقابة، وتعارض المصالح داخل المؤسسات. ومع نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، اتسع الاهتمام بالمفهوم بعد بروز العديد من حالات الانهيار المالي والإداري في المؤسسات، ما عزز الحاجة إلى نماذج تنظيمية أكثر صرامة. وبحلول الفترة الممتدة بين 1996-2000، برز المفهوم بصورة أوضح نتيجة تراكم

الدراسات التي أشارت إلى سوء الممارسات الإدارية، وضعف الرقابة، وإهدار الموارد، وتضارب المصالح، بالإضافة إلى انهيار أو تعثر العديد من المؤسسات، الأمر الذي دفع الهيئات الدولية إلى صياغة مبادئ ومعايير عامة للحوكمة، تتناسب مع حاجات الدول والمؤسسات المختلفة.

وقد تمثلت النقطة الكبرى عالمياً بعد عام 2001 حين شهدت الأسواق العالمية سلسلة من الفضائح المالية الكبرى، ومنها انهيار شركة Enron وشركة WorldCom في الولايات المتحدة، وما تبع ذلك من أزمة محاسبية واقتصادية واسعة النطاق. وقد أسهمت هذه الأحداث في الدفع نحو إصدار معايير واضحة للحوكمة، كان من أبرزها مبادئ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD، 1999)، التي أصبحت مرجعاً عالمياً لتطبيق الحوكمة في مختلف القطاعات. ومما سبق، يتضح أنّ نشأة مفهوم الحوكمة جاءت نتيجة تراكم أزمات اقتصادية ومالية وإدارية دفعت نحو البحث عن آليات تضمن ضبط العمل المؤسسي، وتحقيق العدالة والشفافية، والحد من الفساد والانحرافات، وضمان سير المؤسسات وفق أهداف واضحة وبيئة تنظيمية سليمة، حيث أصبح هذا المفهوم اليوم عنصراً محورياً في تقييم جودة الأداء المؤسسي، وفي بناء الثقة بين المؤسسات والمجتمع، وفي تعزيز التنمية المستدامة على المستويين المحلي والدولي.

أهمية الحوكمة

تمثل الحوكمة إحدى الركائز الجوهرية التي تسهم في تحسين كفاءة المؤسسات، ورفع فاعلية أنظمتها، وتعزيز قيم النزاهة والعدالة وسيادة القانون؛ فهي آلية تنظيمية تسهم في إحكام الرقابة على سير الإجراءات، وضمان سلامة تنفيذ التشريعات داخل المؤسسات، بما يحّد من الأخطاء والانحرافات، ويعزّز الشفافية والمساءلة، ويضمن حماية حقوق العاملين والمستفيدين دون تمييز (ابن شحبل، 2020). وفي إطار التوجهات الوطنية، عزّزت رؤية المملكة 2030 أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة من خلال تطوير "إطار حوكمة متكامل" يهدف إلى رفع كفاءة العمل داخل الأجهزة الحكومية، وتسهيل تنسيق الجهود بين الجهات ذات العلاقة، وتحسين جودة القرارات، وتعزيز الشفافية والرقابة والفعالية في بيئات العمل المؤسسي (وثيقة رؤية المملكة 2030، 2016).

وتزداد أهمية الحوكمة في التعليم نظراً لحساسية دوره، وارتباطه المباشر بجودة المخرجات التعليمية وبناء رأس المال البشري؛ فالمؤسسات التعليمية تحتاج إلى نظم تضمن نزاهة أداء الإدارة، وسلامة تطبيق الإجراءات والقرارات، بما يحقق مستويات عالية من الكفاءة، ويحدّ من الأخطاء والانحرافات المتعمدة أو غير المتعمدة، ويعزّز الرقابة الفاعلة داخل المدرسة (الورهي، 2019). كما تسهم الحوكمة التعليمية في ضبط الأداء المالي والإداري، ورفع كفاءة استخدام الموارد، وتحسين بيئة العمل، وتعزيز ثقافة الشفافية والمساءلة بين القيادات والعاملين (المحمدي، 2019). وتساعد في توفير نظام معلومات واضح وعادل للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، بما يعكس نزاهة الإدارة وموثوقية البيانات. كما أنّ للحوكمة دوراً مهماً في تمكين القيادات التعليمية من ممارسة الصلاحيات بصورة أكثر تنظيماً، وتوسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار، والتركيز على معالجة القضايا الاستراتيجية التي تواجه المؤسسة التعليمية، مثل تحسين الأداء، ومواجهة الفساد الإداري، وتحقيق رضا المستفيدين، وجذب الكفاءات والاحتفاظ بها، وتحسين القدرة التنافسية للمدارس (الشهري، 2021).

أهداف الحوكمة

تسعى الحوكمة إلى وضع إطار تنظيمي يضمن حسن إدارة المؤسسات وتعزيز قدرتها على اتخاذ القرارات الرشيدة، من خلال تحديد الأدوار والمسؤوليات، وحماية حقوق أصحاب المصالح، وتحقيق الشفافية والعدالة في جميع الإجراءات. ومن أبرز أهدافها بشكل عام رفع كفاءة أداء المؤسسات، وتفعيل مشاركة الأفراد في إدارتها، وتحفيز العمل المؤسسي القائم على الانضباط والالتزام، بما يعزز الثقة العامة ويحد من الممارسات غير السليمة (لائحة قواعد الحوكمة، 2020). وتُعد المؤسسات التعليمية من أكثر القطاعات احتياجاً لتطبيق أهداف الحوكمة، نظراً لطبيعة عملها الذي يقوم على إدارة الموارد البشرية والمعرفية وتعاملها المباشر مع فئات متعددة، مما يستلزم وجود

أنظمة واضحة تنظم المسؤوليات، وتضمن الشفافية في القرارات، وتحافظ على العدالة في التعاملات، وتتيح المشاركة الفاعلة في العمليات التربوية.

وتهدف الحوكمة في المؤسسات التعليمية إلى تحسين أداء المؤسسة وتطويرها، وزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية من خلال بناء بيئة عمل صالحة، وتحسين الممارسات التربوية والإدارية، وتأكيد مسؤوليات الإدارة وتقسيم المهام بوضوح، بما يقلل الأخطاء ويعزز الانضباط المهني. كما أنها تسهم في رفع سمعة المؤسسة داخل المجتمع وتساعد على اتساق العمليات التعليمية مع القوانين والأنظمة المنظمة للعمل التربوي (ابن شحبل، 2020). وتشر الورهي (2019) إلى أن أهداف الحوكمة تتجسد كذلك في الارتقاء بمستوى الأداء التربوي عبر ترسيخ ممارسات تقوم على الشفافية والمساءلة والعدالة، وضمان التزام العاملين بمهامهم، وبناء بيئة تنظيمية تُمكن من نشر المعلومات بوضوح وتعزز الثقة والأمان الوظيفي.

ويؤكد المالكي والمالكي (2021) أن أهداف الحوكمة تتمثل أيضاً في تحقيق مصالح المستفيدين عبر توفير بيئة عادلة وشفافة، وتعزيز السلوك الأخلاقي، والحد من استغلال السلطة، وضمان التزام المؤسسة بالقوانين، إلى جانب تطوير السياسات وتحديد المهام بدقة ورفع مستوى الرقابة التنظيمية. وفي ضوء رؤية المملكة 2030، تتكامل هذه الأهداف لتطوير هياكل المؤسسات والبنية التعليمية بما يحقق الكفاءة والشفافية وجودة المخرجات، لتتجه أهداف الحوكمة التعليمية عموماً نحو بناء هياكل تنظيمية واضحة، واستخدام الموارد بكفاءة، ودعم اتخاذ القرارات المستندة إلى بيانات موثوقة، وتعزيز الشفافية والمساءلة، وتهيئة بيئة تحمي الحقوق وتعزز المشاركة والسمعة المؤسسية.

أبعاد الحوكمة

تتوّعت اتجاهات الباحثين في تحديد أبعاد الحوكمة نتيجة اختلاف وجهات النظر والبيئات التنظيمية، غير أن هناك اتفاقاً عاماً على أن هذه الأبعاد تشكل الإطار العملي لتقييم ممارسات الحوكمة وضبط السلوك الإداري وتحسين القرارات داخل المؤسسات. وتستند هذه الدراسة إلى أربعة أبعاد رئيسة لكونها الأكثر ملاءمة لطبيعة العمل التعليمي، وهي الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والعدالة، حيث تُشكل مجموعها إطاراً متكاملًا لقياس واقع تطبيق الحوكمة في المدارس.

يتمثل البعد الأول في الشفافية التي تلعب دوراً محورياً في تعزيز النزاهة والوضوح والحد من الغموض، بما يرتقي بالثقة والجودة الإدارية (الشهري ومحمد، 2021). وتُعرّف الشفافية بتقديم صورة واقعية وحرية إتاحة المعلومات للعاملين والمستفيدين دون حجب لتكوين رؤية واضحة عن سير العمل (الطبيقي، 2023، ص 266)، وكذا العلنية في مناقشة قضايا المؤسسة وتداول معلومات الشأن العام فتحاً للمؤسسة أمام المجتمع (المغربي، 2019)، حيث يقلل وضوح البيانات وسهولة الوصول إليها من الصراعات ويُعزز الأمان الوظيفي (الشهري ومحمد، 2021). وتتحدد الشفافية إجرائياً في مدارس التعليم الخاص بإتاحة المعلومات التعليمية والإدارية والمالية المنظمة للعمل بوضوح لكافة الأطراف ذات الصلة من كادر تعليمي وإداري وأولياء أمور ومستفيدين، مع تمكينهم من متابعة القرارات والإجراءات بمصادقية.

ويأتي البعد الثاني المتمثل في المساءلة كعنصر رئيس في العملية الإدارية يرافق وظائف الإدارة لتحميل الفرد مسؤولية أعماله وفق معايير مسبقة تركز على الشفافية. وتتجلى أهميتها في إرساء التماسك التنظيمي والاجتماعي وتعزيز الثقة بالإدارة والارتقاء بالأداء من خلال تصحيح الانحرافات وتقليل الأخطاء (الزايدي، 2019). وفي البيئة التعليمية، تُعبر المساءلة عن التزام العاملين باللوائح، والاهتمام بحسن إدارة الأموال العامة، وإتباع معايير عادلة للقبول، وضمان متطلبات الجودة (الزايدي، 2019)، كما أنها إطار يهدف إلى ضمان كفاءة المدارس عبر توجيه العمليات نحو الصالح العام ومتابعة الأداء للوصول إلى التميز المؤسسي (الشهراني، 2020). وتُعرّف

المساءلة إجرائياً بتقويم التزام الإدارات والعاملين بمدارس التعليم الخاص بمهامهم وفق معايير معلنة، تشمل الشفافية المالية، ودقة تطبيق الأنظمة، ومتابعة الأعمال، ومعالجة القصور فور حدوثه.

ويمثل البعد الثالث والمتمثل في المشاركة امتداداً مكماً للأبعاد السابقة عبر إتاحة الفرصة للعاملين للمساهمة في صنع القرار، مما يزيد من تقبلهم للقرارات والالتزام بتنفيذها. وتُعرف المشاركة بأنها عملية منظمة تمنح العاملين فرصة التعبير عن آرائهم والمساهمة الفاعلة في وضع الخطط وصنع القرارات، مما يرفع الانسجام التنظيمي والمسؤولية والانتماء (ابن شحبل، 2020، ص 26)، فضلاً عن كونها تمكيناً للأفراد المعنيين للمشاركة في وضع السياسات والبرامج والقواعد المنظمة للعمل (مسلم، 2016، ص 240). وتُعرف المشاركة إجرائياً بمدارس التعليم الخاص بالآليات التي تمكن المعلمين والإداريين من التعبير عن تطلعاتهم والمساهمة في صنع القرارات والسياسات المدرسية عبر اللجان والاجتماعات والتخطيط التربوي.

أما البعد الرابع وهو العدالة، فيشير إلى وضع الأمور في نصابها وإعطاء كل ذي حق حقه بموضوعية وكفاءة ودون تمييز. وتعد العدالة ركيزة لاستقرار المؤسسات التعليمية؛ إذ يترتب على غيابها تراجع الالتزام والرضا الوظيفي، بينما يؤدي إرساؤها إلى تعزيز ثقة العاملين بالإدارة وارتفاع السلوك الوظيفي (الورهي، 2019، ص 15). وتضم العدالة ثلاثة أبعاد رئيسة هي العدالة التوزيعية في توزيع المهام والمكافآت، والعدالة الإجرائية في تطبيق اللوائح بلا تحيز، وعدالة التعاملات القائمة على الاحترام (العامري، 2022، ص 299)، مما يتطلب معاملة الجميع بإنصاف وحياد في تقييم الأداء وجوانب العمل لتقليل الصراعات (عشاير، 2022، ص 22). وتُعرف العدالة إجرائياً بمدارس التعليم الخاص بالممارسات والضوابط التي تضمن معاملة العاملين والطلاب وأولياء الأمور وفق معايير موضوعية شائعة، تتضمن الإنصاف في توزيع الأعباء، وحيادية تطبيق اللوائح، وتكافؤ فرص التطوير والتقييم.

متطلبات تطبيق الحوكمة

يرتبط تطبيق الحوكمة في المؤسسات، ولا سيما في الميدان التعليمي، بتوافر مجموعة من الشروط والعوامل التي تُهيئ البيئة المناسبة لنجاحها؛ فتنفيذ مبادئ الحوكمة يستلزم وجود أنظمة واضحة، وموارد بشرية مؤهلة، وإجراءات تنظيمية وتقنية داعمة، إلى جانب قدرة الإدارة المدرسية على الالتزام بمعايير العمل المؤسسي. وقد أوضح عطوة وعلي (2012) أن أبرز متطلبات تطبيق الحوكمة تكمن في وجود القيادة الفعالة القادرة على تبني أهداف المنظمة وتوجيه المرؤوسين بكفاءة، وإصلاح الهياكل الإدارية وفق أساليب علمية، وتفعيل الأنظمة الرقابية للمتابعة المستمرة، وترسيخ الشفافية في التعاملات الإدارية لبناء ثقافة إيجابية، والتخطيط الشامل الذي يستند إلى سياسات الدولة وبراغي احتياجات المجتمع.

وفي السياق نفسه، توضّح العربي (2021، ص 709) أن نجاح تطبيق الحوكمة يرتبط بمحددات خارجية تشمل القوانين المنظمة للتعليم، والإجراءات الضابطة، وتنظيم المنافسة، وكفاءة القطاع المالي والهيئات الرقابية، إلى جانب محددات داخلية تتمثل في القواعد التي تحدّد كيفية اتخاذ القرارات وتوزيع السلطات بين الإدارة العليا والتنفيذية لتقليل تعارض المصالح. ووفق رؤية الباحثين، فإن تطبيق الحوكمة في مدارس التعليم الخاص يستلزم أيضاً ترسيخ ثقافة تنظيمية تؤمن بقيمة الشفافية والمساءلة والمشاركة والعدالة، مع تعزيز جاهزية الكوادر الإدارية والتعليمية للتعامل مع الأنظمة بكفاءة، وتوفير بيئة تحفز على الانضباط وترتبط الحوافز بالأداء الفعلي، مما يساهم في الاستخدام الأمثل للموارد ورفع مستوى رضا العاملين وأولياء الأمور.

معوقات تطبيق الحوكمة

رغم ما توفره الحوكمة من إطار منظم يُساهم في تحسين جودة الإدارة التعليمية، إلا أن تطبيقها قد يواجه صعوبات تحد من فاعليتها نتيجة تعقد المؤسسات التعليمية وتشابك أدوارها. وقد صنف الزاندي (2019) معوقات تطبيق الحوكمة إلى ثلاثة أنواع مترابطة، أولها المعوقات التنظيمية المتمثلة في غياب الهياكل الإدارية الواضحة، وتداخل الصلاحيات، وضعف الإجراءات وغياب الآليات الرقابية. وثانيها

المعوقات البشرية التي تعود إلى ضعف تأهيل الكوادر، وقلة الوعي بمفهوم الحوكمة، وانتشار مقاومة التغيير، ومحدودية المهارات الإدارية. وثالثها المعوقات المادية التي تظهر في نقص الموارد المالية، وضعف البنية التقنية، ومحدودية الحوافز والرواتب. إضافة إلى ذلك، يرى الباحثان أن مدارس التعليم الخاص تواجه تحديات خاصة ترتبط بطبيعة هذا القطاع وخصائصه الإدارية والمالية؛ إذ تعاني بعض المدارس من تداخل الصلاحيات ومركزية القرار لدى الملاك، مما يحد من استقلالية القيادات المدرسية. كما يؤثر البعد الربحي في كثير من الأحيان على جودة القرارات التربوية لتقديم العوائد المالية على الشفافية والعدالة، يُضاف إلى ذلك نقص الكفاءات المتخصصة، وضعف الأنظمة المكتوبة، ومحدودية ثقافة الإفصاح، والضغط الممارسة من بعض أولياء الأمور، فضلاً عن انخفاض الرواتب وما يترتب عليه من عدم استقرار وظيفي وارتفاع معدل دوران العاملين، وهي عوامل تتكامل لتضعف البيئة التنظيمية وتحد من القدرة على تبني الحوكمة بصفة مستدامة.

المبحث الثاني: مدارس التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية

تعتبر المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية من أقدم أنماط التعليم المنظم، إذ سبق ظهوره التعليم الحكومي الرسمي، وكان في بداياته قائماً على المبادرات الفردية والمجتمعية والخيرية من خلال الكتائب والمدارس الأهلية التي ركزت على تحفيظ القرآن والعلوم الشرعية والقراءة والكتابة. ومع توحيد المملكة، اتجهت الدولة إلى تنظيم العملية التعليمية وإدماج التعليم الأهلي ضمن منظومة خاضعة للإشراف الرسمي لضمان جودة المخرجات وربطها بالأهداف التنموية. ومع التوسع السكاني اتسعت هذه المدارس كمياً ونوعياً، لتعمل وزارة التعليم على ضبط التوسع عبر اللوائح التنظيمية، حتى أصلح التعليم الأهلي في إطار رؤية السعودية 2030 من الممكنات الرئيسة لتطوير التعليم ورفع كفاءته عبر الشراكة بين القطاعين العام والخاص لبناء رأس مال بشري مؤهل. وتُعرف المدارس الأهلية بأنها مؤسسات تعليمية غير حكومية ينشئها ويديرها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة، وتعمل بموجب ترخيص رسمي من وزارة التعليم، وتلتزم بتطبيق المناهج الوطنية المعتمدة مقابل رسوم دراسية يتحملها أولياء الأمور (العتيبي، 2016). ويرى العبد (2012) أنها تمثل نمطاً تعليمياً يسعى لتقديم تعليم عالي الجودة عبر تحسين البيئة التعليمية وتطوير أساليب التدريس، بينما يشير الحارثي (2018) إلى تمتعها بمرونة تنظيمية تتيح لها سرعة اتخاذ القرار واستقطاب الكفاءات. ومن منظور إداري، تُعد المدارس الأهلية مؤسسات ذات طبيعة مزدوجة تجمع بين البعد التربوي والاستثماري، مما يتطلب توازناً بين الربحية والجودة عبر تطبيق الحوكمة والشفافية. (Al-Dosari, 2017) وقد نصت لائحة التعليم الأهلي على أنها "المدارس التي ينشئها الأفراد أو المؤسسات الأهلية، وتكون مرخصة من وزارة التعليم، وتلتزم بتطبيق الأنظمة واللوائح التعليمية المعتمدة" (لائحة التعليم الأهلي، 1439هـ).

ويرجع انتشار المدارس الأهلية في المملكة إلى عوامل متداخلة، في مقدمتها تزايد الطلب على التعليم النظامي واستيعاب الأعداد التي تفوق الطاقة الاستيعابية للمدارس الحكومية (الحربي، 2015)، ورغبة أولياء الأمور في الحصول على بيئة تعليمية ذات كثافة صفية أقل ومتابعة أكثر دقة وتنوع في الأنشطة (العنزي، 2020)، إضافة إلى النمو الاقتصادي وارتفاع مستوى الدخل والوعي الأسري، وتوجه الدولة نحو تشجيع الاستثمار والخصخصة في القطاع التعليمي. (OECD, 2020) وفيما يخص المناهج، تلتزم المدارس الأهلية بتطبيق المناهج الوطنية المعتمدة من وزارة التعليم، مع وجود مرونة في تقديم برامج مساندة وأنشطة إثرائية لا تتعارض مع الهوية الدينية والوطنية، مع التركيز على التعلم النشط وتنمية مهارات التفكير العليا والتقييم المستمر (وزارة التعليم، 2020؛ الزهراني، 2018).

المدارس العالمية في المملكة العربية السعودية

تُعد المدارس العالمية أحد أهم أنماط التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية، وقد تأخر ظهورها نسبياً مقارنة بالدول العربية الأخرى؛ إذ صدر قرار مجلس الوزراء بإنشاء أول مدرسة عالمية عام 1962م تحت اسم "المدرسة العربية السعودية العالمية" للوافدين غير

المسلمين (الصياد، 1999). ومع تزايد العمالة الوافدة، دعت وزارة المعارف المستثمرين السعوديين للاستثمار في التعليم العالمي بموجب القرار رقم (7) وتاريخ 1387/8/4هـ، والذي كان يمنع قبول الطلاب السعوديين إلا في حالات استثنائية ولمدة لا تتجاوز ثلاث سنوات (وزارة التعليم، 1418هـ). وقد تم تعديل هذا القيد بموجب القرار رقم (120) وتاريخ 1424/8/8هـ بإلغاء شرط السنوات الثلاث (وزارة التعليم، 1424هـ)، ثم أتيحت الفرصة رسميًا للطلاب السعوديين للالتحاق بالبرامج الدولية عام 1430هـ وفق ضوابط محددة تشمل موافقة ولي الأمر، واجتياز اختبار المستوى، والحصول على الاعتماد الدولي، والتزام المدرسة بتدريس المواد الوطنية بواقع سبع ساعات أسبوعيًا (الشهري، 2007م؛ بالطير، 2014). وقد أدى هذا التوسع إلى إقبال كبير، حيث أظهرت إحصائيات وزارة التعليم لعام 2020م وجود 194 مدرسة عالمية تستوعب 75,256 طالبًا وطالبة (وزارة التعليم، 2020).

أما من حيث المفهوم، فقد أشار حماد (2015) إلى أن المدارس العالمية تمثل نموذجًا تعليميًا دوليًا يجمع طلبة ومعلمين من ثقافة متنوعة ويقدم برامج متطورة وفق معايير عالمية. ووضع هايدن وتومسون (Hayden & Thompson, 2008) معايير لهويتها تشمل التنوع الثقافي، وتقديم امتحانات دولية، وخدمة الجاليات والدبلوماسيين والسكان المحليين الراغبين في تعليم دولي رفيع يتفوق على المناهج المحلية. ويرى التاباخ ونايت (2007) ومصطفى (2017) أنها مؤسسات ذات تصنيف عالٍ تعتمد مناهج موحدة تمنح شهادات دولية تيسر الالتحاق بالجامعات العالمية. كما أوضح أحمد ومشي (2015) وسلامة (1999) أنها مدارس مملوكة للقطاع الخاص تُدرّس بلغة أجنبية كالإنكليزية مع الالتزام بمواد الهوية الوطنية وتخضع لإشراف وزارة التعليم والاعتماد الدولي. وقد نصت لائحة المدارس الأجنبية على أن المدارس العالمية هي "المدارس التي تطبق المناهج التعليمية غير المنهج السعودي" (وزارة التعليم، 1414هـ، ص3). ويرجع انتشار المدارس العالمية في المملكة إلى التزايد المستمر في أعداد الجاليات والشركات الأجنبية، إضافة إلى رغبة الأسر السعودية في إكساب أبنائها المهارات اللغوية والدولية التي تؤهلهم للدراسة في الجامعات العالمية المرموقة، متوافقة في ذلك مع توجهات التنمية والانفتاح الاقتصادي الذي تشهده المملكة.

الدراسات السابقة

تكشف الدراسات المحلية الممتدة بين عامي 2016 و2024 عن صورة متدرجة لتطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم السعودية بمختلف مستوياتها (جامعات، كليات أهلية، مدارس، إدارات تعليمية، ومكاتب إشراف). فقد أظهرت دراسة المغيز (2016) أن واقع الحوكمة في الجامعات الحكومية جاء بدرجة متوسطة، مع وجود معوقات بارزة مثل المركزية وضعف الاستقلالية المالية والإدارية. بينما أوضحت دراسة الشمري (2018) أن الكليات الأهلية بمدينة الرياض تواجه معوقات تتعلق بضعف الأنظمة الداخلية وقلة التدريب، وأوصت بتعزيز المشاركة والشفافية. أما دراسة المغربي (2019) حول المدارس الابتدائية الأهلية للبنات بالرياض، فقد بينت أن تطبيق الحوكمة والمعوقات والمقترحات جميعها جاءت بدرجة متوسطة، مع توصية بتوضيح المفهوم ووضع خطة تنفيذية. وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة الزاندي (2019) أن مكاتب التعليم بجدة تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة كبيرة، لكن تواجه معوقات مادية وتنظيمية، وأوصت بتوفير ميزانية تشغيلية وتحديث الهياكل التنظيمية بما يتماشى مع رؤية السعودية 2030.

كما أوضحت دراسة المحمدي (2019) أن مدارس التعليم الأهلي في تبوك تطبق معايير الحوكمة بدرجة كبيرة، فيما أظهرت دراسة الورهي (2019) أن وزارة التعليم تطبق الحوكمة بدرجة مرتفعة، لكنها تواجه معوقات متوسطة، وأوصت بنشر الوعي وتنشيط الرقابة. وفي محافظة بيشة، بينت دراسة الشهري (2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق الحوكمة ومستوى الأداء المدرسي، بينما أظهرت دراسة بن شحبل (2020) أن إدارة التدريب التربوي بالرياض تطبق الحوكمة بدرجة مرتفعة مع صعوبات متوسطة.

وفي جازان، أوضحت دراسة العربي (2021) أن تطبيق مبادئ الحوكمة جاء بدرجة متوسطة، مع فروق لصالح الإناث وذوي المؤهل العلمي الأعلى. أما دراسة الشهري (2021) في بيشة فقد بينت أن الشفافية والتمكين مطبقة بدرجة كبيرة، بينما العدالة والمساءلة بدرجة متوسطة. وأظهرت

دراسة المالكي والمالكي (2021) أن تطبيق الحوكمة في إدارة شؤون المعلمين بجدة جاء منخفضاً، مع فروق لصالح حملة الماجستير والمعلمين ذوي الخبرة.

وفي كليات التربية، أثبتت دراسة الغامدي (2022) وجود علاقة ارتباطية قوية بين تطبيق الحوكمة وجودة الأداء. بينما دراسة الطريقي (2023) في جامعة جازان أظهرت أن الحوكمة التنظيمية مطبقة بدرجة كبيرة، مع فروق لصالح الذكور ومن لديهم خبرة طويلة. وأوضحت دراسة الزهراني (2023) أن الحوكمة الإدارية بجامعة الملك عبد العزيز جاءت متوسطة، مع فروق لصالح الإناث والمحاضرين. وأخيراً، بينت دراسة المنيع (2024) أن مدارس التعليم الأهلي الثانوي بالرياض تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة عالية.

يتضح من هذه الدراسات أن تطبيق الحوكمة في التعليم السعودي يتراوح بين المتوسط والمرتفع، مع تفاوت بحسب نوع المؤسسة التعليمية، وأن أبرز المعوقات تتمثل في المركزية، ضعف الأنظمة الداخلية، قلة التدريب، والمعوقات المادية. كما أن معظم الدراسات أوصت بتعزيز الشفافية والمساءلة، تطوير الهياكل التنظيمية، وتفعيل المشاركة المجتمعية بما يتوافق مع رؤية السعودية 2030.

الدراسات العربية

تُظهر الدراسات العربية بين عامي 2014 و 2023 أن تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية يختلف باختلاف السياق الوطني، لكنه يتقاطع في عدد من السمات المشتركة. ففي فلسطين، أوضحت دراسة حلاوة (2014) أن مستوى الحوكمة في جامعة القدس جاء متوسطاً، مع مشكلات في المشاركة والشفافية والعدالة، وضعف في توزيع الصلاحيات وحل النزاعات الطلابية، وأوصت بتعزيز العدالة والمساءلة وتطوير آليات الاتصال. أما في اليمن، فقد بينت دراسة مسلم (2016) أن جامعة العلوم والتكنولوجيا تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة عالية (71.2%)، دون فروق كبيرة بين الجنس أو التخصص، مع وجود فروق لصالح من خبرتهم أقل من عشر سنوات في بعض المبادئ.

وفي الأردن، أظهرت دراسة غوانمة (2018) أن الجامعات الحكومية تطبق الحوكمة بدرجة متوسطة، مع تحديات تتعلق بالهياكل الإدارية التقليدية والفساد الإداري وضعف الرقابة. كما بينت دراسة مهنا (2020) أن المدارس الخاصة في عمان تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة، مع فروق لصالح الإناث والعاملين الإداريين، وأوصت بزيادة وعي المديرين وإشراك العاملين. وفي سلطنة عُمان، أوضحت دراسة المقبالي (2021) أن المديرين العامة للتربية والتعليم تطبق الحوكمة بدرجة متوسطة، مع تفوق محور الشفافية، ووجود فروق لصالح القيادات الإدارية وبعض المحافظات، وأوصت بتحديث الأنظمة ورفع الوعي.

أما في شرقي القدس، فقد بينت دراسة دويات (2023) أن الحوكمة التنظيمية في المدارس جاءت متوسطة، وكذلك معوقاتهما، مع فروق لصالح الذكور وحملة البكالوريوس، وأوصت بتعزيز الشفافية والعدالة ومحاربة الفساد الإداري والمالي.

يتضح من هذه الدراسات أن واقع الحوكمة في المؤسسات التعليمية العربية يتراوح بين المتوسط والمرتفع، مع تفاوت بحسب السياق السياسي والإداري. وتتمثل أبرز المعوقات في ضعف الأنظمة واللوائح، المركزية، الفساد الإداري، وقصور آليات المشاركة والشفافية. بينما تركز التوصيات على تعزيز العدالة والمساءلة، تطوير الهياكل التنظيمية، رفع الوعي، وتفعيل المشاركة المجتمعية.

هذا الاتجاه يعكس أن الحوكمة في التعليم العربي ما تزال في طور التأسيس، وأن نجاحها يتطلب مواءمة بين المعايير العالمية والخصوصيات المحلية، بما يحقق أهداف التنمية وجودة الأداء.

الدراسات الأجنبية

تُظهر الدراسات الأجنبية الحديثة أن الحوكمة الجيدة في المؤسسات التعليمية تُعد ركيزة أساسية لتحسين الإدارة المدرسية وجودة صنع القرار. ففي نيجيريا، تناولت دراسة كادير (2019) قضايا الحوكمة الجيدة في إدارة المدارس الثانوية بولاية كوارا، حيث فحصت العلاقة بين إدارة الموارد والمساءلة وصنع القرار التشاركي والإدارة المدرسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين هذه المتغيرات، مؤكدة أن الإدارة الفعالة للموارد وتعزيز المساءلة ودعم المشاركة المجتمعية تساهم في تحسين إدارة المدارس الثانوية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الحكومة في دعم هذه الممارسات لضمان إدارة أكثر فاعلية.

أما في إندونيسيا، فقد حلت دراسة سوبريادي وآخرون (2021) نموذج الحوكمة المدرسية الجيدة في المدارس المهنية، وكشفت أن الحوكمة تتشكل من ستة مبادئ رئيسية: الشفافية، المساءلة، المسؤولية، الاستقلالية، الإنصاف، والمشاركة. وأظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا لهذه المبادئ على جودة صنع القرار لدى المديرين، حيث أسهمت في تعزيز مشاركة المعلمين والموظفين، وتمكينهم، وتقويض السلطة، ودعم اتخاذ القرار المشترك. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز هذه المبادئ في المدارس المهنية لضمان تحسين الأداء الإداري والتربوي. يتضح من هاتين الدراستين أن الحوكمة الجيدة في التعليم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتحسين الإدارة المدرسية، من خلال تعزيز الشفافية والمساءلة والمشاركة، وأنها تسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر فاعلية واستجابة لمتطلبات العصر.

التعليق على الدراسات السابقة

فيما يلي أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة مثل الشهراني (2020)، الورهي (2019)، المنيع (2024)، والعربي (2021) في سعيها إلى توصيف واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المؤسسات التعليمية. بينما اختلفت عن دراسات تناولت مستويات تنظيمية أعلى مثل المفيز (2016) التي ركزت على الجامعات الحكومية، أو الزائدي (2019) التي بحثت الحوكمة في جامعة أم القرى.

من حيث المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي (المسحي أو الارتباطي)، وهو ما ظهر في دراسات مثل الورهي (2019)، ودويات (2023) بينما لجأت بعض الدراسات الأجنبية مثل سوبريادي وآخرون (2021) إلى نماذج أكثر تعقيدًا كالتحليل العاملي والنمذجة بالمعادلات الهيكلية (SEM)، وهو ما يختلف عن طبيعة الدراسة الحالية.

من حيث أدوات جمع البيانات: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسية، مثل دراسات المغربي (2019)، والمحمدي (2019)، بينما قل استخدام الأدوات النوعية كالمقابلات أو الملاحظة المباشرة.

من حيث مجتمع الدراسة وعينتها: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي ركزت على المدارس الخاصة أو العامة مثل المغربي (2019) والمحمدي (2019) والمنيع (2024)، حيث استهدفت العاملين في الميدان التربوي. بينما اختلفت عن دراسات تناولت القيادات العليا مثل الشمري (2018) أو الورهي (2019) التي ركزت على القيادات النسائية في وزارة التعليم.

الملاحظات العامة: أظهرت جميع الدراسات اتفاقًا على أهمية الحوكمة في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية، وأن مبادئها الأربعة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، العدالة) هي الأساس في تقييم جودة الممارسات. كما اتفقت على وجود فجوات متفاوتة في التطبيق، وأن تحسين الواقع يتطلب متطلبات تنظيمية وبشرية وتقنية. أما الاختلاف فظهر في تنوع البيانات التعليمية (جامعات، مدارس، إدارات تعليمية) وفي مستوى التفصيل والمعوقات المحددة.

وبذلك، فإن الدراسة الحالية تتسجم مع الاتجاه الغالب في الأدبيات، لكنها تتميز بتركيزها على مدارس التعليم الخاص بمحافظة جدة، وهو مجال لم يُبحث بعمق كافٍ، مما يمنحها قيمة إضافية ويبرز أهميتها في سد فجوة معرفية قائمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، ورصد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، إضافة إلى تحديد مقترحات تطويرها من وجهة نظر منسوبي المدرسة، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بأفراد الدراسة، ويعد المنهج الوصفي المسحي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية التي تهدف إلى وصف الظواهر كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بأسلوب علمي منظم، بما يساهم في الوصول إلى نتائج تساهم في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من منسوبي مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، وشمل مديري المدارس، ووكلاءها، والمعلمين، والإداريين من الجنسين، نظرًا لارتباطهم المباشر بالجوانب الإدارية والتنظيمية داخل المدرسة، ومشاركتهم في تطبيق الأنظمة والإجراءات المرتبطة بمبادئ الحوكمة. وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (7471) فردًا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من منسوبي مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، وشملت مديري المدارس ووكلاءها والمعلمين والإداريين من الجنسين، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم، وجمع الاستجابات منهم، واعتمادها في تحليل البيانات لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (402) فردًا، وهو عدد مناسب لطبيعة الدراسة وأغراضها التحليلية.

أداة الدراسة

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، نظرًا لملاءمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقدرتها على جمع البيانات المتعلقة بواقع تطبيق مبادئ الحوكمة بصورة منظمة، وقد تم اختيار الاستبانة بالاستفادة من الاستبانة التي أعدتها الباحثة سلوى بنت حمد بن شحبل (2020) في دراستها بعنوان: واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث حصل الباحثان على الإذن باستخدام هذه الاستبانة في الدراسة الحالية.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام رئيسة، على النحو الآتي:

- **القسم الأول:** يتضمن مقدمة تعريفية بعنوان الدراسة وأهدافها، وطبيعة البيانات المطلوبة، مع التأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- **القسم الثاني:** يتضمن البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- **القسم الثالث:** يتكون من (٣٧) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وتجدر الإشارة إلى أنه تم استبعاد إحدى عبارات محور مقترحات تطوير تطبيق الحوكمة، وذلك لعدم توفر استجابات كافية عليها أثناء مرحلة جمع البيانات، وعليه تم إجراء التحليلات الإحصائية لبقية عبارات المحور بما يحقق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها،

الصدق والثبات

أظهرت النتائج الإحصائية تمتع أداة الدراسة (الاستبانة) بخصائص سيكومترية عالية من حيث الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيتها واكتفاءها لقياس الظاهرة قيد البحث، وذلك وفق التفصيل الآتي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة والدرجة الكلية لمحيطها أو محورها:

المحور الأول: توجد ارتباطات موجبة وقوية بين العبارات والدرجة الكلية للمحور عبر أبعاده الأربعة (الشفافية، المشاركة، العدالة، والمساءلة)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.667 و0.964، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

المحور الثاني: تراوحت معاملات الارتباط بين 0.544 و0.899، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يؤكد قدرة الفقرات على عكس التحديات الميدانية الفعلية.

المحور الثالث: أظهرت الفقرات اتساقاً مرتفعاً مع الإجمالي العام للمحور، بمعاملات ارتباط تراوحت بين 0.700 و0.938، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما تم التحقق من الصدق البنائي العام (Construct Validity) : تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.554 و0.881، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتؤكد هذه النتيجة تكامل أجزاء الأدوات وبنائها المفاهيمي الشامل لمفهوم الحوكمة بأبعاده المختلفة.

تم التأكد من ثبات الأداة (Reliability) باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمحاور الرئيسية والأبعاد الفرعية: تراوحت معاملات الثبات بين 0.839 كحد أدنى (لبعد الشفافية) و0.961 كحد أقصى (للمحور الأول بكامله)، وقد سجل المحور الثاني معامل ثبات بلغ 0.880، بينما بلغ للمحور الثالث 0.951. وتتجاوز كافة هذه القيم المعيار المقبول إحصائياً في العلوم التربوية والاجتماعية (0.70)، مما يدل على درجة استقرار واتساق داخلي عالية جداً لإجابات العينة.

وبناء على مؤشرات الصدق البنائي والاتساق الداخلي ومعاملات الثبات المرتفعة، تُعد أداة الدراسة صالحة تماماً وموثوقة إحصائياً للتطبيق الميداني وجمع البيانات اللازمة لمعالجة أسئلة البحث وفرضياته.

نتائج الدراسة

أولاً: بعد الشفافية (Transparency):

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لفقرات البعد الأول (الشفافية) في جدول (4.1) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.1443) و(3.8930)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في تقديرات أفراد الدراسة لواقع الشفافية في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة. وقد جاءت الفقرة (يطلع العاملون في المدرسة على التعاميم واللوائح باستمرار) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.8930) وانحراف معياري (0.92135)، بينما جاءت الفقرة (توضح المدرسة سياستها المتبعة في منح الحوافز) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.1443) وانحراف معياري (1.12513). مما قد يعكس حرص إدارات المدارس على إتاحة الأنظمة والتعليمات للعاملين بصورة مستمرة، في حين قد يشير انخفاض متوسط الفقرة المتعلقة بالحوافز إلى انخفاض مستوى الوضوح المرتبط بآليات منح الحوافز أو تفاوت إدراك العاملين لها داخل المدارس. أما المتوسط العام لبعد الشفافية فقد بلغ (3.6532) بانحراف معياري (0.9765)، مما يدل على أن مستوى الشفافية في المدارس محل الدراسة يقع في مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع.

جدول (4.1): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية لبعدها الشفافية

رقم	العبارة	ك	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	الحسابي	الوسط	الانحراف المعياري	الترتبة
1	تعلن المدرسة عن خططها وبرامجها بشكل مستمر	ك	2	21	117	166	96	833.	70.8	2	
		%	0.5	5.2	29.1	41.3	23.9				
2	يوجد وصف وظيفي واضح ودقيق لمهام كل وظيفة في المدرسة	ك	4	32	122	144	100	3.76	0.95	3	
		%	1.0	8.0	30.3	35.8	24.9				
3	يطلع العاملون في المدرسة على التعاميم واللوائح باستمرار	ك	1	27	107	146	121	3.89	0.921	1	
		%	0.2	6.7	26.6	36.3	30.1				
4	توفر المدرسة قاعدة بيانات لكافة العاملين بها، مع إتاحة الوصول	ك	10	39	127	134	92	3.64	1.016	4	
		%	2.5	9.7	31.6	33.3	22.9				
5	توضح المدرسة سياساتها المتبعة في منح الحوافز	ك	35	73	144	99	51	3.14	1.125	5	
		%	8.7	18.2	35.8	24.6	12.7				
	متوسط درجة الشفافية							3.65	70.97		

ثانياً: بعد المشاركة (Participation):

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لفقرات البعد الثاني (المشاركة) في جدول (4.2) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.209) و(3.704)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط يميل إلى الاعتدال في تقديرات أفراد الدراسة لواقع المشاركة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة. وقد جاءت الفقرة (تقوم المدرسة بتشكيل لجان عمل مشتركة لتفعيل مبدأ العمل الجماعي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.704) وانحراف معياري (0.988)، بينما جاءت الفقرة (يشترك العاملون في المدرسة في عملية صنع القرار) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.209) وانحراف معياري (1.106). مما قد يعكس اهتمام المدارس بتعزيز العمل الجماعي من خلال تشكيل اللجان وتوزيع المهام بصورة تشاركية، في حين قد يشير انخفاض مستوى مشاركة العاملين في صنع القرار إلى استمرار تركيز بعض القرارات في المستويات الإدارية العليا، أو محدودية إشراك العاملين في القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي. أما المتوسط العام لبعد المشاركة فقد بلغ (3.428) بانحراف معياري (1.045)، مما يدل على أن مستوى المشاركة في المدارس محل الدراسة يقع في مستوى متوسط، ويحتاج إلى مزيد من التفعيل والتطوير.

جدول (4.2): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية لبعد المشاركة

رقم	العبارة	ك	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	الحسابي	الوسط	الانحراف المعياري	الترتبة
1	تقوم المدرسة بتشكيل لجان عمل مشتركة لتفعيل مبدأ العمل الجماعي	ك	7	37	120	142	96	3.704	0.988	1	
		%	1.7	9.2	29.9	35.3	23.9				

5	61.10	3.209	52	112	134	76	28	ك	يشترك العاملون في المدرسة في عملية صنع القرار	2
			12.9	27.9	33.3	18.9	7.0	%		
4	71.06	63.39	58	140	132	47	25	ك	تحفز المدرسة العاملين الذين يقدمون مقترحات ببناء تسهم في تحسين الأداء	3
			14.4	34.8	32.8	11.7	6.2	%		
2	31.03	3.415	60	136	133	57	16	ك	توفر المدرسة قنوات تواصل خاصة لاستقبال المقترحات والشكاوى والرد عليها	4
			14.9	33.8	33.1	14.2	4.0	%		
2	31.03	3.415	68	136	141	38	19	ك	تشارك المدرسة العاملين في تحديد الاحتياجات التدريبية لشاغلي الوظائف التعليمية	5
			16.9	33.8	35.1	9.5	4.7	%		
	1.045	83.42	متوسط درجة المشاركة							

ثالثاً: بُعد العدالة (Justice)

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لفقرات البعد الثالث (العدالة) في جدول (4.3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.1866) و(3.7040)، مما يعكس مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في تقديرات أفراد الدراسة لواقع العدالة. وقد جاءت الفقرة (تطبق المدرسة اللوائح والأنظمة على الجميع دون استثناء) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.7040) وانحراف معياري (1.00345)، تلتها الفقرة (يتم إطلاع العاملين الجدد في المدرسة على جميع اللوائح والأنظمة) بنفس المتوسط (3.7040) ولكن بانحراف معياري أعلى (1.02314)، بينما جاءت الفقرة (تضع المدرسة حوافز للعاملين بما يتناسب مع المهام المنجزة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.1866) وانحراف معياري (1.12444). مما قد يعكس من وجهة نظر أفراد العينة حرص المدارس على تطبيق اللوائح والأنظمة بصورة متساوية بين العاملين، إضافة إلى الاهتمام بتعريف العاملين الجدد بالأنظمة والإجراءات المتبعة داخل المدرسة، في حين قد يشير انخفاض متوسط الفقرة المتعلقة بالحوافز إلى وجود تباين في رضا العاملين عن آليات منح الحوافز أو مدى ارتباطها بحجم المهام والجهود المنجزة. أما المتوسط العام لبعد العدالة فقد بلغ (3.5866) بانحراف معياري (1.0204)، مما يدل على أن مستوى العدالة في المدارس محل الدراسة يقع في مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع.

جدول (4.3): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية لبعد العدالة

رقم	العبارة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	الرتبة
1	تعمل المدرسة على تحقيق العدالة بين العاملين	87	144	123	39	9	ك
		21.6	35.8	30.6	9.7	2.2	%
1		101	132	126	35	8	ك

2	تطبق المدرسة اللوائح والأنظمة على الجميع	%	2.0	8.7	31.3	32.8	25.1			
3	معايير تقييم الأداء الوظيفي في المدرسة عادلة	ك	7	27	142	134	92	3.689	60.95	3
		%	1.7	6.7	35.3	33.3	22.9			
4	تضع المدرسة حوافز للعاملين بما يتناسب مع المهام المنجزة	ك	33	68	148	97	56	73.18	1.124	5
		%	8.2	16.9	36.8	24.1	13.9			
5	يتم إطلاع العاملين الجدد في المدرسة على جميع اللوائح	ك	12	32	119	139	100	3.704	1.023	2
		%	3.0	8.0	29.6	34.6	24.9			
	متوسط درجة العدالة							73.58	1.020	

رابعاً: بُعد المساءلة (Accountability)

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لفقرات البعد الرابع (المساءلة) في جدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.567) و(3.667)، مما يعكس مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع في تقديرات أفراد الدراسة لواقع المساءلة. وقد جاءت الفقرة (توضح المدرسة الآلية المتبعة لتطبيق المساءلة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.667) وانحراف معياري (0.975)، بينما جاءت الفقرة (تتناقش المدرسة العاملين في ضوء نتائج تقييم الأداء) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.567) وانحراف معياري (1.000).

مما قد يعكس اهتمام المدارس بتوضيح الإجراءات والآليات المرتبطة بالمساءلة الإدارية للعاملين، في حين قد يشير انخفاض متوسط الفقرة المتعلقة بمناقشة العاملين لنتائج التقييم إلى محدودية مشاركة العاملين في مناقشة نتائج الأداء أو ضعف التغذية الراجعة المرتبطة بعمليات التقييم داخل المدرسة من وجهة نظر أفراد العينة. أما المتوسط العام لبعد المساءلة فقد بلغ (3.5950) بانحراف معياري (1.0060)، مما يدل على أن مستوى المساءلة في المدارس محل الدراسة يقع في مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع.

جدول (4.4): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية لبعد المساءلة

رقم	العبارة	ك	ن	متوسط	انحراف معياري	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
1	توضح المدرسة الآلية المتبعة لتطبيق المساءلة	ك	8	33	133	139	89	3.667	0.975
		%	2.0	8.2	33.1	34.6	22.1		
2	تتناقش المدرسة العاملين نتائج تقييم الأداء	ك	12	37	142	133	78	3.567	1.000
		%	3.0	9.2	35.3	33.1	19.4		
3	تطبق المدرسة المساءلة للوصول لتحقيق الجودة	ك	14	39	132	133	84	3.582	1.033
		%	3.5	9.7	32.8	33.1	20.9		
4	تقدم المدرسة تقارير دورية عن أداء العاملين	ك	16	31	136	142	77	3.580	1.011
		%	4.0	7.7	33.8	35.3	19.2		

3	1.011	3.580	72	164	122	31	13	ك	تكون المدرسة لجنة متابعة لما يُنفذ من أعمال	5
			17.9	40.8	30.3	7.7	3.2	%		
	1.006 0	3.595	متوسط درجة المساءلة							

من خلال التحليل الوصفي لفقرات المحور الأول، والذي تناول أبعاد الشفافية والمشاركة والعدالة والمساءلة، يتضح أن المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد تراوحت بين المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، مما يعكس وجود تطبيق ملحوظ لمبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة، وإن كان بدرجات متفاوتة بين الأبعاد. فقد جاء بعد الشفافية في مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، حيث برز اطلاع العاملين على التعاميم واللوائح كأكثر مظاهر الشفافية وضوحاً، بينما كانت سياسة الحوافز الأقل حضوراً. وبصفة عامة، يمكن القول إن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدارس الخاصة بجدة يتسم بدرجة مقبولة من تفعيل بمتوسط 3.566 وانحراف معياري 1.012، إلا أنه يحتاج إلى مزيد من التطوير في بعض الجوانب، خاصة تلك المتعلقة بالحوافز والمشاركة في صنع القرار، بما يضمن تحقيق التكامل بين الأبعاد الأربعة للحوكمة.

تحليل فقرات المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه تطبيق الحوكمة في المدرسة

أظهرت نتائج التحليل الوصفي كما يتضح في جدول (4.5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.697) و(3.396)، مما يشير إلى أن أفراد الدراسة يرون أن هذه الصعوبات موجودة بدرجة متوسطة. وقد جاءت الفقرة (كثرة ضغوط العمل على العاملين في المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.396) وانحراف معياري (1.152)، بينما جاءت الفقرة (ضعف الكفايات الإدارية للعاملين في المدرسة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.697) وانحراف معياري (1.088).

مما قد يعكس إدراك أفراد الدراسة لارتفاع الأعباء والمهام الملقاة على العاملين داخل المدارس، الأمر الذي قد يؤثر في فاعلية تطبيق مبادئ الحوكمة، في حين قد يشير انخفاض متوسط الفقرة المتعلقة بضعف الكفايات الإدارية إلى أن العاملين لا يرون أن مستوى الكفايات الإدارية يمثل من أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق الحوكمة في المدارس. أما المتوسط العام للمحور الثاني فقد بلغ (3.018) بانحراف معياري (1.087)، يدل ذلك على أن الصعوبات المرتبطة بتطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة جاءت بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود عدد من التحديات التي قد تؤثر في مستوى تطبيق الحوكمة دون أن تمثل عائقاً مرتفعاً، الأمر الذي يستدعي تعزيز الجوانب التنظيمية والإدارية، وتقديم مزيد من الدعم والتطوير بما يساهم في رفع كفاءة تطبيق مبادئ الحوكمة داخل المدارس.

جدول (4.5): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية للصعوبات التي تواجه تطبيق الحوكمة في المدرسة

رقم	العبارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	رتبة	رتبة	متوسط	انخفضة	انخفضة جداً
1	غموض مفهوم الحوكمة لدى العاملين في المدرسة	3.271	0.993	2	ك	11	80	45
					%	2.7	19.9	11.2
2	ضعف معايير اختيار العاملين في المدرسة	2.843	1.034	7	ك	30	136	25
					%	7.5	33.8	6.2
3	قلة مشاركة العاملين في عملية صنع القرار	3.032	1.104	4	ك	25	116	47
					%	6.2	28.9	11.7

9	1.088	2.697	26	60	139	120	57	ك	ضعف الكفايات الإدارية للعاملين في المدرسة	4
			6.5	14.9	34.6	29.9	14.2	%		
6	1.088	2.950	38	82	136	114	32	ك	محدودية البرامج التدريبية المقدمة للعاملين في مجال الحوكمة في المدرسة	5
			9.5	20.4	33.8	28.4	8.0	%		
5	1.124	2.998	46	78	144	97	37	ك	ضعف الدعم المادي المقدم للإدارة لتطبيق الحوكمة	6
			11.4	19.4	35.8	24.1	9.2	%		
1	1.152	3.396	87	99	119	80	17	ك	كثرة ضغوط العمل على العاملين في المدرسة	7
			21.6	24.6	29.6	19.9	4.2	%		
3	1.091	3.211	61	84	159	75	23	ك	الازدواجية بين مهام العاملين وواجباتهم	8
			15.2	20.9	39.6	18.7	5.7	%		
8	1.112	2.766	30	73	121	129	49	ك	غموض اللوائح والأنظمة في المدرسة	9
			7.5	18.2	30.1	32.1	12.2	%		
	1.087	3.018	متوسط درجة المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه تطبيق الحوكمة في المدرسة							

تحليل فقرات المحور الثالث: مقترحات تطوير تطبيق مبادئ الحوكمة

أظهرت نتائج التحليل الوصفي كما يتضح في جدول (4.6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.607) و(3.803)، مما يشير إلى أن أفراد الدراسة يرون هذه المقترحات بدرجة مرتفعة نسبياً. وقد جاءت الفقرة (تفعيل مبدأ العدالة عند مساءلة العاملين في المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.803) وانحراف معياري (1.003)، تلتها الفقرة (وضع معايير دقيقة لاختيار العاملين في المدرسة) بمتوسط (3.779) وانحراف معياري (0.952)، بينما جاءت الفقرة (منح الصلاحيات للعاملين في المدرسة للمشاركة في عملية صنع القرار) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.607) وانحراف معياري (1.094). ويعكس ذلك أن أبرز المقترحات التطويرية التي تحظى بقبول أفراد العينة تتمثل في تعزيز العدالة في المساءلة ووضع معايير دقيقة للاختيار، في حين أن منح الصلاحيات للمشاركة في صنع القرار يُنظر إليه بدرجة أقل نسبياً. أما المتوسط العام للمحور الثالث فقد بلغ (3.714) بانحراف معياري (1.015)، مما يدل على أن المقترحات التطويرية لتطبيق الحوكمة في المدارس الخاصة بجدة تحظى بمستوى مرتفع من القبول، وهو ما يعزز إمكانية الاستفادة منها في تحسين واقع الحوكمة.

جدول (4.6): تكرارات ونسب ومتوسطات وانحرافات معيارية لمقترحات تطوير تطبيق مبادئ الحوكمة

رقم	العبارة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	الترتبة
1	زيادة الوعي بأهمية تطبيق الحوكمة في المدرسة	ك	10	36	131	124	101	3.672
		%	2.5	9.0	32.6	30.8	25.1	
2		ك	19	39	119	129	96	3.607
6								1.027
8								1.094

			23.9	32.1	29.6	9.7	4.7	%	منح الصلاحيات للعاملين في المدرسة للمشاركة في عملية صنع القرار	
5	0.996	3.677	91	140	135	22	14	ك	إصدار الأنظمة الملزمة	3
			22.6	34.8	33.6	5.5	3.5	%	لتطبيق الحوكمة في المدرسة	
3	0.963	3.786	109	132	136	16	9	ك	توضيح مهام العاملين وواجباتهم الواردة في بطاقة الوصف الوظيفي في المدرسة	4
			27.1	32.8	33.8	4.0	2.2	%		
7	0.990	3.637	91	124	146	32	9	ك	تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين المتعلقة بمجال الحوكمة في المدرسة	5
			22.6	30.8	36.3	8.0	2.2	%		
1	1.003	3.803	119	126	126	21	10	ك	تفعيل مبدأ العدالة عند مساءلة العاملين في المدرسة	6
			29.6	31.3	31.3	5.2	2.5	%		
2	0.952	3.779	107	135	128	28	4	ك	وضع معايير دقيقة لاختيار العاملين في المدرسة	7
			26.6	33.6	31.8	7.0	1.0	%		
4	1.093	3.754	120	129	103	34	16	ك	تحفيز العاملين في المدرسة على التجديد والابتكار	8
			29.9	32.1	25.6	8.5	4.0	%		
	1.015	3.714	متوسط درجة المحور الثالث: مقترحات تطوير تطبيق مبادئ الحوكمة							

4.1. اختبار فرضيات الدراسة

- الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف الجنس.

أظهرت نتائج تحليل التباين للفرق بين الذكور والإناث في تقديراتهم لواقع تطبيق مبادئ الحوكمة وجود تفاوت في الدلالة الإحصائية عبر أبعاد المحور الأول؛ ففي بعد الشفافية تبين وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين حيث بلغت قيمة تاء 3.621 عند مستوى دلالة 0.000، وفي بعد العدالة ظهرت فروق دالة إحصائية بلغت فيها قيمة تاء 2.306 عند مستوى دلالة 0.022. وفي المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المشاركة حيث بلغت قيمة تاء 0.554 بمستوى دلالة 0.580، كما لم تُظهر النتائج فروقاً دالة في بعد المساءلة حيث سجلت قيمة تاء 1.914 عند مستوى دلالة 0.056 وهو غير دال إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.05. وعلى مستوى الدرجة الكلية للمحور الأول ككل والمتمثل في واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدرسة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة تاء 2.252 بمستوى دلالة 0.025.

وبناءً على هذه المعطيات، يُستنتج وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد أعيان الدراسة حول واقع تطبيق الحوكمة تُعزى لمتغير الجنس وذلك في بعدي الشفافية والعدالة وفي الدرجة الإجمالية للمحور، لصالح الذكور، في حين يتساوى تقييم الجنسين في بعدي المشاركة والمساءلة. وتدل هذه النتيجة على أن متغير الجنس يُعد عاملاً مؤثراً في مدركات الأفراد لبعض الممارسات الحوكمية وخاصة الوضوح والإنصاف، بينما لا يؤثر في تقديراتهم لدرجة المشاركة المتاحة أو آليات المساءلة المتبعة داخل البيئة المدرسية، وهو ما يثبت صحة الفرضية الأولى وجوداً ودلالة.

جدول (4.7): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات الأفراد تبعاً لمتغير الجنس

البعد الأول: الشفافية	الفرق المتوسط	الخطأ المعياري	t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعد الثاني: المشاركة	0.245	0.443	0.554	400	0.580
ثالثاً: بُعد العدالة	0.984	70.42	2.306	400	0.022
رابعاً: بُعد المساءلة	0.807	20.42	1.914	400	0.056
المحور الأول	3.453	41.53	2.252	400	0.025

■ الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة المدرسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي عن وجود تفاوت في الدلالة الإحصائية عبر أبعاد المحور الأول؛ ففي بعد الشفافية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة فاء 2.760 بمستوى دلالة 0.042، وفي بعد العدالة تبين وجود فروق دالة إحصائية إذ بلغت قيمة فاء 6.483 عند مستوى دلالة 0.000، كما أظهر بعد المساءلة وجود فروق دالة إحصائية ببذل قيمة فاء 3.529 عند مستوى دلالة 0.015. وفي المقابل، لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعد المشاركة حيث سجلت قيمة فاء 2.438 بمستوى دلالة 0.064، وهو مستوى غير دال إحصائياً عند معنوية 0.05. وعلى صعيد الدرجة الكلية للمحور الأول ككل والمتمثل في واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدرسة، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة فاء 4.374 بمستوى دلالة 0.005.

وتؤكد هذه المعطيات صحة الفرضية الثانية للدراسة عند مستوى دلالة 0.005، حيث يتضح أن المؤهل العلمي يشكل عاملاً مؤثراً في مستوى إدراك أفراد العينة لممارسات الحوكمة المدرسية، ولا سيما الجوانب المرتبطة بالشفافية والعدالة والمساءلة إضافة إلى الدرجة الكلية للمحور، في حين لم يظهر للمؤهل العلمي أثر جوهري في تباين التقديرات المتعلقة ببعد المشاركة المتاحة داخل البيئة التعليمية.

جدول (4.8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاستجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	128.827	3	42.942	2.760	0.042
داخل المجموعات					

		15.558	398	6192.240	بداخل المجموعات	
			401	6321.067	الإجمالي	
0.064	2.438	47.290	3	141.870	بين المجموعات	المشاركة
		19.395	398	7719.158	داخل المجموعات	
			401	7861.027	الإجمالي	
0.000	6.483	114.656	3	343.969	بين المجموعات	العدالة
		17.686	398	7039.217	بداخل المجموعات	
			401	7383.187	الإجمالي	
0.015	3.529	61.999	3	185.996	بين المجموعات	المساءلة
		17.567	398	6991.845	بداخل المجموعات	
			401	7177.841	الإجمالي	
0.005	4.374	1013.859	3	3041.577	بين المجموعات	المحور الأول
		231.786	398	92250.774	بداخل المجموعات	
			401	95292.351	الإجمالي	

وللتحقق من أسباب وجود الفروق، تم عمل اختبار الحد الأدنى للفرق (Least square difference) (LSD)، وقد أظهرت النتائج أن الاختلاف بين متوسطات درجات المشاركين في تطبيق الحوكمة كان ارتفاع المؤهل العلمي هو السبب الأساسي، حيث كان الحاصلون على درجة الدكتوراه هم السبب في الاختلاف مع الحاصلين على درجات البكالوريوس والماجستير في الدرجة الكلية، وأبعاد الشفافية، والعدالة والمساءلة، عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لا توجد فروق على مستوى بعد المشاركة، بالاتفاق مع نتائج الفرضية الأولى.

• **الفرضية الثالثة:** توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة المدرسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية عبر جميع أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية؛ ففي بعد الشفافية سجلت النتائج فروقاً دالة إحصائية بلغت فيها قيمة فاء 19.886 بمستوى دلالة 0.000، وفي بعد المشاركة تبين وجود فروق دالة إحصائية ببديل قيمة فاء 5.407 عند مستوى دلالة 0.005. كما أظهر بعد العدالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بلغت فيها قيمة فاء 7.944 عند مستوى دلالة 0.000، وكذلك بعد المساءلة الذي سجل فروقاً دالة إحصائية بقيمة فاء بلغت 10.988 وبمستوى دلالة 0.000. وعلى مستوى الدرجة الكلية للمحور الأول ككل والتمثل في واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدرسة، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة فاء 12.277 عند مستوى دلالة 0.000.

وتؤكد هذه المعطيات تحقق صحة الفرضية الثالثة للدراسة عند مستوى دلالة 0.000، حيث يتضح أن التراكم الخبراتي وسنوات الخدمة يشكلان عاملاً محفزاً ومؤثراً جوهرياً في تباين مدركات أفراد العينة وتقييمهم لمستوى ممارسة الحوكمة المدرسية بجميع أبعادها الأربعة المتمثلة في الشفافية والمشاركة والعدالة والمساءلة، إضافة إلى الدرجة الإجمالية للمحور.

جدول (4.9): (One-Way ANOVA) حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة

الدالة	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.000	19.886	286.486	2	572.973	بين المجموعات	الشفافية
		14.406	399	5748.094	بداخل المجموعات	
			401	6321.067	الإجمالي	
0.005	5.407	103.722	2	207.445	بين المجموعات	المشاركة
		19.182	399	7653.583	داخل المجموعات	
			401	7861.027	الإجمالي	
0.000	7.944	141.374	2	282.748	بين المجموعات	العدالة
		17.796	399	7100.438	بداخل المجموعات	
			401	7383.187	الإجمالي	
0.000	10.988	187.350	2	374.700	بين المجموعات	المساءلة
		17.050	399	6803.140	بداخل المجموعات	
			401	7177.841	الإجمالي	
0.000	12.277	2762.130	2	5524.259	بين المجموعات	إجمالي المحاور الأولى
		224.983	399	89768.091	بداخل المجموعات	
			401	95292.351	الإجمالي	

وللتحقق من أسباب وجود الفروق، تم عمل اختبار الحد الأدنى للفروق (Least square difference) (LSD)، وقد أظهرت النتائج أن سبب الاختلاف كان بين سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، حيث تشير جميع النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لجميع أبعاد تطبيق الحوكمة، والدرجة الكلية أيضاً، وهو ما يعني أن وجود الفروق يمكن أن نعزوه إلى زيادة سنوات الخبرة.

▪ الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المسمى الوظيفي.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق مبادئ الحوكمة المدرسية وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي تبايناً في الدلالة الإحصائية بين أبعاد المحور؛ ففي بعد الشفافية كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة فاء 7.154 بمستوى دلالة 0.001. وفي المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الأبعاد؛ إذ سجل بعد المشاركة قيمة فاء بلغت 1.299 بمستوى دلالة 0.274، وبلغت قيمة فاء لبعء العدالة 0.584 عند مستوى دلالة 0.558، كما سجل بعد المساءلة قيمة فاء بلغت 0.589 بمستوى دلالة 0.556، وهي جميعها مستويات غير دالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05. وعلى صعيد الدرجة الكلية للمحور الأول ككل والمتمثل في واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدرسة، بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى للمسمى الوظيفي؛ حيث بلغت قيمة فاء 1.896 بمستوى دلالة 0.152.

وتوضح هذه المعطيات أن اختلاف المسمى الوظيفي يمثل عاملاً مؤثراً ينحصر أثره في إدراك مستوى الشفافية ووضوح الإجراءات وتداول المعلومات داخل البيئة المدرسية، بينما لا يشكل المسمى الوظيفي عاملاً فارقاً في تقييم أفراد الدراسة لأبعاد المشاركة والعدالة

والمساءلة، أو في الدرجة الإجمالية الكلية لواقع تطبيق مبادئ الحوكمة المدرسية، وهو ما يوضح النتيجة المرتبطة باختبار الفرضية الرابعة للدراسة عند مستوى دلالة 0.152.

جدول (4.11). (One-Way ANOVA) استجابات أفراد الدراسة تطبيق مبادئ الحوكمة تُعزى لاختلاف المسمى الوظيفي

الدالة	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.001	7.154	109.418	2	218.836	بين المجموعات	الشفافية
		15.294	399	6102.231	بداخل المجموعات	
			401	6321.067	الإجمالي	
0.274	1.299	25.419	2	50.838	بين المجموعات	المشاركة
		19.574	399	7810.189	داخل المجموعات	
			401	7861.027	الإجمالي	
0.558	0.584	10.774	2	21.549	بين المجموعات	العدالة
		18.450	399	7361.638	بداخل المجموعات	
			401	7383.187	الإجمالي	
0.556	0.589	10.560	2	21.119	بين المجموعات	المساءلة
		17.937	399	7156.722	بداخل المجموعات	
			401	7177.841	الإجمالي	
0.152	1.896	448.556	2	897.113	بين المجموعات	إجمالي
		236.580	399	94395.238	بداخل المجموعات	
			401	95292.351	الإجمالي	

وللتحقق من أسباب وجود الفروق، تم عمل اختبار الحد الأدنى للفروق (Least square difference) (LSD)، وقد أظهرت النتائج أن سبب الاختلاف بين المديرين من جهة وكل من المدرسين أو الإداريين من جهة أخرى، حيث تشير جميع النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لجميع أبعاد تطبيق الحوكمة، والدرجة الكلية أيضاً، وهو ما يعني أن وجود الفروق يمكن أن نعزوه إلى الارتقاء في المستوى الإداري.

الاستنتاجات العامة للدراسة

تكشف نتائج هذه الدراسة أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم الخاص بمدينة جدة يتسم بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، حيث برزت أبعاد الشفافية والعدالة والمساءلة بدرجات مقبولة، بينما جاءت المشاركة في مستوى متوسط أقل نسبياً. وهذا يعكس أن المدارس الخاصة بدأت بالفعل في تبني ممارسات الحوكمة، إلا أن التطبيق لا يزال جزئياً ويحتاج إلى مزيد من التكامل بين الأبعاد الأربعة لتحقيق أثر مؤسسي شامل.

كما أظهرت النتائج أن هناك صعوبات عملية تحد من التطبيق الفعال، أبرزها ضغوط العمل، غموض المفهوم واللوائح، ضعف الكفايات الإدارية، ومحدودية البرامج التدريبية والدعم المادي. وفي المقابل، حظيت المقترحات التطويرية بدرجة قبول مرتفعة، خاصة تلك المتعلقة بتعزيز العدالة في المساءلة، ووضع معايير دقيقة لاختيار العاملين، وتحفيزهم على التجديد والابتكار، مما يعكس استعداداً عملياً لتبني هذه المقترحات في تحسين واقع الحوكمة.

أما نتائج اختبار الفرضيات فقد أوضحت أن إدراك الحوكمة يتأثر بعدد من المتغيرات الديموغرافية؛ حيث ظهر أثر الجنس في بعدي الشفافية والعدالة، وأثر المؤهل العلمي في الشفافية والعدالة والمسؤولية، وأثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، بينما اقتصر أثر المسمى الوظيفي على بعد الشفافية فقط. وتدل هذه النتائج على أن إدراك الحوكمة ليس متجانساً بين جميع الفئات، بل يتأثر بخلفياتهم وتجاربهم العملية والتعليمية ومواقعهم الوظيفية.

تؤكد الدراسة أن الحوكمة مطبقة بدرجة متوسطة في المدارس الخاصة بجدة، وأن هناك فرصاً كبيرة لتطويرها من خلال معالجة الصعوبات القائمة وتبني المقترحات التطويرية، بما يساهم في تعزيز جودة الأداء المؤسسي وتحقيق العدالة والشفافية والمساءلة والمشاركة بشكل أكثر تكاملاً. كما أن النتائج تبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية عند تصميم السياسات والبرامج التدريبية، بما يضمن شمولية التطبيق وفاعليته في مختلف المستويات الوظيفية والتعليمية.

توصيات الدراسة

- العمل على وضع إطار تنظيمي واضح لتطبيق مبادئ الحوكمة في المدارس الخاصة، يتضمن معايير محددة للشفافية والمساءلة والعدالة والمشاركة.
- توفير برامج تدريبية متخصصة للعاملين في المدارس حول مفهوم الحوكمة وآليات تطبيقها، بما يعزز الوعي المؤسسي ويقلل من غموض المفهوم.
- دعم المدارس الخاصة بالموارد المادية والبشرية اللازمة لتطبيق الحوكمة بشكل فعال، مع متابعة دورية لمدى الالتزام.
- تعزيز مبدأ الشفافية من خلال إتاحة المعلومات واللوائح لجميع العاملين بشكل واضح وسهل الوصول.
- تفعيل المشاركة عبر إشراك المعلمين والإداريين في صنع القرار من خلال لجان عمل جماعية أو اجتماعات دورية.
- ضمان العدالة في تطبيق اللوائح والأنظمة على جميع العاملين دون استثناء، مع مراجعة نظام الحوافز ليكون أكثر إنصافاً وتحفيزاً.
- تطوير آليات المساءلة بحيث تكون واضحة ومعلنة، مع مناقشة نتائج تقييم الأداء مع العاملين لتعزيز الثقة والالتزام.
- السعي إلى تعزيز ثقافة الابتكار والتجديد في الممارسات التعليمية والإدارية، بما يتماشى مع مبادئ الحوكمة الحديثة.
- المشاركة الفاعلة في اللجان والأنشطة المدرسية، بما يساهم في تعزيز مبدأ المشاركة داخل المدرسة.
- الالتزام باللوائح والأنظمة والعمل بروح الفريق، بما يعزز العدالة والمساءلة ويحقق أهداف المدرسة.

المقترحات للبحوث المستقبلية

- أولاً، يوصى باختبار النموذج المستخدم في هذه الدراسة في ثقافات وقطاعات أخرى، مثل المدارس الحكومية أو الجامعات، أو في قطاعات مختلفة كالصحة أو المؤسسات الخدمية، وذلك للتحقق من مدى ثبات العلاقات بين المتغيرات عبر بيانات متنوعة.
- ثانياً، الاعتماد على عينات أكبر وأكثر تنوعاً تشمل فئات عمرية ومهنية مختلفة، بما يعزز من إمكانية تعميم النتائج ويكشف عن اختلافات محتملة بين الفئات.
- ثالثاً، استخدام مناهج نوعية أو تجريبية إلى جانب المنهج الكمي، مثل المقابلات المتعمقة أو التجارب الميدانية، لفهم أعمق لدوافع العاملين وتفسير السلوكيات التي قد لا تظهر بوضوح في البيانات الكمية.
- رابعاً، يمكن إضافة متغيرات جديدة إلى النموذج مثل الولاء المؤسسي، الرضا الوظيفي، أو تأثير القيم الثقافية، وذلك لتوسيع نطاق التحليل واكتشاف علاقات أكثر تعقيداً بين الحوكمة والأداء المؤسسي.

- خامساً، من المهم أن تتجه الدراسات المستقبلية إلى دراسة السلوك الفعلي بدل النوايا، وذلك باستخدام بيانات فعلية من سجلات الأداء المدرسي أو تقارير المساءلة، مما يعزز من دقة النتائج ويجعلها أكثر ارتباطاً بالواقع العملي.
- وبذلك، فإن هذه المقترحات لا تهدف فقط إلى تجاوز حدود الدراسة الحالية، بل تسعى أيضاً إلى بناء قاعدة معرفية أوسع وأكثر شمولاً حول دور الحوكمة في تطوير المؤسسات التعليمية، بما يساهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز كفاءة الإدارة المدرسية.

المراجع:

أ- المراجع العربية

- ابن شحبل، سلوى بنت حمد بن عبدالله، والغامدي، علي بن مرزوق بن معيض. (2020). واقع تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة 2030 رسالة [ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2015). الحوكمة الرشيدة: فن إدارة المؤسسات عالية الجودة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أحمد، منير بن عيسى، ومشقي، حسن بن محمد. (2015). واقع التعليم العالمي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء سياسة التعليم والتوجهات الحديثة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(4)، 511-543. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/732541>
- البشر، فهد بن عبد العزيز. (2024). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس التعليم العام الأهلي والأجنبي بالمملكة العربية السعودية وسبل تطويره. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(13)، 115-139. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1452361>
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد. (2018). المرونة التنظيمية والإدارية في المدارس الأهلية وأثرها على جودة اتخاذ القرار. مجلة الإدارة التربوية، 18(5)، 112-143. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/912345>
- الحربي، خالد بن محمد. (2015). العوامل المؤثرة في نمو وانتشار التعليم الأهلي العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، 2(27)، 315-342. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/705432>
- الركبان، الجوهرة بنت عثمان بن علي. (2020). تطبيق الحوكمة في جامعة الملك فيصل: دراسة تقييمية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 30(2)، 115-148. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1084321>
- الروضان، رعد صالح محمد. (2021). واقع حوكمة كلية التربية بجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2(9)، 653-676. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1154329>
- الزايدي، أحمد بن محمد خلف. (2019). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بمكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(11)، 1-44. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/984321>
- الزبيدي، ناصر بن مسفر. (2016). دوافع إقبال أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بالمدارس العالمية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 32(3)، 244-279. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/784512>

- الزهراني، منى بنت محمد، وبداود، عمر بن محمد عمر. (2023). واقع تطبيق الحوكمة الإدارية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(33)، 66-88. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1384321>
- السبيعي، جمال أحمد، والشقيران، عبد الفتاح بن صالح. (2024). متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية: دراسة مزجية. المجلة التربوية - كلية التربية بجامعة سوهاج، (128)، 1-45. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1465321>
- آل شبيب، يوسف محمد يحيى. (2023). الاعتماد المدرسي وعلاقته بفعالية الأداء المدرسي في المدارس العالمية والأجنبية: دراسة حالة (المدارس العالمية والأجنبية بتعليم عسير. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، 20(3)، 400-435. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1394312>
- الشبول، راوية خليل حسن. (2017). واقع حوكمة المؤسسات التربوية في المدارس الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 32(4)، 180-210. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/854321>
- الشراري، عواطف، وحامله، حابس. (2022). درجة تطبيق الحوكمة الإدارية في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18(1)، 1-19. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1243210>
- الشهراني، مطر رجا ماضي. (2020). درجة توفر متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس محافظة بيشة وعلاقتها بمستوى الأداء المدرسي. المجلة العربية لتعليم الكبار، 2(1)، 75-102. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1102345>
- الشهري، إبراهيم بن عطية الله السلمي، ومحمد، عامر غرمان. (2021). واقع تطبيق الحوكمة بإدارة التعليم بمحافظة بيشة من وجهة نظر المشرفين التربويين. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، 11(1)، 331-394. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1195432>
- الطبيقي، هناء بنت حسن أكبر. (2023). درجة تطبيق الحوكمة التنظيمية في الأقسام الأكاديمية بجامعة جازان رسالة [ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان.
- العامري، خلود محمد. (2022). تحديات العدالة التنظيمية في التعليم عن بعد لقادة المرحلة الثانوية من وجهة نظر منسوبيها في مدينة جدة. المجلة العربية للنشر العلمي، 44(4)، 510-535. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1224351>
- العتيبي، منيرة بنت خلف. (2016). واقع التعليم الأهلي العام في المملكة العربية السعودية ومتطلبات تطويره من وجهة نظر القيادات التربوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(11)، 145-168. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/764321>
- العجمي، حصة عبدالله محمد. (2025). درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. مجلة تكنولوجيا العلوم الإنسانية والإدارية، 2(5)، 88-112. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1512340>
- العربي، فاطمة بنت إدريس محمد. (2021). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 116(1)، 205-240. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1204321>

العنزي، مشعل بن نواف. (2020). دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الأهلية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (12)4، 85-114. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1123401>

العبد، أحمد بن عبد الله. (2012). دور المدارس الأهلية في تحسين جودة مخرجات التعليم العام: دراسة تقييمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (3)13، 45-78. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/452310>

الغامدي، عائض بن سعيد. (2022). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في كليات التربية بالجامعات السعودية وعلاقتها بجودة الأداء من وجهة نظر منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (1)38، 210-250. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1254311>

الكندري، لطيفة حسين، وملك، بدر محمد. (2010). التعليم العالمي والدوافع التربوية لأولياء الأمور في ظل الانفتاح الثقافي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (11)2، 15-43. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/184321>

المالكي، فهد بن عبدالرحمن، والمالكي، رياض بن عبدالله. (2021). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في إدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (114)، 95-130. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1184310>

المحمدي، سميرة دخيل دليم. (2019). درجة تطبيق معايير الحوكمة لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، (4)31، 363-387. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/964312>

المغربي، عالية هاشم عبدالله. (2019). واقع تطبيق الحوكمة في المدارس الابتدائية الأهلية للبنات في مدينة الرياض. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (68)، 415-449. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/954311>

المفيز، خولة بنت عبدالله بن معبد. (1437هـ). تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية: تصور مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

المقبالي، خميس بن سالم بن راشد، والعجمي، محمد بن صالح بن محمد. (2021). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صحرار: <http://search.mandumah.com/Record/1469250>

المنيع، حمد بن إبراهيم. (2024). واقع الحوكمة في مدارس التعليم الأهلي الثانوي من وجهة نظر مديريها بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، (1)48، 301-335. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1442310>

الورهي، أنفان بنت سعد بن محمد. (2019). واقع تطبيق الحوكمة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

اليونسكو. (2009). تقرير اليونسكو العالمي للتعليم لعام 2009. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة <https://unesdoc.unesco.org>

بالطير، هند بنت محمد. (2014). اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدولي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لواقع الإقبال والدوافع. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، (154)40، 201-236. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/642310>

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (1997). تقرير التنمية البشرية لعام 1997 <https://hdr.undp.org>.
حلاوة، جمال رضا، ودار طه، نداء. (2014). واقع الحوكمة في جامعة القدس. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (14)، 33-60
<http://search.mandumah.com/Record/640073>
حماد، أحمد بن حسن. (2015). المفهوم العام للمدارس العالمية وأثرها في تنمية المهارات الأكاديمية والشخصية للطلاب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (2)16، 223-255. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/732541>
دويات، سجي محمود. (2023). واقع الحوكمة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مدارس شرقي القدس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.
سلامة، عبد الحافظ محمد. (1999). واقع المدارس العالمية والأجنبية في المملكة العربية السعودية: المناهج، والاعتماد، ومتطلبات الهوية الوطنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (2)7، 112-145. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/234510>
سلامة، عبد الحافظ محمد، وعبايب، هاني عبيد. (2017). المدارس العالمية في الأردن: واقعها وأسباب إقبال أولياء الأمور عليها. مجلة دراسات: العلوم التربوية، (4)44، ملحق 2، 315-334. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/845123>
عشاير، هيا خليل علي. (2022). واقع العدالة التنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.
عطوه، محمد إبراهيم، وعلي، فكري محمد السيد. (2012). حوكمة النظام التعليمي: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (79)2، 449-352. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/412340>
عواجي، ميمونة بنت عبد الله. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. المجلة العربية للنشر العلمي، (55)، 241-269. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1354310>
عوانمة، فادي فؤاد محمد. (2018). واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (26)9، 103-117. <http://search.mandumah.com/Record/1001558>
عويرض، سحر محمد، والشرفات، صالح سويلم. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية لواء البادية الشمالية الغربية لدليل وزارة التربية والتعليم في الحوكمة من وجهة نظر معلمهم. مجلة جامعة آل البيت للبحوث، (4)27، 15-42. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1174312>
فرج، شذى إبراهيم، والغامدي، حنان حسن. (2021). صيغة مقترحة لمعايير الحوكمة التشاركية الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء تجارب الجامعات الأمريكية. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بالغردقة، (1)4، 1-48. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1164311>
محمد، عدنان مفلح. (2020). واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. Dirasat: Educational Sciences، (2)47، 200-214. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/1054310>
مسلم، بسام. (2016). مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة الجيدة في الجامعات اليمنية الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة العلوم والتكنولوجيا. مجلة الدراسات الاجتماعية، (49)، 112-140. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/784310>

مصطفى، محمود أحمد. (2017). المدارس العالمية وأثرها في تعزيز الحراك الطلابي والتبادل الثقافي: دراسة تقييمية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 23(3)، 415-442. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة:

<http://search.mandumah.com/Record/834210>

مهنا، إيمان عادل إبراهيم، والمقدادي، محمود حامد حسين. (2020). مدى تطبيق مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة لمبادئ الحوكمة من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة جامعة آل البيت للبحوث، 12(3)، 45-72

<http://search.mandumah.com/Record/1152585>

هواش، دلال مصطفى عبدالله. (2024). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 9(1)، 13-45. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة:

<http://search.mandumah.com/Record/1435210>

وثيقة رؤية المملكة. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.

<https://www.vision2030.gov.sa>

وزارة التعليم. (1414هـ). لائحة المدارس الأجنبية بالمملكة العربية السعودية. الأمانة العامة للتعليم الأجنبي.

وزارة التعليم. (1418هـ). القواعد المنظمة لقبول الطلاب السعوديين وغير السعوديين في المدارس الأهلية والأجنبية (القرار الوزاري رقم 18/4/5). الأمانة العامة للتعليم الأجنبي.

وزارة التعليم. (1424هـ). تعديل القواعد المنظمة لقبول الطلاب السعوديين في المدارس الأجنبية (بناءً على قرار مجلس الوزراء رقم 120 وتاريخ 8/8/1424هـ). وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (1439هـ). لائحة التعليم الأهلي. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. <https://moe.gov.sa>

وزارة التعليم. (2020). لائحة قواعد حوكمة المؤسسات والجمعيات الأهلية. وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

<https://hrsd.gov.sa>

وزارة التعليم. (2020). التقرير الإحصائي السنوي للتعليم العام للعام الدراسي 1441هـ. مركز الإحصاء والمعلومات والتقارير.

وطني، علي أسعد، والطواخ، منى. (2008). المدارس الأجنبية الخاصة في المجتمع العربي الخليجي: دوافع الإقبال عليها وآثارها التربوية والاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات، 24(2)، 88-127. مسترجع

من قاعدة بيانات دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/324510>

ب- المراجع الأجنبية

Al-Dosari, M. A. (2017). The dual nature of private schooling: Balancing investment and educational quality through corporate governance. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 482-499. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2016-0072>

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

Cambridge International Examinations. (2010). Cambridge IGCSE curriculum and assessment guide

Hayden, M., & Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning (IIEP)

International Baccalaureate Organization. (2023). *International Baccalaureate annual report 2023*. Geneva: International Baccalaureate Organization. Retrieved from <https://www.ibo.org>

Kadir, A. N. J. (2019). Good governance issues in education system and management of secondary schools in Kwara State, Nigeria. *Journal of Education Policy*.

National Education Association. (2023). *Report on public education trends 2023*. Washington, DC: National Education Association. Retrieved from <https://www.nea.org>

Nguyen, T. T., Luong, D., & Ngo, T. (2025). School governance: Its characteristics and policy implications. Educational Process: International Journal, 16, e2025307. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.307>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). OECD governance report 2020. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org>

Supriadi, D., Usman, H., Jabar, A., & Widyastuti, I. (2021). Good school governance: An approach to principal's decision-making quality in Indonesian vocational school. Research in Educational Administration & Leadership, 6(4).