

Examining the Factor Structure of Sustainable Leadership Scale in School Context: An Empirical Study on Secondary Schools in Makkah

فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة

Alaa M. Alharbi¹, Saleh A. Alqarni², Mohammed A. Alzubaidi³
Hamzah D. Alzubaidi⁴

علاء مساعد الحربي¹، صالح علي القرني²، محمد علي الزبيدي³،
حمزة ذاكر الزبيدي⁴

^{1,2,3,4} Faculty of Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

^{4,3,2,1} كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز - جدة - المملكة العربية السعودية.

* Corresponding Author: Alaa Alharbi (aalharbi2312@stu.kau.edu.sa)

* الباحث المراسل: علاء الحربي (aalharbi2312@stu.kau.edu.sa)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted	Revised	Received
قبول البحث	مراجعة البحث	استلام البحث
2025/5/22	2025/5/14	2025/5/6
DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.2		

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the factorial structure of a multidimensional scale measuring sustainable leadership, and to assess the goodness-of-fit of its measurement model within the Saudi school context. It also examined the extent to which sustainable leadership dimensions are practiced by secondary school principals in Makkah as perceived by teachers. **Methods:** A quantitative approach using cross-sectional survey design was employed. Data were collected from a sample of (369) secondary school teachers.

Results: The results of the exploratory and confirmatory factor analyses, based on a random subsample of (200) male and female teachers, revealed that the Sustainable Leadership Scale demonstrates a high degree of construct validity and a good level of model fit with the collected field data, confirming its reliability and applicability within the Saudi educational context. The findings further indicated that high school principals in Makkah practice sustainable leadership at a high level with slight variations across the dimensions. The dimensions of "Ethical Behavior," "Building a Leadership Team," and "Sustaining Learning" ranked highest with very high practice levels, while the dimensions of "Human Resource Development," "Setting Long-Term Goals," and "Social Responsibility" ranked lower with relatively moderate practice levels, though still within the high practice range.

Conclusions: Based on these findings, the study concludes with a discussion of key limitations and plausible implications for future research and educational practice.

Keywords: Sustainable leadership; School principals; Secondary schools; Factor structure.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى فحص البنية العاملية لمقياس متعدد الأبعاد للقيادة المستدامة والتحقق من مطابقة نموذج القياس مع البيانات الميدانية في السياق المدرسي السعودي. كما هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين. **المنهجية:** اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي باستخدام تصميم المسح المستعرض، وطُبقت على عينة إجمالية مكونة من (369) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

النتائج: كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بناءً على عينة فرعية عشوائية من (200) معلم ومعلمة، أن مقياس القيادة المستدامة يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي وجودة مطابقة جيدة مع البيانات الميدانية التي تم جمعها، ما يؤكد موثوقيته وصلاحيته في السياق التعليمي السعودي. كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة يمارسون القيادة المستدامة بدرجة عالية، مع تفاوت طفيف في مستوى ممارسة الأبعاد. حيث جاءت أبعاد "السلوك الأخلاقي" و"بناء فريق العمل القيادي" و"استدامة التعلم" في المراتب الأولى بدرجة ممارسة عالية جدًا، في حين جاءت أبعاد "تنمية الموارد البشرية" و"بناء الأهداف طويلة الأمد" و"المسؤولية الاجتماعية" في مراتب أدنى بدرجات ممارسة أقل نسبيًا، وإن كانت لا تزال ضمن درجة ممارسة عالية.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج، تم مناقشة أبرز الاستنتاجات والقيود، وتقديم مجموعة من التوصيات الموجهة للبحوث المستقبلية، والسياسات والممارسات التعليمية ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: القيادة المستدامة؛ مديري المدارس؛ المدارس الثانوية؛ البنية العاملية.

الاستشهاد

Citation

الحربي، علاء، وآخرون. (2025). فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 14 (4), 558-576.

Alharbi, A. M., et al. (2025). Examining the Factor Structure of Sustainable Leadership Scale in School Context: An Empirical Study on Secondary Schools in Makkah. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 558-576. <https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.2> [In Arabic]

المقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة في البيئة التعليمية تنامت الحاجة إلى أنماط قيادية قادرة على تحقيق التوازن بين متطلبات الحاضر واستشراف المستقبل. حيث لم تعد أنماط وسلوكيات القيادة التقليدية كافية لمواكبة التحديات المتزايدة وتعقيدات البيئة التعليمية. وتُعد القيادة المستدامة من التوجهات الحديثة التي تهدف إلى دعم استمرارية التحسين، وتعزيز كفاءة الأداء في المؤسسات التعليمية. وانطلاقاً من هذا الواقع، تتجلى أهمية تبني ممارسات قيادية قائمة على مبادئ الاستدامة في السياق المدرسي، بوصفها نهجاً استراتيجياً نحو تعزيز الممارسات القيادية الفاعلة داخل المدارس. وقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً جوهرياً في نظريات القيادة المدرسية، حيث لم يعد التركيز منصباً على تحقيق الأهداف التشغيلية قصيرة المدى، بل برزت الحاجة إلى تبني ممارسات قيادية مستدامة تضمن استمرارية تطوير المؤسسات التعليمية وتعزيز كفاءتها على المدى الطويل (الخضير، 2021). ويعكس هذا التطور أهمية إعادة النظر في الأنماط القيادية التقليدية، واستبدالها بمقاربات أكثر استدامة، تتيح للمؤسسات التعليمية بناء بيئة ديناميكية قادرة على التكيف مع التحديات المتغيرة، والارتقاء بجودة الأداء الإداري والتعليمي. ومن هذا المنطلق، تبلور مفهوم القيادة المستدامة بوصفه نهجاً إدارياً حديثاً، يهدف إلى تحقيق التوازن بين تعزيز الأداء المؤسسي، وتنمية رأس المال البشري، وترسيخ ثقافة الابتكار والاستدامة (Farooq, 2019). ويقوم هذا النموذج على إرساء ممارسات قيادية طويلة الأجل، تستهدف ضمان الاستقرار التنظيمي، وتعزيز التطوير المهني للكوادر التعليمية، وإيجاد بيئة محفزة للتعليم المستمر (Hargreaves & Fink, 2004).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن تطبيق مبادئ القيادة المستدامة يسهم في تحسين الأداء المؤسسي، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وتعزيز بيئة مدرسية داعمة ومحفزة (Cook, 2014; Awan & Khan, 2021). فضلاً عن ذلك، يؤكد سونج وريزال (Song & Rizal, 2023) أن القيادة المستدامة تؤدي دوراً محورياً في تحقيق استقرار المؤسسات التعليمية، وتعزيز كفاءة المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية. كما أظهرت دراسة عوض الله وآخرون (2019) أن اعتماد ممارسات القيادة المستدامة يسهم في رفع جودة الأداء الإداري والتعليمي في المدارس، من خلال دعم الابتكار المؤسسي، وتطوير الكفاءات المهنية، وترسيخ استراتيجيات إدارية قائمة على مبادئ الاستدامة والتطوير المستمر. وانطلاقاً من أهمية بناء مؤسسات تعليمية قادرة على الاستدامة، توفر القيادة المستدامة إطاراً إدارياً متكاملًا، يتيح لهذه المؤسسات تحقيق توازن ديناميكي بين الأهداف التعليمية الحالية واحتياجات المستقبل (Hargreaves & Fink, 2004). ويتجسد هذا التوجه عبر تنفيذ ممارسات تضمن التحسين المستمر داخل المؤسسة، من خلال تعزيز التعلم العميق، وهئية بيئة مدرسية محفزة على الابتكار، وتعزيز الشراكات المجتمعية، والاستثمار في تنمية الموارد البشرية، لضمان استدامة الأداء التعليمي (Cook, 2014).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالقيادة المستدامة، إلا أن الدراسات المعنية بقياس ممارستها لا تزال محدودة على حد علم الباحثين، مما يستدعي مزيداً من البحث لتطوير مقاييس مقننة تستند إلى أسس علمية وإحصائية متينة، تضمن دقة تقييم هذه الممارسات. وتُعد تطوير أدوات القياس من المرتكزات الأساسية في أبحاث التعليم، إذ تُسهم في رفع دقة وموثوقية النتائج ومواءمتها مع الواقع الميداني، مما يتيح توظيفها لدعم عمليات صنع القرار وتوجيه السياسات التعليمية (Kline, 2005). كما يُسهم توظيف الأساليب الإحصائية المتقدمة في دراسة القيادة المستدامة في فهم العوامل المؤثرة في نجاحها، وتوفير نتائج يمكن الاستناد إليها في تبني استراتيجيات تطويرية أكثر كفاءة وفعالية (Hargreaves & Fink, 2006). وقد أكدت الأدبيات أن وجود أدوات قياس موثوقة يمثل أساساً جوهرياً لدعم استدامة ممارسات القيادة المستدامة، وتحقيق نتائج دقيقة يمكن الاستناد إليها. حيث يشير هارجريفز وجودسون (Hargreaves & Goodson, 2006) إلى أن تحقيق القيادة المستدامة يتطلب بناء قدرات تنظيمية طويلة الأمد، مقرونة بآليات تقييم مستمرة لقياس أثرها وضمان التحسين الدائم وتفايدي النتائج المؤقتة. ومن هذا المنطلق، فإن التحقق من البنية العالمة للمفاهيم المدرسية، يُعد خطوة جوهريّة نحو بناء فهم أعمق لممارسات القيادة المستدامة، ويُمكن الباحثين من استكشاف مدى تأثير هذه الممارسات على جودة التعليم وكفاءة الإدارة المدرسية. وتأسيساً على المعطيات السابقة، تهدف هذه الدراسة إلى فحص البنية العالمة لمقياس القيادة المستدامة، وتقييم مدى صلاحيته وموثوقيته لدى مديري المدارس في السياق التعليمي السعودي، إضافة إلى التعرف على واقع ممارستها لدى مديري المدارس الثانوية في مكة المكرمة من منظور المعلمين. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لأحد المفاهيم القيادية الحديثة، الذي لا يزال لم يحظ باهتمام كافٍ في الأدبيات الإدارية والتعليمية العربية. إذ تسعى إلى توسيع الفهم النظري لهذا النمط القيادي ضمن السياق المدرسي السعودي، بما يساهم في سد فراغاً معرفياً ملحوظاً في هذا المجال. كما تكمن أهمية الدراسة في تكييف إطار قياس منهجي يمكن الاستفادة منه في رصد وتحليل مستوى ممارسة القيادة المستدامة في البيئات المدرسية المحلية، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية الميدانية التي تناولت هذا النمط من القيادة.

تستعرض الورقة بدايةً مشكلة الدراسة وأسئلتها، مع تسليط الضوء على أهميتها، وبيان حدودها. يلي ذلك عرض للإطار النظري، ومن ثم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة. يتبع ذلك توضيح لمنهجية الدراسة والإجراءات المتبعة لجمع وتحليل البيانات. يتم بعد ذلك عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بفحص البنية العالمة لمقياس القيادة المستدامة ومدى صلاحيته في البيئة التعليمية السعودية، وكذلك واقع ممارستها لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة. تُختتم الورقة بمناقشة الاستنتاجات الرئيسة للدراسة، واستعراض قيودها المنهجية، إلى جانب تقديم مجموعة من التوصيات الموجهة لكل من البحوث المستقبلية والممارسات والسياسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

شهدت إدارات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية تطورات تنظيمية متسارعة، لا سيما مع تطبيق نظام المسارات الذي تم إطلاقه عام 1444هـ؛ مما أسفر عن تغييرات جوهريّة في أدوار القيادات المدرسية ومسؤولياتها الإدارية. وقد أظهرت التقارير أن نسبة كبيرة من مديري المدارس يكرون

جزءًا كبيرًا من وقتهم للمهام الإدارية التقليدية، بدلًا من التركيز على التطوير الاستراتيجي وتعزيز الأداء المؤسسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). كما تشير عدد من الدراسات إلى أن الاعتماد المستمر على الأساليب الإدارية التقليدية، إلى جانب محدودية الفرص التدريبية، يشكلان تحديًا أمام مديري المدارس الثانوية في تبني نماذج قيادية مستدامة تتسم بالمرونة والاستمرارية (الحميدي، 2019؛ النصير، 2022).

ورغم ذلك، هناك توجهات متزايدة نحو تعزيز القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية، وفقًا لما أشارت إليه عدد من الدراسات المحلية (يونس، 2017؛ الخضير، 2021). كما تؤكد بعض الدراسات الدولية على أهمية هذا التوجه في البيئات التعليمية المختلفة (Cook, 2014). إلا أن غياب مقياس معياري دقيق وموثوق لممارسات القيادة المستدامة لا يزال يمثل عائقًا أمام تطوير هذا المجال. حيث تعتمد المقاييس الحالية على أطر نظرية لم يتم اختبارها بشكل كافٍ في السياقات التعليمية المحلية. وعلى الرغم من ظهور بعض المحاولات لإنتاج مقاييس للقيادة المستدامة (مثل: الخمايسة، 2022؛ اشتوي، 2017؛ يونس، 2017)، إلا أن الحاجة لا تزال قائمة إلى تطوير أداة قياس قائمة على أسس إحصائية متينة وبنية عاملية صحيحة، يمكن من خلالها تقييم مدى تبني القيادة المستدامة وتحليل انعكاساتها على البيئة المدرسية.

ويُعد مقياس الخمايسة (2022) أحد أحدث هذه المحاولات في قياس القيادة المستدامة، إذ استند في تطويره إلى المبادئ السبعة لهارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، كم يتسم بشموليته وتغطيته للجوانب الإدارية، والتطويرية، والاجتماعية للقيادة المستدامة، مما جعله أداة قياس جيدة. ورغم استخدام مقياس الخمايسة (2022) في بعض الدراسات التطبيقية داخل السياق السعودي، مثل دراسة الزبيدي وآخرون (2023)، إلا أن هذه الدراسات ركزت على قياس درجة الممارسة ولم تنطرق إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أو تحليل بنيته العاملية. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة علمية متخصصة لفحص البنية العالمية للمقياس والتأكد من صلاحيته وموثوقيته في البيئة التعليمية السعودية.

بناءً على ذلك، تأتي هذه الدراسة بهدف فحص البنية العالمية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخمايسة (2022)، والتأكد من صلاحية المقياس وموثوقيته في البيئة التعليمية المحلية بناءً على بيانات ميدانية مستمدة من المدارس الثانوية بمكة المكرمة، ومن ثم التعرف على واقع ممارستها لدى مديري هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. ومن خلال ذلك، تسعى الدراسة إلى تقديم توصيات تساهم في تعزيز ممارسات القيادة المستدامة، وترسيخها كنمط قيادي فاعل يمكن مديري المدارس من تحقيق الأهداف التعليمية، بما يتماشى مع التحولات التنظيمية والتوجهات الاستراتيجية الحديثة. وتأسيسًا على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

- ما نموذج البنية العالمية لمقياس القيادة المستدامة في ضوء تطبيقه في السياق المدرسي بمكة المكرمة؟
- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- فحص البنية العالمية لمقياس القيادة المستدامة في ضوء تطبيقه في السياق المدرسي بمكة المكرمة.
- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الحاجة إلى تطوير مقياس محكم ومقنن لتقييم ممارسات القيادة المستدامة، والتحقق من خصائصه السيكومترية، بما يساهم في إثراء الأدبيات العربية من خلال توفير أداة قياس معيارية وموثوقة لدراسة هذا النمط القيادي في البيئة التعليمية المحلية. حيث تهدف الدراسة إلى اختبار البنية العالمية لمقياس متعدد الأبعاد للقيادة المستدامة، والتحقق من مدى توافقه مع النموذج المفترض، بما يعزز موثوقية النتائج ويساعد في تقديم فهم أكثر دقة لمستوى تبني القيادة المستدامة في المدارس بشكل خاص. علاوةً على ذلك، تساهم الدراسة في ردم الفجوة البحثية المتعلقة بمحدودية، وربما غياب، أدوات القياس المعتمدة للقيادة المستدامة في السياقات التعليمية العربية، حيث يمكن أن يشكل تقييم صلاحية وموثوقية المقياس المقترح إطارًا نظريًا وعمليًا للقياس يمكن للبحوث المستقبلية الاستفادة منه في تقييم مستوى ممارسة القيادة المستدامة في السياق المحلي. كما أن نتائج الدراسة قد تساهم في توجيه صانعي القرار والممارسين في التعليم العام نحو تبني استراتيجيات قائمة على الأدلة لتعزيز القيادة المستدامة، بما ينعكس إيجابًا على تطوير البيئة المدرسية، وتحسين جودة الإدارة التعليمية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس وفقًا للأبعاد السبعة التالية: استدامة التعلم، وتبني الأهداف طويلة الأمد، وبناء فريق عمل قيادي، والمسؤولية الاجتماعية، وتعزيز الإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والالتزام بالسلوك الأخلاقي.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الثانوية التابعة تنظيميًا للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1445/1446 هـ - 2024/2025 م.

مصطلحات الدراسة:

تُعرّف القيادة المستدامة (Sustainable Leadership) بأنها نهج قيادي يسعى إلى الحفاظ على إمكانات الأجيال القادمة وضمان جودة حياتهم، مع إعطاء الأولوية لاحتياجات الآخرين على حساب المصالح الشخصية للقائد، بالإضافة إلى مراعاة المتطلبات المستقبلية لمختلف أصحاب المصلحة (Peterlin et al., 2015). كما تُعرّف، وفقًا لكروسي (Crosby, 2016)، بأنها أسلوب قيادي يعتمد على تبني رؤية طويلة الأمد في تنفيذ العمليات، والقدرة على مواجهة المخاطر بمرونة، مع التزام شخصي بمبادئ الاستدامة ودمج ممارساتها في عملية صنع القرار المؤسسي. أما هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) فقد وصفا القيادة المستدامة بأنها: "نهج قيادي يتميز بالاستمرارية والانتشار والاستدامة بين الأفراد، حيث تُعد مسؤولية جماعية لا تستنزف الموارد البشرية أو المالية دون داعٍ، بل تسعى إلى الحد من التأثيرات السلبية على البيئة التعليمية والمجتمع. كما تهدف إلى بناء بيئة تنظيمية تتسم بالتنوع، مما يعزز تبادل الأفكار ويسهم في تطوير ممارسات فعالة داخل مجتمعات التعلم والتطور المشترك." (p. 272).

وبناءً على ما سبق، تُعرّف القيادة المستدامة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الممارسات القيادية والإدارية التي ينتهجها مديرو المدارس الثانوية في مكة المكرمة، بهدف إحداث تغيير تربوي مستدام يلبي احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية، ويعزز تنمية المعلمين المتميزين، ويمكن الطلاب من امتلاك الكفاءات القيادية اللازمة لدعم مجتمعات مستدامة تتميز بالمسؤولية والتطور المستمر. وتتجلى هذه الممارسات في الاستمرارية في التعلم، وبناء الأهداف طويلة الأمد، وتشكيل فرق قيادية فعالة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، ورعاية الإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والالتزام بالسلوك الأخلاقي. وتُقاس إجرائيًا بفحص الدرجة الكلية لاستجابات المعلمين على فقرات المقياس المعتمد في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: فلسفة القيادة المستدامة ونشأتها

شهدت نظريات القيادة تحولاً ملحوظاً خلال العقود الأخيرة، حيث لم يعد التركيز مقتصرًا على تحقيق الأهداف التشغيلية قصيرة المدى، بل برزت الحاجة إلى تبني نماذج قيادية مستدامة تضمن تحقيق التوازن بين الأبعاد البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية في المؤسسات التعليمية والإدارية (Liao et al., 2017). ويستند مفهوم القيادة المستدامة إلى مبادئ الاستدامة التي تعزز استمرارية التطوير المؤسسي، وهو ما أصبح ركيزة أساسية في الفكر القيادي الحديث بعد أن اكتسبت التنمية المستدامة زخمًا واسعًا في أواخر الثمانينيات الميلادية (الخمايسة، 2022). كما تستند فلسفة القيادة المستدامة إلى دمج الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية ضمن أنشطة العمل المؤسسي، مع الالتزام بمبادئ العدالة والمسؤولية تجاه الأجيال القادمة. وتعكس هذه الفلسفة تصورًا للقيادة بوصفها عملية تكاملية بعيدة الأمد، توازن بين متطلبات الأفراد والمجتمع والبيئة، وتسعى إلى ترسيخ قيم التعلم المستمر، والتنمية المتكاملة، والاستثمار الفاعل في الموارد البشرية والطبيعية؛ بما يضمن استدامة الأداء المؤسسي عبر الزمن. وفي هذا السياق، تؤكد القيادة المستدامة على أن دور القائد لا يقتصر على تحقيق الأهداف قصيرة المدى أو الإنجازات المالية، بل يمتد ليشمل المحافظة على الموارد الطبيعية، وتعزيز العدالة الاجتماعية، وتنمية القدرات البشرية. كما تؤكد على مبادئ التعاون المؤسسي، والرؤية المستقبلية، والمسؤولية الاجتماعية، انطلاقًا من أن القائد المستدام يمثل القوة الدافعة لتحول المؤسسات نحو بيئات قادرة على التكيف مع المتغيرات، وتحقيق التوازن بين احتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل (Hargreaves & Fink, 2004; Avery, 2005; Semin, 2019).

وفي هذا الإطار، اقترح إلكنغتون وروولاندز (Elkington & Rowlands, 1999) نموذجًا ثلاثيًا يحدد الاستدامة بناءً على ثلاثة أبعاد مترابطة: الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، مما شكل إطارًا أساسيًا لفهم القيادة المستدامة. كما أشار أفيري (Avery, 2005) إلى أن القيادة المستدامة تتمحور حول اتخاذ قرارات طويلة المدى تعزز الابتكار، والسلوك الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، فيما قدم أفيري وبرجشتاينر (Avery & Bergsteiner, 2011) نموذج ممارسات إدارية لتعزيز القيادة المستدامة، من أبرزها: الإدارة الذاتية، وبناء الثقة المستدامة، وتشجيع الابتكار، وتعزيز المشاركة. وفي السياق التعليمي، طوّر هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) نموذجًا لقيادة التعليم المستدام، ركز على استدامة التعلم، وتنمية الموارد البشرية، وبناء فرق العمل القيادية، وتبني الرؤية طويلة الأمد، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع، والسلوك الأخلاقي، مما عزز تبني القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية. وتماشياً مع هذه التطورات، أصبح تطبيق القيادة المستدامة في المدارس ضروريًا لمواكبة التحولات التنظيمية، وتحقيق التنمية المستدامة داخل البيئات التعليمية.

وبالنظر إلى التعقيدات البيئية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، لم يعد التركيز على البعد الاقتصادي كافيًا، بل أصبح من الضروري أن تدمج المؤسسات استراتيجيات تضمن التوازن بين الربحية، والمسؤولية المجتمعية، وحماية الموارد البيئية (Liao, 2022). ويعد قادة المؤسسات التعليمية أحد العوامل الرئيسية في تحقيق هذا التوجه، حيث تقع على عاتقهم مسؤولية دمج مفاهيم التنمية المستدامة ضمن سياسات مؤسساتهم، وتنفيذ الممارسات القيادية الداعمة للاستدامة، كما أشار أفيري (Avery, 2005) إلى أن القيادة المستدامة تركز على تحويل بيئات العمل نحو تحقيق التميز المؤسسي من خلال استراتيجيات مستدامة تضمن استمرارية التطوير والابتكار. وفي السياق التعليمي، اكتسبت القيادة المستدامة زخمًا منذ بداية القرن الحادي والعشرين، حيث تم ربطها بتحسين جودة التعليم من خلال التركيز على التعلم المستدام، وتمكين المعلمين، وتعزيز التعاون المؤسسي، مما يضمن استمرارية التطوير داخل المؤسسات التعليمية. وقد أظهرت الأبحاث أن القادة المستدامين يحرصون على تعزيز بيئات التعلم الداعمة، وتمكين الكوادر،

وإيجاد آليات مبتكرة لاستدامة جودة الأداء التعليمي (الخصير، 2021).

بناءً على ذلك، فإن القيادة المستدامة لم تعد مجرد نهج إداري، بل أصبحت إطاراً استراتيجياً متكاملًا يهدف إلى تحقيق التوازن بين الأداء المؤسسي، والمسؤولية الاجتماعية، والتنمية البيئية. كما أنها تؤكد على أهمية بناء رؤية مستقبلية، تدعم استدامة الموارد البشرية، وتعزز الابتكار، مما يجعلها نموذجاً فعالاً لضمان التحسين المؤسسي المستمر وتحقيق الأهداف التعليمية طويلة المدى.

مفهوم القيادة المستدامة:

يُعدُّ مفهوم القيادة المستدامة أحد التوجهات الحديثة في علم الإدارة، حيث يتقاطع مع مفهوم الاستدامة، الذي يشير إلى القدرة على الاستمرارية والتجدد من خلال الإدارة الكفؤة للموارد المتاحة. وقد عرّفت اللجنة العالمية للبيئة والتنمية في الأمم المتحدة (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987) الاستدامة بأنها تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإضرار بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها. ويرى تايلور وآخرون (Taylor et al., 2012) أن الاستدامة تشمل مجموعة من الاستراتيجيات المؤسسية التي تتكيف مع الضغوط البيئية والاجتماعية والاقتصادية المتزايدة، في حين يؤكد بيسونق وهولاند (Besong & Holland, 2015) أن الاستدامة تتطلب الحفاظ على الموارد من خلال توجيه الأنشطة البشرية نحو تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية.

في هذا الإطار، تُجسّد القيادة المستدامة عملية تمكين الأفراد وتعزيز استدامة المؤسسات. وقد عرّفها العمري والغامدي (2023) بأنها نهج تحويلي يهدف إلى تطوير الممارسات التنظيمية وإعادة تشكيل القيم المؤسسية بما يعزز الاستدامة المؤسسية. فيما وصفها بيتراين وآخرون (Peterlin et al., 2015) بأنها نموذج إداري يسعى إلى تحسين جودة الحياة للأجيال القادمة من خلال تلبية احتياجات مختلف أصحاب المصلحة. كما أشار كروسبي (Crosby, 2016) إلى أن القيادة المستدامة هي القدرة على تبني رؤية استراتيجية طويلة المدى، واتخاذ قرارات فعالة تأخذ في الاعتبار الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية. وفي السياق ذاته، عرّفها الخمايسة (2022) بأنها نموذج قيادي يُركّز على الحفاظ على القيم التنظيمية بكفاءة عالية، مع ضمان استمرارية الأدوار القيادية عبر تداولها بين الأفراد، مما يساهم في تعزيز التماسك المؤسسي وضمان ديمومته.

أما في السياق التعليمي، فيرى هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2007) أن القيادة المستدامة نهج يُعزّز التعلم العميق والمستمر، ويحافظ على المكتسبات التعليمية عبر الزمن، ويُعنى بتحقيق العدالة الاجتماعية، ودعم البيئة المدرسية، وتنمية القدرات القيادية لدى الأجيال القادمة، بينما أوضح الرشيد والعاظمي (2017) أنها توجه إداري معاصر يستهدف استدامة المؤسسات التعليمية من خلال توزيع الأدوار القيادية وتنمية رأس المال البشري. ووفقاً لمنظمة اليونسكو (Haan, 2020)، تُعرّف القيادة المستدامة بأنها نمط قيادي يهدف إلى تمكين المتعلمين من اتخاذ قرارات مستنيرة ومسؤولة، تسعى إلى تعزيز الاستدامة البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتساهم في إعداد مجتمعات قادرة على التصدي لتحديات المستقبل.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تعريف القيادة المستدامة في السياق المدرسي على أنها توجه حديث في القيادة، يركز على الممارسات التي تضمن استدامة المدارس كمؤسسات ذات تأثير اجتماعي فعال، من خلال تعزيز استدامة التعلم والنجاح، وتنمية المهارات القيادية لدى الأفراد، مثل المعلمين والهيئات الإدارية، بهدف تحقيق استدامة القيادة. كما يدعو هذا النمط إلى توزيع القيادة وأدوارها ومسؤولياتها بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، إضافة إلى بناء فرق عمل قيادية، وتنمية الموارد البشرية، وتعزيز الإبداع والموهبة بدلاً من استنزافها، بهدف تحقيق العدالة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، واعتماد نهج طويل الأمد يضمن استدامة التعلم والتطوير المستمر.

أهمية القيادة المستدامة:

تُعَدُّ القيادة المستدامة أحد الأساليب الإدارية الفاعلة التي تساهم في تحقيق مخرجات إيجابية على المستويين الفردي والمؤسسي، إذ تؤثر في سلوك الأفراد وتعزز بيئة العمل التنظيمية من خلال تطوير الممارسات المهنية، وتحفيز الابتكار، وتحقيق الاستدامة المؤسسية. وقد أكدت الدراسات أن القيادة المستدامة تُحدث تأثيراً جوهرياً في الثقافة المؤسسية، حيث تعمل على تحقيق توازن ديناميكي بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، مما ينعكس على استدامة المنظمات وقدرتها على تحقيق أهدافها بعيدة المدى (Tideman et al., 2013). كما أنها تساهم في رفع كفاءة عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي وتعزيز التكامل بين الأفراد والقطاعات المختلفة داخل المؤسسة، مما يدعم تحقيق رؤية تنظيمية متكاملة (Casserley & Critchley, 2010).

وفيما يتعلق بتنمية الموارد البشرية، تساهم القيادة المستدامة في تمكين العاملين وتعزيز مهاراتهم من خلال تطوير قدراتهم المهنية وضمان استمرارية تعلمهم، حيث تؤكد الأبحاث أن القادة المستدامين يولون أهمية خاصة لبناء رأس المال البشري، مما يعزز من تبني الأفراد ممارسات تتماشى مع مبادئ الاستدامة التنظيمية (Avery & Bergsteiner, 2011). كما أوضح أرمانى وآخرون (Armani et al., 2020) أن هذا النهج القيادي يمكن المؤسسات من مواءمة رؤاها الاستراتيجية مع تطلعات الأفراد، مما يساهم في إيجاد بيئة تنظيمية محفزة للنمو المستدام. أما في المجال التعليمي، فقد أكدت التقارير الدولية، مثل تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو، 2017)، أن القيادة المستدامة تمثل محوراً رئيسياً في تطوير المؤسسات التعليمية، حيث تعزز بيئة تعليمية متوازنة تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتحفيز الابتكار التعليمي، وضمان الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق استدامة العملية التعليمية. كما أوضح اشتوي (2017) أن تبني القيادة المستدامة داخل المدارس يعزز ثقافة مؤسسية قائمة على المشاركة المجتمعية، ويساهم في دعم التعاون المهني بين المعلمين والإداريين، مما يُرسخ استمرارية المدرسة كمؤسسة تعليمية منتجة وفاعلة.

علاوة على ذلك، فإن تبني القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية يساهم في تحقيق الاستدامة المالية، وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للقيادات التعليمية، مما يعزز من قدرتها على التعامل مع التحديات المستقبلية بأساليب قائمة على الابتكار والتكيف مع المتغيرات (Mogaji, 2020). وعلى الصعيد

المحلي، نلاحظ العديد من التوجهات الرائدة في هذا المجال، والرامية إلى تعزيز مفهوم الاستدامة كأحد المحاور الأساسية في تطوير التعليم، ومنها برنامج تنمية القدرات البشرية (2021-2025)، والذي يُعد أحد المبادرات الهادفة إلى تأهيل مواطن يمتلك تنافسية عالمية، عبر غرس القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتعزيز المعارف، بالإضافة إلى ضمان مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، وتوفير فرص التعليم المستمر مدى الحياة؛ مما يسهم في تحقيق استدامة التنمية البشرية. وفي هذا السياق، يشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف الرئيسة التي تدعم مفهوم الاستدامة، من أبرزها: بناء رحلة تعليمية متكاملة تدعم التعلم مدى الحياة، وتحسين فرص الوصول إلى التعليم، ورفع جودة مخرجات التعليم الأساسية، وضمان مواءمتها مع متطلبات سوق العمل، بما يعزز استدامة الكفاءات الوطنية ومساهمتهما الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة (رؤية السعودية 2030، 2021). ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تعزيز القيادة المستدامة في المدارس الثانوية، لضمان تحقيق استدامة العملية التعليمية، وتحسين جودة مخرجاتها، وتمكين المؤسسات التعليمية من أداء دورها الحيوي في دعم التنمية المستدامة.

مقاييس القيادة المستدامة وأبعادها:

تباينت آراء الباحثين حول الأبعاد التي تُشكل مفهوم القيادة المستدامة، مما أدى إلى تطوير عدة أدوات قياس تهدف إلى تحديد عناصرها في سياقات مختلفة، لا سيما في مجالي التعليم وإدارة الأعمال. وقد أشارت الدراسات إلى أن قياس القيادة المستدامة يتمحور حول مجموعة من الأبعاد الرئيسة التي تسهم في تحقيق استدامة الممارسات القيادية. وفي هذا السياق، ركزت أبحاث هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) على القيادة المستدامة في البيئة المدرسية، حيث صنفها ضمن ثلاثة محاور رئيسة: التعلم المستدام، والذي يشمل التعلم مدى الحياة، وصياغة رؤية مستقبلية طويلة الأمد، وتعزيز الإبداع والابتكار؛ حماية البيئة التعليمية، التي تتضمن تنمية الموارد البشرية والمادية والمالية؛ والعدالة والمسؤولية الاجتماعية، التي تشمل بناء فرق قيادية، وتعزيز ممارسات الإبداع، ودعم السلوك الأخلاقي. وقد أسهم هذا التصنيف في تطوير سبعة أبعاد رئيسة للقيادة المستدامة، أبرزها الحفاظ على استدامة التعلم، وضمان النجاح المؤسسي المستدام، وتعزيز القيادة التشاركية، ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية، وتنمية الموارد البشرية والمادية، وتحفيز التنوع المؤسسي، والمشاركة الفاعلة مع البيئة المحيطة.

ويُعتبر مقياس أفيري وبرجشتاينر (Avery & Bergsteiner, 2011) من المقاييس الأكثر شيوعاً، حيث يتألف من (57) بنداً تغطي ستة أبعاد رئيسة، تشمل تبني منظور استراتيجي طويل الأمد، والاستثمار في رأس المال البشري، وتطوير القيادة الداخلية، وتعزيز الثقافة التنظيمية، والمسؤولية الأخلاقية والبيئية، ودعم الابتكار المؤسسي. وطور فاروق وإبراهيم (Farooq & Ibrahim, 2019) استبياناً لقياس القيادة المستدامة، يتضمن (25) بنداً موزعة على أربعة أبعاد رئيسة: بناء قدرات الموظفين، وتعزيز التنوع، والاحتفاظ بالكفاءات، والقيادة الاستراتيجية. كما قام تشايك (Çayak, 2021) بتطوير مقياس للقيادة المستدامة مكون من 36 بنداً، يُوزع على أربعة أبعاد أساسية، هي: الإدارة، والاقتصاد، والثقافة، والاستدامة الاجتماعية، وقد تم تطبيقه على عينة من مديري المدارس والمعلمين بهدف تقييم ممارسات القيادة المستدامة في البيئات التعليمية. وفي مجال إدارة الأعمال، طور لي (Lee, 2017) أداة قياس تضمنت خمسة أبعاد رئيسة للقيادة المستدامة، هي: التنوع المتماسك، والعدالة التنظيمية، وتنمية الموارد البشرية، والتوجه نحو التطوير، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة. كما قام ماكان وهولت (McCann & Holt, 2010) بتطوير مقياس للقيادة المستدامة مكون من 15 بنداً، يُركز على الإدراك الاجتماعي والبيئي، والقدرة على التكيف، والصبر الإداري، وتأثير الاستدامة على بيئة العمل.

وفي مؤسسات التعليم العالي، طورت الحازمي (2022) مقياساً يتكون من (50) بنداً، موزعة على خمسة أبعاد أساسية: السلوك الأخلاقي، والتوجه الاستراتيجي، والإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية، واستثمار الموارد البشرية والمادية، حيث يهدف إلى تقييم مدى تبني ممارسات القيادة المستدامة في الجامعات. أما في البيئة المدرسية، فقد طور بني مرتضى والزراع (Murtada & Al-Zar'ah, 2022) مقياساً مكوناً من (31) بنداً، يغطي أبعاداً تشمل استدامة التعلم، والتعاقب القيادي، والقيادة التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والحفاظ على الموارد، والتعلم من التجارب السابقة. كما طوّر لوسينا-إيزيرا وآخرون (Lusena-Ezera et al., 2023) مقياساً يركز على تقييم درجة ممارسة القيادة المستدامة عبر أبعاد تعزيز التعلم المستدام، ودعم القيادة التشاركية، ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية، وتنمية الموارد البشرية والمادية، وتعزيز التنوع البيئي، والمشاركة الفاعلة مع المجتمع.

وفي السياق المدرسي، يبرز مقياس الخمايسة (2022) كأحد النماذج الحديثة المعتمدة في قياس القيادة المستدامة، إذ استند في تطويره إلى المبادئ السبعة لهارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، وهي: استدامة التعلم، وبناء الأهداف طويلة الأمد، وبناء فريق عمل قيادي، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والسلوك الأخلاقي. وقد قام الخمايسة بتطوير مقياس يتكون من (47) عبارة، موزعة على عدة محاور تغطي الأبعاد الإدارية، والتطويرية، والاجتماعية للقيادة المستدامة. وعلى الرغم من تميز هذا المقياس، مقارنة بغيره من المحاولات الرامية إلى قياس القيادة المستدامة، إلا أن الحاجة لا تزال قائمة لإجراء المزيد من الدراسات للتحقق من موثوقيته وصلاحيته في بيئات تعليمية متنوعة؛ بما يضمن دقة نتائجه وكفاءته في تقييم ممارسات القيادة المستدامة داخل المؤسسات التعليمية.

يتبين من العرض النظري أن القيادة المستدامة تُعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تستند على تكامل الأبعاد المؤسسية، والبشرية، والاجتماعية، بما يعزز فاعلية المؤسسات التعليمية واستدامة أدائها. كما أظهرت الأدبيات تنوعاً في تحديد مكونات هذا المفهوم، وتبايناً في النماذج النظرية استند إليها في تأطيره وبناء أدوات قياسه، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدراسات التطبيقية التي تتناول هذا النمط القيادي في بيئات تعليمية مختلفة، بهدف فحص مدى ملاءمة أبعاده ومؤشراته. وبناءً على ذلك، تكتسب الدراسات السابقة أهمية بالغة في تتبع واستقراء مسارات البحث والتوجهات البحثية في هذا المجال، وتحليل الفجوات المنهجية المرتبطة بأدوات القياس. وفيما يلي استعراض لأبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات

الصلة، بما يخدم أهداف الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

- استهدفت دراسة الزبيدي وآخرون (2023) الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الأهلية بمحافظه جدة لمبادئ القيادة المستدامة، وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي (المسحي والارتباطي)، حيث تم تطبيق مقياس القيادة المستدامة المطور من قبل هارجريس وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، الذي قام بتعديله الخماسية (2022). وأظهرت النتائج أن المديرين يمارسون القيادة المستدامة بدرجة عالية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة المستدامة والسلوك الابتكاري في بيئة العمل.
 - وأظهرت دراسة الراشد (2023) أن القيادات المدرسية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تطبق القيادة المستدامة بدرجة عالية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمةً استبانة تضمنت أربعة أبعاد رئيسية: استدامة الموارد البشرية والمادية، المسؤولية البيئية والمجتمعية، استدامة القيادة، والممارسات الأخلاقية. وأسفرت النتائج عن تقديم مقترحات لتعزيز استدامة الممارسات القيادية داخل المدارس الثانوية، من خلال برامج تدريبية متخصصة.
 - تناولت دراسة الخماسية (2022) واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية في الأردن لمبادئ القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى المديرين كانت متوسطة، كما لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات الديموغرافية، مما يشير إلى استقرار ممارسات القيادة المستدامة بغض النظر عن تلك المتغيرات.
 - وحللت دراسة البلوشية (2022) العلاقة بين القيادة المستدامة والتعلم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة تقيس القيادة المستدامة عبر أبعاد تشمل: إدارة الموارد البشرية، التوزيع الاستراتيجي، التعلم العميق، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية. وكشفت النتائج عن مستوى متوسط لممارسة القيادة المستدامة، كما أكدت أن ممارسات المديرين في القيادة المستدامة يمكن أن تكون مؤشراً هاماً للتنبؤ بمستوى التعلم التنظيمي في المدارس.
 - وحللت دراسة إلين (Ellen, 2022) التحديات التي يواجهها مديرو المدارس الدولية الخاصة عند انتقالهم من الأنظمة التعليمية الحكومية إلى إدارة المدارس الخاصة في الكويت. استخدمت الدراسة المنهج النوعي عبر المقابلات شبه المنظمة، وأظهرت النتائج أن القادة يواجهون تحديات تتعلق بالتكيف مع هياكل الإدارة الجديدة، وإدارة التنوع في فرق العمل، ومتطلبات الحوكمة الخاصة بالمدارس الدولية. وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير واضحة لاستدامة القيادة في المدارس الدولية، مع توفير الدعم المادي اللازم للقادة أثناء انتقالهم إلى هذا النوع من المؤسسات.
 - واختبرت دراسة إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022) صلاحية المقياس المطور للقيادة المستدامة (SLQ)، ومدى صدقه التنبؤي في علاقته برضا المعلمين عن التدريس. اعتمدت الدراسة على التصميم المسحي والوصفي الارتباطي، حيث شملت الاستبانة سبعة أبعاد رئيسية، منها: تطوير الرؤية ونشرها، بناء قدرات المعلمين، توزيع القيادة، وتعزيز جودة التدريس والتعلم. وأسفرت النتائج عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية، مما يعزز إمكانية استخدامه في الدراسات المستقبلية حول القيادة المستدامة.
 - كما استكشفت دراسة يافاس (Yavas, 2022) تأثير معتقدات مديري المدارس حول الكفاءة الذاتية في التنبؤ بأبعاد القيادة المستدامة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية للمديرين وممارستهم للقيادة المستدامة، مما يدل على أن ثقة القائد في قدراته تسهم في استدامة ممارساته القيادية.
 - واستقصت دراسة كايك (Çayak, 2021) تأثير القيادة المستدامة على البيئة المدرسية، من خلال تحليل العلاقة بين ممارسات القيادة المستدامة للمديرين والالتزام التنظيمي للمعلمين ومستوى رضاهم الوظيفي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن القيادة المستدامة تسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي، كما تؤثر إيجابياً على رضا المعلمين عن بيئة العمل. فيما بحثت دراسة كايك وإسكيجي (Çayak & Eskici, 2021) في الدور الوسيط للذكاء العاطفي بين القيادة المستدامة وإدارة التنوع. اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الارتباطي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين القيادة المستدامة وإدارة التنوع، كما أكدت أن الذكاء العاطفي للقادة يلعب دوراً وسيطاً في هذه العلاقة، مما يشير إلى أهمية تطوير المهارات العاطفية لدى القادة لتعزيز قدرتهم على إدارة التنوع في بيئة العمل.
 - واستكشفت دراسة ويليامز (Williams, 2013) العوامل التي تؤثر على تطبيق القيادة المستدامة في المدارس. اعتمد الباحث على المنهج الاثنوجرافي عبر المقابلات الشخصية مع قادة المدارس، وأظهرت النتائج أن تبني نمط القيادة الموزعة يسهم في دعم استدامة القيادة، إلا أن بعض المعوقات التنظيمية قد تحد من إمكانية تطبيق استراتيجيات القيادة المستدامة بفاعلية.
 - وصممت دراسة كوك (Cook, 2014) نموذجاً نظرياً للقيادة المستدامة، من خلال تحليل تصورات المعلمين حول دور القيادة المستدامة في تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب وتعزيز النمو المهني للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج المسحي، وأظهرت النتائج أن القيادة المستدامة تدعم استقرار العملية التعليمية، وتعد عنصراً محورياً في تحسين جودة التدريس والتعلم.
- وبعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المستدامة يتبين أن هذه الدراسات تباينت من حيث المنهجية البحثية، إذ تبنت بعض الدراسات المناهج الكمية، مثل دراسة البلوشية (2022)، ويافاس (2022)، وكايك (Çayak, 2021)، والخماسية (2022)، التي اعتمدت على التحليل الإحصائي للكشف عن مدى تأثير القيادة المستدامة على المتغيرات التنظيمية ذات الصلة. في المقابل، استندت دراسات أخرى إلى المناهج النوعية،

كما هو الحال في دراسة إلين (Ellen, 2022)، وويليامز (Williams, 2013)، حيث تم استخدام المقابلات شبه المنظمة وتحليل الوثائق لاستقصاء التحديات التي تواجه تطبيق القيادة المستدامة ضمن البيئات التعليمية المتنوعة. إضافةً إلى ذلك، لجأت بعض الدراسات إلى المناهج المزجية، مثل دراسة كوك (Cook, 2014)، التي دمجت بين التحليل الكمي للاستبانات والتحليل النوعي للمقابلات، مما أتاح فهماً أكثر شمولاً لممارسات القيادة المستدامة وتأثيراتها. أما فيما يتعلق بأدوات البحث، فقد اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على الاستبانات كأداة رئيسة لجمع البيانات، مع تباين في تصميمها وفقاً لأهداف كل دراسة، كما هو الحال في دراسات إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022)، والبلوشية (2022)، وكايك وإسكيجي (Çayak & Eskici, 2021)، والخمايسة (2022)، حيث تم تطوير مقاييس متخصصة لتقييم أبعاد القيادة المستدامة. على الجانب الآخر، استعانت بعض الدراسات بالمقابلات شبه المنظمة، مثل دراسات إلين (Ellen, 2022)، وويليامز (Williams, 2013)، التي ركزت على التحليل النوعي لاستكشاف تجارب القادة التعليميين وتحدياتهم في تطبيق القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية.

ومن حيث مجتمع الدراسة، فقد تم تنفيذ بعض الدراسات في البيئات المدرسية، كما هو الحال في دراسات البلوشية (2022)، ويافاس (Yavas, 2022)، وكايك (Çayak, 2021)، والخمايسة (2022)، التي تناولت القيادة المستدامة في مراحل التعليم الأساسي والثانوي. بينما استهدفت بعض الدراسات الأخرى المدارس الابتدائية، مثل دراسة إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022)، التي ركزت على القيادة المستدامة في المدارس الابتدائية الوطنية بماليزيا. وفي المقابل، أجريت بعض الدراسات ضمن سياقات غير تعليمية، مثل دراسة مالك ونيشا (Malik, 2022)، التي استقصت أثر القيادة المستدامة على جودة الأداء المؤسسي خارج البيئة الأكاديمية، مما يعكس اتساع نطاق البحث في هذا المجال.

بناءً على ما تقدم، تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها -على حد علم الباحثين- من أوائل الدراسات ضمن السياق التعليمي السعودي التي ركزت على فحص البنية العالمية لمقياس القيادة المستدامة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. ويسهم هذا النهج في تطوير أداة قياس تمتاز بدرجة عالية من الموثوقية والصلاحية، مما يجعلها أكثر ملاءمة للاستخدام في البيئة التعليمية السعودية. كما أن الدراسة الحالية تُعد من الدراسات القليلة التي اعتمدت تحليلاً إحصائياً معمقاً للتحقق من سلامة أدوات القياس، مما يعزز دقة النتائج ويدعم إمكانية تعميمها على نطاق أوسع في مجال القيادة التعليمية المستدامة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الكمي للإجابة على تساؤلاتها، والذي يُعرّف بأنه منهج علمي يعتمد على استخدام المعطيات الرقمية والأساليب الإحصائية لتحليل الظواهر المدروسة والتوصل إلى نتائج دقيقة قابلة للتعميم (Creswell, 2014). وقد تضمن هذا المنهج توظيف تصميم المسح المستعرض الوصفي (Descriptive Cross-Sectional Survey)، والذي يُستخدم لجمع بيانات كمية من عينة تمثل المجتمع المدروس في نقطة زمنية محددة، من خلال توظيف أدوات مثل الاستبانات، وذلك بهدف دراسة وتحليل الاتجاهات والمواقف، ووصف الخصائص الديموغرافية، وفحص العلاقات بين المتغيرات، مما يساعد في تحليل آراء الأفراد وفهم الظواهر السائدة في تلك الفترة (Creswell, 2014).

عينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (5021) معلماً ومعلمة، موزعين على خمسة مكاتب تعليمية، وذلك وفقاً لإحصاءات الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة للعام الدراسي 1445/1444 هـ. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب عينة الفرصة، وهي من العينات غير الاحتمالية تعتمد على اختيار أفراد المجتمع المتاحين والراغبين في المشاركة، بناءً على سهولة الوصول إليهم وتوافرهم في الوقت والمكان الذي تُجرى فيه الدراسة (Creswell, 2014). وقد تم استخدام هذا الأسلوب في الدراسة الحالية نظراً لكبر حجم المجتمع وتوزيع أفراده على مناطق تعليمية متعددة داخل مدينة مكة المكرمة، إضافةً إلى القيود العملية التي حالت دون إمكانية اختيار عينة عشوائية. حيث تم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة الإلكترونية) على المدارس الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة، حيث أُتيحت للمعلمين والمعلمات فرصة المشاركة في تعبئتها خلال فترة زمنية امتدت لثلاثة أسابيع.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة النهائي (369) معلماً ومعلمة، بنسبة تمثل (7%) من إجمالي المجتمع الأصلي، ويعتبر كافي لأغراض الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة (Thompson, 2012). وقد تم اختيار عينة فرعية عشوائية من عينة الدراسة الرئيسية مكونة من (200) معلم ومعلمة لغرض التحليل العاملي. وجاء غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور (292؛ 79.1%)، مقابل (77؛ 20.9%) من الإناث. كما كانت النسبة الأكبر من العينة (204؛ 55.3%) ممن بلغت سنوات خبراتهم "20 سنة فأكثر"، يليهم فئة المعلمين ممن تراوحت سنوات خبرتهم بين "10 سنوات إلى أقل من 20 سنة" (145؛ 39.3%)، بينما جاءت النسبة الأقل بفارق كبير لمن لديهم سنوات خبرة "أقل من 10 سنوات" (20؛ 5.4%).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث تم استخدام مقياس القيادة المستدامة الذي طوره الخمايسة (2022) استناداً إلى مبادئ هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006). يتكون المقياس من (47) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، تقيس ممارسات مديري المدارس للقيادة المستدامة كما يقدّرها المعلمون. ويُبيّن جدول (1) توزيع العبارات على كل بُعد من أبعاد المقياس. وقد صيغت عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي،

بحيث تدل التقييمات الأعلى إلى مستويات أعلى من الممارسة، وذلك باستخدام مقياس ليكرت خماسي (من 5 = موافق بشدة إلى 1 = غير موافق بشدة). وقد قام الخماسية بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، كما أظهر المقياس معاملات ثبات عالية، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمقياس ككل ($\alpha = 0.98$)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس من ($\alpha = 0.91$) إلى ($\alpha = 0.97$). بالإضافة إلى ذلك، تضمنت الاستبانة جمع بيانات المستجيبين من المعلمين حول متغيري الجنس سنوات الخبرة.

جدول (1): توزيع عبارات مقياس القيادة المستدامة على الأبعاد

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	استدامة التعلم	1 إلى 7	7
2	بناء الأهداف طويلة الأمد	8 إلى 14	7
3	بناء فريق عمل قيادي	15 إلى 20	6
4	المسؤولية الاجتماعية	21 إلى 27	7
5	الإبداع والموهبة	28 إلى 34	7
6	تنمية الموارد البشرية	35 إلى 40	6
7	السلوك الأخلاقي	41 إلى 47	7

ملاحظة: المقياس الأصلي للخماسية (2022).

ولغرض تقييم درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة في الدراسة الحالية، تم تصحيح المقياس عبر استخدام المعيار التالي للحكم على قيم المتوسطات الحسابية: من (1) حتى (1.8) تمثل درجة "ممارسة متدنية جداً"، أعلى من (1.8) حتى (2.6) تمثل درجة "ممارسة متدنية"، أعلى من (2.6) حتى (3.4) تمثل درجة "ممارسة متوسطة"، أعلى من (3.4) حتى (4.2) تمثل درجة "ممارسة عالية"، أعلى من (4.2) حتى (5) تمثل درجة "ممارسة عالية جداً".

إجراءات الدراسة:

تم اتباع عدد من الإجراءات لجمع وتحليل البيانات الميدانية اللازمة للدراسة. بعد إعداد الاستبانة الإلكترونية والتأكد من جاهزيتها للتطبيق، تم الحصول على موافقة الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة لتطبيق الدراسة على المدارس الثانوية التابعة لها. ومن ثم تم تعميم رابط الاستبانة الإلكترونية على المدارس، ودعوة المعلمين والمعلمات للمشاركة الطوعية في الدراسة. وقد تضمنت الاستبانة الإلكترونية توضيح أهداف الدراسة، والتأكيد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي. استغرقت عملية جمع البيانات ثلاثة أسابيع، وصل خلالها مجموع الاستبانات المكتملة والصالحة للاستخدام (200) استبانة.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات، تم تدقيقها وترميزها وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج التحليل الإحصائي لبنية العزوم (AMOS). حيث تم إجراء التحليل واستخراج النتائج من خلال عدد من الاختبارات والأساليب الإحصائية، التي تضمنت استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis; EFA) للكشف عن البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة، متبوعاً بالتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis; CFA) للتحقق من صلاحية العوامل المستخلصة وجودة مطابقة نموذج القياس مع البيانات الفعلية في سياق المدارس المحددة. إلى جانب ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) للتعرف على خصائص العينة، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي (Mean; M) والانحراف المعياري (Standard Deviation; SD) للدرجة الكلية ولأبعاد مقياس القيادة المستدامة، لتحديد درجة ممارستها لدى مديري المدارس بناءً على استجابات أفراد العينة، ومدى تشتت استجاباتهم عن متوسطاتها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي:

لفحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخماسية (2022)، والتحقق من مطابقة نموذج القياس مع البيانات الميدانية في السياق المدرسي السعودي المحدد للدراسة، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وذلك على عينة فرعية مكونة من (200) معلم ومعلمة بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة، تم اختيارها عشوائياً من عينة الدراسة الرئيسية. وقد تم تحديد حجم العينة بما يتوافق مع توصيات الدراسات السابقة المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (Karami, 2015).

التحليل العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة (الخماسية، 2022)، والتوصل إلى العوامل الأساسية التي تفسر الارتباطات بين عبارات المقياس. وقد تم حساب قيم اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity) واختبار كايزر-ماير-أولكين (Kaiser-Meyer-Olkin; KMO)، والتي أظهرت مناسبة مصفوفة معاملات الارتباط بين العبارات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث جاءت قيمة اختبار بارتليت دالة إحصائية ($p < 0.05$) كما كانت قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين (KMO) مرتفعة (0.731)، وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب لإجراء الاختبار

(0.50). وتم استخراج العوامل باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis; PCA)، مع تطبيق التدوير المتعامد باستخدام طريقة فيريماكس (Varimax Rotation). وتم تحديد عدد العوامل بالاعتماد على محك الجذر الكامن (Eigenvalue) والذي يجب أن تكون قيمته أكبر الواحد الصحيح، كما تم تحديد معيار التشبع الجوهري للعبارة على العوامل وفقاً لمحك جيلفورد (Guilford Criterion)، بحيث لا يقل تشبع العبارات على العوامل المستخرجة عن (0.30) (Lahe, 2010; Yang & Xia, 2015). وبناءً على ذلك، تم استخراج سبعة عوامل أساسية، وجاءت قيم التشبعات على كل عامل كما يوضحها جدول (2).

جدول (2): التشبعات، والجذر الكامن، ونسبة التباين المُفسرة، والتباين الكلي لكل عامل بعد التدوير المتعامد لمقياس القيادة المستدامة						
العبارات						
التشبعات على العوامل						
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
0.65						
0.62						
0.54						
0.50						
0.52						
0.63						
0.56						
	0.52					
	0.65					
	0.6					
	0.48					
	0.39					
	0.54					
	0.63					
		0.61				
		0.60				
		0.65				
		0.33				
		0.53				
		0.63				
			0.52			
			0.54			
			0.33			
			0.60			
			0.54			
			0.58			
			0.68			
				0.69		
				0.59		
				0.62		
				0.62		
				0.55		
				0.62		
				0.47		
					0.62	
					0.55	

0.53	37						
0.50	38						
0.51	39						
0.68	40						
0.77	41						
0.52	42						
0.52	43						
0.69	44						
0.57	45						
0.41	46						
0.50	47						
1.95	2.17	2.48	2.53	2.59	2.61	3.05	الجنزr الكامن
0.04	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06	نسبة التباين (%)
0.37	0.33	0.28	0.23	0.18	0.12	0.06	التباين الكلي (%)

ملاحظة: العينة (n) = 200. تم الاحتفاظ بالعوامل التي لها جذر كامن ≤ 1 ، وتشيع ≤ 0.30 .

يتضح من الجدول أن جميع العوامل (الأبعاد) السبعة لمقياس القيادة المستدامة حصلت على جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، كما أن قيم التشبعات العاملية للفقرات تجاوزت الحد الأدنى المقبول للتشبع (0.30). حيث جاء العامل الأول بجذر كامن قيمته (3.05)، وفُسِّرَ (6%) من التباين الكلي في عبارات المقياس، وتشبعت عليه (7 عبارات (من رقم 1 إلى 7) تراوحت قيم تشبعها بين (0.50 – 0.65). كما جاء الجذر الكامن للعامل الثاني بقيمة (2.61)، بنسبة تباين بلغت (6%) من التباين الكلي، وتشبعت على هذا العامل (7 عبارات (من رقم 8 إلى 14) بقيم تشبع تراوحت بين (0.39 – 0.65). أما العامل الثالث فقد جاء الجذر الكامن له بقيمة (2.59)، مفسراً أيضاً (6%) من إجمالي التباين، وتشبع على (6 عبارات (من رقم 15 إلى 20) تراوحت قيم تشبعها بين (0.33 – 0.65).

في المقابل، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع (2.53)، وفُسِّرَ (5%) من التباين، وقد تشبعت على هذا العامل (7 عبارات (من رقم 21 إلى 27) بقيم تشبع بين (0.33 – 0.68). وبالنسبة للعامل الخامس، فقد جاء الجذر الكامن له بقيمة (2.48)، مفسراً (5%) من التباين الكلي في عبارات المقياس، وتشبع عليه (7 عبارات (من رقم 28 إلى 34) بقيم تشبع تراوحت بين (0.47 – 0.69). وهو الأمر ذاته بالنسبة للعامل السادس، الذي كانت قيمة الجذر الكامن له (2.17)، وفُسِّرَ (5%) من التباين الكلي، وتشبع عليه (6 عبارات (من رقم 35 إلى 40) تراوحت قيم تشبعها بين (0.50 – 0.68). وأخيراً، جاء العامل السابع بجذر كامن قيمته (1.95)، مفسراً (4%) من التباين، وتشبع عليه (7 عبارات (من رقم 41 إلى 47)، بقيم تشبع بين (0.41 – 0.77). وقد فسرت العوامل السبعة مجتمعة (37%) من التباين في عبارات المقياس، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق بنائي عالية. وبالتالي كشفت النتائج عن بنية عاملية تتكوّن من سبعة عوامل رئيسة، بما يتوافق مع النموذج النظري الأصلي الذي اعتمده الخماسية (2022)، والمستند إلى مبادئ هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) للقيادة المستدامة. حيث يمثل كل عامل بعداً نظرياً من الأبعاد السبعة النظرية للمقياس (أنظر جدول 1)، مما يعكس اتساق البنية المستخرجة مع البناء المفاهيمي للمقياس. كما يُظهر ترتيب العوامل وعدد العبارات المتشعبة على كل عامل توافقاً مع النموذج الأصلي للمقياس. وعلى الرغم من أن نسبة التباين الكلي المفسّر بلغت (37%)، وهي أقل من النسبة المرجعية المثالية (50%)، إلا أن هذه النسبة تُعد مقبولة وواقعية في الأبحاث التربوية والاجتماعية، لا سيما عند تناول متغيرات إدراكية وتقديرية متعددة الأبعاد (Costello & Osborne, 2005; Henson & Roberts, 2006). ويدعم ذلك المؤشرات الأخرى التي تم التوصل إليها، حيث إن جميع العوامل المستخرجة تجاوزت الحد الأدنى المقبول للجذر الكامن (1.0)، كما تجاوزت جميع التشبعات العاملية الحد الأدنى المقبول (0.30)، بالإضافة إلى اتساق العوامل المستخرجة مع الأبعاد النظرية؛ مما يعكس تماسك البنية العاملية للمقياس، ويؤكد صدقه البنائي وصلاحيته للتطبيق في السياق التعليمي السعودي.

التحليل العاملي التوكيدي:

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أعلاه، تم اختبار الصدق العاملي لمقياس القيادة المستدامة من خلال التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS)، وذلك للتحقق من جودة مطابقة نموذج القياس النظري للقيادة المستدامة مع البيانات الميدانية التي تم جمعها. ويُستخدم هذا التحليل لاختبار فرضية وجود علاقة محددة بين المتغيرات والعوامل الكامنة، ومن ثم اختبار هذا النموذج الفرضي للعلاقات إحصائياً، بالإضافة إلى تقييم مدى توافق النموذج مع مجموعة البيانات الفعلية وقدرته على تمثيلها، وإجراء المقارنات بين عدة نماذج محتملة لتحديد أفضل النماذج مطابقة للبيانات الدراسية (Jiang, 2022). وقد تم الاعتماد في الحكم على جودة مطابقة نموذج القياس على المؤشرات المعيارية التالية (Qualter et al., 2010): أن تكون قيمة اختبار كاي تربيع لمطابقة النموذج (χ^2) غير دالة إحصائياً ($p > 0.05$)؛ وأن تكون نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية (χ^2/df) أقل من (5)؛ وأن تكون قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المعيارية (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، ومؤشر المطابقة

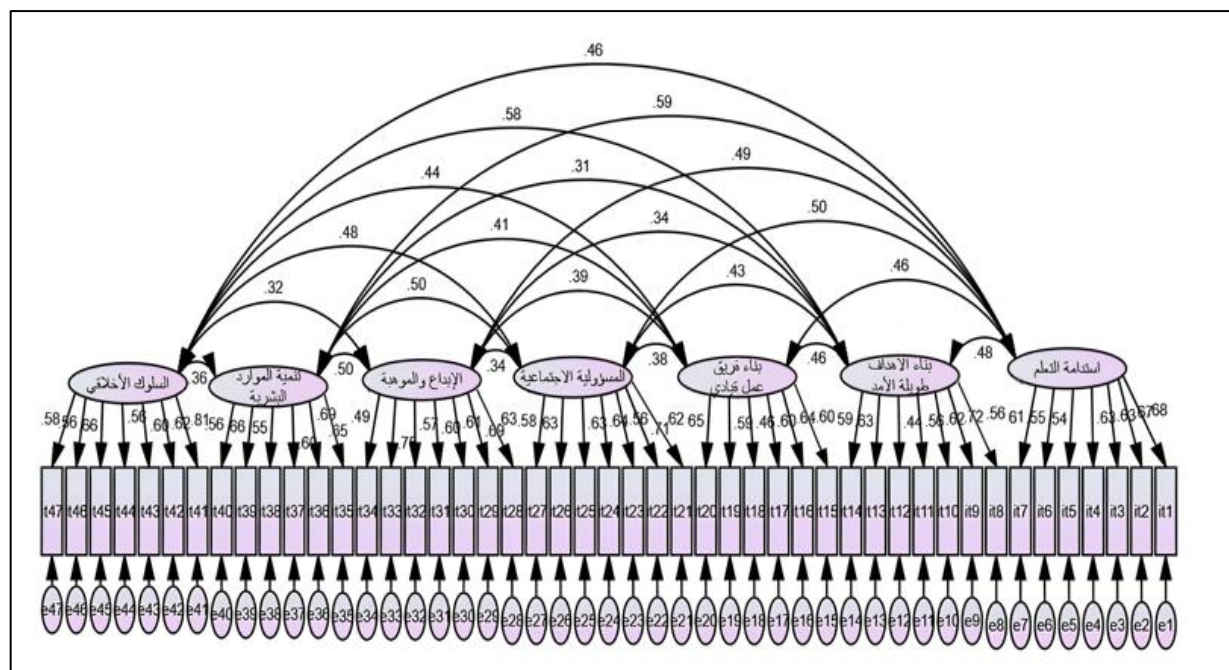
المتزايد (IFI)، ومؤشر توكر-لوييس (TLI) أكبر من (0.9) لتُعد مقبولة؛ وأن يكون الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) أقل من (0.10). ويوضح جدول (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة المستدامة، في حين يعرض شكل (1) نموذج التحليل.

جدول (3): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيادة المستدامة

مؤشرات مطابقة النموذج	النتيجة	القبول والرفض
اختبار كاي تربيع (χ^2)	1074.31	—
درجات الحرية (df)	1012	—
مستوى الدلالة لاختبار كاي تربيع (p)	0.088	$p > .05$
نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية (χ^2/df)	1.061	$\chi^2/df < 5$
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.927	$GFI > 0.9$
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	0.905	$NFI > 0.9$
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.976	$CFI > 0.9$
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.901	$RFI > 0.9$
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.977	$IFI > 0.9$
مؤشر توكر ولوييس (TLI)	0.974	$TLI > 0.9$
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.017	$RMSEA < 0.10$

ملاحظة: العينة (n) = 200.

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مؤشرات مطابقة جيدة لنموذج قياس القيادة المستدامة في السياق التعليمي للمدارس الثانوية بمكة المكرمة، حيث إن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على توافق النموذج بدرجة عالية مع البيانات الفعلية ويدعم الصدق البنائي للمقياس. فقد بلغت قيمة اختبار كاي تربيع لمطابقة النموذج ($\chi^2(1012) = 1074.31$)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً، ولكن غير دالة إحصائياً ($p = .088$). وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع درجات الحرية للنموذج، مما قلل من حساسية الاختبار للدلالة الإحصائية. وتُعد هذه النتيجة مقبولة بالنظر إلى أن كاي تربيع يُعرف بتأثيره بحجم العينة ودرجات الحرية، ولا يُستخدم بمفرده لتقييم جودة المطابقة مع البيانات الفعلية (Kline, 2005). وبالنسبة للمؤشرات الأخرى، فقد جاءت نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية أقل من الحد الأعلى المقبول ($\chi^2/df = 1.061$). وجاءت جميع مؤشرات جودة المطابقة بقيم مقبولة تراوحت بين (0.901 – 0.977). كما جاء الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي بقيمة أقل من الحد الأعلى المقبول ($RMSEA = 0.017$). وبشكل عام، تدعم هذه النتائج ملاءمة النموذج المفترض للبيانات، ومصداقية المقياس المستخدم في هذه الدراسة.



شكل (1): النموذج العاملي التوكيدي لمقياس القيادة المستدامة

تُشير نتائج التحليل إلى تطابق واضح بين النموذج النظري للمقياس والمكونات العملية المستخرجة من البيانات الميدانية، بما يدعم الصدق البنائي للنموذج. حيث تبين أن العوامل السبعة لمقياس لقيادة المستدامة التي تم اختبارها في النموذج تعكس بدرجة تطابق عالية الأبعاد النظرية للمقياس كما طوّرها الخمابسة (2022). فقد مثل العامل الأول بُعد (السلوك الأخلاقي)، واشتملت بنوده البنود على ممارسات القائد الأخلاقية والتزامه بالمبادئ والقيم، وأظهرت البنود تشبعات مرتفعة تعكس وضوح هذا البعد وإدراكه من قبل المشاركين. أما العامل الثاني فقد تمثل في بُعد (استدامة التعلم)، وتوزعت بنوده حول ممارسات تعزيز البيئة التعليمية المستمرة. كما مثل العامل الثالث بُعد (بناء فرق العمل القيادية)، وقد أظهرت البنود فيه أيضاً درجة تشبع

جيدة ومتسقة مع الإطار النظري. وعكس العامل الرابع بُعد (بناء الأهداف بعيدة المدى)، وهو ما ظهر من خلال تشبعات البنود التي تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي طويل الأمد. في حين مثل العامل الخامس بُعد (المسؤولية الاجتماعية)، وبرزت فيه البنود المرتبطة بعلاقات المدرسة مع المجتمع المحلي. وعكس العامل السادس بُعد (الإبداع والموهبة)، متضمنًا البنود التي تُعنى بتحفيز الابتكار وتنمية القدرات داخل المدرسة. وأخيرًا، تمثل العامل السابع في بُعد (تنمية الموارد البشرية)، متضمنًا البنود الخاصة بتطوير الكوادر وتحفيزهم.

ومن خلال فحص بنية التشبع العالمية، لم تظهر في أي من الأبعاد حالات تشبع ضعيفة أو غير منطقية، مما يعكس انسجامًا واضحًا بين البنود النظرية والعوامل الكامنة. كما أن توازن عدد البنود بين العوامل يعزز البنية الهيكلية المتناسكة للمقياس. عليه، تؤكد هذه النتائج أن نموذج القيادة المستدامة محل الدراسة يتمتع بدرجة عالية من التماسك النظري والميداني، مما يتيح استخدامه بثقة في تقييم ممارسات القيادة المستدامة في السياق المدرسي السعودي.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة للقيادة المستدامة:

لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس القيادة المستدامة وفقًا لأبعاده السبعة، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي لكل بُعد، وفقًا لما هو موضح في جدول (4).

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	ترتيب البُعد	درجة الممارسة
7	السلوك الأخلاقي	4.30	0.72	1	عالية جدًا
3	بناء فريق عمل قيادي	4.26	0.72	2	عالية جدًا
1	استدامة التعلم	4.24	0.66	3	عالية جدًا
6	تنمية الموارد البشرية	4.15	0.76	4	عالية
5	الإبداع والموهبة	4.12	0.73	5	عالية
4	المسؤولية الاجتماعية	4.10	0.71	6	عالية
2	بناء الأهداف طويلة الأمد	4.08	0.78	7	عالية
	القيادة المستدامة إجمالاً	4.17	0.73	—	عالية

ملاحظة: العينة (N) = 369.

أظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة للقيادة المستدامة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي عام (M = 4.17)، وانحراف معياري (SD = 0.73)، مما يعكس تقديرًا عاليًا للممارسات القيادية المستدامة لدى المديرين في الدراسة الحالية، مع اتساق نسبي واضح في تقديرات المعلمين حولها. كما جاءت ممارسة المديرين لجميع أبعاد القيادة المستدامة ضمن درجة (عالية) أو (عالية جدًا)، مع وجود تفاوت طفيف في التقديرات من حيث مستوى الممارسة ودرجة اتفاق أفراد العينة عليها. فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (4.08 – 4.30) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.66 – 0.78). وتدل هذه النتائج على ارتفاع تقديرات المعلمين والمعلمات بشكل عام لممارسة المديرين لأبعاد القيادة المستدامة، وتقارب وتجانس كبير في تقييمهم للممارسات ضمن هذه الأبعاد.

وقد جاءت ممارسات مديري المدارس في بُعد "السلوك الأخلاقي" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبمتوسط حسابي (M = 4.30)؛ يليه مباشرة في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة (عالية جدًا) بُعد "بناء فريق عمل قيادي"، بمتوسط (M = 4.26)؛ ثم جاء في المرتبة الثالثة بفارق طفيف وبدرجة ممارسة (عالية جدًا) أيضًا بُعد "استدامة التعلم"، بمتوسط (M = 4.24). وجاءت بقية أبعاد القيادة المستدامة بدرجة ممارسة (عالية)؛ حيث جاء في المرتبة الرابعة بُعد "تنمية الموارد البشرية"، بمتوسط حسابي (M = 4.15)؛ يليه بُعد "الإبداع والموهبة" في المرتبة الخامسة، بمتوسط (M = 4.12)؛ أما بُعد "المسؤولية الاجتماعية" فقد جاء سادسًا، بمتوسط (M = 4.10)؛ وجاء بُعد "بناء الأهداف طويلة الأمد" في الترتيب الأخير كأقل بُعد من حيث درجة الممارسة وتجانس تقديرات أفراد العينة حوله، على الرغم من أنه لا يزال ضمن درجة ممارسة (عالية)، بمتوسط (M = 4.08).

ويمكن أن يُعزى ارتفاع درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة إلى إدراك المديرين الواعي بأهمية تطبيق ممارسات وأساليب قيادية حديثة تتماشى مع احتياجات البيئة التعليمية والمجتمع، من خلال تبني ممارسات تركز على القيم، والتشاركية، وخلق بيئة محفزة، وتحقيق التنمية المستدامة في البيئة المدرسية. فهم يُظهرون وعيًا بأهمية السلوك الأخلاقي كأساس للممارسات الإدارية والقيادية، وهو ما يدعم بناء فرق عمل قيادية فعالة لتحقيق أهداف المدرسة، وتعزيز استدامة عمليات التعلم. وتُعد القيم والمبادئ الأخلاقية جوهرًا للقيادة الفعالة التي تُسهم في خلق بيئة مدرسية إيجابية تعزز الثقة والاحترام والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي (Hargreaves & Fink, 2006). كذلك تُبرز النتائج إدراك المديرين لأهمية العمل الجماعي والمشاركة القيادية في تحقيق أهداف المدرسة وتعزيز فاعليتها المستدامة. وهو ما تؤكد أدبيات التعليم حول دور الفرق القيادية الفاعلة في تحسين الأداء المدرسي وتحقيق المخرجات التعليمية والتنظيمية (Leithwood & Mascal, 2008).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول إن تصورات المعلمين تعكس تطبيق مديري المدارس لمفاهيم القيادة المستدامة من خلال سلوكياتهم وأفعالهم التي تركز على تنمية الموارد البشرية، ورعاية الإبداع والموهبة، وتطبيق المسؤولية الاجتماعية، ولو أنها جاءت بدرجة أقل من الممارسات السابقة. وقد يرجع

ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم، التي تتبنى مبادرات تهدف إلى منح مديري المدارس الصلاحيات في مجال تنمية المعلمين مهنيًا، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتحفيز بيئة التعلم نحو الإبداع والموهبة، بما يحقق نتائج إيجابية تنعكس بشكل إيجابي على نواتج التعلم، وتضمن تمكين المعلمين من تحقيق أهدافهم المهنية بشكل عام.

من جانب آخر، يمكن تفسير الفارق الطفيف بين الأبعاد الثلاثة الأولى التي حصلت على درجة ممارسة (عالية جدًا) والأبعاد الأخرى التي حصلت على درجة (عالية) بأن مديري المدارس قد يولون اهتمامًا أكبر نسبيًا بالأبعاد التي لها تأثير مباشر وفوري على الأداء اليومي والعلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي، مثل السلوك الأخلاقي، والعمل الجماعي، والتعلم المستدام. في حين أن الأبعاد الأخرى التي تعتمد على التخطيط والتنفيذ على المدى الطويل، مثل تنمية الموارد البشرية والمسؤولية الاجتماعية، قد تتأثر نوعًا ما بالتحديات العملية والتنظيمية، مما يؤدي إلى انخفاض طفيف في مستوى ممارستها مقارنة بالأبعاد الأخرى.

علاوةً على ذلك، قد يُعزى هذا الترتيب أيضًا إلى أن بعض ممارسات هذه الأبعاد الأخيرة قد لا تكون ظاهرة أو ملحوظة لجميع المعلمين في المدرسة، مقارنةً بممارسات الأبعاد التي جاءت في المراتب الأولى، وهذا ما عكسته تصورات المعلمين حول ممارسة مديريهم لها. وهذا التفاوت الطفيف بين الأبعاد لا يقلل من القيمة الكلية للممارسة، وإنما قد يؤكد على وجود تمايز في الأولويات وفي الاستراتيجيات التي يتبناها المديرون في ضوء الواقع الإداري والتعليمي القائم. وفي نفس السياق، وعلى الرغم من درجة ممارستها العالية التي أظهرت تبني مديري المدارس لأنشطة التخطيط الاستراتيجي طويل المدى في بناء الأهداف التعليمية والتنظيمية للمدرسة، فقد يُعزى حصول بُعد "بناء الأهداف طويلة الأمد" على المرتبة الأخيرة، إلى بعض التحديات المرتبطة بصعوبة التخطيط بعيد المدى في السياقات المدرسية، والتأثر بالمتغيرات التنظيمية والتعليمية التي قد تفرض التركيز على الأهداف القصيرة والمتوسطة (Lambert, 2011).

تتوافق نتائج الدراسة الحالية، من حيث الدرجة العالية لممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة على المستوى المحلي والدولي، التي كشفت عن ارتفاع مستوى ممارستها في السياق المدرسي، مثل دراسة الراشد (2023)، ودراسة الزبيدي وآخرون (2023)، ودراسة كايك (Çayak, 2021)، ودراسة كايك وإسكيي (Çayak & Eskici, 2021). في المقابل، تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة البلوشية (2022)، ودراسة خميسة (2022)، ودراسة أحمد وآخرون (2021)، ودراسة حوالة والمطيري (2019)، التي أظهرت درجة متوسطة فقط لممارسة مديري المدارس لسلوك القيادة المستدامة. كما تختلف مع نتائج دراسة إلين (Ellen, 2022)، ودراسة هاردي (Hardie, 2011)، ودراسة ماغا (Makhaga, 2013)، التي أشارت إلى ضعف ممارسة القيادة المستدامة لدى قادة المدارس، ووجود حاجة ماسة إلى توفير معايير مستدامة للقيادة، مع التدريب والدعم لمساعدة القادة.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل البنية العالمية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخميسة (2022)، وفحص مدى مطابقة نموذج القياس للسياق المدرسي السعودي، وتحديدًا في المدارس الثانوية بمكة المكرمة. كما سعت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد هذا النمط القيادي من منظور المعلمين. وقد بينت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن مقياس القيادة المستدامة المستخدم في الدراسة يتمتع بدرجة جيدة من الصدق البنائي، حيث تم استخراج سبعة عوامل تفسر حوالي (37%) من التباين في النتائج. علاوةً على ذلك، كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن جودة مطابقة جيدة لنموذج القياس النظري مع البيانات الميدانية التي تم جمعها، وفقًا لمؤشرات مطابقة مقبولة، مما يدعم اعتماده كأداة قياس موثوقة لتقييم القيادة المستدامة في البيئات التعليمية المحلية.

كما كشف النتائج عن درجة ممارسة (عالية) بوجه عام للقيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين. وتبين من النتائج أيضًا أن ممارسة المديرين لجميع أبعاد القيادة المستدامة كانت ضمن درجة عالية أو عالية جدًا، مع تفاوت طفيف بين الأبعاد. حيث جاءت الأبعاد المرتبطة بالسلوك الأخلاقي، وبناء فرق العمل القيادية، واستدامة التعلم في المراتب الأولى بدرجة ممارسة (عالية جدًا)؛ في حين جاءت الأبعاد المتعلقة بتنمية الموارد البشرية، وتعزيز الإبداع والموهبة، والمسؤولية الاجتماعية، والتخطيط للأهداف بعيدة المدى في مراتب أدنى، وإن بقيت ضمن درجة ممارسة (عالية). وتعكس هذه النتائج بصورة عامة وعي المديرين بمفاهيم ومضامين القيادة المستدامة، ووجود ممارسات قيادية مستدامة في هذه المدارس لتحقيق الأهداف التعليمية، مع توفر فرص لمزيد من التحسين للممارسات المرتبطة باستراتيجيات التخطيط والتنفيذ بعيدة المدى، وتطوير الكوادر البشرية، وتنمية الابتكار، وتعزيز التكامل مع المجتمع المحلي، بما يساهم في رفع جودة الأداء وضمان استدامة التطوير.

ورغم أهمية نتائج الدراسة في تعزيز الفهم حول ممارسات القيادة المستدامة في سياق المدارس الثانوية بمكة المكرمة، إلا أن هناك عددًا من القيود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير هذه النتائج. على الرغم من أن العمل الإداري في مدارس التعليم العام في المملكة يخضع بشكل عام للوائح وأنظمة إجرائية موحدة، فإن اقتصار مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة قد يُقيد من إمكانية تعميم النتائج على مراحل أو مناطق تعليمية أخرى. كما أن الاعتماد على عينة فرصة غير عشوائية قد يؤثر على تمثيل المجتمع البحثي ويقلل من إمكانية التعميم الخارجي. بالإضافة إلى ذلك، رغم التحقق من صدق وموثوقية أداة الدراسة وملاءمتها للسياق المحلي، فإن اقتصار التقييم على تصورات المعلمين، قد يعكس بطبيعة الحال تصور جزئي عن واقع ممارسات القيادة المستدامة في المدارس، بسبب احتمالية التحيز الإداري.

بناءً على ما سبق، تُوصي الدراسة الدراسات المستقبلية بتوسيع نطاق البحث ليشمل مراحل تعليمية ومناطق جغرافية مختلفة داخل المملكة، لضمان شمولية النتائج وتعزيز القدرة على المقارنة بين السياقات. كما توصي الدراسة باستخدام أساليب معاينة عشوائية، بما يدعم قابلية تعميم النتائج وضمان تمثيل أفضل للمجتمع البحثي. وقد يكون من المفيد أيضاً إجراء دراسات تستهدف مقارنة النتائج الحالية المستندة إلى تصورات المعلمين مع وجهات نظر أطراف أخرى في المجتمع المدرسي، كالمديرين أو المشرفين التربويين، لضمان الوصول لتقديرات أكثر شمولية وموثوقة. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج حول الصدق البنائي وجودة مطابقة النموذج النظري لمقياس الخماسية (2022) للقيادة المستدامة، تُوصي الدراسة بالتوسع في تطبيق المقياس في التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس لهذا النمط القيادي. كما تُوصي كذلك بإعادة اختبار البنية العالمية للمقياس وصلاحيته في سياقات تعليمية وثقافية متنوعة داخل المملكة وخارجها، وإجراء دراسات مقارنة لاختبار نماذج عاملية بديلة بهدف تعزيز الفهم النظري لأبعاد القيادة المستدامة وتحليل بنية العلاقات بين مكوناتها. ويمكن أيضاً الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير أدوات قياس جديدة تستند إلى هذا المقياس، أو استخدامها لصياغة أطر قياس تدعم السياسات التعليمية القائمة على مبادئ الاستدامة. ومن حيث الأثر التطبيقي لنتائج الدراسة فيما يتعلق بالممارسات والسياسات التعليمية، يمكن اقتراح عدد من التوصيات التي تهدف إلى التحسين المستمر لممارسات القيادة المستدامة في المدارس بشكل عام، والمدارس الثانوية بمكة المكرمة بشكل خاص. حيث تُوصي الدراسة بتضمين مفاهيم ومبادئ القيادة المستدامة ضمن برامج إعداد وتطوير القيادات المدرسية، بالإضافة إلى تصميم برامج تدريبية، مبنية على تحليل الفجوات في الأداء، لدعم عمليات التمكين القيادي والتطوير المهني، واعتمادها كمعيار أساسي عند اختيار القيادات المدرسية. كما تُوصي الدراسة بدمج أبعاد القيادة المستدامة في مؤشرات تقييم الأداء القيادي المعتمدة من قبل وزارة التعليم، لضمان اتساق الممارسات مع التوجهات الاستراتيجية للتعليم المستدام، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة (2030).

بالإضافة إلى ذلك، قد تُبرز النتائج الحالية أهمية دعم مديري المدارس في الأبعاد التي أظهرت مستويات ممارسة أقل نسبياً، مثل التخطيط بعيد المدى والمسؤولية المجتمعية، من خلال إتاحة فرص للتدريب المهني وتوفير أدوات تنفيذية داعمة. وبالنظر إلى أهمية استمرارية الممارسات الفاعلة، قد تبرز الحاجة أيضاً إلى أنظمة تحفيزية تستهدف مديري المدارس الذين يظهرون التزاماً عالياً بمبادئ القيادة المستدامة، بما يعزز من الأداء المؤسسي ويرسخ بيئة مدرسية إيجابية. وأخيراً، توصي الدراسة بدمج مفاهيم وأبعاد القيادة المستدامة ضمن السياسات التعليمية، بحيث تُضمن كأحد مكونات معايير الجودة المؤسسية والتخطيط الاستراتيجي في المدارس، بما يضمن التطبيق الفاعل لممارسات قيادية طويلة الأمد. هذه التوصيات تمثل استجابة لنتائج الدراسة، وتدعم وجود إطار عملي لتفعيل القيادة المستدامة في المدارس، بما يُحقق التحسين المستمر في الأداء القيادي ويعزز من جودة التعليم واستدامة أثره.

وفي الختام، تؤكد الدراسة على أهمية تبني القيادة المستدامة بوصفها خياراً استراتيجياً لتطوير المدارس بما يتسق مع توجهات التعليم المستدام في المملكة. ويعزز قدرتها على التكيف مع التحولات التعليمية والتنظيمية المعاصرة. ويُؤمل أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في توفير إطار عملي لتقييم ممارسات القيادة المستدامة في السياق التعليمي السعودي، بما يدعم بناء قاعدة معرفية عربية حول هذا النمط القيادي، ويسهم في تحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز من قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

بيان أخلاقيات البحث:

تم إجراء هذه الدراسة وفق ضوابط أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، وتم الالتزام بالأنظمة واللوائح التنفيذية المتعلقة بأخلاقيات البحث على البشر والمخلوقات الحية.

تضارب المصالح:

يُعلن المؤلفون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أحمد، أشرف محمود، الأنصاري، محمد صبري، عبدالرازق، صابرين نشأت، & حسن، منال محمد بكري. (2021). واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين. *مجلة العلوم التربوية*، (48)، 106 - 147.

[CrossRef]

اشتيوي، محمد. (2017). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامة وسبل تطويرها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية - غزة.

البلوشية، أسية حسن علي. (2022). القيادة المستدامة وعلاقتها بالتعلم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الحازمي، مها يحيى أحمد. (2022). تصور مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء القيادة المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(11)، 155 - 182.

- الحميدي، منال حسين. (2019). القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، 5(19)، 577-519.
- حوالة، سهير محمد أحمد، & المطيري، نورة بلمهان. (2019). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *العلوم التربوية*، 27(4)، 364 - 407.
- الخضير، هديل سليمان عبد الله. (2021). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (69)، 97 - 112. [CrossRef]
- الخمايسة، رائد علي محمد. (2022). درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الراشد، نورة أحمد عبد العزيز. (2023). تطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية*، (108)، 73 - 134.
- رؤية السعودية 2030. (2021). *الوثيقة الإعلامية لخطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025*.
- الرشدي، حسين مجبل هديبا، & العازمي، فيصل مدعث غلاب. (2017). تقييم الممارسات القيادية لدى مديري المدارس بدولة الكويت في ضوء مبادئ القيادة المستدامة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، 6(18)، 495 - 533.
- الزبيدي، حمزة ذاكراً، الغامدي علي سعيد، & الشواطي، فهد أحمد. (2023). القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري للمعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والأدب*، 2(10)، 138 - 198. [CrossRef]
- العمرى، سميرة عبد الرحمن، & الغامدي، حنان حسن سعيد. (2023). الالتزام التنظيمي للقيادات الإشرافية بإدارة التعليم في ضوء مبادئ القيادة المستدامة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (35)، 361 - 404.
- عوض الله، ولأ عبد الحميد سعيد، ميخائيل، إنجي طلعت نصيف، & عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد. (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة كلية التربية*، 30(119)، 530 - 564.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2017). *التقرير العالمي لرصد التعليم-المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا* (الطبعة الثانية). فرنسا. [CrossRef]
- النصير، يوسف محمد. (2022). أثر سلوك المواطنة التنظيمية على الأداء الوظيفي في مدارس التعليم العام في منطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة حضر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (4)، 123 - 171.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *مهنة التعليم وقيمتها في نظر المعلمين وقادة المدارس*. تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم 2018 (TALIS).
- يونس، أماني محمد. (2017). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للقيادة المستدامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Armani, A. B., Petrini, M., & Santos, A. C. (2020). What are the attributes of sustainable leadership? *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 22(4), 820-835. [CrossRef]
- Avery, G. (2005). *Leadership for sustainable futures: Achieving success in a competitive world*. Edward Elgar Publishing. [CrossRef]
- Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, 39(3), 5-15. [CrossRef]
- Awan, U., & Khan, S. A. (2021). Moderating role of sustainable leadership in buyer-supplier relationships: A supply chain performance: An empirical study. *Logforum: Scientific Journal of Logistics*, 17(1), 97-112. [CrossRef]
- Besong, F., & Holland, C. (2015). The dispositions, abilities and behaviours (DAB) framework for profiling learners' sustainability competencies in higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 5-22. [CrossRef]
- Casserley, T., & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training*, 42(5), 287-295. [CrossRef]
- Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 102-120. [CrossRef]
- Çayak, S., & Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 774388. [CrossRef]

- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1–17.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9. [CrossRef]
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Crosby, L. G. (2016). *Developing sustainable leadership strategies to increase corporate revenue* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Elkington, J., & Rowlands, I. H. (1999). Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business. *Alternatives Journal*, 25, 42. [CrossRef]
- Ellen, M. (2022). Sustainable leadership in private international schools: Lessons from Kuwait. *Journal of Research in International Education*, 21(3), 242–255. [CrossRef]
- Farooq, M. (2019). A measurement model of university staff perception towards sustainable leadership practices in the universities of the central region of Uganda. *International Journal of Quality Control and Standards in Science and Engineering*, 7(1), 25–41. [CrossRef]
- Farooq, M., Ibrahim, M.B. (2019). Exploratory factor analysis in the measurement of the four dimensions of sustainable leadership construct. In: Erçetin, Ş., Potas, N. (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017* (pp. 103–113). Springer Proceedings in Complexity. Springer. [CrossRef]
- Haan, L. (2020). *Integrating education for sustainable development into the Dutch EFL classroom* (Publication No. 1532953) [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository.
- Han, T. S., Chiang, H. H., McConville, D., & Chiang, C. L. (2015). A longitudinal investigation of person–organization fit, person–job fit, and contextual performance: The mediating role of psychological ownership. *Human Performance*, 28(5), 425–439. [CrossRef]
- Hardie, R. A. (2011). *Principals' perceptions of the essential components of sustainable leadership and implications for succession planning at the elementary school level: A mixed methods research study* (Publication No. NR92252) [Doctoral dissertation, University of Saskatchewan]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass/Wiley.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Energizing leadership for sustainability*. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 46–64). Paul Chapman Publishing.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. [CrossRef]
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393–416. [CrossRef]
- Ishak, M., & Hussin, F. (2022). Predictive validity study of sustainable leadership for learning questionnaire. *International Journal of Instruction*, 15(2), 601–622. [CrossRef]
- Jiang, N. (2022). *Investigating performance of model fit indices in multiple-group confirmatory factor analysis: Complications with ordinal data*. [Undergraduate thesis]. University of South Carolina.
- Karami, H. (2015). Exploratory factor analysis as a construct validation tool: (Mis)applications in applied linguistics research. *TESOL Journal*, 6(3), 476–498. [CrossRef]
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Koopmans, L., Bemaards, C., Hildebrandt, V. H., de Vet, H. C. W., & van der Beek, A. J. (2014). Construct validity of the individual work performance questionnaire. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(3), 331–337. [CrossRef]
- Koopmans, L., Bemaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H. C. W. (2014). Improving the individual work performance questionnaire using Rasch analysis. *Journal of Applied Measurement*, 15(2), 160–175.
- Laher, S. (2010). Using exploratory factor analysis in personality research: Best-practice recommendations. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), Article 873. [CrossRef]
- Lambert, L. (2011). Sustainable leadership and the implications for the general leadership development framework. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 660–672. [CrossRef]

- Lee, H. W. (2017). Sustainable leadership: An empirical investigation of its effect on organizational effectiveness. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 20, 419–453. [CrossRef]
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. [CrossRef]
- Liao, S.-H., Chen, C.-C., Hu, D.-C., Chung, Y. C., & Yang, M.-J. (2017). Developing a sustainable competitive advantage: Absorptive capacity, knowledge transfer, and organizational learning. *The Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1431–1450. [CrossRef]
- Liao, Y. (2022). Sustainable leadership: A literature review and prospects for future research. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1045570. [CrossRef]
- Lusena-Ezera, V., Bikse, V., Pusaudze, S., Rivza, B., & Pole, L. (2023). The role of sustainable leadership in promoting the visibility of the territories represented by the tourism information centres of Latvian state cities. *Sustainability*, 15(10), 7852. [CrossRef]
- Makhaga, M. H. (2013). *Sustainable leadership style towards school effectiveness* [Doctoral dissertation, University of Venda].
- Malik, N. K. (2022). Sustainable leadership and school improvement: A conceptual research. *Proceedings of the 2021 Sustainable Leadership and Academic Excellence International Conference (SLAE)*, Manama, Bahrain, 1–8. [CrossRef]
- McCann, J. T., & Holt, R. A. (2010). Servant and sustainable leadership: An analysis in the manufacturing environment. *International Journal of Management Practice*, 4, 134–148. [CrossRef]
- Mogaji, I., & Newton, P. (2020). School leadership for sustainable development: A scoping review. *Journal of Sustainable Development*, 13(5), 15. [CrossRef]
- Murtada, A. B. S. B., & Al-Zar'ah, H. A. (2022). The degree of practicing sustainable leadership among high school leaders in west of Dammam from the teachers' perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(4), 12–31.
- Peterlin, J., Pearse, N. J., & Dimovski, V. (2015). Strategic decision-making for organizational sustainability: The implications of servant leadership and sustainable leadership approaches. *Economic and Business Review*, 17(3), 273–290. [CrossRef]
- Qualter, P., Ireland, J., & Gardner, K. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREI) in a sample of male offenders. *The British Journal of Forensic Practice*, 12(2), 43–51. [CrossRef]
- Semin, F. (2019). Competencies of principals in ensuring sustainable education: Teachers' views. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 201–212. [CrossRef]
- Song, Z., & Rizal, D. (2023). Rationalizing the role of teacher leadership in school development towards a creative and sustainable development framework. *Journal of Education and Educational Research*, 5(1), 55–58. [CrossRef]
- Taylor, S., Osland, J., & Egri, C. (2012). Guest editors' introduction: Introduction to HRM's role in sustainability: Systems, strategies, and practices. *Human Resource Management*, 51(6), 851–865. [CrossRef]
- Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons. [CrossRef]
- Tideman, S. G., Arts, M. C., & Zandee, D. P. (2013). Sustainable leadership: Towards a workable definition. *Journal of Corporate Citizenship*, 49, 17–33. [CrossRef]
- Williams, T. (2013). Is shared leadership the answer to sustainable leadership? An examination of shared leadership in schools and how leaders facilitate and sustain change. *Educational Research Journal*, 28(1–2), 33–50.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: "Our common future"* (A/42/427). United Nation Secretary-General.
- Yang, Y., & Xia, Y. (2015). On the number of factors to retain in exploratory factor analysis for ordered categorical data. *Behavior Research Methods*, 47(3), 756–772. [CrossRef]
- Yavas, T. (2022). The effect of self-efficacy beliefs of school administrators on sustainable leadership characteristics. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 306–320. [CrossRef]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Ahmed, A. M., Al-Ansari, M. S., Abdelrazek, S. N., & Hassan, M. M. B. (2021). The reality of practicing sustainable leadership in general secondary schools in the governorates of Upper Egypt from the perspective of teachers and principals. *Journal of Educational Sciences*, (48), 106–147. [In Arabic]
- Al-Bloushiya, A. H. A. (2022). *Sustainable leadership and its relationship with organizational learning in basic education schools in South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman* [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University. [In Arabic]

- Al-Hazmi, M. Y. A. (2022). A proposed vision for developing academic leadership in Saudi universities in light of sustainable leadership. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(11), 155–182. [In Arabic]
- Al-Humaidi, M. H. (2019). Servant leadership and its relationship with organizational citizenship in secondary schools in Taif City. *Taif University Journal for Human Sciences*, 5(19), 519–577. [In Arabic]
- Al-Khamaisa, R. A. M. (2022). *The degree of sustainable leadership practice by public school principals from the teachers' perspective in Al-Qweismeh District* [Unpublished master's thesis]. Middle East University. [In Arabic]
- Al-Khudair, H. S. A. (2021). Developing sustainable leadership performance in general education in light of the Netherlands' experience. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (69), 97–112. [In Arabic]
- Al-Naseer, Y. M. (2022). The impact of organizational citizenship behavior on job performance in public education schools in the Northern Borders region. *University of Hafr Al-Batin Journal of Educational and Psychological Sciences*, (4), 123–171. [In Arabic]
- Al-Omari, S. A. R., & Al-Ghamdi, H. H. S. (2023). Organizational commitment of supervisory leaders in the Education Department in light of sustainable leadership principles. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (35), 361–404. [In Arabic]
- Al-Rashed, N. A. A. (2023). Developing the performance of secondary school principals in light of sustainable leadership dimensions. *Journal of the Faculty of Education*, (108), 73–134. [In Arabic]
- Al-Rashidi, H. M. H., & Al-Azmi, F. M. G. (2017). Evaluating leadership practices of school principals in Kuwait in light of sustainable leadership principles. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, 6(18), 495–533. [In Arabic]
- Al-Zubaidi, H. Z., Al-Ghamdi, A. S., & Al-Shawati, F. A. (2023). Sustainable leadership among private secondary school principals in Jeddah and its relationship with teachers' innovative work behavior. *International Journal of Educational Sciences and Literature*, 2(10), 138–198. [In Arabic]
- Ashtaywi, M. (2017). *The degree of practicing sustainable leadership patterns by education directors in the Gaza governorates and ways to develop them* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. [In Arabic]
- Awadallah, W. A. S., Mikhael, I. T. N., & Aidaros, A. N. A. (2019). Sustainable leadership as an approach to improving institutional performance in Egyptian public secondary schools. *Journal of the Faculty of Education*, 30(119), 530–564.
- Education and Training Evaluation Commission. (2020). *The teaching profession and its value in the eyes of teachers and school leaders: Report on the participation of the Kingdom of Saudi Arabia in the Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018)*. [In Arabic]
- Hawala, S. M. A., & Al-Mutairi, N. B. (2019). The reality of applying sustainable leadership dimensions by female principals of public secondary schools in North Riyadh. *Educational Sciences*, 27(4), 364–407. [In Arabic]
- Saudi Vision 2030. (2021). *The media document for the implementation plan of the Human Capability Development Program 2021–2025*. [In Arabic]
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report – Accountability in Education: Meeting our commitments* (2nd ed.). France. [In Arabic]
- Younes, A. M. (2017). *The degree of sustainable leadership practice by UNRWA school principals in the Gaza governorates and its relationship with the quality of work life of their teachers* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. [In Arabic]