Saba Journal of Humanities and Social Sciences
مجلة سبأ للعلوم الإنسانية والاجتماعية

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الجودة من وجهة نظر المعلمين

د. حامد جعفر المالكي
دكتوراة الإدارة والتخطيط التربوي، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
dr.hamedalmalki2@gmail.com

The degree of practice of directors of general education schools in Riyadh for the dimensions of entrepreneurial leadership and its relationship to the promotion of a culture of quality from the perspective of teachers

Dr. Hamid Jafar AL – Maliki
Ph.D. Educational Management and Planning, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia
dr.hamedalmalki2@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2- 04- 2026 تاريخ القبول: 11- 04- 2026
Received: 2 -04- 2026 Accepted: 11- 04- 2026
ISSN (online): 3080-1648
DOI: https://doi.org/ 10.48185/sjhss.v2i6. 2043

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين. وكذلك التعرف على مدى توافر عناصر ثقافة الجودة داخل المدارس، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام الأبعاد القيادة الريادية وأثرها في تعزيز ثقافة الجودة داخل المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (759) من معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدنية الرياض. وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة أبعاد القيادة الريادية عند مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، وأن تعزيز أبعاد ثقافة الجودة في المدارس جاء بدرجة عالية، كما كشفت الدراسة وجود علاقة طردية بمستوى عالي بين درجة ممارسة مدير المدرسة للقيادة الريادية ودرجة تعزيز ثقافة الجودة في المدرسة. وقد خلصت الدراسة إلى إن هناك تأثيرا كبيرا لممارسة مدير المدرسة لأبعاد القيادة الريادية على تعزيز ثقافة الجودة في المدرسة، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بزيادة الوعي لدى القيادات المدرسية بأهمية الدور الريادي الذي يؤدونه، وبناء برامج تدريبية مهنية لمديري المدارس لتفعيل دورهم في نشر ثقافة الجودة والإبداع والابتكار.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية، ثقافة الجودة. مديرو مدارس التعليم العام.

Abstract

The study aimed to identify the degree to which public school principals in Riyadh practice the dimensions of entrepreneurial leadership from the teachers' perspective. It also aimed to identify the availability of quality culture elements within schools, in addition to revealing the statistically significant relationship between public school principals' practice of entrepreneurial leadership dimensions and its impact on promoting a quality culture within the school. The study followed a descriptive correlational approach and used a questionnaire as a study tool. The questionnaire was applied to a random sample of (759) male and female teachers in public schools in Riyadh. The results of the study revealed that, from the teachers' perspective, the practice of entrepreneurial leadership dimensions among school principals was high, and that promoting the dimensions of quality culture in the school was high. The study also revealed a high direct relationship between the degree to which the school principal practices entrepreneurial leadership and the degree to which the quality culture is promoted in the school. The study concluded that the school principal's practice of entrepreneurial leadership dimensions has a significant impact on promoting a quality culture in the school. Based on this, the study recommended increasing awareness among school leaders of the importance of the entrepreneurial role they play and developing professional training programs for school principals to activate their role in spreading the culture of quality, creativity, and innovation.

Keywords: Entrepreneurial leadership, quality culture, Principals of general education schools.

للاقتباس: المالكي، حامد جعفر. (2026). **درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الجودة من وجهة نظر المعلمين**، *مجلة سبأ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج2، ع(6): 27- **55**

Cite this article as: **AL–Maliki, Hamid Jafar**. (2026). The degree of practice of directors of general education schools in Riyadh for the dimensions of entrepreneurial leadership and its relationship to the promotion of a culture of quality from the perspective of teachers. Saba Journal of Humanities and Social Sciences, Volume 2, Issue (6), Pages: 27 - 55

المقدمة:

تماشيا مع متطلبات "عصر الريادة"، وجهت إصلاحات التعليم اهتمامها نحو الأهمية المحورية للقيادة الريادية. فنجاح المدرسة وفاعلية تحقيقها لأهدافها، بغض النظر عن حجم مواردها، مرهون بتطبيقها لممارسات هذه القيادة.

تكمن أهمية هذه الممارسات في تزويد الطلاب والمعلمين والقادة بالمهارات والمعرفة الأساسية لتحديد الفرص، وتوليد وتطوير أفكار مبتكر ة، إلى جانب القدرة على فهم وتقييم القضايا الثقافية والمؤسسية والبيئية. وتلعب القيادة الريادية دوراً حيوياً في تعزيز ونشر ثقافة ريادة الأعمال ضمن المجتمع المدرسي، مما يمكن الأفراد من تحمل مسؤولية تطوير الواقع والمساهمة في خلق فرص جديدة ومستدامة (Baker, Islam & Lee, 2015, p.9).

كما تتسم عملية تطوير التعليم بوجود تحديات وعقبات جمة ومتطلبات متعددة تعترض مسار المؤسسات التربوية. إن تحقيق هدف التطوير يستلزم توفير مجموعة من المتطلبات الجوهرية، وهي: القيادة المؤهلة، إنشاء مجتمعات مهنية فاعلة، تعزيز الابتكار، تسخير التكنولوجيا، ومعالجة المشكلات. ومن خلال استيفاء هذه العناصر، يمكن بلوغ مفهوم الجودة الشاملة في المجال التعليمي.

تعد القيادة الريادية ضرورية لتمكين المدرسة من المنافسة وتحقيق التميز العالمي، كما يكمن دورها في تحفيز الابتكار والإبداع، كما تتجلى صفاتها في اتخاذ القرارات الجريئة والمحسوبة المخاطر، والتركيز على المبادرات الجديدة والمخاطرة المنظمة لضمان تحقيق الأهداف بفاعلية (European Commission, 2012, p.45).

وقد حاز موضوع ثقافة الجودة اهتماماً كبيراً من المختصين لما له من أثر كبير على فلسفة المنظمات وخططها وممارساتها الإدارية، خاصة المنظمات التعليمية منها ما أشار له الصياد وآخرون (2021) بأن مدير المدرسة كقائد تربوي مسؤول عن ضمان تحقق معايير الجودة، وهذا ما جعل صانعي القرار يهتمون بتحويل الإدارات المدرسية من القيام بأدوارها التقليدية إلى دورها في تشجيع الإبداع والابتكار ورفع مستوى العملية التعليمية الأثري، وعلى الرغم من الدراسات الموجودة حالياً فإن هناك نقصاً في الأدبيات السابقة، والتي تفرض إجراء مزيد من الدراسات حول القيادة الريادية إذ إن هذا النمط من القيادة تحتاج إليه الأنظمة التربوية في ضوء التغييرات المتسارعة ورغبة الدول في تحقيق رؤيتها وتجويد العملية التعليمية؛ إن تبني مدير المدرسة للقيادة الريادية أصبح أمرا حيويا، إذ يهدف إلى غرس وتحويل البيئة المدرسية لتعتنق ثقافة الجودة الشاملة. من خلال هذا النهج، سيتمكن المدير من إنجاز الأهداف التعليمية والارتقاء إلى المعايير المرجوة، وذلك عبر تعزيز التآزر والعمل الجماعي بين أعضاء الكادر التعليمي والإداري.

مشكلة الدراسة

في ضوء رؤية السعودية 2030؛ تسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نحو تبني خطط إصلاحية شاملة، لذا بات من الضروري إعادة صياغة أدوار القيادات المدرسية لتتحول من النمط التقليدي إلى أدوار ريادية فاعلة تسهم في تحسين البيئة المدرسية ورفع كفاءة المعلمين. ويؤكد (Winokur, 2014) أن نجاح هذه الإصلاحات يرتكز بصورة جوهرية على مواءمة خطط التطوير مع السياق الثقافي للمدرسة؛ حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الدور الريادي لمدير المدرسة والتحسين المدرسي الشامل (Pihie, 2014). وفي المقابل، تبرز ندرة القيادات المتمكنة مهارياً

وضعف الالتزام بمعايير الجودة كأبرز المعوقات التي تحول دون نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية، وهو ما ذهبت إليه دراسة (Idris, 2019).

بناء على ما تقدم، تبرز القيادة الريادية كمدخل استراتيجي لتعزيز الابتكار وإحداث التغيير الإيجابي المنشود في المنظمات التربوية (العمرو والزعبي، 2019؛ Stalmeijer et al., 2022). ومن خلال ترسيخ ثقافة الجودة، يمكن للقيادات الريادية تمكين المدارس من التكيف مع المتغيرات التعليمية المتلاحقة، وهو ما أكدت عليه توصيات دراسات سابقة (النومسي والبلوي، 2021؛ يوسف، 2020) بضرورة تقصي أثر القيادة الريادية في تجويد أداء العاملين. واستجابةً لهذه المعطيات، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الجودة في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه المؤسسات التعليمية.

أسئلة الدراسة

تتبلور أسئلة الدراسة في الآتي:

1. ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستراتيجية) من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما درجة تعزيز ثقافة الجودة (التدريب، التحفيز، المشاركة والتمكين، الاتصال الفعال) بالمدرسة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a \leq 0{,}05)$ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الريادية تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي)؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a \leq 0{,}05)$ بين ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الريادية ودورهم في تعزيز ثقافة الجودة داخل المدرسة؟

فرضيات الدراسة

تحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين القيادة الريادية وثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة حول القيادة الريادية وأثرها في تعزيز ثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستراتيجية) من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على مدى تعزيز ثقافة الجودة (التدريب، التحفيز، المشاركة والتمكين، الاتصال الفعال) في المدرسة من وجهة نظر أفراد الدراسة.
3. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0,05$) في ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للقيادة الريادية تبعاً للمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي)؟
4. توضيح العلاقة ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0,05$) بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية وأثرها في تعزيز ثقافة الجودة داخل المدرسة؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من معالجتها لمفهوم القيادة الريادية في الإدارات المدرسية، كونه مفهوما حديثا ومهما في علم الإدارة. وتكمن أهميتها التطبيقية في تركيزها على دور هذه القيادة في تطوير العملية التربوية وضمان جودة العمل التعليمي، مما يسهم في الارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل. علاوة على ذلك، تسعى الدراسة إلى سد الفجوة البحثية القائمة حـ ول العلاقة بين القيادة الريادية وثقافة الجودة في البيئات المدرسية، كما تعد هذه الدراسة إضافة قيمة للبرامج التدريبية المخصصة لمديري المدارس لتنمية ممارساتهم الريادية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام أداة الدراسة في الأبحاث والدراسات التربوية المستقبلية

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة تعزيز ثقافة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء القيادة الريادية وفق الأبعاد التالية: (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستراتيجية) من وجهة نظر المعلمين.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدارسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤5هـ).

مصطلحات الدراسة

القيادة الريادية Entrepreneurial Leadership

تعرف القيادة الريادية بأنها "نمط قيادي منظم واع وهادف، تتوفر فيه روح المبادأة والجرأة على المألوف، والاستعداد لتحمل المخاطر، وتقديم الحلول المبتكرة للصعوبات المتوقعة وغير المتوقعة، يقوم بها القائد من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية" (Barringer & Ireland, 2008, p.7).

وتعرف القيادة الريادية إجرائياً بأنها قدرة مدير المدرسة على إيجاد بيئة من الابتكار والإبداع والتعاون داخل المدرسة؛ بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال امتلاكه لروح الريادة والمبادرة والمخاطرة والاستباقية، مع وجود رؤية واضحة لتقديم حلول للمشكلات واقتناص الفرص المختلفة وزيادة قدرة المدرسة على التكيف مع المتغيرات العديدة.

ثقافة الجودة Quality Culture

يعرفها (Salmeijer et al, 2022) بأنها الثقافة السائدة في المؤسسة، التي تتيح الفرصة للأفراد بالتحسين المستمر، بالإضافة إلى دورهم في تحقيق الجودة من خلال تشكيل التوقعات المتبادلة وتحفيز المسؤولية الجماعية.

وتعرف إ جرائياً في الدراسة بأنها قدرة المؤسسة التعليمية على إيجاد وزرع قيم ومبادئ النمو والتحسين المستمر وضمان الجودة للعاملين في المدرسة، من خلال توفير الفرص لتدريبهم وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة، وتمكينهم من أداء عملهم مجودة من خلال الاتصال الفعال والتحفيز والتشجيع.

الإطار النظري

أولاً: القيادة الريادية

نشأة وتطور القيادة الريادية

قدم مفهوم القيادة الريادية لأول مرة في عام ٢٠٠٠ عن طريق ما كغرات وما كميلان McGrath & MacMillan اللذان أشارا إلى أنه مطلوب قائد من نوع جديد في الأسواق الديناميكية التي يزداد فيها عدم التيقن والضغط التنافسي، ووصفا ذلك بأنه "القائد الريادي"، حيث تمنح هذه الأسواق أو المواقف السريعة التغيير لهؤلاء القادة الذين ينتهجون أسلوب الأعمال الريادية القدرة على استغلال الفرص؛ لتحقيق النفع لمؤسساتهم أسرع من غيرهم، وقد عرف ماكغرات وماكميلان القيادة الريادية بأنها "القيادة التي تعتمد على الابتكار والابداء للاستفادة من الفرص المتاحة، وتحمل المخاطر، وإدارة التغيير في البيئات الديناميكية؛ لتحقيق نتائج فعالة فيها" (McGrath & MacMillan, 2000, p.2).

وتعد القيادة الريادية نمط مميز من القيادة المطلوبة للتعامل مع التحديات والأزمات، والتنافس الشديد التي تواجهه المنظمات (Gupta & Surie, 2004, p. 241)، هذا وسعى الباحثون في السنوات الخمس عشرة الماضية لدمج المفهومين المتميزين (القيادة والريادة) في مفهوم واحد متكامل وهو القيادة الريادية نتيجة لوجود القواسم المشتركة بينهما، فالقيادة الريادية هي نتيجة توليفة وجمع بين تركيبات الريادة والقيادة أي أنها متأصلة من مجالات ريادة الأعمال والقيادة (Renko et al., 2015, p.45)، كما تم وضع وجهة نظر أخرى أثناء تطوير مفهوم القيادة الريادية، حيث يرى البعض أن القائد الريادي لا تجده بالضرورة في بيئة ريادية أو مواقف ريادية فحسب وأن سلوكيات القيادة الريادية تشكل قاعدة أساسية للمنافسة على المدى الطويل (Hertz & Lazarowitz, 2010, p.144)، فالقادة الرياديون يهيئون جوا سحريا ويشركون العاملين في تقديم الأفكار، وهو الذي يشجع العاملين على تحمل المسئولية وتطوير أنفسهم (Brüggemann, 2014, p.14).

يتضح مما سبق أن القيادة الناجحة تتطلب قائداً ذا عقلية ريادية، يستطيع تحويل الفرص المتاحة إلى إنجازات ملموسة. لذا، يصبح تبني عقلية ريادة الأعمال أمرا ضروريا في البيئة المدرسية لخلق بيئة تعليمية محفزة. فالقائد ذو الشخصية الريادية يتمتع بقدرة فذة على الابتكار، مما يمكنه من إلهام وتحفيز الآخرين لبلوغ أقصى إمكاناتهم في مجالي التعلم والإنجاز.

أهمية القيادة الريادية

أشار (Peleg, 2012, p.5) إلى أهمية القيادة الريادية في المؤسسات التعليمية في النقاط التالية:

1. مثل الربط بين العاملين، وخطط المؤسسة التعليمية المرسومة، وتطلعاتها المستقبلية.
2. مواكبة أعمال المؤسسة التعليمية ومتابعتها من أجل الوصول إلى الأهداف المحددة.
3. دعم القوى العاملة وتعزز قدراتهم، وتقلل من السلبيات التي تحد من تطور أعمال المؤسسة.
4. السيطرة وتفهم المشكلات، وتشكيل الخطط الداعمة للعملية التعليمية في المؤسسة.
5. مواكبة التغيرات، والعمل على تضمينها لخدمة المؤسسة التعليمية.

بناء على ما سبق، يمكن إيجاز أبرز العناصر التي تميز القيادة الريادية في النقاط التالية:

1. الابتكار والإبداع: التركيز على تحفيز الأفكار الجديدة والمبتكرة بهدف تطوير كل من العملية التعليمية والإجراءات الإدارية.
2. المبادرة وتحمل المخاطر: القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة، مما يفتح آفاقاً جديدة ويحسن مستوى الأداء.
3. الرؤية المستقبلية: تحديد غايات وأهداف واضحة وبعيدة المدى لضمان مستقبل مزدهر للمؤسسة.

بفضل هذه العناصر، تساهم القيادة الريادية في زيادة ثقة العاملين وانتمائهم للمدرسة.

أبعاد القيادة الريادية

تستند القيادة الريادية إلى المخاطرة والمبادرة والإبداع لتحقيق هدفين رئيسيين: بناء ميزة تنافسية مستدامة، ودفع النمو التكنولوجي في ظل التنافسية العالمية (Chen, 2007, p.293).

كما أوضح البعض الآخر إلى أن أبعاد القيادة الريادية هي تحمل المخاطرة، والإبداع واستغلال الفرص، والمبادأة، والرؤية (Dahiru & Pihie, 2016, p.2221). كما تناول البعض الآخر الممارسات في الإبداع، والرؤية، وتحمل المخاطرة، والمبادأة (Bagheri, 2017,p.690).

أظهرت المراجعة للدراسات السابقة اتفاق العديد منها على أن القيادة الريادية تتجسد في الأبعاد الأربعة الآتية: الرؤية، والإبداع، وتحمل المخاطرة، والمبادأة، وقد اعتمد الباحث على هذه الأبعاد وذلك لاتفاق أغلب الدراسات عليها، وفيما يلي عرض لأبعاد القيادة الريادية بشيء من التفصيل وفقا لما ورد في الأدبيات كما يلي:

1. الإبداع Creativity:

يعدّ الإبداع جوهرا لا يتجزأ وركيزة أساسية لريادة الأعمال، وهو في الواقع شرط حتمي للنجاح والبقاء في خضم المنافسة الشرسة التي تُميز بيئة الأعمال الحالية. المؤسسات التي تتسم قيادتها بذهنية إبداعية تستطيع بمرونة أكبر التكيف والاستجابة الفعالة للتغيرات السريعة في ديناميكيات السوق.

يعرف الإبداع على أنه عملية تطوير أساليب عمل أو إجراء تحسينات على العمليات الموجودة بناء على فكرة جديدة (Collier & Evans, 2007, p.25).

كما أشار بيتر (2008، ص. 16) إلى القدرة الإبداعية بأنها الملكة التي تمكّن من توظيف الحصيلة المعرفية بأساليب مجدّدة بهدف توليد أفكار مستحدثة، أو اقتراح حلول متباينة للإشكاليات، أو بلوغ استنتاجات غير مسبوقة،

كما يمثل الإبداع التحول النوعي من المحاكاة والتطوير التدريجي إلى الابتكار الجذري (الأصيل)، وهي عملية ذهنية تستدعي تحليل الظواهر والمواقف بمنظور جديد ومتفرد. ويتأثر هذا المسار المعرفي بالتفاعلات بين الذات المبدعة، وطبيعة العمل المنجز، إضافةً إلى المحيط البيئي العام والتعليمي.

بالتالي، يمثل الإبداع قدرة القائد الريادي على التفكير غير التقليدي لإنتاج أفكار وخدمات مستحدثة. هذا المنهج المبتكر هو مفتاح تميز المدرسة ورفع مستوى تنافسيتها.

2. الرؤية Vision:

تتميز القيادة الريادية بامتلاكها رؤية مستقبلية واضحة ومحددة المعالم، مع تصور دقيق لما تطمح لإنجازه ضمن إطار زمني محدد، إن أهداف القائد الريادي تتسم بالوضوح والمباشرة، وتوجه جهوده نحو تحقيق تطلعات المدرسة للمرحلة القادمة، ويتم تجسيد هذه الرؤية عملياً من خلال وضع خطط دقيقة ومحكمة، بما يضمن استمرارية تفوق المدرسة وريادتها الدائمة (Bagheri, 2017, p.3).

يمكن تعريف الرؤية بأنها التصور الطموح والواضح للمستقبل الذي تسعى إليه المدرسة، هذا التصور يصيغه القائد التربوي من خلال أفكار إبداعية ومقترحات عملية، ليغدو هدفاً يمكن تحقيقه. نتيجة لذلك، فإن اعتماد المدرسة لرؤية القائد الريادي يعزز من أدائها بشكل ملموس، إذ تُعتبر شخصية القائد ومكانته جزءاً من القدرات المؤسسية الفريدة للمدرسة (Barringer & Ireland, 2010, p.451).

تُعد الرؤية المدرسية الواضحة ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لتحفيز كافة الأطراف المعنية من طلاب ومعلمين وإدارة وأولياء أمور، فهي تعمل كمرجع موحد يقود الجميع للعمل بتناغم مع القيادة صوب الأهداف المشتركة، إن وجود رؤية محددة يغرس الشغف والالتزام، ويدفع الأفراد نحو السلوكيات الريادية واكتساب المهارات الضرورية، هذا التبني الجماعي هو مفتاح قدرة المدرسة على التطور والنجاح ضمن بيئة سريعة التغير، إذ أن الافتقار لهذه الرؤية يحول دون وضع استراتيجيات نمو وتطور فعالة. (Kuratko & Audretsch, 2009, p.17).

إن غياب الرؤية الواضحة في القيادة يعدّ عائقًا رئيسيا أمام النجاح في العمل الريادي، وينبع هذا القصور غالبا من تخوف القائد من الفشل، بالإضافة إلى الضبابية التي تكتنف طبيعة بعض المشاريع أو بيئات العمل، ونتيجة لذلك، فإن تجنبه للمخاطرة اللازمة لتحقيق الأهداف يقلص من قدرته على الإبداع والريادة (Currie, 2008, p.987).

3. تحمل المخاطرة Risk-Taking

تتعرض المدارس، بغض النظر عن تنوعها وحجمها، لطيف واسع من المخاطر، سواء كانت محتملة أو مفاجئة. ويعرَّف الخطر من النا حية الإجرائية بأنه حالة عدم يقين تحمل في طياتها تأثيرا مزدوجا (إيجابيا أو سلبيا) على مسار وأهداف المؤسسة التعليمية، لذا من غير الدقيق اقتصار مفهوم الخطر على التداعيات السلبية فقط، حيث أن احتمالية توليد نتائج إيجابية نتيجة للخطر توازي احتمالية توليد النتائج السلبية (Pinto, 2016, p.245).

يشير مفهوم تحمل المخاطرة إلى قدرة القائد الريادي على توقع المخاطر وإدارتها لتجنبها أو تقليل أثرها تسمى تحمل المخاطرة، القيادات التي لا تشجع على تحمل المخاطرة لن تستطيع التنافس في بيئة العمل المتغيرة. (Aven, 2011, p.18).

4. المبادأة Proactiveness

تَعرَّف المبادأة في سياق الأعمال المدرسية بأنها امتلاك القيادة للقدرة على تحديد واستغلال الفرص الجديدة في البيئة الخارجية قبل المنافسين، ولكي تتسم المدرسة بالمبادأة، يجب عليها متابعة التغيرات البيئية بشكل مستمر لاستشراف الاحتياجات والرغبات المستقبلية للعملاء، ويعد هذا التوجه الاستباقي ميزة تنافسية حاسمة، لأنه يمكّن المدرسة من العمل بناء على التوقعات بدلاً من مجرد رد الفعل (Deepababu & Manalel, 2016, p.21).

أن التوجه نحو المبادأة هو المبادرة قبل الآخرين للاستفادة من التغيرات البيئية لما فيه مصلحة المدرسة، أو المبادرة لتحقيق التكيف المطلوب مع البيئة (السكارنة، 2010، ص.68). وتشير المبادرة إلى السلوك الذي ينطوي على البدء بالإجراءات بهدف إحداث تغيير إيجابي في الأشخاص أو محيط العمل لتحقيق منفعة المدرسة، إنها تتشكل من مزيج من الخصائص الفردية ومناخ العمل، ويمكن تنميتها واكتسابها من خلال الأدوات الملائمة لانتقاء الأفراد وتدريبهم ومنحهم الصلاحيات اللازمة. (Nazdrol & Breen, 2011, p.3).

يتضح مما سبق أن نجاح مبادرات مدارس التعليم العام العام يتوقف على وجود قائد ريادي، هذا القائد مسؤول عن توجيه العاملين لاكتشاف الفرص الناجحة واستغلالها، ويستلزم ذلك منه المتابعة الفعالة، والبحث عن المعلومات التنافسية، ودراسة البيئة الخارجية ومتغيراتها، والالتزام بالتطوير والتحسين المستمر.

بشكل عام، يتوقف نجاح مدارس التعليم العام العام وقدرتها على النمو والاستدامة وتحقيق التنافسية العالية على تبني ممارسات القيادة الريادية الأساسية، وهي: الإبداع، والرؤية، وتحمل المخاطرة، والمبادرة، فالقيادة الريادية عملية حيوية تنفذ بروح الفريق، يقودها فرد فعال قادر على التأثير الإيجابي لتعزيز التعاون ودفع الأفراد لإنجاز المهام بإرادتهم.

ثقافة الجودة

أشار إدريس (Idris, 2019, p. 170) إلى أن ترسيخ ثقافة الجودة يعد مرتكزاً استراتيجياً وحتمية إدارية لتطوير المؤسسات التعليمية؛ ونظراً لكون فلسفة الجودة تصنف ضمن الأطر الفكرية والادارية المعاصرة، فإن فاعلية تطبيقها تظل رهينة بمدى توفر بيئة تنظيمية مواتية تتبنى قيمها ومبادئها. وفي هذا السياق، تلعب الثقافة التنظيمية دوراً محورياً في توجيه الممارسات المؤسسية؛ حيث يساهم تجذير قيم الجودة في دفع عجلة التحسين المستمر، والارتقاء بمعدلات الأداء، وتجويد المخرجات التعليمية بما يحقق الكفاءة المؤسسية المنشودة.

أبعاد ثقافة الجودة

تعد ثقافة الجودة ركيزة استراتيجية لضمان نجاح المؤسسات في استيفاء معايير الاعتماد والتميز المؤسسي؛ إذ يرتبط هذا النجاح ارتباطاً وثيقاً بمدى قدرة المؤسسة على تطوير بيئتها الثقافية وتطويعها لتبني منظومة من القيم والمبادئ الجوهرية الموجهة نحو التحسين المستمر (الأثري، 2021). وفي سياق المؤسسات التعليمية، تبرز ثقافة الجودة كمتطلب حيوي يستلزم وجود قيادة تحويلية قادرة على الاستثمار في رأس المال البشري، وتحديد المسؤوليات التنظيمية بدقة، فضلاً عن تعزيز قنوات الحوار الأكاديمي، وتمكين الكفاءات البشرية من المشاركة النوعية في صياغة وتحقيق الأهداف الاستراتيجية (Stalmeijer et al., 2022, p. 7).

وباستقراء الأدبيات التربوية والإدارية، يمكن استخلاص مجموعة من الأبعاد المحورية المشكلة لثقافة الجودة، والتي يتمحور أبرزها حول:

1. التدريب: جودة العمل والتميز فيه تعتمد على القوى البشرية المؤهلة، وعليه؛ فإن تدريب تلك القوى بصورة مستمرة لإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة في الأداء أمر على جانب كبير من الأهمية، والتدريب هو ذلك الجهد المخطط الذي تقوم به المؤسسة بهدف إكساب الموظفين المعرفة والمهارات والسلوكيات الضرورية للنجاحفي أداء مهامهم الوظيفية، وعلى قائد المؤسسة رعاية التدريب والتعليم وتشجيعهما مع توفير التمويل اللازم له فعلى القيادات المدرسية تحديد معايير الجودة، ووضع برامج تدريبية للعاملين، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة بناء على احتياجاتهم التدريبية (اشتيل، 2018، ص. 388).

2. مكافأة الموظفين وتحفيزهم: إن تقدير الأفراد وتقديم الحوافز المعنوية والمادية لهم، يسهم في تعزيز جودة المؤسسة، وذلك من خلال إيجاد نظام يتيح لجميع العاملين المشاركة في برامج الجودة المدرسية وتقديم مقترحاتهم وأفكارهم (شعبان، 2022، ص. 58)، وكذلك يجب على الإدارات المدرسية تعزيز ثقافة الجودة من خلال تشجيع المبادرات الذاتية من المعلمين والطلاب والاستماع الفعال لآرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم لطرح أفكار جديدة (أشتيل، 2018، ص. 388)

3. المشاركة والتمكين: يجب إشراك كل فرد يتأثر بالتغ يير في جهود التغيير؛ لأن المعلم يعتبر عنصراً رئيساً في نجاح المؤسسات وتميزها، فالتمكين هو منح الموظفين قدراً أكبر من الاعتماد على الذات من خلال تعزيز قدراتهم وتطويرها وإعطائهم الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات، وذلك يعد تشجيعاً للمعلم وحثه على تحمل المسؤولية؛ لأنه يعد جزءاً من ثقافة أي مؤسسة، ولا تستطيع المؤسسات التعليمية أن تعزز ثقافة الجودة فيها إلا من خلال التمكين الإداري للقيادات التعليمية؛ إذ إن المحافظة على الهياكل التنظيمية التقليدية التي تقتل روح الفريق الواحد وتحد من مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات هي أحد معوقات نشر ثقافة الجودة (شعبان، 2022، ص. 58)..

4. الاتصال الفعال: يؤدي مديرو المدارس دوراً مهماً في تعزيز مناخ مدرسي إيجابي والحفاظ على بيئة إيجابية داعمة ومحفزة للمعلمين والطلاب (Halawah, 2005, p. 340). واحدة من أهم الطرق للقيام بذلك هي التواصل الفعال مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور؛ إذ إن التواصل الجيد يعزز فهماً أكبر وتأييداً أكبر من جميع المهتمين بالعمل المدرسي؛ مما يؤدي الى زرع روح الفريق الواحد عندما يأخذ مديرو المدارس الوقت الكافي للاستماع إلى مشكلات المعلمين والطلاب وتوضيح القرارات لهم، فإن ذلك يقطع شوطاً طويلاً نحو بناء الثقة بالقيادة المدرسية، فضلاً عن ذلك، يمكن أن يساعد التواصل الواضحوالموجز على تقليل الشائعات ومقاومة التغيير التي تؤدي غالباً إلى صراعات تنظيمية (Sapian et al., 2020, p. 200).

القيادة الريادية وثقافة الجودة

يشير كلا من الزهراني (2019، ص. 18) وونكور (Winokur, 2014, p. 105) إلى أن العلاقة بين القيادة الريادية وثقافة الجودة تتضح من خلال الدور الذي تمارسه القيادة الريادية في صياغة البيئة التنظيمية الداعمة للجودة، وفي دفع المنظمة نحو الابتكار والتحسين المستمر، وتقوم هذه العلاقة على مجموعة من الارتباطات الجوهرية:

1. القيادة الريادية محفّز رئيس لنشر ثقافة الجودة: تسعى القيادة الريادية إلى استثمار الفرص، وتبنّي الأفكار الجديدة، وتشجيع التجريب، وهذه السمات ترتبط مباشرة بقدرة المنظمة على تبني تحسينات جودة مستدامة، فالمنظمات التي يقودها قادة ذوو توجه ريادي تميل إلى:

أ. بناء ثقافة عمل تقوم على المبادرة والمسؤولية.

ب. تحفيز الموظفين على تطوير إجراءات العمل وتحسينها.

ت. تبني ابتكارات في العمليات تسهم في رفع مستوى الجودة، تعزيز التحسين المستمر.

2. دعم رؤية الجودة ورسالتها: القيادة الريادية تمتاز بقدرتها على صياغة رؤية مستقبلية واضحة، وهذه الرؤية تسهم في:

- توجيه جهود الجودة نحو أهداف محددة.
- تفعيل التزام العاملين بمعايير الجودة.
- ربط مبادرات الجودة بالأهداف الإستراتيجية للمنظمة.

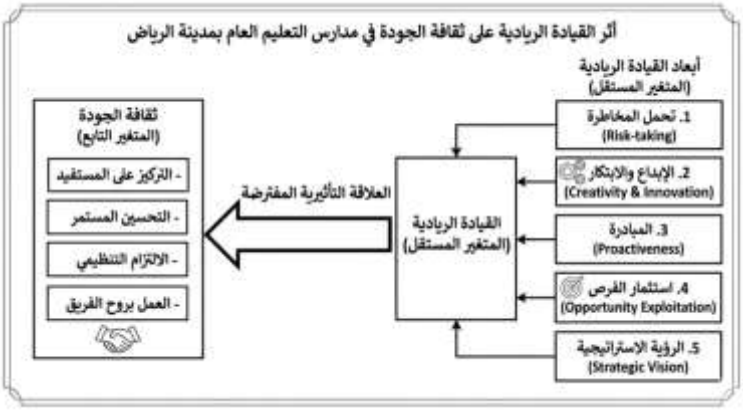
3. تمكين العاملين وتحفيزهم: تعتمد ثقافة الجودة على مشاركة الموظفين، والقيادة الريادية تعمل على:

- تمكين الموظفين ومنحهم صلاحيات اتخاذ القرار.
- تحفيز الابتكار الفردي والجماعي.
- بناء ثقة تعد أساسا لنشر ممارسات الجودة.

4. الابتكار كقيمة مشتركة: تلتقي القيادة الريادية وثقافة الجودة في ترسيخ الابتكار المؤسسي، فالجودة ليست مجرد التزام بالمعايير، بل قدرة على:

- تحسين المنتجات والخدمات باستمرار.
- تطوير عمليات ذات قيمة أعلى للعملاء.
- استخدام معايير الجودة كمنصة لإطلاق حلول مبتكرة.

ويمكن القول أن أبعاد القيادة الريادية تتلاقى مع المبادئ التوجيهية لنظرية القيادة التحويلية في قدرتها على إعادة هندسة الثقافة التنظيمية داخل مدارس التعليم العام. وبناء عليه، يفسر الارتباط بين هذين المتغيرين بكون القيادة الريادية تمثل القوة المحركة لتطوير القيم المؤسسية، حيث يسهم مدير المدرسة في تحفيز الكوادر التعليمية بمدينة الرياض نحو تبني معايير الجودة كاستجابة استراتيجية للتحديات التربوية المعاصرة، والشكل (1) يوضح العلاقة التأثيرية المفترضة بين أبعاد القيادة الريادية، وثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.



شكل (1) أثر القيادة الريادية على ثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بآليات تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم العام في ضوء أفضل الممارسات العالمية طبقا للترتيب الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

هدفت دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج أن مستوى التميز المؤسسي للمدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات القيادة الريادية والتميز المؤسسي.

أما دراسة الحالة التي قام بها الأثري (2021) فقد هدفت إلى تقديم وصف كامل عن واقع الثقافة التنظيمية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت ومدى مناسبة هذه الثقافة في تطبيق نظام الجودة الشاملة، وكذلك معرفة دور القيادة في تأصيل ثقافة الجودة في المؤسسة، وشملت الدراسة 32 قيادياً في الهيئة، وأظهرت النتائج قصوراً كبيراً في فهم الإدارات العليا لكيفية تعزيز الجودة في المؤسسة واتباعهم للطرق التقليدية والبيروقراطية في الإدارة، والمركزية الشديدة في الهيئة وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات، كذلك ابتعاد هذه القيادات عن المخاطرة خوفاً من تحمل المسؤولية

أما الدراسة النوعية التي أجراها (Ariyani & Zuhaery, 2021) فقد هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس للإبداع الإداري والقيادة الريادية وأثر هذه الممارسات في تشكيل بيئة تعليمية إيجابية، استخدم الباحثان دراسة الحالة والمقابلات الجمع البيانات والملاحظة ودراسة الوثائق أظهرت النتائج أن مديري المدارس يمارسون القيادة الريادية من خلال الاتصال الفعال والتحفيز، والقدوة، والتمكين، وكذلك يمارس الإبداع الإداري من خلال بناء الرؤية، وتطوير الموظفين، وإعادة الهيكلة، وخلصت الدراسة إلى أن هذا النوع من القيادة يمكن أن يعزز بيئة تعليمية مريحة وممتعة إذ إنه يمكن لجميع أعضاء المدارس متابعة عملية التعلم والابتكار، فضلاً عن تحقيق الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

كما هدفت دراسة مستورة الزهراني (2022) إلى تعرف واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وقد طبقت استبانة على عينة عشوائية بلغت 366 معلمة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى قائدات المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل بعد المبادرة على أعلى متوسط، ثم بعد الإبداع وثالثاً بعد استثمار الفرص، وأخيراً بعد الميل للمخاطرة كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة ممارسة القيادة الريادية تعزى المتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وتبعاً لمتغير سنوات الخدمة، لصالح المعلمات اللاتي خدمتهن أكثر من 10 سنوات.

كما هدفت دراسة الهندال وطه (2022) إلى كشف أثر القيادة الريادية على الثقة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية الكويتية، وقد قام الباحثان بتصميم قائمة استقصاء تضم 31 عبارة، وزعت على عينة بلغت 384 قيادياً ومعلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات القيادة الريادية تتوافر بدرجة مرتفعة لدى المشاركين، بينما جاء مستوى الثقة

التنظيمية بدرجة متوسطة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الريادية والثقة التنظيمية.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (2023) إلى تسليط الضوء عن دور القيادة الريادية في جودة الأداء المؤسسي، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة بلغت (42) من القيادات الإدارية والعلمية في جامعة دهوك في العراق وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين أبعاد القيادة الريادية المتمثلة في الرؤية الإستراتيجية، اعتماد المخاطرة، صنع القرارات الريادية المهارات الاجتماعية، وبين جودة الأداء المؤسسي بصورته الكمية والنوعية.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

أ. أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. من حيث الموضوع: عدم تعرض الدراسات السابقة لدراسة أفضل الممارسات العالمية في تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم العام؛ الأمر الذي يؤكد الاختلاف الجوهري لهذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

2. من حيث النتائج: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تقدم إجراءات مقترحة للاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في تطبيق ممارسات القيادة الريادية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وآليات تنفيذها.

ب. أوجه الإفادة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

1. وضع الآليات الإجرائية المقترحة.
2. توثيق مشكلة الدراسة.
3. اختيار منهج الدراسة المناسب.
4. تدعيم الإطار النظري وتحديد النقاط التي يجب تناولها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا المحور عرضاً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين دور القيادة الريادية وتحقيق ثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بمدية الرياض خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٧هـ، والبالغ عددهم (57994) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة لاختيار أفراد الدراسة وفقاً لجدول مورجان تم تحديد عينة الدراسة والتي بلغت (379) معلماً و (380) معلمة.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (1) على النحو الآتي:

جدول رقم (1) يتناول خصائص أفراد الدراسة

الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
النوع		
ذكر	379	0.49
أنثى	380	0.51
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	690	0.91
ماجستير	50	0.06
دكتوراة	19	0.03

تشير نتائج الجدول (١) أن نسبة الإناث بتكرار (380) فردا وبنسبة (51.00%)، أما الذكور فقد بلغت بنسبة بتكرار (379) فردا وبنسبة (49.00%)، في حين كانت النسبة الأكبر من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (690) فردا وبنسبة (٩١,٠٠%)، في حين أن هناك (69) من أفراد الدراسة بنسبة (٩,٠٠%) لكل من (ماجستير – دكتوراه).

أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة مثل: النوع، والمؤهل العلمي.
- الجزء الثاني: يتضمن أبعاد القيادة الريادية وتكونت من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور، هي المخاطرة (4) عبارات، الإبداع (6) عبارات، المبادأة (5) عبارات، الرؤية (5) عبارات.
- الجزء الثالث: يتضمن عناصر ثقافة الجودة في المدرسة وضمت (19) عبارة، موزعة على أربعة محاور، هي: الدريب (4) عبارات، التحفيز (5) عبارات، التمكين والمشاركة (6) عبارات، الاتصال الفعال (4) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العصاف، ٢٠١٢)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي قدمت، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.
- صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة القيادة الريادية لمديري المدارس: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (40) من معلمي مدارس التعليم

العام بمدينة الرياض، ومن خارج المشاركين، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وذلك للكشف عن مدى مناسبة العبارات لقياس المحور الواردة فيه، يوضح جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداء والدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

المخاطرة		الإبداع		المبادأة		الرؤية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.860	1	**0.691	1	**0.809	1	**0.822
2	**0.760	2	**0.752	2	**0.741	2	**0.783
3	**0.809	3	**0.764	3	**0.692	3	**0.690
4	**0.691	4	**0.799	4	**0.775	4	**0.811
		5	**0.890	5	**0.705	5	**0.744
		6	**0.782				

** دال عند مستوى (0,01)

تشير نتائج الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة القيادة الريادية لمديري المدارس ترتبط ارتباطاً موجباً، ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة $(a \leq 0,05)$ ، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة القيادة الريادية لمديري المدارس: يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة العساف (٢٠١٢)، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة القيادة الريادية لمديري المدارس

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المخاطرة	4	0.805
2	الابداع	6	0.881
3	المبادأة	5	0.902
	الرؤية	5	0.871
	الثبات الكلي للأداة	20	0.899

تشير نتائج الجدول (3) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩٩)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨٠٥، ٠,٩٠2)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة ثقافة الجودة داخل المدرسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (40) من معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، ومن خارج المشاركين، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وذلك للكشف عن مد مناسبة العبارات لقياس المحور الواردة فيه. يوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداء والدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

التدريب		التحفيز		التمكين		الاتصال	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.836	1	**0.837	1	**0.847	1	**0.947
2	**0.941	2	**0.947	2	**0.789	2	**0.836
3	**0.934	3	**0.882	3	**0.750	3	**0.778
4	**0.922	4	**0.699	4	**0.768	4	**0.790
		5	**0.922	5	**0.833		
				6	**0.871		

** دال عند مستوى (0,01) أو أقل.

تشير نتائج الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة ثقافة الجودة داخل المدرسة ترتبط ارتباطاً موجباً، ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة $(a \leq 0,05)$ ، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة ثقافة الجودة داخل المدرسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق الأداة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة ثقافة الجودة داخل المدرسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التدريب	4	0.922
2	التحفيز	5	0.947
3	التمكين والمشاركة الجماعية	6	0.805

4	الاتصال الفعال	4	0.867
الثبات الكلي للأداة		19	0.951

تشير نتائج الجدول (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠،951)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨05، ٠,٩47)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية

لتحليل البيانات استخدم برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، واتبعت الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص المشاركين، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للأداة، والإجابة عن السؤال الثالث. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن السؤالين الأول والثاني واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) Two sample test - equal variances not assumed للإجابة عن السؤال الرابع.
- لقياس القيادة الريادية لمدير المدرسة، وثقافة الجودة داخل المدرسة، صمم معيار الحكم المقياس الخماسي وفقاً لفئات المقياس المستخدم في الاستبانة، حيث تضمن المقياس ما يلي: عال جدا 5، عال4، متوسط3، ضعيف2، ضعيف جدا1، ويوضح جدول (6) معيار الحكم على درجة القيادة الريادية لمدير المدرسة وثقافة الجودة داخل المدرسة.

جدول (6) مقياس درجة القيادة الريادية لمدير المدرسة، وثقافة الجودة داخل المدرسة

م	درجة ممارسة القيادة الريادية لمدير المدرسة، درجة توافر أبعاد ثقافة الجودة
1-1.80	ضعيف جداً
1.81-2.60	ضعيف
2.61-3.40	متوسط
3.41-4.20	عال
4.21-5.00	عال جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها، من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية(المخاطرة، الابداع، المبادأة، الرؤية)؟

وللتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول (7) يوضح ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الأول: المخاطرة			
3	يتحمل مدير المدرسة المخاطر المختلفة نتيجة للقرارات التي يتخذها.	3.82	1.029	1
2	يستخدم مدير المدرسة آليات عمل غير مسبوقة في إدارة شؤون المدرسة.	3.76	1.015	2
1	يدعم مدير المدرسة الأفكار المختلفة على الرغم من احتمالية الفشل لبعضها.	3.74	0.991	3
4	يذلل مدير المدرسة العقبات المختلفة نتيجة للقرارات التي يتخذها.	3.69	1.025	4
	المتوسط العام للمحور الأول: المخاطرة	3.79	0.796	
	المحور الثاني: الإبداع			
3	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابتكار في طرق التدريس.	4.21	0.944	1
1	يتبنى مدير المدرسة الأفكار الإبداعية عند المعلمين.	4.10	0.960	2
2	يعزز مدير المدرسة التطوير في أداء المعلمين من خلا برامج التنمية المهنية	4.02	0.962	3
5	يستخدم مدير المدرسة أساليب غير تقليدية لحل المشكلات.	4.01	1.020	4
6	يشجع مدير المدرسة الأفكار الإبداعية لدى المعلمين.	3.90	0.979	5
4	يوفر مدير المدرسة بيئة مدرسية مناسبة لاكتشاف مواهب المعلمين.	3.87	1.079	6
	المتوسط العام للمحور الثاني: الإبداع	4.05	0.819	
	المحور الثالث: المبادأة			
2	يوظف مدير المدرسة الفرص المتاحة لخدمة الطلاب والمعلمين.	4.06	0.973	1
5	يشجع مدير المدرسة الأفكار والمبادرات التي يقدمها المعلمون.	3.95	0.969	2
3	يستثمر مدير المدرسة الكفاءات التعليمية الموجودة في المدرسة.	3.92	0.955	3
1	يتوقع مدير المدرسة المشكلات المدرسية قبل حدوثها.	3.91	0.938	4
4	يقدم مدير المدرسة أفكار جديدة لمواجهة المشكلات.	3.84	1.030	5
	المتوسط العام للمحور الثالث: المبادأة	3.92	0.777	
	المحور الرابع: الرؤية:			
5	تحدد رؤية المدرسة طبيعة الأنشطة والإجراءات داخل المدرسة.	3.99	0.995	1
1	يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للمستقبل.	3.92	0.922	2
3	يضع مدير المدرسة الرؤية بشكل تشاركي.	3.90	9.966	3
4	يقيم مدير المدرسة مؤشرات الأداء ومدى تحقق الأهداف.	3.88	0.927	4
2	يضع مدير المدرسة خططًا إجرائية لتحقيق الأهداف.	3.85	0.914	5
	المتوسط العام للمحور الرابع: الرؤية	3.93	0.769	
	المتوسط العام لدرجة ممارسة القيادة الريادية عند مديري المدارس	3.91	0.691	

تشير نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسات القيادة الريادية عند مدير المدرسة بلغ (3,91) بانحراف معياري بلغ (0,691) وبدرجة ممارسة عالية، وقد راوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الأداة ما بين (3,79-4,05)، وقد حصلت جميع المحاور على درجة ممارسة عالية، وجاء محور الإبداع في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4,05)، وبانحراف معياري (0,819)، وجاء محور الرؤية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (3,93)، وبانحراف معياري (0,769) وجاء محور المبادأة في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (3,92) وبانحراف معياري (0,777)، وجاء محور المخاطرة في الترتيب الرابع والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (3,79)، وبانحراف معياري (0,796) وهذه النتيجة بحصول محاور القيادة الريادية على درجات مرتفعة تتفق مع دراسة الهندال وطه (2022)، في حين تختلف مع دراسة كل من مستورة الزهراني (2022)، ودراسة القحطاني والمخلافي (2019)، ودراسة عمرو (2021)؛ إذ جاءت درجة ممارسة القيادة الريادية فيها بدرجة متوسطة.

وباستعراض النتائج بالنسبة للأبعاد يلاحظ في بعد المخاطرة أنه جاءت العبارة (3) والتي تنص على: "يتحمل مدير المدرسة المخاطر المختلفة نتيجة للقرارات التي يتخذها"، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,82)، وانحراف معياري (1,029) وبدرجة ممارسة عالية، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Detienne & Chandler, 2007)؛ ودراسة (Gupta, 2015) التي أكدت أن من أهم أسس القيادة الريادية: قدرة القائد على المغامرة المحسوبة، وامتلاكه للشجاعة، وعدم التردد في خوض التجارب الجديدة مع احتمالية الفشل، وجاءت العبارة 4، ونصها: "يذلل مدير المدرسة العقبات المختلفة نتيجة للقرارات التي يتخذها"، في الترتيب الأخير بين فقرات المحور الأول، بمتوسط حسابي بلغ (3,69)، وانحراف معياري (1,025)، ولعل ذلك يعود إلى مركزية التعليم وكذلك اتباع مديري المدارس آليات عمل موحدة وموضوعة مسبقاً، الأمر الذي أكدته دراسة الأثري (2021) عن حاجة القيادات لدعم استقلالية العمل والتمكين الإداري.

وراوحت المتوسطات الحسابية لبعد الإبداع بين (4,21 و 3,87)، وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة ممارسة عالية، عدا عبارة واحدة حصلت على درجة ممارسة عالية جداً وهي العبارة (3) ونصها: "يشجع مدير المدرسة المعلمين على الابتكار في طرق التدريس"؛ إذ جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ 4,21 ، وانحراف معياري 0,944 وهذه النتيجة تؤيدها العديد من الدراسات مثل: دراسة القحطاني والمخلافي (2019)، ودراسة الهندال وطه (2022)، التي اتفقت على أن المدير المبدع هو من يشجع الابتكار والابداع لدى المعلمين في عملياتهم التدريسية. وجاءت العبارة 4 ، ونصها: "يوفر مدير المدرسة بيئة مدرسية مناسبة لاكتشاف مواهب المعلمين". في الترتيب السادس والأخير بين فقرات المحور الثاني بمتوسط حسابي بلغ 3,87 وانحراف معياري 1,079، ولعل هذا يعود إلى ضعف تدريب القيادات المدرسية وقلة الوعي بأهمية تهيئة البيئة المدرسية المعززة للإبداع والابتكار، وهذا ما أكده عدد من الدراسات مثل: دراسة الأثري (2021)، ودراسة الهندال وطه (2022).

وأشارت النتائج في جدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية لمحور المبادأة قد راوحت ما بين(4,06 و 3,84) وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة ممارسة عالية، وجاءت العبارة 2 ونصها: "يوظف مدير المدرسة الفرص المتاحة لخدمة الطلاب والمعلمين"، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ 4,06، وانحراف معياري 0,973، وهذه النتيجة اتفقت مع عدد من الدراسات التي أكدت أن القائد الريادي هو من يستثمر الفرص في مدرسته، ويستفيد من إمكانات المعلمين وأفكارهم؛ مثل: دراسة أشتيل (2018)، ودراسة القحطاني والمخلافي (2019)، في حين جاءت

العبارة 4 ونصها: "يقدم مدير المدرسة أفكار جديدة لمواجهة المشكلات"، في الترتيب الأخير بين فقرات المحور الثالث، بمتوسط حسابي بلغ 3,84، وانحراف معياري 1، 30، ولعل السبب يعود إلى الأسلوب التقليدي الذي تتبعه بعض الإدارات المدرسية في حل المشكلات، كما وضحته دراسة الأثري (2021).

كما أشارت النتائج في جدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية للمحور الرابع: الرؤية قد راوحت بين (3,99 و 3,85)، حيث حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة ممارسة عالية، وجاءت العبارة 5 ونصها: "تحدد رؤية المدرسة طبيعة الأنشطة والإجراءات داخل المدرسة". في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف معياري (0.995)، وهذا يتفق مع دراسة النومسي والبلوي (2021) ودراسة فيليبي (Pihie, 2018)، اللتان أكدتا أن القائد الريادي هو من يدعم الأنشطة والإجراءات داخل المدرسة، وجاءت العبارة 2 ونصها: "يضع مدير المدرسة خططاً إجرائية لتحقيق الأهداف" في الترتيب الأخير بين فقرات المحور الرابع، بمتوسط حسابي بلغ 3,85، وانحراف معياري 0,914، وهذا يختلف مع دراسة (Ariyani & Zuhaery, 2021) التي أكدت أهمية الخطط الإجرائية في المدارس.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى توافر أبعاد ثقافة الجودة التدريب، التحفيز، المشاركة والتمكين الاتصال الفعال في المدرسة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابة المعلمين والمعلمات عن عبارات أداة ثقافة الجودة في المدرسة، ويوضح الجدول (8) هذه النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابة المعلمين عن فقرات تعزيز ثقافة الجودة في المدرسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الأول: التدريب			
3	ترصد احتياجات المعلمين عند بناء برامج التنمية المهنية في المدرسة.	4.05	0.988	1
2	يقيم أثر التدريب على المعلمين والعاملين بشكل دوري لتطوير البرامج التدريبية.	3.96	0.931	2
1	تحرص المدرسة على توفير برامج تدريبية ذات جودة للمعلمين والعاملين	3.94	0.955	3
4	تنمي ثقافة فهم مشتركة للقضايا العالمية من خلال الاستخدام الفعال للاتصال التكنولوجي.	3.90	0.981	4
	المتوسط العام للمحور الأول: التدريب	3.95	0.830	
	المحور الثاني: التحفيز			
1	تحرص المدرسة على تطبيق نظام الحوافز التشجيع المعلمين.	4.05	0.976	1
4	تعتمد أنظمة الترقية في المدرسة على الكفاءة، وليس على الواسطة أو المحسوبية	4.00	0.978	2
2	تأخذ المدرسة بعين الاعتبار حاجات المعلمين ورغباتهم عند الإمكان.	3.93	0.988	3
5	تحرص إدارة المدرسة على تكريم المعلمين والعاملين الذين يساهمون في تطوير جودة الخدمات التعليمية	3.90	1.022	4
3	توفر المدرسة الأنشطة والفعاليات المناسبة لتحفيز المعلمين والعاملين للوصول إلى جودة في العمل.	3.84	0.970	5
	المتوسط العام للمحور الثاني: التحفيز	3.98	0.829	

المحور الثالث: التمكين				
3	هناك وصف وظيفي واضح يحدد توزيع المهام والمسؤوليات لكل موظف.	4.8	0.876	1
5	نحن المعلمين لنا دور فعال في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها.	4.02	0.888	2
4	تفوض الصلاحيات الكافية للمعلمين والعاملين.	3.99	0.930	3
1	تحرص المدرسة على تفعيل دور المعلمين والعاملين من خلال إشراكهم في اللجان المختلفة.	3.94	0.955	4
6	تعزز المدرسة مفاهيم الإدارة الذاتية للمعلمين وتوجههم التحمل المسؤولية.	3.91	0.970	5
2	تحرص إدارة المدرسة على تشجيع العمل الجماعي داخل المدرسة	3.84	0.971	6
المتوسط العام للمحور الثالث: التمكين		3.90	0.759	
المحور الرابع: الاتصال الفعال				
4	تمتاز أشكال الاتصال الإداري في المدرسة بالجودة.	3.99	1.009	1
3	تهتم إدارة المدرسة بعقد لقاءات دورية مع المعلمين والعاملين لتبادل وجهات النظر والآراء المختلفة لتحقيق جودة أفضل.	3.92	0.959	2
2	هناك تواصل مستمر وفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي.	3.91	0.954	3
1	تهتم المدرسة بالتغذية الراجعة من المعلمين والعاملين التحسين جودة الخدمات التعليمية.	3.89	0.980	4
المتوسط العام للمحور الرابع: الاتصال الفعال		3.88	0.833	
المتوسط العام		3.99	0.733	

تشير نتائج الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمدى توافر ثقافة الجودة في المدرسة بلغ 3,99 بانحراف معياري 0,733 وبدرجة توافر عالية. راوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الأداة بين (3,98 و 3,88)، حيث حصلت جميع المحاور على درجة توافر عالية، كما جاءت محاور الأداة مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطها الحسابي، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية رتبت بحسب الانحراف المعياري، وذلك وفقاً لأقل انحراف معياري الأقل تشتت، وجاء محور التحفيز في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ 3,98، وبانحراف معياري 0,829، ويعزى حصول التحفيز على المرتبة الأولى إلى إدراك القيادات المدرسية بأن العنصر البشري هو المحرك الأساسي للجودة. علمياً، يتفق هذا مع نظرية هيرزبرج (Herzberg) التي تؤكد أن عوامل التحفيز هي التي تخلق الرضا والدافعية للإنجاز. إن وجود نظام حوافز (مادي أو معنوي) فاعل يقلل من مقاومة التغيير ويدفع المعلمين نحو تبني معايير الجودة كجزء من ممارساتهم اليومية وليس كعبء إضافي. يليه محور التدريب في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ 3,95 وبانحراف معياري 0,830، ويعكس هذا الترتيب المتقدم توجه المدرسة نحو "المنظمة المتعلمة". فثقافة الجودة تتطلب مهارات فنية وقيمية محددة؛ وحصول التدريب على درجة عالية يشير إلى وجود برامج إنماء مهني مستمرة تواكب التطورات التربوية. هذا التركيز يقلل من الفجوة المهارية لدى العاملين، مما يضمن استدامة الجودة في المخرجات التعليمية، في حين جاء محور التمكين في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ 3,90 وبانحراف معياري 0,759، رغم حصوله على درجة عالية، إلا أن مجيئه في المرتبة الثالثة قد يشير إلى أن تفويض السلطات ومنح الاستقلالية في اتخاذ القرار لا يزال يسير بخطى أقل تسارعاً مقارنة بالتحفيز والتدريب. ومع ذلك، فإن المتوسط العام يعكس تحولاً من الإدارة المركزية التقليدية إلى الإدارة التشاركية، وهي ركيزة أساسية في إدارة الجودة الشاملة

(TQM) التي تمنح المعلم الثقة لتطوير أدائه ذاتياً. وقد جاء محور الاتصال الفعال في الترتيب الرابع والأخير، بمتوسط حسابي بلغ 3,88، وبانحراف معياري 0,833، ويمكن تفسير ذلك بأن عمليات التواصل الرسمي قد تكون مشبعة بالبيروقراطية أحياناً، أو أن تدفق المعلومات يحتاج إلى مزيد من الشفافية والسرعة. ومع ذلك، فإن تقارب المتوسطات الحسابية بين المحاور (بفوارق طفيفة) يشير إلى التكامل والاتساق في بنية ثقافة الجودة داخل المدرسة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة ماركويتش (Markowitsch, 2018) ودراسة إدريس (Idris, 2019) في أن القيادة المدرسية هي المحرك لهذه المحاور؛ حيث تلعب دوراً محورياً في خلق بيئة محفزة وتدريبية. كما أن انخفاض قيم الانحراف المعياري (تتراوح حول 0.733 – 0.833) يعزز من مصداقية النتائج، حيث يشير إلى وجود "تجانس" كبير في آراء أفراد العينة، مما يعني أن ثقافة الجودة أصبحت ثقافة مؤسسية مشتركة وليست مجرد اجتهادات فردية في زوايا معينة من المدرسة.

كما أظهرت النتائج في جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمحور التحفيز قد راوحت ما بين (4,05 و 3,84)، وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة توافر عالية، وجاءت العبارة 1 ونصها: "تحرص المدرسة على تطبيق نظام الحوافز التشجيع المعلمين"، في الترتيب الأول. بمتوسط حسابي بلغ 4,05، وانحراف معياري 3,84، وجاءت العبارة 3 ونصها: "توفر المدرسة الأنشطة والفعاليات المناسبة لتحفيز المعلمين والعاملين للوصول إلى جودة في العمل" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي بلغ 3.84، وبانحراف معياري 0,970، ولعل ذلك يعود إلى ضعف وعي لدى مديري المدارس بأهمية الأنشطة والفعاليات لتحفيز المعلمين كما أكدته دراسة الأثري (2021). كما تؤكد هذه النتائج أن "ثقافة التحفيز" موجودة كنهج إداري، إلا أنها لا تزال تفتقر إلى التنويع في الوسائل، حيث يطغى الجانب الإجرائي الرسمي على الجانب التفاعلي والأنشطة الإبداعية، مما يستوجب إعادة النظر في برامج التنمية المهنية للقيادات التربوية لتعزيز مهاراتهم في تصميم الفعاليات المحفزة

كما بينت النتائج في جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمحور التدريب قد راوحت ما بين (3,90 و 4,05)وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة توافر عالية وجاءت العبارة 3 ونصها: "ترصد احتياجات المعلمين عند بناء برامج التنمية المهنية في المدرسة"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ 4.05 وانحراف معياري 0,988، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة اشتيل (2018)، ودراسة عبدالرحمن (2023) اللتان أكدتا على اهتمام الإدارات المدرسية بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطويرهم مهنياً، في حين تختلف مع دراسة الأثري (2021) التي بينت عدم اهتمام الإدارات المدرسية بتحديد الاحتياجات التدريبية. وجاءت العبارة 4 ونصها: "تنمي ثقافة فهم مشتركة للقضايا العالمية من خلال الاستخدام الفعال للاتصال التكنولوجي"، في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي بلغ 3,90، وانحراف معياري (0,981)، ولعل ذلك يعود إلى ضعف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس. كما يلاحظ أن قيم الانحراف المعياري (0.988 و 0.981) كانت متقاربة ودون الواحد الصحيح، مما يشير إلى وجود تجانس واتساق في آراء أفراد العينة حول واقع التدريب، وهذا يعزز من مصداقية النتائج ويؤكد أن ممارسات التدريب في المدارس محل الدراسة تسير وفق نمط إداري مستقر ومنظم.

وقد أشارت النتائج في جدول (8) إلى أن المتوسطات الحسابية لمحور التمكين راوحت بين (3,84 و 4,08). وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة توافر عالية، وجاءت العبارة 3 ونصها "هناك وصف وظيفي واضح يحدد توزيع المهام والمسؤوليات لكل موظف"، في الترتيب الأول. بمتوسط حسابي بلغ 4,08، وانحراف معياري 0,876،

وجاءت العبارة 2، ونصها: "تحرص إدارة المدرسة على تشجيع العمل الجماعي داخل المدرسة" في الترتيب السادس والأخير، بمتوسط حسابي بلغ 3,84، وانحراف معياري 0,971، وتشير النتائج في مجملها إلى أن واقع التمكين في المدارس محل الدراسة هو "تمكين منضبط إدارياً"؛ أي أنه يركز على كفاءة التنفيذ من خلال وضوح الأدوار (الوصف الوظيفي)، لكنه لا يزال يواجه تحديات في التحول نحو "التمكين التشاركي" بسبب الرواسب المركزية التي تجعل العمل الجماعي أقل حيوية مقارنة بالالتزام بالمهام الفردية المحددة مسبقاً.

ويتضح من النتائج في جدول (8) أن المتوسطات الحسابية للمحور الرابع الاتصال الفعال قد راوحت بين (3.89 و 3.99) وقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على درجة توافر عالية، وجاءت العبارة 4 ونصها: "تمتاز أشكال الاتصال الإداري في المدرسة بالجودة"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (3,99)، وانحراف معياري (1,009) وبدرجة توافر عالية. وجاءت العبارة 1 ونصها: " تهتم المدرسة بالتغذية الراجعة من المعلمين والعاملين التحسين جودة الخدمات التعليمية"، في الترتيب الرابع (الأخير) بين عبارات المحور الرابع، بمتوسط حسابي بلغ 3,89، وانحراف معياري 0,980، تؤكد هذه النتائج أن المشكلة ليست في "وجود" قنوات الاتصال، بل في "تفعيل الوظيفة التطويرية" للتغذية الراجعة. فالمدرسة تواصلت بفعالية (جودة الأشكال)، لكنها لا تزال في مرحلة التطور فيما يخص استثمار المدخلات البشرية (التغذية الراجعة) لرفع جودة المخرجات، وهو ما يتفق مع أدبيات الإدارة الحديثة التي تؤكد أن التغذية الراجعة هي الحلقة الأضعف في النظم الإدارية التقليدية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الريادية تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي)؟

أولا: الفروق باختلاف متغير النوع

لتعرف مدى وجود اختلاف في درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الرياض للقيادة الريادية تعزى للنوع: (ذكر، أنثى)؛ استخدم اختبار (ت) للعينات غير المتكافئة، ويوضح جدول (9) نتائج الاختبار.

جدول (9) نتائج اختبار (ت) للكشف عن مدى وجود اختلاف في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم للقيادة الريادية تعزى للنوع

النوع	ن	م	ع	قيمة (ت)	د ح	ل
ذكر	379	3.9755	0.68063	0.588	1304	0.553
أنثى	380	3.9311	0.69790			

تشير نتائج الجدول (9) أن قيمة اختبار (ت) بلغت 0.588 ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً نظراً لأن مستوى الدلالة المرتبطة بها بلغ 0.553، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.50 مما يشير إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة مدير المدرسة للقيادة الريادية تعزى للنوع ذكر، أنثى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (عمرو، 2021؛ القحطاني والمخلافي، 2019؛ النومسي والبلوي، 2021)، التي أوضحت أن ممارسة القيادة الريادية لا تتأثر بالنوع، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة خلف الله (2017) التي أظهرت فروقاً لصالح الذكور.

ويرى الباحث أن المعلمين والمعلـ ـمات يتم متابعتهم من قبل المديرين ضمن خطط موضوعة مسبقاً ويتم متابعتها من قبل المديرين، كما أن هناك اللقاءات الجماعية التي يعمل المديرين على تنظيمها من أجل رفع مستوى الأداء المدرسي بالتعاون مع المعلمين، وهذه لا تختلف باختلاف المعلم (ذكر أو انثى)، تقدم للجميع على قدم المساواة، وان اختلفت بعض جوانبها فتكون وفق الاحتياج الفردي، لهذا كانت وجهة نظر المعلمين والمعلمات متقاربة نوعاً ما في ملاحظة القيادة الريادية لدى المديرين.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

وللتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova One-Way) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مديري المدارس للقيادة الريادية باختلاف المؤهل العلمي، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات إجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الريادية تعزى للمؤهل العلمي	داخل المجموعات	471.090	2	5.364	5.215	0.006
	بين المجموعات	373.358	363	1.029		
	الكلي	384.086	365			

تشير نتائج الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين الأحادي أقل من (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الريادية على مستوى الأبعاد مجتمعة باختلاف المؤهل العلمي.

ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (LSD) لتحديد مصدر الفروق، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس والماجستير لصالح البكالوريوس، مما قد يعكس اختلاف الإدراك المهني أو التوقعات الوظيفية، وليس فقط حجم العينة.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0,05$) بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية ودورهم في تعزيز ثقافة الجودة داخل المدرسة؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغير ممارسة مديري المدارس للقيادة الريادية، وكل محور من محاوره، ومتغير ثقافة الجودة داخل المدارس، ويوضح جدول (11) نتائج معامل ارتباط بيرسون.

جدول (11) نتائج اختبار (ت) للكشف عن مدى وجود علاقة بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية ودورهم في تعزيز ثقافة الجودة داخل المدرسة

متغير ممارسة مديري المدارس للقيادة الريادية	متغير تعزيز ثقافة الجودة داخل المدارس		
	معامل ارتباط بيرسون	ل	القرار
المخاطرة	**0.633	0.001	يوجد ارتباط دال طردي بمستوى متوسط
المبادأة	**0.701	0.001	يوجد ارتباط دال طردي بمستوى عال
الإبداع	**0.729	0.001	يوجد ارتباط دال طردي بمستوى عال
الرؤية	**0.770	0.001	يوجد ارتباط دال طردي بمستوى عال
ممارسة مديري المدارس للقيادة الريادية	**0.790	0.001	يوجد ارتباط دال طردي بمستوى عال

تشير نتائج الجدول (11) إلى أن العلاقة الطردية القوية بين القيادة الريادية وتعزيز ثقافة الجودة (r = 0.790) تعزى إلى أن القيادة الريادية بطبيعتها تتجاوز النمط الإداري التقليدي نحو نمط يركز على الاستباقية وتحسين المخرجات. فمدير المدرسة الريادي يمتلك عقلية "تطويرية" تتناغم تماماً مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تنادي بالتحسين المستمر، والتركيز على المستفيد، والتميز في الأداء.، وهذا يتفق مع نتيجة دراسات كل من (عبدالرحمن، 2023؛ الهندال وطه، 2022؛ النومسي والبلوي، 2021؛ Pihie, 2021)، كما تبين النتائج وجود علاقة بمستوى متوسط بين درجة ممارسة مدير المدرسة للقيادة الريادية بمحور المخاطرة، ودرجة نشر ثقافة الجودة داخل المدرسة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة طردية بمستوى عال بين درجة ممارسة مدير المدرسة للقيادة الريادية بمحور المبادأة، ومحور الإبداع، ومحور الرؤية وبين درجة نشر ثقافة الجودة المدرسية، وذلك بحسب تصنيف مستويات ارتباط بيرسون لدى النجار وحنفي (2013)، إذ يريان أن مستوى الارتباط المنخفض يطلق على الارتباط الأدنى من (0.30)، في حين توصف قيمة الارتباط بأنها متوسطة إذا وقعت بين (0.30) وأقل من (0.70)، وتوصف أنها عالية إذا بلغت أعلى من (0.70). ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن القيادة الريادية توفر "الأدوات والروح"، بينما توفر ثقافة الجودة "الإطار والمعايير"، كما أن الارتباط العالي يثبت أن المدير الريادي هو الأقدر على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وتجويد المخرجات. كما أن الارتباط القوي يشير إلى أن ممارسات المدير الريادية (كالقدوة والتحفيز) تنجح في تحويل الجودة من "عبء إداري" إلى "ثقافة مؤسسية" يشترك فيها جميع منسوبي المدرسة، كما تؤكد النتائج أن المدارس التي يقودها رياديون تكون أكثر استجابة لمتطلبات التميز، وأكثر قدرة على المنافسة في الاختبارات الوطنية والدولية، وهو ما يعد جوهر ثقافة الجودة.

إن ممارسة القيادة الريادية بأبعادها الأربعة تخلق بيئة خصبة تتقبل معايير الجودة وتتبناها كمنهج عمل، مما يجعل "الريادة القيادية" شرطاً شارحاً وممهداً لنجاح أي مشروع يهدف لنشر ثقافة الجودة في الميدان التربوي.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها:

ملخص نتائج الدراسة:

1. أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للقيادة الريادية جاءت عالية، وكذلك يتم تعزيز أبعاد ثقافة الجودة (التدريب ، التحفيز، التمكين، الاتصال الفعال) بدرجة عالية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

2. وجود علاقة طردية بمستوى عال بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للقيادة الريادية ودرجة نشر ثقافة الجودة داخل المدارس من وجهة نظر أفراد الدراسة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(a \leq 0,05)$ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد القيادة الريادية تعزى لمتغيري (النوع، المؤهل العلمي).

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بالعمل على تعزيز ثقافة الجودة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء القيادة الريادية من خلال تقديم بعض التوصيات والمتمثلة في الآتي:

1. تصميم منظومة حوافز متكاملة (مادية ومعنوية) مرتبطة بمؤشرات الأداء المدرسي، من خلال قيام وزارة التعليم بوضع "لائحة تحفيز ريادية" تمنح مكافآت مالية أو نقاطاً تفضيلية في سلم الترقي الوظيفي للمديرين الذين يقدمون بحوثاً إجرائية أو يطبقون نماذج قيادية عالمية حديثة في مدارسهم، مع ربط ذلك ببرامج التميز المؤسسي.

2. تصميم برامج تنمية مهنية نوعية تستهدف إحداث نقلة مفاهيمية وسلوكية نحو القيادة الريادية وتعزيز ثقافة الجودة، من خلال تكليف المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بتصميم "حقيبة تدريبية متقدمة" تحت مسمى (القيادة الريادية وجودة الأداء)، تركز على مهارات استشراف المستقبل، وإدارة المخاطر، والابتكار الإداري، وتُقدم لمديري مدارس الرياض كمتطلب أساسي لتجديد رخصة القيادة المدرسية.

3. إعادة صياغة الصلاحيات التنظيمية الممنوحة لمديري المدارس بما يضمن الاستقلالية في اتخاذ القرارات التحويلية، من خلال مراجعة (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام وصلاحيات مديري المدارس) لإضافة بنود تمنح مدير المدرسة سلطة أوسع في (تعديل بعض المسارات الإدارية، وتشكيل فرق العمل الابتكارية، وعقد شراكات مجتمعية ذكية)، مما يقلل من البيروقراطية ويحقق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية.

4. إيجاد روافد تمويلية مستدامة وآليات صرف مرنة لدعم المشاريع الريادية داخل البيئة المدرسية، من خلال تخصيص بند مالي ضمن "الميزانية التشغيلية للمدرسة" يسمى (بند الابتكار والريادة)، وتسهيل إجراءات صرفه لتمويل مشاريع تحسين الجودة، مع تفعيل برنامج استقطاب القطاع الخاص من خلال برامج الشراكة المجتمعية لدعم المبادرات التي تخدم العملية التعليمية.

5. إطلاق حملات اتصالية واستراتيجيات إعلامية لتأصيل فلسفة القيادة الريادية في الوسط التربوي، من خلال قيام إدارة التعليم بمنطقة الرياض بتنظيم "ملتقى القيادة الريادية السنوي" لعرض التجارب الناجحة وقصص النجاح للمديرين الرياديين.

مقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث بعض الموضوعات التي قد تكون مجالا مناسبا لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية، ومن ذلك:

1. نموذج مقترح لبناء منظمة متعلمة لتعزيز ثقافة الجودة في مدارس الرياض بضوء مدخل القيادة الريادية.
2. إستراتيجية مقترحة لتعزيز الريادة الرقمية ودورها في تحقيق جودة التعليم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
3. دور التمكين الإداري في تعزيز السلوك الريادي للمعلمين وأثره على جودة الأداء المدرسي: دراسة تحليلية.

المراجع العربية

أشتيل، هادي. (2018). دعم ثقافة الجودة لدى معلمي التعليم العام. مجلة العلوم التربوية، 26(1)، 380-408.

الأثر، أحمد صالح أحمد. (2021). دور القيادة في بناء ثقافة الجودة الشاملة: دراسة عن واقع ثقافة الجودة الشاملة في المنظمات الكويتية (دراسة حالة). المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 12(4)، 70-92.

بني حمدان، خالد مُحَمَّد، وإدريس، وائل مُحَمَّد. (2007). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي منهج معاصر. دار اليازوري للطبع والنشر، عمان.

بيتر، كوك. (2008). فن الاستثمار للآخرين (ترجمة خالد العامري). دار الفاروق للنشر والتوزيع: القاهرة.

السكارنة، بلال خلف. (2010). الريادة وإدارة منظمات الأعمال. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

شعبان، إياد. (2020). أثر الأنماط القيادية في تعزيز ثقافة الجودة: دراسة ميدانية في المؤسسات الحاصلة على جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن. مجلة البلقاء، 33(1)، 55-69.

الصياد، مُحَمَّد، وغنايم، مهني، والعجمي، مُحَمَّد. (2021). متطلبات تفعيل دور المدارس الداعمة في نشر ثقافة الجودة في مدارس التعليم قبل الجامعي: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية بالمنصور، 114(3)، 1397-1430.

الزهراني، مستورة. (2022). واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(43)، 1-24.

الزهراني، عبدالله. (2019). ثقافة الجودة ودور القيادة في تعزيزها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مؤتة، 34(4)، 263-312.

عبدالرحمن، مُحَمَّد. (2023). دور أبعاد القيادة الريادية في تحسين الأداء المنظمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية بجامعة دهوك التقنية. المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز، 2(12)، 1-18.

العمرو، حمزة، والزعبي، خالد. (2020). أثر القيادة الريادية على التجديد الاستراتيجي من خلال المواءمة الاستراتيجية كمتغير وسيط في شركة الخطوط الجوية الملكية الأردنية في الأردن [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة مؤتة.

مأمون، أميمة، وصالح، عادل، وعبدربه، علي. (2017). المعوقات التي تواجه إدارات العلاقات العامة وإدارات الجودة في نشر ثقافة الجودة بالمدارس. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 5(1)، 264-275.

النجار، فايز جمعة، العلي، عبدالستار مُحَمَّد. (2006). الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة.

النومسي، جمله، والبلوي، نادية. (2021). الإدارة بالاستثناء وعلاقتها في بناء أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 139(139)، 23-50.

الهندال، عبدالوهاب، وطه، حسنين. (2022). دور القيادة الريادية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، 13(5)، 449-478.

يوسف، شيرين. (2020). القيادة الريادية مدخل لتحقيق النجاح الاستراتيجي للجامعات المصرية. كجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(7)، 123-203.

المراجع الأجنبية

Aman Allah, M., & Nakhaie, A.(2011). Entrepreneurship and risk taking. International Proceedings of Economics Development & Research, LACSIT Press, Singapore, 58(3), 469-487.

Aven, T. (2011). Quantitative risk assessment - The Scientific Platform. United Kingdom, Cambridge University Press.

Ariyani, D., & Zuhaery, M. (2021). Principal's innovation and entrepreneurial leadership to establish a positive learning environment. European Journal of Educational Research, 10(1), 63-74.

Baker, R., Islam, A. & Lee, J. (2015). Entrepreneurship education Experiences in selected countries. International Education Studies, Published by Canadian Center of Science and Education, 8(1), 88-99.

Bagheri, Afsaneh. (2017). The impact of Entrepreneurial leadership on innovation work behavior and opportunity recognition in high-technology SMEs. The Journal of High-Technology Management Research, Tehran, 28(2), 159-166.

Barringer, R. Bruce & Ireland, R. Duane. (20010). Entrepreneurship: Successfully Launching New Ventures "Pearson Education, Inc Hall, New Jersey.

Brüggemann, H. (2014). Entrepreneurial leadership styles: a comparative study between Startups and mature firms. University of Twente, Faculty of Management and Governance, 2(1), 1-14.

Chen, M. H. (2007). "Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams". Creativity and Innovation Management, Blackwell Publishing, Vol (16) No.(3).

Collier, D&Evans, J. (2007). Operation Management Goods Services and Value Chains(3rd ed.) Boston: Southwestern Educational Publishing.

Currie, G. (2008). Entrepreneurial leadership in the English public sector: paradox or possibility? New York: American, Management Association.

Dahiru, A. S., & Pihie Z., A. (2016). Modelling of Entrepreneurial Leadership for Effectivenees of Schools. Middle East Journal of Scientific Research, Universiti Putra, Malaysia, 24(7), 2221-2225.

European commission. (2012). Entrepreneurship Education at School inEurope(National trategies, Curricula and Learning Outcomes, EURYDICE, Education, Audiovisual and culture Executive Agency.

Gupta, V., & Gupta, A. (2015). The concept of entrepreneurial orientation. Foundations and Trends in Entrepreneurship, 11(2), 55-137.

Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. Education, 126(2), 334-346.

Idris, I. (2019). Exploring organizational culture, quality assurance, and performance in higher education. Management and Economics Journal, 3(2), 166-181.

Kuratko, F. and Audretsch, B. (2009). "Strategic Entrepreneurship: Exploring different perspectives of an emerging concept. Entrepreneurship Theory and practice, Indiana University Bloomington, 33(1), 15-44.

Koontz, H. (2015). Essentials of Management: An International, Innovation and Leadership Perspective (6th ed.). Singapore McGraw-Hill.

Renko, M., ElTarabishy, A., Carsrud Alan L., & Brännback M. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. Journal of Small Business Management Abo Akademi University, 53(1). 54-74.

Sapian, N. R. B., Abdullah, R. B. B., Ghani, M. F. B. A., Abdullah, Z., & Omar, I. M. B. (2020, February). The relationship between principal's communication style and school climate. In 3rd International Conference on Research of Education-al Administration and Management (ICREAM 2019). Atlantis Press. 197-205.

Stalmeijer, R. E., Whittingham, J. R., Bendermacher, G. W., Wolfhagen, I. H., Dol-mans, D. H., & Sehlbach, C. (2023). Continuous enhancement of educational quality-fostering a quality culture: AMEE Guide No. 147. Medical Teach-er, 45(1), 6-16. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057285.

Markowitsch, J. (2018). Is there such a thing as school quality culture? In search of conceptual clarity and empirical evidence. Quality Assurance in Education, 20(1), 25-43.

McGrath, R. G. & MacMillan, I. C. (2000). The entrepreneurial mindset: strategies for continuously creating opportunity in anage of uncertainty. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Nazdrol, M., & Breen, j. (2011). The relationship between strategic orientation and SME firm performance: developing a conceptual framework. 8 AGSE International Entrepreneurship. Swinburne University, Australia.

Oakland, J. (2014). Otal Quality Management and Operational Excellence.

Oxford Business Group. (2017). The report: Kinvair 2016. Oxford Business Group. https://oxfordbusinessgroup.com/online-reader?id=142502.

Peleg, Sefi. (2012). The Role of Leadership in the education system, The Role of Leadership in the Education System, Education Journal, Universitates Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1(1), 5-8.

Pinto, K. (2016). Project management: Achieving competitive advantage (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Pihie, Z. A. L., Dah iru, A. S., Basri, R., & Hassan, S. A. (2018). Relationship between entrepreneurial leadership and school effectiveness among secondary schools. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(12), 258-274.

Winokur, I.K. (2014). From centralized education to innovation: Cultural shifts in Ku-wait's education system. In A. Wiseman, N. Alromi, & S. Alshumrani (Eds.). Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries. International Perspectives on Education and Society, 24, 103-124.

Romanization of references:

Ashtyl, Hādī. (2018). Da‘m Thaqāfat al-jawdah ladá Mu‘allimī al-Ta‘līm al-‘āmm. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 26 (1), 380-408.

al-Athar, Aḥmad Ṣāliḥ Aḥmad. (2021). Dawr al-Qiyādah fī binā’ Thaqāfat al-jawdah al-shāmilah : dirāsah ‘an wāqi‘ Thaqāfat al-jawdah al-shāmilah fī al-munaẓẓamāt al-Kuwaytīyah (dirāsah ḥālat). al-Majallah al-‘Ilmīyah lil-Dirāsāt al-Tijārīyah wa-al-bī’īyah, 12 (4), 70-92.

Banī Ḥamdān, Khālid Muḥammad, wa-Idrīs, Wā’il Muḥammad. (2007). al-Istirātījīyah wa-al-takhṭīṭ al-istirātījī Manhaj mu‘āṣir. Dār al-Yāzūrī lil-Ṭab‘ wa-al-Nashr, ‘Ammān.

Bītir, Kūk. (2008). Fann al-istithmār ll’ākhryn (tarjamat Khālid al-‘Āmirī). Dār al-Fārūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ : al-Qāhirah.

Alskārnh, Bilāl Khalaf. (2010). al-riyādah wa-idārat munaẓẓamāt al-A‘māl. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, ‘Ammān.

Sha‘bān, Iyād. (2020). Athar al-anmāṭ al-qiyādīyah fī ta‘zīz Thaqāfat al-jawdah : dirāsah maydānīyah fī al-mu’assasāt al-ḥāṣilah ‘alá Jā’izat al-Malik Allāh al-Thānī lltmyz fī al-Urdun. Majallat al-Balqā’, 33 (1), 55-69.

al-Ṣayyād, Muḥammad, wghnāym, Muhannī, wāl‘jmy, Muḥammad. (2021). Mutaṭallabāt Taf‘īl Dawr al-Madāris al-dā‘imah fī Nashr Thaqāfat al-jawdah fī Madāris al-Ta‘līm qabla al-Jāmi‘ī : dirāsah maydānīyah bi-Muḥāfaẓat al-Daqahlīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bālmnṣwr, 114 (3), 1397-1430.

al-Zahrānī, Mastūrah. (2022). wāqi‘ al-Qiyādah alryādyh ladá qā’dāt al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah bi-madīnat Jiddah min wijhat naẓar alm‘lmāt. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6 (43), 1-24.

al-Zahrānī, Allāh. (2019). Thaqāfat al-jawdah wa-dawr al-Qiyādah fī ta‘zīzihā. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah bi-Jāmi‘at Mu’tah, 34 (4), 263-312.

‘Abd-al-Raḥmān, Muḥammad. (2023). Dawr Ab‘ād al-Qiyādah alryādyh fī Taḥsīn al-adā’ almnẓmy : dirāsah istiṭlā‘īyah li-ārā’ ‘ayyinah min al-qiyādāt al-Idārīyah bi-Jāmi‘at Duhūk al-Tiqniyah. al-Majallah al-Akādīmīyah li-Jāmi‘at Nawrūz, 2 (12), 1-18.

al-‘Amr, Ḥamzah, wālz‘by, Khālid. (2020). Athar al-Qiyādah alryādyh ‘alá al-tajdīd al-istirātījī min khilāl al-Mūwā’amah al-Istirātījīyah kmtghyr wasīṭ fī Sharikat al-khuṭūṭ al-jawwīyah al-Malakīyah al-Urdunīyah fī al-Urdun] Risālat duktūrāh ghayr manshūrah [, Jāmi‘at Mu’tah.

Ma’mūn, Umaymah, wa-Ṣāliḥ, ‘Ādil, w‘bdrbh, ‘Alī. (2017). al-mu‘awwiqāt allatī tuwājihu idārāt al-‘Alāqāt al-‘Āmmah w’dārāt al-jawdah fī Nashr Thaqāfat al-jawdah bi-al-madāris. Majallat taṭwīr al-adā’ al-Jāmi‘ī, 5 (1), 264-275.

al-Najjār, Fāyiz Jum‘ah, al-‘Alī, ‘bdālstār Muḥammad. (2006). al-riyādah wa-idārat al-A‘māl al-ṣaghīrah.

Alnwmsy, jumalahu, wālblwy, Nādiyah. (2021). al-Idārah bālāstthnā’ wa-‘alāqatuhā fī binā’ Ab‘ād al-Qiyādah alryādyh ladá ru’asā’ al-aqsām al-Akādīmīyah bi-Jāmi‘at Tabūk. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 139 (139), 23-50.

Alhndāl, ‘Abd-al-Wahhāb, wa-Ṭāhā, Ḥasanayn. (2022). Dawr al-Qiyādah alryādyh fī ta‘zīz al-thiqah al-tanẓīmīyah : dirāsah taṭbīqīyah ‘alá al-mu’assasāt al-ta‘līmīyah al-Kuwaytīyah. al-Majallah al-‘Ilmīyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-mālīyah wa-al-idārīyah, 13 (5), 449-478.

Yūsuf, Shīrīn. (2020). al-Qiyādah alryādyh madkhal li-taḥqīq al-Najāḥ al-istirātījī lil-Jāmi‘āt al-Miṣrīyah. kjlh Jāmi‘at al-Fayyūm lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14 (7), 123-203.