

القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة: الممارسات والآثار كما يراها المعلمون ورؤية الحد

منها⁽¹⁾

Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation⁽²⁾

Ms. Alanoud Mislal Al-mutairi

PhD Researcher in Educational Administration and Leadership||
Department of Educational Policies & Economics ||Taibah University|| KSA
Email: Nod_75@hotmail.com || Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7134-7937> || Mobile: 009660530022590

أ. العنود مسلط المطيري

باحثة بالدكتوراه تخصص إدارة وقيادة تربوية || قسم سياسات
و اقتصاديات التعليم || جامعة طيبة || السعودية
Email: Nod_75@hotmail.com || Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7134-7937> || Mobile: 009660530022590

Abstract: This study aimed to develop a governance-based framework to reduce toxic leadership practices in private schools in Al-Madinah Al-Munawwarah by analyzing teachers' organizational experiences, identifying the consequences of such practices, and outlining the governance requirements needed to address them. The researcher adopted a sequential mixed-methods design that combined qualitative inquiry with descriptive-analytical procedures, employing case study and reflective approaches. Data were collected through semi-structured interviews with ten male and female teachers, supported by a critical integrative review of more than seventy recent national and international scholarly studies and policy documents. The findings revealed that toxic leadership was practiced locally to varying degrees, with its most evident forms including authoritarian administrative behavior, subjective performance evaluation, and the marginalization of competent teachers. These practices resulted in serious organizational consequences such as psychological exhaustion, widespread organizational silence, quiet withdrawal, and increased employee turnover driven by leaders' concerns over safeguarding their own job security. Contemporary literature further confirmed that transparent governance, ethical leadership, and institutionalized accountability mechanisms were essential requirements for mitigating these practices. Accordingly, the study proposed a comprehensive framework to prevent toxic leadership among school principals and to reduce its adverse effects on teachers, school organizational structures, and ultimately student outcomes, thereby enhancing institutional stability and supporting the objectives of KSA Vision 2030.

Keywords: Toxic leadership, adverse effects, teachers' organizational experience, private schools, Al-Madinah Al-Munawwarah.

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء إطار مقترح قائم على الحوكمة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة، حيث جرى تحليل خبرات المعلمين التنظيمية وتحديد الآثار المترتبة على تلك الممارسات ومتطلبات الحوكمة لمعالجتها. اعتمدت الباحثة منهجاً مختلطاً متسلسلاً جمع بين البحث النوعي والتحليل الوصفي، مستخدمةً مقابلات شبه مهيكلة مع عشرة معلمين ومعلمات، إضافة إلى مراجعة تكاملية نقدية لأكثر من سبعين دراسة ووثيقة سياسات حديثة. وأظهرت النتائج أن أبرز مظاهر القيادة السامة تمثلت في السلوك الإداري السلطوي، والتقييم الذاتي للأداء، وتهميش الكفاءات، مما أدى إلى الإرهاق النفسي، وانتشار الصمت التنظيمي، والانسحاب الهادئ، وارتفاع معدل دوران الموظفين نتيجة انشغال القادة بالحفاظ على أمنهم الوظيفي. كما أكدت الأدبيات أن الحوكمة الشفافة، والقيادة الأخلاقية، وآليات المساءلة المؤسسية شكّلت متطلبات أساسية للتخفيف من هذه الممارسات. وبناءً على ذلك، اقترحت الدراسة إطاراً شاملاً للوقاية من القيادة السامة بين مديري المدارس وتقليل آثارها السلبية على المعلمين والهياكل التنظيمية المدرسية، وصولاً إلى تحسين نتائج الطلاب وتعزيز الاستقرار المؤسسي ودعم تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: القيادة السامة، الآثار السلبية، الخبرة التنظيمية للمعلمين، المدارس الأهلية، المدينة المنورة.

¹-التوثيق للاقتباس (APA): المطيري، العنود مسلط. (2026). القيادة السامة كإطار لفهم التجربة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأهلية بالمدينة المنورة حسب إدراكهم. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3(30)، 51-78. <https://doi.org/10.56793/pcra2213303>

²-Citation in APA format: Al-Mutairi, A. M. (2026). Toxic Leadership in Private Schools in Medina: Practices and Impacts as Perceived by Teachers, and Strategies for Mitigation, *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches*, 3(30), 51–78. <https://doi.org/10.56793/pcra2213303>

1-المقدمة/Introduction

تُعَد القيادة التربوية الركيزة الأساسية للنهوض بالمؤسسات التعليمية وضمان سلامة مناخها التنظيمي ورفاه كادرها؛ غير أن التحولات الميدانية المعاصرة كشفت عن نمو متزايد للأنماط القيادية المظلمة التي تقوض الاستقرار المؤسسي، وفي مقدمتها القيادة السامة التي تشكل تهديداً مباشراً لاستدامة الأداء وجودة البيئة التعليمية. وقد اهتمت الأدبيات الحديثة بموضوع القيادة السامة وسلوكياتها المدمرة كالترجسية، والتسلط، والإشراف المسيء، والمايكرومانيجمنت، موضحةً آثارها الحادة في تآكل الأمان النفسي، وارتفاع معدلات الاستبعاد الشديد، والانسحاب الوظيفي، والاحتراق النفسي، وتدني المعنويات والإنتاجية لدى المعلمين (Bahadır, 2020; Başkan, 2020; Orunbon, 2020; Snow et al., 2021; Korman et al., 2021; Merritt & Wang, 2022; Koçak & Demirhan, 2023; Elbers et al., 2023; Başkan, 2020; Anastasiou, 2025). وتؤكد الأبحاث العالمية عبر سياقات متعددة أن الاستبداد والسيطرة وغياب المساءلة القيادية يخلق بيئات طاردة تتضاعف فيها السلوكيات السلبية كالسخرية والنميمة المؤسسية وتراجع الالتزام والمواطنة التنظيمية، مما يحتم تبني نماذج قيادية أخلاقية قائمة على الأمان النفسي والدعم المؤسسي (Başkan, 2020; Doğan & Aslan, 2024; Naz & Bukhari, 2025; Ashta & Stokes, 2025; Şenol & Taş, 2025; Noori) (& Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Choi, 2026; Skerritt, 2026).

وعلى المستوى العربي والإقليمي، حظيت الظاهرة باهتمام متزايد للوقوف على تداعيات السلوك القيادي السام والمسيء في البيئات المدرسية والأكاديمية، حيث بيّنت الدراسات دوره المباشر في رفع القلق والجهد المدرك، وتخفيض السعادة والرضا الوظيفي، وتهميش الكفاءات التدريسية (الزعي وأخرون، 2025؛ كمال، 2025؛ يونس وحسين، 2026). وتؤكد نتائج الأبحاث أن انعدام الشفافية وغياب أدوات التظلم والعدالة التنظيمية يضاعفان من الأثر السلبي للقيادة السامة على دافعية الهيئة التعليمية وإنتاجيتها، مما يدعو إلى تطوير تشريعات وحوكمة حازمة لحماية استقرار المؤسسات التعليمية (أورونبون وأخرون، 2021؛ أوكافور ووايس، 2026؛ غونغور، 2026).

ويرجع تنوع انعكاسات القيادة السلبية—وفق قرين (2014)—إلى تفاوت إدراك المعلمين للقيادة السامة وشِدَّتِها، والنتائج أساساً عن غياب الشفافية وضعف بناء علاقات الثقة التنظيمية. وبناءً على ذلك، وفي ظل مستهدفات رؤية المملكة 2030 وتوجهات وزارة التعليم نحو تعزيز دور المدارس الأهلية كشريك استراتيجي في التنمية، برزت الحاجة إلى بيئات تعليمية تتمتع بالحوكمة والقيادة الداعمة والأمان النفسي لضمان استقرار الكفاءات وجودة المخرجات. ورغم ثراء الأدبيات بالأنماط القيادية الإيجابية، فإنها أولت اهتماماً محدوداً بالقيادة السامة وآثارها التدميرية من زيادة الضغوط، والصمت التنظيمي، وتسرب المعلمين. وانطلاقاً من هذا الواقع، تسعى الدراسة الحالية إلى تشخيص ممارسات القيادة السامة وآثارها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة من منظور المعلمين، وصولاً إلى بناء رؤية تنظيمية مقترحة بآليات وقائية وعلاجية تدعم صناع القرار ومالكي المدارس في الحد منها وتعزيز بيئة آمنة ومستدامة.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتلور مشكلة الدراسة في تنامي السلوكيات والممارسات القيادية السامة لدى بعض مديري ومديرات المدارس، وما ينجم عنها من آثار مدمرة للبيئة التعليمية؛ إذ تؤكد الدراسات السعودية الحديثة أن النماذج القيادية السلبية - كالقيادة المستبدة أو الأبوية الاستبدادية والتسلط التشغيلي-تؤدي مباشرة إلى تراجع الانتماء والالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وتفاقم مستويات الاحتراق النفسي والجهد النفسي المدرك لديهم (السفياني، 2021؛ المطيري والعتيبي، 2022؛ الزهراني، 2023). وتتفاقم حدة هذه المشكلة في بيئة المدارس الأهلية بشكل خاص نظراً لحساسيتها التنظيمية ومرونة

عقودها؛ حيث يرتبط شيوع السلوكيات السامة كغياب الشفافية والمحسوبية والضغط المتزايد بارتفاع معدلات نية الدوران والاستقالة، وضغوط العمل الشديدة، وضعف الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية لدى الكادر التدريسي (الغامدي، 2021؛ الشهري والمالكي، 2024؛ العتيبي، 2025).

ويتعاضم هذا الشاغل الميداني في ضوء ما تشير إليه الأدبيات السعودية من غياب الآليات المؤسسية الحازمة للمساءلة وحوكمة الأداء الإداري في بعض مؤسسات القطاع الخاص التعليمي، مما يتسبب في تحول البيئة المدرسية من بيئة تنموية مستقرة إلى "محطة عبور مؤقتة" تستنزف الكفاءات وتدفع المعلمين للانسحاب النفسي أو الانتقال السريع (الحربي، 2022؛ القحطاني وآخرون، 2021؛ العنزي والشمري، 2024). واستناداً إلى هذه الفجوة البحثية والميدانية المتمثلة في ندرة الدراسات الوطنية؛ التي تتناول ممارسات القيادة السامة وآثارها السلبية، وسبل الحد منها في سياق المدارس الأهلية بمنطقة المدينة المنورة، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الماسة للتشخيص الميداني العلمي لهذه الظاهرة من منظور المعلمين وصياغة رؤية تحسينية محكمة للحد منها. ويمكن تحديد المشكلة كالآتي.

1-3- أسئلة الدراسة:

1. ما أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون؟
2. ما آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس كما يراها المعلمون والأدبيات؟
3. ما انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين وما الحلول للحد منها وفقاً للأدبيات الحديثة؟
4. ما الرؤية المقترحة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة؟

1-4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. رصد أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون.
2. بيان آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس وفقاً للأدبيات الحديثة.
3. استقصاء انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين ورؤية الحد منها في ضوء الأدبيات الحديثة.
4. اقتراح رؤية متكاملة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بمدينة المدينة المنورة؟

1-5- أهمية الدراسة

● الأهمية النظرية:

- سد الفجوة البحثية بتأصيل نوعي لتجربة القيادة السامة بالتعليم الأهلي.
- بناء إطار مرجعي يوضح سمات المدير السام وآليات الهيمنة التنظيمية.

● الأهمية العملية:

- دعم مستهدفات رؤية 2030 عبر تعزيز رفاهية المعلمين والتعليم في بيئات صحية.
- تزويد وزارة التعليم بأدوات تشخيصية لسن تشريعات مساءلة تحد من التعسف.
- تقديم تغذية راجعة لصانعي السياسات لتصميم حزم دعم نفسي ومهني مستدام.
- تمكين الإدارات المدرسية من الكشف المبكر عن أنماط القيادة السامة ومعالجتها.
- المساهمة في استبقاء الكفاءات التعليمية عبر تعزيز الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية.

1-6- حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** القيادة السامة بأبعادها الخمسة: (السلوك المدمر، إساءة استخدام السلطة، الأنانية والترجسية، خلق بيئة خوف، إضعاف القيم الأخلاقية)، كإطار لفهم التجربة التنظيمية للمعلمين بأبعادها: (نفسية فيسيولوجية، سلوكية تنظيمية، إدراكية، دافعية).
- **الحدود البشرية:** عشرة معلمين في المدارس الأهلية (5 ذكور/ 5 إناث)، إضافة إلى 70 وثيقة مرجعية.
- **الحدود المكانية:** المدارس الأهلية في المدينة المنورة التابعة للمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام 1447هـ/ 2026. والوثائق المرجعية 2018-2026.

1-7- مصطلحات الدراسة

- **القيادة السامة (Toxic leadership):** "لا يوجد مصطلح حتى الآن يقوم بتعريف القيادة السامة، فهناك من يصفها بـ "الدمرة" أو "الاستبدادية" أو "المسيئة" أو غيرها (غنيم، 2021)، ووصفتها ليبمان بلومن (2005) بأنها: "نمط من أنماط القيادة يمارس المدير من خلالها العديد من السلوكيات المدمرة". ويظهر بعض الصفات الشخصية غير اللائقة، ولذلك؛ وصف هذا النمط بالسمية لأنه يسبب ضرراً في الأنظمة التعليمية، ويعتبر المدير قائد سام عندما يقوم بإضعاف فعالية المدرسة من خلال منظومتها التربوية، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (Green, 2014).
 - وتعرفها الباحثة إجرائياً: "نمط قيادي يمارسه المدير بشكل مباشر أو غير مباشر ضمن الأبعاد: (السلوك المدمر – إساءة استخدام السلطة – الأنانية والترجسية – خلق بيئة خوف – إضعاف القيم الأخلاقية)، وينعكس أثره السلبي على المعلمين: (نفسياً أو صحياً أو سلوكياً أو مهنيًا)".
- **التجربة التنظيمية للمعلمين (Teacher Organizational Experience):** وتعرف بـ "مجمّل الإدراكات والمشاعر والتفاعلات التي يكونها المعلمين (ذكور/ إناث) في المدارس الأهلية نتيجة تفاعلهم مع بعضهم مهنيًا، ومع المدير، والأنظمة، وبيئة المدرسة، بما يلبي احتياجات المدرسة، ويشبع الحاجات الأربع للمعلمين: (اجتماعياً، روحياً، عقلياً، مادياً)، بشكل متوازن، مما ينعكس إيجاباً بالرضا الوظيفي، والروح المعنوية، والتميز الأدائي" (الحري، 2008).
 - وتُعرف إجرائياً بأنها: "التجربة التي يخوضها المعلمون في المدارس الأهلية ومدى إشباع احتياجاتهم الروحية والعقلية والمادية والاجتماعية، وقدرة المدير على صنع بيئة مدرسية إيجابية؛ بالتطبيق على مجالات القيادة: (مهام، علاقات، اتصال، أخلاق، تحفيز، رقابة، تنظيم، متابعة، تقييم).

2- أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

2-1- أدبيات الدراسة.

2-1-1- القيادة السامة في المدارس الأهلية: الأسس النظرية والممارسات والأبعاد:

شهد مفهوم القيادة السامة تحولاً في الأدبيات الحديثة من تفسيرها كسمات شخصية فردية إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية متعددة الأبعاد تنشأ من تفاعل السلوك القيادي والثقافة التنظيمية وآليات الحوكمة. وتُعرف بأنها: "نمط متكرر يستغل فيه القائد سلطته بما يضر العاملين ويضعف قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، مع ارتباط استمرارها ببيئة تسمح بإعادة إنتاجها أكثر من ارتباطها بخصائص القائد وحده" (العاظمي والهاجري، 2024). وأصبحت التفسيرات تعتمد على نماذج تكاملية تربط العدالة التنظيمية والحوكمة والرفاه المهني والأمان النفسي، مما جعلها قضية مركزية في بحوث

القيادة التربوية (Singh et al., 2026؛ Choi, 2026؛ Khalid, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Dahlan et al., 2024؛ Noori & Phoolka, 2026).

وتتجلى القيادة السامة في ممارسات مثل: الإشراف المسيء، الاستبداد، استغلال السلطة، الإدارة بالخوف، التهميش، المحاباة، التشهير، وعدم الاتساق في تطبيق الأنظمة، وهي ممارسات تُضعف الثقة وتحد من العمل الجماعي (العنيزي، 2024؛ هلوسة والسعود، 2025؛ Alqarawi et al., 2025؛ Dahlan et al., 2024). وقد استقرت الأدبيات على خمسة أبعاد رئيسية: النرجسية، الإشراف المسيء، القيادة الاستبدادية، الترويج الذاتي، وعدم القدرة على التنبؤ، مع إضافة أبعاد حديثة مثل ضعف النزاهة وغياب التعاطف واستنزاف الطاقة النفسية (Güngör, 2026؛ Tas & Senol, 2025؛ Skertritt, 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Tzortzos & Anastasiou, 2025).

ويرتبط ظهور القيادة السامة بعوامل شخصية كضعف الذكاء العاطفي والتمركز حول الذات، وعوامل تنظيمية مثل ضعف الحوكمة والمركزية وغياب الشفافية وثقافة الصمت التنظيمي (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025). وتكون المدارس الأهلية أكثر عرضة لها بسبب تداخل الاعتبارات الإدارية والاستثمارية إذا غابت الأنظمة الرقابية (Singh et al., 2026؛ Khalid, 2026). وفي المقابل، تؤكد الدراسات أن الحد منها يتطلب بناء ثقافة مدرسية قائمة على العدالة والشفافية والمشاركة والتمكين وتعزيز الرفاه المهني والأمان النفسي لضمان استدامة الأداء وجودة البيئة التعليمية (Choi, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026).

الجدول (1) خلاصة المراجعة النظرية حول القيادة السامة في المدارس الأهلية: الأسس النظرية والممارسات والأبعاد

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	انعكاساته على المدارس الأهلية
تطور مفهوم القيادة السامة	تطور المفهوم من تفسير القيادة السامة بوصفها سلوكاً فردياً إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية تتفاعل فيها الممارسات القيادية مع الثقافة التنظيمية والحوكمة والبيئة المؤسسية (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Khalid, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025)	يستلزم تشخيص القيادة السامة تحليل البيئة التنظيمية للمدرسة، وآليات الحوكمة والمساءلة، إلى جانب سلوك القيادة المدرسية.
الممارسة والأبعاد	تتمثل أبرز الممارسات في الإشراف المسيء، والاستبداد، والإدارة بالخوف، والتهميش، والمحاباة، واستغلال السلطة، والتشهير، ضمن أبعاد النرجسية، والإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والترويج الذاتي، وضعف التنبؤ، مع إضافة أبعاد أخلاقية ونفسية (العنيزي، 2024؛ هلوسة والسعود، 2025؛ Güngör, 2026؛ Tas & Senol, 2025؛ Skertritt, 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Tzortzos & Anastasiou, 2025).	تمثل هذه الأبعاد إطاراً علمياً مناسباً لبناء أداة الدراسة وتشخيص واقع القيادة السامة كما يدركها المعلمون في المدارس الأهلية.
الأسباب ومجالات الظهور	تتفاعل العوامل الشخصية (حب السيطرة، الذاتية) مع العوامل التنظيمية (المركزية، وضعف الحوكمة، وقصور المساءلة، وثقافة الصمت التنظيمي)، وتمتد آثارها إلى الاتصال التنظيمي، واتخاذ القرار، وتقييم الأداء، والعلاقات المهنية (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Khalid, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026؛ Choi, 2026؛ Singh et al., 2026)	تشير الأدبيات إلى أن الحد من القيادة السامة يتطلب تعزيز العدالة التنظيمية، والشفافية، والتمكين، والحوكمة، وبناء ثقافة مدرسية داعمة للمشاركة والثقة.

يتضح من الجدول (1) أن الأدبيات انتقلت من تفسير القيادة السامة كسلوك فردي إلى اعتبارها ظاهرة تنظيمية متعددة المستويات، تتفاعل فيها الممارسات القيادية مع الثقافة التنظيمية والحوكمة المؤسسية. كما تكشف الدراسات عن توافق في تحديد أبرز الممارسات والأبعاد، مع اختلاف نسبي في تفسير مسبباتها تبعاً لاختلاف البيئات التنظيمية. ورغم تركيز معظم الدراسات الحديثة على التعليم العالي والقطاع الصحي، يلاحظ محدودية الأبحاث التي تناولت مدارس التعليم العام أو الأهلية، في السعودية، وهو ما يبرز أهمية الدراسة الحالية في تشخيص ممارسات القيادة السامة كما يدركها المعلمون، وبناء رؤية علمية للحد منها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة.

2-1-2- الملامح البارزة للقيادة السامة و أبعادها التنظيمية:

توضح الأدبيات أن القيادة السامة ليست سلوكاً فردياً معزولاً، وإنما منظومة تنظيمية تبدأ بتشوهات معرفية لدى القائد، وتتجسد في سمات شخصية وممارسات إدارية تُضعف العدالة والأمان النفسي والتمكين، وتنعكس سلباً على المناخ المدرسي وجودة الأداء. ويعرض الجدول الآتي أبرز الملامح والمؤشرات التنظيمية وانعكاساتها في المدارس الأهلية.

الجدول (2) الملامح الرئيسة للقيادة السامة و أبعادها التنظيمية و انعكاساتها في واقع المدارس الأهلية

البعد	أبرز المؤشرات والممارسات	الانعكاسات التنظيمية
التشوهات المعرفية	التعميم المفرط، المنطق العاطفي، الترشيع العقلي، القفز إلى الاستنتاجات، إضفاء الطابع الشخصي، سوء الوصف	ضعف موضوعية القرارات، تحيز التقييم، تراجع العدالة التنظيمية (كليمان، 2020).
السمات الشخصية	ضعف النزاهة، الغرور، الأنانية، الجشع، التنصل من المسؤولية، إلقاء اللوم على الآخرين	انخفاض الثقة والالتزام، وإضعاف القيادة الأخلاقية (Lipman-Blumen, 2005).
التقلب الانفعالي	المزاجية، التحيز، التحكم في المشاعر، اختلاف أسلوب التعامل	ارتفاع القلق، انخفاض الأمان النفسي، وضعف العلاقات المهنية (Kamal, 2025; Anastasiou, 2025).
التحكم الدقيق	احتكار القرار، الرقابة اللصيقة، التدخل في التفاصيل، رفض المرونة، تقييد المبادرات	تراجع الاستقلالية والإبداع، وضعف العمل الجماعي (Şenol & Taş, 2025; Skertritt, 2026).
الأنانية والاستحقاق	الاستئثار بالإنجاز، إنكار الأخطاء، تهيمش الكفاءات، السعي للمصلحة الشخصية	انخفاض العدالة التنظيمية والانتماء والثقة المؤسسية (Hassanein et al., 2025; Younas & Hussain, 2026).
الفضول الأخلاقي	السخرية، النقد الجارح، التهديد، التواصل العدواني، سرعة إصدار الأحكام	زيادة الصراعات، والصمت التنظيمي، وتراجع الاحترام المتبادل (Ahmed et al., 2024; Osman, 2024).
عدم الكفاءة الإدارية	التمكين الشكلي، اختيار الموالين، تجنب مواجهة المشكلات، العشوائية، ضعف الحوكمة	انخفاض جودة القرارات، وتراجع الابتكار والأداء المؤسسي (Dahlan et al., 2024; Okafor & Weiss, 2026).

يتضح من الجدول (2) أن الأدبيات الحديثة تتعامل مع القيادة السامة بوصفها نسقاً تنظيمياً متدرجاً يبدأ بتشوهات إدراكية، ثم يتجسد في ممارسات إدارية تُضعف الثقة وتفاقم الضغوط في بيئة العمل. وتتفق الدراسات على ارتباطها بانخفاض الأمان النفسي، والعدالة التنظيمية، والرضا الوظيفي، والإبداع، والالتزام المؤسسي، مقابل تآكل الثقة بالقيادة (Dahlan et al., 2024; Hassanein et al., 2025; Şenol & Taş, 2025; Testa & Delavin, 2025; Okafor & Weiss, 2026; Skertritt, 2026). كما تؤكد المراجعات أن استمرارها يعكس قصوراً في الحوكمة والمساءلة والشفافية، بما يسهم في إعادة إنتاجها تنظيمياً (Maral, 2026; Younas & Hussain, 2026). وبذلك، فتشخيص هذه المؤشرات في المدارس الأهلية السعودية يمثل مدخلاً وقائياً لتعزيز الحوكمة والقيادة الأخلاقية، وبناء بيئة مدرسية آمنة ومستدامة.

2-1-3 الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسة التعليمية:

تكشف الأدبيات الحديثة أن القيادة السامة تتجاوز كونها ممارسات إدارية لتغدو ظاهرة تنظيمية تُحدث أثراً نفسية ومؤسسية متداخلة. فقد بينت الدراسات أن الإشراف المسيء، والاستبداد، والتهيمش، والمحابة تستنزف الموارد النفسية والمهنية للمعلمين، وتضعف الأمان الوظيفي والانتماء والرضا والرفاه المهني، وترفع مستويات الضغوط والاحتراق والقلق، بما ينعكس سلباً على الدافعية والإبداع (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024). كما يؤدي غياب العدالة والدعم القيادي إلى تراجع الثقة بالإدارة، وتعزيز الصمت التنظيمي، وإضعاف المشاركة والالتزام، بما يحد من فاعلية البيئة المدرسية (Alqarawi et al., 2025; Alosaimi & Alanazy, 2025; Choi, 2026; Khalid, 2026). وعلى المستوى التنظيمي، ترتبط القيادة السامة بتآكل رأس المال الاجتماعي، وضعف التعاون وجودة الاتصال، وارتفاع الصراعات ونوايا ترك العمل والغياب، وانخفاض الإنتاجية وجودة الخدمات التعليمية، الأمر الذي يقوض قدرة

المدرسة على التطوير والمحافظة على ميزتها المؤسسية (Singh et al., 2026; Noori & Phoolka, 2026; Choi, 2026). وتشير الأدبيات إلى أن هذه الآثار تتفاقم في البيئات التي تعاني ضعف الحوكمة والشفافية والمساءلة، بينما يسهم ترسيخ العدالة التنظيمية، والتمكين، والمشاركة، والأمان النفسي في الحد من انعكاساتها وتعزيز الأداء المؤسسي (Alqarawi et al., 2025; Alosaimi & Alanazy, 2025; Khalid, 2026; Güngör, 2026; Wendt et al., 2026).

ويتضح أن القيادة السامة تحدث تأثيرات متراكمة تبدأ باستنزاف المعلم نفسياً، ثم تمتد إلى العلاقات والمناخ التنظيمي، لتنتهي بإضعاف كفاءة المدرسة واستدامة أدائها؛ وهو ما يفسر تنامي توجه الأدبيات الحديثة نحو معالجة الظاهرة من منظور الحوكمة والوقاية المؤسسية، بدلاً من الاكتصار على تفسيرها وكما يبينها الجدول (3).

الجدول (3) خلاصة المراجعة النظرية حول الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسات التعليمية

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	انعكاساته على المدارس الأهلية
الآثار النفسية على المعلمين	ترتبط القيادة السامة بارتفاع الضغوط النفسية، والاحتراق الوظيفي، والقلق المهني، وانخفاض الرضا الوظيفي، والرفاه المهني، والأمان الوظيفي، والثقة بالإدارة، مع تنامي الصمت التنظيمي وضعف الالتزام المؤسسي (العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Choi, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Alqarawi et al., 2025؛ al., 2024).	تؤدي هذه الآثار إلى انخفاض دافعية المعلمين، وضعف جودة أدائهم، وتراجع مشاركتهم في تطوير المدرسة وتحسين مخرجاتها التعليمية.
الآثار التنظيمية على المدرسة	تؤدي القيادة السامة إلى ضعف الثقة التنظيمية، وتراجع التعاون، وارتفاع الصراعات، وانخفاض جودة الاتصال، وزيادة نوايا ترك العمل، وتدني الإنتاجية، وتراجع جودة الخدمات التعليمية والابتكار المؤسسي (Singh et al., 2026؛ Noori & Phoolka, 2026؛ Alqarawi et al., 2025؛ Wendt et al., 2026؛ Güngör, 2026؛ Choi, 2026؛ 2026).	تؤثر هذه النتائج في كفاءة المدرسة وسمعتها وقدرتها على الاحتفاظ بالمعلمين المتميزين وتحقيق جودة الأداء واستدامة التميز.
آليات الحد من الآثار	تؤكد الأدبيات أن تعزيز الحوكمة، والعدالة التنظيمية، والشفافية، والتمكين، والمشاركة، والأمان النفسي يسهم في الحد من آثار القيادة السامة وتحسين المناخ التنظيمي وجودة الأداء المؤسسي (Khalid, 2026؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Khalid, 2026؛ Wendt et al., 2026؛ Güngör, 2026).	تمثل هذه المرتكزات أساساً علمياً يمكن الاستناد إليه عند بناء الرؤية المقترحة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية.

يتضح من الجدول (3) أن آثار القيادة السامة لا تقتصر على العلاقة بين المدير والمعلم، بل تمتد لتشمل مختلف مكونات المدرسة؛ إذ تبدأ بانخفاض الرفاه النفسي والرضا الوظيفي، ثم تؤدي إلى إضعاف الثقة والالتزام والتعاون، وصولاً إلى تراجع جودة الأداء المؤسسي والقدرة على التطوير والابتكار. كما تكشف الأدبيات عن توافق في اعتبار العدالة التنظيمية، والحوكمة، والأمان النفسي، والمشاركة المهنية عوامل رئيسة للحد من هذه الآثار. ومع ذلك، تظل الدراسات العربية – وخاصة في المدارس الأهلية السعودية – محدودة في تناولها المتكامل للآثار النفسية والتنظيمية، وهو ما يبرز أهمية دراسة هذه الآثار وتفسيرها وبناء رؤية عملية للحد منها في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة.

4-1-2- أبعاد القيادة السامة:

بالرغم من أن مفهوم القيادة السامة (Toxic leadership) متعدد الأبعاد (غنيم، 2021، 32)، تضيف ليبمان بلومن (2005) أن أبعادها متفرعة ويصعب حصرها، ولكنها تتواجد ضمنياً في خمسة أبعاد؛ كما يبينها الشكل (1):



الشكل (1) أبعاد القيادة السامة في المؤسسات التعليمية. المصدر: الباحثة بالاستفادة من (غنيم، 2021)

يتضح من الشكل (1) أن القيادة السامة تتجلى في خمسة أبعاد مترابطة تبدأ بالسلوك المدمر وإساءة استخدام السلطة، وتتعمق بخلق بيئة خوف، ثم تتجسد في الأنانية والنجسية، لتنتهي بإضعاف القيم الأخلاقية والعدالة التنظيمية. ويكشف هذا التسلسل أن القيادة السامة ليست ممارسات فردية متفرقة، بل منظومة تنظيمية متكاملة تُخلف آثاراً نفسية ومهنية عميقة، بما يستدعي تعزيز الحوكمة والشفافية والقيادة الأخلاقية لبناء بيئة مدرسية آمنة ومستدامة.

3-1-4-المعالجات التنظيمية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الحد من القيادة السامة لم يعد يُنظر إليه بوصفه مسؤولية فردية، بل عملية تنظيمية متكاملة تركز على الحوكمة، والعدالة، والشفافية، والثقة المؤسسية، بما يعزز جودة التجربة التنظيمية ويحد من إعادة إنتاج السلوكيات السامة. وتؤكد الدراسات أن المؤسسات التي تعتمد معايير موضوعية لاختيار القيادات، وبرامج تطوير مهني مستمرة، وآليات مساءلة وتقويم واضحة، تكون أقل عرضة للقيادة السامة مقارنة بالمؤسسات التي تتسم بغموض الصلاحيات وضعف الحوكمة (العنيزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025). كما يسهم تعزيز القيادة الأخلاقية، والداعمة، والتحويلية، وتنمية الذكاء العاطفي لدى المديرين في بناء مناخ تنظيمي أكثر عدالة وأماناً، والحد من السلوكيات الاستبدادية (Skerritt, 2025؛ Tzortzos & Anastasiou, 2025؛ Gungör, 2026؛ Wendt et al., 2026)، بينما تتوقف فاعلية هذه المعالجات على تكاملها داخل منظومة الحوكمة المدرسية، لا على الاكتفاء بالتدريب أو التدخلات العلاجية المنفردة. وفي الاتجاه نفسه، تُبرز الأدبيات التجربة التنظيمية للمعلمين بوصفها مدخلاً وقائياً رئيساً؛ إذ تتأثر استجاباتهم بإدراك العدالة التنظيمية، ومستوى الدعم، والمشاركة، والأمان النفسي داخل المدرسة (هلسة والسعود، 2025). كما يسهم تمكين المعلمين، وإشراكهم في صنع القرار، وتفعيل قنوات التواصل الآمن، وحماية المبلغين، وتعزيز الدعم النفسي والمهني في رفع الثقة والالتزام المؤسسي، وخفض الصمت التنظيمي والانسحاب الوظيفي (Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Choi, 2026؛ Khalid, 2026؛ Noori & Phoolka, 2026)، مما يجعل تحسين التجربة التنظيمية آلية وقائية، لا مجرد استجابة لاحقة للقيادة السامة.

وتتفق الأدبيات كذلك على أن نجاح المعالجات التنظيمية يرتبط ببناء ثقافة مؤسسية قائمة على التعلم المهني، والعدالة، والمساءلة، والاحترام المتبادل، مع تطوير تقويم القيادات المدرسية ليشمل المناخ التنظيمي، والرضا الوظيفي، والأمان النفسي، إلى جانب سياسات واضحة للإبلاغ عن الممارسات السامة، وتفعيل الدعم المهني والتغذية الراجعة المستمرة (العنيزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Alqarawi et al., 2025؛ Alosaimi & Alanazy, 2025؛ Gungör, 2026؛ Singh et al., 2026؛ Wendt et al., 2026). ويكشف التحليل النقدي انتقال معظم الدراسات من إصلاح سلوك القائد إلى الإصلاح المؤسسي القائم على الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والتمكين، والعدالة التنظيمية، بما يعزز استدامة البيئة التعليمية ويحد من إعادة إنتاج القيادة السامة، إلا أن اعتماد أغلبها على التصاميم الكمية المقطعية يبرز الحاجة إلى الدراسات الكيفية والمزجية لتفسير التجربة التنظيمية للمعلمين وفهم الآليات العميقة التي تُبقي هذه الممارسات أو تحد منها.

الجدول (4) خلاصة المراجعة النظرية حول المعالجات التنظيمية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية

المحور	أبرز ما استقرت عليه الأدبيات	فوائده للمدارس بالمدينة المنورة
المعالجات القيادية	تؤكد الأدبيات أهمية تطوير معايير اختيار القيادات، والتأهيل المستمر، وتعزيز القيادة الأخلاقية والداعمة والذكاء العاطفي، وتفعيل المساءلة والحوكمة للحد من	يسهم تطوير القيادات المدرسية في بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة وأماناً،

السلوكيات السامة (العنزي، 2024؛ العازمي والهاجري، 2024؛ Dahlan et al., 2024؛ Güngör, 2026؛ Skerritt, 2025؛ Alqarawi et al., 2025؛ 2024).	ويقلل من فرص ترسخ القيادة السامة داخل المدارس الأهلية.
للمعلمين التحسين التجربة التنظيمية	للمعلمين التحسين التجربة التنظيمية
المعالجات (تنظيماً، مؤسسياً)	المعالجات (تنظيماً، مؤسسياً)

يتضح من المراجعة في الجدول (4) أن الأدبيات الحديثة انتقلت من معالجة القيادة السامة بوصفها سلوكاً فردياً إلى تبني منظور مؤسسي يركز على الوقاية التنظيمية، والحوكمة، والعدالة التنظيمية، والقيادة الأخلاقية، وتحسين التجربة التنظيمية للمعلمين. كما تتفق الدراسات على أن فاعلية هذه المعالجات تعتمد على تكاملها داخل منظومة العمل المدرسي، لا على إجراءات متفرقة. وفي المقابل، ركزت معظم الدراسات العربية على توصيف الممارسات وآثارها، بينما اتجهت الدراسات الأجنبية الحديثة إلى بناء واختبار نماذج وقائية وبيئات عمل آمنة نفسياً. ومن ثم، يستند هذا المحور إلى هذه التوجهات لتأسيس الرؤية المقترحة للدراسة الحالية للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة عبر تعزيز الحوكمة، وتطوير القيادة، وتحسين التجربة التنظيمية للمعلمين.

2-2-الدراسات السابقة ذات العلاقة

2-2-1-دراسات تناولت ممارسات القيادة السامة وسلوكياتها في البيئة التعليمية والتنظيمية:

أظهرت الدراسات السعودية والعربية تبايناً في تقدير مستوى ممارسات القيادة السامة باختلاف السياق المؤسسي، مع اتفاقها على تمركزها حول النرجسية، والاستبداد، والإشراف المسيء، وضعف العلاقات الإنسانية. ففي السعودية، كشفت دراسة (Alqarawi et al., 2025) عن انتشار أنماط قيادية سامة في القطاع الصحي، تمثلت في النرجسية، وعدم القدرة على التنبؤ، وسوء المعاملة، مع ارتفاع إدراكها لدى الفئات الأصغر سناً والأعلى تأهيلاً. وفي البيئة المدرسية، توصلت دراسة (السعدون والشايع، 2024) إلى انخفاض مستوى الممارسة بوجه عام، مع فروق لصالح المعلمات الأقل خبرة، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (الدوسري والرشيدي، 2021) التي سجلت مستوى منخفضاً للقيادة السامة في المدارس الحكومية بالرياض، بما يعكس اختلافاً بين البيئات التعليمية والقطاعات التنظيمية الأخرى. وعربياً، اتفقت معظم الدراسات على أن القيادة السامة تظهر بدرجة متوسطة إلى مرتفعة مع اختلاف السياقات. فقد أثبتت دراستا (هلوسة والسعود، 2025؛ سلهب، 2025) في فلسطين شيوع أبعاد القيادة السامة الخمسة وتأثيرها في إرباك البيئة المدرسية، بينما كشفت الدراسة النوعية لـ (Alanezi, 2024) في الكويت أن نحو 45% من المعلمين يصنفون مديريهم قادة سامين، محددة تسع ممارسات تمحورت حول الاستبداد وضعف العلاقات الإنسانية والخلل الأخلاقي. كما توصلت دراسة (العازمي والهاجري، 2024) إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة السامة في المدارس الثانوية الكويتية، في حين حددت دراسة (غنيم، 2021) أربعة أبعاد رئيسة للقيادة المدمرة تمثلت في قسوة العلاقات، وزيادة الأعباء، وضعف الأخلاقيات المهنية، وعدم الفاعلية.

وعلى المستوى الدولي، اتجهت الدراسات الحديثة إلى تفسير القيادة السامة بوصفها ظاهرة تنظيمية ذات آثار ممتدة على الفرد والمؤسسة. فقد أثبتت دراسات (Noori & Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Choi, 2026; Wendt et al., 2026; Leong & Sadiq, 2026) أن القيادة السامة ترتبط بزيادة نية ترك العمل، وتراجع الرفاه والصحة النفسية، واستنزاف رأس المال النفسي، وضعف الثقة والرضا والإنتاجية، مع تضاعف هذه الآثار في ظل غموض الدور والإشراف المسيء. كما أوضحت دراسات (Asim et al., 2026; Ducheyne & De Fruyt, 2026; Başkan, 2020; Balwant, 2015; Koçak & Demirhan, 2023; Merritt & Wang, 2022) أن السلوكيات السامة تتجسد في الاستغلال، والتقلب الانفعالي، والنجسية، والتسلط، والإشراف المسيء، وأنها تقود إلى الاغتراب والاحتراق الوظيفي، وتآكل الهوية المهنية، وضعف فاعلية القيادة التعليمية.

ويكشف تحليل هذه الدراسات اتفاقاً واسعاً حول مظاهر القيادة السامة وآثارها السلبية، في حين يتركز الاختلاف في درجة انتشارها تبعاً للبيئة التنظيمية والثقافة المؤسسية وأداة القياس. كما أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الكمي المقطعي وركزت على قياس مستويات الممارسة وعلاقاتها الارتباطية، بينما غابت التجربة التنظيمية للمعلمين وكيفية تشكل إدراكاتهم للممارسات السامة، وبذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية؛ حيث تقيم القيادة السامة وتفسرها في ضوء التجربة التنظيمية للمعلمين في المدارس الأهلية السعودية، بما يسهم في سد فجوة نوعية في الأدبيات، ويمهد لبناء رؤية وقائية تستند إلى الحوكمة والقيادة الأخلاقية وتحسين البيئة المدرسية.

2-2-2-دراسات تناولت الآثار النفسية والتنظيمية للقيادة السامة على المعلمين والمؤسسة التعليمية

أجمعت الدراسات على أن القيادة السامة تُحدث آثاراً نفسية وتنظيمية متشابكة تمتد من تراجع الرفاه الفردي إلى انخفاض كفاءة المؤسسة التعليمية. ففي السعودية، أثبتت دراسة (Khalid, 2026) عبر نموذج PLS-SEM أن سمية بيئة العمل تخفض الرفاه النفسي والقدرات الإبداعية، وتغذي "الاستقالة الداخلية"، بينما بينت دراسة (Dahlan et al., 2024) انخفاض الاستغراق والرضا والولاء والأداء، مع توسط الولاء والرضا في تفسير هذا الأثر. وفي المقابل، سجلت دراسة (Alosaimi & Alanazy, 2025) ارتباطاً موجباً غير متوقع بين إدراك القيادة السامة والرفاه النفسي المصريح به، وأرجعته إلى تأثيرات المداراة الثقافية والمحابة الاجتماعية أثناء الاستجابة.

وعربياً، كشفت الدراسات عن اتساع الانعكاسات التنظيمية للقيادة السامة؛ إذ ربطت دراسة (Ismail, 2026) بينها وبين التهكم التنظيمي والرفض المؤسسي، وأكدت دراسة (Adam & Ibrahim, 2025) تأثير ضغوط العمل وعبء الدور في إضعاف التكيف المهني. كما أوضحت دراسة (Hassanein et al., 2025) انخفاض الرضا الوظيفي والحرية الأكاديمية نتيجة تراجع الثقة والثقافة التنظيمية، كما بينت دراسات (Kamal, 2025; Ahmed et al., 2024; Ghafouri, 2024; Mustafa & Mohamed, 2024; Othman, 2024; Mahdi, 2023; Al-Jumaili, 2021) أن القيادة السامة ترتبط بارتفاع القلق والانسحاب والصمت التنظيمي، وتراجع الأداء والولاء التنظيمي، وإضعاف البراعة الاستكشافية.

وعالمياً، تؤكد الأدبيات أن هذه الآثار تتأثر بنظام المؤسسة وآليات الحوكمة؛ إذ بينت دراسة (Younas & Hussain, 2026) أن المحسوبية وضعف الرقابة يغذيان استمرار السلوك السام، بينما أثبتت دراسة (Okafor & Weiss, 2026) أن غياب المساءلة يقوض الثقة المؤسسية وجودة القرار. كما بينت دراستا (Skerritt, 2025, 2026) أن الرقابة المفرطة والمساءلة الصارمة تدمر الاستقلالية المهنية وسلامة المعلمين النفسية، في حين خلصت دراسة (Maral, 2026) إلى أن القيادة المدمرة تؤثر في المخرجات الفردية والتنظيمية على السواء. وأظهرت دراسات (Ashta & Stokes, 2026)

2025؛ Testa & Delavin, 2025؛ Tanis et al., 2025؛ Bakir & Erçetin, 2024) أن تأكل الثقة، وغموض الأدوار، وضعف الدعم التنظيمي، وانخفاض السعادة؛ تمثل مسارات تنتقل عبرها آثار القيادة السامة داخل المؤسسات التعليمية. ويلاحظ اتفاق الأدبيات على مركزية التأثيرات النفسية والتنظيمية للقيادة السامة، إلا أنها تختلف في تفسير آليات تشكلها؛ فبعضها تُرجعها إلى خصائص القائد، بينما تربطها أخرى بضعف الحوكمة والمناخ التنظيمي. كما أن معظم البحوث اعتمدت المنهج الكمي، في حين ما تزال الدراسات الكيفية التي تفسر التجربة التنظيمية للمعلمين وآليات تشكل الصمت التنظيمي والانسحاب الصامت داخل المدارس الأهلية محدودة، وهو ما تسعى هذه الدراسة لمعالجته من خلال دمج المقابلات والمراجعة التكاملية النقدية لتقديم تفسير أكثر عمقاً للسياق المدرسي السعودي.

2-2-3-دراسات تناولت الآليات والأطر التنظيمية للحد من القيادة السامة (الرؤية المقترحة)

اهتمت الأدبيات ببناء أطر تنظيمية وحوكومية للوقاية من القيادة السامة والحد من آثارها. ففي الدراسات السعودية، أوصت دراستا (Dahlan et al., 2024؛ Khalid, 2026) بإعادة صياغة السياسات الإدارية وتطوير الحوكمة المؤسسية بما يعزز الأمان النفسي والإبداع المستدام، انسجاماً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. كما دعت دراستا (Alqarawi et al., 2025؛ السعدون والشايع، 2024) إلى تطوير برامج إعداد القيادات التعليمية، وإرساء معايير دقيقة لاختيار القيادات المدرسية والحد من الممارسات السامة. أما الدراسات العربية، فركزت على الإصلاحات التنظيمية والإجرائية؛ إذ أوصت دراسة (سلهب، 2025) بإعادة هيكلة تقويم أداء المعلمين والحد من التقديرات الكيفية، بينما شددت دراسة (Hassanein et al., 2025) على بناء ثقافة تنظيمية قائمة على الشفافية والثقة المؤسسية. وقدمت دراسة (عثمان، 2024) مجموعة من الإجراءات الوقائية، شملت تمديد فترة اختبار المديرين الجدد، وإنشاء نظام لحماية المبلغين عن المخالفات، وتفعيل وحدات مكافحة العنف الإداري. كما أوصت دراسة (مهدي، 2023) بتعزيز الأمان النفسي والقيمي للحد من الأنومية التنظيمية، في حين اقترحت دراسة (غنيم، 2021) إعداد دليل إجرائي لسلوكيات القيادة المدمرة، وتنفيذ مسوحات دورية للمناخ التنظيمي، وترسيخ ثقافة مؤسسية لا تتسامح مع الإساءة الإدارية. وعالمياً، اتجهت الدراسات إلى التأكيد أن الوقاية تتطلب معالجة المناخ التنظيمي، وليس السلوك الفردي للقائد فقط. فقد أوضحت دراسات (Anastasiou, 2025؛ Kamal, 2025؛ Gandolfi et al., 2025؛ Alzouebi et al., 2025) أن تعزيز الشفافية، والدعم القيادي، والعدالة التنظيمية، يقلل الضغوط النفسية والقلق والإنهاك المهني، ويرفع الرضا والمرونة المهنية. كما أكدت دراسات (Tzortzos & Anastasiou, 2025؛ Naz & Bukhari, 2025؛ Şenol & Taş, 2025؛ Şenol & Taş, 2024؛ Güngör, 2026) أن القيادة السامة ترتبط بانخفاض الالتزام والمواطنة التنظيمية، وارتفاع السخرية التنظيمية والاحترق المهني، بما يستلزم تبني نماذج قيادية أخلاقية وتشاركية. وأظهرت دراسات أخرى أن ضعف الثقة والمساءلة يمثل مدخلاً لاستمرار السلوكيات السامة؛ إذ بينت دراسات (Başkan, 2020؛ Doğan & Aslan, 2024) أن القيادة السامة تغذي النميمة التنظيمية، بينما أوضحت دراسة (Balaban, 2024؛ Kazancı-Tınmaz, 2024) دورها في رفع الإجهاد المدرك لدى المعلمين. كما أكدت دراسات (Orunbon & Ibikunle, 2021؛ Orunbon et al., 2021؛ Karsantik & Bozkurt, 2021؛ Snow et al., 2021؛ Korman et al., 2021؛ Bahadır, 2020؛ Orunbon, 2020؛ Başkan, 2020؛ Stoten, 2020) أن القيادة السامة تقوض الثقة والولاء والإنتاجية، وتنعكس سلباً على المناخ المدرسي وصحة المعلمين ودافعية الطلاب، الأمر الذي يدعم التحول نحو الحوكمة الرشيدة، والقيادة الأخلاقية، والشفافية، وأنظمة المساءلة والوقاية المؤسسية.

ويتضح أن الأدبيات انتقلت من التركيز على تشخيص القيادة السامة إلى تصميم منظومات وقائية متكاملة تركز على الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والشفافية، والتمكين، والأمان النفسي. ومع ذلك، يلاحظ أن معظمها قدمت توصيات عامة أو عالجت قطاعات تعليمية متباينة، بينما ما تزال الدراسات التي تبني رؤية تطبيقية متكاملة موجهة للمدارس الأهلية السعودية، ومنطلقة من التجربة التنظيمية للمعلمين، محدودة؛ وهو ما ستتكفل به الدراسة الحالية.

2-2-4- التعقيب على الدراسات السابقة

- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: تلتقي الدراسة الحالية مع الأدبيات العالمية والإقليمية في اتخاذ سلوكيات القيادة السامة وآثارها النفسية والتنظيمية منطلقاً موضوعياً لها، كدراسات (Noori, 2021; Snow et al., 2026; Choi, 2026; Leong & Sadiq, 2026; Phoolka, 2026)، كما تتشابه مع الأطر الفكرية والمراجعات النظامية في التركيز على البناء المفاهيمي والتشخيصي للسلوكيات المدمرة والمستنزفة للرفاه الوظيفي في المدارس ومؤسسات التعليم مثل (Maral, 2026; Başkan, 2020; Başkan, 2020; Higgs et al., 2026). وفي المقابل، تختلف الدراسة الحالية جوهرياً في طبيعتها المنهجية ونطاقها التطبيقي والسياقي؛ فبينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على سياقات مهنية أو جامعية أو مجتمعات مدرسية حكومية عامة في بيئات غربية وآسيوية كدراسات (Singh et al., 2026; Asim et al., 2026; Koçak & Demirhan, 2023; Skerritt, 2026; Orunbon et al., 2021)، تتفرد دراستنا بالتركيز الميداني المباشر على واقع المدارس الأهلية (الخاصة) في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، مستهدفة فئة المعلمين لرصد الممارسات السامة وتقييم آثارها وتطوير رؤية آليات للحد منها وفق خصوصية الاستقرار الوظيفي والأنظمة الأهلية المحلية.
- مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة والفجوة البحثية: أسهمت مراجعة الأدبيات في بناء مصفوفة التحليل الميداني لهذه الدراسة، وتحديد أبعاد مقياس القيادة السامة (كالاستبداد، النرجسية، والتجاهل، والترويع الذاتي)، والاستفادة من النماذج والمعايير الواردة في دراسات (Ducheyne & De Fruyt, 2026; Elbers et al., 2023; Ashta, 2022; Stokes, 2025; Merritt & Wang, 2022) لبناء أدوات الدراسة وتشخيص الآثار السلوكية كالقلق والانسحاب والنميمة المؤسسية الواردة في (Kamal, 2025; Başkan, 2020; Doğan & Aslan, 2024). وتتلور الفجوة البحثية بوضوح في ندرة الدراسات التربوية—السعودية والعربية—التي تتجاوز الرصد السطحي للسلوكيات القيادية إلى التفكير الشامل والربط الثلاثي بين (الممارسات السامة، الآثار النفسية/التنظيمية، ورؤية علاجية للحد منها) داخل القطاع الأهلي؛ حيث ركزت دراستنا (Younas & Hussain, 2026; Bakır & Erçetin, 2024) على العوامل السياقية والمناخ بصفة عامة، بينما أغفلت دراسات كـ (Tzortzos & Anastasiou, 2025; Alzouebi et al., 2025; Güngör, 2026) تقديم أطر عمل عملية قابلة للتطبيق للتصدي للظاهرة في المدارس الخاصة، وهو ما تسده الحالية ميدانياً.
- ما يميز الدراسة الحالية والإضافة العلمية والتطبيقية: تتميز الحالية بأصالتها كبحت ميداني يربط التشخيص بالمعالجة، مقدماً رؤية تحسينية متكاملة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة استناداً إلى المنظور المباشر للمعلمين. وتتمثل الإضافة العلمية والتطبيقية في صياغة إطار مرجعي محكم يخفف الفراغ المفاهيمي في المكتبة التربوية العربية والبيئة السعودية، ويتيح لصناع القرار والإدارات العامة للتعليم والمالكيين بالمدارس الأهلية أدوات عملية للكشف المبكر، والحد من تسرب الكفاءات التعليمية، وتعزيز الأمان النفسي والمواطنة التنظيمية بالاستفادة من التراكم المعرفي والدراسات التطبيقية المعالجة في أدبيات (Gandolfi et al., 2025; Korman et al., 2021; Bahadır, 2020; Stoten, 2020; Orunbon, 2020; Şenol & Taş, 2025).

3-المنهجية والإجراءات/ Methodology & Procedures

3-1-منهجية الدراسة ومنطلقاتها الفلسفية:

اعتمدت الدراسة المنهج المزدج الميداني-الوثائقي (Mixed Field & Documentary Approach)؛ حيث جمعت بين المدخل النوعي الميداني لتفكيك الخبرات المباشرة للمشاركين في سياقها الطبيعي، ومنهج المراجعة المنهجية والنقدية للأدبيات (Systematic & Critical Literature Review) المسترشد ببروتوكول (PRISMA Framework) لفحص وتفكيك الأطر الفكرية والوثائق المحلية والإقليمية والدولية (Bowen, 2009; Van Manen, 2016) وكالاتي.

3-1-1-المدخل النوعي الميداني (دراسة الحالة والتأمل الذاتي): ويهدف لفهم وتفسير الأبعاد النفسية والتنظيمية لممارسات القيادة السامة وآثارها في المدارس الأهلية (العبد الكريم، 2012). وتستند منهجياً إلى المنطلقات الفلسفية للبحث الكيفي (Creswell, 2014)؛ أنطولوجياً عبر افتراض تعدد واقع الظاهرة باختلاف خبرات المعلمين، وإبستمولوجياً بالتفاعل المباشر لبناء المعرفة، وأكسيولوجياً بالالتزام الأخلاقي والسرية، ومنهجياً بالتحليل التفسيري التدريجي.

3-1-2-منهج المراجعة المنهجية والنقدية (PRISMA): واستخدم لتتبع ونقد واستقراء الأدبيات المحكمة لجمع الـ (70) وثيقة مرجعية حديثة، بهدف تفكيك الفجوات التنظيمية واستخلاص المؤشرات التشخيصية وبناء الرؤية المقترحة للحد من القيادة السامة في المدارس الأهلية.

3-2-استراتيجية البحث والتقصي للوثائق والكلمات المفتاحية (Search Strategy):

- أجرت الباحثة حصراً مسحياً منظماً ومقيداً زمنياً للوثائق والدراسات في أبرز قواعد البيانات الأكاديمية:
- قواعد البيانات الدولية: (Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar).
 - قواعد البيانات العربية والإقليمية: (دار المنظومة، منصة معرفة، شبكة شمعة، بنك المعرفة المصري).
 - تم البحث باستخدام الكلمات المفتاحية واستراتيجيات التقصي (Boolean Operators) كالاتي:
أ بالعربية: (القيادة السامة؛ الإشراف المسيء؛ القيادة المدمرة؛ المدارس الأهلية؛ المدارس الخاصة؛ الآثار النفسية والتنظيمية؛ الاحتراق النفسي؛ معلمو الثانوية؛ رؤية مقترحة؛ آليات الحد؛ المدينة المنورة).
 - ب بالإنجليزية: (Toxic Leadership; Abusive Supervision; Destructive Leadership; Private Schools; Independent Schools; Psychological &ganizational Impacts; Teacher Burnout; High School Teachers; Mitigation Vision; Prevention Strategies; Madinah; Saudi Arabia).

3-3-تحديد الحالات والوثائق المرجعية ومحددات الشمول (Selection Criteria):

- العينة الميدانية (المشاركون): تم اختيار عينة قصديّة مكونة من (10) معلمين ومعلمات (5 ذكور، 5 إناث) من إحدى المدارس الأهلية الثانوية بالمدينة المنورة ممن يمتلكون خبرة تدريسية تُقارب أو تتجاوز (10) سنوات، لضمان عمق الخبرة التنظيمية وتوفير بيانات غنية (العبد الكريم، 2012).
- العينة الوثائقية والفرز البرتوكولي: تم حصر (70) وثيقة ودراسة مرجعية حديثة صادرة بين عامي (2020- 2026) خضعت لمعايير الشمول والاستبعاد الموضحة في الجدول أدناه:

الجدول (5) معايير الفرز والتصفية للوثائق المرجعية

معايير الشمول (Inclusion)	معايير الاستبعاد (Exclusion)
1. التركيز على ممارسات القيادة السامة والمسيئة وأثارها.	1. الدراسات في بيئات التدريب غير النظامي والقطاع العسكري.
2. بحوث ميدانية ووثائق تربط القيادة السامة وأثارها السلبية.	2. الأبحاث المشتتة والمقتصرة على قطاعات لا تفيد الدراسة.
3. المقالات الصادرة بالعربية أو الإنجليزية بين (2020-2026).	3. الأبحاث الصادرة قبل عام 2020 أو المقالات غير المحكمة.

تقييم الجودة وتطبيق بروتوكول PRISMA: قُيِّمت الدراسات مختارة باستخدام أداة تقييم المناهج المختلطة (MMAT)، وتطبيق مراحل التصفية الأربع:

1. تحديد الهوية (Identification): حصر الأدبيات المسترجعة (N = 390).
2. الفحص الأولي (Screening): استبعاد المكررات وفحص العناوين والملخصات (N = 250).
3. تقييم الأهلية (Eligibility): قراءة النصوص الكاملة وتطبيق معايير الجدول (N = 150).
4. الشمول النهائي (Inclusion): الاستقرار على (70) دراسة خضعت للتحليل النقدي وتثليثها مع النتائج الميدانية.

3-4 أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

أ المقابلة شبه المقتنة (Semi-Structured Interview): أداة رئيسة للميدان (قندلجي، 2019؛ المحسن، 2016)، وشملت إجراءاتها: تصميم دليل المقابلة، أخذ الموافقة المستنيرة الشفهية، لسرية البيانات ورغبة المشاركين والإدارة، تنفيذ المقابلات بمتوسط زمن (45) دقيقة، وتطبيق استراتيجية "قبعات التفكير الست" للتأمل والتحقق.

ب شبكة التحليل الوثائقي (Documentary Analysis Matrix): أداة مسحية نقدية لاستخراج الأطر النظرية والمؤشرات التشخيصية والعلاجية من الـ (70) وثيقة مرجعية ومقارنتها بالواقع الميداني.

3-5 وصف الباحثة ودورها:

الباحثة طالبة دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية بجامعة طيبة، تمتلك خبرة تعليمية (3 أعوام)، وإدارية (عامان)، وأكاديمية كمحاضرة متعاونة (عامان). مما ساهم في الوصول السلس والودي للمشاركين عبر زيارتين ميدانيتين، وممارست دور "المشارك الفاعل" بتأويل استجابات المعلمين بكتامة وحيادية دون تحيز.

3-6 طرق تحليل البيانات:

- بيانات المقابلات: معالجة استقرائية وتفسيرية يدوية شملت: القراءة الشاملة، التفريغ النصي الحرفي، التصنيف لفئات فرعية، والترميز الهجين (استقرائي من الميدان واشتقاقي من النظريات) (القحطاني وآخرون، 2021).
- بيانات الوثائق والأدبيات: تحليل محتوى وصفي ونقدي (Content & Critical Analysis) لمصادر الـ (70) وثيقة، لتصنيف الأبعاد السلوكية والآثار المترتبة واستنباط محاور الرؤية المقترحة للحد من الظاهرة.

3-7 ضمان الصدق والثبات والموثوقية للمنهجيتين (Trustworthiness & Rigour):

تم ضمان مصداقية النتائج الميدانية والوثائقية وفق نموذج (Creswell & Poth, 2018) وكالاتي:

أ التثليث المنهجي والبياني (Methodological & Data Triangulation): جرت مقارنة وتقاطعات الاستجابات الميدانية للمعلمين مع المؤشرات المستخلصة من الأدبيات الـ (70)، وتنوع المصادر حسب الجنس (ذكور/إناث).

- ب الموثوقية والتحقق من المشاركين (Reliability & Member Checking): عُرضت النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المعلمين لمراجعتها والتحقق من دقتها، واستخدام روبريك (Rubric) لتقييم جودة التحليل الكيفي.
- ج الاعتمادية والانتقالية (Dependability & Transferability): تقديم وصف عميق وتفصيلي (Thick Description) للبيانات والسياقات البحثية وإجراءات التحليل لضمان إمكانية تطبيقها في سياقات مشابهة.
- د حظر المصادر الضعيفة وتحكيم الخبراء (Quality Appraisal & Expert Review): حظر الاعتماد على الرسائل غير المنشورة أو البحوث غير المحكمة، وعرض الرؤية المقترحة على (3) خبراء في الإدارة التربوية لضبطها بدقة.

3-8- صعوبات الدراسة:

تمثلت في: ضيق الوقت المخصص للبحث النوعي والمراجعة النقدية، تحفظ بعض الإدارات المدرسية وضغط العمل لدى المعلمين، وندرة الأبحاث النوعية الوطنية التي تناولت القيادة السامة في المدارس الأهلية.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها/ Results and Discussion

4-1- نتيجة الإجابة على السؤال الأول: ما أبرز ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة كما يراها المعلمون؟

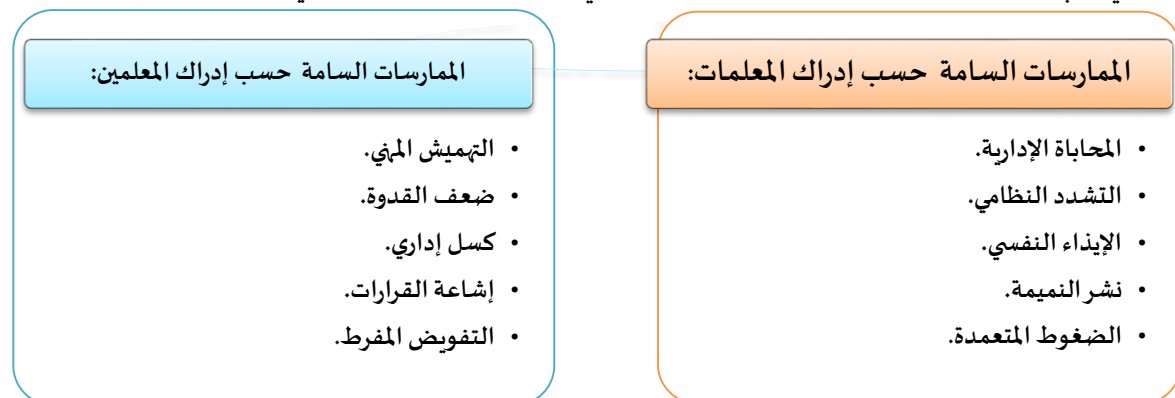
وللإجابة؛ تم تحليل المقابلات؛ وتبين أن ممارسات القيادة السامة لمديري المدارس الأهلية بالمدينة المنورة تتشابه في جوهرها البنيوي، لكنها تتفاوت في أنماط الإدراك والتفسير بين الجنسين؛ حيث يميل المعلمون (الذكور) لتقييم الممارسات من منظور مهني-تنظيمي يرتبط بيئة العمل والأداء الإداري، بينما تنزع المعلمات (الإناث) إلى تفسيرها وفق منظور نفسي-عاطفي واجتماعي، مما أدى لاختلاف استراتيجيات المواجهة والتكيف، وكما يبينها الجدول (6).

الجدول (6) شواهد و اقتباسات الممارسات القيادية السامة وفقاً لأبعادها الرئيسة حسب النوع (ذكور/ إناث)

م	البعد	اقتباسات الممارسات السامة (المعلمون -ذكور)	اقتباسات الممارسات السامة (المعلمات -إناث)
1	سلوك مدمر	"التهميش المهني للكفاءات وعدم تقدير جهودهم."	المحابة لمن تحب: تخفيف الحصاص والمهام، والتدريب."
2	إساءة السلطة	"ضعف المدير كقدوة في الالتزام (حضور، انصراف)."	تشدد مفرط في تطبيق النظام والتعامل برسمية مبالغ فيها."
3	أنانية/نرجسية	"الكسل عن تقديم الدور الإداري بجودة وفعالية."	"التقلبات النفسية والمزاجية في التعامل مع المعلمات."
4	خلق الخوف	"الحكم بناء على مصدر دون التحقق من صحته."	"شيوع النيمية في المدرسة بسبب طلب المديرية وتوجيهاتها."
5	إضعاف القيم	"تفويض لكل شؤون الإدارة وعجزه عن القرار."	"التحيزات للضغط النفسي على المعلمات الانطوائيات."

يوضح الجدول (6) أثر المدير السام في استغلال السلطة، والتسلط، والإذلال، والتهميش، وإثارة الصراعات التنظيمية. يتجلى أكثر في ضوء نظرية القيادة السامة (Toxic Leadership Theory) لـ (Lipman-Blumen, 2005)، ويربط ذلك ب نظرية التقييم المعرفي (Cognitive Appraisal Theory) لـ (Lazarus & Folkman, 1984)، تتحدد استجابات المعلمين تبعاً لتقييمهم الموقف بوصفه تهديداً أو تحدياً قابلاً للتكيف. كما يوضح نموذج الخروج والتعبير والولاء (Exit, Voice, Loyalty Model) لـ (Hirschman, 1970) أن المعلمين يبدأون غالباً بالتعبير والمواجهة الودية (Voice)، ثم يتجهون، مع استمرار الممارسات السامة، إلى تصاعد الصراع أو الانسحاب النهائي (Exit) عبر الاستقالة أو التسرب.

الوظيفي. وبذلك، يمكن تفسير استجابات المعلمين في ضوء هذه الأطر النظرية كما يوضحها الشكل (2).



الشكل (2) الممارسات السامة حسب إدراك المعلمين (ذكور/ إناث)، من تصميم الباحثة

يتبين من الشكل (2) أن المعلمين الذكور يدركون الممارسات السامة بمستوى متوسط، حيث برز الكسل الإداري والمبالغة في التفويض كصفة سائدة، وتتفق مع نتائج (علي، 2017) حول التحول إلى مدير غائب، غير أنهم أظهروا قدرة أعلى على التكيف باعتبارها مواقف ثانوية لا تهدد استقرارهم المباشر. وفي المقابل، أدركت المعلمات الممارسات بمستوى مرتفع، حيث تصدرت المحاباة والنميمة التنظيمية المشهد، وتتفق مع دراسة (Başkan, 2020) التي أثبتت علاقة طردية بين القيادة السامة والنميمة التنظيمية بوصفها آلية دفاعية ناتجة عن انخفاض الثقة والمناخ الطارد. ويتسق هذا التفاوت مع نتائج (كمال، 2025) التي أكدت ارتفاع حساسية المعلمات وحرصهن على التفاصيل القولية والسلوكية.

2-1-4 مناقشة النتائج الميدانية مع الأدبيات النظرية:

تأكيداً لمصادقية المنهج النوعي، تمت مقارنة نتائج المقابلات الميدانية مع مخرجات المراجعة المنهجية (Systematic Review)، وكشفت المقارنة عن جوانب اتفاق واختلاف سياقية:

أولاً: جوانب الاتفاق والتعزيز (Consensus & Triangulation):

أظهرت النتائج توافقاً حول انتشار بعض السلوكيات النرجسية والتعسفية، مثل المحاباة، والتحيز، والتهميش، والتقلب المزاجي، بما يتفق مع دراسات سعودية وعربية (القرعاوي وآخرون، 2025؛ Alqarawi et al، 2024؛ العنزي، 2024؛ هلسة والسعود، 2025؛ سلهب، 2025؛ غنيم، 2021) التي أكدت أبعاد الإشراف المسيء والاستبداد الإداري. كما دعمت النتائج ما أشارت إليه الأدبيات العالمية (Başkan, 2020; Koçak & Demirhan, 2023; Merritt & Wang, 2022) من أن النرجسية والتسلط والتلاعب تمثل أنماطاً قيادية مظلمة تعيق فاعلية القيادة التعليمية. كذلك اتفقت الشواهد الميدانية المتعلقة بالتفكير في ترك العمل والصراع التنظيمي مع الدراسات الحديثة (Noori & Phoolka, 2026; Higgs et al., 2026; Singh et al., 2026; Wendt et al., 2026; Leong & Sadiq, 2026) التي ربطت القيادة السامة بتدهور الرفاه النفسي، والاستنزاف العاطفي، وزيادة نوايا المغادرة.

ثانياً: جوانب الاختلاف والتباين السياقي (Divergence & Contextual Insights):

أظهرت المقابلات في المدارس الأهلية مستوى متوسطاً إلى مرتفعاً من الممارسات السامة، بخلاف بعض الدراسات في المدارس الحكومية السعودية (السعدون والشايع، 2024؛ الدوسري والرشيدي، 2021) التي أشارت إلى مستويات منخفضة؛ ويُعزى ذلك إلى هشاشة الأمن الوظيفي، وضغوط الربحية، وضعف الحوكمة الرقابية في القطاع الأهلي. كما اختلفت النتائج عن دراسة (Asim et al., 2026) حول العوامل المعدلة للسلوكيات السامة، إذ كشفت البيئة الأهلية عن استجابات تميل إلى الانسحاب أو التكتل الدفاعي نتيجة ضعف الثقة المؤسسية. كما أوضحت الحالية أن

العجز والكسل الإداري قد يُدرك ميدانياً كسلوك سام لما يسببه من هدر للجهود وانتشار الفوضى التنظيمية، بما يتوافق مع التمييز الذي طرحته دراسة (Ducheyne & De Fruyt, 2026).

3-4- تحليل مجالات الممارسة والسلوك القيادي:

تتنوع مجالات السلوك القيادي لدى مدراء المدارس لتشمل سلوكيات كثيرة؛ وتمثل إطاراً تحليلياً للسلوك القيادي السام يترافق مع مختلف المهام التي يمارسها المدراء في المدارس الأهلية وكما يوضح الجدول (7):

م	مجالات الممارسة القيادي	مستوى الاتفاق والاختلاف بين المعلمين (ذكور/ إناث)
1	المهامي (Task-Oriented)	اتفاق جزئي من المعلمين، واختلاف قلة منهم.
2	العلاقاتي (Relationship-Oriented)	اختلاف غالبية المعلمين، واتفاق قلة منهم.
3	الاتصالي (Communication)	اختلاف غالبية المعلمين، واتفاق قلة منهم.
4	الأخلاقي (Ethical)	اختلاف غالبية المعلمين، وتردد القلة.
5	التحفيزي (Motivational)	اختلاف غالبية المعلمين، واتفاق القلة.
6	الرقابي (Supervisory)	اتفاق قلة من المعلمين، واختلاف غالبيةهم.
7	الاستراتيجي والتنظيمي (Strategic)	اتفاق قلة من المعلمين، واختلاف غالبيةهم.

يتبين من الجدول (7) وجود قصور هيكلي لدى القادة السامين في المدارس الأهلية؛ إذ يؤدي ضعف التركيز على الأهداف والغايات والاعتماد الوظيفي إلى عدم الاستقرار الميداني، بما يتفق مع نتائج (Şenol & Taş, 2025). كما ينعكس ضعف العلاقات الإنسانية والتواصل الشفاف سلباً على المجتمعات المهنية، متوافقاً مع (Tanis et al., 2025) بشأن أثر المناخ التنظيمي في الانخراط المهني، ومع (Choi, 2026؛ Balwant, 2015) حول تراجع رأس المال النفسي والرضا الوظيفي. كذلك كشفت المجالات الأخلاقية والتحفيزية والرقابية والاستراتيجية عن ضعف النزاهة، والانحياز في التعزيز، والاعتماد على الرقابة، وقصور التخطيط الاستراتيجي. وتشير هذه النتائج إلى خلل في إشباع الاحتياجات المهنية والاجتماعية والروحية للمعلمين وفق رؤية (الحري، 2008)، مما يجعل بقاء المعلمين يرتبط غالباً بدوافع اضطرارية، كالحاجة المالية أو اكتساب الخبرة. وفي ضوء التكامل بين نظرية القيادة المدمرة (Destructive Leadership) لـ (Einarsen et al., 2007) ونظرية الاحتراق النفسي (Burnout Syndrome) لـ (Maslach & Jackson, 1981)، تكشف الدراسة عن بيئة تنظيمية خفية تتصاعد فيها الضغوط العاطفية وتراجع الدافعية، بما يهدد جودة التعليم الأهلي ويستنزف رأس ماله البشري.

2-4- نتيجة الإجابة على السؤال الثاني: "ما آثار ممارسات القيادة السامة على المعلمين والتجربة التنظيمية بالمدارس كما يراها المعلمون والأدبيات؟"

للإجابة على السؤال الأول؛ حللت الباحثة التجربة التنظيمية للمعلمين عبر ترميز بيانات المقابلات الميدانية وتفعيل استراتيجيات القبعات الست لـ (دي بونو، 1985) لتنظيم أنماط إدراكهم للقيادة السامة، وتثليثها مع أدبيات المراجعة المنهجية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8).

الجدول (8) تحليل التجربة التنظيمية للمعلمين في ضوء القيادة السامة باستعمال استراتيجيات القبعات الست ووفقاً للأدبيات

القبة (نمط التفكير)	السلوك السام الخفي للمدير	استجابة المعلمين ومؤشرات الميدانية	التفسير التحليلي لأبعاد القيادة السامة واتفاقها مع الدراسات المرجعية
البيضاء (الحقائق)	إخفاء المعلومات النافعة وتضليل المعلمين بالبيانات.	ارتباك، شائعات، صراعات، وشكاوى كيدية في تقارير الأداء.	غياب الشفافية يعزز الاستجابات السلبية، ويبرز ملمح (إساءة استخدام السلطة). (Testa & Delavin, 2025)؛ (Okafor & Weiss, 2026؛ إساءة، 2026)

الحمراء (المشاعر)	التحيز، المزاجية، التسلسل، ونقل الكلام السلي بين المعلمين.	خوف، إحباط، استقالة صامته، وتدمروصمت تنظيمي.	غياب الذكاء العاطفي يخلق مناخاً ضاراً، وبرزلمح (الأناية وبينة الخوف). (كمال، 2025؛ آدم وإبراهيم، 2025؛ خالد، 2026)
السوداء (النقد)	النقد المفرط، التهديد، والتركيز الحصري على نقاط القصور.	دفاع هجومي، مقاومة التغيير، وانسحاب وتوتر دائم.	الإفراط في النقد يطرد الكفاءات، وبرزلمح (السلوك المدمروبينة الخوف). (عثمان، 2024؛ Skerritt, 2025؛ Okafor & Weiss, 2026)
الصفراء (الإيجابيات)	المحابة في التحفيز، وتمهيش أو سرقة جهود غير المقربين.	تباين الدافعية، والزام شكلي، واحتكار التكرام والمبادرات.	غياب العدالة التنافسية يضعف المؤسسة، وبرزلمح (إضعاف القيم الأخلاقية). (الجميلي، 2021؛ دحلان وآخرون، 2024؛ أحمد وآخرون، 2024)
الخضراء (الإبداع)	قمع المبدعين، السخرية منهم، أو نسب أفكارهم للمدير.	انطواء، جمود وظيفي، ورتابة وانعدام الحلول الجديدة.	بيئة طاردة للموهوبين تكبت الإبداع، وبرزلمح (الأناية والنجسية). (مصطفى ومحمد، 2024؛ حسنين وآخرون، 2025؛ Younas & Hussain, 2026)
الزرقاء (التنظيم)	التخطيط العشوائي، السيطرة الفردية، وضعف الحوكمة.	فوضى، اتكالية، وتداخل مهام، وارتفاع طلبات النقل.	ضعف الوظائف الإدارية يشتت المعلم، وبرزلمح (السلوك المدمروإساءة السلطة). (مهدي، 2023؛ غفوري، 2024؛ Bakir & Erçetin, 2024)

يكشف تحليل معطيات استراتيجيات القبعات الست بالجدول (8) أن آثار القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة لا تقتصر على الضغوط النفسية، بل تمتد لتحدث خللاً تنظيمياً متدرجاً يبدأ بإضعاف الشفافية والثقة، ثم يتطور إلى انخفاض الدافعية والإبداع، وانتهاءً بتراجع جودة الأداء المؤسسي. وقد أظهرت مقارنة النتائج بالأدبيات الحديثة درجة عالية من الاتساق مع الاتجاه العام للبحوث الوطنية والعربية والدولية.

- الشفافية وإدارة المعرفة (القبة البيضاء): بينت النتائج أن إخفاء المعلومات أو توظيفها بصورة انتقائية يولد الارتباك، والشائعات، والصراعات التنظيمية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات التي ربطت غياب الشفافية بارتفاع التهكم التنظيمي، وتآكل الثقة المؤسسية، وضعف جودة القرارات الإدارية (Ismail, 2026؛ Testa & Delavin, 2025؛ Okafor & Weiss, 2026؛ Maral, 2026).

- المناخ النفسي والعاطفي (القبة الحمراء): كشفت المقابلات عن شيوع الخوف، والقلق، والإحباط، والصمت التنظيمي، والاستقالة الصامته نتيجة التسلسل والمزاجية، وتتفق مع نتائج أحدث الدراسات التي أكدت أن القيادة السامة تخفض الرفاه النفسي، والرضا، والاستغراق الوظيفي، وتعزز الانسحاب المهني (Khalid, 2026؛ Dahlan et al., 2024؛ al., 2025؛ Kamal, 2025؛ Adam & Ibrahim, 2025؛ Hassanein et al., 2025). فيما تختلف نتائج الحالية مع دراسة (Alosaimi & Alanazy, 2025) التي سجلت ارتباطاً موجباً بين القيادة السامة والرفاه النفسي في القطاع الصحي. وترى الباحثة أن هذا التباين يعود لاختلاف السياق المهني واعتماد الدراسة على استبانة مغلقة، بينما أتاحت المقابلات المتعمقة في الحالية الكشف عن الخبرات التنظيمية الواقعية، وهو تفسير ينسجم مع الطرح الذي قدمه (Ashta & Stokes, 2025) بشأن تأثير السياق التنظيمي في تشكيل استجابات العاملين.

- الاستنزاف المهني (القبة السوداء): أوضحت النتائج أن النقد المفرط والرقابة اللصيقة يقودان إلى المقاومة، والانسحاب، واستنزاف الكفاءات، وهو ما يتوافق مع الدراسات التي ربطت القيادة السامة بتقويض الاستقلالية المهنية، وارتفاع السلوكيات المضادة للإنتاجية، وتراجع الأداء التنظيمي (Skerritt, 2025، 2026؛ Osman, 2024؛ Mustafa & Mohammed, 2024؛ Okafor & Weiss, 2026).

- العدالة التنظيمية ورأس المال النفسي (القبعة الصفراء): أكدت النتائج أن المحاباة في التحفيز وتهميش غير المقربين تؤدي إلى الالتزام الشكلي، وضعف الروح المعنوية، وانخفاض الولاء المؤسسي، وهي نتائج تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات التي ربطت غياب العدالة التنظيمية بتجريف رأس المال النفسي وتراجع الرضا والسعادة التنظيمية (Dahlan et al., 2024؛ Ahmed et al., 2024؛ Aljamili, 2021؛ Bakır & Erçetin, 2024).
 - الإبداع والحوكمة (القبعتان الخضراء والزرقاء): بينت النتائج أن مصادرة الأفكار، وضعف الحوكمة، والسيطرة الفردية تؤدي إلى الجمود المهني، والفوضى التنظيمية، وارتفاع طلبات النقل، وهو ما تؤيده الدراسات التي أكدت أن القيادة السامة تضعف الثقافة التنظيمية، وتحد من الابتكار، وتقوض استدامة التطوير (Hassanein et al., 2025؛ Younas & Hussain, 2026؛ Mahdi, 2023؛ Ghafouri, 2024؛ Tanis et al., 2025؛ Bakır & Erçetin, 2024).
- ويتبين من نتائج الدراسة الآثار السلبية للقيادة السامة، وشمول انعكاساتها؛ إذ تنتقل من السلوك القيادي إلى المناخ التنظيمي ثم إلى جودة الأداء المدرسي، وهو ما ينسجم مع الاتجاه الحديث الذي ينظر إلى القيادة السامة بوصفها ظاهرة متعددة المستويات تؤثر في الفرد، والفريق، والثقافة التنظيمية، واستدامة المؤسسة التعليمية (Khalid, 2026؛ Dahlan et al., 2024؛ Maral, 2026؛ Okafor & Weiss, 2026؛ Younas & Hussain, 2026).

4-2-2-الخلاصة التركيبية لأبعاد الآثار التنظيمية:

- تأسيساً على التثليث الميداني والنظري المتقدم، تتلخص الآثار الهيكلية للقيادة السامة بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة في خمسة أبعاد رئيسة مرتبة حسب الشدة والتكرار:
1. إساءة استخدام السلطة: الحجب المتعمد للحقائق وتوظيف الأنظمة للضغط.
 2. السلوك المدمر: تثبيط الهمم والدافعية كرأس مال نفسي وكبت الإبداع والبراعة التنظيمية.
 3. الأنانية والنرجسية: الاستحواذ على جهود المبدعين وتهميش الكفاءات.
 4. خلق بيئة الخوف: شيوع الاستقالة الصامتة والقلق الصريح والنميمة الدفاعية.
 5. إضعاف القيم الأخلاقية: المحاباة وغياب العدالة وتحفيز الصمت التنظيمي.
- وتلتقي هذه الخلاصة مع أطروحات المراجعة النظامية لـ (Maral, 2026) ونموذج (Ashta & Stokes, 2025)؛ حيث أثبتنا أن خروج القيادة عن جادة النزاهة يؤدي مباشرة لتآكل الثقة، وإضعاف رأس المال الروحي، ودفع الكوادر التعليمية ونحو خيارات المقاومة السلبية أو الانسحاب النهائي من الحقل التعليمي.
- #### 4-3-نتيجة الإجابة على السؤال الثالث: "ما انعكاسات ممارسات القيادة السامة على المعلمين وما الحلول والمعالجات الممكنة للحد منها في ضوء الأدبيات الحديثة؟"

وللإجابة؛ فقد أظهرت نتائج المقابلات أن انعكاسات القيادة السامة لم تقتصر على الجانب النفسي للمعلمين، وإنما امتدت لتشمل أبعاداً سلوكية، وإدراكية، ودافعية انعكست على جودة التجربة التنظيمية في المدارس الأهلية. كما بينت النتائج أن هذه الانعكاسات تتفق بدرجة كبيرة مع ما توصلت إليه الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن السلوك القيادي السام يؤدي إلى إضعاف الأمان النفسي، والثقة التنظيمية، والالتزام المهني، بما يستدعي تبني معالجات وقائية وتنظيمية تتجاوز التدخلات الفردية إلى بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة ودعمًا واستدامة. وكما يبينها الجدول (9)

الجدول (9) مصفوفة انعكاسات القيادة السامة على المعلمين والمعالجات المقترحة في ضوء الأدبيات الحديثة

الانعكاسات كما يدركها المعلمون	ما تؤيده الأدبيات الحديثة	الدلالات التطبيقية والمعالجات المقترحة
نفسية وفسيولوجية: تمثلت في القلق المستمر، وارتفاع التوتر، واستجابات المواجهة أو الانسحاب، ثم الإنهاك النفسي والجسدي مع استمرار الممارسات السامة.	تؤكد الأدبيات ارتباط القيادة السامة بارتفاع الضغوط النفسية، والاحتراق الوظيفي، وتراجع الرفاه المهني، وانخفاض القدرة على التكيف مع بيئة العمل (Anastasiou, 2025; Tzortzos & Anastasiou, 2025).	بناء بيئة عمل آمنة، وتفعيل الدعم والإرشاد النفسي، وتدريب القيادات على القيادة الداعمة، وإدراج مؤشرات الصحة النفسية في تقييم القيادات (Dahlan et al., 2024; Stoten, 2020).
سلوكية وتنظيمية: تمثلت في الالتزام الشكلي، والصمت التنظيمي، والغياب، وطلب النقل أو الاستقالة، مع انخفاض الانخراط المهني.	تشير الدراسات إلى ارتباط القيادة السامة بالانسحاب الوظيفي، وضعف المواطنة التنظيمية، وارتفاع نية ترك العمل (Kamal, 2025; Güngör, 2026).	تطوير أنظمة الحوكمة والمساءلة، وإنشاء قنوات آمنة للإبلاغ، وإشراك المعلمين في صنع القرار، وتعزيز العدالة التنظيمية (Hassanein et al., 2025; Alqarawi et al., 2025).
إدراكية: تمثلت في الشعور بالظلم، والتمهيش، وضعف الثقة، وتراجع الإحساس بالعدالة التنظيمية، وتفسير القرارات بوصفها شخصية وغير منصفة.	أوضحت الأدبيات أن القيادة السامة تُضعف الثقة التنظيمية، وتشوه إدراك العدالة، وتؤثر سلباً في المناخ المدرسي (Bahadır, 2020; Tanış et al., 2025).	إعادة بناء الثقافة التنظيمية على الشفافية والثقة، واعتماد معايير واضحة لتقويم الأداء، وتعزيز التواصل المؤسسي والحد من التسلسل (Saleh, 2025; Mahdi, 2023).
الدافعية: تمثلت في انخفاض الدافعية الداخلية، وارتفاع الدافعية القسرية، واستمرار بعض المعلمين بدافع حب المهنة أو الحاجة الاقتصادية.	تؤكد الدراسات وجود علاقة سالبة بين القيادة السامة والدافعية والرضا والالتزام الوظيفي (Alzouebi et al., 2025; Karsantik & Bozkurt, 2021).	تعزيز التمكين المهني، وتحسين جودة الحياة الوظيفية، وتوفير الحوافز، وبناء مسارات للنمو المهني، وترسيخ ثقافة التقدير (Alqarawi et al., 2025; Khalid, 2026).

تكشف النتائج في الجدول (9) أن آثار القيادة السامة في المدارس الأهلية تتشكل ضمن مسار تراكمي يبدأ بضعف الأمان النفسي للمعلمين، ثم ينعكس على إدراك العدالة التنظيمية وسلوكياتهم، وصولاً إلى انخفاض الدافعية والالتزام المؤسسي. وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تعد القيادة السامة ظاهرة تنظيمية متعددة المستويات تؤثر في الأفراد والثقافة والأداء، وتتطلب حلولاً مؤسسية شاملة لا تقتصر على تعديل سلوك القائد (Dahlan et al., 2024; Alqarawi et al., 2025; Hassanein et al., 2025; Güngör, 2026; Maral, 2026). كما تتسق مع الدراسات التي ربطتها بانخفاض الرضا والولاء والاستغراق المهني، وارتفاع القلق والانسحاب والصمت التنظيمي (Khalid, 2026; Kamal, 2025; Osman, 2024; Ahmed et al., 2024).

وتضيف الحالية بعداً مميزاً، إذ كان الالتزام الشكلي هو الأكثر شيوعاً لدى معلمي المدارس الأهلية، خلافاً لبعض الدراسات الدولية التي ركزت على نية ترك العمل (Snow et al., 2021; Naz & Bukhari, 2025; Tzortzos & Anastasiou, 2025). ويُفسر ذلك بخصوصية البيئة السعودية، حيث تدفع الاعتبارات الاقتصادية والاستقرار الوظيفي المعلمين إلى المحافظة على الأداء وتجنب المواجهة. ومن ثم، تتطلب المعالجة تعزيز الحوكمة، العدالة التنظيمية، القيادة الأخلاقية، الشفافية، الأمان النفسي، والتمكين المهني؛ للحد من السلوكيات السامة وتحسين جودة البيئة التعليمية واستدامة الأداء المؤسسي (Hassanein et al., 2025; Khalid, 2026; Dahlan et al., 2024; Alzouebi et al., 2025).

5-الرؤية المقترحة للحد من ممارسات القيادة السامة في المدارس الأهلية بالمدينة المنورة (إجابة س4)

5-1-فلسفة الرؤية ومنطلقاتها المرجعية:

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية، والمراجعة التكاملية النقدية للأدبيات الحديثة، بُنيت الرؤية المقترحة على فلسفة وقائية علاجية تهدف إلى الحد من ممارسات القيادة السامة ومعالجة آثارها النفسية والتنظيمية؛ بترسيخ الحوكمة

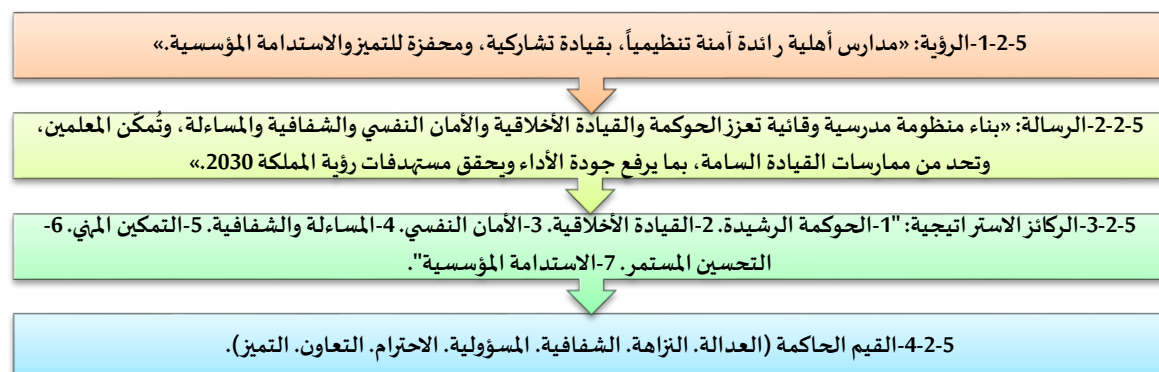
المدرسية، والقيادة الأخلاقية، والأمان النفسي، بما يساهم في بناء بيئة تعليمية آمنة ومستدامة، ومتوافقة مع مستهدفات رؤية المملكة 2030. ويوضح الجدول (10) أبرز مرتكزات هذه الفلسفة ومنطلقاتها المرجعية وكالاتي.

الجدول (10) فلسفة الرؤية المقترحة ومنطلقاتها المرجعية

م	1-1-5- فلسفة الرؤية ومبرراتها	2-1-5- المنطلقات المرجعية للرؤية
1	الحد من الممارسات السامة وبناء بيئة آمنة نفسياً وتنظيماً.	نتائج الدراسة الحالية والمراجعة التكاملية النقدية.
2	ترسيخ الحوكمة والشفافية والمساءلة في الإدارة المدرسية.	رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية.
3	تعزيز القيادة الأخلاقية والعدالة التنظيمية وحماية الكفاءات.	الاتجاهات الحديثة في القيادة الأخلاقية والحوكمة التعليمية.
4	تنمية الأمان النفسي والرفاه المهني والحد من الاحتراق الوظيفي.	الأدبيات الحديثة حول الأمان النفسي وجودة الحياة الوظيفية.
5	إرساء نظم عادلة لاختيار القيادات وتقويمها ومتابعة أدائها.	مبادئ الجودة المؤسسية والتحسين المستمر والمساءلة.
6	بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والتمكين والمشاركة.	نظريات الثقافة التنظيمية والقيادة التشاركية.
7	تطوير آليات وقائية للكشف عن السلوكيات السامة ومعالجتها.	الدراسات الحديثة في الوقاية التنظيمية وإدارة المخاطر القيادية.
8	تحقيق الاستدامة المؤسسية وتحسين جودة البيئة التعليمية.	التكامل بين المرجعية الوطنية والممارسات العالمية الحديثة.

يتضح من الجدول (10) أن الرؤية المقترحة تستند إلى إطار مرجعي متكامل يجمع بين نتائج الدراسة، ومستهدفات رؤية المملكة 2030، ومبادئ الحوكمة والقيادة الأخلاقية، والأدبيات الحديثة في الأمان النفسي والإصلاح المؤسسي. وهو ما يساهم في بناء بيئة مدرسية أكثر عدالة وشفافية، والحد من إعادة إنتاج السلوكيات القيادية السامة، وتعزيز استقرار المعلمين وجودة الأداء المؤسسي واستدامته.

2-5-2- الموجّهات الاستراتيجية للرؤية المقترحة (الرؤية، الرسالة، الركائز، والقيم):



الشكل (3) الموجّهات الاستراتيجية للرؤية المقترحة (الرؤية، الرسالة، الركائز، والقيم)

يتضح من الشكل (3) أن الرؤية المقترحة تستند إلى إطار استراتيجي متكامل؛ إذ تحدد هدفاً مستقبلياً يتمثل في بناء بيئة مدرسية آمنة قائمة على القيادة التشاركية، بينما توضح الرسالة آليات تحقيق ذلك عبر الحوكمة، والقيادة الأخلاقية، والأمان النفسي، والتمكين المهني. وترتكز الرؤية على سبع ركائز استراتيجية تدعم مجالات التدخل الرئيسة، ضمن منظومة قيم تعزز الثقة والعدالة والشفافية في العلاقات التنظيمية. ويساهم تكامل هذه المكونات في الحد من القيادة السامة، وتحسين البيئة المهنية للمعلمين، وتعزيز جودة الأداء المدرسي بما يتوافق مع مستهدفات الرؤية 2030.

3-5-3- تحليل البيئة الاستراتيجية (SWOT) للرؤية المقترحة:

الجدول (11) تحليل SWOT للرؤية المقترحة للوقاية من ممارسات القيادة السامة بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة

بيئة داخلية/ نقاط القوة (Strengths)	الوزن %	بيئة داخلية/ نقاط ضعف (Weaknesses)	الوزن %
•التوجه نحو الحوكمة ورؤية المملكة 2030.	32%	•تمركز السلطة والتسلط الإداري لدى بعض المدراء.	24%

• وجود معلمين ذوي كفاءات وخبرات عالية.	• هشاشة الأمان الوظيفي ومرونة عقد العمل الأهلي.
• انتشار التحول الرقمي وقنوات التواصل السريعة.	• اعتماد التقييمات الكيفية والمحسوبة.
• وجود معايير وطنية للاعتماد والجودة المدرسية.	• ضعف قنوات الشكاوى المحمية وحماية المبلغين.
بيئة خارجية/ فرص (Opportunities)	بيئة خارجية/ تهديدات (Threats)
الوزن %	الوزن %
• مبادرات وزارة التعليم لتطوير التعليم الأهلي.	• ارتفاع معدلات دوران العمل وطرد الكفاءات.
• توجهات هيئة التقويم والتدريب لنشر الأمان النفسي.	• هيمنة الرغبة الربحية على الحوكمة الأخلاقية.
• التوسع في استشارات الصحة النفسية والمهنية.	• مقاومة القيادات السامة للتغيير حمايةً لمناصبها.
• ارتفاع الوعي المجتمعي والمبني بحقوق المعلم.	• اتساع الفجوة التنظيمية بين المالك والمدير المعين.
26%	18%

يوضح الجدول (11) أن الاستراتيجية المثلى هي (نمو وتوسع)؛ إذ أعطيت الأوزان وفقاً لمعامل التأثير والاستدامة. وكانت نقاط القوة أعلى وزناً (32%) لأن المدارس تمتلك كفاءات معلمين وبنية وجود وطنية داعمة، تليها الفرص (26%) لارتباطها بقرارات حوكمة التعليم الأهلي وتوجهات رؤية 2030، ثم نقاط الضعف (24%) باعتبارها قابلة للمعالجة التنظيمية والإجرائية، وأقلها التهديدات (18%) كعوامل بيئية غير مباشرة ويمكن الحد منها بفرض رقابة حازمة.

4-5- الأهداف الاستراتيجية للرؤية المقترحة:

الجدول (12) الأهداف الاستراتيجية للوقاية من القيادة السامة والحد من أثارها بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة

م	الأهداف الاستراتيجية	الارتباط بتحليل SWOT
1	إرساء منظومة حوكمة شفافة تضمن الأمان النفسي والعدالة التقييمية للمعلمين.	معالجة الضعف + استثمار القوة
2	إعداد دليل إجرائي ملزم يحدد سلوكيات القيادة السامة والآليات الوقائية منها.	معالجة الضعف + استثمار الفرص
3	إنشاء خطوط ساخنة ووحدات مستقلة لحماية المبلغين عن الإساءات الإدارية.	معالجة الضعف
4	إعادة هيكلة أنظمة التقييم للتحول من التقدير الكيفي إلى المؤشرات الموضوعية.	استثمار القوة + معالجة الضعف
5	تطبيق آلية "فترة الاختبار الممتدة" لسنة كاملة للقيادات المدرسية قبل التثبيت.	مواجهة التهديدات + معالجة الضعف
6	إجبار القيادات على مسارات تدريبية في القيادة الأخلاقية والأمان النفسي.	استثمار الفرص
7	تنفيذ استبانات دورية محايدة لقياس المناخ التنظيمي والصحة النفسية للمعلمين.	استثمار القوة
8	تعزيز الاستقرار الوظيفي للحد من تسرب الكفاءات وتأثر المخرجات من الطلبة.	مواجهة التهديدات

5-5- مراحل تطبيق رؤية التفعيل:



الشكل (4) مراحل تطبيق رؤية الوقاية والحد من القيادة السامة: المرجع من إعداد الباحثة

6-5- الخطة التشغيلية للرؤية المقترحة:

الجدول (13) الخطة التشغيلية للوقاية من القيادة السامة والحد من أثارها بالمدارس الأهلية بالمدينة المنورة (2031-2027)

م	الهدف	الوسيلة / النشاط	الجهة المنفذة	الزمن	مؤشرات تحقق الهدف	إدارة المخاطر (بدائل)
1	إرساء منظومة حوكمة وحماية للأمان النفسي	مراجعة العقود واللوائح بالمدارس الأهلية وتشكيل لجان حوكمة مستقلة.	مكتب التعليم الأهلي بالمدينة، المدارس الأهلية.	2027-2028	انخفاض نسبة شكاوى التسلسل الإداري، ارتفاع رضا المعلمين.	التطبيق المرحلي على مجتمعات المدارس الكبرى أولاً.

2	إصدار وتفعيل دليل السلوك القيادي الوقائي	صياغة دليل إجرائي يحدد مخالافات القيادة السامة وضوابط الوقاية منها.	إدارة التعليم، خبراء الحوكمة والصحة المهنية.	2027-2028	توزيع الدليل، نسبة التزام المدرء، إقامة ورش تعريفية.	نشر النسخة الإلكترونية والالتزام عبر المنصات الرسمية.
3	تأهيل القيادات المدرسية أخلاقياً وتربوياً	إخضاع جميع المدرء لبرامج تدريبية ملزمة في القيادة الأخلاقية والأمان النفسي.	المعهد الوطني للتطوير المهني، إدارات التدريب.	2027-2030	عدد القيادات المجتازة للبرامج، تحسن نتائج التقييم الميداني.	الاعتماد على التدريب المدمج عن بُعد لتقليل التكاليف.
4	أتمتة وتحديث نظام تقييم أداء المعلمين	بناء منصة إلكترونية للتقييم الشفاف القائم على المؤشرات المباشرة.	مكتب التعليم الأهلي، هيئة تقييم التعليم والتدريب.	2028-2029	تراجع التقييمات الكيفية، انخفاض نسب الاعتراضات الإدارية.	توحيد النموذج عبر منصات التعليم الرسمية القائمة.
5	إنشاء نظام حماية المبلغين والشكاوى المحمية	تفعيل خط ساخن وقناة إلكترونية مشفرة لتلقي الشكاوى دون كشف هوية المعلم.	إدارة التعليم (وحدة المتابعة والحوكمة).	2027-2031	سرعة معالجة الشكاوى، حماية المعلمين من الانتقام الإداري.	إسناد إدارة القناة للجنة محايدة خارج المالك والمدير.
6	قياس المناخ التنظيمي والأثر على الطلاب	تطبيق مسوحات دورية شاملة لقياس الاستقرار الوظيفي وتحصيل الطلاب.	المدارس الأهلية، هيئة تقييم التعليم، الباحثون.	2028-2031	انخفاض معدل دوران المعلمين، تحسن تحصيل الطلاب.	ربط نتائج المسوحات بالاعتماد المدرسي السنوي.

تعكس الخطة التشغيلية في الجدول (13) مساراً حوكمياً متدرجاً (2027-2031) ينتقل من التأسيس الوقائي وإرساء اللوائح، إلى الأتمتة والرقابة المستدامة على أنماط القيادة بالمدارس الأهلية، وتكمن القيمة الاستراتيجية للتنفيذ في موازنتها بين الحماية النفسية للمعلم أفقياً عبر قنوات بلاغ مشفرة، وبين ضبط السلوك القيادي رأسياً عبر أتمتة التقييم والمساءلة الأخلاقية؛ بما يضمن تفكيك البيئات المساعدة على التفرد الإداري، وتحويل الاستقرار التنظيمي إلى مدخل لتحسين جودة المخرجات التعليمية من الطلبة.

6-توصيات ومقترحات ختامية

في ضوء نتائج الدراسة والرؤية المقترحة لتعزيز البيئة المدرسية الآمنة، توصي الباحثة بما يلي:

6-1-توصيات موجة لمديري المدارس وإدارات التعليم الأهلي:

1. تطوير أنظمة مساءلة وشفافية لتقييم الممارسات القيادية وتعزيز العدالة في التعامل مع المعلمين.
2. التقييم الدوري لأنماط القيادة بأدوات تشخيصية وزيارات ميدانية للكشف المبكر عن السلوكيات السامة.
3. تصميم برامج تدريبية علاجية للقيادات تركز على الوعي الذاتي، والذكاء العاطفي، والقيادة الأخلاقية والتشاركية.
4. توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل المناخ المدرسي وقياس رضا المعلمين ودعم القرارات القيادية العادلة.
5. إنشاء قنوات آمنة وسرية للإبلاغ عن الممارسات القيادية السامة وحماية المبلغين عنها.
6. اعتماد معايير دقيقة لاختيار القيادات المدرسية تستبعد الأنماط الاستبدادية والمتلاعبة وتدعم القيادات الإيجابية.

6-2-توصيات موجة لدعم المعلمين:

1. إنشاء برامج دعم نفسي ومهني للمعلمين بإشراف مختصين لمواجهة الضغوط والاحتراق الوظيفي.
2. توفير مقاييس علمية لرصد الاحتراق الوظيفي وجودة البيئة التنظيمية واتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة.
3. تعزيز الشراكة المجتمعية والأنشطة الداعمة لتحسين تجربة المعلمين والانتماء المؤسسي.

4. إعادة تنظيم الأعباء الإدارية للمعلمين بما يركز على جودة التدريس ووضوح الأدوار المهنية.
5. تعزيز رفاهية المعلمين من خلال برامج الصحة النفسية، والتقدير المهني، والدعم المرن.
- 3-6- مقترحات الدراسات المستقبلية:

- (1) إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية لكشف الفروق في مستويات القيادة السامة وآثارها التنظيمية.
- (2) بناء نموذج للقيادة الواعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي للحد من السلوكيات السامة لدى مديري المدارس الأهلية.

قائمة المراجع/References

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أحمد، علي يونس، حسن، حسام عيد، وحجازي، عمر أحمد. (2024). العلاقة بين القيادة المدمرة والصمت التنظيمي: الدور الوسيط لرأس المال النفسي: دراسة تطبيقية على معلمي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية المصرية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 48 (3)، 1-32. https://search.mandumah.com/Record/1552306?utm_source=chatgpt.com
2. آدم، منال محمد محمود، وإبراهيم، الطيب حاج مكي. (2025). ضغوط العمل وعبء الدور الوظيفي وعلاقتها بالتكيف المهني للعاملين السودانيين في القطاع الخاص بالعاصمة مسقط. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 3 (24)، 101-124. <https://doi.org/10.56793/pcra2213245>
3. الجميلي، مها ناصر. (2021). أثر ممارسات القيادة السامة على الولاء المؤسسي بمدارس التعليم العام وسبل المواجهة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2021 (131)، 384-355. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1079211>
4. الحريري، رافدة. (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. دار المناهج للنشر والتوزيع. <https://library.alistiqlal.edu.ps/book-9591-9828.html>
5. خزام، محمود غريب علي. (2017). التكاسل الوظيفي وأثره على أداء العمل الحكومي: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 8 (ملحق)، 469-449. <https://doi.org/10.21608/jces.2017.50755>
6. الدوسري، شارع عائش، والرشيدي، أنوار حماد. (2021). درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض للقيادة السامة وعلاقتها بمستوى الرفاه النفسي للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (6)، 1-18. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S070920>
7. رؤية السعودية 2030. (2016). *محاور الرؤية*. وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية. <https://mep.gov.sa/ar/about-us/vision>
8. السعدون، عبد الله رشيد عبد العزيز، والشايع، علي صالح. (2024). ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة عيون الجواء للقيادة السامة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 16 (1)، 1-25. <https://sjes.org.sa/index.php/sjes/issue/view/32>
9. سلهم، دلال يسري. (2025). *مستوى القيادة السامة لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقته بدافعية الإنجاز للمعلمين في محافظة الخليل* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل]. مستودع جامعة الخليل الرقمي. <http://dspace.hebron.edu:8080/xmlui/handle/123456789/1553>
10. العازمي، عائشة أحمد، والهاجري، سالم سعد. (2024). أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 11 (3)، 1-29. <https://doi.org/10.55534/1320-011-003-001>
11. العبد الكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات (النشر العلمي والمطابع). <https://books.google.com/books?id=BV4AugEACAAJ>
12. عثمان، منى شعبان عثمان. (2024). القيادة السامة لدى القيادات الإدارية وعلاقتها بسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى الإداريين بجامعة الفيوم. *مجلة كلية التربية*، 21 (120)، 396-491. <https://doi.org/10.21608/jfe.2024.260235.1830>
13. غفوري، حيدر عبد الرزاق. (2024). القيادة المدمرة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر الهيئة التعليمية. *مجلة كلية التربية*، 54 (2)، 355-376. <https://doi.org/10.31185/edu.Vol54.Iss2.3799>
14. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (2021). سلوكيات القيادة المدمرة بالمدارس الحكومية في مصر: دراسة في الجانب المظلم للقيادة. *مجلة البحث التربوي*، 20 (39)، 23-102. <https://doi.org/10.21608/NCERD.2021.191396>
15. القحطاني، حمد، كليب، رشا، والداود، منال. (2021). *الكتابة الأكاديمية والنشر العلمي* (ط. 1). شركة تكوين العالمية للنشر والتوزيع. <https://www.jarir.com/arabic-books-578681.html>

16. قندلجي، عامر إبراهيم. (2019). منهجية البحث العلمي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
<https://books.google.com/books?id=tUJaDwAAQBAJ>
17. كليمان، بول. (2020). مبادئ علم النفس: دورة مكثفة في علم العقل (ط. 1). إصدارات مكتبة جرير. <https://www.jarir.com/jarir-publication-518854.html>
18. كمال، محمود بدوي أحمد. (2025). تأثير القيادة السامة على سلوك الانسحاب الوظيفي: الدور الوسيط للقلق الوظيفي والدور المعدل للكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية بمديريات الخدمات - محافظة بني سويف. مجلة البحوث المالية والتجارية، 26(2)، 760-821.
<https://doi.org/10.21608/jssst.2025.367360.1980>
19. المحسن، محسن عبد الرحمن. (2016). منهجية بناء المقابلة العلمية في البحث التربوي. المؤتمر الدولي حول تطوير البحث التربوي، الشارقة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 11-13 يناير 2016.
<https://www.scribd.com/document>
20. مصطفى، منى سامي، ومحمد، فاطمة الزهراء محمد. (2024). العلاقة بين القيادة السامة وبراعة الموظف بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة. مجلة راية الدولية للعلوم التجارية، 3(8)، 947-994.
<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1668780>
21. مهدي، محمد. (2023). القيادة السامة وتأثيرها على الأنومية التنظيمية- دراسة ميدانية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 24(3)، 89-132.
<https://doi.org/10.21608/jssst.2023.214150.1610>
22. هلسة، وجدان حسن، والسعود، راتب سلامة. (2025). درجة شيوع القيادة السامة في مديريات التربية والتعليم في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، 10 (عدد خاص)، 384-407.
<https://doi.org/10.46515/jaes.v10i4.1792>

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English:

1. Alanezi, A. (2024). Toxic leadership behaviours of school principals: A qualitative study. *Educational Studies*, 50(6), 1200–1214.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2059343>
2. Alosaimi, G. M., & Alanazy, W. (2025). The association of toxic leadership on nurses' well-being in Saudi Arabia. *Journal of Pioneering Medical Sciences*, 14(Special Issue 2), 253–260. <https://doi.org/10.47310/jpms202514S0238>
3. Alqarawi, N., Alasqah, I., Al Harbi, A. S., Adolfo, C. S., & Almazan, J. U. (2025). Examining the relationship between nursing staff demographics, work characteristics, and toxic leadership in Saudi Arabia: A cross-section approach. *BMC Nursing*, 24, Article 405.
<https://doi.org/10.1186/s12912-025-02842-8>
4. Alzouebi, K., Abu Khurma, O., AlArabi, K., Al Mansoori, M., & Alamoush, I. (2025). School leadership and teacher stress: Unpacking the mediating role of job satisfaction and the employment status as a moderator. *Acta Psychologica*, 259, Article 105770.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105770>
5. Anastasiou, S. (2025). Counteracting toxic leadership in education: Transforming schools through emotional intelligence and ethical leadership. *Administrative Sciences*, 15(8), 312-325. <https://doi.org/10.3390/admsci15080312>
6. Ashta, A., & Stokes, P. (2025). Toxic leadership and spiritual capital: Japanese organizations in the USA and India. *Management Decision*, 63(12), 4113–4134. <https://doi.org/10.1108/MD-03-2024-0695>
7. Asim, M., Zhiying, L., Nadeem, M. A., Ghani, U., & Yi, X. (2026). Killing solidarity among hospitality employees: Understanding the role of exploitative leadership. *International Journal of Hospitality Management*, 138, Article 104709.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2026.104709>
8. Bahadır, E. (2020). Investigation of the relationship between teachers' psychological capital levels and school principals' toxic leadership behaviors. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 858–879.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.526845>
9. Bakır, M., & Erçetin, Ş. Ş. (2024). The relationship between the toxic leadership behaviors of school principals and the organizational happiness of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 11(3), 780–796.
<https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/2129>
10. Balaban, F., & Kazancı-Tınmaz, A. (2024). An examination of how toxic leadership behaviours of school principals relate to teachers' perceived stress. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(1), 86–99.
<https://doi.org/10.52380/IJCER.2024.11.1.538>

11. Balwant, P. (2015). The dark side of teaching: Destructive instructor leadership and its association with students' affect, behaviour, and cognition. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 577–604.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1112432>
12. Başkan, B. (2020). Toxic leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 1(2), 97–104. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11>
13. Başkan, B. (2020). Toxic leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 1(2), 97–104. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v1i2.11>
14. Choi, J. (2026). Toxic transitions: Workplace health risks and expatriate maladjustment in global higher education. *International Journal of Workplace Health Management*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-04-2025-0077>
15. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/research-design-4-237357>
16. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/qualitative-inquiry-and-research-design-4-246896>
17. Dahlan, M. A., Omar, R., & Kamarudin, S. (2024). Influence of toxic leadership behaviour on employee performance in higher educational institutions in Saudi Arabia. *International Journal of Organizational Leadership*, 13(1), 79–98. <https://doi.org/10.33844/ijol.2024.60400>
18. De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company. https://books.google.com/books/about/Six_Thinking_Hats.html?id=0INmQgAACAAJ
19. Doğan, Ü., & Aslan, H. (2024). Investigation of the relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' perceptions of organizational gossip. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(2), 145–154. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.2.1307>
20. Ducheyne, D., & De Fruyt, F. (2026). Distinguishing destructive/toxic from incompetent leadership. *Industrial and Organizational Psychology*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/iop.2026.10070>
21. Elbers, A., Kolominski, S., & Blesa Aledo, P. S. (2023). Coping with dark leadership: Examination of the impact of psychological capital on the relationship between dark leaders and employees' basic need satisfaction in the workplace. *Administrative Sciences*, 13(4), Article 96. <https://doi.org/10.3390/admsci13040096>
22. Gandolfi, F., Stone, S., Gano, M., & Nasrah, S. K. M. (2025). Toxic engagement: Identifying toxic leadership through employee engagement to benefit the SDGs. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(1), Article e03164. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n01.pe03164>
23. Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18–33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105504>
24. Güngör, G. (2026). The relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational citizenship behavior. *Journal of Advanced Education Studies*, 8(1), 23–49. <https://doi.org/10.48166/ejaes.1861511>
25. Hassanein, F. R., Mohammadi, S., & Zargar, P. (2025). Toxic leadership and job satisfaction in the Middle Eastern education sector: The influence of organizational culture and trust. *Administrative Sciences*, 15(5), Article 171. <https://doi.org/10.3390/admsci15050171>
26. Higgs, M., Bulkan, S., & Ererdi, C. (2026). The bad, the very bad and the ugly: Towards an integrated model of dark leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 41(4), 657–675. <https://doi.org/10.1108/JMP-04-2024-0282>
27. Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press. https://openlibrary.org/books/OL3319564M/Exit_voice_and_loyalty
28. Kamal, M. (2025). Psychological and professional withdrawal behaviors of teachers under toxic educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 39(2), 145–159. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2024-0231>

29. Karsantık, İ., & Bozkurt, D. Ü. (2021). A qualitative inquiry into identifying teachers' destructive leadership behaviors. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 54(54), 1–22. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.871265>
30. Khalid, K. (2026). Workplace toxicity and its shadow: Investigating inner resignation through employee well-being and creativity in Saudi academia. In Proceedings of the 2nd International Conference on Creativity, Technology, and Sustainability (CCTS 2024) (pp. 238–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-89012-3_24
31. Koçak, S., & Demirhan, G. (2023). The effects of toxic leadership on teachers and schools. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1907–1948. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.648>
32. Korman, B. A., Tröster, C., & Giessner, S. R. (2021). The consequences of incongruent abusive supervision: Anticipation of social exclusion, shame, and turnover intentions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 28(3), 306–321. <https://doi.org/10.1177/15480518211005463>
33. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. <https://discover.library.unt.edu/catalog/b1315835>
34. Leong, M. K., & Sadiq, M. (2026). Abusive supervision and the exit intention: A path model through role ambiguity, work alienation and quiet quitting. *Management Research Review*, 49(4), 361–385. <https://doi.org/10.1108/MRR-10-2025-0810>
35. Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 2005(36), 29–36. <https://doi.org/10.1002/ltl.125>
36. Maral, M. (2026). Destructive leadership in education: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432261438955>
37. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
38. Merritt, A. B., & Wang, Y. (2022). Destructive leaders in schools: Can they be instructional leaders? *NASSP Bulletin*, 106(2), 109–132. <https://doi.org/10.1177/01926365221102379>
39. Naz, N. ., & Bukhari, I. . (2025). Mediating Role of Toxic Leadership in the Relationship between Perceived Narcissism and Work Outcomes among Higher Education Teachers. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(2), 825-834. <https://doi.org/10.63056/ACAD.004.02.0219>
40. Noori, R. D., & Phoolka, S. (2026). Linking toxic leadership with employee turnover intentions: Examining the mediation effect of psychological well-being and organisational cynicism. *Acta Psychologica*, 267, Article 107087. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107087>
41. Okafor, A., & Weiss, J. (2026). Institutional trust and decision quality in toxic school leadership and artificial intelligence diagnostics. *Educational Leadership and Policy*, Article 1026. 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Ilesanmi-Michael-2/publication/401166760_Institutional_Trust_and_Decision_Quality_in_Toxic_School_Leadership_and_Artificial_Intelligence_Diagnostics/links/699e18c342f94d1212ae61ff/Institutional-Trust-and-Decision-Quality-in-Toxic-School-Leadership-and-Artificial-Intelligence-Diagnostics.pdf
42. Orunbon, N. O. (2020). Toxic leadership behaviour, followership characteristics and their productivity in Lagos State senior secondary schools, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 11(11), 30–39. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-11-05>
43. Orunbon, N. O., & Ibikunle, G. A. (2023). Principals' toxic leadership behaviour and teachers' workplace incivility in public senior secondary schools, Lagos State, Nigeria. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 3(2), 202–213. <https://doi.org/10.35877/454Rl.eduline1717>
44. Orunbon, N. O., Isaac-Philips, M. M., & Owosoro, P. (2021). School toxic leadership, teachers' engagement, and trust in senior secondary schools Education District VI of Lagos State, Nigeria. *Journal of Education and Humanities Research (JEHR)*, 11(1), 1–17. <https://journal.uob.edu.pk/journal/index.php/jehr/article/view/199>
45. Şenol, N., & Taş, S. (2024). The corrosive effect of school administrators as toxic leaders on teacher accountability. *Kastamonu Education Journal*, 32(4), 702–717. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1574390>

46. Şenol, N., & Taş, S. (2025). The corrosive effect of school administrators as toxic leaders on teacher accountability. *Kastamonu Education Journal*, 33(2), 419–434. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1683541>
47. Singh, D., Gupta, S., & Sarda, V. (2026). Cascading effect of abusive leadership on employee and organizational outcome-A comprehensive meta analysis. *Acta Psychologica*, 263, Article 106312. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106312>
48. Skerritt, C. (2026). The Lasting Impact of Accountability, Surveillance, and Toxic Leadership: A Retrospective Autoethnography. *British Journal of Educational Studies*, 74(2), 151–168. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2557206>
49. Snow, N., Hickey, N., Blom, N., O'Mahony, L., & Mannix-McNamara, P. (2021). An exploration of leadership in post-primary schools: The emergence of toxic leadership. *Societies*, 11(2), Article 54. <https://doi.org/10.3390/soc11020054>
50. Stoten, D. (2020). Toxic leadership in education: Mirroring the real world? *BLIS Journal*, 18(1), 5–22. <http://www.blisjournal.org/>
51. Testa, M. S. A., & Delavin, E. A. (2025). Phenomenology of teachers' administrative task removal. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business & Education Research*, 6(9), 4464–4483. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.06.09.21>
52. Tzortzos, E., & Anastasiou, S. (2025). Toxic leadership in Greek primary education: Impacts on teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Societies*, 15(7), Article 200. <https://doi.org/10.3390/soc15070200>
53. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
54. Wendt, D., Hannah, D. R., & Pitt, L. F. (2026). Vampires in the office: Understanding deenergizing leadership behavior. *Business Horizons. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2026.06.001>
55. Younas, M., & Hussain, A. (2026). The impact of conducive environment and its dimensions on toxic leadership in education sector of Pakistan. *Journal of Business and Management Research*, 5(1), 33–53. <https://doi.org/10.64105/jbmr.05.01.637>

بيانات النشر والالتزام الأخلاقي / Publishing and Ethical Statements

م	بيانات النشر بالعربية	Publication Data in English	N
1	مساهمة الباحث: والمنهجية، وجمع البيانات، والتحليل، وكتابة المسودة النهائية.	Sole Author: Design, methodology, data collection, analysis, and final draft.	1
2	تضارب المصالح:	No conflicts of interest.	2
3	التمويل:	Self-funded (No external grant).	3
4	حقوق النشر مرخص بموجب:	Copyright Licensed under: (CC BY-NC-ND)	4
5	آلية التحكيم:	Double-blind peer review.	5
6	فحص الانتحال:	Verified via (turnitin).	6
7	إتاحة البيانات:	Available upon request.	7