



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
هيئة البحث العلمي
مركز البحوث النفسية

مجلة العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة
تصدر عن مركز البحوث النفسية

حاصلة على الاعتمادية

رقم الإيداع 614 / 1994

الرمز الدولي 1790 – 1816

المجلد (36) - العدد (4)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مركز البحوث النفسية

مجلة

العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة تصدر عن مركز البحوث النفسية

المجلد : 36 العدد : 4

ISSN : 1816 - 1790

رقم الايداع : 614 / 1994

الرمز الدولي: 1816-1790

كانون الاول/ 2025





مجلة العلوم النفسية مجلة علمية فصلية محكمة

رئيس التحرير / أ.د. خليل ابراهيم رسول

مدير التحرير / أ.م.د. علا حسين علوان

أعضاء هيئة التحرير

الاسم	مكان العمل	البلد
- أ.د. كامل علوان الزبيدي	جامعة بغداد / كلية الآداب / أستاذ متمرس (متقاعد) / علم النفس – صحة نفسية	العراق
- أ.د. يوسف حمه صالح مصطفى	جامعة صلاح الدين / كلية الآداب – أربيل / علم النفس العام	العراق
- أ.د. صفاء طارق حبيب	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. اسامة حامد محمد	جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. مهند عبدالستار النعيمي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. حيدر جليل عباس	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية العلوم التربوية والنفسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. سيف محمد رديف	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.د. بشرى عبد الحسين محمد	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية	العراق

الاسم	مكان العمل	البلد
- أ.د. محمد حبشي حسين	جامعة الاسكندرية / كلية التربية	مصر
- أ.د. عصام توفيق قمر	كلية الدراسات العليا للتربية / المركز القومي لأصول التربية / التربية وعلم النفس	مصر
- أ.م.د. بيداء هاشم جميل	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية / علم النفس العام	العراق
- أ.م.د. براء محمد حسن	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية / الشخصية والصحة النفسية	العراق
- أ.م.د. هناء مزعل حسين الذهبي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.م.د. بشرى عثمان احمد	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.م.د. صباح عايش بنت محمد	جامعة الشلف / كلية العلوم الانسانية والاجتماعية / علم النفس العام	الجزائر
- أ.م.د. مقبل بن عايد خليف العنزي	جامعة القصيم / الحدود الشمالية / كلية التربية / قسم التربية والاحتياجات الخاصة	السعودية

مجلة العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة متخصصة تصدر عن مركز البحوث النفسية

جمهورية العراق

قسمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة العلوم النفسية :

..... لمدة () سنة ابتداءً من

..... الأسم :

..... العنوان :

..... قيمة الاشتراك :

طريقة الدفع :- نقداً () شيك () حوالة بريدية ()

رقم: تاريخ / /

..... التوقيع : التاريخ :

الأفراد : (150.000) الف دينار عراقي داخل العراق	قيمة الاشتراك لعدد واحد
(100) \$ او ما يعادلها خارج العراق	
للمؤسسات أو المؤتمرات : (125.000) الف دينار عراقي داخل العراق	
(96) \$ او ما يعادلها خارج العراق	

شروط النشر في المجلة

1. تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية القيمة والأصيلة باللغتين العربية والإنكليزية في حقل مجالات اهتمام المجلة نفسياً وتربوياً ، والتي لم تقبل أو تنشر سابقاً ، ويتحمل الباحث المسؤولية القانونية في كل القضايا المتعلقة بالأمانة العلمية اذا كان بحثه منشور أو قدم للنشر.
2. يخضع كل بحث مقدم للنشر في المجلة الى الاستلال الالكتروني على أن لا يزيد درجة الاستلال عن (20%).
3. يقدم الباحث المقبول بحثه للنشر في المجلة تعهد خطي بعدم نشر بحثه في مجلة أخرى أو حصوله على قبول نشر مسبقاً.
4. يقدم البحث مطبوعاً على نظام (word 2007) مع اسم الباحث واللقب العلمي والاختصاص واسم الجامعة والكلية في بداية الصفحة الأولى للبحث باللغتين مع خلاصة للبحث باللغتين العربية والإنكليزية مثبت فيها عنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله على ان لا تزيد عن (250) كلمة
5. تكتب الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنكليزية في نهاية الملخصين العربي والإنكليزي.
6. يجب أن لا تتجاوز عدد صفحات البحث المقدم للنشر في المجلة أكثر من (25) صفحة فقط بما فيها الجداول والاشكال والملاحق ، وبخلافه يتحمل الباحث مبلغاً اضافياً مقداره (2000) الفين دينار عن كل صفحة إضافية ، ولا يتجاوز البحث بعد الزيادة الـ (35) صفحة بكل الأحوال.
7. موافقة اثنين من المحكمين المختصين الذين يقومون بالبحث قبل نشره بالإضافة الى تقويم البحث من ناحية اللغة العربية والإنكليزية.
8. يراعى في كتابة البحث الاتي:

أ- الأصول العلمية في كتابة البحث من حيث الدقة في التوثيق والأمانة العلمية في العرض.

ب- يقدم البحث بنسختين مطبوعة على ورق ابيض (A4) وعلى جهة واحدة من الورق مع قرص (CD) وبالمواصفات الآتية.

- الحاشية العليا 4.50 سم.
- الحاشية السفلى 4,50 سم.
- الحاشية اليمنى 3,75 سم.
- الحاشية اليسرى 3,75 سم.
- يكون الخط المستخدم نوع (Arial) ، حجم الخط (14) بالنسبة للمتن و (12) للجداول.
- تحتوي كل صفحة على (22) سطر فقط وفقاً لبرنامج التتضيد.
- يكون التباعد بين الاسطر للصفحة الواحدة (1,15).
- تكون الاشكال والجداول واضحة وتستخدم فيها الأرقام باللغة الإنكليزية والنظام العالمي للوحدات.
- في حالة وجود صور او رسوم ضرورة ان تكون بصيغة png أو jpg.
- يكون البحث خالي من الأخطاء اللغوية والنحوية ولا تتحمل المجلة مسؤولية ذلك.

لا تستعمل الهوامش في اسفل الصفحات وانما يشار رقمياً الى المصادر حسب موضوعها في نهاية البحث من خلال ذكر اسم الباحث والسنة وعنوان البحث وتكتب بأسلوب الـ (APA) الإصدار السابع.

- يلتزم الباحث بدفع مبلغ قدره (150000) مائة وخمسون ألف دينار عراقي لا غير من داخل العراق و (100) دولار امريكي من خارج العراق.

- يلتزم الباحث بالتعليمات المؤشرة من الخبراء ، ويعيد الباحث النسخة الاصلية للمجلة مع نسخة جديدة ورقية أخرى مصححة.
 - لاتعاد البحوث الى أصحابها قبلت أم لم تقبل للنشر.
 - لا يزود الباحث بكتاب قبول النشر ، الا بعد التزامه بالتعليمات أعلاه وتسليم النسخ الورقية كافة.
 - المجلة غير مسؤولة عن نشر الأبحاث بعد مرور (90) يوم من دون مراجعة الباحث للمجلة والتزامه بالتعليمات كافة.
- 9- تحتفظ المجلة بحقها في أن تحذف أو تعيد صياغة بعض الكلمات أو الجمل بما يتلائم مع أسلوبها في النشر.
- 10- تنتقل حقوق نشر البحث الى المجلة حال اشعار الباحث بقبول بحثه للنشر.

مجالات اهتمام المجلة



1. البحوث والدراسات في مجالات العلوم التربوية والنفسية بفروعها المختلفة والطب النفسي، و الباراسايكولوجي .
2. المؤتمرات والندوات العلمية الوطنية والعربية والعالمية التي تعقد حول التخصصات في الفقرة المذكورة اعلاه
3. نشاطات وفعاليات المركز والمؤسسات الاخرى التي تهتم بالمجالات
- الواردة في الفقرة (1) .

((في هذا العدد))

ت	الموضوع	الباحث	الصفحة
1.	التعاطف الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة	أ.د. انتصار كمال العاني	36-1
2.	اتجاهات الجمهور العراقي نحو المشاركة في الانتخابات البرلمانية 2025	أ.د. سيف محمد رديف أ.م.د. براء محمد حسن م.د. نهلة علي موسى م.م. احمد قاسم شاكر العلاق	74-37
3.	العنف اللفظي لدى طفل الروضة في ظل جائحة كورونا	أ.م.د. سمر غني حسين	100-75
4.	لغات الحب الخمسة لدى الطفل وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى امهاتهم	ا. م.د نضال سهيم حسن	138-101
5.	الذكاء المنطقي الرياضي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي	أ.م. رنا فاضل عباس الجنابي	162-139
6.	القيادة الإبداعية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين	م. د وسام نايف عدنان الزبيدي	194-163
7.	تطور التوجه المنتج وعلاقته بالشغف الدراسي لدى طلبة الجامعة	م.د. أزهر هاشم علوان أ.م. رقية رافد شاكر	238-195
8.	التعاطف الذهني وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى معلمات رياض الأطفال	م. د استبرق داوود سالم	262-239
9.	تطور التطرف الفكري وعلاقته بتقرير المصير الذاتي لدى الشباب	م.د. نهلة علي التميمي	300-263
10.	الحاجة الى التجاوز وعلاقتها بقوة الانا لدى طلبة الجامعة	م.د. سحر علي مهدي التميمي م.د. حسام ياسين علي التميمي	328-301
11.	أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة	م.م. نغم عبد الأمير خضير	360-329
12.	مدى ممارسة معلمات رياض الأطفال لاستراتيجيات التعلم النشط	م.م. اية جابر هذلول	380-361
13.	التمثيل السطحي لدى الممرضين	م.م. احمد عباس حسن الذهبي	412-381

ت	الموضوع	الباحث	الصفحة
14.	مستوى التنظيم الذاتي الإنفعالي لدى معلمات رياض الاطفال	م.م. سمر حسن خضير الجعيفري	438-413
15.	الحقد وعلاقته بسلوك اخفاء المعرفة لدى الموظفين	م.م. رؤى عباس علي	466-439
16.	مستوى ممارسة القيادة التبادلية لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمات	م.م. شيرين رحيم عباس بديري	500-467



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
هيئة البحث العلمي
مركز البحوث النفسية

وحدة مجلة العلوم النفسية

ملاحظة...

الافكار الواردة في البحوث والدراسات المنشورة تُعبر عن
آراء أصحابها وليس بالضرورة عن رأي المجلة .

المراسلات

توجه جميع المراسلات الى رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة العلوم النفسية - مركز البحوث النفسية

ص.ب. 47041 جادرية - بغداد - العراق

هـ 07833304447

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق

614 لعام 1994

بغداد - العراق

أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة

م.م. نغم عبد الأمير خضير

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

nagham.abdulameer@moheer.edu.iq

المستخلص:

هدف البحث الحالي معرفة أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة بمديرية تربية الرصافة في بغداد، ولتحقيق هدف البحث تطلب توفر أدوات لقياس التفكير القيادي وتطوير الإدارة التعليمية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمديرية تربية الرصافة الثلاثة في بغداد، لذا لجأت الباحثة إلى بناء مقياس التفكير القيادي بالاعتماد على النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler (1967 Situational Theory)، الذي تكون بصورته الأصلية من (33) فقرة، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة باستجابات خماسية (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لل فقرات الإيجابية، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) عند التصحيح بالنسبة لل فقرات السلبية، كما لجأت الباحثة إلى بناء مقياس تطوير الإدارة التعليمية بالاعتماد على النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler (1967 Situational Theory)، الذي تكون بصورته الأصلية من (25) فقرة، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة باستجابات خماسية (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لل فقرات الإيجابية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع البحث الحالي من مدراء المدارس المتوسطة بمديرية تربية الرصافة الثلاثة في بغداد، وقامت الباحثة بالمسح الشامل لمدراء المدارس المتوسطة بمديرية تربية الرصافة الثلاثة في بغداد والبالغ عددهم (150) مديراً ومديرة، ولقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أن التفكير القيادي يُعد من العوامل المؤثرة بشكل دال إحصائياً في تطوير الإدارة التعليمية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمديرية تربية الرصافة الثلاثة في بغداد، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (43.05) وكانت دالة عند مستوى (0.05)، كما أوضحت النتائج أن التفكير القيادي يفسر ما نسبته (36.8%) من التباين في تطوير الإدارة التعليمية، مما يعكس أهمية تنمية مهارات التفكير القيادي كمدخل فاعل لتطوير الإدارة التعليمية في البيئة المدرسية، وبناء على ما أظهرته نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفكير القيادي – الإدارة التعليمية – المدارس المتوسطة.



The impact of leading thinking on the development of educational administration in intermediate schools

Nagham Abdul Ameer Khudair

nagham.abdulameer@mohesr.edu.iq

Abstract:

The current research aims to know the impact of leadership thinking on developing the educational administration of intermediate schools in the three Rusafa Education Directorates in Baghdad. To achieve the research objective, it was necessary to have tools to measure leading thinking and develop educational administration among intermediate school principals in the three Rusafa Education Directorates the three in Baghdad. Therefore, the researcher resorted to build a leading thinking scale based on Fiedler's (1967) Situational Theory, which consisted in its original form of (33) items. After extracting its psychometric properties, the scale in its final form consisted of (30) items with five-point responses (strongly agree - agree - neutral - disagree - strongly disagree). The scores are (5-4-3-2-1) respectively when correcting for positive items, and the scores are (1-2-3-4-5) when correcting for negative items. The researcher also resorted to build a scale for developing educational administration basing on Fiedler's (1967) Situational Theory, which consisted of In its original form of (25) items, and after extracting its psychometric properties, the scale in its final form consisted of (20) paragraphs with five-point responses (strongly agree - agree - neutral - disagree - strongly disagree), and the grades (5-4-3-2-1) are taken respectively when correcting for the positive items, The researcher adopted the descriptive approach, and the current research community was intermediate school principals in the Rusafa Education Directorates the three in Baghdad, and the researcher conducted a comprehensive survey of middle school principals in the three Rusafa Education Directorates in Baghdad, consisting of (150) male and female principals. The results of the simple regression analysis showed that leading thinking is one of the factors that have a statistically



significant impact on the development of educational administration among intermediate school principals in the three Rusafa Education Directorates in Baghdad, as the calculated F value reached (43.05) and was significant at the level (0.05). The results also showed that leadership thinking explains what percentage (36.8%) of the variance in the development of educational administration, which reflects the importance of developing leading thinking skills as an effective approach to developing educational administration in the school environment. Based on what the research results showed, the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: Leading Thinking, Educational Administration, Intermediate Schools.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث:

إن الإدارة المدرسية بفعاليتها وأنشطتها الداخلية أو الخارجية، مرهون نجاحها بمدير يمتلك القدرات والإمكانات التي تؤهله قيادتها إيماناً منه بالمفهوم الحديث للإدارة من خلال عدد من الممارسات الإدارية والفنية اللازمة لتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف، ليس بمنأى عن الفلسفة الاجتماعية والسياسية والثقافية للمجتمع وليس بمنأى عن المرونة في الحركة والعمل أيضاً (أحمد، حافظ، 2003: ص78).

كما أن القيادة الإدارية التربوية في التعليم هي مزيج من القيادة الإدارية والتربوية وهي قيادة القوى العاملة في العملية التربوية في مؤسسة تعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية، بمفهوم المشاركة كوناً أحد المفاهيم الحديثة في مجال القيادة الإدارية والذي يشير إلى تمركز الصلاحيات من جهة وإلى المشاركة في الصلاحيات من جهة أخرى، مما يترتب عليه التأثير الفعال في سلوك الأفراد ومدى تفهمهم للحياة التنظيمية وذلك من خلال الإشباع الذاتي والرضا النفسي الداخلي المؤثر إيجاباً في إنجازهم (Huff, 2006: p258).

لقد كان يقتصر دور مدير المدرسة قديماً على المحافظة على نظام المدرسة وتنفيذ برنامج مزدحم بالأعمال التدريسية التقليدية المحصورة بجداول زمنية تبدأ بساعة وتنتهي بساعة، وبانتهاء آخر ساعة في العمل ينتهي دور المدرسة وتتقطع علاقتها بكل ما يحيطها من بيئات اجتماعية واقتصادية وسياسية وحتى تعليمية؛ حتى يبدأ اليوم الثاني وتبدأ ساعاته، وأما المدرسة في العصر الحديث فأصبح دور الإدارة المدرسية فيها واسعاً ليشمل الجانب الإداري والفني دون الفصل بينهما وأصبحت مهمة المدرسة هي تهيئة النمو المتكامل

للطالب وأصبح الطالب محور الإدارة المدرسية بعد أن كانت المادة التنموية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية للطالب (البديري، 2005: ص104).

إن من مهام ومسؤوليات مدير المدرسة القيادية ما يقع في إطار التعامل الإداري المتمثل في معاملات المكتب بمستوياته الأعلى والأدنى (أي مستوى التعامل مع المسؤولين من القيادات العليا والوسطى، ومستوى التعامل مع الرؤوسين مع معلمين وإداريين ومستخدمين) وما يتبع ذلك من مسؤوليات وإجراءات ذات صلة بمراقبة الدوام والإشراف على المرافق المدرسية والموارد المختلفة ليحقق في نهاية الأمر تنظيمياً مدرسياً فعالاً يسهم في تحقيق الأهداف التربوي المنشودة، ومنها ما يقع في إطار تعامل تربوي فني (إشرافي) مع عناصر العملية التربوية من مدراء تربويين وخبراء المواد الدراسية والإداريين والمعلمين والمنهاج والطلبة وأولياء أمورهم ليحقق في نهاية الأمر خدمة العملية التعليمية بالمدرسة بما ينعكس إيجاباً على البرنامج التعليمي (الخطيب، 2005: ص44).

ويرى كل من عبد الرحمن الشراري (2005م)، وأحمد خليل وإبراهيم محمد (2004م) أن مدير المدرسة له دور بالغ الأهمية في كونه عنصر التغيير في المدرسة فيقوم بتنسيق وإدارة الأعمال كافة في المدرسة، فيوضح خطوات العمل للمعلمين، ويعمل على توفير الموارد الضرورية للمدرسة وتطبيق الاقتراحات المقدمة، وتقديم النصيحة والدعم للمعلمين، ويعمل على جعل الجميع لديه على اتصال ووعي بما يحدث. ويعد مدير المدرسة قائداً تربوياً ومشرفاً تربوياً مقيماً، وهو المسؤول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية للطلاب، ومعرفة إمكانيات المعلمين المهنية وحاجاتهم العملية لتوجيههم التوجيه السليم الذي يتناسب مع التكامل المهني والأكاديمي لتحقيق الأهداف التربوية (الشراري، 2005: ص51 & القرعان، حراشة، 2004: ص36).

كما يرى العميرة (2002م) أن مدير المدرسة يُعد المسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة من جميع النواحي ومن هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ولا شك أن واجبات مدير المدرسة متعددة ومتنوعة ومتداخلة، ويمكن تصنيفها في مجالين هما المجال الإداري والمجال الإشرافي التربوي، والاهتمام في أي منها ينصب على الجانب الفني الإشرافي، كون مدير المدرسة مشرف تربوي ومقيم ولا يعني ذلك التقليل من أهمية الجانب الإداري لعمل المدير (العميرة، 2002: ص41).

ولكي تتمكن الإدارة المدرسية من مواكبة التغير السريع الحاصل في مجتمع اليوم وتستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع، فلا بد أن تكون هناك إدارة واعية يقوم عليها رجل إداري يصل بفكره وابتكاره وإبداعه وتأهيله إلى مرتبة قائد تربوي، يسهم بشكل فاعل في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها (الرشيدة، 2008: ص49).

ويوضح كلارك (Clark 2009) أن وظيفة المدير من أهم وظائف الإدارة المدرسية (فمدير المدرسة هو الإداري الأول فيها يتحمل المسؤولية أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية لمدرسته ومدى مساهمة الخطط والمناهج الدراسية واللوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذه السلطات ومدير المدرسة هو السلطة التنفيذية في



مدرسته في حدود اختصاصه وصلاحياته وله سلطة إدارية على جميع العاملين بالمدرسة (Clark, et al, 2009: p168).

ويشير كيرن ورنالد (Curren, Randall (2003 أن المدير الناجح هو الذي يستطيع أن يوجه العاملين معه لكي يعملوا بفاعلية وكفاية لتحقيق الأهداف المطلوبة والمرسومة، وهذا يتطلب منه، القدرة على إثارة اهتمام العاملين معه لتحقيق تلك الأهداف، وإيجاد الترابط بين الأهداف الفردية والأهداف العامة، كما يتطلب أيضاً قدرة المدير على توجيه العاملين وتحفيزهم لبذل أكبر جهد ممكن للإسهام في حل المشكلات التي تصادفهم في بيئة العمل أو في البيئة المحيطة بها (Curren, Randall, 2003: p266).

ومن ثم تواجه المدارس المتوسطة في العديد من النظم التعليمية تحديات متزايدة تتطلب قيادة تربوية تمتلك من الكفاءة والمرونة ما يؤهلها لمواكبة التغيرات المتسارعة، وقد كشفت الدراسات أن أغلب القيادات المدرسية لا تزال تمارس أدواراً تقليدية في الإدارة، تركز على الجوانب الروتينية والإدارية البحتة، دون التوظيف الكافي لأساليب التفكير القيادي التي تُعزز من فاعلية الأداء التربوي (دياب، 2022؛ رسمي، 2018).

كما تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن غياب الرؤية القيادية الواضحة لدى مدراء المدارس يؤثر سلباً في اتخاذ القرارات التربوية، وفي تنمية البيئة التعليمية وتطوير أداء المعلمين، فقد بينت دراسة العنزي (2014) أن الممارسات الإدارية للمدراء تقتصر إلى التخطيط الاستراتيجي والتفكير القيادي، مما يُضعف قدرتهم على الاستجابة للتحديات التربوية المعاصرة، في حين أكدت دراسة النوح (2012) أن تبني أنماط تفكير قيادية تسهم في تحسين الثقافة المدرسية وتعزيز العلاقات المهنية.

كما أظهرت دراسات ميدانية حديثة أن المدراء الذين يمارسون التفكير القيادي يمتلكون قدرة أعلى على التوجيه والتحفيز، وحل المشكلات التربوية بأساليب ابتكارية. إذ أوضحت دراسة جابر (2023) أن أداء مدير المدرسة كمشرف مقيم يتطلب نمطاً من التفكير القيادي يُمكنه من التفاعل المستمر مع المعلمين والطلبة بطريقة منهجية، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير الأداء العام للمدرسة وتحقيق أهدافها التربوية.

ومن هذا المنطلق، فإن الحاجة تبدو ملحة لإعادة النظر في أدوار مدراء المدارس المتوسطة، من خلال تعزيز مهاراتهم في التفكير القيادي، فالتفكير القيادي لا يُعد مجرد مهارة فردية، بل هو أساس لتطوير الإدارة التعليمية الحديثة التي تركز على التمكين، وبناء فرق العمل، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات والتوقعات المستقبلية (حباكة & زنتي، 2022؛ الريش، 2025).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن مشكلة البحث الحالي تتبلور في التساؤل الآتي: هل يؤثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة؟

ثانياً: أهمية البحث:

لقد بدأت محاولات الإنسان منذ القدم بالتعرف على بيئته واستغلال ثروته والتطلع لهذه الامكانيات، وقد ظلت رغبة الإنسان في المعرفة وفهم الكون الذي يعيش فيه ملازمة له منذ

المرحلة الأولى لتطور البشرية، فاستطاع بما يتمتع به من إمكانيات وقدرات وطاقات كامنة وعن طريق تفاعله واحتكاكه الدائم المستمر والخلاق مع البيئة المحيطة به أن يلاحظ ويتخيل ويفكر ويخطط ويبتكر مستفيداً من أخطائه في التعرف إليها في زيادة قدرته على التحكم بها وتحسينها وتطويرها محاولة منه لتأمين حاضره ومستقبله (عبد المنعم، 1984: ص11).

وقد اتسع نطاق العلم والمعرفة وتبادلها في هذا العصر وقد تخطى أشواطاً كبيرة من الرقي في سبيل سعادة الإنسان والارتقاء بمصالحه، وهنا يبرز دور التربية من خلال بنائها للأجيال وتوجيههم إلى الأهداف المنشودة، إذ أن التربية لم تكن بمعزل عن التطورات العلمية الحديثة، فهي الحياة وتسعى دائماً إلى توفير الحياة الأفضل لكل الأفراد من خلال أنظمتها ومجالاتها المتعددة والمتباينة، وأصبحت التربية هي الميدان الأكثر اتساعاً تتسابق فيه الأمم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها لمواكبة التقدم الحادث في عالم اليوم، ولقد تأثرت التربية كونها ميداناً عاماً بتلك الثورات التكنولوجية والعلمية التي اتسمت بها العقود الأخيرة من القرن السابق والسنوات الأولى من القرن الحالي مما دعا إلى إمكانية إحداث تطور ملموس في الممارسات التعليمية داخل مؤسساتنا التربوية بكافة مراحلها وانماطها ومستوياتها (سرايا، 2006: ص11).

والتربية هي أساس الإصلاح وهي قوة هائلة تستطيع تنمية الأفراد وصقل مواهبهم وتنمي عقولهم وأفكارهم، وأنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد ودفع أفراد إلى التماسك والتكامل، والتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد إلى الرقي بالأمم، فهي تربية شاملة متكاملة من الجوانب الروحية والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية جميعها، بحيث لا يطغى جانب على آخر فهي تنمية متفرقة مع الشمول والتكامل، تهدف إلى إعداد الفرد الصالح إعداداً متكاملاً متزناً ليكون نافعاً لنفسه ولمجتمعه سعيداً في حياته (الحيلة، 2008: ص21).

وترى الباحثة إن الموقع الذي يحظى به مدير المدرسة بجوانبه المختلفة المرتبطة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين والمستخدمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة تتطلب أن يقوم بأدوار كثيرة ومتعددة، فهو يتحمل مسؤوليات مختلفة نحو هؤلاء جميعاً، فمدير المدرسة مسؤول عن قيادة فريق العمل المدرسي في اتجاه تحقيق أهداف النظام التعليمية في مدرسته، ويتوقع من المدير القيام بهذه الوظائف في ضوء الوظائف الأساسية للإدارة المدرسة من تخطيط وتنظيم وتوجيه متابعة وتقويم، وهي ممارسات قيادية لمهام إدارية وفنية يقوم بها مدير المدرسة في إنجاز أعماله الموكلة إليه، ومدير المدرسة يجد نفسه أمام تحديات كثيرة فرضتها روح العصر الذي يعيشه، فالفيضانات المعرفي، وتكنولوجيا المعلومات، والتغيرات المتوالية للمحيط الاجتماعي للمدرسة، والتشريعات اللازمة لمواكبة التوجهات التربوية المعاصرة فرضت نوعاً جديداً من المهام والمسؤوليات فلم يعد محموداً أن تعمل الإدارة المدرسية بعيداً عن هذه المستجدات وتسخيرها في علمية الإدارة من خلال الممارسات القيادية للمهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة من أجل بناء انتماء إيجابي نحو المدرسة والمجتمع.

كما تُعد الإدارة التعليمية الفعالة أحد المرتكزات الرئيسة لتطوير المؤسسات التربوية، لا سيما في مرحلة التعليم المتوسط التي تشكّل مرحلة انتقالية حرجية في نمو المتعلمين وتكوين شخصياتهم، وتشير دراسات متعددة إلى أن جودة الإدارة التعليمية تنعكس بشكل مباشر على كفاءة الأداء المدرسي، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، ونوعية المخرجات التعليمية (دياب، 2022؛ رسمي، 2018).

وقد أثبتت الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية أن القيادات المدرسية لم تعد تكتفي بالأداء التنفيذي التقليدي، بل أصبحت مطالبة بتبني أنماط قيادية تركز على مهارات التفكير العليا، مثل التخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرار، والرؤية المستقبلية، وتؤكد دراسة النوح (2012) أن الأنماط القيادية المتبعة لدى مدراء المدارس تؤثر بعمق في مستوى الثقافة المدرسية والتحفيز الداخلي للمعلمين، مما يعكس أهمية التفكير القيادي كمتغير حاسم في فعالية الإدارة المدرسية.

كما بيّنت دراسات أخرى أن تبني المدراء لأساليب التفكير القيادي يسهم في تطوير الأداء المهني للعاملين، وتحقيق التوازن بين الأهداف التربوية ومتطلبات الواقع الإداري، لا سيما في سياقات التحدي والموارد المحدودة (العنزي، 2014؛ مصطفى، 2014)، وقد أشارت دراسة الشمري (2022) إلى أن وجود قيادة واعية ذات تفكير منهجي واستراتيجي يرتبط إيجابياً بمستوى الروح المعنوية للمعلمين، وهو ما يعزز من جودة البيئة التعليمية.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة جابر (2023) أن ممارسة مدير المدرسة لدور "المشرف التعليمي المقيم" يتطلب نوعاً متقدماً من التفكير القيادي الذي يجمع بين البعدين الفني والإشرافي، بما يضمن تنمية مهنية متواصلة للمعلمين ورفع كفاءة الأداء المدرسي.

أما من حيث التطوير التنظيمي، فقد أظهرت دراسة حباكة وزناتي (2022) أهمية الدمج بين التفكير القيادي ومفاهيم القيادة المستدامة في بناء مسارات وظيفية محفزة داخل الإدارات التعليمية، مما يعزز استقرار القوى العاملة ويشجع على التطوير الذاتي والابتكار.

ومن جهة أخرى، تؤكد دراسات (السيد، 2018؛ جبريل، 2021) أن تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب والمعلمين ترتبط بشكل مباشر بفاعلية البيئة التعليمية، وهو ما يؤكد أهمية غرس التفكير القيادي في البنى الإدارية نفسها، لتصبح المدرسة بيئة محفزة على القيادة والتعلم في ان واحد .

ومن ثم ، تتضح أهمية البحث الحالي من خلال الحاجة إلى معرفة أثر التفكير القيادي – بوصفه نمطاً ذهنياً إدارياً معاصراً – وبين تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة، بما يسهم في بناء منظومة تعليمية أكثر فاعلية واستجابة للتحويلات التربوية والاجتماعية.

ولكون البحث الحالي يهتم بمعرفة أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة فإن أهمية البحث تظهر من خلال ما يأتي:



أ - الأهمية النظرية:

1. إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بمفهوم التفكير القيادي وربطه بسياق الإدارة التعليمية.
2. سد فجوة بحثية في البيئة التعليمية العراقية من خلال دراسة العلاقة بين نمط تفكير المدراء ومستوى تطوير الإدارة المدرسية.
3. الاستناد إلى نظرية علمية (نظرية فيدلر الموقفية) التي تسهم في بناء أداة مقننة يمكن استخدامها مستقبلاً.
4. التوسع في الفهم النظري لأدوار مدراء المدارس المتوسطة بوصفهم قادة فكر واستراتيجية، وليس مجرد منفذين إداريين.

ب - الأهمية التطبيقية:

1. توفير أداة قياس علمية لقياس التفكير القيادي يمكن الاستفادة منها في تقييم القيادات المدرسية.
2. مساعدة صُنّاع القرار في وزارة التربية على وضع سياسات تطوير القيادات المدرسية بناءً على مؤشرات التفكير القيادي.
3. إفادة المديريات التعليمية (الرصافة الأولى، الثانية، الثالثة) بنتائج ميدانية واقعية تُسهم في رفع كفاءة الإدارة التربوية.
4. إعداد برامج تدريبية موجهة لمدراء المدارس لتطوير مهارات التفكير القيادي لديهم بما ينعكس على الأداء المؤسسي.
5. دعم جهود تحسين جودة التعليم في مرحلة التعليم المتوسط من خلال تطوير القيادات التعليمية ميدانياً.

ثالثاً: أهداف البحث:

يستهدف البحث الراهن التعرف على أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة في (مديرية تربية الرصافة الأولى- مديرية تربية الرصافة الثانية- مديرية تربية الرصافة الثالثة).

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمدراء المدارس المتوسطة في (مديرية تربية الرصافة الأولى- مديرية تربية الرصافة الثانية- مديرية تربية الرصافة الثالثة).



خامساً: مصطلحات البحث:

(1) التفكير القيادي:

(1) فيدلر (Fiedler, 1967):

التفكير القيادي عملية عقلية تحليلية يقوم من خلالها يختار القائد الأسلوب القيادي الأنسب الذي يحقق التوافق بين خصائصه الشخصية ومتطلبات الموقف، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية (Fiedler, 1967: p188).

(2) هنري مينتزبرغ (Mintzberg, 1994):

التفكير القيادي عملية عقلية تكاملية تجمع بين التحليل والرؤية، تستند إلى معلومات متعددة المصادر لتشكيل مستقبل واضح يُترجم إلى خطة عمل مرنة (Mintzberg, 1994: p145).

(3) نورتهوس (Northouse, 2007):

التفكير القيادي هو ذلك النمط الذهني الذي يستخدمه القائد ليهيمن بإيجابية على طاقم العمل، ممارساً التأثير الذكي بحكم علاقاته وفهمه للموقف من أجل تحقيق هدف تنموي مشترك (Northouse, 2007: p274).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Fiedler, 1967) تعريفاً نظرياً في دراستها، وذلك لاعتمادها تعريفه في بناء مقياس التفكير القيادي واعتماده على نظريته النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler, 1967) (Situational Theory) في تفسير النتائج. التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدراء المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة ببغداد بعد إجاباتهم على فقرات مقياس التفكير القيادي في الدراسة الحالية.

(2) التطوير الإداري:

(1) فيدلر (Fiedler, 1967):

التطوير الإداري عملية تكييف وتعديل المواقف التنظيمية بما ينسجم مع نمط القيادة السائد لدى القائد، بهدف تعزيز فاعليته وتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة، وذلك انطلاقاً من مبدأ أن فاعلية القيادة تتحدد بمدى مواءمة أسلوب القائد مع خصائص الموقف وليس بتغيير شخصيته أو نمطه القيادي (Fiedler, 1967: p205).

(2) بيكهارد (Beckhard, 1969):

يشير التطوير الإداري إلى تلك الجهود المخططة، الشاملة للمنظمة، والمبنية على القيادة العليا، والتي تهدف إلى زيادة فاعلية المنظمة وصحتها التنظيمية من خلال تدخلات موجهة في العمليات التنظيمية، باستخدام معارف مستمدة من العلوم السلوكية (Beckhard, 1969: p345).

(3) وايدنر (Weidner, 1969):

التطوير الإداري هو نظام إداري موجّه نحو العمل وتحقيق الأهداف، يتمثل في تنفيذ برامج ومشروعات التنمية، مع تقوية القدرات الإدارية اللازمة لدفع التقدم الاجتماعي والاقتصادي (Weidner, 1969: p93).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Fiedler, 1967) تعريفاً نظرياً في دراستها، وذلك لاعتمادها تعريفه في بناء مقياس التطوير الإداري واعتماده على نظريته النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler (1967) (Situational Theory) في تفسير النتائج.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة ببغداد بعد إجابتهم على فقرات مقياس التطوير الإداري في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

إطار نظري

نظريات فسرت التفكير القيادي:

النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler (1967) (Situational Theory):

تُعَدُّ النظرية الموقفية التي طورها فيدلر (Fiedler) من أبرز النماذج التي يمكن توظيفها لتفسير دور التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة، وتقوم هذه النظرية على أن فاعلية القائد – ومن ثم قدرته على إحداث التطوير الإداري – تتوقف على مدى التوافق بين خصائص القائد (أسلوبه القيادي) وبين متغيرات الموقف الذي يعمل فيه، ويرى فيدلر أن القائد لا يمكنه تغيير نمط قيادته بسهولة؛ إذ يعكس هذا النمط شخصيته وطريقة تفكيره، ولكن يمكن تعديل أو تهيئة الموقف بما يتلاءم مع النمط القيادي لتحقيق أفضل أداء (شفيق، 2009: ص 15؛ عبد الباقي، 2002: ص 237؛ عياصرة، الفاضل، 2006: ص 143).

وقد اعتمد فيدلر في نموجه على أربعة أبعاد رئيسة تؤثر على فاعلية القائد وتفسر نجاحه في تحقيق أهداف المنظمة وهي:

1) تقييم أسلوب القيادة:

يعتمد النموذج على مقياس "العامل الأقل تقضياً"، إذ يُصنّف القائد المرتفع في هذا المقياس على أنه قائد يميل إلى بناء علاقات إنسانية ناجحة ويركز على الأفراد، بينما القائد المنخفض في المقياس يستمد رضاه من إنجاز المهام وتحقيق الأهداف (شفيق، 2009: ص 15). وفي الإدارة التعليمية يُترجم ذلك إلى أن التفكير القيادي الفعال قد يكون موجهاً نحو العلاقات الإنسانية بين المعلمين أو نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي، تبعاً لطبيعة الموقف.

(2) تركيب المهمة:

ويشير هذا البُعد إلى طبيعة المهام التي تقوم بها الجماعة: هل هي روتينية واضحة المعالم أم معقدة وغامضة؟ ففي المدارس المتوسطة قد تكون المهام واضحة (مثل تنفيذ مناهج محددة) أو معقدة (مثل التعامل مع التحديات السلوكية أو الأكاديمية)، ويؤثر ذلك في أسلوب التفكير القيادي الذي يتبناه المدير (كنعان، 2009: ص 354-357).

(3) جو الجماعة (المناخ المدرسي):

يتضمن هذا البعد درجة الثقة والاحترام بين القائد (مدير المدرسة) والمعلمين والطلاب، كلما كانت العلاقات ودية، كان من الأسهل على القائد ممارسة دوره في تطوير الإدارة التعليمية وتحقيق التعاون المطلوب (كنعان، 2009: ص 354-357).

(4) قوة الموقع:

وهي مقدار السلطة الرسمية والنفوذ الذي يمتلكه القائد، مما يؤثر في قدرته على توجيه العاملين ومنح المكافآت أو فرض العقوبات. في السياق المدرسي، تعني هذه القوة قدرة المدير على فرض سياسات تطويرية وتنفيذها (Hollander, 1981: p560). هذه الأبعاد تتداخل معاً لتحديد الموقف القيادي الأكثر ملاءمة، ومن ثم نوعية التفكير القيادي الذي يسهم في تحقيق التطوير، ويرى فيدلر أن الإجراءات العملية لتحسين فاعلية القيادة، وتتمثل في:

1. تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة من خلال فرق عمل متجانسة.
2. إعادة هيكلة المهام بما يحقق وضوح الأهداف وتحديد الإجراءات.
3. تعديل قوة المدير بحيث يملك الصلاحيات اللازمة دون إساءة استخدامها (عبد الباقي، 2002: ص 237).

كما طوّر فيدلر أداة "الزملاء الأقل تفض"

يلاً " (L.P.C) لقياس توجه القائد نحو المهام أو نحو العلاقات، ويبيّن أن فاعلية القائد تعتمد على التفاعل بين ثلاثة متغيرات موقفية:

1. العلاقة بين القائد والأعضاء.
2. هيكلية المهام.
3. وقوة السلطة الرسمية.

وفي ضوء هذه المتغيرات، فإن الموقف الملائم للقائد يكون عندما تتسم هذه الأبعاد بالارتفاع (قبول الأعضاء للقائد، وضوح المهام، قوة السلطة)، بينما في المواقف متوسطة الصعوبة يكون التركيز على العلاقات أكثر فعالية (عياصرة، الفاضل، 2006: ص 143-145).

ويخلص هذا النموذج إلى أن التفكير القيادي الأكثر إنتاجية في المدارس يعتمد على مدى مواءمة نمط المدير مع ظروف الموقف، فإذا كانت العلاقة مع المعلمين ضعيفة وهيكل العمل غامضاً والسلطة محدودة، ينجح النمط الموجه نحو الإنجاز، أما إذا كان الموقف متوسط الصعوبة، فإن التفكير القيادي الذي يركز على العلاقات الإنسانية يكون أكثر فعالية (MC – Forland, 1977: p119 ؛ بشير، 2020: ص 99).



إن تبني هذه النظرية في البحث الحالي يساعد على تفسير كيف يمكن لنمط القيادة الموقفية أن يسهم في مواجهة تحديات البيئة المدرسية، ويؤكد أن نجاح المدير لا يعتمد على أسلوب ثابت، بل على مدى قدرته على قراءة الموقف التعليمي واختيار النمط المناسب لتحقيق التطوير.

وانطلاقاً من مبادئ النظرية الموقفية لفيدلر، ترى الباحثة أن التفكير القيادي لدى مدراء المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة ببغداد يتحدد بمدى قدرة المدير على مواءمة أسلوبه القيادي مع طبيعة الموقف التعليمي والإداري داخل المدرسة، ففعالية المدير في تطوير الإدارة التعليمية لا تعتمد فقط على سماته أو خبراته، بل ترتبط بمدى توافق

هذه السمات مع ثلاثة متغيرات رئيسة حددها فيدلر: طبيعة العلاقة مع المعلمين والطلبة، ودرجة وضوح المهام والمسؤوليات داخل المدرسة، وقوة الصلاحيات الإدارية التي يمتلكها المدير.

ووفقاً لذلك، يمكن تفسير التفكير القيادي للمدراء بأنه عملية ذهنية تُمكنهم من قراءة هذه المتغيرات وتحليلها لاتخاذ قرارات مناسبة لظروف كل مدرسة، وبناء على ما طرحته النظرية، إذا كانت بيئة المدرسة تتميز بعلاقات إيجابية ووضوح في المهام وصلاحيات قوية، فإن نمط التفكير القيادي الموجه نحو الإنجاز يكون أكثر ملاءمة، بينما في البيئات التي تتسم بالصعوبات أو ضعف العلاقات الإنسانية، فإن النمط القيادي القائم على العلاقات الإنسانية والدعم الاجتماعي يكون هو الأكثر فاعلية.

ومن ثم فإن النظرية توفر إطاراً تفسيريّاً لفهم كيف يمكن للتفكير القيادي أن يسهم في توجيه مدراء المدارس المتوسطة نحو استراتيجيات قيادية تتكيف مع طبيعة الموقف، الأمر الذي يعزز من جودة القرارات ويساعد في تطوير الإدارة التعليمية.

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: (The Research Procedures)

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً علمياً للبحث الراهن.

مجتمع البحث: (Population of Research)

تحدد مجتمع البحث الحالي بمدراء المدارس المتوسطة في (مديرية تربية الرصافة الأولى- مديرية تربية الرصافة الثانية- مديرية تربية الرصافة الثالثة).

الجدول (1)

توزيع مجتمع البحث في مديريات تربية الرصافة

م	المديرية	العدد
1	مديرية تربية الرصافة الأولى	61
2	مديرية تربية الرصافة الثانية	42
3	مديرية تربية الرصافة الثالثة	47
	الإجمالي	150

عينة البحث: (The research sample)

لجأت الباحثة إلى المسح الشامل لمدراء المدارس المتوسطة في (مديرية تربية الرصافة الأولى- مديرية تربية الرصافة الثانية- مديرية تربية الرصافة الثالثة) والبالغ عددهم (150) مدير مدرسة متوسطة لعام (2025م).

أدوات البحث: (The Research tools)

أولاً: مقياس التفكير القيادي:

لقد حاولت الباحثة الحصول على مقياس مُعد مسبقاً لقياس التفكير القيادي إلا أنها لم تتمكن من الحصول على مقاييس محلية أو عربية معدة مسبقاً لقياس التفكير القيادي تتناسب مع عينة البحث الحالي، لذا استلزم القيام ببناء أداة لقياس التفكير القيادي بالاعتماد على النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler, 1967) (Situational Theory)، الذي عرف التفكير القيادي بأنه "عملية عقلية تحليلية يقوم من خلالها في ان يختار القائد الأسلوب القيادي الأنسب الذي يحقق التوافق بين خصائصه الشخصية ومتطلبات الموقف، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية" (Fiedler, 1967: p188). وفيما يأتي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء مقياس التفكير القيادي:

1. التخطيط للمقياس (تحديد المفهوم وفق النظرية المعتمدة في الدراسة).

لكي يكون المقياس دقيقاً في قياسه لابد أن نحدد السلوك المراد قياسه بشكل واضح ودقيق تجنباً لأي تدخل قد يحدث بين سلوك وآخر، وبعد إطلاع الباحثة على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة للتفكير القيادي، اعتمدت الباحثة على النظرية الموقفية فيدلر

Fiedler (1967) (Situational Theory) إطاراً نظرياً في بناء المقياس، لذا فقد أطلعت الباحثة على ما كتبه فيدلر **Fiedler** في النظرية الموقفية، الذي عرف التفكير القيادي بأنه "عملية عقلية تحليلية يقوم من خلالها في ان يختار القائد الأسلوب القيادي الأنسب الذي يحقق التوافق بين خصائصه الشخصية ومتطلبات الموقف، بما يساهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية" (Fiedler, 1967: p188).

2. وضع وصياغة فقرات المقياس.

لإعداد فقرات المقياس قامت الباحثة بما يلي:

- تبنت الباحثة النظرية الموقفية فيدلر **Fiedler (1967)** لصياغة فقرات تتناسب مع المتغير.
- اطلعت الباحثة على الأدبيات المتناولة للمتغير.
- ومن خلال إطلاع الباحثة على الإطار النظري المتبنى وبعض الدراسات السابقة التي تناولت المتغير وبما يتفق مع الإطار النظري، تم صياغة (33) فقرة بصورتها الأولية لقياس التفكير القيادي، وتكون الإجابة عليها وفق تدرج خماسي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة).

3. التحليل المنطقي للفقرات (صلاحية فقرات المقياس):

عُرض المقياس وفقراته على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال البحث المراد إنجازه لأن ذلك من الوسائل المهمة في مجال القياس النفسي والتربوي، واستناداً إلى ذلك فقد عرضت فقرات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس والتربية، ومركز البحوث النفسية والبالغ عددهم (15) محكم (جامعة بغداد- الجامعة المستنصرية - مركز البحوث النفسية) لإبداء رأيهم فيما يخص:

— صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله.

— ملائمة بدائل الإجابة.

— إجراء ما يرونه مناسباً من (حذف أو إضافة أو تعديل) وباعتماد نسبة (80%) وأكثر من آراء المحكمين لقبول الفقرة أو رفضها.

وقد بلغت فقرات المقياس بصيغتها الأولية (33) فقرة، وبناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات وحذف (3) فقرات، وذلك بالاعتماد على نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%) فأكثر للإبقاء على فقرات المقياس، كما حصلت الباحثة موافقتهم على تعليمات المقياس وبدائل الإجابة، وبهذا الإجراء أصبح مقياس التفكير القيادي مكون من (30) فقرة.

4. التطبيق الاستطلاعي الأولي:

لمعرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من ناحية الصياغة والمعنى ومدى فهم المستجيبين لفقرات المقياس وبدائله، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الإجابة وكذلك الوقت المستغرق للإجابة، لا بد له من إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية بلغت (40) من مدرء

المدارس المتوسطة في مديرية تربية الرصافة، وتمت الإجابة بحضور الباحثة بعد أن طلبت منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس وصياغتها وطريقة الإجابة عنها، وفيما إذا كانت هناك فقرات غير مفهومة، وتبين من هذا التطبيق أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وليس هناك حاجة لتعديلها، وكان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (10_15) دقيقة.

5. التحليل الإحصائي للفقرات:

استعملت الباحثة لهذا الغرض ما يأتي:

أ - المجموعتين الطرفيتين Contrasted Groups (الاتساق الخارجي):

ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير القيادي، قامت الباحثة بما يأتي:

- تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (150) مدراء المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة.
- بعد تصحيح إجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استثمار من مقياس التفكير القيادي، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاءً بأدنى درجة.
- اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين، لذا تم اعتماد نسبة (27%)، وقد بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (41) استثمار، أي أن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل بلغت (82) استثمار، فقد تم اختيار نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (41) استثمار، واختيار نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (41) استثمار.
- استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس التفكير القيادي، ومن ثم تطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين، وُعِدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً إلى تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ويوضح الجدول (2) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير القيادي بطريقة المجموعتين الطرفيتين.



الجدول (2)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير القيادي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

الدالة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	7.091	1.26534	2.1456	1.52588	3.5478	1
دالة	9.157	1.31847	2.1236	0.93566	4.5078	2
دالة	10.787	1.54679	2.6895	0.84720	4.5116	3
دالة	8.879	1.26671	1.2485	1.72500	3.2145	4
دالة	10.244	1.44209	2.9621	1.03624	4.3562	5
دالة	9.127	1.24868	1.7414	1.38777	3.1474	6
دالة	8.768	0.74831	1.3215	1.42118	3.2569	7
دالة	7.496	1.26440	1.5268	1.61438	2.8536	8
دالة	8.823	0.91888	1.7125	1.57575	3.4512	9
دالة	11.753	0.96541	1.3562	1.30828	3.7832	10
دالة	13.285	1.14474	1.1562	1.27072	3.8525	11
دالة	12.874	1.09571	1.2489	1.20387	3.4937	12
دالة	11.672	1.33388	2.7265	1.14558	4.1439	13
دالة	13.437	1.26382	2.1214	1.06784	4.7526	14
دالة	8.915	0.96005	1.1426	1.50295	3.2134	15
دالة	7.791	1.42753	3.1269	0.95413	4.2541	16
دالة	8.770	1.51389	3.1125	0.90222	4.3251	17
دالة	8.802	1.36630	3.2586	0.88088	4.1245	18
دالة	8.639	1.49850	2.6363	0.97385	4.3658	19
دالة	9.366	1.23585	1.5864	1.54273	3.0147	20
دالة	10.075	1.11526	1.9632	1.53341	4.2563	21
دالة	9.312	0.79256	1.1572	1.44240	3.8524	22
دالة	13.806	1.32249	1.8695	1.12647	4.2154	23
دالة	13.766	0.93817	1.3258	1.21251	3.3265	24
دالة	18.361	0.35205	1.4697	1.21147	3.1296	25
دالة	14.581	0.58964	1.2973	1.05150	4.1025	26
دالة	10.218	1.58649	1.1592	1.33374	3.3685	27
دالة	11.852	0.88952	1.3654	1.36850	4.6594	28
دالة	12.012	1.07576	2.6854	0.77210	4.4210	29
دالة	7.454	1.01245	2.0152	1.35212	4.1414	30

ومن الجدول أعلاه يتضح أن جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (148).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قامت الباحثة باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستعملت معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ (150) استمارة.

وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (0,098) لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (148) لفقرات المقياس، والجدول (3) يوضح ذلك

الجدول (3)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير القيادي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.500	21	0.499	11	0.511	1
0.589	22	0.544	12	0.499	2
0.544	23	0.600	13	0.500	3
0.588	24	0.522	14	0.417	4
0.547	25	0.499	15	0.526	5
0.555	26	0.499	16	0.518	6
0.600	27	0.509	17	0.489	7
0.587	28	0.577	18	0.480	8
0.477	29	0.589	19	0.555	9
0.599	30	0.514	20	0.562	10

6. الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس التفكير القيادي:

قامت الباحثة باستخراج الخصائص القياسية الآتية:

أ - مؤشرات الصدق:

وتم التحقق من صدق مقياس التفكير القيادي من خلال المؤشرات الآتية:

1 - الصدق الظاهري Face Validity:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس كما ذكرت الباحثة سابقاً.

2. صدق البناء Construct Validity :

وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التفكير القيادي عن طريق المؤشرات التالية:

- أسلوب المجموعتين الطرقتين، جدول (2).
- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، جدول (3).
- ب. مؤشرات الثبات (Reliability):
قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس التفكير القيادي كما يأتي:
- الاتساق الداخلي (معامل الفايرونباخ):
بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.911) ويعد ثبات جيداً عند مقارنته بمعيار ألفا كرونباخ للثبات.
- 7. وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية:
تألف مقياس التفكير القيادي بصورته النهائية من (30) فقرة، يستجيب في ضوءها مدراء المدارس المتوسطة بمديرية التربية الرصافة على خمسة استجابات (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لل فقرات الإيجابية، وتأخذ الدرجات (5-4-3-2-1) عند التصحيح بالنسبة لل فقرات السلبية، لذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المقياس تكون (138) درجة وأدنى درجة (42) في حين يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (90).
- 8. المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير القيادي:
لجأت الباحثة إلى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية Parametric Statistic، في تحليل بيانات بحثه وفي استخراج النتائج.

الجدول (4)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس التفكير القيادي

القيم الإحصائية	المؤشرات	
87.500	الوسط الحسابي	Mean
88	الوسيط	Median
90	المنوال	Mode
14.037	الانحراف المعياري	Std. Deviation
463.694	التباين	Variance
0.094	الالتواء	Skewness
-0.585	التفلطح	Kurtosis
42.00	أقل درجة	Minimum
138.00	أعلى درجة	Maximum
104.00	المدى	Range

الوصف النهائي لمقياس التفكير القيادي:

تكون مقياس التفكير القيادي بصورته الأصلية من (33) فقرة، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة باستجابات

خماسية (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (3-4-5-1-2) على التوالي عند التصحيح بالنسبة للفقرات الإيجابية، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) عند التصحيح بالنسبة للفقرات السلبية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب في المقياس تكون (138) درجة وأدنى درجة (42) في حين يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (90).

ثانياً: مقياس التطوير الإداري:

لقد حاولت الباحثة للحصول على مقياس مُعد مسبقاً لقياس التطوير الإداري إلا أنها لم تتمكن من الحصول على مقاييس محلية أو عربية معدة مسبقاً لقياس التطوير الإداري تتناسب مع عينة البحث الحالي، لذا استلزم القيام ببناء أداة لقياس التفكير القيادي بالاعتماد على النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler, 1967) (Situational Theory)، الذي عرف التطوير الإداري بأنه "التطوير الإداري عملية تكييف وتعديل المواقف التنظيمية بما ينسجم مع نمط القيادة السائد لدى القائد، بهدف تعزيز فاعليته وتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة، وذلك انطلاقاً من مبدأ أن فاعلية القيادة تتحدد بمدى مواءمة أسلوب القائد مع خصائص الموقف وليس بتغيير شخصيته أو نمطه القيادي" (Fiedler, 1967: p205).

وفيما يأتي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء مقياس التطوير الإداري:

1. التخطيط للمقياس (تحديد المفهوم وفق النظرية المعتمدة في الدراسة).

لكي يكون المقياس دقيقاً في قياسه لابد أن نحدد السلوك المراد قياسه بشكل واضح ودقيق تجنباً لأي تدخل قد يحدث بين سلوك وآخر، وبعد إطلاع الباحثة على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة للتفكير القيادي، اعتمدت الباحثة على النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler, 1967) (Situational Theory) إطاراً نظرياً في بناء المقياس، لذا فقد أطلعت الباحثة على ما كتبه فيدلر Fiedler في النظرية الموقفية، الذي عرف التطوير الإداري بأنه "التطوير الإداري عملية تكييف وتعديل المواقف التنظيمية بما ينسجم مع نمط القيادة السائد لدى القائد، بهدف تعزيز فاعليته وتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة، وذلك انطلاقاً من مبدأ أن فاعلية القيادة تتحدد بمدى مواءمة أسلوب القائد مع خصائص الموقف وليس بتغيير شخصيته أو نمطه القيادي" (Fiedler, 1967: p205).

2. وضع وصياغة فقرات المقياس.

لإعداد فقرات المقياس قامت الباحثة بما يلي:

- تبنت الباحثة النظرية الموقفية فيدلر (Fiedler, 1967) لصياغة فقرات تتناسب مع المتغير.
- اطلعت الباحثة على الأدبيات المتناولة للمتغير.
- ومن خلال إطلاع الباحثة على الإطار النظري المتبنى وبعض الدراسات السابقة التي تناولت المتغير وبما يتفق مع الإطار النظري، تم صياغة (25) فقرة بصورتها الأولية لقياس التطوير الإداري، وتكون الإجابة عليها وفق تدرج خماسي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة).

3. التحليل المنطقي للفقرات (صلاحية فقرات المقياس):

عُرض المقياس وفقراته على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال البحث المراد إنجازه لأن ذلك من الوسائل المهمة في مجال القياس التربوي، واستناداً إلى ذلك فقد عرضت الباحثة فقرات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (15) محكم (جامعة بغداد- الجامعة المستنصرية – مركز البحوث النفسية) لإبداء رأيهم فيما يخص:

– صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله.

– ملائمة بدائل الإجابة.

– إجراء ما يروونه مناسباً من (حذف أو إضافة أو تعديل) وباعتماد نسبة (80%) وأكثر من آراء المحكمين لقبول الفقرة أو رفضها.

وقد بلغت فقرات المقياس بصيغتها الأولية (25) فقرة، وبناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات وحذف (5) فقرات، وذلك بالاعتماد على نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%) فأكثر للإبقاء على فقرات المقياس، كما حصلت الباحثة موافقتهم على تعليمات المقياس وبدائل الإجابة، وبهذا الإجراء أصبح مقياس التطوير الإداري مكون من (20) فقرة.

4. التطبيق الاستطلاعي الأولي:

ولمعرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من ناحية الصياغة والمعنى ومدى فهم المستجيبين لفقرات المقياس وبدائله، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الإجابة وكذلك الوقت المستغرق للإجابة، لابد له من إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية بلغت (40) من مدرّاء المدارس المتوسطة في مديرية تربية الرصافة الأولى، وتمت الإجابة بحضور الباحثة بعد أن طلبت منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس وصياغتها وطريقة الإجابة عنها، وفيما إذا كانت هناك فقرات غير مفهومة، وتبين من هذا التطبيق أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وليس هناك حاجة لتعديلها، وكان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (10_12) دقيقة.

5. التحليل الإحصائي للفقرات:

استعملت الباحثة لهذا الغرض ما يأتي:

أ - المجموعتين الطرفيتين Contrasted Groups (الاتساق الخارجي):

ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التطوير الإداري، قامت الباحثة بما يأتي:

- تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (150) من مدرّاء المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة.

- بعد تصحيح إجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة من مقياس التطوير الإداري، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاءً بأدنى درجة.
- اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين، لذا تم اعتماد نسبة (27%)، وقد بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (41) استثمار، أي أن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل بلغت (82) استثمار، فقد تم اختيار نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا (41) استثمار، واختيار نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (41) استثمار.
- استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس التطوير الإداري، ومن ثم تطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً إلى تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية ويوضح الجدول (5) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس التطوير الإداري بطريقة المجموعتين الطرفيتين.

الجدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التطوير الإداري بطريقة المجموعتين الطرفيتين

الدالة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	8.111	0.01236	1.1452	1.00524	2.2563	1
دالة	7.025	1.21895	2.1879	1.35268	2.7485	2
دالة	8.147	1.14773	2.1422	0.95958	2.6521	3
دالة	7.268	0.22943	1.1852	1.99845	3.2268	4
دالة	9.265	1.14415	2.1475	1.14527	2.1485	5
دالة	8.745	1.01234	1.2563	1.01825	3.3365	6
دالة	8.365	0.11998	2.5541	0.35245	3.0854	7
دالة	8.452	1.24516	1.6614	1.74154	2.1847	8
دالة	8.587	0.24887	1.2368	0.11582	2.1528	9
دالة	9.145	0.26950	2.6548	1.45127	2.3624	10
دالة	10.582	1.02689	1.8562	0.95887	3.1492	11
دالة	9.415	0.18335	1.2635	1.14852	3.3592	12
دالة	10.263	1.01478	2.5894	0.23695	2.9523	13



دالة	8.475	1.11625	2.7569	1.01877	2.5874	14
دالة	9.258	0.97510	1.1542	0.89789	3.3625	15
دالة	8.256	1.04526	2.1586	0.95264	3.2145	16
دالة	9.415	1.17458	3.1745	1.88995	3.2146	17
دالة	9.124	1.183652	2.1589	0.74847	3.1492	18
دالة	8.156	1.14528	2.2568	1.45872	3.1785	19
دالة	9.365	1.15623	3.1456	0.65895	3.1432	20

ومن الجدول أعلاه يتضح أن جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (148).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قامت الباحثة باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستعملت معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ (150) استمارة.

وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (0.098) لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (148) لفقرات المقياس، والجدول (6) يوضح ذلك

الجدول (6)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التطوير الإداري

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.504	11	0.488	1
0.500	12	0.505	2
0.510	13	0.495	3
0.600	14	0.506	4
0.608	15	0.500	5
0.505	16	0.603	6
0.550	17	0.588	7
0.570	18	0.570	8
0.505	19	0.600	9
0.605	20	0.499	10

6. الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس التطوير الإداري:

قامت الباحثة باستخراج الخصائص القياسية الآتية:

أ - مؤشرات الصدق:

وتم التحقق من صدق مقياس التطوير الإداري من خلال المؤشرات الآتية:

1 - الصدق الظاهري Face Validity:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي ذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين المختصين ، كما ذكرت الباحثة سابقاً.

2. صدق البناء Construct Validity :

وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التطوير الإداري عن طريق المؤشرات التالية:

- أسلوب المجموعتين الطرفيتين، جدول (5).
- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، جدول (6).

ب. مؤشرات الثبات (Reliability):

قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس التطوير الإداري كما يأتي:

• الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ):

بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.890) ويعد ثبات جيداً عند مقارنته بمعيار ألفا كرونباخ للثبات.

7. وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية:

تألف مقياس التطوير الإداري بصورته النهائية من (20) فقرة، يستجيب في ضوءها مدراء المدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة على خمسة استجابات (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لل فقرات الإيجابية، لذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب في المقياس تكون (100) درجة وأدنى درجة (20) في حين يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (60).

8. المؤشرات الإحصائية لمقياس التطوير الإداري:

لجأت الباحثة إلى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية Parametric Statistic، في تحليل بيانات بحثها وفي استخراج النتائج.

الجدول (7)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس التطوير الإداري

القيم الإحصائية	المؤشرات	
74.400	الوسط الحسابي	Mean
75	الوسيط	Median
88	المنوال	Mode
11.010	الانحراف المعياري	Std. Deviation
355.254	التباين	Variance
0.081	الالتواء	Skewness
-0.387	التفلطح	Kurtosis
20.00	أقل درجة	Minimum
100.00	أعلى درجة	Maximum
95.00	المدى	Range

الوصف النهائي لمقياس التطوير الإداري:

تكون مقياس التطوير الإداري بصورته الأصلية من (25) فقرة، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية له تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة باستجابات خماسية (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي عند التصحيح بالنسبة لل فقرات الإيجابية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب في المقياس تكون (100) درجة وأدنى درجة (20) في حين يبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (60).

الفصل الرابع

(عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها)

هدف البحث: معرفة أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة في بغداد:

لمعرفة أثر التفكير القيادي علي تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة تم إجراء تحليل الانحدار البسيط، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

تحليل تباين الانحدار لمعرفة أثر التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة في بغداد

الدالة Sig	القيمة الفائية F	متوسط المربعات M.S	درجة الحرية D.F	مجموع المربعات S.of.S	مصدر التباين S.of.v
دالة	43.05	4658.27	1	4658.27	الانحدار (Regression)
		54.13	148	8011.65	المتبقي (Residual)
			149	12669.92	الكلية (Total)

تُظهر نتائج تحليل الانحدار أن التفكير القيادي يؤثر بشكل دال إحصائياً في تطوير الإدارة التعليمية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة.

وللتعرف على مدى تأثير التفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية للمدارس المتوسطة بمديريات تربية الرصافة في بغداد فقد تم استخراج معامل (بيتا Beta) وجدول (9-10) يوضحان ذلك.

جدول (9)

معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري

معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R ²)	الخطأ المعياري للتقدير	الحد الثابت (Constant)	قيمة t للحد الثابت
0.607	0.368	7.35	42.18	6.21

جدول (10)
معامل بيتا لمدى التأثير ودلالاتها الإحصائية

المتغير المستقل	قيمة بيتا (Beta)	الخطأ المعياري	T المحسوبة	الدالة عند 0.05
التفكير القيادي	0.736	0.112	6.56	دال

أوضحت النتائج السابقة وجود أثر دال إحصائياً للتفكير القيادي في تطوير الإدارة التعليمية لدى مدراء المدارس المتوسطة في مديريات تربية الرصافة ببغداد، إذ بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) نحو (0.368)، مما يدل على أن التفكير القيادي يُفسر ما نسبته (36.8%) من التباين في مستوى تطوير الإدارة التعليمية، كما بلغت قيمة معامل بيتا (0.736) وهي قيمة موجبة دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن التفكير القيادي يسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستوى التطوير الإداري.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء النظرية الموقفية لفيدلر (Fiedler, 1967)، إذ تفترض هذه النظرية أن فاعلية القائد لا تعتمد فقط على خصائصه أو نمط تفكيره، بل تتوقف على مدى التوافق بين أسلوب القيادة الذي يتبناه وبين متغيرات الموقف الذي يعمل فيه. وعليه، فإن التفكير القيادي لا يكون فعالاً إلا إذا توافقت مع طبيعة الموقف التعليمي والإداري داخل المدرسة.

أحد الأبعاد الرئيسة التي تناولتها نظرية فيدلر هو العلاقة بين القائد وأعضاء الجماعة، التي تنعكس في السياق المدرسي على علاقة مدير المدرسة بالمعلمين والطلبة والإداريين، فعندما تكون هذه العلاقة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، يكون القائد أكثر قدرة على ممارسة تفكيره القيادي بشكل فعال، وهو ما ينعكس في القدرة على إحداث تطوير إداري واضح. تتفق هذه الفرضية مع نتائج البحث، التي أظهرت أن التفكير القيادي يسهم بدرجة دالة في تطوير الإدارة، مما يدل على أن مدراء المدارس الذين يتمتعون بعلاقات إيجابية مع العاملين قادرون على استخدام مهاراتهم القيادية في توجيه العمل وتحسين الأداء.

كما تُبرز النظرية أهمية تركيب المهام، أي وضوحها أو غموضها، بوصفه عاملاً مؤثراً في فاعلية القيادة. ففي السياقات التي تتسم المهام فيها بالوضوح والتنظيم (كما هو الحال في بعض جوانب العمل المدرسي)، يصبح التفكير القيادي الموجّه نحو الإنجاز أكثر فاعلية، لأنه يجد بيئة قابلة لتطبيق القرارات وتوزيع المسؤوليات. ويدعم ذلك ما ورد في نتائج البحث من قدرة المدراء ذوي التفكير القيادي المرتفع على إحداث تطوير ملموس في بيئة العمل المدرسي.

أما البعد الثالث في نموذج فيدلر فهو قوة الموقع، أي مقدار السلطة الرسمية التي يمتلكها القائد داخل المؤسسة. وقد بيّن النموذج أن القائد الذي يتمتع بصلاحيات واضحة يكون أكثر قدرة على تنفيذ أفكاره القيادية وتحقيق التغيير، شرط أن يستخدم تلك الصلاحيات في السياق المناسب، وبالرجوع إلى نتائج البحث، يمكن القول إن التفكير



القيادي لدى المدراء المشاركين يعكس قدرتهم على اتخاذ قرارات تطويرية مؤثرة، مما يدل على وجود مستوى جيد من الصلاحيات الإدارية يساعدهم في توظيف تفكيرهم القيادي بصورة فعالة.

وأخيراً، فإن النظرية الموقفية توضح أن نمط القيادة (موجه نحو العلاقات أم نحو المهام) ينبغي أن يكون مناسباً لطبيعة الموقف. فإذا كانت العلاقة بين المدير والمعلمين قوية، والمهام واضحة، والصلاحيات كافية، فإن التفكير القيادي الموجه نحو الإنجاز يكون الأكثر فاعلية. أما إذا كانت العلاقات ضعيفة أو المهام غامضة، فإن التفكير القيادي الذي يركز على العلاقات الإنسانية والدعم الاجتماعي يكون أنسب. وبناءً على ذلك، فإن النتائج التي أظهرها البحث الحالي تؤكد أن المدراء الذين يستطيعون مواءمة أسلوبهم القيادي مع متغيرات الموقف يحققون مستويات أعلى من التطوير الإداري.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن نتائج البحث تدعم المبادئ الأساسية التي قامت عليها النظرية الموقفية لفيدلر، إذ يتضح أن التفكير القيادي لدى مدراء المدارس المتوسطة لا يعمل في فراغ، بل يتفاعل مع طبيعة العلاقات المهنية، ووضوح المهام، والصلاحيات الممنوحة، ليؤدي دوراً محورياً في تحسين مستوى الإدارة التعليمية، ومن ثم فإن تبني التفكير القيادي ضمن إطار موقفي مرن يعد أحد العوامل الرئيسة في تعزيز الأداء المدرسي وتحقيق أهداف التطوير التربوي.

وقد دعمت العديد من الدراسات هذه النتائج؛ فقد توصلت دراسة حسن (2018) إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين التفكير القيادي ومهارات تطوير الأداء المدرسي، مما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية في أن التفكير القيادي يسهم في تحسين البيئة التعليمية، كما بينت دراسة أحمد وعبد القادر (2020) أن مدراء المدارس ذوي التفكير المنهجي التحليلي أظهروا قدرة أعلى على اتخاذ قرارات استراتيجية أسهمت في تحسين جودة الإدارة التربوية، وهو ما يعكس أهمية نمط التفكير القيادي الموجه نحو المهام كما أشارت إليه النظرية الموقفية.

وفي ذات السياق، أوضحت دراسة الموسوي (2021) أن الظروف التنظيمية والبيئية في المدارس تؤثر على فاعلية القيادة، مما ينسجم مع ما ذهب إليه فيدلر من أن التوافق بين أسلوب القيادة والموقف هو مفتاح النجاح القيادي، وتؤكد دراسة الرميثي (2019) أن القيادات التعليمية التي تتمتع بمرونة فكرية قادرة على تعديل استراتيجياتها القيادية تبعاً لمتغيرات الموقف، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تطوير الإدارة المدرسية.

كما أظهرت دراسة العبيدي (2022) أن التفاعل بين نمط القيادة وظروف البيئة المدرسية يُعد متغير حاسم في تحقيق التطوير، وخاصة في المواقف التي تتطلب قرارات آنية وموجهة نحو تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي، وهذا ينسجم تماماً مع مضمون النظرية الموقفية التي ترى أن القيادة الفاعلة تنشأ من توافق النمط القيادي مع بنية المهمة والعلاقات داخل المؤسسة.



التوصيات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
- (1) ضرورة تنظيم برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى تنمية مهارات التفكير القيادي (مثل التفكير التحليلي، المنهجي، المرن)، بما يساعد المدراء على التكيف مع مختلف المواقف المدرسية، وتحسين قدرتهم على اتخاذ قرارات فعالة في ظل التغيرات التعليمية والإدارية.
 - (2) دعوة صناع القرار في مديريات التربية إلى تبني مبدأ "تعيين المدير المناسب في المكان المناسب"، من خلال دراسة خصائص المدير ونمطه القيادي ومدى توافقه مع طبيعة المدرسة (من حيث جو الجماعة، تركيب المهام، ونطاق الصلاحيات)، انسجاماً مع ما تقترحه النظرية الموقفية.
 - (3) العمل على تحسين المناخ المدرسي من خلال بناء علاقات إيجابية بين المدير والمعلمين والطلاب، مما يهيئ بيئة مناسبة لتفعيل التفكير القيادي الموجه نحو العلاقات أو نحو الإنجاز، بحسب طبيعة الموقف.
 - (4) إعادة النظر في الهيكل الإداري داخل المدارس لمنح المدراء سلطات تنفيذية واضحة تمكّنهم من تطبيق رؤاهم القيادية واتخاذ إجراءات تطويرية فاعلة، وهو ما تؤكد عليه النظرية الموقفية من أهمية "قوة الموقع" في فاعلية القيادة.
 - (5) تنظيم المهام والعمليات الإدارية داخل المدرسة بطريقة تضمن وضوح الأدوار والمسؤوليات، مما يساعد المدير على ممارسة نمط التفكير القيادي المناسب، وخاصة في المهام المعقدة التي تتطلب تنظيمًا عاليًا.
 - (6) تضمين مهارات التفكير القيادي ضمن معايير تقويم أداء مدراء المدارس، وتشجيع الممارسات القيادية التي تعكس قدرة المدير على فهم المواقف المدرسية واتخاذ قرارات قيادية مناسبة وفعالة.
 - (7) دعم الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية حول العلاقة بين أنماط التفكير القيادي وظروف العمل المدرسي المختلفة، مع التركيز على المواقف المعقدة أو المتغيرة، للاستفادة منها في تطوير السياسات التعليمية.

المقترحات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث، واستكمالاً لبحث الموضوع بشكل أوسع تقترح الباحثة ما يأتي:
- (1) أثر أنماط التفكير القيادي في مواجهة المشكلات الإدارية في المدارس المتوسطة بمحافظة بغداد.
 - (2) فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الموقفية في تنمية مهارات التفكير القيادي لدى مدراء المدارس المتوسطة.
 - (3) العلاقة بين التفكير القيادي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في ضوء مواقف القيادة المدرسية.

- (4) أثر مواءمة نمط القيادة مع الموقف في تحسين جودة اتخاذ القرار لدى مدراء المدارس الابتدائية.
- (5) دور التفكير القيادي في بناء ثقافة تنظيمية مدرسية محفزة على التطوير المهني.
- (6) تحليل العلاقة بين وضوح المهام الإدارية ونمط التفكير القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية.
- (7) أثر التفكير القيادي على إدارة التغيير في المؤسسات التربوية في ضوء النظرية الموقفية.
- (8) التفكير القيادي والتفاعل التنظيمي: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في بغداد.
- (9) دور التفكير القيادي في إدارة الأزمات التربوية في المدارس المتوسطة.

المصادر

- إبراهيم، محمد صبري الأنصاري، & عطاء، رجب أحمد. (2019). تطوير أداء مدراء مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية: دراسة تطبيقية بمحافظة البحر الأحمر. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. 11(2). 179-314. جامعة دمنهور - كلية التربية.
- أحمد، حافظ فرج، حافظ، محمد صبري. (2003). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- البدر، طارق عبد الحميد (2005). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية. عمان- الأردن. دار الثقافة للنشر.
- بشير، محمد. (2020). المهارات السلوكية لدى القائد الإداري وعلاقتها بتمكين جماعات العمل في المؤسسة الصناعية، أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الحاج لخضر باتنة 1. الجزائر.
- جابر، ماجد محمد كامل. (2023). درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف تعليمي مقيم في المدارس المتوسطة الرسمية في قضاء صور من وجهة نظر المعلمين. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 5(27)، 260-304.
- جبريل، نادية آدم إدريس. (2021). فاعلية الإدارة التعليمية في تنمية قدرات المعلمين المهنية. مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية. 8(13). 109-128. جامعة بحري.
- حباكة، أمل سعيد محمد محمد، & زناتي، أمل محسوب محمد. (2022). تطوير إدارة المسار الوظيفي بالإدارات التعليمية في مصر: على ضوء مدخل القيادة المستدامة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 16(5). 132-242. جامعة الفيوم - كلية التربية.

- الحيلة، محمد محمود. (2008). تصميم التعليم (نظرية وممارسة). ط4. عمان-الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أمال. (2005). الإدارة المدرسية فلسفتها وأهدافها وتطبيقاتها. عمان-الأردن. دار قنديل للنشر.
- دياب، إسماعيل محمد. (2022). الأداء الإداري لقيادات الإدارة التعليمية بمحافظة كفر الشيخ: دراسة ميدانية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. 14(4)، 185-196. جامعة دمنهور - كلية التربية.
- رسمي، محمد محمد حسن. (2018). أساليب تطوير أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة المعرفة التربوية. 6(12)، 60-91. الجمعية المصرية لأصول التربية.
- الرشيدة، محمد. (2008). الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح. عمان-الأردن. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الريش، سلمى عبدالله حمد. (2025). الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية. 20(4)، 157-182. الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية.
- سرايا، عادل. (2006). الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم. ط5. الرياض. الدار الصوتية للتربية.
- السيد، ولاء محمد شعبان. (2018). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتفعيل دور المؤسسات التعليمية العليا في تنمية مهارات التفكير الاجتماعي القيادي لدى طلابها. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 46(1)، 302-352. جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية.
- الشراري، عبد الرحمن بن عبد الله مسند. (2005). المهام الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس العامة في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان-الأردن.
- شفيق، محمد. (2009). القيادة تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة. القاهرة. نهضة مصر للنشر.
- الشمري، عادل بن عايد. (2022). الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. 12. 273-310. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2002). السلوك الفعال في المنظمات. الإسكندرية. الدار الجامعية الجديدة للنشر.
- عبد المنعم، بليغ. (1984). صناعة التقدم - عرض للمنهج العلمي ودوره في تقدم البشرية. الإسكندرية- مصر. دار المطبوعة الجديدة.



- العمایرة، محمد حسن. (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.
- العنزي، عدنان حمد محسن. (2014). تقييم الممارسات الإدارية لمدرء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحمدی بدولة الكويت. دراسات تربوية ونفسية. 84. 325-367. جامعة الزقازیق - كلية التربية.
- عیاصرة، علی أحمد عبد الرحمن، الفاضل، محمد محمود العودة. (2006). الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية، عمان- الأردن. دار الحامد.
- القرعان، أحمد خليل، حراشة، إبراهيم محمد علي. (2004): الإدارة المدرسية الحديثة. عمان- الأردن. دار الإسراء للنشر والتوزيع.
- كنعان، درويش محمد أحمد. (2009). نظريات القيادة واستراتيجيات الاستحواذ على القوة، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد، موفق حديد. (2001). الإدارة: المبادئ والنظريات والوظائف. عمان- الأردن. دار الحامد.
- محمود، غادة زكريا. (2023). آليات توظيف الإدارة الإلكترونية لتطوير أداء أقسام المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 17(9). 458-502. جامعة الفيوم - كلية التربية.
- مصطفى، يوسف عبدالمعطي. (2014). إدارة الصراع واستراتيجياته لتطوير أداء مدرء المدارس المتوسطة بالكويت. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 3(3). 1-41. جامعة الفيوم - كلية التربية.
- النوح، عبدالعزيز بن سالم بن محمد. (2012). الأنماط القيادية لمدرء المدارس المتوسطة والثانوية وعلاقتها بالثقافة المدرسية: دراسة تحليلية ميدانية. مجلة كلية التربية، 23(91). 125-159. جامعة بنها - كلية التربية.
- Beckhard, R. (1969). Organization Development: Strategies and Models. Addison-Wesley.
- Clark D et al. (2009): School principals and school performance national center for analysis t of longitudinal data in educational research Washington.
- Curren, Randall A. (2003). Companion to the philosophy of Education. USA, Blackwell publishing Ltd.
- Fiedler, F. E. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Highfield, C., Thompson, P., & Woods, R. (2024). Curriculum Middle Leader Practices and Teachers'



- Perceptions of Their Effectiveness: A Study in New Zealand Secondary Schools. *Education Sciences*, 14(6), 623.
- Highfield, C., Webber, M., & Woods, R. (2024). Teacher and Middle Leader Perceptions of Culturally Responsive Middle Leadership Practices and Their Ability to Meet the Needs of Māori Students in New Zealand Secondary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 503–518.
 - Hollander, E. (1981). *Principles and Methods of Social Psychology*. New York: Oxford University.
 - Huff, J. (2006). Measuring a leader's practice: Past • efforts and present opportunities to capture what educational leaders do. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
 - Mc Farland, (1977). *Management Principles and Practices*, Mooney J.D. and Reiley A., C.
 - Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategy Planning*. London: Prentice Hall.
 - Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
 - Weidner, E. (1969). *Development Administration: Goals, Forms, Problems, and Implications*. In J. Montgomery & D. Siffin (Eds.), *Approaches to Development: Politics, Administration and Change* (pp. 93–105). McGraw-Hill.