مجلة بحوث جامعة تعز Taiz University Research Journal
العدد (47) Issue (47)
TURJ
ISSN: 2958-7484 Vol 47.pp.118-163
مارس 2026م March 2026م

درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي:

الباحث: صلاح الدين مهيوب البحيري
باحث دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية ـ جامعة تعز

أ.م.د/ محمد سعيد الحاج
أستاذ التخطيط التربوي المشارك
كلية التربية ـ جامعة تعز ـ اليمن

الملخص

هدف البحث إلى معرفة درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي، ولغرض تحقيق أهدافه تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة باستبانة تضمنت (٤٠) فقرة، موزعة على (٤) مجالات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من القيادات التربوية في محافظة تعز ممن هم بدرجة: (مدير مكتب، ونائب مدير مكتب، ورئيس شعبة، ومدير أدارة، ونائب مدير إدارة، ورئيس قسم، ومدير مدرسة)، تمثلت العينة من (٤٠١) فرداً من القيادات التربوية في محافظة تعز، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياج لدى القيادات التربوية بمهارات التفكير الاستراتيجي جاءت بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي (٤.٩٨١٨)، وبانحراف معياري (٠.٠٢٧٢٠) وأن درجة الاحتياج في جميع المجالات جاءت بدرجة عالية جداً، وكان ترتيب المجالات بحسب متوسطاتها الحسابية على التوالي: مجال التفكير التخطيطي بمتوسط حسابي (٤.٩٨٣٣)، ثم التفكير الشمولي بمتوسط حسابي (٤.٩٨١٨)، ثم التفكير التجريدي بمتوسط حسابي (٤.٩٨١٥)، وأخيراً التفكير التشخيصي بمتوسط حسابي (٤.٩٨٠٥)، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الاحتياج لمهارات التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأطول في مجالي التفكير التخطيطي والتشخيصي، والمركز الوظيفي لصالح ذوي المراكز الوظيفية العليا.

الكلمات المفتاحية: القيادات التربوية – التفكير الاستراتيجي.

Abstract:

The degree of educational leaders need in Taiz Governorate to strategic thinking skills

The study aimed to identify the degree to which educational leaders in Taiz Governorate need strategic thinking skills. To achieve its objectives، the descriptive approach was used in its survey form. The research instrument was a questionnaire consisting of (40) items distributed across (4) domains، and its validity and reliability were verified.

The study population comprised educational leaders in Taiz Governorate holding the following positions: office director، deputy office director، section head، department director، deputy department director، division head، and school principal. The sample consisted of (401) educational leaders from Taiz Governorate.

The results showed that the degree of need among educational leaders for strategic thinking skills was very high، with a mean score of (4.9818) and a standard deviation of (0.02720). The degree of need in all domains was also very high. The domains were ranked according to their mean scores as follows: planning thinking with a mean of (4.9833)، followed by holistic thinking with a mean of (4.9818)، then abstract thinking with a mean of (4.9815)، and finally diagnostic thinking with a mean of (4.9805).

The results also indicated that there were no statistically significant differences between the mean responses of the study sample regarding the degree of need for strategic thinking skills attributable to the variables of gender and academic qualification. However، there were statistically significant differences attributable to years of experience in favor of those with longer experience in the domains of planning and diagnostic thinking، and to job position in favor of those holding higher-level positions.

Key Word: Educational leaders - Strategic Thinking.

المقدمة:

يُعد التعليم ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة وبناء المجتمعات، ويكتسب التعليم العام أهمية خاصة لكونه الأساس الذي تقوم عليه المراحل التعليمية اللاحقة، الأمر الذي يستدعي تطويراً مستمراً في النظم التعليمية والقيادات التربوية لمواكبة التحولات المعرفية والتكنولوجية (العمري والخطيب، ٢٠٢٢، ١١٥). وتُعد القيادة التربوية عنصراً محورياً في مواجهة التحديات البيئية المختلفة، حيث يتطلب نجاحها امتلاك القادة مهارات تحليل الواقع والتخطيط والتنظيم واتخاذ القرار بما يتلاءم مع المتغيرات المحيطة (الرفاعي، ٢٠٢١، ١٧٧). وتبرز مهارات التفكير الاستراتيجي كإحدى أهم المهارات اللازمة للقيادات التربوية في العصر الحديث، لما لها من دور في بناء رؤية مستقبلية، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، واستثمار الموارد بكفاءة، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف والتميز (الزهراني، ٢٠٢٤، ٥٧). وقد أكدت دراسات أجنبية وعربية ويمنية وجود علاقة إيجابية بين التفكير الاستراتيجي وفعالية القيادة والتميز المؤسسي والميزة التنافسية (Pang & Pisapia،2012 ؛ العتيبي ومحمد، ٢٠٢٤؛ الكميم، ٢٠١٧). وفي ظل ندرة الدراسات المتخصصة في البيئة اليمنية، تسعى هذه الدراسة إلى تحديد درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي بما يسهم في رفع كفاءتهم وتمكينهم من قيادة العمل التربوي بفاعلية نحو المستقبل.

مشكلة البحث:

يشهد العالم في الوقت الراهن تسارعاً كبيراً في إنتاج المعرفة في ظل تنافس عالمي متزايد للسيطرة على الموارد، الأمر الذي يفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة التطوير المستمر لمواكبة هذه التغيرات. وفي العالم العربي، الذي يُعد من أكبر الأسواق الاستهلاكية، اتجهت بعض الدول إلى تبني التخطيط الإستراتيجي بهدف تطوير التعليم وتحسين جودة مخرجاته، والانتقال من النمط الاستهلاكي إلى الإنتاج، وتحقيق الاكتفاء الذاتي والتنمية المستدامة من خلال المنافسة المعرفية والبحث العلمي. ولا تُعد بلادنا بمعزل عن هذه التحولات، مما يجعل تطوير النظام التعليمي هدفاً ووسيلة في آنٍ واحد لضمان المواكبة العلمية والتنافسية الاقتصادية والتأثير الإيجابي في مختلف مجالات التنمية.

ويتطلب هذا التطوير إعداد رؤية متكاملة لواقع التعليم ومستقبله، تتضمن تحسين المناهج وتطوير نوعية التعليم في المؤسسات التربوية، بما يسهم في تلبية متطلبات التنمية. ويستدعي ذلك إعادة النظر في الواقع التعليمي باستخدام أساليب علمية حديثة تُمكّن من وضع خطط إستراتيجية قائمة على تحليل البيئة الداخلية والخارجية، ومعالجة التحديات الراهنة، واستشراف آفاق التطوير المستقبلية بما يتلاءم مع حاجات المجتمع المحلي. وقد أكدت بعض الدراسات المحلية، الحاجة الملحّة في اليمن إلى تنمية مهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية والكوادر الإدارية، واعتماد رؤية شمولية للمقدرات المتاحة لضمان نجاح عمليات التطوير.

وفي ضوء ما سبق تتضح مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة لدى القيادات التربوية في محافظة تعز)؟

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله، والذي لم يتم بحثه مسبقاً – في حد علم الباحث – إذ يمكن أن يسهم البحث فيما يأتي:

١. تزويد متخذي القرار في مكتب التربية والتعليم وفروعه بأهم مجالات التفكير الإستراتيجي التي ينبغي على القيادات التربوية امتلاكها.
٢. الكشف عن درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي.

٣. توفير قدرٍ كافٍ من البيانات والمعلومات التي تساعد المختصين التربويين في إصلاح المؤسسات التربوية، وإعادة بنائها طبقاً لمتطلبات التفكير الإستراتيجي.

٤. رفد المكتبة العلمية بجهد علمي جديد في مجال خدمة العلم والمعرفة.

أهداف البحث:

١. التعرف إلى درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي.

٢. معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة لدى القيادات التربوية في محافظة تعز)؟

حدود البحث:

– **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على القيادات التربوية بمحافظة تعز ممن يشغلون وظيفة (مدير مكتب، نائب مدير مكتب، رئيس شعبة، مدير إدارة، نائب مدير إدارة، رئيس قسم، مدير مدرسة).

– **الحدود المكانية:** اقتصر البحث الحالي على مكتب التربية والتعليم في محافظة تعز وفروعه في المديريات، ومدارس التعليم العام في هذه المديريات.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة البحث الميدانية في العام الدراسي 2024م / 2025م.

مصطلحات البحث:

القيادات التربوية:

عُرفت القيادات التربوية بأنها: كافة الأفراد في المؤسسات التربوية الذين يتولون مسؤولية تحقيق أهدافها من خلال قيادة العاملين لأداء واجباتهم المنوطة بهم، (علي، ٢٠١٤، ١٨١).

تُعرَّف القيادات التربوية بأنها مجموعة الأشخاص الذين يشغلون مواقع قيادية داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، مثل مديري المدارس، والمشرفين التربويين، ورؤساء الأقسام، والعمداء، ومن في حكمهم، والذين يمتلكون القدرة على التأثير في العاملين والطلبة، وتوجيه جهودهم، وتنسيقها بصورة منظمة، من أجل تحقيق أهداف التربية والتعليم بكفاءة وفاعلية، من خلال التخطيط والتنظيم والتوجيه واتخاذ القرار في إطار القيم التربوية والمجتمعية (عبدالله، ٢٠١٨، ٢٥).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: جميع الأفراد الذين يشغلون مناصب قيادية وإشرافيه في الهيكل التنظيمي لمكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز وهم على وجه التحديد: مديرو المكتب وفروعه، ونوابهم، ورؤساء الشعب، ومديرو الإدارات، ونوابهم، ورؤساء الأقسام، ومديرو المدارس، الذين تسعى الدراسة إلى معرفة درجة احتياجهم لمهارات التفكير الإستراتيجي.

التفكير الإستراتيجي:

عرفه الملا (2001: 201)، بأنه الطريق الذي يمكن اتباعه لإيجاد الحلول للمشاكل الإستراتيجية على أساس عملية الدمج بين الأسلوب العقلاني المتقارب مع عمليات التفكير الخلاق المتباعد.

كما عرفه قلش (2007: 3)، بأنه القدرات والمهارات الذهنية والفكرية الضرورية لقيام الأفراد بالتصرفات الإستراتيجية وممارسة مهام الإدارة الإستراتيجية من عملية تحديد رسالة المنظمة وغاياتها وأهدافها، وصياغة إستراتيجيات تلبي طموحات المنظمة المستقبلية.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: القدرات والمهارات الذهنية والفكرية الضرورية لقيام القيادات التربوية بتكوين تصورات منطقية ممنهجة تؤدي إلى التصرفات الإستراتيجية الدقيقة وممارسة مهام الإدارة الإستراتيجية واستشراف المستقبل ووضع المعالجات الاستباقية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

أ- القيادة التربوية:

مفهومها: تنوعت التعريفات الخاصة بالقيادة التربوية تباعاً لتعدد وجهات نظر الباحثين منها ما يلي:

عُرفت بأنها: "نوع من العلاقات تتميز بالقوة ويدركها ويميزها أفراد المجموعة المتشاركون بالعمل في المؤسسة التعليمية، إذ يصوغ أحد أفراد المجموعة نموذجاً من سلوكه، فيقبلون به سلوكاً ونشاطاً للمجموعة"، (الزبون، ٢٠٢٢، ١٩٨).

عُرفت بأنها: كل نشاط تربوي اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق ذلك عن طريق التفكير والتعاون في الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والإمكانات المادية المتاحة، (آل قاسم، ٢٠١٨، ٩٣).

وهناك من عرفها بأنها: ممارسة القائد التربوي للمهارات القيادية من خلال التعاون والتفاعل مع الأفراد ومراعاة احتياجاتهم النفسية والوظيفية ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات وتفويض بعض الصلاحيات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، (الشمري، ٢٠١٨، ٦٣).

كما عُرفت بأنها: جذب العاملين والمعلمين إلى مدار الهدف ودفعهم إلى تحقيقه بالإقناع أو الإلزام، (السلمي، ٢٠١٧، ١١).

ويتضح من التعريفات السابقة أن القيادة التربوية تتمثل: بقدرة الشخص التربوي على التأثير في الآخرين وتوجيههم وإرشادهم وتقييمهم ومواجهة المشكلات التي تعيق تقدمهم، بالإضافة إلى تهيئة الجو الملائم لهم نتيجة لما يتمتع به من سلطة، ومهارات تميزه عن غيره وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المخطط لها سابقاً من قبل الدولة.

أهميتها: حصرها جبران، (٢٠٢٠،27) في النقاط التالية :

- تُكون حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- تتضمن المفاهيم والإستراتيجيات والسياسات المُعتمدة في المؤسسة.
- تُسهم في تعميم الإيجابيات في المؤسسة وتقليص السلبيات إلى أقصى حد ممكن.
- تعمل على تحفيز الموظفين وزيادة نشاطهم وتحافظ على روحهم المعنوية العالية.
- تعزز التعاون بين المستفيدين الداخليين والخارجيين.

خصائصها: يرى رباعية، (٢٠١٨، 12) أن من خصائص القيادة التربوية ما يلي:

١. **التكامل:** القيادة التربوية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم وتخطيط للسياسات، وتخطيط للبرامج، واتخاذ القرارات والتنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير، فهي تعنى بكل ما يختص بالعملية التربوية.

٢. **الترابط**: القيادة التربوية مجموعة من العمليات المترابطة والمتداخلة كالتخطيط والتنسيق، واتخاذ القرارات والتنفيذ، والتقويم، وهذه العمليات تتفاعل مع بعضها لتحسين الإدارة التربوية وتطويرها برمتها وبذلك يكون العمل التربوي عملا جماعيا تعاونيا علميا منظما.

عناصرها: للقيادة التربوية عدة عناصر حددها (العويني، ٢٠٢٢، ١١٩) و (مراد، ٢٠١٨، ٧٧) و (زكية، ٢٠١٦، ٥٨)، بالآتي:

- **الجماعة (المرؤوسون)**: وهم مجموعة من الأشخاص أو المؤسسات الذين لديهم الاستعداد التام لطاعة القائد.
- **الهدف:** وهو المقصد أو الغاية التي يسعى الجميع بما فيهم القائد إلى تحقيقها عن طريق التأثير في سلوكهم.
- **الموقف (الظرف):** وهو الحدث الذي يقع، ويسعى القائد من خلال المرؤوسين في المؤسسة للتعامل معه، فيؤثر القائد في تفاعل الجماعة وتعاملهم مع بعضهم بعضاً لينجم عن هذا الموقف تفاعل إيجابي ينعكس على نجاح العملية القيادية، ومن ثم نجاح المؤسسة في بلوغ هدفها الرئيس.
- **التأثير:** وجود قائد ذي تأثير وفكر صائب ويؤثر إيجاباً في المجموعة (زكية، ٢٠١٦، ٥٨).

متطلباتها: للقائد التربوي عدد من المتطلبات حددها (الأسمري، ٢٠٢٠، ٥٠) و (زكية، ٢٠١٦، ٦٠) بالآتي:

١. **الرؤية**: وهي القدرة على تكوين صورة مستقبلية يسعى الجميع إلى الوصول إليها، وهي نوع من بعد النظر، فالقائد يرى الصورة كاملة ويوضحها للمرؤوسين، ويسهم ذلك في إيجاد هدف عام يسعى الجميع لتحقيقه.

٢. **السلطة**: هي الحق المعطى للقائد في أن يتصرف ويطاع، ولا بد للقائد أن يتذكر دائما أنه إذا أراد أن يُعد نفسه جيداً لمواجهة التحديات المستقبلية فعليه أن ينظر إليهم على أنهم بشر يسعى إلى كسب ودهم واحترامهم وتقديرهم، ولا بد أن يهتم بتطويرهم.

٣. **التأثير والنفوذ:** يعني القدرة على إحداث أمر ما، وهو مرتبط بالقدرات الذاتية وليس المركز الوظيفي، تُستخدم في الوقت والمكان المناسبين، حسب طبيعة الموقف وطبقاً للحاجة.

مبادئها: تتمحور القيادة التربوية حول تطبيق عددٍ من المبادئ، وقد حددها القضاة، (٢٠١٩، ١٧٠) بالآتي:

- التأثير في المرؤوسين: بحيث يجعلهم يشعرون بالرضا وتقبل أوامر القائد.
- **نمط الاتصال**: يجب أن تكون خطوط الاتصال مفتوحة بين القائد ومرؤوسيه، وهذا من شأنه زيادة التنسيق بين وحدات العمل، ومن ثم تحقيق أهداف المؤسسة بكل دقة وكفاءة.
- **العدالة والموضوعية**: بإعطاء الحقوق للجميع دون تمييز فيما يتعلق بالترفيع ومنح الحوافز، وتوزيع الدورات التدريبية والمنح الدراسية للأشد حاجة للتأهيل والتدريب، مما يزيد من ولاء المرؤوسين وانتمائهم تجاه مؤسستهم، ومن دافعيتهم ونشاطهم نحو العمل.

أنماطها:

١. **القيادة الأوتوقراطية (التسلطية)**: تسمى أيضاً بالقيادة الاستبدادية، وهي القيادة التي تركز على وضع السلطة في يد أشخاص معنيين، ويكون فيها القرار بدون شورى، ولا تسمح القيادة الأوتوقراطية في مناقشة القرارات والأوامر الجديدة، ولا تشارك القيادة الأوتوقراطية في التنفيذ مع الموظفين والعاملين، (الشريف،٢٠١٦، 132) و(طيارة، ٢٠١٨، ٢١)، وقد حدد طيارة، (٢٠١٨، ٢٣) ثلاثة أنواع من هذا النمط القيادي، وهي:

أ. **النمط الأوتوقراطي المتشدد**: إذ يستخدم القائد العقاب والتخويف ويعطي الأوامر الصارمة ويركز على الإنتاج، وهو مصدر الاتصال والمعلومات والصلاحيات.

ب. **النمط الأوتوقراطي الخير**: وهو أقل تشدداً من السابق، ويستخدم الإطراء والثناء إلى جانب العقاب الخفيف لضمان ولاء التابعين لتنفيذ القرارات.

ج. **النمط الأوتوقراطي المناور**: وهو يُبدي تشدداً، ويتخذ القرارات بنفسه لكنه يوهم التابعين أنهم اشتركوا بصنع القرار، ويجبرهم على التنفيذ في حين يتظاهر بإقناعهم ودياً.

٢. **القيادة الديمقراطية (التشاركية)**: تقوم القيادة الديمقراطية على إشراك الأفراد في تحديد الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم، مع منحهم قدراً مناسباً من الحرية في الأداء، في ظل بيئة يسودها التعاون والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، مما يسهم في تحقيق أهداف الأفراد والمؤسسة بصورة مترابطة (الفريحات، ٢٠١٨، ٤٩٨). ويعتمد القائد في هذا النمط على أسلوب الترغيب وتشجيع الإنجاز، وطرح الحلول بصورة تشاركية دون فرضها، مع تفويض بعض الصلاحيات وتجنب المركزية الإدارية لضمان حسن سير العمل (القطارنة، ٢٠١٧، ٤٥). كما يرتكز هذا النمط على تعزيز العلاقات الإنسانية، وإشباع حاجات العاملين، والاعتراف بأهمية دورهم، وإيمان القائد بقدرات مرؤوسيه ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم (الأغا وعساف، ٢٠١٥، ٢٢٠).

٣. **القيادة المتساهلة**: تتميز القيادة المتساهلة بترك الحرية الكاملة للأفراد دون توجيه أو تدخل في شؤونهم، ويُعرف هذا النمط بالقيادة الفوضوية أو المتحررة أو غير الموجهة، إذ يسمح للأفراد بالتصرف كما يشاءون دون رقابة (عسكر، ٢٠١٦، ٢٥؛ عيتاني، ٢٠١٣، ٧٣). وقد نشأت هذه الفلسفة كرد فعل على القيادة التسلطية، حيث يميل القائد في الأخير إلى التحكم وفرض الأوامر، بينما تتيح القيادة المتساهلة حرية أكبر للأفراد، وغالباً ما يُنظر إليها كحل بعد فشل القيادة التسلطية في تحقيق أهدافها (نظير، ٢٠١٧، ١٩؛ الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٣١).

٤. **القيادة التقليدية**: تعتمد القيادة التقليدية على الطاعة والاحترام العميق لكبير السن أو صاحب الخبرة والحكمة، ويُتوقع من الأفراد الولاء الشخصي للقائد. ويشيع هذا النمط في المجتمعات القبلية والريفية، حيث يقوم على الصورة الأبوية لشخصية القائد والمبدأ القائل: "أكبر منك بيوم أعرف عنك بسنة". ويحرص القائد التقليدي على الحفاظ على الوضع الراهن، وتُعتبر المقاومة للتغيير أداة لتعزيز سلطته ونفوذه (الرفاعي، ٢٠٢١، ١٧٧–١٧٨).

٥. **النمط العقلاني**: وهو النمط الذي يقوم على أساس المركز الوظيفي فقط، أي أن صاحبه يستمد دور القيادة مما يخوله له مركزه الرسمي من سلطات وصلاحيات واختصاصات في مجال العمل، وهو يعتمد في ممارسته للقيادة على سيادة القوانين واللوائح والتنظيمات المرئية، ويتوقع من الآخرين أن يعملوا نفس الشيء، ويستخدم سلطته في توقيع العقوبات على المخالفين للقوانين واللوائح، (على وعباس،٢٠١٦، ١٢٣). ولعله مما سبق يمكن القول إن تعدد أنماط القيادة التربوية – بإيجابيات وسلبيات كل نمط – يوفر بدائل تلقائية للعمل بما يناسب الأحداث المتغيرة.

ب- التفكير الإستراتيجي:

مفهومه: عرف الباحثون التفكير الإستراتيجي بأنه نمط من التفكير الإنساني يركز على رؤية واضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، واستغلال الفرص وتفادي التهديدات، ومواكبة التغيرات التكنولوجية، مع القدرة على إحداث تغييرات إيجابية من خلال تشجيع الإبداع والابتكار والمشاركة في اتخاذ القرارات على كافة المستويات الإدارية (عبد الجمل، ٢٠٠٨، ٥٨). كما يُعرف بأنه استخدام أدوات التحليل لاتخاذ إجراءات حاسمة وحكيمة لتحقيق الأهداف الشخصية أو المهنية، بالاعتماد على التفكير الإبداعي والمتباين والمنطقي (Bonn،2005، 337). ويرى البعض أنه القدرة على توجيه العقل لملاحظة البيئة من زوايا متعددة، وربط الواقع بالمستقبل لتفادي المخاطر واغتنام الفرص والبحث عن بدائل بسرعة وتميز (إسماعيل، ٢٠١٣، ٢٠).

أهميته: **أوردها (الهلباوي، ٢٠٠٤، ٦٥) و(الشهري، ٢٠١٠، ٤٥)، من خلال النقاط التالية:**

- ترتيب الأولويات وتحديدها، وإشاعتها بين العاملين.
- تطوير القدرة على تشكيل المستقبل.
- وضوح الرؤية، فهو يمثل البصر والبصيرة للإنسان.
- تقليل نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات.
- التطوير والتحديث المستمرين مما يلزم تحسين الأداء.
- حسن التعامل مع الأحداث من خلال استثمار الوقت، والاستعداد بالإمكانات الفكرية والمادية والبشرية الممكنة.

خصائصه ومزاياه: **حددها (الكبيسي، ٢٠٠٦، ١٠) في الآتي:**

- تفكير افتراقي أو تباعدي لكونه يعتمد الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة، أو يكتشف تطبيقات مستحدثة لمعرفة سابقة.
- تفكير تركيبي وبنائي يعتمد الإدراك والإستبصار والحدس لاستحضار الصور ورسم ملامح المستقبل قبل وقوعه.
- تفكير كلي منظم باعتماده الرؤية الشمولية للعالم المحيط.
- تفكير تفاؤلي وإنساني يؤمن بقدرات الإنسان وطاقاته الفعلية على التنبؤ باحتمالات ما سيقع ويحث على وجوب توظيف المعرفة المتاحة والمشاركة في صناعة المستقبل.
- تفكير تنافسي يؤكد أن الغلبة لأصحاب العقول وذوي البصيرة ممن يسبقون الآخرين في اكتشاف المعرفة الجديدة.

أنماطه: تتعدد أنماط التفكير الإستراتيجي بتعدد المواقف التي يواجهها متخذ القرار، وفقاً لأساليب اختيارهم البدائل الإستراتيجية، ويمكن تحديد هذه الأنماط في أربعة أنماط، هي:

١. **التفكير الشمولي (Holistic Thinking):** عرف ليدتكا (Liedtka،1998، 7) التفكير الشمولي بأنه القدرة على رؤية "الصورة الكلية" للنظام وفهم الترابط بين أجزائه وكيفية تأثير كل جزء على الآخر وعلى النظام ككل. ويعتبر هذا النمط ضرورياً للقائد الاستراتيجي، إذ يمكنه من إدراك المنظمة كنظام حي متفاعل مع بيئته، بدلاً من النظر إليها
٢. كمجموعة إدارات منفصلة، مما يسهم في تحديد الفرص والتهديدات وصياغة استراتيجيات أكثر فعالية واستدامة على المدى الطويل.

٣. **التفكير التجريدي (Abstract Thinking):** عرفه بياجيه (Piaget،1964، 19)، في نظريته للتطور المعرفي، بأنه القدرة على التفكير في المفاهيم والأفكار غير الملموسة، والتعامل مع الفرضيات والاحتمالات بدلاً من الاعتماد على الواقع المادي المباشر. ويمثل هذا النمط مرحلة التفكير الصوري المجرد، حيث يتمكن الفرد من التفكير فيما يمكن أن يكون وليس فقط ما هو كائن. وبالنسبة للقائد فهذه القدرة ضرورية لتخيل سيناريوهات مستقبلية متعددة، وصياغة رؤية طموحة للمنظمة تتجاوز الوضع الراهن وتستشرف آفاقاً جديدة للنمو والتطور.

٤. **التفكير التشخيصي (Diagnostic Thinking): عرفه بونهام (Bonham،2007، 45) بأنه** القدرة على تحديد الأسباب الجذرية للمشكلات بدلاً من التعامل مع أعراضها السطحية، ويتضمن هذا النمط من التفكير طرح أسئلة عميقة، مثل: "لماذا يحدث هذا؟" بشكل متكرر للوصول إلى جوهر المشكلة، والقائد الذي يمارس التفكير التشخيصي لا يكتفي بحل المشكلة الحالية، بل يسعى إلى فهم أسبابها لمنع تكرارها في المستقبل، مما يحول المنظمة من حالة رد الفعل المستمر إلى حالة التحسين الاستباقي والمستمر.

٥. **التفكير التخطيطي (Planning Thinking): عرفه مينتزبرغ (Mintzberg،1994، 29)** بأنه الجسر الذي يربط بين الرؤية الإستراتيجية (الفكرة الكبرى) والواقع التنفيذي (الخطوات الملموسة). فهو يتضمن تحديد الأهداف، وتخصيص الموارد، ووضع الجداول الزمنية، وتحديد المسؤوليات، مما يضمن أن الإستراتيجية لا تبقى مجرد حبر على ورق.

عناصره: تم تناول عناصر أو مكونات مهارات التفكير الإستراتيجي بشكل مختلف من قبل عدد من الباحثين، فترى ليدتكا (Liedtka) أن التفكير الإستراتيجي يتألف من خمسة عناصر، هي: منظور الأنظمة، والتركيز على الانتهازية، والتفكير الذكي، والتفكير في الوقت، والفرضية المدفوعة (J.M. Liedtka،1998 ، 122-123) في حين **يبرهن (Bonn، 2005،14) على أن التفكير الإستراتيجي على المستوى الفردي يتضمن ثلاثة عناصر أساسية، وهي:**

- **التفكير المنظم:** ويمثل بالقدرة على تركيب وتكامل ودراسة الأجزاء من حيث علاقتها بالكل وتقييمها.

- **الإبداع:** هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصلية ومفيدة، سواء لخبرات الفرد أو الشركة أو المجتمع أو العالم.

- **الرؤية المستقبلية:** يشير (Thomson & Strickland ،١٩٩٥ 44،) إلى أنها تعكس طموحات المؤسسة وتزودها بنظرة شاملة عن: إلى أين نذهب؟ وتعطي إشراقات عن تطلعات المؤسسة، وترسم مساراً إستراتيجياً لها. وأشار (البرواري، ٢٠٠٦، ١٨) أن الرؤية الإستراتيجية هي التطلعات المستقبلية للمديرين التي تحدد طبيعة الأعمال المستقبلية للمؤسسة والمركز السوقي الذي تريد أن تحققه بالاستناد إلى البيئة التي تعمل فيها.

خطوات ممارسته: حدد (المغربي، ١٩٩٩، ٥٥) و(الشهري،٢٠١٠، ٥٢-٥١): عشر خطوات لممارسة التفكير الإستراتيجي نوردها بالآتي:

١. تحليل البيئة الداخلية والخارجية لتحديد الفرص والمعوقات.
٢. تحليل القيمة المضافة وفق أداة ميشيل بورتر للميزة التنافسية.
٣. تحليل وضع المنافسة والنظر إلى القوى الخارجية للتهديد.
٤. التوفيق بين المتغيرات البيئية الرئيسة لوضع نماذج تفسيرية للتغيرات غير المنتظمة.
٥. إعداد عدة سيناريوهات بديلة ورصد أي إشارات من البيئة الخارجية.
٦. مناقشة وتحليل آثار كل سيناريو مستقبلي على المنظمة.
٧. اتخاذ القرارات بشأن السياسات والاستراتيجيات الخاصة بالمنظمة.
٨. اتخاذ القرارات المتعلقة بالتوزيع الإستراتيجي للموارد لتحقيق الاستراتيجيات والكفاءات.
٩. البدء في عملية التخطيط الإستراتيجي.
١٠. إعادة تشكيل عمليات التغذية الراجعة لربط التغيرات البيئية بالخطط والاستراتيجيات المختلفة.

مداخله في المؤسسات التربوية:

١. **مدخل الموارد والقدرات التربوية(The Educational Resource-Based View)** :

التركيز على بناء وتنمية الموارد والقدرات الداخلية الفريدة للمؤسسة، مثل خبرة الفريق، ثقافة التعاون، والسمعة المتميزة، للاستثمار فيها وتحقيق ميزة تنافسية، Shattock).، 2019، (99

٢. **مدخل المحيط الأزرق في التعليم (Blue Ocean Strategy in Education):**

الابتعاد عن المنافسة التقليدية (المحيط الأحمر) وابتكار مساحات تعليمية جديدة وغير متنازع عليها (المحيط الأزرق) من خلال تقديم قيمة استثنائية للطلاب وأولياء الأمور وخفض التكاليف غير الضرورية،Tan).،2016 ، (255

٣. **مدخل تصميم نموذج العمل التربوي (Educational Business Model Design):**

تحليل وتصميم المؤسسة التعليمية كنظام متكامل لتقديم القيمة، بما يشمل الطلاب والمجتمع، مع التركيز على المهارات والخبرات والعلاقات، باستخدام أدوات مثل مخطط نموذج العمل لتطوير نماذج تعليمية مبتكرة، Wilińska & Klein)، 2021،(142 .

٤. **مدخل التفكير التصميمي في التربية (Design Thinking in Education):**

التركيز على المستفيدين وفهم احتياجاتهم لتوليد أفكار مبتكرة وبناء نماذج أولية وتجريبها باستمرار لضمان حلول استراتيجية واقعية ومبتكرة، Laurillard)،2019 ،(452 .

٥. **مدخل الإستراتيجية المفتوحة والمشاركة المجتمعية (Open Strategy and Community Engagement):**

إشراك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع في صياغة الإستراتيجية للاستفادة من الذكاء الجماعي وتعزيز الالتزام تجاه نجاح المبادرات، Macpherson & Kachelhoffer)،2018 ،(167 .

٦. **مدخل الذكاء الاصطناعي والتحليلات التعليمية(AI and Learning Analytics Approach) :**

استخدام البيانات الضخمة والتحليلات التنبؤية لتوجيه القرارات الإستراتيجية وتصميم تدخلات دقيقة بناءً على أدلة قوية بدل الحدس، Spector)،2017 ،(66 .

٧. **مدخل إدارة المفارقات التربوية(Managing Educational Paradoxes) :**

مواجهة التوترات بين توحيد المعايير وتشجيع الابتكار، وبين تحسين مستوى المعيشة والمساءلة المجتمعية، وتصميم حلول استراتيجية تحقق التوازنLüscher & Lewis)،2017 ،(277 .

٨. **مدخل الإستراتيجية كمنصة للنمو المهني(Strategy as a Platform for Professional Growth) :**

الاستفادة من عملية التخطيط الإستراتيجي في تطوير مهارات المعلمين والقادة، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون، مما يبني جيلاً من القادة المفكرين إستراتيجياً،Timperley)،2015 ، (77 .

٩. **مدخل النظم البيئية للتعلم (Learning Ecosystems Approach):**

توسيع نطاق التعلم ليشمل الأسرة والمجتمع والمنصات الرقمية وأماكن العمل، وبناء شراكات قوية لتوفير تجربة تعليمية متكاملة للطلاب (Jackson، 2016، 2).

١٠. مدخل المرونة والجاهزية للمستقبل (Resilience and Future-Readiness Approach) :

التركيز على بناء خطط مرنة وقابلة للتكيف مع التغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وتنمية مهارات مثل التكيف والتعلم مدى الحياة وحل المشكلات المعقدة لضمان استعداد الطلاب والمؤسسة للأحداث المستقبلية الطارئة (Hannon، 2017، 33).

خطوات تنميته في المؤسسات التربوية :

١. **تشجيع الحوار الإستراتيجي بشأن مستقبل التعلم:** يتجاوز الحوار مجرد مناقشة المشاكل الحالية، ليشمل حوارات عميقة ومستدامة بين القادة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول مستقبل التعلم، مثل تحديد المهارات المستقبلية للطلاب، وتأثير التكنولوجيا على التعليم، ودور المدرسة في عصر المعرفة. يرفع هذا الحوار التفكير من المستوى التشغيلي إلى الإستراتيجي، ويخلق رؤية مشتركة ملهمة ويجعل التغيير موجهاً بهدف واضح، لا مجرد الاستجابة للضغوط. (Paniagua & Istance، 2018، 325-322).

٢. **بناء فرق عمل إستراتيجية متعددة التخصصات:** لتنمية التفكير الإستراتيجي، تُشكَّل فرق عمل مؤقتة تضم أعضاء من جميع المستويات الإدارية، وأولياء الأمور، والطلاب، لمعالجة قضايا محددة. يتيح ذلك النظر إلى الاستراتيجية من زوايا متعددة، يمنع الحلول الضيقة، ويعزز التفكير الشمولي وتقدير وجهات النظر المختلفة، وهي مهارة أساسية للتفكير الإستراتيجي. (Voogt، Laferrière، Breuleux، & Searson، 2015، 88-82) .

٣. **تخصيص وقت للتفكير في الجداول الزمنية:** يُخصص وقت أسبوعي وخلوات فصلية للفريق القيادي بعيداً عن الانشغالات اليومية، لإتاحة "فضاء ذهني" لمعالجة المعلومات بعمق، وربط النقاط، وتوليد رؤى جديدة في التفكير الإستراتيجي، (Honig، 2015، 125) .

٤. **مواءمة التطوير المهني مع الأولويات الإستراتيجية:** يجب ربط كل أنشطة التطوير المهني للمعلمين بالأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، بحيث تخدم التدريب وورش العمل مباشرة هذه الأولويات، مما يوجه الجهود بشكل منسق ويحوّل التطوير المهني إلى أداة لتنفيذ الإستراتيجية. (Jensen، Sonnemann، Roberts-Hull، & Hunter، 2016، 124) .

٥. **الإهتمام بالتجريب والتعلم من الفشل المحسوب:** يتطلب التفكير الإستراتيجي الجرأة على تجربة أفكار ومبادرات جديدة، مع قبول احتمال الفشل، وبناء أمان نفسي للموظفين لتجربة أساليب مبتكرة، والتعلم من نتائج المشاريع التجريبية حتى لو لم تحقق النجاح الكامل. (Rincón-Gallardo، 2019، 69) .

٦. **تطوير البصيرة من خلال تحليل الاتجاهات (Trend Analysis)**: يُدرّب القادة على التركيز على الاتجاهات طويلة المدى وتحليل تقارير عالمية (مثل المنتدى الاقتصادي العالمي أو اليونسكو) باستخدام أدوات مثل تحليل PESTLE، لفهم القوى المؤثرة، وتحديد الفرص والتهديدات المستقبلية، ما يعزز قدرتهم على التفكير الإستراتيجي والبصيرة.، (Saritas & Smith، 2016، 147) .

٧. **استخدام دراسات الحالة الإستراتيجية في التعليم:** تُدرب دراسات الحالة القادة على التحليل واتخاذ القرارات الإستراتيجية من خلال دراسة تجارب واقعية لمؤسسات تعليمية، مما يجسر الفجوة بين النظرية والتطبيق ويطور مهارات التشخيص والتحليل وحل المشكلات في سياق عملي وآمن.،(Yin.، 2018، 15)

٨. **بناء القدرة على سرد القصص الإستراتيجية:** يجب تدريب القادة على صياغة قصة إستراتيجية واضحة لمؤسستهم تجيب عن الأسئلة الرئيسة (أين كنا؟ أين نحن الآن؟ إلى أين نتجه؟ ولماذا؟ وكيف نصل؟)، بحيث تبسط التعقيد وتلهم الجميع، مما يحول الإستراتيجية من وثيقة إلى عمل حي يلتف حوله الجميع.،(Hamilton & Helyer، 2017 ، 98) .

٩. **تشجيع التفكير العكسي من المستقبل (Backcasting)**: تدريب القادة على تصور مستقبل مرغوب للمؤسسة والعمل بشكل عكسي لتحديد الخطوات الحالية واللازمة لتحقيقه، مما يبني خططاً أكثر جرأة وطموحاً، (Holmberg & Robèrt، 2019، 369) .

١٠. **تنمية الذكاء السياقي (Contextual Intelligence)**: فهم الخصائص الفريدة للمجتمع والثقافة والتاريخ المحلي، وتكييف الممارسات العالمية لتناسب البيئة المحلية لضمان قبول الإستراتيجيات ودعمها، (Khanna.، 2015 ، 245)

١١. **إشراك الطلاب بوصفهم شركاء في التفكير الإستراتيجي:** مشاركة الطلاب في التخطيط عبر مجالس استشارية أو ورش تصميمية لتوفير رؤى جديدة وتنمية مهارات قيادية لديهم،،(Quaglia & Corso.، 2017 ، 101)

١٢. **ممارسة التفكير النُظمي (التفكير بأنظمة التعليم) (Systems Thinking)**: رؤية المؤسسة كأنظمة مترابطة، تحليل الأسباب الجذرية للمشكلات وتصميم تدخلات تعالجها بفعالية واستدامة، (Senge، 2015، 91).

١٣. **بناء تحالفات إستراتيجية مع مؤسسات أخرى:** يجب على المؤسسات التربوية عقد شراكات مع جامعات، شركات، أو منظمات غير ربحية لتحقيق أهداف مشتركة، ويجب تدريب القادة على تحديد الشركاء المحتملين، التفاوض وإدارة هذه العلاقات بفعالية لتعظيم موارد المؤسسة وتأثيرها.، (Austin & Seitanidi، 2016، 107-105).

١٤. **تطوير القدرة على إدارة التغيير الإستراتيجي:** تنفيذ الإستراتيجية يتطلب مهارات إدارة التغيير، بما في ذلك توصيل الحاجة للتغيير، بناء تحالفات داعمة، توفير الموارد، وتثبيت التغييرات في ثقافة المؤسسة. ويمكن الاستفادة من نماذج مجربة مثل نموذج كوتر ذي ٨ خطوات لتوجيه المؤسسات خلال التحولات وزيادة فرص نجاح المبادرات، (Cameron & Green، 2019، 110).

١٥. **غرس ثقافة المسآءلة عن النتائج الإستراتيجية:** جب ربط التفكير الإستراتيجي بثقافة المساءلة عبر وضع آليات لمتابعة التقدم نحو الأهداف، تطوير مؤشرات أداء رئيسة (KPIs)، وعقد اجتماعات مراجعة منتظمة. تضمن هذه الثقافة التركيز على الأهداف طويلة المدى وعدم التشتت بين الأنشطة اليومية، (Ebbesen & Sjoberg، 2017، 161).

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة محمد عباس وآخرون ٢٠١٨): بعنوان: " دور الذكاء الاستراتيجي في صياغة استراتيجية فعالة للمنظمات من خلال دراسة عنصرين هامين التفكير الاستراتيجي" والتخطيط الإستراتيجى".

سعت الدراسة إلى معرفة دور الذكاء الاستراتيجي في صياغة استراتيجية فعالة للمنظمات من خلال دراسة عنصرين هامين التفكير الاستراتيجي" والتخطيط الإستراتيجى استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها(٧٤) من مديري الإدارات العليا والوسطى في بعض المنظمات العامة(شركة اسمنت – شركة تبغ – شركة مرفأ عامة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية للتفكير الاستراتيجي لمديري المنظمات وبين صياغة استراتيجية فعالة للمنظمة" واوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة_ التفكير الاستراتيجي، ومن خلال عمل دورات تدريبية.

دراسة الكميم (٢٠١٧): بعنوان: دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز الميزة التنافسية في البنوك العاملة في اليمن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التفكير الإستراتيجي في تعزيز الميزة التنافسية في البنوك العاملة في اليمن، من خلال أبعاده المتمثلة في: التفكير النُظمي، والرؤية المستقبلية، والتفكير الموجَّه، والتفكير الإبداعي، إضافة إلى الكشف عن أثر المتغيرات الديمغرافية والتنظيمية، وتحديد أبرز معوقات ومتطلبات تطبيق التفكير الإستراتيجي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت على عينة قوامها (٢٠٥) موظفين من القيادات العليا والتنفيذية في البنوك، تمثل (٥٠٪) من مجتمع الدراسة، باستخدام الاستبانة والمقابلات. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين التفكير الإستراتيجي والميزة التنافسية، وكان التفكير الإبداعي أكثر الأبعاد إسهاماً، يليه التفكير الموجَّه، ثم الرؤية المستقبلية، فالتفكير النُظمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمتغيرات الديمغرافية والتنظيمية، في حين كشفت عن وجود معوقات تعيق تطبيق التفكير الإستراتيجي في البنوك اليمنية.

دراسة الشمري والأخرس(٢٠١٧) : بعنوان" العلاقة بين التفكير الاستراتيجي لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة الجوف والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لديهم".

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الاستراتيجي لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة الجوف والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لديهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (٦٠) رئيسا من الأقسام العلمية والأدبية، وأظهرت نتائجها وجود ارتباط إيجابي دال بين التفكير الاستراتيجي والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لرؤساء الأقسام، كما كان للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية قدرة تنبؤيه بالتفكير الاستراتيجي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين رؤساء الأقسام العلمية والأدبية في أنماط التفكير الاستراتيجي، غير أنها دالة بينهم في العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

دراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧): بعنوان" درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لديهم".

هدفت الى التعرف على درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لديهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانتين، الأولى (إدارة الأزمات) المكونة من (٣٠) فقرة، والثانية (مؤشرات التفكير الاستراتيجي) المكونة من (٢٥) فقرة، تم توزيعهما على عينة الدراسة المكونة من (١٢٣) من العاملين في الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية (مساعد عميد فُمَا فوق)، ومن أهم النتائج التي توصلت اليهاً احتل المجال المرتبط بالتخطيط لمواجهة الأزمة على المركز الأول بوزن نسبي (٧٨.٠٧٪)، يليه المجال المرتبط بالتغذية الراجعةٌ ما بعد الأزمة على" المرتبة الثانية بوزن نسبي (٧٤.٨١٪).

دراسة بانج و بيسابيا (Pang& Pisapia ،٢٠١٢): بعنوان " مهارات التفكير الاستراتيجي التي تميز قادة المدارس الفعالة في هونغ كونغ".

هدفت هذه الدراسة هو تحديد مهارات التفكير الاستراتيجي التي تميز قادة المدارس الفعالة في هونغ كونغ. وقد تكونت الدراسة من ثلاثة محاور (مهارات التفكير الاستراتيجي، والخصائص التنظيمية الشخصية، وفعالية قائد المدرسة)"، استخدمت هذه الدراسة استبيان التفكير الاستراتيجي تم تطبيقها على عينة قوامها (٥٤٣) من قادة المدارس" وأكدت النتائج وجود صلة بين استخدام مهارات التفكير الاستراتيجي وفعالية القائد، ويتم تشكيل مهارات التفكير الاستراتيجي لدى قادة المدارس في هونغ كونغ في إطار التفكير المنظم، وهو أقوى مؤشر على فعالية القائد، يتغير هذا الإطار اعتمادا على تحديد الأدوار" ونوع المدرسة.

أهم جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسات السابقة في تكوين الخلفية النظرية والبنية المعرفية للبحث الحالي، بناء أداة البحث التي تضمنت مهارات التفكير الإستراتيجي، فضلاً عن تحديد بعض المتغيرات.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، لمسح درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي، كون هذا المنهج يهتم بوصف الظاهرة المدروسة كما هي عليه في الواقع دون تدخل من قبل الباحث في ضبط متغيراتها، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات باستخدام أدوات البحث، وتحليلها وتفسيرها ومن ثم مناقشتها.

مجتمع البحث:

يتكون من مدير مكتب التربية والتعليم في محافظة تعز، ونوابه، ورؤساء الشعب، ومديري الإدارات، ونوابهم، ورؤساء الأقسام في المكتب والمديريات، ومديري المدارس في العام الدراسي (2024 – 2025) م، وذلك على النحو الموضح بالجدول (١).

جدول (١) توزيع مجتمع البحث حسب المركز الوظيفي

المركز الوظيفي	العدد	النسبة %
مدير المكتب ونوابه	4	%0.27
رئيس شُعبة	5	%0.34
مدير إدارة	55	%3.72
نائب مدير إدارة	39	%2.64
رئيس قسم	558	%37.75
مدير مدرسة	817	%55.28
الإجمالي	1478	%100

عينة البحث:

تم اختيار العينة وفقاً لإجراءات العينة العشوائية الطبقية، كونها المناسبة لتمثيل مجتمع البحث (القيادات التربوية في محافظة تعز)، البالغ عدد أفرادها (401) فراداً، وعند الانتهاء من جمع الاستبانات الصحيحة كما يبين الجدول (1) لتشكل بذلك نسبة (27.13%) من مجتمع البحث البالغ (1478) قيادياً، وفيما يأتي وصف لتوزيع العينة حسب خصائصها الديمغرافية، سنتناوله على النحو الآتي:

- **توزيع العينة حسب خصائصها الديمغرافية:**

أ- **توزيع العينة حسب الجنس والمركز الوظيفي:**

جدول (٢) توزيع العينة حسب الجنس والمركز الوظيفي

المركز الوظيفي	الجنس				الإجمالي	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
مدير مكتب	1	%0.2	0	%0.0	1	%0.2
نائب مدير مكتب	3	%0.7	0	%0.0	3	%0.7
رئيس شعبة	4	%1.0	0	%0.0	4	%1.0
مدير إدارة	51	%12.7	3	%0.7	54	%13.5
نائب مدير إدارة	31	%7.7	1	%0.2	32	%8.0
رئيس قسم	60	%15.0	22	%5.5	82	%20.4
مدير مدرسة	176	%43.9	49	%12.2	225	%56.1
الإجمالي	326	%81.3	75	%18.7	401	%100

يتبين من الجدول (٢) أن عينة البحث قد توزعت حسب الجنس والمركز الوظيفي على النحو الآتي: بلغ عدد مديري المكتب (١) مديراً من الذكور، ويشكل نسبة (0.2%)، وبلغ عدد نواب مدير المكتب (٣) نواب، وجميعهم من الذكور، ويشكلون نسبة (0.7%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد رؤساء الشعب (٤) رؤساء جميعهم ذكراً، ويمثلون نسبة (1.0%)، في حين بلغ عدد مديري الإدارات (٥٤) مديراً، ويشكلون نسبة (13.5%)، منهم (٥١) ذكراً، ويشكلون نسبة (12.7%)، و(٣) إناث، ويمثلن نسبة (0.7%)، وبلغ عدد نواب مدراء الإدارات (٣٢) نائباً، ويشكلون نسبة (8.0%)، منهم (١) أنثى، وتشكل نسبة (0.2%)، و(٣١) نائباً ذكراً، ويشكلون نسبة (7.7%)، وبلغ عدد رؤساء الأقسام (٨٢) رئيساً، ويشكلون نسبة (20.4%)، منهم (٦٠) رئيساً ذكراً، ويشكلون نسبة (15.0%)، و(٢٢) أنثى، ويمثلن نسبة (5.5%)، وبلغ عدد مديري المدارس إجمالاً (٢٢٥) مديراً، ويشكلون نسبة (56.1%)، منهم (١٧٦) مديراً ذكراً، ويشكلون نسبة (43.9%)، و(٤٩) مديرة، ويمثلن نسبة (12.2%) من إجمالي أفراد العينة.

ب- توزيع العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي:

جدول (٣) توزيع العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الجنس				الإجمالي	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
أقل من بكالوريوس	5	%1.2	2	%0.5	7	%1.7
بكالوريوس	321	%80.0	71	%17.7	392	%97.8
أعلى من بكالوريوس	0	%0.0	2	%0.5	2	%0.5
الإجمالي	326	%81.3	75	%18.7	401	%100

يتبين من الجدول (٣) أن نتائج توزيع العينة أظهرت تركيزاً كبيراً في المؤهل العلمي، حيث يمثل حملة البكالوريوس الأغلبية الساحقة بنسبة (٩٧.٨٪)، ويشكل الذكور الكتلة الأكبر في هذه الفئة بنسبة (٨٠٪). وفي المقابل، انخفضت نسب المؤهلات الأخرى بشكل حاد، حيث لم تتجاوز نسبة الحاصلين على أقل من البكالوريوس (١.٧٪)، بينما انعدمت المؤهلات العليا (أعلى من البكالوريوس) تقريباً بنسبة (٠.٥٪) فقط، وكانت هذه النسبة الضئيلة محصورة في الإناث دون الذكور.

ج- توزيع العينة حسب الجنس وسنوات الخبرة:

جدول (٤) توزيع العينة حسب الجنس وسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الجنس				الإجمالي	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة%	العدد	النسبة %
١٠ – ١٥ سنة	2	%0.5	22	%5.5	24	%6.0
١٦ – ٢٠ سنة	16	%٤,٠	13	%3.2	29	%7.2
من 21 سنة فأكثر	308	%76.8	40	%10.0	348	%86.8
الإجمالي	326	%81.3	75	%18.7	401	%100

يتبين من الجدول (٤) أن بيانات توزيع عينة البحث (٤٠١ قيادياً) تُظهر هيمنة واضحة للخبرات الطويلة، حيث تمثل الفئة التي تزيد خبرتها عن ٢١ سنة الأغلبية الساحقة بنسبة (٨٦.٨٪)، ومعظمهم من الذكور الذين يشكلون وحدهم (٧٦.٨٪) من إجمالي العينة. وفي المقابل، تضاءلت نسب الفئات ذات الخبرة المتوسطة، حيث بلغت فئة (١٦–٢٠ سنة) نسبة (٧.٢٪)، وفئة (١٠–١٥ سنة) نسبة (٦.٠٪) فقط، مع

ملاحظة أن الإناث كنَّ الأكثر حضوراً في فئة الخبرة الأقل (١٠-١٥ سنة)، بينما تراجعت نسبتهن بشكل حاد في الفئات الأكثر خبرة لتصل إلى (١٠٪) فقط في الفئة العليا.

الجدول (٥) أعداد الاستبانات الموزعة والمستعادة والصحيحة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستعادة	عدد الاستبانات الصحيحة
420	410	401

أداة البحث:

اتبع الباحث في تصميم أداة البحث والتحقق من صدقهما وثباتهما التالي:

1. بناء أداة البحث:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع (درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي)، صمم الباحث الأداة على النحو التالي:

تصميم استبانة من أربعة مجالات يتضمن كل مجال (عشر فقرات)، وقد بلغ عدد الفقرات الأولية (٤٠) فقرة، وبلغ عدد الفقرات في شكلها النهائي (40) فقرة. وتكونت الاستبانة من محورين هما:

المحور الأول: البيانات الشخصية:

وتظهر معلومات عن أفراد العينة من حيث: الجنس، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، سنوات الخبرة.

المحور الثاني: فقرات تقيس: الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز.

وتم تصميم فقرات هذا الجزء لتقيس استجابة أفراد العينة على مقياس ليكرت الخماسي، وأعطيت كل فقرة التقديرات (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

جدول (٦) عدد فقرات أداة البحث بصورتها الأولية والنهائية

المجال	الفقرات بصورتها الأولية		الفقرات بصورتها النهائية	
	العدد	%	العدد	%
مهارات التفكير التخطيطي	١٠	٢٥	10	25
مهارات التفكير التشخيص	١٠	٢٥	10	25
مهارات التفكير التجريدي	١٠	٢٥	10	25
مهارات التفكير الشمولي	١٠	٢٥	10	25
المجموع	٤٠	100	40	100

2.

2-صدق الأداة:

أ. صدق المحكمين/ الصدق الظاهري:

اعتمدت الدراسة في التحقق من صدق الأداة على "صدق المحتوى" من خلال استقاء الفقرات من الأدبيات العلمية المرتبطة بمهارات التفكير الإستراتيجي (التخطيطي، التشخيصي، التجريدي، والشمولي)، ثم عرضها على لجنة تحكيم مكونة من (١٢) خبيراً أكاديمياً وتربوياً من جامعات تعز وصنعاء وإب. وقد شمل التحكيم تقييم الصياغة اللغوية والعلمية ومدى ملائمة الفقرات لمجالاتها، مع اعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر كمعيار للقبول؛ حيث نالت جميع الفقرات موافقة بنسبة (٨٣.٣٣٪)، ليستقر المقياس في صورته النهائية على (٤٠) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم استخراج هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية – باستخدام معادلة بيرسون – بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذا إيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للأداة. وكانت النتائج على النحو الآتي:

- **علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة:**

كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم الفقرة	مهارات التفكير التخطيط	رقم الفقرة	مهارات التفكير التشخيصي	رقم الفقرة	مهارات التفكير التجريدي	رقم الفقرة	مهارات التفكير الشمولي
1	٠.674 (**)	11	٠.673 (**)	21	٠.807 (**)	31	٠.856 (**)
2	٠.692 (**)	12	٠.737 (**)	22	٠.786 (**)	32	٠.880 (**)
3	٠.795 (**)	13	٠.785 (**)	23	٠.824 (**)	33	٠.874 (**)
4	٠.795(**)	14	٠.781 (**)	24	٠.845 (**)	34	٠.773 (**)
5	٠.800 (**)	15	٠.787 (**)	25	٠.762 (**)	35	٠.890 (**)
6	٠.709 (**)	16	٠.693 (**)	26	٠.872 (**)	36	٠.870 (**)
7	٠.882 (**)	17	٠.792 (**)	27	٠.883 (**)	37	٠.788 (**)
8	٠.850 (**)	18	٠.820 (**)	28	٠.835 (**)	38	٠.683 (**)
9	٠.756 (**)	19	٠.748 (**)	29	٠.732 (**)	39	٠.644 (**)
10	٠.715 (**)	20	٠.820 (**)	30	٠.820 (**)	40	٠.672 (**)

(**) تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

من نتائج الجدول (٧) نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، فقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠.644)، وكان الحد الأعلى (٠.883)، وعليه: فإن جميع فقرات كل مجال من مجالات الأداة الأربعة متسقة داخلياً مع المجال الذي تنتمي إليه، وهذا يُثبت صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الأداة الأربعة.

- **علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية للأداة كلها:**

وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (١١).

جدول (٨) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة كلها

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التفكير التخطيطي	٠.767 (**)	٠.000
مهارات التفكير التشخيصي	٠.764 (**)	٠.000
مهارات التفكير التجريدي	٠.816 (**)	٠.000
مهارات التفكير الشمولي	٠.793 (**)	٠.000

(**) تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

من الجدول (8) يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة تراوحت ما بين (٠.764-٠.816) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني أن جميعها كانت صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، ومن ثم يمكن الاعتماد على نتائجها في البحث الحالي.

3. ثبات الأداة:

يعني الثبات مدى استقرار نتائج الأداة إذا ما أعيد تطبيقها على العينة نفسها وفي الظروف نفسها، وللتحقق من ثبات الأداة استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ، وذلك على النحو الموضح بالجدول (٩) التالي:

جدول (٩) ثبات الأداة وفقاً لمعادلة (ألفا كرونباخ)

المجال	عدد الفقرات	ثبات المجال
مهارات التفكير التخطيطي	10	٠.820
مهارات التفكير التشخيصي	10	٠.729
مهارات التفكير التجريدي	10	٠.738
مهارات التفكير الشمولي	10	٠.734
الثبات العام للأداة	40	٠.763

يتضح من نتائج الجدول (9) أن معامل الثبات العام لأداة البحث جيد، إذ بلغ (٠.763)، في حين تراوح ثبات المجالات ما بين (٠.729) حداً أدنى، وبين (٠.820) حداً أعلى، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة الحالية بدرجة ثقة كبيرة بحسب مقياس نانلي الذي يعتمد (٠.70) حداً أدنى للثبات.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد البحث الحالي في تحليل نتائج تطبيق أداة البحث على الحزمة الإحصائية (spss) للعلوم الاجتماعية والنفسية، للحصول على المؤشرات المطلوبة، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز، لكل فقرة من فقرات الأداة، وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها، ولكل متغير من المتغيرات المستقلة في البحث.
2. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
4. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث للاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز وفقاً للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة.
5. اختبار (LSD) لمعرفة مواقع الفروق واتجاهاتها بين استجابات عينة البحث حسب مستويات متغير: المؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وسنوات الخبرة.
6. معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.
7. تم اعتماد مستوى الدلالة (0.05) حداً أدنى للحكم على دلالة الفروق.
8. اختبار (1- Sample Kolmogorov – Samirnov) للتحقق من تمتع بيانات المتغير التابع المتمثل بـ: الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز بالتوزيع الطبيعي والموضح بالجدول (١٥).

كما أن الباحث، قبل أن يعرض نتائج البحث التي توصل إليها، يرى أن هناك أهمية لعرض المقياس الذي سيتم تفسير النتائج بمقتضاه، ولأن الباحث استخدم في أداة البحث سلماً خماسياً، وحسب مدى الثقة يكون السلم الخماسي للحكم على اتجاه الاستجابة لـ: الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز كما هو موضح بالجدول (١٠).

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

الجدول (١٠) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي 1- Sample Kolmogorov – Samirnov

الأداة	عدد الفقرات	Z قيمة	القيمة الاحتمالية
الاستبانة كلها	40	0.563	0.910

يتبين من الجدول (١٠) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي، حيث أن القيمة الاحتمالية للمتغير التابع المتمثلة بالاستبانة التي تقيس "درجة الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز"

أكبر من (0.05)، وهذا يبين أن البيانات للمتغير التابع تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا يعني وجوب استخدام الاختبارات العملية

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج البحث حسب تساؤلاته ومناقشة تلك النتائج علماً بأن المعيار الذي تم اعتماده للحكم على تقديرات درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي (عينة البحث) موضح في الجدول (١١).

جدول (١١) توزيع تقديرات درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي (عينة البحث) حسب المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	تقدير درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي
١ ـ ١,٨٠	منخفضة جداً
١,٨١ ـ ٢,٦٠	منخفضة
٢,٦١ ـ ٣,٤٠	متوسطة
٣,٤١ ـ ٤,٢٠	عالية
٤,٢١ ــ ٥	عالية جداً

عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

ينص هذا التساؤل على الآتي: "**ما درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي**"؟

تم استخراج نتائج هذا التساؤل باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة **درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي**، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- **درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي كلياً ومجالاته عامةً:** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٢).

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة
درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي كلها ومجالاته عامة ن = (٤٠١)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
مهارات التفكير التخطيطي	4.9833	٠.05191	١	عالية جداً
مهارات التفكير التشخيصي	4.9805	٠.05070	٤	عالية جداً
مهارات التفكير التجريدي	4.9815	٠.06564	٣	عالية جداً
مهارات التفكير الشمولي	4.9818	٠.05285	٢	عالية جداً
مهارات التفكير الإستراتيجي كلها	4.9818	٠.02720	-	عالية جداً

أظهرت النتائج من الجدول (١٢) أن درجة احتياج القيادات التربوية في تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي مرتفع بلغت قيمته (٤.٩٨)، وهو ما يتسق مع الدراسات السابقة التي أكدت وجود فجوة في هذه المهارات لدى القادة. ويعزو الباحث هذا الاحتياج الشديد إلى وعي القيادات التربوية بحجم التحديات المعاصرة وإدراكهم بأن امتلاك أدوات التفكير الاستراتيجي هو السبيل الوحيد لتحقيق الأهداف المؤسسية وتطوير الأداء العام في ظل الظروف الراهنة.

وللتحقق أكثر من درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي حُسب كل مجال على حدة، ولاستخراج هذه النتائج استُخدم قانون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال، وسنستعرضها على النحو الآتي:

أ- مجال مهارات التفكير التخطيطي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة

درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز في مجال مهارات التفكير التخطيطي ن = (٤٠١)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تقدير درجة الاحتياج
١.	تطبيق الإجراءات والقوانين بشكل تفصيلي للتعامل مع المواقف الإدارية.	5.00	٠.000	١	عالية جداً
٢.	استخدام أساليب علمية حديثة لمعالجة المشكلات التي تواجه المؤسسة .	5.00	٠.071	٢	عالية جداً
٣.	اتخاذ قرارات واضحة وصائبة .	5.00	٠.071	٣	عالية جداً
٤.	وضع تصورات إدارية بناء على تحليل دقيق للعلاقات بين النظم وتأثيراتها.	4.99	٠.086	٤	عالية جداً
٥.	إجادة وضع البدائل المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة.	4.99	٠.086	٥	عالية جداً
٦.	تفهم المشكلات والمواقف التي تواجه العمل اعتماداً على محددات واقعية مؤطرة.	4.99	٠.132	٦	عالية جداً
٧.	جمع وأرشفة بيانات تفصيلية لفهم العوامل التي قد تؤدي لمشكلات طارئة.	4.99	٠.132	٧	عالية جداً
٨.	استخدام المقاييس الكمية لتقييم الأداء الوظيفي.	4.97	٠.227	٨	عالية جداً
٩.	وضع نماذج إدارية شاملة ودقيقة تتسم بالوضوح.	4.96	٠.267	٩	عالية جداً
١٠.	وضع خطة إستراتيجية دقيقة.	4.95	٠.244	١٠	عالية جداً
	مهارات التفكير التخطيطي	4.9833	٠.05191	-	عالية جداً

يتبين من الجدول (١٣) أن نتائج تحليل مجال "مهارات التفكير التخطيطي" أظهرت احتياجاً عالياً جداً لدى القيادات التربوية بمتوسط بلغ (٤.٩٨)، حيث تصدرت مهارة "تطبيق القوانين والإجراءات التفصيلية" المرتبة الأولى بمتوسط مكتمل (٥.٠٠). ويعزو الباحث هذا التركيز العالي إلى رغبة القادة في ضمان الانضباط الإداري والحسم في اتخاذ القرارات القانونية لمواجهة المواقف الإدارية المعقدة، مما يعكس حاجة ماسة لربط التخطيط بالأطر التنظيمية الرسمية لضمان كفاءة الأداء.

أظهرت نتائج تحليل مجال "مهارات التفكير التخطيطي" احتياجاً عالياً جداً لدى القيادات التربوية بمتوسط بلغ (٤.٩٨)، حيث تصدرت مهارة "تطبيق القوانين والإجراءات التفصيلية" المرتبة الأولى بمتوسط مكتمل (٥.٠٠). ويعزو الباحث هذا التركيز العالي إلى رغبة القادة في ضمان الانضباط الإداري والحسم في اتخاذ القرارات القانونية لمواجهة المواقف الإدارية المعقدة، مما يعكس حاجة ماسة لربط التخطيط بالأطر التنظيمية الرسمية لضمان كفاءة الأداء.

ب- مجال مهارات التفكير التشخيصي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة

درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز في مجال مهارات التفكير التشخيصي ن = (٤٠١)

م	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تقدير درجة الاحتياج
١١.	استخدام الخبرات الشخصية في تحليل المجتمع المحيط بالعمل.	5.00	٠.000	١	عالية جداً
١٢.	توظيف الفرص التعليمية الموجودة في بيئة العمل لتحقيق أهداف المؤسسة.	4.99	٠.099	٢	عالية جداً
١٣.	ترتيب ومعالجة نواتج مشكلات الأداء المفروضة للحد من تأثيراتها	4.99	٠.122	٣	عالية جداً
١٤.	جدولة حلول تفصيلية متوازنة لجزئيات المشكلة التي تواجه العمل.	4.99	٠.141	٤	عالية جداً
١٥.	ترتيب الإجراءات والأنشطة الإدارية والفنية حسب الأولوية لتيسير أعمال المؤسسة التعليمية بفاعلية.	4.98	٠.149	٥	عالية جداً
١٦.	وضع تدابير استباقية أكثر جدوى لتفادي المشكلات المحتمل حدوثها بنسبة كبيرة.	4.98	٠.179	٦	عالية جداً
١٧.	تحليل المواقف الإدارية التي تواجهني في أثناء العمل أولاً بأول بدقة عالية.	4.98	٠.185	٧	عالية جداً
١٨.	التعامل بسلاسة مع كافة المستفيدين من المؤسسة التعليمية من خلال تحليل سلوكياتهم الإدارية ومراعاة خصائصهم مع ضمان جودة خدمتهم.	4.98	٠.198	٨	عالية جداً
١٩.	العمل على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية من خلال ممارسات العاملين.	4.97	٠.198	٩	عالية جداً
٢٠.	تحديد الفرص الممكن استغلالها لصالح العمل.	4.97	٠.232	١٠	عالية جداً
	مهارات التفكير التشخيصي	4.9805	.05070	-	عالية جداً

يتبين من الجدول (١٤) أن نتائج تحليل مجال "مهارات التفكير التشخيصي" أظهرت احتياجاً عالياً جداً لدى القيادات التربوية بمتوسط (٤.٩٨)، حيث نالت مهارة "استخدام الخبرات الشخصية في تحليل المجتمع المحيط" الأولوية القصوى بمتوسط حسابي مكتمل (٥.٠٠). ويرى الباحث أن هذا يعكس إدراك القادة للدور الجوهري الذي تلعبه الخبرة الذاتية في فهم تعقيدات البيئة الخارجية للمؤسسة، مما يساهم في تجويد عملية اتخاذ القرار وزيادة تأثيره في المجتمع المحيط.

ج- مجال مهارات التفكير التجريدي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة

درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز في مجال مهارات التفكير التجريدي ن = (٤٠١)

م	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافالمعيار ي	الترتيب	تقدير درجة الاحتياج
٢١.	استخدام أساليب غير نمطية للتطوير ومواجهة المشكلات والمعوقات.	5.00	٠.000	١	عالية جداً
٢٢.	إدارة الوقت في جمع وترتيب وتحليل البيانات التفصيلية.	4.99	٠.099	٢	عالية جداً
٢٣.	تقدير المواقف الفعلية الحالية والمستقبلية للمؤسسة التربوية والتعليمية ضمن إطارها المجرد.	4.99	٠.111	٣	عالية جداً
٢٤.	اعتماد المقاييس الوصفية لتقييم العاملين في المؤسسة التعليمية.	4.99	٠.111	٤	عالية جداً
٢٥.	وصف/ تخمين المشكلات بالاعتماد على السلوكيات الدالة عليها.	4.98	٠.131	٥	عالية جداً
٢٦.	التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض.	4.98	٠.165	٦	عالية جداً
٢٧.	دراسة المؤشرات دراسة نوعية وتوظيفها في بناء المواقف والإجراءات.	4.98	٠.185	٧	عالية جداً
٢٨.	استخدام اساليب ملائمة لتجنب المشكلات المحتمل مواجهتها على مدى العمل.	4.98	٠.186	٨	عالية جداً
٢٩.	استخدام أساليب رقابية بسيطة بعيدا عن الإجراءات الروتينية والمعقدة.	4.97	٠.345	٩	عالية جداً
٣٠.	إدارة الوقت في جمع وترتيب وتحليل البيانات التفصيلية عن أداء المؤسسة.	4.96	٠.358	١٠	عالية جداً
	مهارات التفكير التجريدي	4.9815	٠.06564	-	عالية جداً

يتبين من الجدول (١٥) أن درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز في مجال مهارات التفكير التجريدي جاءت بدرجة عالية جداً بوجه عام، فقد بلغ المتوسط العام لدرجة الاحتياج (٤.٩٨١٥) بانحراف معياري بلغ (٠.٠٦٥٦٤)، وتعبر عنه الدلالة اللفظية عالية جداً، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفواز (2007) التي بينت ان مديرات المدارس يمتلكن نمط التفكير التجريدي بدرجة كبيرة، كما يتضح من الجدول أن المهارات التي حصلت على درجة احتياج كبيرة هي الفقرات رقم ٢٦، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٣٠، ٢٤، ٢٧، وقد حصلت الفقرة رقم (٢٦) التي تنص على (استخدام أساليب غير نمطية لمواجهة المشكلات وتطوير المعوقات) على أعلى متوسط لدرجة الاحتياج بين هذه الفقرات، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٥.٠٠) بانحراف معياري (٠.٠٠٠)، وهو متوسط تعبر عنه الدلالة اللفظية عالية جداً. ويعزو الباحث ذلك إلى الحاجة الماسة للقيادات لتبني أساليب مبتكرة وغير تقليدية في التعامل مع التحديات، وهذا يعكس مرونة وقدرة على التفكير خارج الصندوق.

د- مجال مهارات التفكير الشمولي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة

درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز في مجال مهارات التفكير التخطيطي ن = (٤٠١)

م	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	تقدير درجة الاحتياج
٣١.	جدولة معالجات شاملة لكل المشكلات والمعوقات التي تواجه العمل على المدى البعيد.	5.00	٠.000	١	عالية جداً
٣٢.	إجراء تغييرات شمولية في العمليات التي يتم ممارستها لتحقيق أهداف المؤسسة اعتمادا على النتائج.	5.00	٠.000	٢	عالية جداً
٣٣.	توجيه كافة المستفيدين و الشركاء لتحليل الفرص التعليمية الجديدة والمتاحة لهم للإستفادة منها.	5.00	٠.000	٣	عالية جداً
٣٤.	تحديد الإجراءات المناسبة لتقليص الآثار الناتجة عن مواجهة مخاطر طارئة (غير متوقعة) تعيق العمل.	5.00	٠.000	٤	عالية جداً
٣٥.	أرشفة الخبرات الذاتية التراكمية لدى العاملين في المؤسسة.	4.99	٠.111	٥	عالية جداً
٣٦.	استخدام أساليب المنطق لقياس التأثيرات المتوقع حصولها مستقبلاً نتيجة للمواقف القائمة حالياً.	4.98	٠.140	٧	عالية جداً
٣٧.	وضع تصورات مستقبلية لكافة جوانب العمل في المؤسسة التربوية تستند إلى الرؤية المؤسسية.	4.98	٠.192	٦	عالية جداً
٣٨.	اعتماد الحقائق لمعرفة طبيعة المجتمع الخارجي المحيط بالمؤسسة .	4.97	٠.204	٨	عالية جداً
٣٩.	اقتراح معالجات شاملة لكل المشكلات المتوقع مواجهتها نتيجة حدوث مشكلات سابقة طارئة لدى الشركاء والمستفيدين.	4.95	٠.283	٩	عالية جداً
٤٠.	توظيف الخبرات الشخصية في معالجة المعلومات لحل المشكلات.	4.95	٠.291	١٠	عالية جداً
	مهارات التفكير الشمولي	4.9818	٠.05285	-	عالية جداً

يتبين من الجدول (١٦) أن مجال "مهارات التفكير الشمولي" سجل احتياجاً عالياً جداً بمتوسط حسابي (٤.٩٨)، حيث برزت أربع مهارات أساسية بالدرجة القصوى (٥.٠٠)، وهي: (جدولة المعالجات الشاملة للمشكلات بعيدة المدى، إجراء تغييرات شمولية بناءً على النتائج، توجيه الشركاء لتحليل الفرص التعليمية، وتحديد إجراءات إدارة المخاطر الطارئة). ويعزو الباحث هذا الاحتياج إلى ضرورة تبني القادة لرؤية استباقية وتخطيط استراتيجي يشرك جميع الأطراف، مما يضمن مرونة المؤسسة وقدرتها على مواجهة الأزمات غير المتوقعة في بيئة عمل معقدة.

عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشته:

ينص هذا التساؤل على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المركز الوظيفي)، وللتحقق من نتائج هذا التساؤل فقد تم تجزئته على النحو الآتي:

أ- **دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير الجنس:** وللتحقق من نتائج هذا الجزء من التساؤل استُخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Samples t-Test، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٧).

جدول (١٧) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين **Independent Samples t-Test** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي تُعزى إلى متغير الجنس

المجال	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مهارات التفكير التخطيطي	ذكر	326	4.9856	٠.04582	1.848	399	٠.065	غير دالة
	أنثى	75	4.9733	٠.07229				
مهارات التفكير التشخيصي	ذكر	326	4.9819	٠.04717	1.115	399	٠.266	غير دالة
	أنثى	75	4.9747	٠.06387				
مهارات التفكير التجريدي	ذكر	326	4.9794	٠.06685	-1.336-	399	٠.182	غير دالة
	أنثى	75	4.9907	٠.05967				
مهارات التفكير الشمولي	ذكر	326	4.9794	٠.05581	-1.860-	399	٠.064	غير دالة
	أنثى	75	4.9920	٠.03587				
مهارات التفكير الإستراتيجي كلها	ذكر	326	4.9816	٠.02694	-٠,٣٠٧	399	٠.759	غير دالة
	أنثى	75	4.9827	٠.02847				

أظهرت نتائج الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياج لمهارات التفكير الإستراتيجي (بجميع مجالاتها) تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥). ويعزو الباحث هذا التوافق بين الذكور والإناث إلى أن متطلبات العمل القيادي في الميدان التربوي موحدة، وتفرض على الجميع امتلاك ذات المهارات الإستراتيجية لمواجهة التحديات وتحقيق الأهداف المؤسسية، مما يجعل الحاجة للتطوير المهني ضرورة ملحة للجنسين على حد سواء دون تمييز.

ب- **دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي:** وللتحقق من نتائج هذا الجزء من التساؤل استُخدم تحليل التباين الأحادي One way ANOVA، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٨).

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

البعد أو المهارة /المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مهارات التفكير التخطيطي	بين المجموعات	٠.004	2	٠.002	٠.774	٠.462	غير دالة
	داخل المجموعات	1.074	398	٠.003			
	الكلي	1.078	400				
مهارات التفكير التشخيصي	بين المجموعات	٠.001	2	٠.000	٠.186	٠.831	غير دالة
	داخل المجموعات	1.027	398	٠.003			
	الكلي	1.028	400				
مهارات التفكير التجريدي	بين المجموعات	٠.003	2	٠.002	٠.363	٠.696	غير دالة
	داخل المجموعات	1.720	398	٠.004			
	الكلي	1.723	400				
مهارات التفكير الشمولي	بين المجموعات	٠.003	2	٠.002	٠.545	٠.580	غير دالة
	داخل المجموعات	1.114	398	٠.003			
	الكلي	1.117	400				
مهارات التفكير الإستراتيجي كلها	بين المجموعات	٠.002	2	٠.001	1.080	٠.341	غير دالة
	داخل المجموعات	٠.294	398	٠.001			
	الكلي	٠.296	400				

يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث في درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الاستراتيجي كلها، وفي مجالاته المتمثلة بـ: (مهارات التفكير التخطيطي، مهارات التفكير التشخيصي، مهارات التفكير التجريدي، مهارات التفكير الشمولي) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مهارات التفكير الاستراتيجي هي مهارات أساسية لا ترتبط بالمؤهل العلمي بقدر ارتباطها بالخبرة العملية والتدريب المستمر، وأن القيادات التربوية بمختلف مؤهلاتها العلمية تدرك أهمية هذه المهارات في أداء عملها، وهذا يدل على أن المؤهل العلمي لا يؤثر في الحاجة إلى هذه المهارات أو مستوى امتلاكها، وان الجميع بمختلف مؤهلاتهم يجدون أهمية لامتلاك مهارات التفكير الاستراتيجي كلها، وبمختلف مجالاته.

ج-دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة: للتحقق من نتائج هذا الجزء من التساؤل استُخدم تحليل التباين الأحادي One way ANOVA، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٩).

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي **one way ANOVA** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مهارات التفكير التخطيطي	بين المجموعات	٠.٠٢٩	2	٠.٠١٥	5.591	٠.٠٠٤	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	1.049	398	٠.٠٠٣			
	الكلي	1.078	400				
مهارات التفكير التشخيصي	بين المجموعات	٠.٠١٦	2	٠.٠٠٨	3.064	٠.٠٤٨	دال عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	1.013	398	٠.٠٠٣			
	الكلي	1.028	400				
مهارات التفكير التجريدي	بين المجموعات	٠.٠١٠	2	٠.٠٠٥	1.134	٠.٣٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	1.714	398	٠.٠٠٤			
	الكلي	1.723	400				
مهارات التفكير الشمولي	بين المجموعات	٠.٠٠٥	2	٠.٠٠٢	٠.٨٥٠	٠.٤٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات	1.112	398	٠.٠٠٣			
	الكلي	1.117	400				
مهارات التفكير الاستراتيجي كلها	بين المجموعات	٠.٠٠٠	2	٠.٠٠٠	٠.٢٢٨	٠.٧٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٠.٢٩٦	398	٠.٠٠١			
	الكلي	٠.٢٩٦	400				

يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجالين، هما:

١. مهارات التفكير التخطيطي: إذ بلغت القيمة الفائية (F) للمجال (5.591) بمستوى دلالة (٠.٠٠٤)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١). وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة تؤثر كثيراً في مستوى مهارات التفكير التخطيطي لدى القيادات التربوية.

٢. مهارات التفكير التشخيصي: إذ بلغت القيمة الفائية (F) (3.064) بمستوى دلالة (٠.٠٤٨)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة تؤثر أيضاً في مستوى مهارات التفكير التشخيصي. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مجالات مهارات التفكير التجريدي، ومهارات التفكير الشمولي، وكذلك على مستوى الأداة كلها، إذ بلغت القيم الفائية (F) لها على التوالي: (1.134)، (٠.٨٥٠)، (٠.٢٢٨) وبمستوى دلالة بلغت لكل منها أيضاً على التوالي: (٠.٣٢٣)، (٠.٤٢٨)، (٠.٧٩٦)، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). ويعزو الباحث وجود فروق في مهارات التفكير التخطيطي والتشخيصي تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن هذه المهارات تتطلب تراكم الخبرات العملية والمواقف المتنوعة التي تمر بها القيادات على مر السنين، فكلما زادت سنوات الخبرة، زادت القدرة على التخطيط الفعال وتشخيص المشكلات بدقة. أما عدم وجود فروق في المجالات

الأخرى فيمكن أن يعزى إلى أن هذه المهارات قد تكون أقل ارتباطاً بالخبرة المباشرة، أو أنها تتطلب أنواعاً أخرى من التدريب والتطوير لا تعتمد فقط على تراكم السنوات.

ولمعرفة اتجاه الفروق في مجال مهارات التفكير التخطيطي ومجال مهارات التفكير التشخيصي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، استُخدم اختبار إل إس دي LSD test في المقارنات البعدية Multiple Comparisons، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢١).

جدول (٢٠) نتائج اختبار إل إس دي **LSD test** للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق في مجال مهارات التفكير التخطيطي ومجال مهارات التفكير التشخيصي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (J)	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	سنوات الخبرة (I)					
				١٠ – ١٥ سنة		١٦ – ٢٠ سنة		من 21 سنة فأكثر	
				الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة
مهارات التفكير التخطيطي	١٠ – ١٥ سنة	24	4.9500	-	-	٠.02931(*)	٠.039	٠.03592(**)	٠.001
	١٦ – ٢٠ سنة	29	4.9793	-.02931-(*)	٠.039	-	-	٠.00661	٠.506
	من 21 سنة فأكثر	348	4.9859	-.03592-(**)	٠.001	-٠.00661-	٠.506	-	-
مهارات التفكير التشخيصي	١٠ – ١٥ سنة	24	4.9958	-	-	٠.03376-(*)	٠.016	-٠.01480-	٠.165
	١٦ – ٢٠ سنة	29	4.9621	٠.03376(*)	٠.016	-	-	٠.01897	٠.052
	من 21 سنة فأكثر	348	4.9810	٠.01480	٠.165	-٠.01897-	٠.052	-	-

(**) تعني أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). (*) تعني أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٠) الذي يعرض نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية ما يلي:

أولاً: أظهرت المقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياج لمهارات التفكير التخطيطي، حيث تبين أن القيادات الأكثر خبرة (الفئة من ١٦–٢٠ سنة، والفئة التي تزيد عن ٢١ سنة) لديهم احتياج أعلى لهذه المهارات مقارنة بالقيادات الأقل خبرة (١٠–١٥ سنة).

ويشير هذا التوجه الإحصائي إلى أن الحاجة للتطوير في الجانب التخطيطي تتزايد طردياً مع التقدم في المسار المهني وتولي مسؤوليات قيادية أكبر، مما يؤكد أن الخبرة الطويلة تزيد من وعي القادة بمدى تعقيد العمليات التخطيطية وحاجتهم الماسة لإتقانها بشكل أعمق.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن القيادات التربوية الذين تزيد سنوات خبرتهم في القيادة عن ١٦ سنة تدرك أهمية مهارات التفكير التخطيطي عامةً لتحسين وتطوير القيادة التربوية.

ثانياً: أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في مجال "التفكير التشخيصي" نمطاً مغايراً لما ظهر في التفكير التخطيطي؛ حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى أن القيادات الأقل خبرة (فئة ١٠-١٥ سنة) لديهم احتياج أعلى لهذه المهارات بمتوسط (٤.٩٩) مقارنة بالفئة الأكثر خبرة (١٦-٢٠ سنة) التي بلغ متوسطها (٤.٩٦).

ويعكس هذا التوجه حاجة القادة الجدد أو متوسطي الخبرة إلى أدوات ومنهجيات تساعدهم على "تشخيص" وتحليل المشكلات التربوية والمجتمعية في بداية مسارهم القيادي، بينما قد يمتلك من هم أكثر خبرة رصيداً تراكمياً يجعل احتياجهم لهذا النوع من المهارات أقل نسبياً، وإن ظل عالياً بصفة عامة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن فئة القيادات التربوية الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين (10-15 سنة) ترى أن مهارات التفكير التشخيصي تُعد الخطوة الأولى للتخطيط الاستراتيجي كون سنوات خبرتهم لم تمكنهم من تشخيص المشكلات التربوية التي تحتاج إلى تخطيط استراتيجي، واختلفت نظرة القيادات التربوية الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين (١٦-٢٠سنة) وما فوقها لأنهم يعرفون جيداً المشكلات التربوية، وقد ساعدتهم سنوات خبرتهم في مجال القيادة التربوية من معرفتها، الأمر الذي انعكس على هذه النتيجة بأن درجة احتياج الفئة الأولى لمهارات التفكير التشخيصي أعلى من الفئة الثانية.

وتؤكد النتائج السابقة عامةً أن الخبرة العملية المتراكمة تؤدي دوراً حاسماً في صقل وتطوير مهارات التفكير التخطيطي والتشخيصي لدى القيادات التربوية، فكلما زادت سنوات الخبرة، زادت الفرص المتاحة للقيادات للتعامل مع مواقف وتحديات متنوعة، مما يُسهم في بناء فهم أعمق للعمليات التخطيطية والقدرة على تحديد المشكلات وتحليلها بشكل أكثر دقة وفعالية.

دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير المركز الوظيفي: وللتحقق من نتائج هذا الجزء من التساؤل استُخدم تحليل التباين الأحادي One way ANOVA، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢١).

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي **one way ANOVA** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز تُعزى إلى متغير المركز الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
مهارات التفكير التخطيطي	بين المجموعات	٠.٠٩٣	5	٠.٠١٩	7.454	٠.٠٠٠	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	٠.٩٨٥	395	٠.٠٠٢			
	الكلي	1.078	400				
مهارات التفكير التشخيصي	بين المجموعات	٠.٠٠٨	5	٠.٠٠٢	٠.٦٠٥	٠.٦٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	1.020	395	٠.٠٠٣			
	الكلي	1.028	400				
مهارات التفكير التجريدي	بين المجموعات	٠.٠٢١	5	٠.٠٠٤	٠.٩٧١	٠.٤٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	1.703	395	٠.٠٠٤			
	الكلي	1.723	400				
مهارات التفكير الشمولي	بين المجموعات	٠.٠٠٥	5	٠.٠٠١	٠.٣٥٨	٠.٨٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	1.112	395	٠.٠٠٣			
	الكلي	1.117	400				
مهارات التفكير الاستراتيجي كلها	بين المجموعات	٠.٠٠٣	5	٠.٠٠١	٠.٧٠٦	٠.٦١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٠.٢٩٣	395	٠.٠٠١			
	الكلي	٠.٢٩٦	400				

أظهرت نتائج تحليل الجدول (٢١) أن متغير المركز الوظيفي ثباتاً في مستوى الاحتياج لغالبية مجالات التفكير الاستراتيجي (التشخيصي، التجريدي، والشمولي)، حيث لم تُسجل فروق دالة إحصائياً، مما يعني أن طبيعة المنصب الوظيفي لا تغير من مستوى الحاجة لهذه المهارات الذهنية.

بالمقابل، برز التفكير التخطيطي كاستثناء وحيد، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى (٠.٠١) تُعزى للمركز الوظيفي. ويؤكد هذا الاستنتاج أن نوع المنصب الذي يشغله القائد التربوي يؤثر بشكل مباشر وحاسم على درجة احتياجه لمهارات التخطيط، نظراً لاختلاف طبيعة المهام التخطيطية والمسؤوليات التنظيمية بين مركز وظيفي وآخر.

ويعزو الباحث وجود فروق في مهارات التفكير التخطيطي تبعاً للمركز الوظيفي إلى أن طبيعة المهام والمسؤوليات المرتبطة بالمراكز الوظيفية المختلفة تتطلب مستويات متفاوتة من مهارات التخطيط الإستراتيجي، فالمراكز القيادية العليا قد تتطلب مهارات تخطيطية أكثر عمقاً وشمولية مقارنة بالمراكز الأقل في الهيكل التنظيمي، أما عدم وجود فروق في المجالات الأخرى فيمكن أن يُعزى إلى أن هذه المهارات قد تكون مطلوبة بشكل عام لجميع القيادات بصرف النظر عن مركزهم الوظيفي، أو أن التدريب والتطوير المستمر يُسهم في تقليل الفروق بين المستويات الوظيفية المختلفة.

ولمعرفة اتجاه الفروق في مجال مهارات التفكير التخطيطي وفقاً لمتغير المركز الوظيفي، استُخدم اختبار إل إس دي LSD test في المقارنات البعدية Multiple Comparisons، وكانت النتائج كما يوضحه ا الجدول (٢٢).

المركز الوظيفي (I)	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	المركز الوظيفي (J)											
			مدير المكتب / نائب مدير المكتب		رئيس شعبة		مدير إدارة		نائب مدير إدارة		رئيس قسم		مدير مدرسة	
			الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة	الاختلاف عن المتوسط	مستوى الدلالة
مدير المكتب / نائب مدير المكتب	4	5.0000	-	-	.15000(**)	.000	.00000	1.000	.00625	.814	.02073	.418	.01867	.459
رئيس شعبة	4	4.8500	.15000-(**)	.000	-	-	.15000-(**)	.000	.14375-(**)	.000	.12927-(**)	.000	.13133-(**)	.000
مدير إدارة	54	5.0000	.00000	1.000	.15000(**)	.000	-	-	.00625	.575	.02073(*)	.018	.01867(*)	.014
نائب مدير إدارة	32	4.9938	.00625-	.814	.14375(**)	.000	.00625-	.575			.01448	.165	.01242	.189
رئيس قسم	82	4.9793	.02073-	.418	.12927(**)	.000	.02073-(*)	.018	.01448-	.165			.00207-	.749
مدير مدرسة	225	4.9813	.01867-	.459	.13133(**)	.000	.01867-(*)	.014	.01242-	.189	.00207	.749		

(**) تعني أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). (*) تعني أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات القيادات التربوية في مجال مهارات التفكير التخطيطي تبعاً لمتغير المركز الوظيفي، حيث ظهرت الفروق بين فئة رؤساء الشُّعب وبقية المراكز الوظيفية (مدير المكتب/نائب مدير المكتب، مدير إدارة، نائب مدير إدارة، رئيس قسم، مدير مدرسة)، وجاءت جميعها لصالح هذه المراكز، إذ بلغ المتوسط الحسابي لرؤساء الشُّعب (٤.٨٥٠٠)، وهو أقل من متوسطات بقية الفئات التي تراوحت بين (٤.٩٧٩٣–٥.٠٠٠٠)، مما يشير إلى ارتفاع درجة الاحتياج لمهارات التفكير التخطيطي لدى تلك المراكز مقارنة برؤساء الشُّعب.

كما يبيّن الجدول (٢٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين فئة مديري الإدارات وكل من (رئيس شُعبة، رئيس قسم، مدير مدرسة) عند مستويي (٠.٠١) و(٠.٠٥)، وجاءت الفروق لصالح مديري الإدارات، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٥.٠٠٠٠) مقابل متوسطات أقل للفئات الأخرى.

ويُعزى ذلك إلى طبيعة المهام والمسؤوليات المرتبطة بالمراكز الوظيفية العليا، التي تتطلب مستويات أعلى من مهارات التفكير التخطيطي نتيجة مشاركتها المباشرة في وضع الخطط الإستراتيجية واتخاذ القرارات الكبرى، في حين يتركز عمل رؤساء الأقسام ومديري المدارس بدرجة أكبر على الجوانب التنفيذية والتشغيلية.

خلاصة نتائج البحث:

- أظهرت نتائج البحث أن درجة احتياج القيادات التربوية في محافظة تعز لمهارات التفكير الإستراتيجي جاءت مرتفعة جدًا بوجه عام وفي جميع مجالاتها.
- جاء ترتيب مجالات مهارات التفكير الإستراتيجي على النحو الآتي :التفكير التخطيطي، ثم الشمولي، ثم التجريدي، ثم التشخيصي.
- لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجة الاحتياج لمهارات التفكير الإستراتيجي كلها ومجالاته الأربعة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإستراتيجي، ولا في مجالي التفكير التجريدي والشمولي.
- وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجالي التفكير التخطيطي والتشخيصي لصالح القيادات التربوية التي تزيد خبرتها على (٢١) سنة.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المركز الوظيفي في مجال مهارات التفكير التخطيطي عند مستوى دلالة.(0.01)
- تبين أن القيادات التربوية في المراكز العليا (مدير المكتب / نائب مدير المكتب) يمتلكون مهارات التفكير التخطيطي بدرجة أعلى مقارنة برؤساء الأقسام ومديري المدارس.
- كما اتضح أن مديري الإدارات ورؤساء الشعب يمتلكون مهارات التفكير التخطيطي بدرجة أعلى من رؤساء الأقسام ومديري المدارس.
- تشير النتائج مجتمعة إلى أن المركز الوظيفي والخبرة الطويلة يعدّان من العوامل المؤثرة في مستوى امتلاك مهارات التفكير التخطيطي لدى القيادات التربوية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث المسؤولين في مكتب التربية والتعليم بالعمل على الاتي:

– التنسيق مع الأكاديميين والباحثين لعمل دراسات مسحية للاحتياجات القيادات التربوية في محافظة تعز في كل مجالات الإدارة الإستراتيجية.

– تدريب وتأهيل القيادات التربوية لتطوير مهاراتهم في التفكير الاستراتيجي.

– وضع أدوات مناسبة لتقويم مهارات القيادات التربوية بالاعتماد على أكثر من أسلوب من أساليب التقويم كالتقويم الذاتي والتقويم المؤسسي، وتقويم الزملاء.

المقترحات:

استرشادا بتوصيات البحث فإن الباحث يقترح إجراء البحوث المستقبلية التالية:

- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية في محافظة تعز.
- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي في مكاتب التربية في المحافظات الأخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

١. الأسمري، فايز بن على عبد الرحمن آل الح. (٢٠٢٠)، القيادة الفاعلة لمكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (.٧٩-٤٥، http://search.mandumah.com/Record/1035380

٢. الآغا، هيب كمال، عساف، محمود عبد المجيد. (٢٠١٥) الإدارة والتخطيط التربوي. دار الجنادرية.

٣. آل قاسم، جميل أحمد علي. (٢٠١٨). تصر مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لدى القيادات التربوية بمكتب التربة والتعليم بمحافظة مأرب في ضوء إدارة الجودة الشاملة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أب.

٤. البرواري، عمر حسين ويسي، (٢٠٠٦)، دور التوجه الاستراتيجي في تحديد خصائص العمليات "دراسة استطلاعية لآراء المدراء في عينة من الشركات الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.

٥. جبران، علي محمد (٢٠٢٠)،القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الإنجاز التربوي، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٨، ع٣، اربد- الأردن.

٦. رباعية، مرام محمود محمد. (٢٠١٨) أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم] رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

٧. الرفاعي، أحمد. (٢٠٢١)، القيادة التربوية: المفاهيم والنظريات والتطبيقات. عمّان: دار المسيرة.

٨. الزبون، داهور سالم خليف. (٢٠٢٢) أثر التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وازرة التربية والتعليم ودوره في تحسين أدائهم الإداري في محافظة جرش. مجلة العلوم الإنسانية الطبيعية، ٣

٩. زكية، بوقندرة. (٢٠١٦)، مهارات القائد الإداري ودوره في التخطيط الاستراتيجي] رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي "أم البواقي.

١٠. الزهراني، عبد الله غرم الله. (٢٠٢٤). متطلبات تنمية مهارات التفكير الإستراتيجي لدى قادة المدارس الثانوية لتحقيق الميزة التنافسية. مجلة كلية التربية. ٢٠ (١١٨)، ٤٩-٨٢.

١١. السلمي، عائض بن عويض بن منيع الله. (٢٠١٧). تطوير أداء القيادات التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء منهجية كايزن. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية جامعة المنيا، كلية التربية النوعية، ٢ (٥)، http://search.mandumah.com/Record/901891.72-1

١٢. الشرقاوي، إسماعيل محمود علي. (٢٠١٦)، إدارة الأعمال من منظور اقتصادي (ط١)، المنهل.

١٣. الشريف، علي بن فهيد بن فهد الفعر. (٢٠١٦)، تصور مقترح لتطوير برنامج القيادة التربوية في جامعة الطائف، مجلة كلية التربية، ٤، (١٦٤)، ١٢٤-١٦١.

١٤. الشمري، غربي بن مرجي، والأخرس، نائل محمد عبد الرحمن. (٢٠١٧). التفكير الإستراتيجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الجوف .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨(3)، ٤٤٧ .475–جامعة البحرين – مركز النشر العلميhttps://doi.org/10.12785/JEPS/180315

١٥. الشمري، منيف بن مروي بن منور. (٢٠١٨) صفات القائد التربوي الناجح من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض .مجلة البحث العلمي في التربية،١٩(١١)، ١٩٣-١٩٤.https://doi.org/10.21608/jsre.2018.24046

١٦. الشهري، محمد بن علي بن فائز (٢٠١٠): "واقع التفكير الإستراتيجي لدي مديري المدارس الثانوية المدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير بقسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية بجامعة أم القري المملكة العربية السعودية.

١٧. طيارة، عبير محمد وجيه عبد الجليل. (٢٠١٨)، الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل] رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

١٨. العاجز، فؤاد علي مصطفى، & عساف، محمود عبد المجيد رشيد. (٢٠١٧). درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الإستراتيجي لديهم. المجلة التربوية، ٣١(١٢٢)، ١٤٧-١٨٩. جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي.http://dx.doi.org/10.34120/0085-031-122-013

١٩. عبد الجمل، سمير سليمان (٢٠٠٨)، العوامل المؤثرة على أنماط التفكير الإستراتيجي لدى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.

٢٠. عبدالله، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٨). القيادة التربوية: مفاهيمها وأبعادها وتطبيقاتها. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢١. العتيبي، بندر بن شبيب، ومحمد، أحمد كمال. (٢٠٢٤). واقع ممارسة قادة المدارس لمهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالتميز المؤسسي .المجلة التربوية، ٤١(2)، ١٥-٥٥.

٢٢. عسكر، نجيب مصلح محمد. (٢٠١٦) درجة ممارسة القيادة الريادية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية في اليمن] أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء.

٢٣. علي، برنيه طروم. (٢٠١٤). القيادة التربوية: مفهومها وأنماطها. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٥ (٣)، ١٧٣ – ٢٠١.

٢٤. العمري، باسم، والخطيب، رداح. (٢٠٢٢). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٢٣ (٢)، ١١٢-١٣٥.

٢٥. العويني، أمان بجاش غالب. (٢٠٢٢م.) تصور مقترح لرفع كفاءة القدرة المؤسسية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز] رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تعز.

٢٦. عيتاني، لينا (٢٠١٣)، القيادة الإدارية،، دار التيسير للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان.

٢٧. الفريحات، هناء محمود. (٢٠١٨)، أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش من جهة نظر المعلمين فيها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩، (٣) ١٠٦-

١٢٨http://search.mandumah.com//Record/1272588.

٢٨. القضاة، محمد علي. (٢٠١٩)، اتجاهات القيادات الإدارية نحو إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة حالة أمانة عمان الكبرى. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، ١٦١-١٩٨، (٦٧)

http://search.mandumah.com/Record/981711.

٢٩. القطارنة، زياد حمد. (٢٠١٧) أساليب القيادة واتخاذ القرار الفعالة. دار الأكاديميون.

٣٠. قلش، عبد الله (٢٠٠٧)، اتجاهات حديثة في الفكر الإداري، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد ٣٥.

٣١. الكبيسي، عامر خضر. (٢٠٠٦). التفكير الإستراتيجي في المنظمات العامة: الخصائص والمبررات والمعوقات. السعودية. ورقة عمل مقدمة للملتقى الإداري الرابع للجمعية السعودية للإدارة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٢. الكميم، ماجد محمد صالح (٢٠١٧)، دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز الميزة التنافسية في البنوك العاملة في اليمن.، رسالة ماجستير.، الأكاديمية اليمنية للدراسات العليا، صنعاء، اليمن.

٣٣. لبيب، شانف إسماعيل (2013)، دليل التخطيط الإستراتيجي للقيادات الشبابية، مؤسسة التنمية الشبابية بالشراكة مع مؤسسة فريدريش، ايبرت، صنعاء.

٣٤. محمد عباس، عبد الرحمن، نسرين، زهرة، أحمد علي .(2018) .دور الذكاء الإستراتيجي في صياغة إستراتيجية فعالة للمنظمات: دراسة مسحية لآراء عينة من مديري المنظمات العامة في الساحل السوري .*مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، المجلد ٤٠، العدد ٢٠، ١١-٤٢. جامعة البعث.

٣٥.محمد عباس، عبد الرحمن، نسرين، زهرة، أحمد علي .(2018) .دور الذكاء الإستراتيجي في صياغة إستراتيجية فعالة للمنظمات: دراسة مسحية لآراء عينة من مديري المنظمات العامة في الساحل السوري .مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، المجلد ٤٠، العدد ٢٠، ١١–٤٢. جامعة البعث.

٣٦.مراد، فليون. (٢٠١٨) القيادة التحولية ودورها في تطوير مهارات الموظفين. مركز الكتاب الأكاديمي.

٣٧.المغربي، عبد الفتاح (١٩٩٩). الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن العشرين، القاهرة مجموعة النيل العربية المنيف.

٣٨.الملا، عيسى (٢٠٠١) التفكير الإستراتيجي للمخططين الإستراتيجيين، الدمام، المملكة العربية السعودية.

٣٩.نظير، هنادي. (٢٠١٧)، استراتيجيات المدير الناجح .دار ابن النفيس.

٤٠.الهلباوي، كمال. (٢٠٠٤م). التفكير الإستراتيجي. المنصورة: دار الكلمة.

المراجع الأجنبية:

1- Arthur A Thompson AJ Strickland (1995) Strategic Management: Concepts and Cases (8th Ed) International Student Edition USA: Irwin

2- Bonham، S. S. (2007). Root cause analysis for beginners. American Society for Quality. . .Milwaukee، USA.

3- Austin، J. E.، & Seitanidi، M. M.** (2016). *Collaborative value creation: A review of partnering between nonprofits and businesses. Routledge. London، UK.

4- Bonn، 1. (2005). Improving Strategic Thinking: A Multilevel Approach. Leadership & Organization Development Journal، 26 (5)، 336-354

5- Cameron، E.، & Green، M. (2019). Making sense of change management: A complete guide to the models، tools and techniques of organizational change*. Kogan Page Publishers. London، UK.

6- Ebbesen، J. B.، & Sjøberg، S. (2017). Accountability in education: A comparative study of the USA، the UK and Scandinavia. Routledge. London، UK.

7- Hamilton، M.، & Helyer، R. (Eds.). (2017). Storytelling in professional practice: A sourcebook. Palgrave Macmillan. London، UK.

8- Holmberg، J.، & Robèrt، K. H. (2019). Backcasting from sustainability principles. In The Oxford Handbook of the circular economy. Oxford University Press. Oxford، UK.

9- Hannon، V. (2017). Thrive: The purpose of schools in a changing world*. Innovation Unit Press. London، UK.

10-Honig، M. I. (2015). Street-level leadership: Discretion and legitimacy in front-line public service. Russell Sage Foundation. New York، USA.

11-Jackson، N. (Ed.). (2016). Exploring learning ecologies. Lifewide Education. Surrey، UK.

12-J.M. Liedtka (1998)، Strategic thinking: Can it be taught? Long Range Planning، Vol. (31)، No. (1)، Pp. (122-123).

13-Jensen، B.، Sonnemann، J.، Roberts-Hull، K.، & Hunter، A. (2016). Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems. National Center on Education and the Economy. Washington، D.C.، USA.

14-J. Pisapia & N. Pang (2012). The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage and Effectiveness. Educational Management Administration & Leadership. Vol. (40). Issue (3). Pp. (343–361).

15-Khanna، T. (2015). Contextual intelligence. Harvard Business Review Press. Boston، USA.

16-Lüscher، L. S.، & Lewis، M. W. (2017). Organizational paradoxes and leadership. In The SAGE handbook of leadership. SAGE Publications. London، UK.

17-Laurillard، D. (2019). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology (2nd ed.). London: Routledge، p. 452.

18-Macpherson، R.، & Kachelhoffer، P. (2018). The politics of community engagement in education. Routledge. London، UK.

19-Mintzberg، H، (1994)، "The Rise and fall of Strategic Planning"، the fall and rise of strategic planning، Harvard Business Review، Jan-Feb: 107-114.

20-Paniagua، A.، & Istance، D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. OECD Publishing. Paris، France.

21-Quaglia، R. J.، & Corso، M. J. (2017). Student voice: The instrument of change. Corwin Press. Thousand Oaks، USA.

22-Rincón-Gallardo، S. (2019). Liberating learning: Educational change as social movement. Routledge. London، UK.

23-Saritas، O.، & Smith، J. E. (2016). The big picture: A review of the literature on foresight. In The handbook of technology foresight. Edward Elgar Publishing. Cheltenham، UK.

24-Senge، P. M. (2015). The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization. Crown Business. New York، USA.

25-Shattock، M. (2019). Managing successful universities*. Routledge. London، UK.

26-Spector، J. M. (2017). Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge. London، UK.

27-Tan، C. (2016). Blue ocean strategy for education.Journal of Educational Administration، 54(2)، 193-206. Emerald Group Publishing. Bingley، UK.

28-Timperley، H. (2015). Professional conversations and improvement-focused feedback: A review of the literature. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne، Australia.

29-Voogt، J.، Laferrière، T.، Breuleux، A.، & Searson، M. (2015). Collaborative design as a form of professional development. Instructional Science، 43(2)، 259-282. Springer. Cham، Switzerland.

30-Wilińska، M.، & Klein، J. (2021). Business models in education: A literature review. Journal of Business Models، 9(1)، 1-15. Aalborg University Press. Aalborg، Denmark.

31-Yin، R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods. SAGE Publications. Thousand Oaks، USA.