

أثر التطوير القيادي في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية: قراءة في ضوء نظرية رأس المال البشري

بلقيس أحمد مشخص الأزوري

قسم الإدارة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

Balqees1420@gmail.com

مشاعل نافع السهلي

أستاذة مساعدة، قسم الإدارة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

n.mashael@tu.edu.sa

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التطوير القيادي بُعديّه، التدريب والتفويض الإداري، في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستندت الدراسة إلى نظرية رأس المال البشري التي تميز بين الاستثمار الرسمي في التدريب والتعلم أثناء العمل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة من (30) فقرة على عينة ميسرة بلغت (257) مستجيباً من المعلمين والوكلاء والمشرفين والإداريين. وأظهرت النتائج أن التطوير القيادي فسّر (58.1%) من التباين في جاهزية التعاقب. وجاء التدريب أقوى العوامل في النموذج الكلي ($\beta = 0.57$)، وأسهم التفويض إسهاماً فريداً أقل لكنه دال ($\beta = 0.25$). غير أن التحليل على مستوى الأبعاد كشف أن التفويض هو العامل الأقوى في بناء الكفايات القيادية ($\beta = 0.40$) مقابل 0.28 للتدريب. كما سجل التفويض أعلى متوسط بين الأبعاد رغم ضعف إسهامه الفريد، وجاءت فقرتا الإدراج في خطة التعاقب وتلقي التغذية الراجعة أدنى فقرات الأداة. ولم تظهر فروق دالة تُعزى إلى الجنس، وظهرت فروق صغيرة الحجم تُعزى إلى المؤهل العلمي والمستوى الوظيفي وسنوات الخبرة، أبرزها تراجع الجاهزية لدى ذوي الخبرة الطويلة. وتسهم الدراسة نظرياً بإظهار أن شكلي الاستثمار في رأس المال البشري يبينان جوانب مختلفة من الجاهزية، وأن عائد التعلم أثناء العمل مشروط بنوعية التفويض. وتوصي بتحويل التفويض من توزيع للمهام إلى تكاليف تطويرية موثقة ضمن مسارات التعاقب في وزارة التعليم.

الكلمات المفتاحية: التطوير القيادي، جاهزية التعاقب القيادي، التدريب، التفويض الإداري، رأس المال البشري، التعليم العام، رؤية المملكة 2030.

The Effect of Leadership Development on Leadership Succession Readiness among Public Education Staff in Saudi Arabia: A Human Capital Theory Perspective

Balqees Ahmed Mashakhas Alazwari

Business Administration, College of Business Administration, Taif University, Saudi Arabia
Balqees1420@gmail.com

Mashael Nafea Alsahli

Assistant Professor, Business Administration, College of Business Administration, Taif University, Saudi Arabia
n.mashael@tu.edu.sa

Abstract

This study examined the effect of leadership development, through training and administrative delegation, on leadership succession readiness among public education staff in Saudi Arabia. It draws on human capital theory, which distinguishes formal training from on-the-job learning. A descriptive-analytical design was used. A 30-item questionnaire was completed by a convenience sample of 257 teachers, vice-principals, supervisors and administrators. Leadership development explained 58.1% of the variance in succession readiness. Training was the stronger predictor in the overall model ($\beta = 0.57$), while delegation made a smaller but significant unique contribution ($\beta = 0.25$). At the dimension level, however, delegation was the stronger predictor of leadership competencies ($\beta = 0.40$ versus 0.28 for training). Delegation also had the highest mean of all dimensions despite its smaller unique contribution. Being identified in a succession plan and receiving feedback on readiness were the lowest-rated items. No significant gender differences were found. Small differences emerged by qualification, job level and years of experience, most notably lower readiness among the most experienced staff. Theoretically, the study shows that the two forms of human capital investment build different aspects of readiness, and that the return on on-the-job learning depends on the quality of delegation. Practically, it recommends that the Ministry of Education turn delegation from task distribution into documented developmental assignments within succession pathways.

Keywords: Leadership Development, Succession Readiness, Training, Administrative Delegation, Human Capital Theory, Public Education, Saudi Vision 2030.

1. المقدمة

تواجه أنظمة التعليم حول العالم تحدياً متزايداً في ضمان استمرارية قياداتها. فخرج قائد مدرسي دون بديل مؤهل يربك الأداء ويُضعف استدامة التحسين (Hargreaves, 2005). ولهذا انتقل الاهتمام من سدّ الشواغر عند حدوثها إلى بناء صف قيادي جاهز قبل الحاجة إليه (Rothwell, 2010). ويُعرف هذا التوجه بتخطيط التعاقب القيادي، ومحوره الجاهزية لا مجرد الترشيح.

وتطوّر البحث في هذا الميدان عبر مسارين متوازيين. فقد ركّز المسار الأول على التطوير القيادي، وأظهر أن التدريب والخبرات العملية يُوسّعان قدرة الأفراد على أداء الأدوار القيادية (Day, 2000). وركّز المسار الثاني على التعاقب القيادي، وربطه بالتميز المؤسسي والميزة التنافسية في مؤسسات التعليم (عوض وآخرون، 2023؛ الرقب، 2025). غير أن معظم هذه الدراسات تناولت كل متغير بمعزل عن الآخر، أو طبقت في التعليم الجامعي والقطاعات غير التعليمية. غير أن البحث في التعاقب القيادي أظهر ميلاً إلى دراسة التخطيط للتعاقب على مستوى المؤسسة، مما أدى إلى ندرة الفهم لكيفية تحوّل أدوات التطوير القيادي إلى جاهزية فعلية لدى الأفراد في التعليم العام.

ويستند كثير من هذه الأدبيات إلى افتراض ضمني مفاده أن كل استثمار في التطوير القيادي يتحول تلقائياً إلى جاهزية للتعاقب. ويستمد هذا الافتراض قوته من نظرية رأس المال البشري، التي ترى أن التدريب والخبرة يرفعان إنتاجية الفرد بصورة تراكمية (Becker, 1993). لكن هذا الافتراض نشأ في أسواق عمل مرنة تتمتع فيها المنظمات بصلاحيات واسعة. أما في نظام تعليمي مركزي، فقد لا يتحول الاستثمار إلى جاهزية بالقدر نفسه، لأن فرص ممارسة الصلاحيات محدودة أصلاً.

ويكتسب هذا السؤال أهمية خاصة في السياق السعودي. ف رؤية المملكة 2030 جعلت تنمية القدرات البشرية برنامجاً مستقلاً من برامج تحقيقها (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021). ويضم التعليم العام أكثر من (513) ألف معلم ومعلمة (وزارة التعليم، 2024)، ومن بينهم يُختار وكلاء المدارس وقادتها ومشرفوها. كما يعمل هذا القطاع ضمن بنية إدارية تتركز فيها الصلاحيات في المستويات العليا (Meemar et al., 2018). ولهذا يمثل التعليم العام السعودي سياقاً مناسباً لاختبار افتراض التحول التلقائي للاستثمار إلى جاهزية.

وتسهم هذه الدراسة في سدّ هذه الفجوة من خلال اختبار أثر التدريب والتفويض الإداري في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتفسير هذا الأثر في ضوء نظرية رأس المال البشري. ولا تكتفي الدراسة بقياس الأثر الكلي، بل تفحص ما إذا كان كل شكل من أشكال الاستثمار ينتج نوعاً مختلفاً من الجاهزية.

1-1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير الدراسات المحلية إلى أن برامج إعداد القيادات المدرسية تحقق أثراً في الأداء المهني، لكنها تعاني من غلبة الجانب النظري وضيق فرص التطبيق (الحميدي، 2015). كما يأتي مستوى ممارسة التفويض في المدارس متوسطاً في الغالب (الدبيس، 2025). ويعني ذلك أن الأداتين الرئيسيتين للتطوير القيادي قد لا تعملان بالكفاءة المتوقعة. وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر التطوير القيادي بُعْده (التدريب والتفويض الإداري) في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- س1: ما مستوى التطوير القيادي وجاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام؟
- س2: ما أثر التطوير القيادي الكلي في جاهزية التعاقب القيادي؟
- س3: ما أثر كل من التدريب والتفويض الإداري في جاهزية التعاقب القيادي، وما الإسهام الفريد لكل منهما؟
- س4: هل يختلف إسهام التدريب والتفويض باختلاف بُعْدي الجاهزية: الجاهزية المُدرّكة والكفايات القيادية؟
- س5: هل توجد فروق دالة إحصائية في التطوير القيادي وجاهزية التعاقب تُعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، وسنوات الخبرة؟

1-2 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تفسير كيفية تحوّل الاستثمار في التطوير القيادي إلى جاهزية للتعاقب في التعليم العام السعودي. ولتحقيق ذلك تسعى إلى الأهداف الآتية:

أولاً: قياس مستوى التطوير القيادي وجاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام.

ثانياً: تحديد حجم أثر التطوير القيادي الكلي في جاهزية التعاقب القيادي.

ثالثاً: المقارنة بين الإسهام الفريد للتدريب والتفويض الإداري في هذه الجاهزية.

رابعاً: الكشف عن مسارات الأثر على مستوى بُعدي الجاهزية: المُدرّكة والكفايات.

خامساً: الكشف عن الفروق في متغيري الدراسة وفق الخصائص الديموغرافية والمهنية.

1-3 أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية في اختبار نظرية رأس المال البشري في سياق تعليمي مركزي الصلاحيات. فالدراسة لا تفترض أن شكلي الاستثمار متكافئان، بل تختبر ما إذا كان كل منهما ينتج جاهزية مختلفة. وتتمثل الأهمية التطبيقية في تزويد وزارة التعليم وإدارات التعليم بأدلة كمية حول الأداة الأجدى في بناء الصف القيادي الثاني. ويتسق ذلك مع مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية في إعداد قيادات وطنية مؤهلة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1-2 نظرية رأس المال البشري إطاراً تفسيريّاً للدراسة:

تتطلب نظرية رأس المال البشري من فكرة أن المعارف والمهارات التي يمتلكها الأفراد شكل من أشكال رأس المال. ويُبنى هذا الرأس مال بالاستثمار، كما يُبنى رأس المال المادي (Schultz, 1961). وطوّر (Becker (1993 هذه الفكرة بالتمييز بين شكلين رئيسيين للاستثمار في الأفراد: التعليم والتدريب الرسمي من جهة، والتدريب أثناء العمل من جهة أخرى. كما ميّز بين رأس المال البشري العام القابل للنقل بين المنظمات، ورأس المال الخاص بمنظمة بعينها.

وتتبنى هذه الدراسة النظرية لأربعة أسباب مرتبطة مباشرة بتصميمها ونتائجها. أولاً، تقدّم النظرية تفسيراً موحداً لُبُعدي المتغير المستقل. فالتدريب يمثل الاستثمار الرسمي المنظم، والتفويض الإداري يمثل التعلّم أثناء العمل عبر ممارسة صلاحيات حقيقية. ويتسق هذا مع تمييز Day (2000) بين تطوير القائد بوصفه بناءً لرأس المال البشري، وتطوير القيادة بوصفه بناءً لرأس المال الاجتماعي. ثانياً، تنظر النظرية إلى جاهزية التعاقب بوصفها مخزوناً متراكماً من رأس المال القيادي، لا حالة لحظية. وهذا يتيح تفسير العلاقة بين سنوات الخبرة والجاهزية.

ثالثاً، تتضمن النظرية مفهوم تقادم رأس المال البشري. فالمهارات تفقد قيمتها إذا لم تُجدّد مع تغير متطلبات العمل (De Grip & Van Loo, 2002). كما يرى (Becker (1993 أن حافز الاستثمار في التدريب يتراجع كلما قصرت المدة المتبقية للاستفادة منه. ويقدم هذان المفهومان تفسيراً نظرياً لاحتمال تراجع الجاهزية لدى ذوي الخبرة الطويلة. رابعاً، يتيح التمييز بين رأس المال العام والخاص تفسير العلاقة بين المؤهل العلمي والجاهزية. فالمؤهل الأكاديمي رأس مال عام، ولا يتحول بالضرورة إلى جاهزية لدور قيادي محدد داخل نظام تعليمي بعينه.

ومع ذلك، تتحدى الدراسة افتراضاً ضمناً في النظرية، هو أن الاستثمار يتحول إلى رأس مال بصورة شبه آلية. ففي الأنظمة المركزية، يتوقف عائد التعلّم أثناء العمل على حجم الصلاحيات المتاحة للتفويض أصلاً. فإذا اقتصر التفويض على توزيع المهام التنفيذية، فقد يرتفع تكراره دون أن يرتفع عائده التطويري. ولهذا تفترض الدراسة أن السياق المؤسسي شرط حدّي يحدد مقدار تحوّل كل شكل من أشكال الاستثمار إلى جاهزية.

2-2 التطوير القيادي: التدريب والتفويض بوصفهما شكلين للاستثمار:

يُعرّف التطوير القيادي بأنه توسيع قدرة الأفراد على أداء الأدوار والعمليات القيادية بفاعلية (Day, 2000). وتتنوع ممارساته بين البرامج التدريبية الرسمية، والتكليفات العملية، والتوجيه، والتغذية الراجعة (Day et al., 2014). وتركز هذه الدراسة على ممارستين تمثلان شكلي الاستثمار في نظرية رأس المال البشري.

يمثل التدريب الاستثمار الرسمي المنظم. ويُقصد به في هذه الدراسة البرامج المخطط لها التي تزود المنسولين بالمعارف والمهارات القيادية. وقد أظهرت دراسة الحميدي (2015) أن برنامج إعداد المرشحين لوكالة المدارس في الطائف أسهم في تطوير أدائهم المهني بدرجة عالية. لكنها رصدت معوقات أبرزها كثرة الأعباء وغلبة الجانب النظري. كما أظهرت دراسة إبراهيم وآخرين (2024) قصوراً في المهارات الإدارية لمديري المدارس الثانوية، وحاجة إلى برامج تطوير أكثر فاعلية.

ويمثل التفويض الإداري التعلّم أثناء العمل. ويُقصد به نقل القائد جزءاً من صلاحياته إلى المروّس، بما يتيح له ممارسة الدور القيادي فعلياً (حبّور، 2009). وتؤكد أدبيات التطوير أن التكليفات العملية الصعبة من أقوى مصادر التعلّم القيادي (McCall, 2004). كما أظهرت دراسة Seibert et al. (2017) أن الخبرات التطويرية الصعبة ترتبط بقابلية الترقّي عبر رفع الكفاءة الذاتية القيادية. وربطت دراسة عكاشة وآخرين (2021) بين التفويض وتخطيط التعاقب، مؤكدة أنه يهيئ المروّسين لشغل المناصب القيادية. لكن دراسة الدبيس (2025) وجدت أن ممارسة التفويض في المدارس الحكومية جاءت بمستوى متوسط.

2-3 جاهزية التعاقب القيادي:

يقصد بتخطيط التعاقب القيادي الجهد المنظم لضمان استمرارية القيادة عبر تحديد الكفاءات الداخلية وتطويرها (Rothwell, 2010). وتمثل الجاهزية محصلة هذا الجهد على مستوى الفرد. وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مستوى استعداد منسوب التعليم العام لتولي دور قيادي أعلى، كما يقدّره بنفسه. ويُقاس عبر بُعدين: **الجاهزية المُدرّكة**، أي إدراك الفرد استعداداته للمنصب ووضعه في مسار التعاقب؛ و**الكفايات القيادية**، أي قدرته على أداء مهام القيادة كإدارة الفريق وقيادة التغيير واتخاذ القرار.

ويُعد هذا التمييز مهماً من منظور نظرية رأس المال البشري. فالشعور بالاستعداد للمنصب قد يتشكل من مؤشرات رسمية مرئية، كاجتياز البرامج المعتمدة. أما الكفايات فتتشكل غالباً من الممارسة المتراكمة. وفي التعليم، يرتبط سوء التخطيط للتعاقب بتعثر المبادرات وضعف استدامة التحسين (Hargreaves, 2005). كما تبقى ممارسات التخطيط للتعاقب قادة المدارس محدودة وغير منهجية في كثير من الأنظمة (Zepeda et al., 2012).

2-4 الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية:

تتناول الدراسات العربية التعاقب القيادي غالباً على مستوى التخطيط المؤسسي. فقد وجدت دراسة عوض وآخرين (2023) أن مستوى تخطيط التعاقب في معاهد التعليم الأزهري منخفض، وأنه يرتبط طردياً بالتميز المؤسسي. ووجدت دراسة الرقب (2025) على (245) قائداً أكاديمياً أن ممارسة تخطيط التعاقب في الجامعات السعودية متوسطة، وأن لها أثراً دالاً في الميزة التنافسية المستدامة. وكشفت دراسة الراشد (2022) في جامعة الأميرة نورة عن غموض إجراءات التعاقب وضعف اكتشاف المواهب القيادية الداخلية.

ويتضح من هذه الدراسات ثلاثة أنماط. أولاً، تتركز معظمها في التعليم الجامعي، ويقل تناولها للتعليم العام. ثانياً، تتعامل مع التعاقب بوصفه ممارسة مؤسسية، لا بوصفه جاهزية فردية قابلة للقياس. ثالثاً، تدرس التدريب والتفويض كلاً على حدة، دون مقارنة إسهامهما في نموذج واحد. وتنطلق الدراسة الحالية من هذه الأنماط الثلاثة؛ فهي تقيس الجاهزية الفردية في التعليم العام، وتختبر الأداتين معاً، وتفسّر الفرق بينهما نظرياً.

2-5 فرضيات الدراسة والنموذج المفاهيمي:

تفترض نظرية رأس المال البشري أن الاستثمار في الأفراد يرفع رصيدهم من رأس المال القيادي. وبناءً على ذلك صيغت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

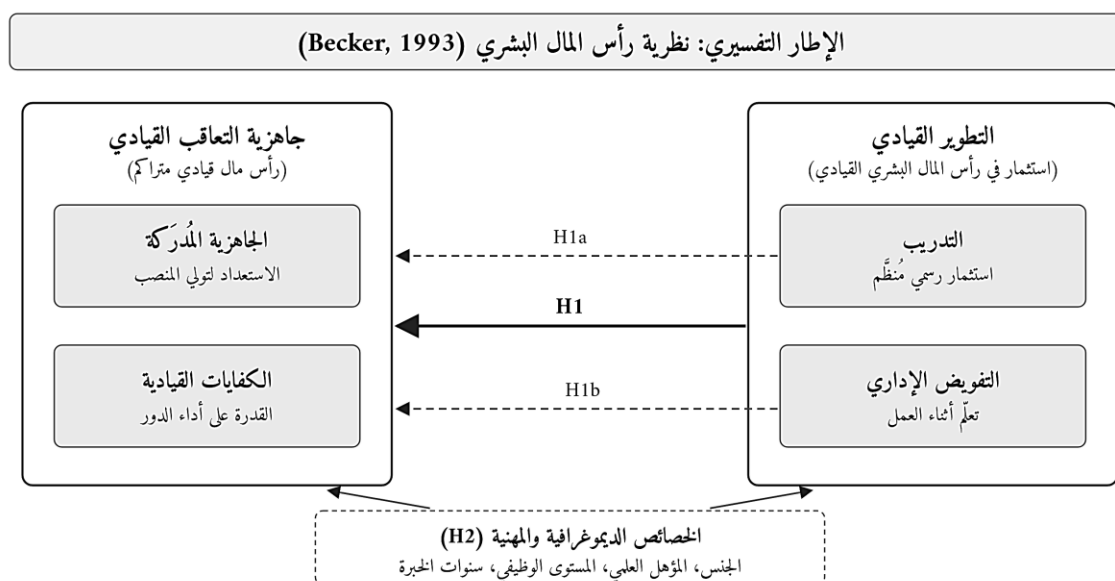
H1: يوجد أثر دال إحصائياً للتطوير القيادي في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام.

H1a: يوجد أثر دال إحصائياً للتدريب في جاهزية التعاقب القيادي.

H1b: يوجد أثر دال إحصائياً للتفويض الإداري في جاهزية التعاقب القيادي.

H2: توجد فروق دالة إحصائية في التطوير القيادي وجاهزية التعاقب القيادي تُعزى إلى: الجنس (H2a)، والمؤهل العلمي (H2b)، والمستوى الوظيفي (H2c)، وسنوات الخبرة (H2d).

أما السؤال الرابع، المتعلق باختلاف الإسهام بين بُعدي الجاهزية، فقد عولج تحليلاً استكشافياً لا فرضية مسبقة. ويوضح الشكل (1) النموذج المفاهيمي للدراسة.



شكل (1): النموذج المفاهيمي للدراسة في ضوء نظرية رأس المال البشري

3. منهجية الدراسة

1-3 منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتصميم مقطعي. واستُخدم الشق الوصفي لقياس مستوى المتغيرات، والشق الارتباطي والانحداري لاختبار الأثر، والشق الاستدلالي لاختبار الفروق بين المجموعات.

2-3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من معلمين وكلاء مدارس ومُشرفين تربويين وإداريين. واعتمدت العينة الميسرة عبر توزيع الاستبانة إلكترونياً. وبلغ عدد الاستجابات الأولية (260) استجابة. واستُبعدت ثلاث استجابات غير مكتملة أو غير صالحة، فاستقرت العينة النهائية عند (257) مستجيباً. واكتملت البيانات الديموغرافية لدى (255) منهم، وهم الذين دخلوا في اختبارات الانحدار والفروق. وتتجاوز هذه العينة الحد الأدنى اللازم لانحدار متعدد بمنئين اثنين؛ إذ يكفي (107) مستجيبين لاكتشاف أثر متوسط ($f^2 = 0.15$) بقوة إحصائية (0.95) عند مستوى دلالة 0.05، وفق تحليل القوة الإحصائية (Cohen).

(1988). ويوضح الجدول (1) خصائص العينة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفق الخصائص الديموغرافية والمهنية (ن = 255)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة (%)
الجنس	أنثى	167	65.5
	ذكر	88	34.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	81.2
	ماجستير	42	16.5
	دكتوراه	6	2.4
المستوى الوظيفي	معلم/ة	186	72.9
	إداري/ة في إدارة التعليم	40	15.7
	مشرّف/ة تربوي	16	6.3
	وكيل/ة مدرسة	13	5.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	77	30.2
	من 5 إلى أقل من 10	42	16.5
	من 10 إلى أقل من 15	49	19.2
	15 سنة فأكثر	87	34.1

ويُظهر الجدول غلبة الإناث والمعلمين وحملة البكالوريوس على العينة. ويعكس ذلك جزئياً تركيبة القوى العاملة في التعليم العام، حيث يشكل المعلمون الشريحة الأكبر. لكنه يعني أيضاً أن فئتي الوكلاء وحملة الدكتوراه صغيرتان، وهو ما يُراعى عند تفسير الفروق.

3-3 أداة الدراسة:

طوّرت الباحثتان استبانة من (30) فقرة استناداً إلى أدبيات التطوير القيادي والتعاقب (Day, 2000; Rothwell, 2010؛ عكاشة وآخرون، 2021). وتتكون الأداة من محورين يضم كل منهما بُعدين. ويقسّم المحور الأول التطوير القيادي عبر بُعدي التفويض الإداري (الفقرات 1-8) والتدريب (الفقرات 9-15). ويقسّم المحور الثاني جاهزية التعاقب عبر بُعدي الجاهزية المُدرّكة (الفقرات 16-22) والكفايات القيادية (الفقرات 23-30). واستُخدم مقياس ليكرت الخماسي من (1) غير موافق بشدة إلى (5) موافق بشدة. وحُكم على المتوسطات وفق خمس فئات متساوية الطول (0.80): منخفض جداً (1.00-1.80)، ومنخفض (1.81-2.60)، ومتوسط (2.61-3.40)، ومرتفع (3.41-4.20)، ومرتفع جداً (4.21-5.00).

4-3 صدق الأداة وثباتها:

عُرِضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في التطوير القيادي والإدارة التربوية، للتحقق من صدقها الظاهري ومواءمة فقراتها لأهداف الدراسة. وأُخذ بملاحظاتهم في تعديل صياغة الفقرات قبل التطبيق. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، حُسب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لبعدها. وتراوحت المعاملات بين (0.69) و(0.91)، وكانت جميعها دالة عند مستوى 0.001. وتتجاوز هذه القيم الحد المقبول (0.30). ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وجميعها مرتفعة.

جدول (2): بنية الأداة ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ)

المحور	البعد	الفقرات	α	مثال على الفقرات
التطوير القيادي	التفويض الإداري	(8) 1-8	0.913	يتم تفويض بمهام قيادية تساعدني على تطوير مهاراتي
	التدريب	(7) 9-15	0.926	تتوفر برامج تدريب متخصصة في المهارات القيادية
	المحور ككل	15	0.944	—
جاهزية التعاقب القيادي	الجاهزية المُدرَكة	(7) 16-22	0.890	أشعر بالاستعداد لتولي مناصب أعلى
	الكفايات القيادية	(8) 23-30	0.954	لدي القدرة على قيادة التغيير والتطوير المؤسسي
	المحور ككل	15	0.949	—
الأداة ككل		30	0.966	—

3-5 أساليب التحليل الإحصائي:

خُلِّت البيانات باستخدام برنامج SPSS (الإصدار 31). واستُخدمت التكرارات والنسب لوصف العينة، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس المستوى. وتُحقق من الاعتدالية باختبار كولموغوروف-سميرنوف وشابيرو-ويلك وبقيم الالتواء والتفرطح، مع اعتماد النطاق (± 2) معياراً للأخيرين، وهو أكثر تحفظاً من الحدود التي يقترحها Kline (2016). واستُخدم معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقات، والانحدار الخطي البسيط والمتعدد لاختبار الأثر.

ولتعميق تفسير الأثر، أُضيفت ثلاثة إجراءات. فقد فُحص التداخل الخطي بين المنبئين بمعامل تضخم التباين (VIF) مع اعتماد القيمة 10 حداً أعلى (Hair et al., 2019). وقُسِّم التباين المفسر إلى إسهام فريد لكل منبئ وإسهام مشترك بينهما عبر الفرق في (ΔR^2). كما قورن ارتباطا التدريب والتفويض بالجاهزية باختبار Williams للارتباطات المعتمدة (Steiger, 1980). وأخيراً، اختُبرت الفروق باختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي، مع المقارنات البعدية بطريقة شيفيه. وحُسبت أحجام الأثر (d ، η^2)، (f^2) وفُسِّرت وفق معايير Cohen (1988).

3-6 الاعتبارات الأخلاقية وحدود الدراسة:

حصلت الدراسة على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الطائف (رقم الموافقة HAPO-02-T-105). وشارك المستجيبون طوعاً دون جمع بيانات تعريفية. ووُزعت الأداة في المدة من 24 فبراير إلى 5 مايو 2026م (1447/9/9 هـ - 1447/11/17 هـ). واقتصرت الدراسة موضوعياً على بُعدي التدريب والتفويض، وبشراً على منسوبي التعليم العام في المملكة.

4. نتائج الدراسة

تُعرض النتائج في ثمانية أقسام متتابعة. تبدأ بالتحقق من شروط التحليل، ثم المستوى الوصفي، فالارتباطات، فاختبار فرضيات الأثر. ويليه تحليل الإسهام الفريد، ثم التحليل الاستكشافي لمسارات الأثر، وأخيراً الفروق الديموغرافية.

4-1 التحقق من شروط التحليل:

أشار اختبار كولموغوروف-سميرنوف وشابيرو-ويلك إلى انحراف دال عن التوزيع الطبيعي في جميع المتغيرات ($p < 0.01$). وبُعد ذلك متوقعاً في العينات الكبيرة، إذ يكشف الاختبار انحرافات طفيفة لا تؤثر عملياً في الاختبارات المعلمية. أما قيم الالتواء فتراوحت بين (-0.886) و(-0.261)، وقيم التفرطح بين (-0.389) و(1.926). وتقع جميعها ضمن النطاق (± 2). ومع حجم العينة ($n = 255$)، تُعد الاختبارات المعلمية مناسبة. ويشير الالتواء السالب إلى ميل الاستجابات نحو الطرف المرتفع من المقياس. كما بلغ ارتباط التدريب بالتفويض ($r = 0.709$). وبلغ معامل تضخم التباين ($VIF = 2.01$) والتحمل (0.497)، وهي قيم أدنى بكثير من حد التداخل الخطي المعتمد. وبذلك يمكن تفسير معاملات الانحدار المتعدد بثقة.

2-4 مستوى التطوير القيادي وجاهزية التعاقب (س1):

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية ومؤشرات الاعتدالية لأبعاد الدراسة

المستوى	التفرطح	الالتواء	الانحراف المعياري	المتوسط	المحور/البعد
مرتفع جداً	-0.189	-0.588	0.635	4.274	التفويض الإداري
مرتفع	-0.322	-0.461	0.742	4.025	التدريب
مرتفع	-0.268	-0.417	0.633	4.157	التطوير القيادي (الكلّي)
مرتفع	-0.389	-0.261	0.710	4.015	الجاهزية المُدرّكة
مرتفع جداً	1.926	-0.886	0.647	4.222	الكفايات القيادية
مرتفع	0.575	-0.462	0.633	4.125	جاهزية التعاقب (الكلّي)

ملاحظة: ن = 257. حُكم على المستوى وفق الفئات الخمس الموضحة في القسم (3-3).

جاء التطوير القيادي وجاهزية التعاقب كلاهما بمستوى مرتفع. لكن الصورة على مستوى الأبعاد أكثر تبايناً. فقد سجّل التفويض الإداري أعلى متوسط بين الأبعاد الأربعة ($M = 4.274$)، بمستوى مرتفع جداً. وسجّل التدريب متوسطاً أدنى ($M = 4.025$) وتشتتاً أكبر ($SD = 0.742$)، مما يعني تفاوتاً أوسع في تجارب المنسوبيين مع البرامج التدريبية.

وفي محور الجاهزية، قدّر المنسوبيون كفاياتهم القيادية ($M = 4.222$) أعلى من جاهزيتهم المُدرّكة للمنصب ($M = 4.015$). ويحمل هذا الفرق دلالة مهمة. فالمنسوب يرى نفسه قادراً على أداء مهام القيادة، لكنه أقل يقيناً من وجوده في مسار فعلي نحو المنصب. وتتسق هذه النتيجة مع ما وجدته دراسة عوض وآخرين (2023) من ضعف التخطيط المؤسسي للتعاقب. ويوضح الجدول (4) الفقرات الأعلى والأدنى في الأداة.

جدول (4): أعلى الفقرات وأدناها متوسطاً في أداة الدراسة (ن = 257)

الترتيب	الفقرة	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري
الأعلى 1	يساهم التفويض الإداري في تعزيز ثقتي بنفسي كقائد مستقبلي	التفويض	4.439	0.660
الأعلى 2	يثق المسؤول المباشر بقدرتي على إنجاز المهام المفوضة	التفويض	4.361	0.771
الأعلى 3	يساعدني التفويض الإداري على اكتساب خبرات قيادية متنوعة	التفويض	4.357	0.717
الأدنى 3	يتم تقييم احتياجاتي التدريبية بشكل دوري ومنهجي	التدريب	3.902	0.944
الأدنى 2	أتلقي تغذية راجعة منتظمة حول مستوى جاهزيتي القيادية	الجاهزية المُدرّكة	3.816	1.035
الأدنى 1	تم تحديدي ضمن خطة التعاقب القيادي في الجهة	الجاهزية المُدرّكة	3.788	1.032

تكشف الفقرات صورة أدق من متوسطات الأبعاد. فالفقرات الثلاث الأعلى كلها في بُعد التفويض، وتتعلق بالثقة والخبرة والشعور بالقدرة. لكن فقرتي المشاركة في القرارات ($M = 4.184$) والدعم عند التفويض ($M = 4.153$) جاءت أدنى فقرات البعد. أي إن المنسوب يشعر بالثقة الممنوحة له أكثر مما يمارس صلاحية القرار فعلياً. وفي المقابل، جاءت الفقرتان الأدنى في الأداة كلها في الجاهزية المُدرّكة: الإدراج في خطة التعاقب ($M = 3.788$)، وتلقي التغذية الراجعة عن الجاهزية ($M = 3.816$). كما سجّلنا أعلى تشتت ($SD > 1.0$). ويعني ذلك أن البنية الرسمية للتعاقب، من تحديد المرشحين ومتابعة جاهزيتهم، هي الحلقة الأضعف في المنظومة.

3-4 العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة:

جدول (5): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الدراسة (ن = 257)

البُعد	1	2	3	4	5
1. التفويض الإداري	—				
2. التدريب	0.709	—			
3. الجاهزية المُدرَكة	0.628	0.846	—		
4. الكفايات القيادية	0.602	0.566	0.751	—	
5. جاهزية التعاقب (الكلي)	0.657	0.751	0.933	0.938	—
6. التطوير القيادي (الكلي)	0.923	0.926	0.799	0.631	0.762

ملاحظة: جميع المعاملات دالة عند ($p < 0.001$). ارتباطات البُعد بمحوره الكلي ارتباطات جزء بكل.

ارتبط التطوير القيادي الكلي بجاهزية التعاقب ارتباطاً طردياً قوياً ($r = 0.762, p < 0.001$). وكان ارتباط التدريب بالجاهزية ($r = 0.751$) أقوى من ارتباط التفويض بها ($r = 0.657$). وأكد اختبار Williams أن الفرق بين الارتباطين دال إحصائياً ($t(252) = 3.03, p = 0.003$). وبذلك لا يُعد تفوق التدريب فرقاً ظاهرياً، بل فرقاً حقيقياً في قوة العلاقة.

وتظهر المصفوفة نمطاً أدق عند النظر إلى بُعدي الجاهزية. فالتدريب يرتبط بالجاهزية المُدرَكة ارتباطاً قوياً جداً ($r = 0.846$)، يفوق كثيراً ارتباط التفويض بها ($r = 0.628$). وكان هذا الفرق دالاً ($t(252) = 8.34, p < 0.001$). أما مع الكفايات القيادية فينقلب الترتيب؛ إذ ارتبط التفويض بها ($r = 0.602$) بدرجة أعلى قليلاً من التدريب ($r = 0.566$)، والفرق غير دال ($t(252) = 0.96, p = 0.337$). ويعني ذلك أن تفوق التدريب ينحصر في الجاهزية المُدرَكة، ولا يمتد إلى الكفايات. وتجدر الإشارة إلى أن بُعد الجاهزية المُدرَكة يتضمن ثلاث فقرات تتناول البرامج التدريبية مباشرة (الفقرات 16-18). ولهذا يُرجَّح أن جزءاً من قوة ارتباطه بالتدريب يعكس هذا التداخل في المحتوى، لا أثراً خالصاً.

4-4 اختبار فرضيات الأثر (س2، س3):

اختُبرت فرضيات الأثر الثلاث أولاً بانحدار بسيط لكل منبئ على حدة. ويعرض الجدول (6) النتائج.

جدول (6): نتائج الانحدار الخطي البسيط لأثر التطوير القيادي وبعديه في جاهزية التعاقب القيادي

المنبئ	R	R ²	المعدل R ²	F (1, 253)	B	β	t	p	f ²
التطوير القيادي (H1)	0.762	0.581	0.579	351.12	0.762	0.762	18.74	< 0.001	1.39
التدريب (H1a)	0.751	0.564	0.562	327.78	0.641	0.751	18.10	< 0.001	1.29
التفويض الإداري (H1b)	0.657	0.432	0.430	192.49	0.655	0.657	13.87	< 0.001	0.76

فسر التطوير القيادي الكلي (58.1%) من التباين في جاهزية التعاقب ($F(1, 253) = 351.12, p < 0.001$). ويعني ذلك أن ارتفاع التطوير القيادي درجة واحدة يرتبط بارتفاع الجاهزية بمقدار (0.762) درجة. ويُعد حجم الأثر كبيراً جداً ($f^2 = 1.39$)، إذ يتجاوز ثمانية أضعاف حد الأثر الكبير (0.35). وبذلك قُبِلَت الفرضية H1.

وعلى مستوى البُعدين، فسّر التدريب منفرداً (56.4%) من التباين ($\beta = 0.751, p < 0.001$)، فقُبِلَت الفرضية H1a. وفسّر التفويض الإداري منفرداً (43.2%) من التباين ($\beta = 0.657, p < 0.001$)، فقُبِلَت الفرضية H1b. ويتضح أن التدريب منفرداً يفسر قرابة ما يفسره التطوير القيادي الكلي. ويثير ذلك سؤالا حول القيمة المضافة للتفويض عند وجود التدريب، وهو ما يجيب عنه الانحدار المتعدد.

جدول (7): نتائج الانحدار الخطي المتعدد لأثر بُعدي التطوير القيادي معاً في جاهزية التعاقب القيادي

VIF	p	t	β	الخطأ المعياري	B	المنبئ
—	< 0.001	6.26	—	0.174	1.089	الثابت
2.01	< 0.001	10.09	0.574	0.048	0.489	التدريب
2.01	< 0.001	4.41	0.250	0.057	0.250	التفويض الإداري
Model summary: R = 0.772, R ² = 0.596, Adjusted R ² = 0.592, F(2, 252) = 185.52, p < 0.001						

فسر النموذج المتعدد (59.6%) من التباين في الجاهزية (F(2, 252) = 185.52, p < 0.001). وبقي المنبئان دالين عند ضبط كل منهما بالآخر. لكن الوزن النسبي للتدريب ($\beta = 0.574$) تجاوز ضعف وزن التفويض ($\beta = 0.250$). وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرضيات H1a و H1b في نموذج واحد.

5-4 الإسهام الفريد والمشارك للتدريب والتفويض:

يكشف تقسيم التباين المفسر صورة أوضح من معاملات بيتا وحدها. ويعرض الجدول (8) هذا التقسيم.

جدول (8): تقسيم التباين المفسر في جاهزية التعاقب إلى إسهام فريد ومشارك

f ²	p	F للتغير	النسبة من التباين المفسر (%)	ΔR^2	مكون التباين
0.41	< 0.001	102.30	27.5	0.164	الإسهام الفريد للتدريب
0.08	< 0.001	19.96	5.4	0.032	الإسهام الفريد للتفويض الإداري
—	—	—	67.1	0.400	الإسهام المشترك بين البعدين
—	—	—	100	0.596	إجمالي التباين المفسر

يتقاسم التدريب والتفويض معظم التباين المفسر (67.1%). ويعني ذلك أن الأداتين تعملان في الغالب معاً، وأن المنسوب الذي يتلقى تدريباً جيداً يحظى عادة بتفويض أوسع. أما الإسهام الفريد فيميل بوضوح للتدريب. فهو يضيف (16.4%) من التباين فوق ما يفسره التفويض، بحجم أثر متوسط إلى كبير ($f^2 = 0.41$). في حين يضيف التفويض (3.2%) فقط فوق التدريب، بحجم أثر صغير ($f^2 = 0.08$)، لكنه دال إحصائياً.

وتكتسب هذه النتيجة دلالتها عند ربطها بالمستوى الوصفي. فالتفويض هو أعلى الأبعاد ممارسةً وفق تقدير المنسوبيين (M = 4.274)، لكنه الأقل إسهاماً فريداً في الجاهزية. وتطلق الدراسة على هذا النمط «مفارقة التفويض»: ارتفاع الممارسة مع انخفاض العائد التطويري. وتناقش دلالة هذه المفارقة في ضوء النظرية في القسم الخامس.

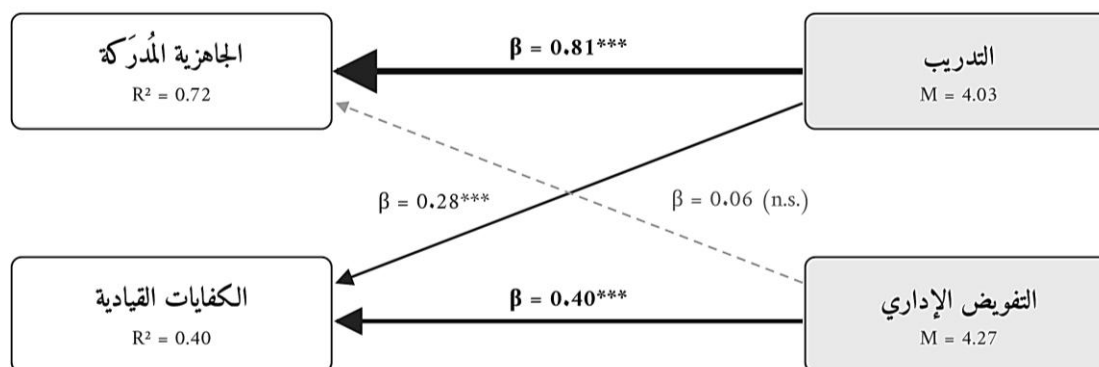
6-4 تحليل استكشافي: مسارات الأثر على مستوى بُعدي الجاهزية (س4):

أظهرت المصفوفة الارتباطية أن تفوق التدريب قد لا يكون متماثلاً عبر بُعدي الجاهزية. ولاختبار ذلك، قُدر نموذج انحدار متعدد مستقل لكل بُعد. ويعرض الجدول (9) والشكل (2) النتائج.

جدول (9): نتائج الانحدار المتعدد لأثر التدريب والتفويض في كل بُعد من بُعدي جاهزية التعاقب

F (2, 252)	R ²	p	t	β	المنبئ	المتغير التابع
319.72	0.717	< 0.001	16.97	0.806	التدريب	الجاهزية المُدرَكة
		0.234	1.19	0.057	التفويض الإداري	
84.48	0.401	< 0.001	4.05	0.280	التدريب	الكفايات القيادية
		< 0.001	5.84	0.404	التفويض الإداري	

ملاحظة: قُدرت المعاملات المعيارية من مصفوفة الارتباط في الجدول (5) لعينة (ن = 255). يتضمن بُعد الجاهزية المُدرَكة ثلاث فقرات تتناول البرامج التدريبية (16-18)، مما يرجح تضخم معامل التدريب في النموذج الأول.



شكل (2): أثر التدريب والتفويض في بُعدي جاهزية التعاقب (سُمك السهم يتناسب مع حجم المعامل المعياري، والسهم المتقطع غير دال؛ *** $p < 0.001$). يتضمن بُعد الجاهزية المُدرَكة فقرات عن البرامج التدريبية.

تكشف النتائج عن مسارين متميزين للأثر. **في المسار الأول**، فسّر التدريب والتفويض معاً (71.7%) من التباين في الجاهزية المُدرَكة. وكان التدريب المنبئ الوحيد الدال ($\beta = 0.806$, $p < 0.001$)، في حين لم يكن للتفويض أثر دال عند ضبط التدريب ($\beta = 0.057$, $p = 0.234$). لكن هذه النتيجة تُقرأ بحذر؛ لأن ثلاثاً من فقرات هذا البُعد السبع تقيس تقييم المنسوب للبرامج التدريبية نفسها. ولذلك لا يمكن الفصل هنا بين أثر التدريب في الجاهزية وتداخل المحتوى بين المقياسين.

وفي المسار الثاني، فسّر البُعدان معاً (40.1%) من التباين في الكفايات القيادية. وهنا انقلب الترتيب؛ إذ كان التفويض العامل الأقوى ($\beta = 0.404$, $p < 0.001$)، يليه التدريب ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$). ويعني ذلك أن القدرة على أداء مهام القيادة تتشكل عبر الممارسة الفعلية أكثر من البرامج الرسمية. ويُعد هذا المسار الأكثر موثوقية في الدراسة؛ لأن بُعد الكفايات خالٍ من أي تداخل في المحتوى مع بُعد التطوير.

وتغيّر هذه النتيجة قراءة نتائج القسم السابق. فتفوق التدريب في النموذج الكلي لا يعني أنه الأداة الأهم في كل جوانب الجاهزية. بل يتركز في بُعد الجاهزية المُدرَكة، الذي يتداخل جزئياً في محتواه مع التدريب. أما حين تُقاس الجاهزية بالكفايات القيادية وحدها، فيتقدم التفويض على التدريب. ويتطابق هذا النمط مع تمييز نظرية رأس المال البشري بين الاستثمار الرسمي والتعلم أثناء العمل.

7-4 الفروق وفق الخصائص الديموغرافية والمهنية (س5):

أولاً: الجنس. يعرض الجدول (10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للفروق وفق متغير الجنس

المتغير	م الإناث (ن = 167)	م الذكور (ن = 88)	الفرق	t (253)	p	d
التفويض الإداري	4.326	4.173	0.153	1.84	0.067	0.24
التدريب	4.085	3.911	0.174	1.79	0.075	0.24
التطوير القيادي (الكلي)	4.214	4.051	0.163	1.96	0.051	0.26
الجاهزية المُدرَكة	4.055	3.938	0.116	1.25	0.214	0.16
الكفايات القيادية	4.230	4.207	0.022	0.26	0.793	0.03
جاهزية التعاقب (الكلي)	4.148	4.082	0.066	0.80	0.428	0.10

لم تظهر فروق دالة بين الجنسين في أي من المتغيرات ($p > 0.05$). وكانت أحجام الأثر جميعها صغيرة ($d \leq 0.26$). واقترب الفرق في التطوير القيادي من حد الدلالة لصالح الإناث ($p = 0.051$)، لكنه لا يرقى إلى فرق جوهري. وبذلك رُفِضَت الفرضية

H2a. وتنسق هذه النتيجة مع ما وجدته الديبيس (2025) من غياب الفروق بين الجنسين في ممارسة التفويض. **ثانياً: المؤهل العلمي والمستوى الوظيفي وسنوات الخبرة.** يعرض الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي للمحورين الكليين مع أحجام الأثر.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق المؤهل والمستوى الوظيفي وسنوات الخبرة

العامل	الفئة	ن	م التطوير القيادي	م جاهزية التعاقب
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	4.230	4.159
	ماجستير	42	3.819	3.938
	دكتوراه	6	4.022	4.256
	نتيجة الاختبار		$F(2, 252) = 7.90, p = 0.001, \eta^2 = 0.059$	$F(2, 252) = 2.29, p = 0.103, \eta^2 = 0.018$
المستوى الوظيفي	معلم/ة	186	4.097	4.049
	وكيل/ة مدرسة	13	4.579	4.518
	مشرف/ة تربوي	16	4.171	4.262
	إداري/ة	40	4.293	4.295
	نتيجة الاختبار		$F(3, 251) = 3.18, p = 0.025, \eta^2 = 0.037$	$F(3, 251) = 3.90, p = 0.010, \eta^2 = 0.045$
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	77	4.120	4.170
	من 5 إلى أقل من 10	42	4.335	4.348
	من 10 إلى أقل من 15	49	4.331	4.207
	15 سنة فأكثر	87	4.007	3.933
	نتيجة الاختبار		$F(3, 251) = 4.21, p = 0.006, \eta^2 = 0.048$	$F(3, 251) = 5.05, p = 0.002, \eta^2 = 0.057$

ملاحظة: يُحسب حجم الأثر η^2 بقسمة مجموع المربعات بين المجموعات على مجموع المربعات الكلي. وتمثل القيم 0.01 و 0.06 و 0.14 أثراً صغيراً ومتوسطاً وكبيراً على الترتيب، وفق معايير Cohen (1988).

ولتحديد موضع هذه الفروق بدقة، أُجري تحليل التباين على مستوى الأبعاد الأربعة. ويعرض الجدول (12) النتائج.

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي على مستوى الأبعاد الأربعة (قيمة F، ومستوى الدلالة، وحجم الأثر η^2)

البعد	المؤهل العلمي (2, 252)	المستوى الوظيفي (3, 251)	سنوات الخبرة (3, 251)
التفويض الإداري	$F = 9.77, p < 0.001, \eta^2 = 0.072$	$F = 4.08, p = 0.008, \eta^2 = 0.046$	$F = 2.41, p = 0.067, \eta^2 = 0.028$
التدريب	$F = 4.31, p = 0.014, \eta^2 = 0.033$	$F = 1.80, p = 0.147, \eta^2 = 0.021$	$F = 6.93, p < 0.001, \eta^2 = 0.077$
الجاهزية المُدرَكة	$F = 1.98, p = 0.141, \eta^2 = 0.015$	$F = 2.76, p = 0.043, \eta^2 = 0.032$	$F = 7.00, p < 0.001, \eta^2 = 0.077$
الكفايات القيادية	$F = 2.15, p = 0.119, \eta^2 = 0.017$	$F = 4.12, p = 0.007, \eta^2 = 0.047$	$F = 2.57, p = 0.055, \eta^2 = 0.030$

ويكشف الجدول (12) نمطاً واضحاً. فالخبرة تُحدث أكبر فروقها في التدريب والجاهزية المُدرَكة ($\eta^2 = 0.077$ لكل منهما)، دون التفويض والكفايات. أما المستوى الوظيفي فيُحدث فروقه في التفويض والكفايات القيادية، دون التدريب. ويعني ذلك أن موقع المنسوب الوظيفي يحدد ما يُقوّض إليه وما يبنيه من كفايات، في حين ترتبط مدة خدمته بما يتلقاه من تدريب وإدراكه جاهزيته للمنصب. وأما المؤهل فيرتبط بتقدير التفويض والتدريب، دون أي من بُعدي الجاهزية.

جدول (13): نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه للمتغيرات ذات الفروق الدالة

المتغير التابع	المقارنة	فرق المتوسطين	p	الدالة
التطوير القيادي (المؤهل)	بكالوريوس مقابل ماجستير	0.411	0.001	دال، لصالح البكالوريوس
التطوير القيادي (المستوى)	وكيل مقابل معلم	0.482	0.068	غير دال
جاهزية التعاقب (المستوى)	وكيل مقابل معلم	0.469	0.078	غير دال
التطوير القيادي (الخبرة)	10 إلى أقل من 15 مقابل 15 فأكثر	0.324	0.038	دال، لصالح فئة 10 إلى أقل من 15
	5 إلى أقل من 10 مقابل 15 فأكثر	0.328	0.051	غير دال
جاهزية التعاقب (الخبرة)	5 إلى أقل من 10 مقابل 15 فأكثر	0.415	0.006	دال، لصالح فئة 5 إلى أقل من 10
	10 إلى أقل من 15 مقابل 15 فأكثر	0.274	0.107	غير دال
	أقل من 5 مقابل 15 فأكثر	0.237	0.114	غير دال

ملاحظة: يقتصر الجدول على المقارنات ذات الفروق الأكبر؛ بقية المقارنات غير دالة.

المؤهل العلمي: ظهر فرق دال في تقدير التطوير القيادي ($F(2, 252) = 7.90, p = 0.001, \eta^2 = 0.059$). وبيّنت المقارنات البعدية أن حملة البكالوريوس قدّروا ما يتلقونه من تطوير أعلى من حملة الماجستير بفارق ($p = 0.001, 0.411$). لكن الفرق لم يكن دالاً في جاهزية التعاقب ($p = 0.103$). وبذلك **قُبِلَت الفرضية H2b جزئياً**. ويعني ذلك أن المؤهل الأعلى لا يقترن بجاهزية أعلى للتعاقب.

المستوى الوظيفي: ظهرت فروق دالة في المتغيرين، لكنها صغيرة الحجم ($\eta^2 = 0.037$ للتطوير، و 0.045 للجاهزية). وسجّل وكلاء المدارس أعلى المتوسطات، والمعلمون أدناها. غير أن المقارنات البعدية لم تحدد فرقاً دالاً بين زوج بعينه؛ إذ اقترب الفرق بين الوكلاء والمعلمين من حد الدلالة ($p = 0.068$ للتطوير، و 0.078 للجاهزية). ويُعزى ذلك جزئياً إلى صغر حجم فئة الوكلاء (ن = 13). وبذلك **قُبِلَت الفرضية H2c** على مستوى الاختبار الكلي، مع ضرورة الحذر في تفسير اتجاه الفرق.

سنوات الخبرة: ظهرت فروق دالة في المتغيرين ($\eta^2 = 0.048$ للتطوير، و 0.057 للجاهزية)، **فُقِلَت الفرضية H2d**. وبأخذ نمط المتوسطات شكل منحني مقلوب. فالجاهزية ترتفع من فئة أقل من خمس سنوات (4.170) إلى ذروتها في فئة 5-10 سنوات (4.348). ثم تترجع إلى أدنى مستوى لها في فئة 15 سنة فأكثر (3.933). وكان الفرق بين الذروة والفئة الأعلى خبرة دالاً في المقارنات البعدية ($p = 0.006$). وتكرر النمط نفسه في التطوير القيادي؛ إذ قدّرت فئة 10-15 سنة ما تتلقاه من تطوير أعلى من فئة 15 سنة فأكثر ($p = 0.038$). ويعني ذلك أن الخبرة الأطول لا تقترن بجاهزية أعلى، بل بتراجعها.

8-4 ملخص نتائج اختبار الفرضيات

جدول (14): ملخص نتائج اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية	الاختبار	النتيجة الرئيسية	القرار
H1: أثر التطوير القيادي	انحدار بسيط	$R^2 = 0.581, f^2 = 1.39$	قُبِلَت
H1a: أثر التدريب	انحدار بسيط ومتعدد	$\beta = 0.574, \Delta R^2 = 0.164$	قُبِلَت
H1b: أثر التفويض	انحدار بسيط ومتعدد	$\beta = 0.250, \Delta R^2 = 0.032$	قُبِلَت
H2a: الفروق وفق الجنس	اختبار (ت)	لا فروق دالة ($d \leq 0.26$)	رُفِضَت
H2b: الفروق وفق المؤهل	تحليل التباين	دالة في التطوير فقط	قُبِلَت جزئياً
H2c: الفروق وفق المستوى الوظيفي	تحليل التباين	دالة وصغيرة الحجم في المتغيرين	قُبِلَت
H2d: الفروق وفق الخبرة	تحليل التباين	دالة؛ تراجع لدى فئة 15 سنة فأكثر	قُبِلَت

5. مناقشة النتائج

5-1 التطوير القيادي استثمار ذو عائد مرتفع:

أظهرت الدراسة أن التطوير القيادي يفسر قرابة (58%) من التباين في جاهزية التعاقب. ويتسق هذا الحجم مع الفرضية المركزية لنظرية رأس المال البشري، وهي أن الاستثمار في الأفراد يرفع رصيدهم من القدرات (Becker, 1993). كما يتسق مع ما وجدته الرقب (2025) من أثر دال لتخطيط التعاقب في مؤسسات التعليم العالي السعودية. لكن الدراسة الحالية تنقل هذا الأثر من مستوى المؤسسة إلى مستوى الفرد، ومن التعليم الجامعي إلى التعليم العام.

ومع ذلك، لا ينبغي قراءة هذا الحجم بمعزل عن طبيعة القياس. فالتغيران كلاهما مقيسان بتقدير ذاتي من المستجيب نفسه، في وقت واحد. وهذا قد يضخم العلاقة بفعل تباين الطريقة المشتركة (Podsakoff et al., 2003). ولهذا تقدم الدراسة الأثر الكلي بوصفه حداً أعلى محتملاً، وتبني إسهاماتها الأساسية على المقارنة بين الأداتين، لا على حجم الأثر الكلي وحده.

5-2 التفويض يبني الكفاية، والتدريب يرتبط بإدراك الجاهزية:

تمثل نتيجة الكفايات القيادية الإسهام الأبرز للدراسة. فحين تُقاس الجاهزية بقدرة المنسوب على أداء مهام القيادة، يتقدم التفويض على التدريب ($\beta = 0.404$ مقابل 0.280). وتُعد هذه النتيجة الأكثر موثوقية؛ لأن بُعد الكفايات لا يتداخل في محتواه مع أي من بُعدي التطوير. وفي ضوء تمييز (Becker 1993) بين الاستثمار الرسمي والتدريب أثناء العمل، يمكن تفسير ذلك بأن الكفايات القيادية رأس مال بشري خاص بالدور، يُكتسب أساساً بممارسة الدور نفسه.

أما التدريب فارْتَبط ارتباطاً قوياً جداً بالجاهزية المُدرَكة. ولهذا الارتباط تفسيران متكاملان. الأول نظري؛ فالتدريب استثمار رسمي مرئي، يمنح المتدرب مؤشراً واضحاً على تأهله، كإتمام برنامج إعداد القيادات المدرسية. والثاني قياسي؛ إذ تتناول ثلاث من فقرات هذا البُعد البرامج التدريبية مباشرة. ولا تسمح بيانات الدراسة بالفصل بين التفسيرين، ولهذا تُقدّم هذه النتيجة بوصفها مؤشراً يحتاج إلى تأكيد بأداة معدلة.

أما التفويض فاستثمار غير رسمي ومتراكم. ولا يمنح المنسوب شهادة، لكنه يمنحه فرصة ممارسة مهام القيادة فعلياً. ولهذا كان العامل الأقوى في بناء الكفايات القيادية. ويتسق ذلك مع ما تؤكد أدبيات التطوير من أن الخبرات العملية من أقوى مصادر التعلم القيادي (McCall, 2004). كما يتسق مع ما ذهب إليه عكاشة وآخرون (2021) من أن التفويض يهيئ المرؤوسين عملياً لشغل المناصب القيادية.

ويحمل هذا التمايز تحذيراً مهماً لصانعي القرار. فالاعتماد على التدريب وحده قد يُنتج منسوبين يشعرون بالاستعداد للمنصب، دون أن تكون كفاياتهم قد بُنيت بالقدر نفسه. وبالمقابل، قد يُنتج التفويض كفايات حقيقية لا يقابلها اعتراف مؤسسي بها. وتؤيد ذلك نتائج الفقرات؛ إذ قَدّر المنسوبون كفاياتهم مرتفعة جداً، بينما جاء إدراجهم في خطط التعاقب وتلقيهم التغذية الراجعة أدنى فقرات الأداة. أي إن الكفاية تُبنى في الميدان، لكن البنية الرسمية التي تعترف بها وتوجهها نحو المنصب ما تزال ضعيفة، وهو ما يتسق مع ما وجده عوض وآخرون (2023) والراشد (2022).

5-3 مفارقة التفويض: ممارسة مرتفعة وعائد منخفض:

سجل التفويض أعلى متوسط بين الأبعاد، لكنه قَدّم أقل إسهام فريد في الجاهزية الكلية. وتتعارض هذه النتيجة ظاهرياً مع ما وجدته الدبيس (2025) من مستوى متوسط لممارسة التفويض. لكن المفارقة تتضح عند التمييز بين تفويض المهام وتفويض الصلاحيات. فالمنسوب قد يُكَلّف بمهام كثيرة، فيقدّر التفويض مرتفعاً. لكن هذه المهام قد تكون تنفيذية لا تتضمن قرارات قيادية حقيقية. وتدعم نتائج الفقرات هذا التفسير؛ فأعلى فقرات التفويض تتعلق بالثقة والشعور بالقدرة، بينما جاءت المشاركة في اتخاذ القرارات والدعم عند التفويض أدنى فقراته. وتدعم الأدبيات هذا التفسير؛ إذ وجدت دراسة (Dragoni et al. 2009) أن ما يبني الكفايات الإدارية هو القيمة التطويرية للتكليف، لا مدة ممارسته أو تكراره.

وهنا نتحدى النتيجة افتراض التحول التلقائي في نظرية رأس المال البشري. فالنظرية تفترض أن التدريب أثناء العمل يراكم رأس مال بشري خاص بالمنظمة. لكن هذا التراكم مشروط بنوع العمل الذي يمارسه الفرد. وفي نظام تعليمي تتركز فيه الصلاحيات في المستويات العليا (Meemar et al., 2018)، تكون مساحة الصلاحيات القابلة للتفويض على مستوى المدرسة محدودة أصلاً. ولهذا يرتفع تكرار التفويض دون أن يرتفع عائده التطويري بالقدر نفسه. ونقترح الدراسة أن مركزية الصلاحيات شرط حدي يحدد مقدار تحول التعلم أثناء العمل إلى جاهزية.

4-5 الخبرة والمؤهل: التراكم والتقدم ورأس المال العام:

أظهرت نتائج سنوات الخبرة منحني مقلوباً، بلغت فيه الجاهزية ذروتها في فئة 5-10 سنوات، وتراجعت لدى فئة 15 سنة فأكثر. وتقدم نظرية رأس المال البشري تفسيرين متكاملين لهذا النمط. الأول هو تقدم المهارات؛ إذ تفقد الخبرات المتراكمة جزءاً من قيمتها إذا لم تُجدد مع تحولات التعليم الرقمية والتنظيمية (De Grip & Van Loo, 2002). والثاني هو تراجع حافز الاستثمار؛ إذ يقل استثمار الفرد والمنظمة في التدريب كلما قصرت المدة المتبقية للاستفادة منه (Becker, 1993). ويتسق ذلك مع انخفاض تقدير هذه الفئة للتطوير القيادي نفسه ($M = 4.007$). كما يتسق مع نتائج تحليل الأبعاد؛ إذ تركزت فروق الخبرة في التدريب والجاهزية المُدرَكة، لا في التفويض والكفايات. فذوو الخبرة الطويلة لا ينفقون على الممارسة، بل إلى الاستثمار الرسمي المتجدد وإلى الاعتراف بجاهزيتهم.

وتحمل هذه النتيجة دلالة عملية مهمة. فأصحاب الخبرة الطويلة هم الأقرب زمنياً إلى المناصب القيادية في الأنظمة التي تعتمد الأقدمية. لكنهم في هذه العينة الأقل جاهزية. ويعني ذلك أن الاعتماد على الأقدمية وحدها في اختيار القيادات قد لا يحقق أهداف التعاقب.

أما المؤهل العلمي فقد ارتبط بتقدير التطوير القيادي دون جاهزية التعاقب. ويمكن تفسير ذلك بالتمييز بين رأس المال البشري العام والخاص (Becker, 1993). فالماجستير يمثل رأس مال عاماً يرفع معارف حامله، لكنه لا يتحول تلقائياً إلى جاهزية لدور قيادي محدد. كما يُرجَّح أن يكون حملة الماجستير أكثر نقداً لجودة البرامج المتاحة، لارتفاع توقعاتهم منها. وتتسق النتيجة مع ما وجدته الراشد (2022) من ضعف اكتشاف المواهب القيادية الداخلية وتوظيفها في مسارات التعاقب.

وأخيراً، لم تظهر فروق دالة بين الجنسين، وكانت أحجام الأثر صغيرة. وتشير هذه النتيجة إلى تقارب فرص التطوير والجاهزية بين المعلمين والمعلمات. ويتسق ذلك مع توجهات رؤية المملكة 2030 في تمكين المرأة في القيادة. أما فروق المستوى الوظيفي فكانت صغيرة، وتركزت في التفويض والكفايات القيادية دون التدريب. ويتسق ذلك مع منطق التعلم أثناء العمل؛ فالموقع الوظيفي يحدد مساحة الصلاحيات المتاحة، وهذه المساحة هي ما يبنى الكفاءة. لكن صغر فئة الوكلاء يستدعي الحذر في تعميم اتجاه الفرق.

6. إسهامات الدراسة

الإسهام النظري: تقدم الدراسة تطبيقاً لنظرية رأس المال البشري على جاهزية التعاقب القيادي في التعليم العام. وتُظهر أن التعلم أثناء العمل عبر التفويض هو العامل الأقوى في بناء الكفايات القيادية، رغم تفوق التدريب في النموذج الكلي. وبذلك تبين أن الحكم على أدوات التطوير بالأثر الكلي وحده قد يحجب أيها يبني الكفاءة فعلاً. كما تقترح مركزية الصلاحيات شرطاً حدياً يحدد عائد التفويض، وتتحدى بذلك افتراض التحول التلقائي للاستثمار إلى جاهزية.

الإسهام المنهجي: تجاوزت الدراسة الاكتفاء بمعاملات الانحدار إلى تقسيم التباين إلى إسهام فريد ومشترك، ومقارنة الارتباطات المعتمدة، وحساب أحجام الأثر. كما فصلت الجاهزية المُدرَكة عن الكفايات القيادية في القياس والتحليل. ويكشف هذا الفصل أنماطاً تخفيها المقاييس الكلية للجاهزية.

الإسهام التطبيقي: تقدم الدراسة لوزارة التعليم والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي وإدارات التعليم أدلة على أن التدريب والتفويض ليسا بديلين، بل أداتان تبنيان جانبين مختلفين من الجاهزية. كما تنبّه إلى تراجع جاهزية ذوي الخبرة الطويلة، وإلى محدودية العائد التطويري للتفويض حين يقتصر على المهام التنفيذية.

7. حدود الدراسة والبحوث المستقبلية

تخضع نتائج الدراسة لعدة حدود. أولاً، اعتمدت الدراسة تصميمًا مقطعيًا، ولذلك يشير «الأثر» إلى قدرة تنبؤية إحصائية لا إلى علاقة سببية مثبتة. ثانيًا، قيس المتغيرات كلها بتقدير ذاتي في وقت واحد، مما يعرض النتائج لتباين الطريقة المشتركة (Podsakoff et al., 2003). ثالثًا، اعتمدت الدراسة عينة ميسرة يغلب عليها المعلمون والإناث، وصغرت فيها فننا الوكلاء وحملة الدكتوراه. رابعًا، تحقق صدق الأداة بالمراجعة الظاهرية والاتساق الداخلي، ولم يُجر لها تحليل عاملي توكيدي. خامسًا، يتضمن بُعد الجاهزية المُدرّكة ثلاث فقرات تقيّم البرامج التدريبية (16-18)، ويتضمن بُعد التدريب فقرة عن الربط بين التطوير والتعاقب (9). ويُرجّح أن يرفع هذا التداخل ارتباط التدريب بالجاهزية، ومن ثم وزنه في النموذج الكلي. ولهذا بُنيت الاستنتاجات الرئيسة على بُعد الكفايات الخالي من هذا التداخل.

وتنبثق من هذه الحدود مقترحات بحثية محددة. أولاً، دراسة طويلة تنتبع المتدربين بعد البرامج وتقيس انتقالهم الفعلي إلى المناصب القيادية. ثانيًا، استخدام مصادر متعددة للبيانات، كتقييم القادة المباشرين لكفايات المرشحين، لتقليل تحيز التقدير الذاتي. ثالثًا، اختبار مركزية الصلاحيات أو جودة التفويض متغيراً معديلاً في العلاقة بين التفويض والجاهزية. رابعًا، إعادة بناء بُعد الجاهزية المُدرّكة بفقرات خالية من محتوى التدريب، وإجراء تحليل عاملي توكيدي للأداة على عينة احتمالية أوسع، مع تمثيل كافٍ لفئة الوكلاء. خامسًا، دراسة نوعية تستكشف تجارب ذوي الخبرة الطويلة وأسباب تراجع جاهزيتهم.

8. توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، تقدّم الدراسة التوصيات الآتية، مع تحديد الجهة المعنية بكل منها:

1. تحويل التفويض إلى تكاليف تطويرية مؤثقة (قادة المدارس وإدارات التعليم): أن يتضمن التفويض صلاحيات قرار حقيقية لا مهاماً تنفيذية فقط، وأن يُوثّق بهدف تطويري محدد ومراجعة لاحقة مع القائد المقوض. ويستند ذلك إلى نتيجة مفارقة التفويض، وإلى كونه العامل الأقوى في بناء الكفايات القيادية.

2. ربط التدريب بالتطبيق الميداني (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي): أن يُتبع كل برنامج قيادي بتكليف عملي مرتبط بمحتواه، وأن تُتابع آثاره بعد انتهائه. ويستند ذلك إلى أن التدريب يبني الجاهزية المُدرّكة أكثر من الكفايات، وإلى ما رصدته الدراسات السابقة من غلبة الجانب النظري على البرامج.

3. بناء مسارات تعاقب معلنة (وزارة التعليم): أن يُبنى سجل للكفاءات القيادية الواعدة في كل إدارة تعليم، وأن يُبلّغ المنسوبون بوجودهم في هذه المسارات. ويستند ذلك إلى أن الإدراج في خطة التعاقب وتلقي التغذية الراجعة عن الجاهزية جاء أدنى فقرات الأداة.

4. برامج تجديد لذوي الخبرة الطويلة (إدارات التعليم): أن تُصمّم برامج إثراء مهني لمن تجاوزت خبرتهم خمس عشرة سنة، تركز على المستجدات التنظيمية والرقمية. ويستند ذلك إلى تراجع الجاهزية لدى هذه الفئة، وإلى مخاطر الاعتماد على الأقدمية وحدها في اختيار القيادات.

5. اعتماد الكفاية لا المؤهل وحده معياراً للترشيح (وزارة التعليم): أن تُبنى معايير الترشيح للمناصب القيادية على الكفايات المُثبتة بالممارسة، لا على المؤهل الأكاديمي وحده. ويستند ذلك إلى عدم وجود فروق في الجاهزية تُعزى إلى المؤهل.

9. الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التطوير القيادي بُعديّه، التدريب والتفويض الإداري، في جاهزية التعاقب القيادي لدى منسوبي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وإلى تفسير هذا الأثر في ضوء نظرية رأس المال البشري.

وتكشف النتائج أن الإجابة عن هذا السؤال أعمق من مجرد إثبات وجود الأثر. فالتطوير القيادي يرتبط بجاهزية التعاقب ارتباطاً قوياً، لكن أداتيّه لا تعملان بالطريقة نفسها. فالتدريب استثمار رسمي يمنح المنسوب مؤشراً مرئياً على تأهله، فيرفع إدراكه لاستعداده

للمنصب، ولهذا ظهر العامل الأقوى في النموذج الكلي. أما التفويض فيبني الكفاية ذاتها عبر الممارسة، وهو ما يفسر تقدمه حين قيست الجاهزية بالكفايات القيادية. غير أن ارتفاع ممارسة التفويض لم يقابله عائد تطويري مماثل؛ لأن ما يُفوض في نظام مركزي الصلاحيات يغلب عليه طابع المهام التنفيذية لا القرارات القيادية. ويتسق ذلك مع ضعف البنية الرسمية للتعاقب؛ فالمنسوبون يرون أنفسهم قادرين على القيادة، لكنهم لا يجدون أنفسهم في مسار معنن نحو المنصب. كما يدل تراجع الجاهزية لدى ذوي الخبرة الطويلة على أن رأس المال القيادي يتقادم إذا لم يُجدد، وأن الأقدمية وحدها لا تصنع الجاهزية.

والدرس الأهم أن الجاهزية للقيادة لا تُبنى بالتدريب وحده. فالكفاية تتشكل حين يمارس المنسوب صلاحيات قيادية حقيقية، لكنها لا تتحول إلى تعاقب فعلي ما لم تعترف بها المؤسسة وتوجهها نحو المنصب. ولهذا يبدأ بناء صف قيادي ثانٍ في التعليم العام بتحويل التفويض من توزيع للمهام إلى استثمار تطويري موثق، داخل مسار تعاقب معنن.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، أسماء قرني عبد العليم، وشرف، رشا سعد، ومحمد، عبير أحمد. (2024). تطوير الأداء القيادي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم على ضوء أبعاد التفوق التنظيمي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 18(6)، 269 https://jfst.journals.ekb.eg/article_363354.html
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). برنامج تنمية القدرات البشرية: أحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030. رؤية المملكة العربية السعودية 2030. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/human-capability-development-program>
- حبتور، عبد العزيز صالح. (2009). مبادئ الإدارة العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحميدي، منصور بن علي بن منصور. (2015). إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني: دراسة تقييمية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 31(4)، 397-428. <https://doi.org/10.21608/MFES.2015.107358>
- الدبيس، أنس محمد عبد الله. (2025). واقع ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 129(2)، 93-113. <https://doi.org/10.21608/maed.2025.435910>
- الراشد، منار بنت خالد محمد. (2022). التعاقب القيادي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، 22(245)، ج2، 199-232. <https://doi.org/10.21608/mrk.2022.232739>
- الرقب، توفيق زايد محمد. (2025). تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 7(1)، 210-262. <https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2505>
- عكاشة، محمد السيد، ومصطفى، سمير عبد اللطيف، والشافعي، حسن أحمد. (2021). التفويض الإداري ودوره في تخطيط التعاقب القيادي لتأمين احتياجات القادة بالمؤسسات الرياضية. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، جامعة حلوان، 55(1). https://ijssa.journals.ekb.eg/article_173161.html
- عوض، محمد أحمد محمد، ومهدي، محمد حسن أحمد، وجاد علي، سهير خلف. (2023). تصور مقترح لتخطيط التعاقب القيادي ودوره في تحقيق التميز المؤسسي بمعاهد التعليم الأزهر. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، 17(1)، 397-472. <https://doi.org/10.21608/jyse.2023.315176>
- وزارة التعليم. (2024، 21 أكتوبر). إحصاءات التعليم العام للعام الدراسي 1446هـ [بيانات منشورة عبر الحساب الرسمي للوزارة]. <https://www.argaam.com/en/article/articledetail/id/1762550>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- De Grip, A., & Van Loo, J. (2002). The economics of skills obsolescence: A review. In A. de Grip, J. van Loo, & K. Mayhew (Eds.), *The economics of skills obsolescence: Theoretical innovations and empirical applications* (Research in Labor Economics, Vol. 21, pp. 1–26). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S0147-9121\(02\)21003-1](https://doi.org/10.1016/S0147-9121(02)21003-1)
- Dragoni, L., Tesluk, P. E., Russell, J. E. A., & Oh, I.-S. (2009). Understanding managerial development: Integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. *Academy of Management Journal*, 52(4), 731–743. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43669936>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership succession. *The Educational Forum*, 69(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/00131720508984680>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- McCall, M. W., Jr. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Executive*, 18(3), 127–130. <https://doi.org/10.5465/ame.2004.14776183>
- Meemar, S. S., Poppink, S., & Bierlein Palmer, L. (2018). Educational decentralization efforts in a centralized country: Saudi Tatweer principal perceptions of new authorities granted. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 13(2). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2018v13n2a730>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

-
- Rothwell, W. J. (2010). Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within (4th ed.). AMACOM.
 - Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1–17.
 - Seibert, S. E., Sargent, L. D., Kraimer, M. L., & Kiazad, K. (2017). Linking developmental experiences to leader effectiveness and promotability: The mediating role of leadership self-efficacy and mentor network. Personnel Psychology, 70(2), 357–397. <https://doi.org/10.1111/peps.12145>
 - Steiger, J. H. (1980). Tests for comparing elements of a correlation matrix. Psychological Bulletin, 87(2), 245–251. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.87.2.245>
 - Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession. Journal of Educational Administration, 50(2), 136–158. <https://doi.org/10.1108/09578231211210512>