واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية

إعداد

د/ هند أحمد محمد سعيد الصعيدي

أستاذ مساعد الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية

جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة جميع مديري إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية (العامة وبالمناطق والمحافظات) البالغ عددهم (٤٦) ومساعديهم في المناطق التعليمية والبالغ عددهم (١٤٣) بحسب إحصائية الأمانة العامة لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث تم تطبيقها على قيادات إدارات التعليم العامة وبالمناطق والمحافظات ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم كانت "متوسطة"، كما توصلت النتائج إلى أن الصعوبات التي تحد من تطوير أداء قيادات إدارات التعليم كانت " كبيرة " وجاء مجال الصعوبات المالية والمادية والتقنية بالمرتبة الأولى، بينما جاءت " الصعوبات البشرية " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الخبرة أو لاختلاف المنطقة التعليمية، أو المؤهل التعليمي.

The Status-quo of Practicing the Standards of Administrative Excellence among the Education Directors in the Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT:

The current study aimed at discovering the status-quo of practicing the administrative excellence among the education directors in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some variables. The study adopted the descriptive method for fulfilling its purpose. The study population included all the directors of the education directorates in the kingdom of Saudi Arabia (totaling 46) and their co-directors (143) as what was cited by the General Secretariat of Education Departments during the academic year 1437/1438 A.H. A questionnaire was developed and administered to the directors and co-directors in all the regions and governorates in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study revealed that the degree of practicing the administrative excellence among the education directors, form the co-directors' viewpoints was "average". The study showed that the difficulties, which limit the development of the education directors' performance were "major" ones. Additionally, the financial, physical, and technical difficulties come first. The human difficulties come last with a "major" degree. The results of the study showed that there were no statistically significant differences in the individual responses that may be attributed the experience

المقدمة:

يُقاس تقدم الأمم بعقول أفرادها ومجهوداتهم وإنجازاتهم، فالإنسان هو هدف التنمية وهو من يحققها. وعليه فقد جرى الاهتمام بالإنسان منذ القدم، فهو منبع الأفكار والريادة والاختراع والابتكار. ولقد أدرك الفكر الإداري المعاصر هذه الأهمية - ومع تطوره -أخذت النظريات والأساليب والوسائل التي تخص تطوير الإنسان وتعليمه تأخذ حيزاً كبيراً من الاهتمام. ومن هنا أصبحت المؤسسات تولي اهتماماً كبيراً بموضوع التطوير والتدريب والتأهيل، بما في ذلك أساليب قياس وضبط الأداء وربطها بنظم فعالة للتحفيز ووضع ميزانيات مخصصة للاستثمار في الإنسان، واستمر البحث عن أفضل المعايير والمواصفات التي ينبغي أن يكون عليها الأداء فانتقل المفهوم من ضبط الأداء إلى الجودة ومنه إلى التميز.

وارتبط مفهوم النجاح بالتميز الإداري حيث تعتبر القيادات الموجه الرئيسي لرؤية المؤسسة ورسالتها والملهم لإفرادها. وعلى مستوى القيادات التعليمية، فإن تغيير ممارساتها وتطوير أدائها يعني تغيير مسار التعليم ككل -مع أهمية العديد من المتغيرات المرتبطة – حيث أشارت العديد من الأدبيات إلى أن تطوير التعليم يرتبط بتغيير ممارسات العاملين فيه، وتطوير أداء القيادات تحديداً يجب أن يشمل الممارسات اليومية والعلاقات المهنية ومصالح المجتمع وأصحاب المصلحة (Kemmis et. al,2014,p. 3). وتضطلع معايير التميز بالتطوير الشمولي للقيادات من حيث الاهتمام بالأداء والممارسات والمهام والعلاقات الداخلية والخارجية، ومن هنا كان تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري مدخل من مداخل التطوير الذي يمس جميع ممارسات القيادة.

ومع تعدد الأساليب الإدارية الحديثة نشأ مفهوم التميز للتعبير عن الحاجة إلى منهج شامل يجمع عناصر ومقومات بناء المؤسسات التعليمية على أسس متفوقة تكفل لها مسايرة التغييرات الداخلية والخارجية المحيطة بها، كما تضمن لها تحقيق الترابط والتكامل بين عناصرها ومكوناتها الذاتية واستثمار قدراتها المحورية والتفوق بذلك عالمياً وتحقيق الفوائد والمصالح التي يرجوها أصحاب المصلحة من مالكين وعاملين ومتعاملين والمجتمع بأسره (السلمي، ٢٠٠٢م، ص٢٠). وباعتبار أن مسؤولية إدارة المؤسسات التعليمية تقع على عاتق القيادات فإن التركيز حول التميز الإداري نال النصيب الأكبر من أدبيات التميز المؤسسي حيث إن تميز القيادات ينعكس على مستوى المنظمة بشكل عام وهو أحد أهم متطلباتها على الإطلاق.

وتعتبر معايير التميز في العصر الحالي هي مستوى الأداء الوحيد والمقبول في عصر التنافسية والعولمة والمعرفة (Kanji,2006,p.3). فقد فرضت تطورات الألفية الجديدة عوامل ومتغيرات حتمت على المؤسسات التحول نحو ثقافة التميز في الأداء، واتخاذها كنقطة انطلاق نحو تحسين الأداء بشكل ثابت ومنتظم، ويرتبط التميز في الأداء بالطاقة البشرية في المؤسسة؛ لأنهم القوة الحقيقية ورأس مالها الفاعل، بحيث يصبح التميز بينهم ضمن مهارات العمل الأساسية(الناصر، ١٤٣٥ه). ومن هنا يذكر كل من واقنر و كومفس Wagner and Komives (2012, p.14) " أن معظم المؤسسات اليوم تتجه نحو تطوير الأداء بالاعتماد على معايير التميز والإجادة حتى يتحول الأداء المتميز إلى ممارسة وثقافة معتادة في المنظمة".

وقد أجمعت معظم الأدبيات الإدارية على أن التميز في الأداء أضحى مطلباً وليس خياراً، وعليه فمن الضروري أن تأخذ المؤسسات بمبادرة اعتماد معايير الأداء المتميز عند تطوير أداء موظفيها، خاصة وبعد أن حققت عدد من المؤسسات نجاحات متميزة عند التزامها بهذه المعايير(زريق، ٢٠٠٩م، ص٢٦). لذا انصبت جهود علماء الإدارة الجادة على تحديد معايير للتميز في أداء المؤسسات والأفراد من أجل الوصول إلى نماذج مُثلى تسهم في تحقيق الأداء المتميز،

والذي أصبح ضرورة من ضرورات العصر ومطلباً أساسياً فرضته العديد من الظروف الداخلية والخارجية (زايد، ٢٠٠٦م).

ومن هنا اتجهت العديد من المؤسسات إلى تبني أو إنشاء نماذج وجوائز للتميز تعتمد فيه على معايير يمكن قياسها وتطبيقها لتحقق الأداء المتميز الذي يتناسب مع متطلباتها ويحقق طموحها ويتأقلم مع ثقافتها. وقد أثبتت العديد من الدراسات بأن ٩٣% من مؤسسات القطاع الحكومي في بريطانيا قد تحسن أدائها بسبب استخدام النموذج الأوربي للتميز (عبود، ٢٠٠٩م). وتتزايد أهمية الأخذ بمعايير التميز عندما يمس ذلك أهم القطاعات على الإطلاق قطاع التعليم وعندما يتعلق العمل بأداء القادة.

وعلى الرغم من حداثة مفهوم التميز في البيئة التعليمية المحلية نجد أن هناك تحركاً جاداً من قبل القيادات العليا في وزارة التعليم حول نشر ثقافة التميز وتبني معاييره، فأنشئت جائزة التعليم للتميز والتي تهدف إلى تحفيز الميدان التعليمي والإداري نحو الأداء المتميز، وتشجيع الممارسات المتميزة والتفوق العلمي وتكريم المبدعين والمتميزين علمياً وتربوياً وإدارياً (دليل جائزة التعليم للتميز الإداري، ١٤٣٦ه). كما تفتح وزارة التعليم المجال أمام المؤسسات والأفراد الحصول على أي جوائز أخرى محلية كانت أو عالمية، سيما وأن هذه الجوائز تعتبر حافزاً لتطبيق معايير التميز التي ستنعكس على ممارسات العاملين وبالتالي على مستوى التعليم.

وتولي وزارة التعليم اهتماماً كبيراً لقيادات الإدارات التعليمية في المناطق والمحافظات؛ إذ أنهم المسئولون عن تنفيذ الخطط والبرامج الوزارية، ويقع على عاتقهم توجيه وتنظيم وتنسيق جهود الأفراد والجماعات في الإدارات لتحقيق الأهداف الإستراتيجية المحددة من الوزارة. كما لا يخفى الدور الذي تؤديه قيادات إدارات التعليم في حشد وتعبئة وتوجيه وتنمية الإمكانات والموارد داخل الإدارات. هذا بالإضافة إلى بناء وتنمية العلاقات مع مختلف الأطراف خارج الإدارة والعمل على استثمار وتوظيف تلك العلاقات بما يعظم تحقيق الأهداف التعليمية. كل هذه الأدوار تجعل تحقيق التميز المؤسسي - والذي تسعى إليه وزارة التعليم من خلال تطبيق نماذج التميز المؤسسي على الإدارات خلال السنوات الأربع الأخيرة – مرهوناً بتميز أداء قادتها.

ومن هنا نستطيع القول أن تميز قادة إدارات التعليم هو الرافعة الأكبر لتحقيق التميز المستدام في كافة المعايير؛ وذلك لارتباط جميع معايير التميز المؤسسي بشكل مباشر بقدرات ومهارات القائد. ومما يؤكد ذلك نتائج دراسة مله Maleh (2015) والتي أظهرت الدور الملهم للقيادات في تحقيق التميز المؤسسي من حيث كونه حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وكون القيادة البوتقة التي تنصهر داخلها طاقة المفاهيم والسياسات والإستراتيجيات. كما يستطيع القائد متى ما كان متميزاً التنبؤ بالمشكلات والسيطرة عليها ورسم الخطط اللازمة، بالإضافة إلى تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، وتعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان وتمكين المؤسسة من مواكبة التغييرات المحيطة وتوظيف هذه التغييرات لخدمتها.

مشكلة الدراسة:

دعا مؤتمر" التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي"(٢١/٢٣-جماد الأول-١٤٣٧ه) إلى ضرورة تطوير أداء القيادات في كلا القطاعين وعلى كل المستويات حتى تتمكن من تفعيل الدور وتحقق الأهداف المشتركة بينهما. ومن هنا فإن تطوير أداء القيادات يعتبر ضرورة ملحة وخطوة أساسية لتسير إدارة التعليم في طريقها الصحيح.

ومع أهمية الدور وحساسيته فقد أظهر تطبيق معايير التميز المؤسسي على إدارات التعليم ضعفاً في أداء قياداتها في عدة جوانب منها: ضعف في توثيق العمل والاهتمام بالمؤشرات والتي تعكس مدى تحقق الأهداف، ضعف في بعض الممارسات والتي تتعلق بالأداء القيادي حيث تخضع سلوكيات مدراء التعليم لتأثير العادة والممارسة الدارجة بدلاً من تنفيذ التغيير واستخدام إستراتيجيات تحقق التحسين والتميز، ضعف في تطوير إستراتيجيات الإدارة، وكذلك ضعف في الاهتمام برضا المستفيد وفي كفاءة تفعيل الشراكات الداخلية والخارجية والتي تحقق مصلحة العمل (تقرير جائزة التعليم للتميز الإداري، ١٤٣٨ه).

وجاءت نتيجة تقرير التميز الإداري متوافقة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات كدراسة المطيري (٢٠٠٩م) والتي أشارت إلى ضعف متابعة تنفيذ الخطط في إدارات التعليم، كما دلت نتائج دراسة القرشي (٢٠١٣م) على وجود ضعف في بعض الممارسات القيادية لدى قيادات إدارات التعليم. وفي نفس السياق أوصت دراسة كنتاب (١٤٣٦ه) ودراسة المطيري (١٤٣٧هـ) إلى ضرورة تطوير القيادات التعليمية على مستوى إدارات التعليم بشكل عام، وأكدت دراسة كل من الرشيدي (٢٠١٥م) والحربي (٢٠١٥م) على ضرورة تطوير أداء القيادات التعليمية في المستويات الوسطى تحديداً خاصة في ظل المتغيرات المحلية والعالمية ضمن نماذج علمية عملية حديثة بشكل يمكّنها من مواجهة التحديات المختلفة.

هذا وقد كشفت نتائج قياس أداء الإدارات و تقارير التقييم الذاتي والتي طبقتها الوزارة على جميع إدارات التعليم عن تصنيف مستوى معظم الإدارات ضمن مستويين وهما: الأداء المتوسط والأداء الضعيف (وزارة التعليم، ١٤٣٧ه). وأظهر تقرير الأمانة العامة لإدارات التعليم (١٤٣٨ه) أن هناك تحديات تواجه القيادات في تطبيق مؤشرات الأداء، وقلة الخبرة في تعبئة استمارة مؤشرات الأداء، وضعف مراجعة البيانات حول مؤشرات الأداء الرئيسة والتقارير السنوية التي تحدد نقاط القوة وفرص التحسين. هذا وقد كشفت نتائج المقابلات الاستطلاعية - التي أُجريت مع عدد من أعضاء فريق التقييم الذاتي لبعض الإدارات ومكاتب التعليم - إلى حاجة قيادات إدارات التعليم إلى مزيد من الفهم حول العمل المؤسسي الذي يرتكز في نواحيه حول معايير التميز والحرفية المهنية (مقابلة شخصية، ٧ رجب، ١٤٣٦ه).

وبناءً على هذه النتائج فقد دعت وزارة التعليم إلى ضرورة تبني معايير التميز الإداري من أجل تطوير أداء قيادات الإدارات وذلك لرفع المستوى إلى الأداء المتميز. ويستلزم تطبيق معايير التميز القيادي العمل ضمن مؤشرات الأداء وتوثيق الإنجازات والتحسين المستمر وبالتالي معالجة نواحي الضعف التي دلت عليها التقارير.

وتأتي توصيات الدراسات متوافقة مع ما دعت إليه وزارة التعليم، حيث أكدت دراسة الزائدي (١٤٣٥ه)؛ ودراسة الدخيل (٢٠١٥م)؛ ودراسة العمري (١٤٣٧ه) على ضرورة تطبيق معايير التميز الإداري على كافة مستويات القيادات التعليمية. وتنبع هذه الضرورة من أن معايير التميز تجمع بين معيار القيادة التربوية والتي تركز على الجوانب العملية والالتزام بإجراء المراجعات الدورية وتحقيق المهمة الأساسية والأهداف العامة والتفصيلية التي تلبي احتياجات المستفيدين والمجتمع المحلي من جهة، ومؤشرات الأداء والذي يقيس ما تحققه الإدارة من نتائج أدائها المخطط من جهة أخرى. كما تركز معايير التميز الإداري على تقديم القائد نتائج مخرجات المنظومة المتكاملة لأعمال الإدارة وأنشطتها المختلفة في ضوء تفاعلها مع مكوناتها ومحيطها، ويعبر عن هذه النتائج بمجموعة من المؤشرات ومقاييس الأداء الرئيسية والفرعية التي تدل على نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها الإستراتيجية والوصول إلى رؤيتها وإنجاز رسالتها (دليل جائزة التعليم للتميز الإداري، ١٤٣٦ه). ومن هنا

يتضح الارتباط الوثيق بين تميز أداء القائد في الإدارة ومخرجاتها ونتائج الأعمال وحتى تفاعلها الداخلي والخارجي، مما يحتم أن يكون لدى القائد المهنية العالية والحرفية في تحقيق مؤشرات الأداء.

ومن هنا يمكن القول بأن تطوير أداء قيادات التعليم وقياسه بصفة مستمرة في ضوء معايير التميز الإداري من شأنه أن تحفز القائد للالتزام بتحقيق أهداف منظمته من خلال إدارة فريق العمل وتوجيهه وتنظيم أعماله بحرفية عالية، حيث تركز معايير التميز الإداري على الجانب العلمي والمهاري والفني والعلاقات الإنسانية الداخلية والخارجية كما لا تهمل أيضاً المحيط الخارجي والتفاعل مع الشركاء والجهات ذات المصالح المشتركة، مما يعطيها صفة التطوير الكلي والشمولي للجوانب القيادة وهو تحديداً ما يميزها.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات المساعدين حول درجة ممارسة مدراء التعليم لمعايير التميز الإداري تُعزى لمتغيرات أفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في المنصب الحالي، المنطقة التعليمية)؟
٣. ما الصعوبات المتوقعة والتي قد تواجه تطوير الأداء في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري من وجهة نظر مدراء التعليم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات مدراء التعليم حول درجة وجود الصعوبات المتوقعة تطوير أدائهم في إدارات التعليم المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري تُعزى لمتغيرات أفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في المنصب الحالي، المنطقة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم.
٢. التعرف على الصعوبات المتوقعة والتي قد تحد من تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري تبعاً لمتغيرات الدراسة.
٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات المساعدين حول درجة ممارسة مدراء التعليم لمعايير التميز الإداري تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة استجابة للرؤية المستقبلية للتعليم العام السعودي وللأهداف العامة التي نصت عليها سياسات تحقيق هدف الموارد البشرية في خطة التنمية العاشرة (١٤٣٦هـ-١٤٤١هـ) والتي نصت على "رفع كفاءة وقدرات القيادات التعليمية" (موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ١٤٣٦هـ).

وتأتي الدراسة استجابة لما دعا إليه مؤتمر "التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية" ١٤٣٨هـ والذي دعا إلى ضرورة تطوير قيادات القطاعين الخاص والعام، ولعل من أهم القطاعات على الإطلاق قطاع التعليم بجميع مستوياته. كما أوصى التقرير الختامي للتميز الإداري في دورته الثانية (١٤٣٨هـ) بضرورة تطوير ممارسات القيادات في الإدارات ورفع مستوى الأداء.

كما تأتي هذه الدراسة مواكبة لبرنامج التحول الوطني ٢٠٣٠ والذي دعا إلى ضرورة تطبيق برنامج قياس الأداء للحد من الفساد الإداري والمالي لتحقيق الطموحات وبناء وطن قوي(برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م، ٢٠١٦م).

- إثراء الجانب النظري في مجال تطوير الأداء الإداري.
- تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهي القيادة التعليمية حيث يُشير كل من بوش وميدلوود Bush and Middlewood (2013) إلى أن تَحَقُق أهداف التعليم يرتبط بقياداتها باعتبارهم أحد أهم الأركان الأساسية في أي تغيير يمر به وبشكل خاص في مراحلها الانتقالية.
- نشر ثقافة التميز ولفت انتباه القيادات والمرؤوسين على حدٍ سواء إلى واقعية معايير التميز وإمكانية تطبيقها.
- مساعدة القيادات التعليمية على قياس أثر تطبيق معايير التميز ومعرفة مستوى الأداء في ضوئها ومستوى التقدم ونواحي القصور وفرص التحسين.
- مساعدة القيادات التعليمية في إدارات التعليم على تحقيق معايير التميز الإداري كممارسات فعلية ضمن كل أداء تمارسه، والذي بدوره سينعكس إيجابياً على أداء المرؤوسين مما يساعد على تحقيق أهداف الإدارات التعليمية بكفاءة وفعالية.
- رفع مستوى جودة الخدمات الإدارية المقدمة للمستفيدين من خلال تطوير أداء القيادات.
- مساعدة صناع القرار والمسئولين على تحديد متطلبات وأولويات مدراء التعليم وتذليل الصعوبات التي قد تواجه تطوير أدائهم ضمن معايير التميز الإداري.
- أن تستفيد وزارة التعليم من النموذج المقترح لتطوير أداء القيادات في الإدارات.
- فتح المجال أمام الباحثين لدراسات مرتبطة بنفس موضوع الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على بناء نموذج مقترح لتطوير أداء القيادات في ضوء معايير التميز الإداري والتي نصت عليها جائزة التميز الأوربي وجائزة مالكوم بالدريج و جائزة التعليم بالمملكة وجائزة الأداء التربوي في الإمارات وجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز، بالإضافة إلى التعرف على واقع ممارسة معايير القيادة من معايير التميز الإداري والمتطلبات والصعوبات المتوقعة التي قد تواجه القادة.

الحدود البشرية: تستهدف هذه الدراسة جميع مدراء التعليم في إدارات العموم وإدارات المناطق والمحافظات ومساعديهم.

الحدود المكانية: تستهدف هذه الدراسة جميع إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في جميع المناطق الشمالية، والجنوبية، والوسطى، والشرقية، والغربية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧-١٤٣٨ه.

مفاهيم الدراسة:

الأداء(Performance): يُعرف الأداء عند أرمسترونج Armstrong (2013, p.7) بأنه هو" كل من السلوكيات والنتائج التي تحقق الأهداف".

ويُعرف إجرائيا بأنه: نتائج السلوك والممارسات التي يقوم بها القائد بإدارة التعليم من خلال موقعه الإداري لتحقيق الأهداف.

القيادة) Leadership): يُعرفها بوش Bush (2008,p.4) بأنها " القدرة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم لتحقيق أهداف المنظمة المتوقعة".

وتُعرف قيادات إدارات التعليم إجرائياً: هم مدراء التعليم المسئولون عن إدارة جميع الأعمال بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ويقعون في قمة الهيكل التنظيمي والإداري لإدارتهم، ويسعون لتنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات التربوية وفق السياسات واللوائح والتعليمات والإجراءات المعتمدة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية والمشاركة في مسيرة التطوير لعملية التعليم والتعلم.

تطوير الأداء القيادي إجرائياً: هو تحسين الممارسات الإدارية والقيادية التي تقوم بها قيادات إدارات التعليم للارتقاء بإدارة النظام التعليمي وقياسها في ضوء معايير التميز الإداري لتحقيق الأهداف المنشودة.

التميز الإداري(Management Excellence): "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر الإدارة وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات المستفيدين المرتبطين بالإدارة " (دليل جائزة التعليم للتميز الإداري، ١٤٣٦ه، ص١٣).

معايير (Criteria): يعرف مكتب التربية العربي لدول الخليج المعايير بأنها "مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات، تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر لدى (القائد) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محلياً وعالمياً) وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة" (https://www.abegs.org).

معايير التميز الإداري إجرائياً هي: مجموعة من المحكات والمؤشرات التي وضعتها بعض الهيئات الرسمية العالمية والمحلية -جائزة التميز الأوربي، وجائزة مالكوم بالدريج، وجائزة التعليم بالمملكة، وجائزة الأداء التربوي في الإمارات، وجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز - لجوائز التميز في مجال التميز الإداري توضح الصورة التي ينبغي أن يكون عليها أداء القائد ليحقق الأهداف المنشودة.

الدراسات السابقة:

١. أجرى سهمود (٢٠١٣م) دراسة بعنوان " واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوربي للتميز EFQM"، والتي هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق عناصر النموذج الأوربي لإدارة التميزEFQM بجامعة الأقصى وتوضيح الصعوبات التي تعيق تطبيقه، ومن ثم تقديم توصيات تساعد على تطبيق النموذج الأوربي لإدارة التميز. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث وُزعت استبانة على عينة من أصحاب الوظائف الإشرافية (أعضاء مجلس المؤسسة، مديري الدوائر والوحدات، رؤساء الأقسام أكاديمية/إدارية. وأظهرت النتائج أن هناك انخفاض لواقع تطبيق النموذج الأوربي للجامعة، وأن مستوى التطبيق في معيار القيادة كان الأعلى في التطبيق تليه نتائج الأداء وجاء معيار الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت الدراسة الصعوبات التي تحول دون تطبيق النموذج الأوربي للتميز من أبرزها ضعف سياسات الجامعة خاصة تلك المتعلقة بنظام التحفيز والمشاركة والتمكين.

٢. وأجرى رينقروز Ringrose (2013) دراسة بعنوان: " تطوير إطار للتميز التنظيمي"، والتي هدفت إلى تقديم إطار عن مبادئ وممارسات في كل من أوروبا وأستراليا وأمريكا وذلك بالتعاون مع مجموعة من الخبراء والاستشاريين في مجال الجودة، والعمل على تحليل مجموعة من الشركات في الدول المذكورة. وقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط من خلال استبانات ومقابلات منظمة مع خبراء ومستشارين وقيادات لبعض الشركات في الدول المذكورة. وخرجت الدراسة بإطار للتميز التنظيمي يتكون من ثلاث حلقات: الحلقة الداخلية وتشمل (المبادئ التي تميز قيم وثقافة المنظمة، وتبين طريقة عمل الموظفين داخل المؤسسة ومع أصحاب المصلحة) والحلقة الثانية والتي تشمل أفضل الممارسات في تسعة مجالات إدارية وهي (القيادة – التخطيط – العملاء – تمكين الموظفين – إدارة العمليات – تطوير الشراكات – التحسين المستمر – اتخاذ القرارات على أساس المعلومات والبيانات – الالتزام المجتمعي) أما الحلقة الثالثة فتدور حول أفضل الممارسات المستخدمة لتطوير الأداء وقياسه والتدابير المستخدمة لرصد فرص التحسين في كل مجال للإدارة وفي التنظيم ككل.

٣. وسعت دراسة الزائدي (١٤٣٥هـ) والتي جاءت بعنوان: " مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس في محافظة الطائف" وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في المجالات التالية: التميز القيادي، الثقافة المؤسسية، الجودة، التنمية المهنية، كما هدفت إلى التعرف على درجة إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس من وجهة نظرهم، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس لدرجات تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارسهم ودرجة إسهامها في تحسين الأداء الذي يعزى لمتغيرات: الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، الخبرة. كما سعت الدراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام في محافظة الطائف وبين مدى تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة للكشف عن النتائج، وقد أظهرت الدراسة أن درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام كانت بدرجة كبيرة جداً. وقد جاءت المجالات الفرعية التالية: مجال الثقافة المؤسسية و التنمية المهنية و الجودة و مجال التميز القيادي في المرتبة الرابعة بدرجة كبيرة جداً. كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين تطبيق معايير جائزة التعليم للتميز في المدارس وتحسين الأداء الإداري لدى قياداتها، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم في مدارسهم وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي ونوع المدرسة والخبرة.

٤. وفي دراسة أجرها كل من انستازيادو وزيرنقولوا Anastasiadou and Zirinoglou (2015) دراسة بعنوان: "أبعاد نموذج التميز الأوربي في نظام التعليم الابتدائي اليوناني" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين معايير الممكنات (enablers) وهي: (القيادة-الاستراتيجية-الأفراد-العمليات-الموارد والمصادر) وتحليل الترابط بينهم وأثرها على تميز الأداء في المدارس من وجهه نظر مدرسي المرحلة الابتدائية ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم تجاه هذه المعايير الخمسة، كما هدفت للكشف عن أثر هذه المعايير على معيار النتائج سواء على نتائج العميل أو المجتمع أو النتائج الكلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة،

حيث توصلت إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معايير الممكنات وأن لها انعكاسها الواضح على النتائج. كما كشفت الدراسة إلى أن أكثر المعايير تأثيراً هو معيار القيادة، حيث تلعب القيادة دوراً بارزاً في التأثير على الاستراتيجيات والسياسات والأفراد والعمليات والموارد. كما أظهرت الدراسة دور النموذج الفعال في تميز الأداء في تعليم المرحلة الابتدائية في اليونان، وقد أوصت الدراسة بناءً على نتائجها بالاهتمام الجدي والفاعل بالقيادات التعليمية.

٥. كما قام كل من جودة وحداد (٢٠١٥م) بدراسة بعنوان: " مدى تحقيق الوزارات والمؤسسات الفائزة بجائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية لثقافة التميز من وجهة نظر العاملين فيها ومتلقي الخدمة"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم الخاصة بالتميز وأثرها على الأداء الحكومي والشفافية، وتحديد مدى رضا متلقي الخدمة عن المؤسسات التي طبقت معايير جائزة الملك عبد الله، كما هدفت إلى دراسة واقع المؤسسات الحكومية والوسائل التي تستخدمها في تجذير ثقافة التميز، ومن خلال المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، والتي تم تطبيقها على ٢٨ مؤسسة حكومية حاصلة على الجائزة خلال الأعوام من ٢٠٠٤م إلى ٢٠١٢م. وقد حددت الدراسة مفاهيم التميز وأبعادها ووجود تأثير معنوي لجميع المعايير على تميز المؤسسة. كما أشارت النتائج إلى إيجابية تقييم متلقي الخدمة بشكل عام، وأن من الممارسات المثلى التي تأثر على أبعاد ثقافة التميز هي: ثقافة الإبداع، ثقافة التعلم التنظيمي، ثقافة التطوير والتحسين المستمر، ثقافة العمل الجماعي، ثقافة الالتزام بالجودة وثقافة القيم المشتركة.

٦. دراسة فردوزيان Ferdowsian (2016) بعنوان: " التميز المؤسسي الشامل: نموذج إداري جديد لتفعيل التميز " فقد هدفت إلى تحديد العوامل والأسباب الكامنة التي تعيق تحقيق التميز، وللكشف عن ذلك قام الباحث بدراسة ثلاثة أنواع من الشركات: شركات حازت على جائزة الجودة الوطنية، وشركات ناجحة، والشركات التي عليها مخالفات إنتاجية وأخلاقية. ومن خلال استخدام المنهج التحليلي لواقع هذه الأنواع الثلاث، خرجت الدراسة بعدة نتائج أبرزها: أن هناك عشرة عوامل حرجة للنجاح وهي (المنتجات، الإدارة المالية، القيادة، أصحاب المصلحة، الموظفين، الابتكار، التميز الأخلاقي، المسؤولية المجتمعية، الالتزام، إدارة العمليات) وأن هذه العوامل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتنمية المهارات القيادية لدى قادة المؤسسات، والتنمية المهنية للعاملين. ثم خرجت الدراسة بنموذج مقترح لتحقيق التميز المؤسسي وهو يقوم على العوامل العشرة الآنفة الذكر ولكل منها معايير أخلاقية ومهنية تندرج تحتها. وأكدت الدراسة على تبني نماذج إدارية لتفعيل التميز لما لذلك من دور فاعل في تحسين الأداء.

٧. وفي دراسة عزير (١٤٣٦ه) بعنوان:" التميز الإداري للقيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة جازان" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة جازان لمعايير التميز الإداري من حيث المعايير التالية: الإدارة الاستراتيجية، إدارة الموارد البشرية، ومبادرات الأداء المتميز للعاملين، استخدام نظم تقنية المعلومات، وهندسة إجراءات العمل التنفيذية والمساءلة والمحاسبية، كما هدفت للكشف عن المعوقات التي قد تحد من تطبيق معايير التميز الإداري وتقديم مقترحات لحلها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية والإدارية جاءت بدرجة عالية حيث جاء معيار استخدام نظم وتقنية المعلومات الأعلى من بين المعايير، كما كشفت الدراسة عن أبرز المعوقات وهي الافتقار إلى معايير ومؤشرات واضحة للأداء وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات وضعف الاتصال بين

القيادة والعاملين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في ممارسة التميز الإداري لدى القادة يُعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الأستاذ ومتغير الخبرة لصالح الخبرة المتوسطة.

٨. وأجرى البتال (١٤٣٦ه) بعنوان: " دور الإشراف التربوي في تحقيق التميز الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحقيق التميز الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، كما هدفت للكشف عن الصعوبات التي تواجه مديرات المدارس وتحول دون تحقيق التميز الإداري ومن ثم وضع المقترحات لتغلب على الصعوبات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وعلى أداة الاستبانة. وأظهرت الدراسة بأن للإشراف التربوي دور فاعل في تحقيق التميز الإداري لدى مديرات المدارس من خلال دعمهن في عمليات تحليل الواقع واستخدام أساليب إدارية حديثة وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات ودعم عملية التواصل بينهن وبين كل من المعلمات والطالبات بالإضافة إلى تقديم الدعم فيما يتعلق بعمليات التخطيط والتنظيم ومنهجية التحسين المستمر ومن حيث تقويم وإدارة الأداء. كما كشفت الدراسة عن مجموعة من الصعوبات التي تواجههن يتمثل أبرزها في كثرة المهام والأعباء اليومية والخوف من فشل التغيير والميل إلى العمل الروتيني والعزوف عن الابتكار والتجديد بالإضافة إلى ضعف نظم تحفيز مديرات المدارس.

٩. وقام العمري (١٤٣٧ه) بدراسة بعنوان: "درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة EFQM" حيث هدفت الدراسة للكشف عن درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة EFQM من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية من خلال المعايير التالية: القيادة، الاستراتيجيات، إدارة الموارد البشرية، الشركات والموارد، العمليات، خدمة المجتمع، رضا العاملين والفئة المستهدفة، ونتائج ومؤشرات الأداء. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و أداة الاستبانة. وأظهرت النتائج أن واقع التطبيق جاء بدرجة متوسطة بحيث كان معيار القيادة الأعلى ومعيار خدمة المجتمع الأقل. كما أظهرت الدراسة أن هناك فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة التطبيق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير وإلى سنوات الخدمة لصالح الخبرة المتوسطة ولمكتب التعليم لصالح مكتب جنوب مدينة الرياض.

١٠. وفي دراسة الشمري (١٤٣٧ه) بعنوان:" المنظمة المتعلمة ودورها في تحقيق التميز الإداري من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم" والتي هدفت للكشف عن مستوى المنظمة المتعلمة ومستوى التميز الإداري، ومعرفة فيما إذا كانا يختلفان باختلاف بعض المتغيرات وهي التخصص والخبرة والمؤهل العلمي. كما هدفت إلى التعرف عن دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز الإداري. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي و أداة الاستبانة. وأظهرت الدراسة أن مستوى المنظمة المتعلمة جاء متوسطاً في المعايير التالية مرتبة تنازلياً: النمو المهني، المناخ، التجريب، وأخيراً الهيكل التنظيمي بينما جاء مستوى التميز الإداري مرتفعاً في المعايير التالية مرتبة تنازلياً: الجودة العالية التفوق وإنجاز الأهداف، وأخيراً التخطيط الاستراتيجي. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية بين المنظمة المتعلمة والتميز الإداري، وأنه لا توجد فروق بين استجابات أفراد العينة حول المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغيرات الدراسة بينما هناك فروقاً بينهم حول التميز الإداري تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة.

الإطار النظري: التميز الإداري لقيادات إدارة التعليم

المحور الأول: قيادات إدارة التعليم

مفهوم قيادات إدارات التعليم:

تعرف وزارة التعليم مديري التعليم بأنهم " المسئولون عن إدارة جميع الأعمال بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ويقعون في قمة الهيكل التنظيمي والإداري لإداراتهم وجاء ترشيحهم لمناصبهم بقرارات وزارية، ويسعون من خلال عملهم إلى تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية في المنطقة أو المحافظة وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وفقاً للأنظمة والخطط المعتمدة من الوزارة (الدليل التنظيمي لإدارات التعليم، ١٤٣٤هـ).

وتعرف الدراسة الحالية قيادات إدارات التعليم إجرائياً بأنهم: هم مدراء التعليم المسئولون عن إدارة جميع الأعمال بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ويقعون في قمة الهيكل التنظيمي والإداري لإدارتهم، ويسعون لتنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات التربوية وفق السياسات واللوائح والتعليمات والإجراءات المعتمدة؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية والمشاركة في مسيرة التطوير لعملية التعليم والتعلم.

وأشارت العديد من الأدبيات والدراسات إلى مجموعة من الصفات والمهارات التي يجب أن تتحلى بها القيادات التعليمية والتي غالباً ما يتم ترشيحه واختياره وفقاً لامتلاكه هذه المهارات.

الصفات والمهارات الواجب توفرها في قيادات إدارات التعليم:

يشير العقيل (٢٠٠٤م، ص ص٦٨-٦٩) إلى مجموعة من الصفات التي يجب أن تتوفر في مدراء الإدارات والتي تشمل:

- مستويات عالية من الأمانة والكفاءة.
- امتلاك رؤيا واضحة ودراية بالمتغيرات والمؤثرات الخارجية والداخلية ذات العلاقة بالإدارة.
- قدرات قيادية في التخطيط القصير والمتوسط والبعيد وقدرة عالية على وضع الخطط موضع التنفيذ.
- القدرة على الاتصال وتكوين علاقات مثمرة مع كل الجهات ذات العلاقة.
- تعامل راقٍ وأخلاق قيادية عالية.
- القدرة على الابتكار والتطوير وتحليل وعلاج المشكلات والتغلب على الصعوبات.
- الثقة في قدرته على إدارة وتطوير المنظمة وتحقيق وتعزيز نموها ونجاحها واستقرارها.
- القدرة الكاملة على اتخاذ القرارات السليمة ووضعها موضع التنفيذ.
- أن يكون قدوة ومثلاً يُحتذى به في إخلاصه وأدائه ونشاطه.

ويضيف كل من كولمان و جلوفر Coleman and Glover (2010,p.9) أن هناك بعض المهارات المهمة والأساسية للقائد التعليمي مثل:

- القيادة بالقيم.
- القدرة على التحفيز والتفويض.
- العمل مع الآخرين ومن خلالهم.

- إدارة الوقت والضغوط.
- تفهم المشاعر والأحاسيس.
- القدرة على إدارة الأداء.
- اتخاذ القرار وإدارة الصراع.

مهام قيادات إدارات التعليم:

يرتبط مدير التعليم بنائب الوزير، ويعتبر الهدف العام من هذه الوظيفة هو العمل على تنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات التربوية والتعليمية وفق السياسات والأنظمة واللوائح والتعليمات والإجراءات المعتمدة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية، والمشاركة في عملية التطوير لعملية التعليم والتعلم. ومن مهامه ما يلي (الدليل التنظيمي لإدارات التعليم، ١٤٣٤ه، ص ص ١٢-١٣):

١. الإشراف على إعداد الخطط التشغيلية السنوية لإدارة التربية والتعليم في إطار الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية والإدارية، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.
٢. الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والتعليمات والقرارات المتعلقة بالتربية والتعليم وتعميمها على المدارس، وإبداء الآراء والملحوظات نحوها أو معوقات التنفيذ وبعثها للجهات ذات العلاقة بالوزارة.
٣. الإشراف على تحديد احتياجات المنطقة من المدارس والبرامج التربوية والتعليمية والقوى العاملة والأراضي والمباني والأثاث والتجهيزات والمقررات المدرسية والأدوات وللوازم ومتابعة توفيرها وتوزيعها.
٤. العمل على تنفيذ المدارس المعتمدة، وإنشائها وترميمها وصيانتها ونظافتها، وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة لها.
٥. نقل الفصول بين المدارس وفق العدد المحدد من الفصول للمنطقة.
٦. الإشراف على عملية توجيه المعلمين/ المعلمات والمشرفين التربويين/ المشرفات التربويات والإداريين/ الإداريات وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمهم.
٧. تكليف الهيئة الإشرافية بالمدارس (المدير والوكيل/ المديرة والوكيلة) وفق الضوابط المنظمة لذلك.
٨. ترشيح مديري/ مديرات الإشراف التربوي، وتكليف مساعديهم، مديري/ مديرات مكاتب الإشراف الفرعية ومساعديهم.
٩. اعتماد البرامج والمشروعات التطويرية، وإيضاح أساليب تطويرها بما يسهم في تطوير جوانب العملية التربوية والتعليمية والإدارية في الإدارة.
١٠. المتابعة المستمرة لأعمال القيادات التربوية والإدارية بالإدارة والميدان التربوي، واقتراح برامج التطوير المهني لهم.
١١. متابعة سير العمل في إدارات الإدارة والتأكد من والتأكد من سلامة وفعالية الأداء في المدارس ومعالجة المشكلات والمعوقات والنظر في كافة المعاملات التي ترد في هذا الخصوص.

١٢. الإشراف على لجنة قضايا المعلمين/ المعلمات وفق التنظيمات المنظمة لذلك.

١٣. الإشراف على مراكز اختبارات الثانوية العامة بالمنطقة.

١٤. الإشراف على تطبيق الاختبارات التحصيلية الوطنية، ورفع النتائج للجهات ذات العلاقة بالوزارة.

١٥. الإشراف على التقويم المستمر.

١٦. الاتصال والتنسيق مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الأهلي فيما يتعلق بالبرامج التربوية والتعليمية وغيرها بالمنطقة، وتمثيل الوزارة في المجالس واللجان المحلية.

١٧. الإشراف على إعداد الميزانية السنوية لإدارة التربية والتعليم والإشراف على تنفيذها بعد اعتمادها.

١٨. الإشراف على إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات إدارة التربية والتعليم ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لنائب الوزير.

١٩. أي مهام أخرى يكلف بها في مجال اختصاصه.

صلاحيات قيادات إدارات التعليم:

تنفيذاً لرؤية التعليم في تطبيق اللامركزية، وفي إطار سعيها لتطوير العمل في الميدان التربوي على كافة المستويات الإدارية والتربوية، ورغبةً في أن يتجه جهاز الوزارة لوضع السياسات والتخطيط والإشراف العام، وتتجه التعليم إلى تولي كثير من الجوانب والممارسات التنفيذية، فقد تم إصدار قراراً يقضي بتفويض حزمة من الصلاحيات لمديري التربية والتعليم في المناطق والمحافظات الماضي بحيث تتمكن قيادات إدارات التعليم من ممارسة مهامهم الموكلة لهم بما يضمن تحقيق قدر جيد من الاستقلالية الإدارية والمرونة وسرعة الإنجاز، واتخاذ الأفضل من القرارات بحكم الاحتكاك المباشر بالميدان التربوي.

ونص الدليل التنظيمي (١٤٣٤ه) على جملة من الصلاحيات المرتبطة بمدراء إدارات التعليم في المناطق على النحو الآتي(الدليل التنظيمي لإدارات التعليم، ١٤٣٤ه، ص ص ١٣-١٥):

أولاً/ الصلاحيات الإدارية والمالية منها ما يلي:

١. ترشيح مساعدي مدير عام إدارة التربية والتعليم، ومديري إدارات التربية والتعليم في المحافظات المرتبطة بالإدارة وفق الهياكل التنظيمية المعتمدة.
٢. التكليف وإنهاؤه لمديري مكاتب التربية والتعليم ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام، وفقاً للائحة التكليف والضوابط المنظمة لذلك.
٣. الموافقة على إحالة منسوبي الإدارة (شاغلي المرتبة الثانية عشرة فما دون، وشاغلي الوظائف التعليمية، والوظائف الصحية) إلى التقاعد المبكر، والموافقة على العدول عن الاستقالة أو التقاعد المبكر قبل إنهاء إجراءات التصفية.

١. الموافقة على إحالة شاغلي الوظائف التعليمية إلى العمل الإداري، وفقاً لرغبتهم أو بناءً على ما تراه (لجنة/ إدارة قضايا) المعلمين بالإدارة، وبعد استكمال الإجراءات النظامية والقانونية اللازمة كافة، ومخاطبة الوزارة لنقلهم على وظائف إدارية.
٢. الموافقة لمنسوبي الإدارة على الانتساب والدراسة المسائية والدراسة خلال نهاية الأسبوع، بعد استيفاء الإجراءات اللازمة لذلك والضوابط الصادرة من الوزارة ووزارة الخدمة

المدنية، بشرط أن لا تتحمل الوزارة أي تكاليف مالية، وشريطه ألا يؤثر على عمله الأساسي.

٣. اعتماد صرف العلاوات والمكافآت والبدلات والتعويضات ونفقات السفر المستحقة نظاماً لمنسوبي الإدارة كافة، وإصدار الأوامر والقرارات الخاصة بها، وفقاً للاعتمادات المخصصة لذلك.

٤. تكليف أنفسهم ومنسوبي الإدارة عند الحاجة بالعمل خارج وقت الدوام الرسمي، وانتداب أنفسهم ومنسوبي الإدارة لمدة لا تتجاوز عشرة أيام في المرة الواحدة، والاعتمادات المالية المخصصة للإدارة، ووفقاً للأنظمة والتعليمات المنظمة لذلك.

٥. توقيع عقود غير السعوديين وتجديدها وقبول استقالاتهم وإلغاء عقودهم، وفقاً لشروط العقد والأنظمة والتعليمات ومخاطبة الجهات المختصة في الداخل والخارج لتمديد تأشيرة الخروج والعودة لهم في الحالات الضرورية، وفقاً للأنظمة والتعليمات، وتزويد الجهات المختصة بالوزارة بنسخة مما يتخذ في هذا الشأن، مع ملاحظة عدم ترحيل أو إلغاء عقد أي متعاقد عليه قضية قائمة إلا بعد انتهاء قضيته، على أن يُعد تقرير عن سير القضية كل ثلاثة أشهر يبعث إلى مدير عام المتابعة بالوزارة لمتابعة وضعه.

٦. إصدار قرارات التدريب داخل المملكة في المجالات التربوية والإدارية والفنية، ومخاطبة مؤسسات التدريب بذلك في ضوء خطط التدريب المعتمدة من الوزارة أو خطة الإدارة، وفي حدود الاعتمادات المالية المخصصة للبند.

٧. إخلاء المباني بسبب الاستغناء أو عدم صلاحيتها، وإيقاف الدراسة فيها، وإيجاد المبنى البديل بالضم إلى مبنى حكومي أو الاستئجار، وإخلاء المباني المستأجرة عند ضم مدارسها إلى مبانٍ حكومية جديدة أو قائمة وفق التعليمات المنظمة لذلك.

٨. تأمين احتياجات الإدارة والمدارس التابعة لها من التجهيزات والتقنيات والبرامج والمركبات والمعدات والأثاث وفق المبالغ المخصصة والصلاحيات المخولة لكل بند وحسب الأنظمة والتعليمات المنظمة لذلك.

٩. ترشيح أو تحديد أسماء من تحتاج الوزارة إلى تكليفهم أو تفريغهم لأي مهمات أو برامج داخلية أو خارجية.

١٠. عقد الشراكات مع الجهات والمؤسسات الحكومية والأهلية وفق الضوابط والتعاميم المنظمة لذلك.

ثانياً /الصلاحيات التعليمية والمدرسية منها ما يلي:

١. التكليف وإنهاؤه بالأعمال التربوية والتعليمية لشاغلي الوظائف التعليمية وفقاً للشروط والضوابط المنظمة لذلك.

٢. ترشيح شاغلي الوظائف التعليمية بما فيهم الهيئة الإشرافية بالإدارة ومكاتب التربية والتعليم وبالمدارس؛ للمشاركة في البرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات والأنشطة والفعاليات الداخلية، وفق الأعداد المحددة من الوزارة، والشروط والضوابط المنظمة لذلك.

٣. الموافقة على الاستثناء من بعض الضوابط والشروط عند التكليف بالقطاعات الإشرافية المختلفة أو إدارة المدارس داخل القطاع الواحد، في حال عدم توفر مَنْ تنطبق عليه الشروط، ووفقاً للشروط والضوابط المبلغة بهذا الشأن، في المحافظات والمراكز خارج الإدارة التعليمية.

٤. اعتماد تشكيل مجلس التربية والتعليم في المحافظة، ووفقاً للائحة المعتمدة لذلك.

٥. الموافقة على نقل المعلمين للمصلحة التعليمية داخل القطاع (الشريحة)، ووفقاً للضوابط المنظمة لذلك.
٦. فصل المدارس المشتركة وفق الضوابط المنظمة لذلك.
٧. الإبعاد الفوري للعاملين في المدارس ممن لديهم مخالفات سلوكية أو اضطرابات نفسية أو فكرية، وتكليفهم بأعمال إدارية أو فنية خارج المدارس بصفة مؤقتة لحين البت في قضيته، وذلك بموجب محضر يوضح فيه ملابسات الأمر ويعرض على (لجنة ـ إدارة قضايا) المعلمين في الإدارة.
٨. المصادقة على الوثائق الدراسية وصورها الصادرة من المدارس داخل المملكة في حدود نطاق إشراف الإدارة، وترجمتها وفق الأنظمة والتعليمات وطبقاً للنماذج التي أقرتها الوزارة.
٩. اعتماد حركة النقل الداخلي لشاغلي الوظائف التعليمية، وفقاً للضوابط والمعايير المنظمة لذلك.
١٠. منح وتجديد تراخيص المدارس الأهلية للمراحل التعليمية جميعها، ومراكز ومعاهد تعليم اللغة الإنجليزية، ومراكز ومعاهد التعليم والتدريب التربوي الأهلية، أو نقلها، أو تغيير مسماها، وفقاً للضوابط والتعليمات المنظمة لذلك.

وكما يتضح مما سبق فإن الصلاحيات الممنوحة لمدراء التعليم صلاحيات عديدة، وتتجه وزارة التعليم في العام الحالي بموجب قرار وزاري رقم (٣٨٧١٧٠٨٠ تأريخ ١٢/٥/ ١٤٣٨هـ) إلى توسيع صلاحياتهم، حيث زادت عدد الصلاحيات الممنوحة لمدراء التعليم في المناطق والمحافظات، لتبلغ ١٨٣ صلاحية بعد أن كانت ١٦٥ صلاحية، وذلك في خطوة تهدف للبعد عن البيروقراطية، وإعطاء مرونة في اتخاذ القرارات التي تخدم العملية التربوي. وتعطي هذه الخطوة الفرصة الكبيرة لمدراء التعليم لتطوير أدائهم وتحقيق التميز من خلال الاستفادة من الصلاحيات الممنوحة.

المحور الثاني: التميز الإداري

مفهوم التميز الإداري:

كان التميز الإداري وما زال المحور الأساسي للدراسات الإدارية ضمن سلسلة متصلة من حلقات الجودة والتميز، ولهذا السبب خصصت مداخل الإدارة المختلفة عبر العصور جل جهودها لتحديد مفاهيمه، فمدخل الإدارة العلمية مثلاً حدد مفهوم الكفاءة الأساسي للتميز الإداري، أما مدخل العلاقات الإنسانية فقد أضاف البعد البشري لعملية التميز الإداري وذلك من خلال التركيز على أهمية الحاجات الاجتماعية للعاملين. وتأسيساً على ذلك أضيفت إلى قاموس التميز الإداري مصطلحات عدة مثل "العمل الجماعي" و "فرق العمل" و "جودة الحياة التنظيمية". واستمرت الجهود العلمية في محاولات تقديم مفاهيم التميز حتى توصلت المداخل الإدارية إلى أهمية البيئة الداخلية والخارجية وانعكاسه على أداء المنظمة والقادة والأفراد العاملين فيها. وبالتالي كان الهدف الأساسي لتميز الأداء الإداري هو الرغبة في تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد التنظيمي "الكفاءة". وإن كان هذا المفهوم قد توسع مؤخراً وأصبح يشمل المستهلك والعميل والسوق والأداء المقارن وطبيعة البيئة فجميعها باتت متغيرات لا يمكن إغفالها في معادلة الأداء المتميز (زايد، ٢٠٠٦م، ص ٥).

ويرى السلمي (٢٠٠٢م، ص ١٤) أن التميز الإداري هو: "حالة من الإبداع الإداري والتفوق التنظيمي يحقق مستويات غير عادية من الأداء والتنفيذ للعمليات الإنتاجية والتسويقية

والمالية وغيرها في المنظمة، بما ينتج عنه انجازات تتفوق على ما تحققه المنافسون، ويرضى عنها العملاء وكافة أصحاب المصلحة في المنظمة".

وتعرف جائزة التميز للتعليم في المملكة التميز الإداري بأنه: "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر الإدارة وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات المستفيدين المرتبطين بالإدارة " (دليل التميز الإداري، ١٤٣٦ه، ص١٣).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التعريفات السابقة تركز حول الممارسات الإدارية لإدارة التميز في المنظمة ككل وهو ما يعرف بالتميز الإداري والذي يختص بالقيادات العليا في المنظمة. ولا يختلف مفهوم التميز الإداري في منظمات الأعمال عنه في مجال التعليم، وإن كانت لبعض المفاهيم مدلولات مختلفة تأخذ طابع خصوصية مجال التعليم، وسيوضح الجدول التالي أبرز مفاهيم ودلالتها في مجال التعليم.

المبادئ التي يرتكز عليها التميز الإداري:

للتميز الإداري العديد من الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها وهي- كما يذكرها علي (٢٠١٥م، ص ص ٢٣٩-٢٤١)-:

- مبدأ الاستمرارية: ويعني هذا المبدأ الاستمرارية في الاتجاه إلى التميز وهذا من منطلق أن ما تتميز به الآن سيكون أمراً عاديا غداً، ولذلك فعملية التميز الإداري لابد أن تكون عمليه مستمرة دون توقف.
- مبدأ الشمولية: أن النظرة الشمولية في التميز الإداري مطلوبة أكثر من التميز في جزئية محدودة فإن كان التميز مثلاً في تطبيق مستويات الجودة فقط ولكن بارتفاع التكاليف أو مع معاملة سيئة أو مناخ استقبال سيئ أو عدم الالتزام بالقيم فهذا الاتجاه سوف يؤدي إلى انهيار التميز الجزئي حتماً.
- مبدأ التركيز على التوقعات المستقبلية كأساس التميز: إن التميز الإداري الحقيقي لا ينبع من التميز فيما هو كائن إنما فيما سيكون وهذا يعني ضرورة دراسة التوقعات المستقبلية للعميل ومحاولة التميز فيما يحققها حتى يتحقق عنصر السبق والانفراد مع ضمان الإشباع لحاجات العميل.
- مبدأ مقومات التميز: التميز الإداري للمنظمة له مقومات ولا يتم التميز بالأقوال والشعارات والتصريحات إن من يريد التميز الإداري الحقيقي لابد من أن يبني هذا التميز على عدة مقومات من أهمها مناخ عمل قوي، وقيم عمل راسخة، وقياده قويه مستقرة، وتعيين أفضل العناصر البشرية، و تحقيق الأرباح باعتبارها إحدى القيم الرئيسية، والميل في الاستثمار في المنتجات الجديدة، وتوطيد العلاقة مع العملاء، والاستثمار في التدريب والتطوير الكوادر والقيادات، والقناعة بأهمية الابتكار، والقناعة في أهميه الاستمتاع في العمل.
- مبدأ التركيز على ما يُحقق الصدارة والتفوق: إن التميز الإداري لكي يكون مجدياً وملحوظاً يجب أن يكون متمركزاً على الأشياء التي تحقق ميزة الصدارة وألا تتبعثر الجهود في أمور لا تحقق ميزه التفوق وهذا مبدأ هام لاستمرار الإداري لفترة طويلة وبصورة مجدية فالقاعدة أنه قد لا يمكن أفعل كل شيء لكل العملاء ولكننا نعرف إمكانياتنا ونعرف كيف نوجهها.

- مبدأ تشجيع الابتكار و التفكير الخلاق: يعتبر هذا من أهم المبادئ الأساسية للتميز الإداري وضرورة شيوع فلسفة عامة تشجع على التفكير و الابتكار والمبادرة لكل جديد دون خوف من الفشل أو العقاب مع إعطاء الصلاحيات اللازمة لذلك ورصد المكافآت للمبتكرين.
- مبدأ الإحساس الدائم بالحاجة للتعلم: وذلك يتطلب الإحساس الدائم بعدم الكمال و السعي الدؤوب إلى الأفضل والأحسن وهذا ما يدعو إلى التعلم و التميز عن الآخرين.
- مبدأ المثابرة والجلد: إن التميز الإداري يتطلب المثابرة والجلد والعمل الدؤوب و الاقتناع التام بالمحاولة المتكررة المبنية على المنهج العلمي والتخطيط السليم للوصول إلى التميز.
- مبدأ القدوة: إن الشخص القدوة و القادة الذين ينظر إليهم الآخرون باعتبارهم المثل الأعلى من الأمور الهامة التي يرتكز عليها التميز الإداري، فقد أثبتت نتائج الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة أن تأثير القيادات الإدارية العليا على دافعية ورضا العاملين في الإدارة المباشرة عن عملهم يفوق ما لمشرفيهم المباشرين من تأثير.
- المناخ الملائم للعمل: لاشك أن توافر المناخ الملائم للعمل والمحفز له يساعد على التميز الإداري وإن سعي القيادات العليا في أي منظمة إلى توفير مثل هذا المناخ يعتبر خطوة أساسية يرتكز عليها للوصول إلى التميز الإداري ويتركز المناخ الملائم في ثلاث عناصر وهي: الفلسفة الإدارية المركزة على فكر القادة، وعادات العمل اليومية التي يمارسها العاملون في إدارة أعمالهم، والقدوة التي يقدمها هؤلاء القادة للعاملين في المنظمة.

ومن هنا يمكن القول أن تحقيق هذه المبادئ متعلق بممارسات القائد فهي إما متعلقة به بشكل مباشر أو غير مباشر.

أهداف التميز الإداري:

يلخص اللوقان (١٤٣٢ه، ص٤٠) أهم أهداف التميز الإداري بما يلي:

- تحسين الأداء من خلال رفع مستويات الخدمة ونشر تطبيقات التميز ومبادئه.
- العمل على تصميم أفضل التطبيقات في الأداء.
- تشجيع التنافس والتعاون الإيجابي.
- تحقيق التوازن بين الأنشطة والنتائج.
- تقديم الخدمة بطريقة ترضي العميل.
- الاستمرار في العمل والمحافظة على معدلاته ضمن بيئة تنافسية عالية.
- جعل نظام العمل أكثر مرونة وتوافقاً مع متطلبات السوق.
- الارتقاء بمستوى الموظفين من الناحية العلمية والعملية والاجتماعية.
- جعل المنظمات والمؤسسات عالمية.
- تجنب القصور والنقص في مجالات العمل.
- بناء علاقات متميزة مع المجتمع المحلي والدولي.
- دعم الاستقلالية والحرية الفردية والتنظيمية.
- فهم علاقات التداخل والتأثير المتبادل داخل وخارج المنظمة.
- تحفيز ودفع الأفراد معنوياً ونفسياً.
- تعظيم قدرة وكفاءة قوة العمل.
- زيادة القدرة على مواجهة التغير.

في حين يذكر كل من جميل وسفير (٢٠١١م، ص ١٥٦) أن أهم أهداف تبني تطبيق التميز الإداري ما يلي:

- إيجاد ثقافة تركز بقوة على العملاء وتحسين الثقة.
- تحسين المشاركة والمسؤولية وكذا معنويات وإرضاء العاملين.
- تحسين نوعية المخرجات وتدريب الموظفين على أسلوب تطوير العمليات.
- تعلم اتخاذ القرارات استناداً على الحقائق وترتيب وتحليل المشاكل والسيطرة عليها.
- الحفاظ على الزبائن وخلق بيئة تدعم وتحافظ على التحسين المستمر.
- زيادة الكفاءة وتحقيق الأهداف الرئيسية للمنظمة.
- متابعة وتطوير أدوات قياس أداء العمليات.

ويشير دليل التميز الإداري إلى أن الهدف الأساسي من جائزة التميز في التعليم هو تشجيع الممارسات التربوية المتميزة في كافة مؤسسات وزارة التعليم على مستوى الميدان وإبرازها، كما تهدف إلى:

- تحديد الفجوة بين الواقع والأداء المثالي وفرص مجالات التحسين والكشف عن نقاط القوة والضعف.
- تشجيع التميز على مستوى القيادات.
- نشر ثقافة التميز، الإبداع، الإتقان، الجودة، الالتزام.
- إذكاء روح التنافس الشريف بين الإدارات والقيادات لتقديم أفضل ما لديهم من ممارسات.
- تطوير الممارسات الإدارية والتربوية والارتقاء بمستوى الأداء بما يخدم الأهداف التعليمية ويحققها.
- تحديد جوانب التطويل وتوجيه الجهود إليها ومعرفة مدى توفر ظروف الأداء الجيد في الإدارات.
- معرفة القدرات والكفاءات القيادية لتوجيه الإمكانات لها.
- الكشف عن كفاءة الكوادر وتعزيز القدرات من خلال التنمية المهنية المستمرة.
- قياس مدى النجاح في استخدام الطاقات والإمكانات المتوفرة.
- توجيه كافة الموارد بشكل منظم ومترابط من بدايته إلى نهايته لإنجاز تلك الأهداف والغايات (دليل التميز الإداري، ١٤٣٦هـ).

ويضيف كل من تايلور ورين Taylor and Ryan (2013,P.4) أن التميز في قيادة التعليم يهدف بشكل أساسي إلى تحسين تحصيل الطلاب إذ أن إدارة التعليم تنعكس على أداء الطلاب ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى الإنجاز الدراسي، والأهداف السابقة هي ما تسعى إلى تحقيقه الدراسة الحالية، من حيث نشر ثقافة التميز لدى القيادات ومعرفة القدرات والكفاءات القيادية الحالية واللازمة لتطوير الأداء نحو الأداء المتميز.

أهمية التميز الإداري:

تتجلى أهمية التميز الإداري في أهمية الدور الذي تقوم به إدارة التعليم وأهمية مخرجات التعليم من حيث أنها تمس جميع القطاعات، كما ترتبط بتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، كما تتضح أهمية التميز الإداري من خلال ارتباطه بأداء القيادات الإدارية والتي تسهم بشكل مباشر في تحديد رؤية المنظمة وأهدافها الإستراتيجية. وتعزى أهمية القيادة إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه من حيث تأثيرها المباشر على معوقات معادلة التميز خاصة من ناحية الموارد البشرية والتخطيط

الاستراتيجي، فالقيادة هي التي تحدد الرؤية المستقبلية وتحدد رسالتها وهي التي تضع للموارد البشرية قيم العمل (زايد، ٢٠٠٦م، ص ٣٠).

ويذكر حمايل (٢٠١٢م) العديد من الأسباب المهمة لتميز قيادات التعليم ومنها:

١. طبيعة العصر القائم ومطالبه، وحجم المنافسة والصراع التقني الدولي، وعوامل النجاح والريادة الموصلة لذلك، ودور وتأثير التربية في تحقيق ذلك جميعاً.
٢. مستوى ومكانة وتطور المجتمعات الراهنة، وتقدير حاجتها المستقبلية المرسومة لدى جهات التخطيط والتنظير العليا، و وعيها المتنامي في ظل قيادة حكيمة واعية وطموحة، وربط ذلك بخطط التربية التي تتطلب التطوير والمواكبة، لكي يتحقق التفاعل والتكامل بين برامج التربية والتعليم، وبين التطور الحضاري على جميع المستويات، وفي مختلف المرافق.
٣. الضغوط والمنافسات الحادة التي يخضع لها نمط التعليم العالمي المعاصر في ظل قنوات المعارف وأدوات و وسائل التثقيف، المتجددة التي تستهدف جمهور المتلقين بما فيهم الناشئة.

وتمر القيادات حالياً – محلياً ودولياً – بعدد من المتغيرات الحديثة والتي تفرض واقعاً جديداً. فمن تطور تكنولوجيا المعلومات إلى اقتصاديات السوق والمنافسة العالمية وارتفاع توقعات العملاء، واختلاف دوافع وتوجهات العاملين بالإضافة إلى تنوع القيم والثقافات واختلاف طبيعة المشكلات. كل ذلك يفرض تحديات أهمها: زيادة الإنتاجية والجودة الشاملة، رضا المستهلكين، والتوجه بالعمل، والمنافسة، والابتكار، والتجديد، والاهتمام بالعنصر الإنساني، والتفكير في المستقبل القريب والبعيد، والمسئولية الاجتماعية، والأخلاقيات المهنية (عبد الوهاب، ١٤٣٦ه، ص٨٥).

سمات وقدرات ومهارات القائد المتميز:

يجري جدل واسع في الأدبيات والأبحاث المهتمة بتطوير القيادات حول سمات ومهارات القائد المتميز وأهم ما يجب أن يمتلكه وحتى حول صفاته الشخصية والاجتماعية. وقد يعتبر البعض أنه تحديد غير عادل وغير دقيق عندما يتم تحديد مجموعة من الصفات والمهارات باعتبارها الأهم والأساسية. ويرى كل من داي وفلنر واتوتر وستيرم وماكي Day , Fleenor, Atwater , Sturm and McKee (2014) ذلك بأنها قد تختلف باختلاف مكانة القائد ومستواه الوظيفي سواء أكان من القيادات العليا أو الوسطى أو التنفيذية، فقد تكون هناك مهارات ملحة يحتاجها القائد في مستوى وظيفي ثم ينتقل إلى مستوى أعلى فيكون هناك مهارات أساسية أخرى، وهذا بطبيعة الحال يمكن معرفته من خلال سؤال القائد نفسه أو مخططي الموارد البشرية والأطراف المعنية بتطوير الأداء القيادي _ ومن هنا فقد قامت الدراسة الحالية بحصر قائمة من المهارات وتوجيهها لعينة الدراسة لتحديد المهارات المهمة لهم والتي وسيأتي ذكرها آخر الفقرة-.

ويختلف مع الرأي السابق كل من ممفورد وكامبين ومورقسون Mumford,Campion,and Morgeson (2008) فيرون أن هناك مهارات أساسية يجب أن يمتلكها القادة مهما كان مستواهم الوظيفي وهي أربعة مهارات (المهارات المعرفية و ومهارات التعامل مع الآخرين ومهارات إدارة العمل والتفكير الاستراتيجي) وتصبح بعض هذه المهارات أكثر أهمية مع اختلاف المستويات التنظيمية فمثلاً تحتاج القيادات العليا مهارات التفكير الاستراتيجي أكثر من مهارات التعامل مع الآخرين وذلك بحسب البحوث التي أُجريت.

أما سترينبرغ Sternberg (2008) فقد أشار إلى أن الحكمة و الذكاء والإبداع هو كل ما يحتاجه القائد وذلك لأنها تلعب دوراً كبيراً في اتخاذ القرارات. وبالنسبة إليه فإن القيادة المتميزة

هي عملية توليد أفكار (الإبداع) ثم تحليل هذه الأفكار وتصنيفها والحكم عليها (الذكاء) ثم العمل على هذه الأفكار لتحقيق الأهداف (الحكمة) وأن مزيجاً من هذه الثلاثة سوف تنتج عنه قيادة فعالة متميزة.

وأجرى كل من كوزيس وبوسنر Kouzes and Posner (2012,p.56) عدد من الدراسات شملت العديد من الدول في أفريقيا وأمريكا الشمالية، وأوربا، وأستراليا، وخرجت هذه الدراسات أن القادة المتميزون يشتركون في أربعة صفات غالباً، وهي الأمانة، والتطلع للمستقبل، والكفاءة والقدرة على التحفيز والتأثير والإلهام.

أما الهواري (٢٠٠٧م، ص ص ٦٥ – ٦٦) فيذكر أن مؤسسات اليوم بحاجة إلى قيادات قادرة على مواجهة التحديات العالمية والتغيرات المتسارعة وأن معظم المؤسسات أصبحت تضع معايير عالمية لمدرائها وتتلخص فيما يلي:

- القدرة على الإحساس بالواقع.
- القدرة على التخيل.
- القدرة على تطوير الأجزاء داخل الكليات.
- فعالية التطوير والتجديد.
- الفعالية الشخصية والحسم في اتخاذ القرار.
- حافز الإنجاز والطموح والسيطرة الانفعالية.
- القوة التفاوضية والتأثير الشخصي والقدرة على الاتصال اللفظي.

ويضيف توريجور Treasurer (2016,p.10) أن القائد المتميز هو القائد الذي يمتلك أربع مهارات وهي معرفة الموظفين، وضع الرجل المناسب في المكان المناسب لقدراته ومهاراته، و تجسيد النتائج النهائية وتوصيلها للموظفين وتقديم الدعم المستمر لهم. وقد وضع لي أياكوكا بناءً على خبرته الطويلة في العمل في صيانة السيارات مع فورد وغيرها خصائص تسعة يتصف بها القادة المميزون وهي: حب الاستطلاع، الإبداع، الاتصال، الطابع المميز، الشجاعة، الإرادة والمثابرة، الكاريزما والجاذبية الشخصية، والتنافسية والبداهة والإحساس السليم. وتنعكس هذه الخصائص في سلوك القائد الذي يتسم باستطلاع وجهات نظر الآخرين وأفكارهم، والتفكير الخلاق للتغيير البناء، والاتصالات التي تضمن جمع الحقائق والمعلومات وتبادلها، والإرادة والمثابرة و الشخصية المؤثرة التي تقدم القدوة بتصرفاتها، وتميز بين الخطأ والصواب بالإضافة إلى الكاريزما والحضور مع الكفاءة المهنية والحرفية، وأخيراً البديهة والإحساس السليم والوعي والإدراك الصحيح (عبد الوهاب، ١٤٣٦ه، ص٣٢).

ويشير أبو النصر(٢٠١٢م، ص ص ٧٢-٧٤) إلى ما يعرف بسلوكيات القائد المتميز و يُقصد بها ما يقوم به القائد من ممارسات إدارية خلال قيامه بأداء الوظائف الإدارية بكفاءة وفعالية لتحقيق الأهداف، وهي:

- الالتزام بمبادئ الإدارة (تقسيم العمل والسلطة والمسؤولية والنظام ووحدة الأمر والتوجيه والتحفيز والمساواة وغيرها).

- أن يكون موجه لتحقيق وظائف الإدارة مثل صنع القرارات والتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة.
- الالتزام بمبادئ الجودة الشاملة، كرضا العميل الخارجي والداخلي وصفرية الأخطاء قدر الإمكان والحرص على جودة العمليات والنتائج مع التطوير والتحسين المستمر.
- الفعالية وتعني تحقيق النتائج والوصول إلى الأهداف وحسن اختيار العناصر الملائمة لتحقيق النتائج المقررة وإنجاز العمل المطلوب.
- الكفاءة وتعني حسن الاستفادة من الموارد واستخدامها لإنجاز الأعمال بالشكل المطلوب.
- مراعاة قيم وأخلاقيات المنظمة والمجتمع مثل العدالة والمساواة والنزاهة والشفافية والمشاركة والموضوعية والأمانة والديمقراطية.
- الإبداع والابتكار من خلال التجديد والتغيير الإيجابي في العمل.

وبناءً على ما سبق تصنف الدراسة الحالية بعض المهارات والقدرات والمعلومات التي يجب أن يمتلكها القائد كما يلي:

أ. أن يمتلك القائد المعرفة والفهم لما يلي:

- مفهوم إدارة التميز.
- المناخ المحيط بالإدارة ومتغيراته.
- أوضاع الإدارة الحالية.
- أساليب العمل وإجراءاته.
- المهام والمسؤوليات المنوطة.

ب. أن يمتلك القائد القدرة على:

- الرؤية الثاقبة والتنبؤ.
- التحفيز والإلهام والتأثير.
- المفاضلة بين الأولويات.
- حل الصراعات والخلافات.
- التغيير والتنبؤ بمصادر المقاومة والاستعداد لها.
- تكوين علاقات داخل وخارج الإدارة.
- استقطاب الكفاءات وإبقاءها.
- اكتشاف إمكانيات الآخرين وتوجيههم بشكل مناسب.
- التفكير الناقد والإبداعي.
- تطوير الذات والتعليم الذاتي.

ج. أن يمتلك القائد المهارة في:

- التخطيط المبني على رؤية أهدافها الاستراتيجية وأهدافها المحددة.
- الإقناع.
- الاتصال.
- التقنية والتعامل مع التكنولوجيا.
- إدارة الوقت.
- إدارة الاجتماعات.
- التفويض.
- بناء فرق العمل.
- اتخاذ القرار.

ولا يمكن حصر القدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها القائد خاصة في البيئة التعليمية لكن يعتبر ما سلف ذكره هو من أكثر المهارات والقدرات أهمية وأولوية والتي جاءت بها الأدبيات والدراسات العلمية. ونستطيع القول بأن هذه المهارات تشتمل على العديد من الممارسات التنظيمية والسلوكية داخل التنظيم في بيئة داعمة للتميز التنظيمي والسعي نحو التفوق. لكنها بحاجة إلى توافر العديد من المتطلبات التي تدعم وتشجع ظهور وتطوير هذه المهارات سواء على مستوى المنظمة أو الأفراد أو القيادات.

معوقات تطبيق التميز الإداري:

أشار حسن (٢٠٠٨م، ص ٣٠٨) إلى أن أبرز مظاهر المشكلات والمعوقات التي توجه القائد الإداري في سعيه نحو التميز مثل ما يلي:

- ضعف التناسق بين أهداف وقيم المنظمات وبين مستويات أداء وسلوك العاملين.
- التناقص الواضح بين توقعات الإدارة وبين أهداف العاملين.
- ضعف القدرة على ملاحظة المتغيرات في السوق وبطء الاستجابة لها.
- ضعف الوعي بالقدرات المحورية ومصادر القوى التنافسية للمنظمات وغياب الرؤية الإدارية الواضحة في كيفية استثمار وتفصيل تلك القدرات في التفوق على المنافسين وإدارة التميز في خدمة العملاء.
- ضعف آليات المحاسبة والمساءلة عن نتائج الأعمال.
- اعتماد أنماط ومعايير تقليدية في التنظيم وبناء الهياكل التنظيمية على أساس المجموعات الوظيفية المتباعدة وليس على أساس العمليات المترابطة المنتجة للقيم في المنظمات.
- التركيز على المشكلات الحالية والتعامل مع متطلبات الفترة القصيرة دون أي اعتبار لإدارة المستقبل.
- تعدد صور أهداف الموارد وخاصة الموارد غير المتجددة وأهمها إدارة الوقت.

وقد صنف اللوقان (١٤٣٢ه، ص ٣٨) معوقات تطبيق إدارة التميز كالتالي:

- **معوقات تنظيمية،** وتتمثل فيما يأتي:
  ١. البيروقراطية وما يرافقها من جمود وتعقيد وعدم وضوح الأهداف.
  ٢. عدم المرونة في الهيكل التنظيمي وعدم كفاءته.
  ٣. القصور في ربط المنظمة بالبيئة الخارجية.
  ٤. عدم الاستقرار التنظيمي والتغيرات المتتالية.
  ٥. جمود القوانين، وفقدان التحفيز.
  ٦. عدم وضوح الرؤية، وغياب جو الحرية.
  ٧. انخفاض مستوى الثقافة التنظيمية الداعمة للتميز.
  ٨. ضعف تحفيز عملية الابتكار.
- **معوقات بشرية،** وتتمثل فيما يلي:
  ١. القيادة الاستبدادية.
  ٢. الخوف من الفشل.
  ٣. الضغوط التي تمارسها الجماعات غير الرسمية.
  ٤. عدم وجود مناخ تنظيمي ملائم ومشجع على التمييز.
  ٥. تجنب المخاطر.
  ٦. العقاب في حال الفشل.
  ٧. غياب الدوافع الداخلية للتميز والإبداع.
  ٨. عدم مساندة العمل الجماعي والتمسك بالأنماط المألوفة.
  ٩. المحافظة على الوضع الاجتماعي وعدم الرغبة في التغيير.
- **معوقات مالية،** وتتمثل فيما يلي:
  ١. عدم وجود الدعم الكافي لتطبيقات إدارة التميز.
  ٢. عدم إدارة الممتلكات العامة بكفاءة.
  ٣. عدم بناء شراكات مع المجتمع المحلي.
  ٤. ضعف تطوير برامج تنمية الإيرادات المالية.
  ٥. الهدر المالي وعدم ترشيد عمليات الإنفاق.
- **معوقات تكنولوجية،** تتمثل فيما يأتي:
  ١. الافتقار إلى قواعد معلومات دقيقة في الجامعة.

٢. عدم وجود إدارة لنظم المعرفة.

٣. عدم مواكبة التقنيات المستجدة.

٤. قدم الأنظمة الالكترونية.

٥. عدم استثمار الموارد التقنية المتوفرة.

وبالرغم من أن اللوقان (١٤٣٢ه) ركز على ما يعيق تميز المنظمة ككل إلا أن جميع ما سبق دون استثناء يؤثر على القيادة ويعمل على تعثر خطاها نحو التقدم، على سبيل المثال ضعف سياسات التميز فإنها وان كانت تؤثر على المنظمة ككل، إلا أن أثرها يمس تميز القائد بشكل مباشر بحيث يمكن ملاحظة ذلك من خلال سلوك القائد وجهده و ولائه للمنظمة التي يعمل بها. ومن هنا فإن جميع المعوقات التنظيمية تؤثر على السلوك التنظيمي للأفراد بشكل عام، وكذلك الأمر بالنسبة للمعوقات المالية والتكنولوجية والبشرية. لذلك نجد أنه هناك تداخل كبير وواضح بين معوقات تميز المنظمات وتميز الأفراد باعتبار مدخل النظم والذي يرى أن المنظمة مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية المتكاملة في كل متجانس مع بعضها البعض لتحقيق هدف مميز وهذه الأجزاء تؤثر في بعضها البعض بشكل مباشر أو غير مباشر ويعتبر القائد بطبيعة الحال جزء رئيسي لأي تنظيم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسَة: تم استخدام المنهج الوصفي من أجل وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وواقعها وتفسيرها، وذلك من خلال وصف واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم.

مجتمعُ الدِّراسَة: تمثل المجتمع من جميع مديري إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية (العامة وبالمناطق والمحافظات) البالغ عددهم (٤٦) ومساعديهم في المناطق التعليمية والبالغ عددهم (١٤٣) بحسب إحصائية الأمانة العامة لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ. ويوضّح الجدول (١) توزيع مجتمع الدِّراسَة وفقًا للمسمى الوظيفي والجنس.

جدول (١) توزيع أفراد الدِّراسَة وفقًا للمسمى الوظيفي والجنس

المسمى الوظيفي	الذكور		الإناث		المجموع الكلي		النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
مديري التعليم بالمناطق	٤٦	٣١،٨%	-	-	٤٦	٢٤،٣٣ %	(٤٦) ٢٤،٣٣ %
المساعدين للشؤون التعليمية	٤٤	٣٠،٣%	٤٤	١٠٠%	٨٨	٤٦،٥٧%	(١٤٣) ٧٥،٦٧%
المساعدين للشؤون المدرسية	٤٤	٣٠،٣%	-	-	٤٤	٢٣،٢٨%	
المساعدين للخدمات المساندة	١١	٧،٦%	-	-	١١	٥،٨٢%	
المجموع الكلي	١٤٥	١٠٠%	٤٤	١٠٠%	١٨٩	١٠٠%	(١٨٩) ١٠٠%
النسبة المئوية وفقاً للجنس	٧٦،٧%		٢٣،٣%		١٠٠%		

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من مجتمع الدراسة الكامل من القيادات بمسمى مساعد مدير التعليم (تعليمية، مدرسية، مساندة) حيث بلغت (٧٥،٦٧%) بينما بلغت نسبة مديري التعليم بالمناطق والمحافظات والإدارات العامة (٢٤،٣٣%) كما وتبين أن نسبة القيادات من الذكور (٧٦،٧%) ومن الإناث (٢٣،٣%)، حيث كانت أعلى نسبة من القيادات الذكور لفئة مديري التعليم بالمناطق (٣١،٨%) وأقل نسبة من فئة المساعدين للخدمات المساندة (٧،٦%) بينما تركزت النسبة لدى القيادات من الإناث بالمساعدات للشؤون التعليمية حيث بلغ عددهن(٤٤) مساعدة، وعلى المستوى الإجمالي فقد كانت أكثر القيادات بمسمى المساعدين للشؤون التعليمية بنسبة (٤٦،٥٧%) وأقلها بفئة المساعدين للخدمات المساندة (٥،٨٢%).

وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم إلكترونياً عبر البريد الرسمي عن طريق مركز البحوث والدراسات في وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات بالرياض، فكانت الاستجابات الراجعة (١٦٩) استبانة حيث إنه وعند الرجوع للميدان وُجد أن هناك وظائف شاغرة في بعض الإدارات على سبيل المثال لا الحصر لا يوجد مساعد خدمات مساندة في كل من الإدارة العامة للتعليم بمكة، والإدارة العامة للتعليم بالحدود الشمالية، والإدارة العامة للتعليم بجازان، وكذلك الأمر بالنسبة لإدارة رجال ألمع بواقع مساعدين اثنين فقط، وبالتالي فإن إحصائية مجتمع الدراسة عند تطبيقها في عام ١٤٣٧ -١٤٣٨ه الفصل الدراسي الأول بلغت ١٨٥، ونظرا لصغر مجتمع الدراسة فقد شملت الدراسة كامل أفراد المجتمع، وبذلك تكون نسبة الاستجابات الراجعة من واقع المجتمع هو(٩١،٣٥%) وهو العدد الذي يزيد عن الحد الافتراضي لحجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي. وقد تم اعتبارهم أفراد وحدة التحليل الإحصائي.

خصائص أفراد الدِّراسَة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الأولية بالدراسة الحالية والتي اشتملت على أربعة متغيرات وهي: (المنطقة التعليمة، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة بالمنصب الحالي، المؤهل العلمي). وتوضح الجداول والأشكال التالية توزيع مجتمع الدِّراسَة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة بحسب متغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
المنطقة الشمالية	٢٣	%١٣،٦
المنطقة الشرقية	١٠	%٥،٩
المنطقة الوسطى	٦٢	%٣٦،٧
المنطقة الغربية	٣٦	%٢١،٣
المنطقة الجنوبية	٣٨	%٢٢،٥
المجموع	١٦٩	%١٠٠

يتبين من الجدول (٢) أن أعلى نسبة لمجتمع الدراسة كانت للمنطقة الوسطى حيث بلغ عددهم ٦٢ أي ما يعادل ٣٦،٧%. في حين كانت النسبة الأقل للمنطقة الشرقية حيث بلغ عددهم ١٠ بنسبة مئوية تبلغ ٥،٩% ويعود ذلك لطبيعة مجتمع الدراسة حيث توجد إدارتين فقط في المنطقة الشرقية بينما تستحوذ المنطقة الوسطى على العدد الأكبر من الإدارات وعددها ١٧ إدارة.

جدول(٣) توزيع أفراد المجتمع بحسب متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
مدير عام إدارة تعليم	٤١	%٢٤،٣
مساعد(ة) مدير عام إدارة تعليم	١٢٨	%٧٥،٧
المجموع	١٦٩	%١٠٠

يتبين من الجدول (٣) أن نسبة مجتمع الدراسة من مدراء التعليم بلغت ما يعادل ٢٤،٣% وكان عددهم ٤١، بينما بلغ عدد المساعدين ١٢٨ بنسبة قدرها ٧٥،٧% حيث -من المفترض أن - يوجد في كل إدارة تعليمية مدير تعليم و أربعة مساعدين- (مساعد شؤون تعليمية ومساعدة شؤون تعليمية ومساعد شؤون مدرسية ومساعد خدمات مساندة)- إذا كانت إدارة عامة وثلاثة مساعدين أو اثنين في إدارات المحافظات.

جدول (٤) توزيع أفراد الدراسة بحسب سنوات الخبرة بالمنصب الحالي

عدد سنوات الخبرة بالمنصب الحالي	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى أقل من خمس سنوات	٨٢	%٤٨،٥
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٣٤	%٢٠،١
من عشر سنوات فأكثر	٥٣	%٣١،٤
المجموع	١٦٩	%١٠٠

يتبين من الجدول (٤) أن ما يُقارب نصف المجتمع تتراوح خبرتهم من سنة إلى أقل من خمس سنوات حيث بلغ عددهم ٨٢ أي ما يعادل نسبة مئوية تبلغ ٤٨،٥% من مجتمع الدراسة بينما كان العدد الأقل لذوي الخبرة المتوسطة والتي تتراوح من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات حيث بلغ عددهم ٣٤ أي ما يعادل ٢٠،١%.

جدول (٥) توزيع أفراد الدراسة بحسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
البكالوريوس	١٠٣	%٦٠،٩
الماجستير	٤٢	%٢٤،٩
الدكتوراه	٢٤	%١٤،٢
المجموع	١٦٩	%١٠٠

يتبين من الجدول (٥) أن أكثر من نصف أفراد المجتمع ممن لديهم مؤهل بكالوريوس حيث بلغ عددهم ١٠٣ أي ما يعادل نسبة ٦٠،٩% بينما كان العدد الأقل هي لمؤهل الدكتوراه حيث بلغ عددهم ٢٤ أي ما يعادل نسبة ١٤،٢%.

أداة الدِّراسَة: تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث تم تطبيقها على قيادات إدارات التعليم العامة وبالمناطق والمحافظات ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية.

وصف الاستبانة بصورتها النهائية: تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عامة عن مجتمع الدراسة مثل:(المنطقة التعليمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة بالمنصب الحالي، المؤهل العلمي).

الجزء الثاني: ويشتمل على محورين:

المحور الأول: عبارات الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مديري إدارات التعليم. وقد تم توجيهها إلى المساعدين بالمناطق التعليمية وتم تحديدها بصورتها النهائية في خمسة أبعاد كالآتي:

١. دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة: تكونت من (١٢) فقرة، وهي الفقرات من (١ - ١٢) بالاستبانة بصورتها النهائية.
٢. متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير: تكوّنت من (٧) فقرات وهي من (١٣-١٩) بالاستبانة بصورتها النهائية.
٣. عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع) تكوّنت من (٧) فقرات وهي من (٢٠ - ٢٦) بالاستبانة بصورتها النهائية.
٤. عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة: تكوّنت من (٨) فقرات وهي من (٢٧ - ٣٤) بالاستبانة بصورتها النهائية.
٥. توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية: تكوّنت من (٧) فقرات وهي من (٣٤ - ٤١) بالاستبانة بصورتها النهائية.

المحور الثاني: الصعوبات المتوقعة والتي قد تحد من تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري، وتشمل الأبعاد التالية:

- البعد الأول: الصعوبات البشرية: وتقيسها الفقرات من (١ -١٥) بالمحور الثالث بالاستبانة بصورتها النهائية.
- البعد الثاني: الصعوبات التنظيمية: وتقيسها الفقرات من (١٦ - ٢٩) بالمحور الثالث بالاستبانة بصورتها النهائية.
- البعد الثالث: الصعوبات المالية والمادية والتقنية: وتقيسها الفقرات من (٣٠ - ٣٥) بالمحور الثالث بالاستبانة بصورتها النهائية.

وصيغت جميع عبارات الأبعاد والمحاور في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلُّ الدرجة المرتفعة على وجود درجة كبيرة للسمة المقاسة والدرجة القليلة تدلُّ على وجود درجة قليلة على متصل السمة المقاسة وفق تدرج ليكرت خماسي. حيث تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي بالمحور الثاني والثالث (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وبالمحور الأول (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). ليختار المستجيب إحداها حسب تقديره لدرجة ممارسة المؤشر أو درجة موافقته.

وللحكم على درجة الممارسة أو درجة الموافقة على المتطلبات والصعوبات على كلِّ محور وبُعد في الاستبانة تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو يساوي ٤، وبتقسيم المدى على عدد

المستويات يساوي ٥، كان ناتج القسمة يساوي ٠,٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة التحقق أو الموافقة كما بالجدول(٦).

جدول (٦) معيار الحكم على درجة الممارسة لمعايير التميز الإداري ودرجة الموافقة على المتطلبات والصعوبات

المتوسط	درجة الموافقة على المتطلبات والصعوبات	درجة ممارسة المعيار
من ١ إلى أقل من ١,٨٠	قليلة جداً	منخفض جداً
من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦٠	قليلة	منخفض
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة	متوسطة
من٣,٤٠-أقل من ٤,٢٠	كبيرة	مرتفع
من ٤,٢٠ فأكثر	كبيرة جداً	مرتفع جداً

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين عددهم (١٧) محكماً من أعضاء هيئة التدريس من خارج وداخل المملكة العربية السعودية، حيث تصدرت استبانة التحكيم خطاب موجّه لأعضاء لجنة التحكيم تم توضيح أهداف الدراسة فيه وتوضيح المحاور والأبعاد التي تقيسها الاستبانة، وتحديد معايير التحكيم المطلوبة من قبل المحكمين لإبداء أرآئهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانه، من حيث مدى مناسبة ووضوح الفقرة، ومدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمحور والبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة والحكم على مدى سلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها وأهميتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها بالإضافة أو إعادة الصياغة أو الحذف أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً. بالإضافة إلى النظر في تدرج المقياس ومدى ملاءمته لقياس السمات المقاسة، ومدى كفاية المحاور والأبعاد لقياس درجة مارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم، والصعوبات التي تحد من تطبيقها ومتطلبات التطبيق، وبعد استعادة النسخ المُحكّمة تم تعديل صياغة بعض الفقرات بالاستبانه في ضوء آراء المحكمين.

وقد تم الإبقاء على الفقرات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين أعلى أو تساوي (٨٠%) على أنها تنتمي للبُعد أو المحور الذي تقيسه.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تم التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاستبانة، بمحاورها والتأكد من عدم التداخل بينها من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تبين النتائج بجدول(٧)

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة بالمحور الأول " درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم

دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة				متابعة ومراجعة أداء الإدارة وجهود التطوير		عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية		بناء وتعزيز ثقافة التميز		مرونة الإدارة والقدرة على التغيير بفعالية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٩٠**	٧	٠،٩٣**	١٣	٠،٩٣**	٢٠	٠،٩٣**	٢٧	٠،٩٢**	٣٥	٠،٩٤**
٢	٠،٩١**	٨	٠،٩٢**	١٤	٠،٩٤**	٢١	٠،٩٤**	٢٨	٠،٩٢**	٣٦	٠،٩٥**
٣	٠،٨٩**	٩	٠،٨٦**	١٥	٠،٩٣**	٢٢	٠،٩٤**	٢٩	٠،٩٦**	٣٧	٠،٩٤**
٤	٠،٩٢**	١٠	٠،٨٦**	١٦	٠،٩٤**	٢٣	٠،٩٣**	٣٠	٠،٩٥**	٣٨	٠،٩٤**
٥	٠،٨٩**	١١	٠،٩٠**	١٧	٠،٩٢**	٢٤	٠،٩١**	٣١	٠،٩٥**	٣٩	٠،٩٥**
٦	٠،٨٨**	١٢	٠،٩١**	١٨	٠،٩٣**	٢٥	٠،٩٣**	٣٢	٠،٩٤**	٤٠	٠،٩٦**
				١٩	٠،٨٩**	٢٦	٠،٩٣**	٣٣	٠،٩٣**	٤١	٠،٩٤**
								٣٤	٠،٩٥**		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لكل بعد (من أبعاد الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم) الذي تنتمي إليه الفقرة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) وقد تراوحت قيم ارتباطاتها بالبعد الأول " دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة " من (٠،٨٦-٠،٩٣) مما يدل على توافر صدق الاتساق الداخلي للعبارات بالبعد الأول، كما تراوحت للبعد الثاني" متابعة ومراجعة أداء الإدارة وجهود التطوير من (٠،٨٩-٠،٩٤) وللبعد الثالث" عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية من (٠،٩١-٠،٩٤) وللبعد الرابع بناء وتعزيز ثقافة التميز من (٠،٩٢-٠،٩٦) وللبعد الخامس " مرونة الإدارة والقدرة على التغيير بفعالية من (٠،٩٤-٠،٩٦) وتدل هذه النتائج على صدق الاتساق الداخلي للعبارات بالدرجة الكلية للأبعاد بالمحور الأول بالاستبانة.

ويوضح جدول (٨) نتائج صدق الاتساق الداخلي بحساب ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأبعاد بالمحور الثاني بالاستبانة: الذي يقيس " الصعوبات التي قد تحد من تطوير أداء القيادات في ضوء معايير التميز الإداري".

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة بالمحور الثالث " صعوبات تطوير أداء القيادات"

الصعوبات البشرية				الصعوبات التنظيمية				الصعوبات المالية والتقنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٣٨*	٩	٠،٨٤**	١٦	٠،٩٠**	٢٤	٠،٨٧**	٣٠	٠،٧٢**
٢	٠،٥٤**	١٠	٠،٨٨**	١٧	٠،٨٨**	٢٥	٠،٨١**	٣١	٠،٩٠**
٣	٠،٦٣**	١١	٠،٨٣**	١٨	٠،٨٣**	٢٦	٠،٧٣**	٣٢	٠،٨٦**
٤	٠،٨٤**	١٢	٠،٨٣**	١٩	٠،٨٠**	٢٧	٠،٨٥**	٣٣	٠،٨٢**
٥	٠،٦٧**	١٣	٠،٨٦**	٢٠	٠،٨٧**	٢٨	٠،٨٤**	٣٤	٠،٧٧**
٦	٠،٨٥**	١٤	٠،٩٠**	٢١	٠،٨١**	٢٩	٠،٨٧**	٣٥	٠،٨٢**
٧	٠،٨٠**	١٥	٠،٩٢**	٢٢	٠،٨٢**				
٨	٠،٨٣**			٢٣	٠،٩٠**				

**** دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ * دال عند مستوى الدلالة ٠،٠٥**

يتبين من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لكل بعد الذي تنتمي إليه الفقرة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) باستثناء الفقرة رقم (١) عند (٠،٠٥) وقد تراوحت قيم ارتباطات الفقرات ببعد "الصعوبات البشرية " التي تنتمي إليها من (٠،٣٨-٠،٩٢) وللبعد الثاني " الصعوبات التنظيمية" من (٠،٧٣-٠،٩٠) وللبعد الثالث " الصعوبات المالية والتقنية والمادية" من (٠،٧٢-٠،٩٠) وتدل هذه النتائج على اتساق الاستجابات على الفقرات بالمحور الثالث في الاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة

تم التأكد من صدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للمحور في الاستبانة، كما في جدول (٩).

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمحاور

	المحور الأول: درجة ممارسة معايير التميز الإداري	المحور الثاني: صعوبات تطوير الأداء
البعد الأول	٠،٩٧**	٠،٩٦**
البعد الثاني	٠،٩٨**	٠،٩٧**
البعد الثالث	٠،٩٦**	٠،٧٨**
البعد الرابع	٠،٩٥**	
البعد الخامس	٠،٩٤**	

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي للمحور دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول "ممارسة معايير التميز الإداري والدرجة الكلية للأبعاد الخمسة بين (٠،٩٤-٠،٩٨). و للمحور الثاني الذي يقيس "الصعوبات التي قد تحد من تطوير الأداء" من (٠،٧٨- ٠،٩٧) وجميعها دالة إحصائياً. مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد بمحاورها (صدق البناء).

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير ثبات الاستبانة وذلك باستخدام طريقتين من طرق حساب مؤشر الثبات وهما: ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وثبات التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). وفيما يلي نتائج كل طريقة:

أولاً: ثبات التجزئة النصفية " سبيرمان وبراون":

تم حساب الثبات لأبعاد ومحاور الإستبانة بطريقة التجزئة النصفية كما يتبين في جدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام سبيرمان وبراون وفقاً لمحاور وأبعاد الاستبانة

المحاور	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم	دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة	١٢	٠،٩٧
	متابعة ومراجعة أداء الإدارة وجهود التطوير	٧	٠،٩٥
	عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية	٧	٠،٩٦
	بناء وتعزيز ثقافة التميز	٨	٠،٩٨
	مرونة الإدارة والقدرة على التغيير بفعالية	٧	٠،٩٧
المحور الأول: الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم		٤١	٠،٩٧
المحور الثاني: صعوبات تطوير أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري.	الصعوبات البشرية	١٥	٠،٨٩
	الصعوبات التنظيمية	١٤	٠،٩٣
	الصعوبات المالية والتقنية والمادية	٦	٠،٩٢
المحور الثاني: صعوبات تطوير أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري		٣٥	٠،٩٦

يتبين من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات مقبولة وعالية حيث بلغ للمحور الأول" الذي يقيس ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم (٠،٩٧) وللمحور

الثـاني"صـعوبات تطـوير الأداء للقيـادات (٠,٩٦). وكـذلك تراوحـت لأبعـاد المحـور الأول مـن (٠،٩٥-٠،٩٨) وللمحور الثـاني من (٠،٨٩-٠،٩٣) ومن خـلال النتـائج السابقة فقد كانت جميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الارتباط (٠،٧٠). ممـا يدل علـى ثبـات محـاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية.

ثانياً: الثبات بطريقة التجانس الداخلي "ألفا كرونباخ"

تم استخدام طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وهي ثبات التجانس الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بجدول (١١).

جدول (١١) معاملات ثبات التجانس الداخلي لأداة الدراسة وفقاً لمحاورها وأبعادها بطريقة الفا كرونباخ

المحاور	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم	دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة	١٢	٠،٩٧
	متابعة ومراجعة أداء الإدارة وجهود التطوير	٧	٠،٩٦
	عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية	٧	٠،٩٨
	بناء وتعزيز ثقافة التميز	٨	٠،٩٨
	مرونة الإدارة والقدرة على التغيير بفعالية	٧	٠،٩٧
المحور الأول: الكشف عن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم		٤١	٠،٩٧
المحور الثاني: صعوبات تطوير أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري.	الصعوبات البشرية	١٥	٠،٩٦
	الصعوبات التنظيمية	١٤	٠،٩٥
	الصعوبات المالية والتقنية والمادية	٦	٠،٨٩
المحور الثاني: صعوبات تطوير أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري.		٣٥	٠،٩٧

يتبين من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مقبولة وعالية حيث بلغ للمحور الأول" الذي يقيس ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم (٠،٩٧) وللمحور الثاني "صعوبات تطوير الأداء للقيادات (٠,٩٧). وكذلك تراوحت لأبعاد المحور الأول من (٠،٩٦-٠،٩٨) وللمحور الثاني من (٠،٨٩-٠،٩٦)، ومن خلال النتائج السابقة فقد كانت جميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الارتباط (٠،٧٠) مما يدل على توافر ثبات لمحاور الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص السؤال الأول على" ما درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحراف المعياري، لدرجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُسَاعديهم من حيث مستوى الممارسات في المجالات التالية:" دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة، ومتابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير، وعمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)، وعمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة، وتوفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات الدالة على واقع الممارسات في كل مجال على حِده، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً إلى المتوسطات الحسابية، وفي حال التساوي بين المتوسطات فقد تم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في تقديرهم لواقع ممارسة معايير التميز الإداري ومجالاتها مرتبة تنازلياً

م	مجالات واقع ممارسة معايير التميز الإداري للقيادات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة.	٢،٨٧	١،٠٤	١	متوسطة
٤	عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة.	٢،٨٥	١،١٦	٢	متوسطة
٥	توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية.	٢،٨١	١،١٣	٣	متوسطة
٢	متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير.	٢،٧٦	١،١٢	٤	متوسطة
٣	عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية(المتعاملين، الشركاء، المجتمع).	٢،٧٥	١،١١	٥	متوسطة
	ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم	٢،٨١	١،٠٨	---	متوسطة

من خلال النتائج التي أظهرها جدول (١٢) يتضح أن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم كانت

"متوسطة" وبمتوسط حسابي (٢،٨١)، وبانحراف معياري يبلغ (١،٠٨) مما يدل على اختلاف كبير بين تقدير مساعدي القيادات لممارسة معايير التميز الإداري في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية وقد يعود هذا الاختلاف في تقديرات المساعدين إلى اختلاف الفهم الكامل لمفهوم المعايير بشكل عام والمؤشرات كل على حده ويُفسّر ذلك بسبب حداثة تطبيق معايير التميز الإداري في إدارات التعليم حيث تم تطبيقها منذ ثلاث سنوات فقط، وعليه فلم يُتَح الوقت الكافي لفهم المؤشرات ودلالتها هذا من ناحية كما لم يكن هناك الاهتمام الكافي من المسئولين لشرح متطلبات المعايير مما أوجد تباين في تقديرات مساعدي مدراء التعليم. كما وقد يُعزى اختلاف التقديرات بين المساعدين إلى أن الدراسة تم تطبيقها على جميع إدارات المملكة بلا استثناء مما قد يُوجد اختلافات في مستوى التطبيق ومستوى الاهتمام في تطبيق معايير التميز بين إدارة وأخرى؛ وهذا بدوره قد أدى إلى اختلاف الاستجابات في الحكم على درجة الممارسة.

أما فيما يتعلق بواقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية والتي ظهرت بدرجة متوسطة أي دون الحد المأمول، فربما يُعزى سبب ذلك إلى ضعف في الممارسات القيادية لبعض المؤشرات مما انعكس على المستوى بشكل عام، وظهرت هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة المقابلات الاستطلاعية - التي أُجريت مع عدد من أعضاء فريق التقييم الذاتي لبعض الإدارات والأمانات العامة ومكاتب التعليم - والتي كشفت عن مدى حاجة القيادات إلى مزيد من الفهم حول العمل المؤسسي الذي يرتكز في نواحيه حول معايير التميز والحرفية، كما جاءت هذه النتيجة الكلية للممارسات منسجمة مع ما كشف عنهُ تقرير الأمانة العامة لإدارات التعليم (١٤٣٤ه) والذي أظهر أن هناك تحديات تواجه القيادات في تطبيق مؤشرات الأداء لمعايير التميز، وقلة الخبرة في تعبئة استمارة مؤشرات الأداء، وضعف مراجعة البيانات حول مؤشرات الأداء الرئيسة والتقارير السنوية التي تحدد نقاط القوة وفرص التحسين، وما كشفت عنه نتائج قياس أداء الإدارات و تقارير التقييم الذاتي والتي طبقتها الوزارة على إدارات التعليم عن تصنيف مستوى معظم الإدارات ضمن مستويين وهما: الأداء المتوسط و الأداء الضعيف (وزارة التعليم، ١٤٣٧ه). كما جاءت النتيجة متوافقة عما كشف عنه آخر تقرير لجائزة التعليم في معيار التميز الإداري (١٤٣٨ه) والذي أشار إلى ضعف الأداء القيادي وأوصى بضرورة تحسينه ضمن مؤشرات الأداء المتميز.

وقد اتفقت نتائج الدراسة المتعلقة بواقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية والتي ظهرت بدرجة متوسطة ودون الحد المأمول مع نتائج بعض الدراسات السابقة. فقد اتفقت من حيث واقع الأداء القيادي مع دراسة بني مفرج (٢٠١٢م) و التي تبين فيها أن واقع الأداء القيادي كان متوسطاً في جميع المجالات وهي (تفويض السلطة، المشاركة في صنع القرار، الاتصال الإداري الفعال، تقويم الأداء) ودراسة عطير (٢٠١٤م) التي تبين فيها أن الأداء جاء بدرجة متوسطة في المجال الإداري ومجال الأفراد العاملين، كما اتفقت مع دراسة كل من الحربي(٢٠١٥م) والتي كشفت أن واقع أداء القيادات جاء متوسطاً بشكل عام حيث كانت القيم وأخلاقيات العمل والتمكين الإداري هي الأعلى في واقع الأداء تليها التخطيط ثم صناعة القرار ثم إدارة الموارد البشرية، في حين كان مجال التحسين والتطوير والتميز في المرتبة الأخيرة وهذه النتيجة تحديداً تقاربت مع الدراسة الحالية إلى حد كبير فقد جاء مجال التحسين والتطوير في المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع نتيجة دراسة العمري (١٤٣٧ه) والتي أظهرت أن واقع التطبيق متوسطاً بحيث كان معيار القيادة الأعلى ومعيار خدمة المجتمع الأقل. وتعتبر دراسة الحربي(٢٠١٥م) والعمري(١٤٣٧ه) من أقرب الدراسات للدراسة الحالية من حيث العينة حيث تناولت مكاتب التعليم بالمناطق والتي تعتبر شكل مصغر لإدارات

التعليم. كما اتفقت مع نتيجة دراسة القحطاني (١٤٣٦ه) التي تبين فيها أن واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لقيادات المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وعلى الرغم من اختلاف معايير الاعتماد عن معايير التميز إلا أنها متقاربة من حيث بعض المؤشرات.

وتقاربت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو سعدة Abu Saada (2013) التي تبين فيها أن تطبيق المعيار الكلي جاء بمستوى بين المتوسط والمرتفع حيث تفاوتت المعايير الفرعية بين درجات متوسطة إلى مرتفعة، وكان المعيار الأقل هو المتعلق بتشجيع وتمكين العاملين في حين كان المعيار الأدنى هو دعم وتشجيع القادة لنشر ثقافة التميز.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية إلى حد ما مع بعض الدراسات من حيث انخفاض واقع الأداء أو ممارسة معايير التميز مع دراسة دراسة نايكر وميستري Naicker and Mestry (2015) من حيث انخفاض الأداء القيادي، كما اختلفت مع نتيجة دراسة شحاذة (٢٠١٤م) التي تبين فيها ضعفاً في تطبيق معايير التميز الإداري ودراسة سهمود (٢٠١٥م) حيث كشفت عن انخفاض لواقع تطبيق النموذج الأوربي للجامعة، وأن مستوى التطبيق في معيار القيادة كان الأعلى في التطبيق تليه نتائج الأداء وجاء معيار الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة.

كما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات أخرى من حيث ارتفاع واقع الأداء أو ارتفاع ممارسة معايير التميز مثل دراسة النخالة (٢٠١٥م) التي أظهرت أن أداء رؤساء الأقسام بوزارة التربية والتعليم جاء بدرجة عالية مرتبة بحسب الأعلى الاتصال ثم القيادة ثم التطبيق فالتخطيط وأخيراً التقييم، وكذلك دراسة الزائدي (١٤٣٥ه) والمجنوني (١٤٣٦ه) والتي أظهرت أن درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام كبيرة جداً، وقد جاء مجال التميز القيادي في الدراستين السابقتين بدرجة كبيرة جداً على مستوى مدراء المدارس، كما اختلفت مع دراسة عزير(١٤٣٦ه) التي كشفت أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية والإدارية جاءت بدرجة عالية حيث جاء معيار استخدام نظم وتقنية المعلومات الأعلى من بين المعايير، وكذلك اختلفت مع نتيجة دراسة الشمري (١٤٣٧ه) التي تبين فيها أن مستوى التميز الإداري مرتفعاً في المعايير التالية مرتبة تنازلياً: الجودة العالية التفوق وإنجاز الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي.

وقد يُعزى سبب اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة إلى عدة أسباب منها: اختلاف بيئات الدراسة وطبيعة العينة واختلاف المعايير والمؤشرات المعتمدة للحكم على واقع الأداء أو درجة التطبيق، كما أن هناك أسباب أخرى تتعلق بمعايير الاختيار والتعيين للقيادات وتوفر فرص التدريب والتطوير المهني هذا بالإضافة إلى طبيعة الفئة المستجيبة لأداة الدراسة. كما قد يُعزى الاختلاف إلى متغيرات أخرى دخيلة مثل الخبرة والمؤهل العلمي والجنس وغيرها.

بالإضافة إلى ما سبق فتعتبر هذه النتيجة مؤكدة لما جاءت به توصيات الدراسات السابقة من حيث ضرورة تطوير أداء القيادات إلى مستوى الأداء المثالي ومن ذلك دراسة الحوري(٢٠١١م) وأبو سعدة Abu Saada (2013) ودراسة الحربي (٢٠١٥م) والرشيدي (٢٠١٥م) ودراسة انستازيادو وزيرنقولوا Anastasiadou and Zirinoglou(2015) والقحطاني(١٤٣٦ه).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد ظهرت جميعها بدرجة تحقق متوسطة وتميل إلى الانخفاض، وجاء مجال **دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة** بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢،٨٧) ثم عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٨٥) ثم توفر مرونة الإدارة وقدرتها على

التغيير بفعالية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢،٨١) ثم متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢،٧٦) ثم مجال **عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)** بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(٢،٧٥) وقد تراوحت انحرافاتها المعيارية من (١،٠٤-١،١٦).

وقد يُعزى سبب ظهور مجال **دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة،** بالمرتبة الأولى لإدراك بعض القيادات أهمية تحقيق الرؤية والرسالة لإدارات التعليم وتسيير الجهود نحوها سعياً للتميز على الرغم من أنها ظهرت بدرجة متوسطة ودون الحد المأمول، حيث تبين جوانب الضعف في المشاركة في (ندوات /مؤتمرات/ ودورات) التي تختص بالتميز الإداري، وتحقق معيار مساءلة العاملين عن تطبيق معايير السلوك المهني وأخلاقيات العمل وتدني تحقق مؤشر قياس الاستفادة من الإنجازات لضمان التحسين المستمر.

بينما جاء مجال **عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)** بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وقد يُعزى سبب ضعف معيار خدمة المجتمع لجملة من الأسباب من أهمها: انعزال الإدارة التعليمية عن البيئة المحيطة لفترة طويلة من الزمن وإدراك القيادات مؤخراً لأهمية إزالة الحواجز بين الإدارة التعليمية والمجتمع الخارجي باعتبار أن المؤسسة تعيش في نظام مفتوح غير مغلق يتأثر ويُؤثر كل منهما في الآخر، بالإضافة إلى المركزية الشديدة التي سادت في إدارة التعليم إلى وقت قريب وصعوبة وتعقد الإجراءات الإدارية التي من شأنها أن تدعم الشراكة والمصالح المتبادلة بين إدارات التعليم والجهات الخارجية، وكذلك ضعف توافر السياسات و الاستراتيجيات التي تدعم التنسيق مع الجهات الخارجية وتحقق معايير المشاركة المجتمعية وغياب تبني الشراكات الحقيقية بين إدارة التعليم والجهات الأخرى حيث تبين جوانب الضعف في إعداد قوائم حصر للجهات المعنية بالإدارة، ووضع آليات لحصر احتياجات الفئات المعنية ومتابعة تحقيقها، مما ساهم في ضعف عمليات التنسيق والمتابعة والتقويم لمستوى الفائدة المتحققة مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية. بالإضافة إلى ما سبق فهناك أسباب أخرى تتعلق بضعف كفاية الموارد المالية والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (١٤٣٧ه) والتي أظهرت أن واقع التطبيق لمعيار خدمة المجتمع من معايير التميز الإداري كان الأقل تطبيقاً بين المعايير وقد يرجع سبب تشابه النتيجتين إلى تشابه عينة الدراسة الحالية مع عينة دراسة العمري وهي (مكاتب التعليم).

وجاءت هذه النتيجة مختلفة عما خرجت به نتيجة دراسة فردوزيان Ferdowsian (2016) والتي أظهرت أن من أهم العوامل العشرة المحققة للنجاح والتميز هي المسؤولية المجتمعية ومراعاة أصحاب المصلحة. كما تتناقض هذه النتيجة مع ما خرجت به دراسة كل من خان وأحمد وإقبال Khan, Ahmad ,and Iqbal(2014) والتي أكدت على دور القيادة في تلبية توقعات أصحاب المصلحة والمجتمع المحلي.

واستكمالا لإجابة السؤال الأول فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعبارات في كل مجال من مجالات واقع أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري على النحو التالي:

١) دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تتبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لممارسة معايير التميز الإداري بمجال دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٠	يُمثل القدوة الحسنة في النزاهة والشفافية	٣،٢٤	١،٠٧	١	متوسطة
٥	يُحفز منسوبي الإدارة على المشاركة في فعاليات التميز	٣،٠٣	١،١٤	٢	متوسطة
١٢	يُفوض الصلاحيات وفق اللوائح والأنظمة	٢،٩٩	١،١٨	٣	متوسطة
٧	يُوحد جهود العاملين نحو تبني (رؤية /رسالة /أهداف) الوزارة	٢،٩٣	١،١٨	٤	متوسطة
١١	يُحدد مهام ومسؤوليات اللجان المسئولة عن مراجعة ممارسات التميز في الإدارة وتوثيقها	٢،٩٢	١،١٧	٥	متوسطة
١	يضع فلسفة لإدارته تحقق (رؤية / رسالة) الوزارة	٢،٩١	١،١٦	٦	متوسطة
٣	يشارك في إعداد (مبادرات / برامج) للخطة التشغيلية بالإدارة	٢،٨٢	١،١٢	٧	متوسطة
٤	يشارك العاملين في وضع (رؤية / رسالة /أهداف) الإدارة	٢،٧٧	١،١١	٨	متوسطة
٢	يشارك في إعداد الخطة الاستراتيجية للإدارة	٢،٧٥	١،١٤	٩	متوسطة
٨	يقيس مستوى الاستفادة من الإنجازات لضمان التحسين المستمر	٢،٧٠	١،١٥	١٠	متوسطة
٦	يشارك في (ندوات /مؤتمرات/ ودورات) تختص بالتميز الإداري	٢،٦٨	١،٢٢	١١	متوسطة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٩	يُساءل العاملين عن تطبيق معايير السلوك المهني وأخلاقيات العمل	٢،٦٤	١،١٤	١٢	متوسطة
الدرجة الكلية لممارسة معايير التميز الإداري بمجال دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة		٢،٨٧	١،٠٤	--	متوسطة

من خلال النتائج التي أظهرها جدول (١٣) يتضح أن درجة تقدير ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري بمجال " دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة" من وجهة نظر مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط (٢،٨٧) وبانحراف معياري قدره (١،٠٤) مما يدل على اختلاف درجات تقدير المستجيبين.

جاءت العبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢،٦٤- ٣،٢٤) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من(١،٠٧- ١،١٤) والتي تدل على اختلاف تقديرات مساعدي القيادات لواقع الممارسات. حيث جاءت العبارة "**يُمثل القدوة الحسنة في النزاهة والشفافية** " بالمرتبة الأولى ولكن بدرجة متوسطة من حيث ممارستها وربما يُعزى سبب ذلك لاهتمام وزارة التعليم بمعايير اختيار مدير التعليم بحيث يُمثل قدوة حسنة، كما يدل على السعي نحو ترسيخ قيم الشفافية في العمل، والسعي نحو تطبيق الأنظمة والتعليمات على الجميع ولكن ظهورها بدرجة متوسطة يدل على أن مستوى ممارستها دون الحد المأمول.

وجاءت العبارات الأخرى بدرجات متوسطة من حيث ممارستها وبمتوسطات متقاربة وهي على ترتيبها "يُحفز منسوبي الإدارة على المشاركة في فعاليات التميز" في المرتبة الثانية و"يُفوض الصلاحيات وفق اللوائح والأنظمة" في المرتبة الثالثة و" يُوحد جهود العاملين نحو تبني (رؤية/رسالة /أهداف) الوزارة" في المرتبة الرابعة و"يُحدد مهام ومسؤوليات اللجان المسئولة عن مراجعة ممارسات التميز في الإدارة وتوثيقها" في المرتبة الخامسة، و"يضع فلسفة لإدارته تحقق (رؤية/رسالة) الوزارة" في المرتبة السادسة، و"يشارك في إعداد (مبادرات/برامج) للخطة التشغيلية بالإدارة" في المرتبة السابعة، و"يشارك العاملين في وضع (رؤية /رسالة /أهداف) الإدارة" في المرتبة الثامنة، و"يشارك في إعداد الخطة الاستراتيجية للإدارة" في المرتبة التاسعة، و"يقيس مستوى الاستفادة من الإنجازات لضمان التحسين المستمر" في المرتبة العاشرة.

وعلى الرغم من أن العبارات السابقة جاءت بدرجة متوسطة إلا أنها تضل دون المستوى المأمول إذ أن التميز يتطلب ممارسات باهرة ودرجة عالية من الحرفية في ممارسة المؤشرات السابقة حيث تعتبر من أولويات التميز الإداري، وتتناول العبارات السابقة مؤشرات تتعلق بالمشاركة والتفويض والتحفيز وتوحيد الرؤى، وقد أظهرت الدراسات السابقة هذه المؤشرات على أنها مهمة وأساسية لتحقيق التميز الإداري. فقد أشارت دراسة كل من جودة وحداد (٢٠١٥م) ودراسة نايكر وميستري Naicker and Mestry (2015) إلى أهمية العمل التعاوني ومشاركة العاملين في وضع الأهداف كأساس لتحقيق التميز.

كما أن من أهم معايير القيادة المتميزة هي قدرتها على التحفيز والتفويض وهذا ما أشارت إليه دراسة كل و خان وأحمد وإقبال Khan, Ahmad ,and Iqbal (2014) والدخيل(٢٠١٥م).

بينما جاءت العبارة **" يشارك في (ندوات /مؤتمرات/ ودورات) تختص بالتميز الإداري"** بالمرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة وربما يُفسّر ذلك بسبب عدم وجود القناعة الكافية بأهمية الموضوع بالإضافة إلى تركيز القيادات على العمل الميداني والعمل الإداري في إدارات التعليم ولمكاتب التعليم التابعة ولشؤون المدارس وانشغالهم به وزيادة الأعباء مما نتج عنه ضيق الوقت المتاح للمشاركة في الفعاليات والملتقيات العلمية، كما أن قلة رعاية وزارة التعليم للمؤتمرات التي تختص بموضوع التميز الإداري والتحضير لها وتنظيمها ساهم في ظهور العبارة بدرجة متوسطة وتقترب من المنخفضة بالمرتبة الأخيرة، وتدل قيمة الانحراف المعياري لها والتي بلغت(١،٢٢) على وجود تفاوت كبير في درجة تحقق هذه الممارسة.

وظهرت العبارة **" يُساءل العاملين عن تطبيق معايير السلوك المهني وأخلاقيات العمل"** بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة ولكنها أقرب إلى المنخفضة (٢،٦) الحد الفاصل بين المتوسطة والمنخفضة، وربما يُعزى سبب ذلك إلى ضبابية معايير السلوك المهني للعاملين بإدارة التعليم وعدم نشرها بين العاملين بالإضافة إلى قلة وجود أنظمة واضحة لتنظيم أخلاقيات العمل المهني والإداري؛ مما ساهم في ظهورها بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة. ومن خلال النتائج السابقة ترى الباحثة ضرورة بناء نموذج لتفعيل وقياس تحقيق معايير التميز الإداري بمجال دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة فمن الضروري أن يتم توجيه العمل القيادي بإدارات التعليم نحو تحقيق رؤية ورسالة وزارة التعليم بالطريقة المثلى، ولا ينبغي أن تكون تلك الممارسات بمجال تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة جامدة أو روتينية حتى يتسنى تطويرها وتعديلها لتصبح بسيطة وفعَّالة تواكب ثقافة التميز المنشود.

٢)عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تتبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لممارسة معايير التميز الإداري بمجال عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣٤	يُشجع العمل بروح الفريق بين العاملين في الإدارات	٢،٩٨	١،١٧	١	متوسطة
٢٩	يُشجع العاملين على المشاركة في عملية التطوير المستمر	٢،٩٤	١،١٨	٢	متوسطة
٣٠	يُمكن العاملين ويعطيهم الصلاحيات اللازمة للعمل	٢،٩٢	١،١٩	٣	متوسطة
٣٢	يُحفز العاملين ويُقدر جهودهم	٢،٩١	١،٢١	٤	متوسطة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣١	يُقيم أداء العاملين تقييماً عادلاً	٢،٨٥	١،٣٠	٥	متوسطة
٢٨	يضع برنامجاً شاملاً لنشر ثقافة التميز وتعزيزها بين المسئولين	٢،٨٠	١،٢٢	٦	متوسطة
٢٧	يُطبق ملاحظات هيئة التقويم(مثل هيئة تقويم التعليم العام) وغيرها من الجهات الرقابية	٢،٧٤	١،٢٥	٧	متوسطة
٣٣	يُعد قيادات الصف الثاني ويعمل على تدريبهم	٢،٦٣	١،٣٠	٨	متوسطة
الدرجة الكلية لممارسة معايير التميز الإداري بمجال عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة		٢،٨٥	١،١٦	---	متوسطة

يتضح من جدول (١٤) أن درجة تقدير ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري بمجال **"عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة"** من وجهة نظر مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط (٢،٨٥) وبانحراف معياري قدره (١،١٦) مما يدل على اختلاف درجات تقدير المستجيبين. وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢،٩٨ -٢،٦٣) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (١،١٧- ١،٣٠) والتي تدل على اختلاف تقديرات مساعدي القيادات لواقع الممارسات. حيث جاءت العبارة **"يُشجع العمل بروح الفريق بين العاملين في الإدارات"** بالمرتبة الأولى ولكنها بدرجة متوسطة من حيث ممارستها وربما يُعزى سبب انخفاض هذه النتيجة إلى ضعف ثقافة العمل الجماعي وعمل الفرق مع قلة قدرة بعض القيادات التربوية بإدارات التعليم على تنظيم العمل الجماعي وتفعيله من خلال العمل باللجان، حيث ظهرت النتيجة أقل من المستوى المطلوب فطبيعة الإدارة التعليمية على وجه الخصوص تستلزم حشد الجهود وتعاون فرق العمل بين الإدارات لتحقيق الأهداف.

بينما جاءت العبارات الأخرى بدرجات متوسطة من حيث ممارستها و بمتوسطات متقاربة وهي على ترتيبها " يُشجع العاملين على المشاركة في عملية التطوير المستمر"، و"يُمكن العاملين ويعطيهم الصلاحيات اللازمة للعمل"، و"يُحفز العاملين ويُقدر جهودهم"، و"يُقيم أداء العاملين تقييماً عادلاً"، و"يضع برنامجاً شاملاً لنشر ثقافة التميز وتعزيزها بين المسئولين"، و"يُطبق ملاحظات هيئة التقويم (مثل هيئة تقويم التعليم العام) وغيرها من الجهات الرقابية". ويمكن عزو سبب ظهور هذه الممارسات بدرجة متوسطة لتدني بعض الممارسات القيادية لدى بعض القيادات خاصة بما يتعلق بالتمكين والتشجيع لنشر ثقافة التميز والتخفيز والتقييم والاستفادة من التقييم الخارجي لتحسين وتطوير الأداء وتركيزهم على تيسير العمل بالطرق الاعتيادية وبشكل روتيني.

بينما جاءت العبارة " يُعد قيادات الصف الثاني ويعمل على تدريبهم" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢،٦٣) وبانحراف معياري كبير بلغ (١،٣٠) يدل على تفاوت تحقيق هذه الممارسة بين إدارات التعليم وربما يُعزى سبب ظهورها بالمرتبة الأخيرة لضعف اهتمام القيادات بتأهيل وتدريب وإعداد القيادات من الصف الثاني، هذا

بالإضافة إلى عدم وجود خطط استراتيجية لإعداد وتأهيل قيادات الصف الثاني والذي يرتبط بغياب تخطيط وتطوير المسار الوظيفي للقيادات في إدارات التعليم والذي يعتبر أحد أهم الأسباب التي تحفظ للمنظمة استمرار نجاحها ووصولها نحو الهدف المنشود. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة حيث أظهرت دراسة كل من عطير(٢٠١٤م) والنخالة (٢٠١٥م) والحربي (٢٠١٥م) ضعف سياسات رسم الخطط التطويرية وسياسات التنمية المهنية للموارد البشرية، الأمر الذي يوضح أن هناك قصور في إعداد وتأهيل قيادات الصف الأول فضلاً عن قيادات الصف الثاني أو الثالث.

ويمكن القول أن مجال عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين ظهر بدرجة متوسطة بسبب ضعف طبيعة التفكير المؤسسي وغلبة الفكر الإداري التقليدي، وسيادة ثقافة تنظيمية تركز على انجاز المهام فحسب دون الأخذ بالاعتبار تميز الأداء، حيث ما زالت بعض الإدارات لا تطلب من موظفيها أو العاملين بالمجال التربوي والتعليمي إلا الحد الأدنى من الأداء وهذا ما أشار إليه التقرير الختامي للدورة السابعة للتميز الإداري (١٤٣٨ه) حيث أشار إلى وجود ضعف شديد نحو تحول القادة من الفكر الإداري التقليدي نحو التفكير المؤسسي. ومن خلال هذه النتائج ترى الباحثة ضرورة بناء نموذج يراعي فيه وضع إجراءات عملية تطبيقية لبناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة.

٣) توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تتبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لممارسة معايير التميز الإداري بمجال توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣٨	يُشجع العاملين على المشاركة في عملية التغيير	٢،٨٩	١،١٨	١	متوسطة
٣٧	يُطبق مشاريع تغيير بما يتوافق مع صلاحياته	٢،٨٧	١،١٩	٢	متوسطة
٤٠	يُشجع تبادل الآراء والمناقشة البناءة في مشاريع التغيير مع العاملين	٢،٨٦	١،١٧	٣	متوسطة
رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣٦	يتخذ القرارات بناءً على المعلومات والبيانات المتوفرة	٢،٨٤	١،١٨	٤	متوسطة
٣٩	يشرح مبررات التغيير لموظفيه	٢،٧٨	١،٢٠	٥	متوسطة
٤١	يُراجع فعالية التغيير ويتأكد من استفادة المعنيين	٢،٧٢	١،١٧	٦	متوسطة
٣٥	يُحدد التغييرات المطلوبة على مستوى الإدارة وفقاً لنتائج التحليل (الداخلية /الخارجية)	٢،٦٧	١،٢١	٧	متوسطة
الدرجة الكلية لممارسة معايير التميز الإداري بمجال توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية		٢،٨١	١،١٣	---	متوسطة

يتضح من جدول (١٥) أن درجة تقدير ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري بمجال **"توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية"** من وجهة نظر مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة بمتوسط (٢،٨١) وبانحراف معياري قدره (١،١٣) مما يدل على اختلاف درجات تقدير المستجيبين.

ظهرت جميع العبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٢،٨٩ - ٢،٦٧) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (١،١٧- ١،٢١) تدل على اختلاف تقديرات مساعدي القيادات لواقع الممارسات بمجال توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية.

فقد جاءت العبارة" **يُشجع العاملين على المشاركة في عملية التغيير**" بالمرتبة الأولى ولكنها بدرجة متوسطة من حيث ممارستها حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢،٨٩) بانحراف معياري (١،١٨). وقد يُعزى سبب انخفاض مستوى الممارسة لغياب الممارسات الإدارية الداعمة لإدارة التغيير فما زالت الجهود الإدارية لدى بعض القيادات في إدارات التعليم تتم بشكل نمطي روتيني، في حين أن إدارة التغيير تستلزم مجموعه من الأدوار القيادية التي يقوم بها القائد من حيث بناء وتطوير رؤية مشتركة وتنمية ثقافة تنظيمية ثم تطوير استراتيجية للتغيير وتهيئة البنية التنظيمية وغيرها من الأدوار والممارسات المشجعة على التغيير، كما قد يعود تدني هذه الممارسة لضعف السياسات والبرامج التنظيمية التي تدعم إدارة التغيير بوزارة التعليم.

بينما ظهرت العبارات الأخرى بدرجات متوسطة من حيث ممارستها وبمتوسطات متقاربة وهي على ترتيبها " يُطبق مشاريع تغيير بما يتوافق مع صلاحياته"، و"يُشجع تبادل الآراء والمناقشة البناءة في مشاريع التغيير مع العاملين"، و"يتخذ القرارات بناءً على المعلومات والبيانات المتوفرة"، و"يشرح مبررات التغيير لموظفيه"، و"يُراجع فعالية التغيير ويتأكد من استفادة المعنيين". وبشكلٍ عام فإن غياب المبادرات الإبداعية لتبني سياسة واضحة لمنهجية إدارة التغيير في إدارات التعليم بمناطق المملكة العربية السعودية تحول دون ظهور الممارسات المعززة لتطبيق معايير التميز الإداري التي اتفقت عليها الأدبيات في هذا الجانب.

كما ظهرت عبارة " **يُحدد التغييرات المطلوبة على مستوى الإدارة وفقاً لنتائج التحليل (الداخلية /الخارجية)**" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢،٦٧) بانحراف معياري (١،٢١)، وتعتبر العبارة السابقة مؤشر مهم وضروري لاتساق الخطط التحسينية وترابطها حيث أن التحسين والتغيير يجب أن يقوم على أساس التغييرات التي يتم تحديدا وفقاً للتحليل وقد يُعزى سبب انخفاض درجة الممارسة إلى قلة وجود أفكار تنظيمية إدارية خلاقة قائمة على استخدام منهجية تحليل البيئة الداخلية والخارجية لإدارات التعليم، ولا يتم توظيف نتائج التحليل لأغراض التخطيط الإستراتيجية، حيث يقتصر الهدف من تحليل سوات هو لإنجاز خطوات إعداد الخطة الإستراتيجية دون توظيفها لأغراض تطويرية أو وفق منهجية واضحة للتغيير. وقد أشار إلى ذلك التقرير الختامي للدورة السابعة للتميز الإداري (١٤٣٨ه) حيث أظهر أنه لا توجد خطط تحسينية لدى الإدارات تقوم على أساس التغذية الراجعة أو على أساس التحليل الداخلي والخارجي مما يؤدي إلى تشتت العمل وتبدد الجهود، كما اتفقت هذه النتيجة تحديداً مع دراسة الحربي (٢٠١٥م) والتي أظهرت ضعف في منهجية التحسين والتطوير لدى القيادات.

٤) متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير.

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تتبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لممارسة معايير التميز الإداري بمجال متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١٩	يُشجع المبادرات التي تسهم في تطوير العملية التعليمية والتربوية	٣،٠٤	١،١٧	١	متوسطة
١٣	يُتابع أداء الإدارة ضمن مؤشرات الأداء الخاصة بها وفق الخطة الاستراتيجية	٢،٩١	١،٢٠	٢	متوسطة
١٧	يُطبق الشفافية والوضوح في تقييم وترقية الموظفين	٢،٧٥	١،٢٠	٣	متوسطة
١٤	يُطبق آلية لتطوير العمل في الإدارة	٢،٧٤	١،٢٣	٤	متوسطة
١٥	يتخذ القرارات بناءً على نتائج التقييم الدوري للمؤشرات وقياس الأداء	٢،٦٩	١،١٨	٥	متوسطة
١٦	يُطبق معايير (الحوكمة) وهي الشفافية والوضوح والمساءلة والمحاسبية في (النفقات / الإيرادات) المالية	٢،٦٢	١،٢٢	٦	متوسطة
١٨	يُقيم المخاطر للعمليات وفق منهجية خاصة بالإدارة	٢،٥٤	١،٢٠	٧	منخفضة
الدرجة الكلية لممارسة معايير التميز الإداري بمجال متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير		٢،٧٦	١،١٢	--	متوسطة

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن درجة تقدير ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري بمجال " متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير" من وجهة نظر مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط (٢،٧٦) وانحراف معياري قدره (١،١٢) مما يدل على اختلاف درجات تقدير المستجيبين.

جاءت معظم العبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣،٠٤ – ٢،٥٤) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (١،١٧- ١،٢٣) وهذا يدل على اختلاف تقديرات مساعدي القيادات لواقع الأداء بمجال متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير.

بينما جاءت العبارة **"يُشجع المبادرات التي تسهم في تطوير العملية التعليمية والتربوية"** بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣،٠٤) وانحرافها المعياري(١،١٧)

تدل على اختلاف التقديرات بين مساعدي القيادات، وربما يرجع سبب ظهورها بدرجة ممارسة متوسطة لغياب وجود نظام حوافز للتشجيع على المبادرات التي تسهم في تطوير العملية التعليمية والتربوية، سواء للمشرفين التربويين أو للعاملين بالميدان التربوي من مديري المدارس والمعلمين، خاصة في ظل قلة اهتمام الأنظمة والتعليمات بإتاحة الفرص للعاملين بالمجال التعليمي والتربوي لتبني مبادرات تطويرية. كما لا توجد آلية واضحة معلنة لجميع العاملين لتقديم المبادرات بشكل رسمي.

وظهرت العبارات الأخرى بدرجة متوسطة أيضاً بالترتيب التالي" يُتابع أداء الإدارة ضمن مؤشرات الأداء الخاصة بها وفق الخطة الاستراتيجية"، و"يُطبق الشفافية والوضوح في تقييم وترقية الموظفين"، و" يُطبق آلية لتطوير العمل في الإدارة"، و"يتخذ القرارات بناءً على نتائج التقييم الدوري للمؤشرات وقياس الأداء"، و" يُطبق معايير (الحوكمة) وهي الشفافية والوضوح والمساءلة والمحاسبية في (النفقات / الإيرادات) المالية".

بينما جاءت العبارة **"يُقيم المخاطر للعمليات وفق منهجية خاصة بالإدارة"** بالمرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي(٢،٥٤) بانحراف معياري(١،٢٠) والتي تدل على اختلاف التقديرات، ويُعزى سبب انخفاض هذه النتيجة إلى ضعف الجهود وقلة المساعي الحقيقية نحو تطبيق إدارة المخاطر وفق منهجية إدارية تتضمن التخطيط والتنظيم والتقييم ولعل ذلك بسبب أن ثقافة إدارة المخاطر تعتبر ثقافة جديدة على المؤسسات التعليمية فلم يكن لها وجود قبل العمل على معايير التميز المؤسسي أي إلى وقت قريب جداً وتعتبر من حسنات تطبيق معايير التميز المؤسسي، بالإضافة إلى عدم وجود مؤهلين مختصين لإدارة المخاطر سواء في إدارات التعليم أو في المكاتب أو المدارس مع ضعف توفر فرص التدريب في هذا المجال هذا عدا أن العاملين في الميدان أنفسهم يجهلون مصادر الأخطار وكيفية مواجهتها، ومن خلال الواقع الميداني فلم تتعدى إدارة المخاطر سوى عمليات إخلاء بسيطة ذات تنفيذ ضعيف واقتصرت على إدارة الأزمات المدرسية في ظل ظروف استثنائية أما إدارة المخاطر من حيث الشمولية والاهتمام فهي ما زالت دون الحد المأمول.

٥)عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)

تم حساب المتوسطات الحسابية للعبارات المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبين النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مساعدي قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لممارسة معايير التميز الإداري بمجال عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع) مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢٥	يشارك في تنفيذ مبادرات مجتمعية	٢،٩١	١،٢٢	١	متوسطة
٢٤	يُنفذ شراكات تعزز من قدرات الإدارة	٢،٩٠	١،١٤	٢	متوسطة
٢٣	يشارك في تطبيق مشاريع تطورية تساهم في رفع المستوى التعليمي	٢،٨٢	١،١٧	٣	متوسطة
٢٦	يحرص على تقييم نتائج الشراكات واعتماد مبادرات لتحسينها	٢،٧١	١،٢١	٤	متوسطة
٢٠	يُشارك جميع العاملين في عملية التقويم الذاتي	٢،٦٦	١،٢١	٥	متوسطة
٢١	يُعد قوائم حصر للجهات المعنية بالإدارة	٢،٦٣	١،١٨	٦	متوسطة
٢٢	يضع آلية لحصر احتياجات الفئات المعنية ومتابعة تحقيقها	٢،٥٨	١،٢٠	٧	منخفضة
	الدرجة الكلية لممارسة معايير التميز الإداري بمجال عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)	٢،٧٥	١،١١	---	متوسطة

يتضح من الجدول (١٧) أن درجة تقدير ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري بمجال "عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)" من وجهة نظر مساعدي قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة "متوسطة " بمتوسط (٢،٧٥) وبانحراف معياري قدره (١،١١) مما يدل على اختلاف درجات تقدير المستجيبين.

جاءت معظم العبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢،٩١ – ٢،٥٨) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (١،١٤- ١،٢٢) تدل على اختلاف تقديرات مساعدي القيادات لواقع الأداء بمجال عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع). بينما جاءت العبارة **" يشارك في تنفيذ مبادرات مجتمعية "** بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي(٢،٩١) وانحرافها المعياري(١،٢٢) تدل على اختلاف التقديرات بين مساعدي القيادات، وربما يرجع سبب ذلك إلى عدم وضوح الأنظمة والسياسات والتحديد الواضح للأدوار والمسؤوليات في الشراكة المجتمعية لدى بعض الإدارات التعليمية، فضلاً عن تدني القيمة المضافة للشراكة المجتمعية بين إدارات التعليم والمدارس والمؤسسات المجتمعية.

أما العبارات التي ظهرت بدرجة ممارسة متوسطة بمجال عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع) فقد كانت على ترتيبها " يُنفذ شراكات تعزز من قدرات الإدارة"، و"يشارك في تطبيق مشاريع تطورية تساهم في رفع المستوى التعليمي

ويحرص على تقييم نتائج الشراكات واعتماد مبادرات لتحسينها"، و"يُشارك جميع العاملين في عملية التقويم الذاتي"، وجاءت العبارة "يُعد قوائم حصر للجهات المعنية بالإدارة " بالمرتبة قبل الأخيرة والتي ظهرت بدرجة تحقق متوسطة وتميل إلى الانخفاض وربما يُعزى سبب ذلك إلى قلة التنسيق والتخطيط الواعي لتحليل احتياجات مؤسسات المجتمع من إدارات التعليم ومدارسها، وغياب التنسيق التكاملي الذي يُحفّز القيادات في الانفتاح على العمل التشاركي وتوحيد الرؤية المشتركة بين اهتمامات الجهات الحكومية غير تعليمية وإدارات التعليم إذا ما استثنينا جوانب ضيقة في التطبيق كالتعاون في تسهيل مهمة الباحثين بالجامعات، والتعاون بين الأسر كمؤسسة اجتماعية وجهة داعمة للتواصل مع المدارس لمتابعة أبنائهم بالمدارس، والتعاون بالمناسبات الاجتماعية وفق أيام معدودة، وغالباً ما تخلو بعض الإدارات من وجود أنشطة وفعاليات تحقق الشراكة بين قطاع التعليم والقطاعات المجتمعية الأخرى.

وظهرت العبارة " يضع آلية لحصر احتياجات الفئات المعنية ومتابعة تحقيقها" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة منخفضة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢،٥٨) بانحراف معياري(١،٢٠) تدل على اختلاف المستجيبين في تقديرها وربما يُعزى سبب ظهورها بالدرجة المنخفضة لغياب التنسيق التكاملي في التخطيط الإستراتيجي بين المؤسسات الحكومية والمجتمعية العاملة وبين التخطيط على مستوى إدارات التعليم، بالإضافة إلى عدم وضوح السياسات المتعلقة وعدم وضوح الأدوار والمسؤوليات بين الجهات، كما أن ضعف متابعة أثر المشاركة المجتمعية بسبب تدني مستوى الجهود المشتركة بين قيادات إدارات التعليم وقيادات تلك المؤسسات في تحقيق الأهداف المشتركة الأمر الذي ساهم في ظهورها بدرجة منخفضة.

ومن خلال هذه النتائج ترى الباحثة ضرورة بناء نموذج يُراعي فيه وضع آليات و مؤشرات قياس يمكن أن تساهم في تنظيم وتطوير طريقة عمل القائد بإدارات التعليم مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع).

وتشير نتيجة السؤال الأول والتي أظهرت أن درجة ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم متوسطة إلى حاجة القيادات في إدارات التعليم إلى تطوير ممارستهم والعمل ضمن معايير التميز وقياس الأداء في ضوء مؤشرات يتم بناءها في ضوء هذه المعايير؛ وذلك حتى يتناسب العمل القيادي في إدارات التعليم مع مقتضيات التميز ومتطلبات ومستجدات العصر.

نتائج إجابة السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات استجابات مساعدي القيادات حول درجة ممارسة مدراء التعليم لمعايير التميز الإداري تُعزى لمتغيرات أفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في المنصب الحالي، المنطقة التعليمية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير ممارسة معايير التميز الإداري لدى قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مساعديهم في المجالات التالية:" دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة، متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير، عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)، عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة، توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية " وفقاً لمتغيرات الدراسة، فقد تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

لمتغير الخبرة في المنصب الحالي، كما تمَّ استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لمتغير (المؤهل العلمي والمنطقة التعليمية) وذلك على التفصيل التالي:

١). الخبرة في المنصب الحالي:

جدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة معايير التميز الإداري التي تُعزى للخبرة في المنصب الحالي

المحاور	الخبرة الإدارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة	أقل من ٥ سنوات	٣،٠٢	١،٠١٤
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٧٤	١،٠٠٨
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٦٨	١،٠٨٥
متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير	أقل من ٥ سنوات	٢،٩٢	١،٠٨٢
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٥٧	١،٢٠١
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٦٠	١،٠٩٨
عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)	أقل من ٥ سنوات	٢،٨٧	١،١٣٧
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٧٠	١،٠٧٨
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٥٧	١،٠٩٥
عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة	أقل من ٥ سنوات	٣،٠٠	١،١٣٤
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٧٤	١،٢٤١
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٦٦	١،١٤٩
توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية	أقل من ٥ سنوات	٢،٩٦	١،٠٨١
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٦٥	١،٢٢٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٦٣	١،١٣٣
الدرجة الكلية للممارسات	أقل من ٥ سنوات	٢،٩٦	١،٠٥٨
	من ٥ – أقل من ١٠	٢،٦٨	١،١٠٩
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢،٦٤	١،٠٧٥

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (١٨) يُلاحظ وجود فروق ظاهرية وللكشف عن دلالة الفروق، تم استخدام اختبار ف تحليل التباين الآحاد (One -Way ANOVA)

للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات مساعدي القيادات حول درجة ممارسة مدراء التعليم لمعايير التميز الإداري ومجالاتها التي تُعزى للخبرة كما تبين النتائج بالجدول التالي:

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لممارسة معايير التميز الإداري التي تُعزى للخبرة

المعايير الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة	بين المجموعات	٣،١٦٩	٢	١،٥٨٥	١،٤٨٣	٠،٢٣١
	داخل المجموعات	١٣٣،٥٨	١٢٥	١،٠٦٩		
	المجموع الكلّي	١٣٦،٧٥	١٢٧			
متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير	بين المجموعات	٣،٤٨١	٢	١،٧٤٠	١،٤٠٧	٠،٢٤٩
	داخل المجموعات	١٥٤،٦٥	١٢٥	١،٢٣٧		
	المجموع الكلّي	١٥٨،١٣	١٢٧			
عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)	بين المجموعات	٢،١٣٠	٢	١،٠٦٥	٠،٨٥٩	٠،٤٢٦
	داخل المجموعات	١٥٤،٩٩	١٢٥	١،٢٤٠		
	المجموع الكلّي	١٥٧،١٢	١٢٧			
عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة	بين المجموعات	٣،٠٦٩	٢	١،٥٣٤	١،١٣٧	٠،٣٢٤
	داخل المجموعات	١٦٨،٦٦	١٢٥	١،٣٤٩		
	المجموع الكلّي	١٧١،٧٣	١٢٧			
توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية	بين المجموعات	٣،٣٨٦	٢	١،٦٩٣	١،٣٣٥	٠،٢٦٧
	داخل المجموعات	١٥٨،٥٨	١٢٥	١،٢٦٩		
	المجموع الكلّي	١٦١،٩٧	١٢٧			
الدرجة الكلية للممارسات	بين المجموعات	٢،٩٩١	٢	١،٤٩٥	١،٢٩٥	٠،٢٧٧
	داخل المجموعات	١٤٤،٣٠	١٢٥	١،١٥٤		
	المجموع الكلّي	١٤٧،٢٩	١٢٧			

تُظْهر نتائج الجّدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تقدير ممارسات معايير التميز الإداري لقيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية تعزى للخبرة حيث بلغت قيمة ف (١،٢٩٥) وبلغت دلالتها الإحصائية (٠،٢٧٧) وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق وفقاً للخبرة.

كما يتبين عدم وجود فروق في المجالات تعزى للخبرة حيث تراوحت قيم ف من (٠،٨٥٩-١،٤٨٣) وكانت دلالاتها الإحصائية تزيد عن (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق بالمجالات تُعزى للخبرة؛ وربما يُعزى سبب ذلك إلى تشابه الظروف والأحوال والممارسات في إدارات التعليم إلى حد كبير وذلك بدوره يعود إلى تشابه اللوائح والأنظمة وحتى الخطط الاستراتيجية التي يتبعها القائد.

وبالرغم من عدم وجود دراسات شبيهة بالدراسة الحالية من حيث قياسها لدرجة الممارسة إلا أن نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة في ممارسة القيادات لمعايير التميز الإداري قد تنوعت بين الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات التي تناولت واقع تطوير أداء القيادات من خلال نماذج ومداخل إدارية تطويرية أو اتجاهات إدارية مختلفة تهدف إلى التميز، حيث اتفقت مع نتيجة دراسة النخالة(٢٠١٥م) التي تبين فيها عدم وجود فروق في واقع أداء رؤساء الأقسام بوزارة التربية والتعليم تبعاً لسنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة العمري (١٤٣٧ه) التي تبين فيها فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة التطبيق تُعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الخبرة المتوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الشمري (١٤٣٧ه) التي تبين فيها انه لا توجد فروق بين استجابات أفراد العينة حول التميز الإداري تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة.

٢). المنطقة التعليمية

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات ممارسة معايير التميز الإداري وأبعاده التي تُعزى للمنطقة التعليمية فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير درجات ممارسة معايير التميز الإداري التي قد تعزى لمتغير المنطقة التعليمية كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات أفراد العينة من المساعدين لتقدير ممارسة أبعاد التميز الإداري بأبعادها وفقاً للمنطقة التعليمية

ممارسات التميز الإداري	المنطقة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥٢،٦١	٨،٤١١	٤	٠،٠٧٨
	المنطقة الشرقية	٨	٦٩،٦٣			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٥٦،١٤			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٥،٠٢			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٧٣،٩٣			
متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥١،٣٣	٨،٤٦٩	٤	٠،٠٧٦
	المنطقة الشرقية	٨	٦٢،٦٣			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٥٧،٧٣			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٨،٠٧			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٧١،٢٩			

ممارسات التميز الإداري	المنطقة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥٣،٥٦	٤،٩٢٧	٤	٠،٢٩٥
	المنطقة الشرقية	٨	٦٦،٠٦			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٥٩،٢٨			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٣،٣٩			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٧٠،٨٦			
عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥٣،٦٤	٣،٩٣٩	٤	٠،٤١٤
	المنطقة الشرقية	٨	٦١،٧٥			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٦١،٤٩			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٣،٨٩			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٦٨،٠٣			
توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥٠،٦١	٥،١٩١	٤	٠،٢٦٨
	المنطقة الشرقية	٨	٦٢،٣٨			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٦١،٣٠			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٢،٢٤			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٧١،٥٧			
الدرجة الكلية للممارسات	**المنطقة الشمالية**	١٨	٥٢،١٩	٦،٢٤٨	٤	٠،١٨١
	المنطقة الشرقية	٨	٦٤،٣١			
	المنطقة الوسطى	٤٦	٥٨،٨٦			
	المنطقة الغربية	٢٧	٧٥،٢٦			
	المنطقة الجنوبية	٢٩	٧١،١٢			

يتبين من نتائج جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات مساعدي قادة إدارات التعليم التي تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (٦،٢٤٨) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبالتالي لا توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير المساعدين لدرجات ممارسة معايير التميز الإداري تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية وتبين كذلك عدم وجود فروق بين رتب متوسطات ممارسة معايير التميز الإداري بأبعادها التي تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية حيث تراوحت قيمة اختبار كاي تربيع (٣،٩٣٩-٨،٤٦٩) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير ممارسة معايير التميز الإداري بأبعادها تُعزى للمنطقة التعليمية؛ وربما يُعزى سبب هذه النتيجة إلى تماثل إدراك مساعدي قادة إدارات التعليم بالمناطق التعليمية للممارسات الدالة على معايير التميز لتشابه الظروف في إجراءات العمل بغض النظر عن المنطقة.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السلمي (١٤٣٧هـ) التي تبين فيها فروق تُعزى لمتغير إدارة التعليم.

٣). المؤهل العلمي

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات ممارسة معايير التميز الإداري وأبعاده التي تُعزى للمؤهل العلمي فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير درجات ممارسة معايير التميز الإداري التي قد تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (٢١) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات أفراد العينة من المساعدين لتقدير ممارسة أبعاد التميز الإداري بأبعادها وفقاً للمؤهل العلمي

المعايير الفرعية لممارسات التميز الإداري	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة وتقديم القدوة الحسنة	دكتوراه	١٢	٦٦،٢٩	٠،٠٦٣	٢	٠،٩٦٩
	ماجستير	٣٢	٦٣،٣١			
	بكالوريوس	٨٤	٦٤،٧٠			
متابعة ومراجعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير	دكتوراه	١٢	٥٩،٤٢	٠،٥٦٧	٢	٠،٧٥٣
	ماجستير	٣٢	٦٨،١٦			
	بكالوريوس	٨٤	٦٣،٨٣			
عمل القائد مع الجهات المعنية الداخلية والخارجية (المتعاملين، الشركاء، المجتمع)	دكتوراه	١٢	٦١،٠٨	٠،٣١٦	٢	٠،٨٥٤
	ماجستير	٣٢	٦٧،٣٦			
	بكالوريوس	٨٤	٦٣،٩٠			
عمل القائد على بناء وتعزيز ثقافة التميز لدى العاملين في الإدارة	دكتوراه	١٢	٥٩،٢٥	٠،٤٩٢	٢	٠،٧٨٢
	ماجستير	٣٢	٦٧،٦٦			
	بكالوريوس	٨٤	٦٤،٠٥			
توفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفعالية	دكتوراه	١٢	٦٠،١٧	٠،٣٤٦	٢	٠،٨٤١
	ماجستير	٣٢	٦٧،١٩			
	بكالوريوس	٨٤	٦٤،١٠			
الدرجة الكلية للممارسات	دكتوراه	١٢	٦٢،٦٣	٠،١٢٠	٢	٠،٩٤٢
	ماجستير	٣٢	٦٦،٣٣			
	بكالوريوس	٨٤	٦٤،٠٧			

يتبين من نتائج جدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات مساعدي قادة إدارات التعليم التي تُعزى

لاختلاف المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (٠،١٢٠) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبالتالي لا توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير المساعدين لدرجات ممارسة معايير التميز الإداري تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وتبين كذلك عدم وجود فروق بين رتب متوسطات ممارسة معايير التميز الإداري بأبعادها التي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيمة اختبار كاي تربيع (٠،٠٦٣-٠،٥٦٧) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير ممارسة معايير التميز الإداري بأبعادها تُعزى للمؤهل العلمي؛ وربما يُعزى سبب هذه النتيجة إلى تماثل إدراك مساعدي قادة إدارات التعليم بالمناطق التعليمية للممارسات الدالة على معايير التميز لتشابه الظروف في إجراءات العمل بغض النظر عن المؤهل العلمي، كما أن الممارسات الدالة على التميز الإداري يُدركها المساعدين دون النظر للمؤهل العلمي الذي يحصل عليه باعتبار عامل الخبرة والممارسات اليومية المدركة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النخالة (٢٠١٥م) التي تبين فيها عدم وجود فروق في واقع أداء رؤساء الأقسام بوزارة التربية والتعليم تبعاً للمؤهل العلمي، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة العمري (١٤٣٧ه) التي تبين فيها فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة التطبيق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير.

نتائج إجابة السؤال الثالث: ما الصعوبات المتوقعة والتي قد تواجه تطوير أداء مدراء التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة والانحراف المعياري، للصعوبات المتوقعة التي تحد من تطوير أداء مدراء التعليم في إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري من وجهة نظرهم بالمجالات التالية: الصعوبات البشرية، والصعوبات المالية والمادية والتقنية والصعوبات التنظيمية. وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات الدالة على صعوبات تطوير الأداء في كل مجال على حِده، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً إلى المتوسطات الحسابية، وفي حال التساوي بين المتوسطات فقد تم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قيادات إدارات التعليم في تقديرهم لصعوبات التطوير في ضوء معايير التميز الإداري ومجالاتها مرتبة تنازليا

م	مجالات صعوبات تطوير الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٣	الصعوبات المالية والمادية والتقنية	٣،٩٣	٠،٧٦	١	كبيرة
٢	الصعوبات التنظيمية والإدارية	٣،٧٣	٠،٩٥	٢	كبيرة
١	الصعوبات البشرية	٣،٤٧	٠،٩٧	٣	كبيرة
	صعوبات تطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري	٣،٦٥	٠،٨٧	---	كبيرة

يتضح من نتائج جدول (٢٢) أن الصعوبات التي تحد من تطوير أداء قيادات إدارات التعليم كانت " كبيرة " وبمتوسط حسابي (٣،٦٥)، وبانحراف معياري يبلغ (٠،٨٧) مما يدل على اتفاق بين تقدير مدراء التعليم لصعوبات تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري؛ وربما يُعزى سبب ذلك إلى وجود تحديات ومعضلات تحول دون إمكانية تطوير أداء القيادات التربوية بتطبيق معايير التميز الإداري.

وجاء مجال **الصعوبات المالية والمادية والتقنية** بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣،٩٣) أي بدرجة كبيرة، ثم **الصعوبات التنظيمية والإدارية** بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٣) بدرجة كبيرة ثم **الصعوبات البشرية** بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٧) بدرجة كبيرة، وتراوحت انحرافاتها المعيارية من (٠،٧٦-٠،٩٥) تدل على اتفاق التقديرات لصعوبات تطوير أداء مدراء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري.

وقد يُعزى سبب ظهور **الصعوبات المالية والمادية والتقنية** بالمرتبة الأولى لعدة أسباب أهمها أنه وبالرغم من ضخامة الميزانية المخصصة للتعليم إلا أن معظمها يصرف على البنية التحتية للمدارس والإدارات حيث ما زالت تعاني من شح الموارد المادية والتقنية -خاصة في ظل الوضع الاقتصادي الراهن- مما أدى إلى تدني كفاية المخصصات المالية لتطوير القيادات، هذا بالإضافة إلى ارتفاع التكاليف بشكل عام مما أدى إلى مضاعفة المخصصات في بعض المجالات التي قد تراها الوزارة أهم من غيرها الأمر الذي نتج عنه ضعف كفاية مخصصات التطوير والتدريب وتطبيقات الجودة والتميز، كما أن هناك نوع من الضبابية وعدم الشفافية فيما يتعلق بالأمور المالية خصوصاً، هذا بالإضافة إلى الهدر المالي على بعض البرامج والمشاريع التطويرية التي لم تحقق الأهداف المطلوبة التي تم تحديدها على سبيل المثال مشروع الاستغناء عن الكتاب المدرسي بالأقراص المدمجة وغيرها.

وجاءت " **الصعوبات البشرية** " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة؛ ربما يُعزى سبب ذلك إلى اعتقاد القيادات أن هناك العديد من الأمور المتعلقة بهم أنفسهم وبالعاملين تشكل عائقاً كبيراً نحو تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري، وذلك مثل كثرة أعباء ومهام قيادات الإدارة وتشعبها والتي تحد من استخدام الوقت المتاح لإجراء عمليات التطوير والتحسين وفقاً لمعايير التميز الإداري، كما أن ضعف تمكين القيادات وتقييدهم، وضعف تهيئة الموارد البشرية للتغييرات المستحدثة، وكثرة الاجتهادات الفردية في عمليات التطبيق الصحيح لمعايير الجودة والتميز، وضعف الدوافع الداخلية للتميز والإبداع، وحيث أن العوامل السابقة جميعها تؤثر على عمل القائد كون العمل الإداري يتصف بالعمل المنظومي المترابط فما يؤثر على عمل الفرد العامل يؤثر على عمل القائد والعكس.

بينما ظهرت بعض الصعوبات بدرجة متوسطة والتي ساهمت في ظهور الصعوبات البشرية بالمرتبة الأخيرة منها" ضعف الفهم والمعرفة لطبيعة الأوضاع داخل وخارج الإدارة، وتغليب المصالح الشخصية على حساب مصلحة التنظيم في الإدارة، وضعف العلاقات ووجود صراعات داخل الإدارات، وضعف في فهم طبيعة عمل الفريق وتقاذف المسؤوليات".

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية من حيث الصعوبات التي تواجه قيادات إدارات التعليم مع نتيجة دراسة اللوقان (١٤٣٢ه) التي أظهرت معوقات تحقيق التميز والتي من أبرزها ضعف حماس القادة في تبني فلسفة التميز، كما اتفقت مع نتيجة دراسة شحاذة(٢٠١٤م) التي تبين فيها عدداً من معيقات تطبيق التميز الإداري أبرزها الأسلوب القيادي وضعف التمكين للقيادات والنظام المركزي،

وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة الحديدي(٢٠١٣م) التي تبين فيها بعض التحديات الداخلية مثل نقص التمويل. كما اتفقت ضمنياً مع نتيجة دراسة الرشيدي (٢٠١٥م) التي كشفت عن بعض الصعوبات منها أسلوب الإدارة المركزية والتحديات المتعلقة بالثورة التكنولوجية والمعلومات وثورة الاتصالات، و التغييرات التنظيمية والإدارية وتغييرات عالمية مثل العولمة أثرت على أداء القيادات التعليمية، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة عزير(١٤٣٦ه) التي كشفت عن أبرز المعوقات وهي الافتقار إلى معايير ومؤشرات واضحة للأداء وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات وضعف الاتصال بين القيادة والعاملين، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة البتال (١٤٣٦ه) التي كشفت مجموعة من الصعوبات في كثرة المهام والأعباء اليومية والخوف من فشل التغيير والميل إلى العمل الروتيني والعزوف عن الابتكار والتجديد بالإضافة إلى ضعف نظم تحفيز قادة المدارس.

واستكمالا للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات في كل مجال من مجالات معوقات تطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري على النحو الآتي:

١). الصعوبات المالية والمادية والتقنية

تم حساب المتوسطات الحسابية للصعوبات المالية والمادية والتقنية المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قيادات إدارات التعليم للصعوبات المالية والمادية والتقنية لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري مرتبة تنازليا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٣٠	قلة المصادر المالية المخصصة لتطوير القيادات	٤،٣٦	٠،٨٣	١	كبيرة جداً
٣٥	قلة الدعم المادي المخصص لتطبيقات إدارة التميز	٤،٣٤	٠،٨٥	٢	كبيرة جداً
٣٣	ارتفاع تكاليف التصاميم التقنية التي تسد الاحتياجات الفعلية لبيئة العمل في الإدارة	٣،٩٨	٠،٨٨	٣	كبيرة
٣١	ضعف البنية التحتية لتطبيق معايير التميز في الأداء	٣،٩٣	٠،٩١	٤	كبيرة
٣٢	ضعف التخطيط لاستخدام وإدارة المعلومات والتكنولوجيا والمعرفة	٣،٧٣	١،٠٠	٥	كبيرة
٣٤	الهدر المالي وغياب ترشيد الإنفاق	٣،٢٢	١،١٧	٦	متوسطة
الدرجة الكلية للصعوبات المالية والمادية والتقنية		٣،٩٣	٠،٧٦	---	كبيرة

يتضح من نتائج جدول (٢٣) أن درجة تقدير الصعوبات المالية والمادية والتقنية لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري كانت بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي بلغ (٣،٩٣) وبانحراف معياري قدره (٠،٧٦) مما يدل على اتفاق درجات تقدير المستجيبين.

جاءت فقرتان بدرجة صعوبة كبيرة جداً وهما" **قلة المصادر المالية المخصصة لتطوير القيادات وقلة الدعم المادي المخصص لتطبيقات إدارة التميز"** حيث بلغت قيمة متوسطاتهما الحسابية (٤،٣٦، ٤،٣٤) بانحرافات معيارية على التوالي(٠،٨٣، ٠،٨٥)؛ وقد يُعزى سبب ذلك إلى قلة المصادر المالية المخصصة لتطوير القيادات إلى وجود حاجات أخرى ملحة وعاجلة يتم وضعها كأولوية عند الإنفاق كالتخلص من المدارس المستأجرة على سبيل المثال لا الحصر، وجاءت ثلاثة من الصعوبات بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٣،٩٨ - ٣،٧٣) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (٠،٨٨- ١،٠٠) تدل بمعظمها على اتفاق تقديرات القيادات للصعوبات المالية والمادية والتقنية لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري، وهي:" ارتفاع تكاليف التصاميم التقنية التي تسد الاحتياجات الفعلية لبيئة العمل في الإدارة، وضعف البنية التحتية لتطبيق معايير التميز في الأداء، وضعف التخطيط لاستخدام وإدارة المعلومات والتكنولوجيا والمعرفة".

بينما جاءت عبارة " **الهدر المالي وغياب ترشيد الإنفاق"** بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣،٢٢) بانحراف معياري(١،١٧)، ويمكن تفسير تباين النتيجة بين المستجيبين إلى قلة وجود المؤشرات الدالة على الهدر المالي؛ وبالتالي فإن الاستجابات هنا تكون من الفهم الشخصي والخبرة العملية للقائد دون الاعتماد على مرجعية إحصائية دقيقة وهو ما قد يفسر اختلاف الاستجابات لدى العينة، ويمكن تفسير ظهور الصعوبة بدرجة متوسطة إلى أنه يجري في بعض الإدارات مساعي حثيثة نحو ترشيد الإنفاق وبالتالي فإن الهدر المالي يقل تباعاً.

٢). الصعوبات التنظيمية والإدارية

تم حساب المتوسطات الحسابية للصعوبات التنظيمية المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قيادات إدارات التعليم للصعوبات التنظيمية والإدارية التي قد تواجه تطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري مرتبة تنازليا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٢٦	ضعف قياس أثر التدريب في الميدان	٤،٢٢	٠،٩٦	١	كبيرة جداً
٢٧	استخدام أدوات التقويم الذاتي (القديمة) غير ملائمة معايير التميز	٤،٠٠	٠،٩٤	٢	كبيرة
٢٢	ضعف نظم المحاسبة والمساءلة لتقويم وتطوير الأداء	٤،٠٠	١،٠٩	٣	كبيرة
٢٨	غياب الشفافية والوضوح في إعلان نتائج الأداء للمستفيدين	٣،٨٧	١،٠٧	٤	كبيرة
٢٠	غموض إجراءات تقييم الأداء	٣،٧٨	١،٠١	٥	كبيرة
٢٥	غياب المنهجية العلمية في عملية توثيق الأعمال	٣،٧٣	١،١٥	٦	كبيرة
٢٤	ضعف نظم الاختيار والتعيين للموارد البشرية	٣،٧١	١،١٦	٧	كبيرة
١٩	غياب الخطط التحسينية والإجراءات التصحيحية لعلاج الملاحظات (التغذية الراجعة من الإدارة العليا)	٣،٧٠	١،١١	٨	كبيرة
٢٣	ضعف التخطيط والتنفيذ للبرامج الفعالة في تطوير الموارد البشرية	٣،٧٠	١،١٧	٩	كبيرة
٢٩	ضعف قياس مخرجات الإدارة	٣،٦٣	١،١٣	١٠	كبيرة
١٦	غياب المنهجية العلمية في التخطيط ووضع الإجراءات التنفيذية السليمة	٣،٥١	١،٢١	١١	كبيرة
١٧	المناخ التنظيمي غير المشجع للتطوير والتميز	٣،٤٨	١،٢٥	١٢	كبيرة
٢١	بطء تبادل المعلومات بين الإدارات وصعوبة الحصول عليها	٣،٤٨	١،٣١	١٣	كبيرة
١٨	اقتصار ممارسات الجودة والتميز على إدارات الجودة فقط	٣،٤١	١،٢٦	١٤	كبيرة
الدرجة الكلية للصعوبات التنظيمية والإدارية		٣،٧٣	٠،٩٥	---	كبيرة

يتضح من نتائج جدول رقم (٣٢) أن درجة تقدير الصعوبات التنظيمية والإدارية لتطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري كانت "كبيرة" بمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٣) وبانحراف معياري قدره (٠،٩٥) مما يدل على اتفاق درجات تقدير المستجيبين.

جاءت جميع الصعوبات بدرجة كبيرة باستثناء عبارة **"ضعف قياس أثر التدريب في الميدان"** حيث بلغ متوسطة الحسابي (٤،٢٢) بانحراف معياري بلغ (٠،٩٦) تدل على اتفاق التقديرات على اعتبارها صعوبة بدرجة كبيرة جداً، وربما يُفسّر سبب ذلك إلى غياب البرامج التي تُعنى بقياس العائد من التدريب، وضبابية أدوات القياس بعد انتهاء الدورات التدريبية التي يلتحق بها القيادات التربوية لقياس انتقال أثر التدريب، مما يتطلب العمل على تأطير منهجية علمية لقياس العائد من التدريب التربوي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه التقرير الختامي للتميز الإداري (١٤٣٨ه) والذي أشار إلى الضعف الشديد في قياس أثر التدريب في الميدان والذي بدوره يؤثر على عملية التحسين حيث لا توجد تغذية راجعة توضح ما تم إنجازه مما يؤدي إلى ضياع الوقت وتشتت الجهود.

أما الصعوبات الأخرى فقد تراوحت المتوسطات الحسابية من(٤،٠٠ -٣،٤١)وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (٠،٩٤- ١،٣١) مما تدل بمعظمها على اختلاف تقديرات القيادات للصعوبات التنظيمية والإدارية التي تحد من تطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري، حيث كانت على ترتيبها" استخدام أدوات التقويم الذاتي (القديمة) غير ملائمة معايير التميز، وضعف نظم المحاسبة والمساءلة لتقويم وتطوير الأداء، وغياب الشفافية والوضوح في إعلان نتائج الأداء للمستفيدين، وغموض إجراءات تقييم الأداء، وغياب المنهجية العلمية في عملية توثيق الأعمال، وضعف نظم الاختيار والتعيين للموارد البشرية، وغياب الخطط التحسينية والإجراءات التصحيحية لعلاج الملاحظات (التغذية الراجعة من الإدارة العليا)، وضعف التخطيط والتنفيذ للبرامج الفعالة في تطوير الموارد البشرية".

بينما ظهرت بعض الصعوبات برتب متأخرة وبدرجة صعوبة كبيرة وهي: "ضعف قياس مخرجات الإدارة، وغياب المنهجية العلمية في التخطيط ووضع الإجراءات التنفيذية السليمة، والمناخ التنظيمي غير المشجع للتطوير والتميز، وبطء تبادل المعلومات بين الإدارات وصعوبة الحصول عليها".

أما عبارة " اقتصار ممارسات الجودة والتميز على إدارات الجودة فقط" فقد جاءت بالمرتبة الاخيرة وبدرجة كبيرة، وربما يعود سبب ذلك إلى ضعف الاهتمام بنشر ثقافة المعايير وتحديداً معايير التميز في بيئة العمل الإداري بإدارات التعليم ساهمت في ظهورها بدرجة كبيرة، كما أن ذلك يدل على ضعف الفهم لطبيعة العمل المؤسسي والذي يعني أن تتكامل الأدوار لتحقق الأهداف لا أن تتجزأ.

وتظهر نتيجة الدراسة أن الصعوبات التنظيمية والإدارية جاءت بدرجة كبيرة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة راجاكومان Rajakurman(2014) التي كشفت أن العوامل التنظيمية البيئية هي أكثر ما يعيق الأداء للقيادات بوزارة التربية والتعليم.

٣). الصعوبات البشرية

تم حساب المتوسطات الحسابية للمعوقات البشرية المكوّنة لهذا المجال وكذلك الانحرافات المعيارية، وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قيادات إدارات التعليم للصعوبات البشرية التي تحد من تطوير قيادات إدارات التعليم في ضوء معايير التميز الإداري مرتبة تنازليا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
١	كثرة أعباء ومهام قيادات الإدارة وتشعبها	٤،٥٣	٠،٨١	١	كبيرة جداً
٣	ضعف تمكين القيادات وتقييدهم	٣،٩٢	١،١٠	٢	كبيرة
٥	ضعف تهيئة الموارد البشرية للتغييرات المستحدثة	٣،٩٣	٠،٩٠	٣	كبيرة
١٣	كثرة الاجتهادات الفردية في عمليات التطبيق الصحيح لمعايير الجودة والتميز	٣،٦٣	١،٢٤	٤	كبيرة
٢	ضعف الدوافع الداخلية للتميز والإبداع	٣،٥٨	١،١٤	٥	كبيرة
٦	وجود فجوة بين قيم الإدارة وسلوك القيادات الفعلي	٣،٤٨	١،٢٧	٦	كبيرة
١٢	اعتقاد القيادات بصعوبة التطوير وفق معايير التميز وحاجته للوقت الطويل	٣،٤٤	١،٢٥	٧	كبيرة
١١	الميل إلى العمل الروتيني والإجراءات التقليدية المعتادة	٣،٣٩	١،٣٠	٨	متوسطة
٧	ضعف الاستفادة من الكفاءات المؤهلة لتطبيق إدارة التميز	٣،٣٢	١،١٩	٩	متوسطة
٤	ضعف المهارات والقدرات القيادية لدى القيادات	٣،٣١	١,٢٩	١٠	متوسطة
١٠	ضعف التنسيق وتشتت جهود الأفراد	٣،٢٤	١،٣٥	١١	متوسطة
١٥	ضعف في فهم طبيعة عمل الفريق وتقاذف المسؤوليات	٣،٢٢	١،٤٦	١٢	متوسطة
٨	ضعف الفهم والمعرفة لطبيعة الأوضاع داخل وخارج الإدارة	٣،١٢	١،١٨	١٣	متوسطة
١٤	ضعف العلاقات ووجود صراعات داخل الإدارات	٣،١٢	١،٤٤	١٤	متوسطة
٩	تغليب المصالح الشخصية على حساب مصلحة التنظيم في الإدارة	٢،٧٦	١،٤٦	١٥	متوسطة
الدرجة الكلية للصعوبات البشرية		٣،٤٧	٠،٩٧	----	كبيرة

يتضح من نتائج جدول (٢٥) أن درجة تقدير الصعوبات البشرية لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري كانت بدرجة " كبيرة " بمتوسط حسابي (٣،٤٧) وبانحراف معياري قدره (٠،٩٧) مما يدل على اتفاق درجات تقدير المستجيبين.

جاءت معظم الصعوبات بدرجة كبيرة باستثناء عبارة" **كثرة أعباء ومهام قيادات الإدارة وتشعبها"**، والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤،٥٣) بانحراف معياري (٠،٨١)؛ وربما يرجع سبب ذلك إلى كثرة الأعمال الإدارية التقليدية اليومية اللازمة لتسيير العمل التربوي حيث يشرف قائد إدارة التعليم على ما لا يقل عن ثمان إدارات إشراف مباشر داخل الإدارة هذا عدا عن ارتباطه بمدراء مكاتب التعليم بما لا يقل عن ست مدراء مكاتب تعليم والتي بدورها تشرف على عدد كبير من المدارس، بالإضافة إلى العلاقات خارج الإدارة والتي عليه أن يشرف عليها بشكل مباشر أيضاً، في حين أن التميز القيادي والإداري يحتاج من القائد أن يُخصص له بعض الوقت للتفكير في تطوير أساليب العمل وابتكار البرامج الداعمة للتميز الإداري.

بينما كانت معظم الصعوبات البشرية بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية من (٣،٩٢ -٣،٤٤) وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (٠،٨١- ١،٢٧) تدل على اختلاف تقديرات القيادات للصعوبات البشرية التي تحد من تطوير أداء قيادات إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري.

أما عبارة **"ضعف تمكين القيادات وتقييدهم"** فقد جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣،٩٢) وبانحراف معياري(١،١٠) وتعتبر ذات متوسط عالي وعلى الرغم من أنه تم توسيع صلاحيات قيادات إدارات التعليم بإضافة ١٨ صلاحية جديدة عام ١٤٣٨ه إلا أن هذه الصلاحيات قد تكون من وجهة نظرهم غير كافية مقارنة مع ما يُطلب منهم من مهام وتتشابه هذه النتيجة تحديداً مع ما أظهرته دراسة شحاذة (٢٠١٤م) حيث أشارت إلى أن من أبرز الصعوبات التي قد تواجه التميز الإداري هو تقييد القيادات والنظام المركزي.

بينما جاءت الصعوبات الأخرى والتي ظهرت بدرجة صعوبة كبيرة على ترتيبها" ضعف تهيئة الموارد البشرية للتغييرات المستحدثة"، و"كثرة الاجتهادات الفردية في عمليات التطبيق الصحيح لمعايير الجودة والتميز"، و"ضعف الدوافع الداخلية للتميز والإبداع"، و"وجود فجوة بين قيم الإدارة وسلوك القيادات الفعلي"، و"اعتقاد القيادات بصعوبة التطوير وفق معايير التميز وحاجته للوقت الطويل".

وجاءت بقية الصعوبات بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٣،٣٩-٢،٧٦) بانحرافات معيارية من (١،١٩-١،٤٦) وتدل قيم الانحرافات المعيارية على اختلاف كبير بين القيادات في تقديرهم لدرجات هذه الصعوبات وهي: "الميل إلى العمل الروتيني والإجراءات التقليدية المعتادة"، وضعف الاستفادة من الكفاءات المؤهلة لتطبيق إدارة التميز، وضعف المهارات والقدرات القيادية لدى القيادات، وضعف التنسيق وتشتت جهود الأفراد، وضعف في فهم طبيعة عمل الفريق وتقاذف المسؤوليات، وضعف الفهم والمعرفة لطبيعة الأوضاع داخل وخارج الإدارة وضعف العلاقات ووجود صراعات داخل الإدارات، وتغليب المصالح الشخصية على حساب مصلحة التنظيم في الإدارة بالمرتبة الأخيرة وربما يُعزى سبب ذلك لحساسية الموقع القيادي الذي لا يسمح بتغليب المصلحة الشخصية على مصلحة العمل.

وبناءً على النتيجة السابقة فإن بناء نموذج لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم يجب أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الصعوبات ويعطي حلولاً عملية للتغلب عليها.

نتائج إجابة السؤال الرابع: نص السؤال الرابع على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة وجود الصعوبات المتوقعة تطوير أدائهم في إدارات التعليم المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري تُعزى لمتغيرات أفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في المنصب الحالي، المنطقة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات مديري إدارات التعليم حول درجات تقدير الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري من وجهة نظرهم في المجالات التالية:" الصعوبات البشرية، الصعوبات التنظيمية والإدارية، والصعوبات المالية والمادية والتقنية" فقد تمَّ استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) اللامعلمي نظراً لصغر أعداد المديرين بالمستويات للمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية) وذلك على التفصيل التالي:

١). الخبرة بالعمل الإداري

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الاداء الإداري وأبعاده التي تُعزى للخبرة بالعمل الإداري فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي. كما في الجدول التالي:

جدول (٢٦) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات مديري إدارات التعليم لتقدير الصعوبات بأبعادها وفقاً للخبرة

الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصعوبات البشرية	أقل من ٥ سنوات	١٧	٢٢،٧٩	٠،٦٥٢	٢	٠،٧٢٢
	من ٥ – أقل من ١٠	٧	١٩،٧١			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧	١٩،٧٤			
الصعوبات التنظيمية والإدارية	أقل من ٥ سنوات	١٧	٢٣،٤٤	١،٣٦٨	٢	٠،٥٠٥
	من ٥ – أقل من ١٠	٧	٢٠،٧٩			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧	١٨،٦٥			
الصعوبات المالية والتقنية والمادية	أقل من ٥ سنوات	١٧	٢٣،٤٧	١،٧١٧	٢	٠،٤٢٤
	من ٥ – أقل من ١٠	٧	٢١،٨٦			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧	١٨،١٨			
الدرجة الكلية للصعوبات	أقل من ٥ سنوات	١٧	٢٣،٣٨	١،١٧٠	٢	٠،٥٥٧
	من ٥ – أقل من ١٠	٧	١٩،٨٦			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧	١٩،٠٩			

يتضح من نتائج الجدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات قادة إدارات التعليم التي تُعزى لاختلاف الخبرة حيث

بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (٠،٥٥٧) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبالتالي لا توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير القادة لدرجات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري تُعزى لاختلاف الخبرة، وتبين كذلك عدم وجود فروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري بأبعادها التي تُعزى لاختلاف الخبرة، حيث تراوحت قيمة اختبار كاي تربيع (٠،٦٥٢-١،٧١٧) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري بأبعادها تُعزى للخبرة؛ وربما يعود سبب هذه النتيجة إلى أن قيادات إدارات التعليم تمرَ غالباً بنفس الصعوبات والتي تجعل من إدراكهم للصعوبات الحالية أو المتوقعة لتطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري متشابهة وذلك يُعزى أيضاً لتشابه ظروف العمل بغض النظر عن الخبرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة اللوقان(١٤٣٢ه) والتي أظهرت اتفاق المستجيبين حول معوقات التميز الإداري بغض النظر عن خبراتهم.

٢). المنطقة التعليمية

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري وأبعاده التي تُعزى للمنطقة التعليمية، فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس كما في الجدول التالي:

جدول (٢٧) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات قادة إدارات التعليم لتقدير الصعوبات بأبعادها وفقاً للمنطقة التعليمية

صعوبات المتوقعة لتطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري	المنطقة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصعوبات البشرية	المنطقة الشمالية	٥	٢٢،٤٠	٣،٢٥٨	٤	٠،٥١٦
	المنطقة الشرقية	٢	١٣،٧٥			
	المنطقة الوسطى	١٦	٢٢،٦٦			
	المنطقة الغربية	٩	١٥،٩٤			
	المنطقة الجنوبية	٩	٢٣،٩٤			
الصعوبات التنظيمية والإدارية	المنطقة الشمالية	٥	٢١،٤٠	٣،٨٢٥	٤	٠،٤٣٠
	المنطقة الشرقية	٢	١١،٢٥			
	المنطقة الوسطى	١٦	٢٣،٠٩			
	المنطقة الغربية	٩	١٦،٢٢			
	المنطقة الجنوبية	٩	٢٤،٠٠			
الصعوبات المالية والتقنية والمادية	المنطقة الشمالية	٥	٢٤،٣٠	٤،٥٢٦	٤	٠،٣٣٩
	المنطقة الشرقية	٢	٥،٧٥			

صعوبات المتوقعة لتطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري	المنطقة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المنطقة الوسطى	١٦	٢٠،٥٣			
	المنطقة الغربية	٩	١٩،٨٩			
	المنطقة الجنوبية	٩	٢٤،٥٠			
الدرجة الكلية للصعوبات	المنطقة الشمالية	٥	٢٢،٤٠	٣،٧٧٤	٤	٠،٤٣٧
	المنطقة الشرقية	٢	١٠،٥٠			
	المنطقة الوسطى	١٦	٢٢،٩٤			
	المنطقة الغربية	٩	١٦،٤٤			
	المنطقة الجنوبية	٩	٢٣،٦٧			

يتبين من الجدول (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين رتب متوسطات استجابات قادة إدارات التعليم التي تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (٣،٧٧٤) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبالتالي لا توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير قادة إدارات التعليم لدرجات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء القيادي تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية وتبين كذلك عدم وجود فروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري بأبعادها التي تُعزى لاختلاف المنطقة التعليمية حيث تراوحت قيمة اختبار كاي تربيع (٣،٢٥٨-٤،٥٢٦) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء القيادي بأبعادها تُعزى للمنطقة التعليمية؛ وربما يرجع سبب هذه النتيجة إلى تشابه ظروف العمل والبيئات التعليمية والخطط الاستراتيجية التي تطبقها الإدارات التعليمية بغض النظر عن المنطقة مما نتج عنه تماثل إدراك قادة إدارات التعليم بالمناطق التعليمية للصعوبات التي تواجههم لتطوير الأداء في ضوء معايير التميز الإداري، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة اللوقان (١٤٣٢ه) والتي أظهرت اختلافاً في المعوقات تبعاً لمتغير الجامعة.

٣). المؤهل العلمي

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء الإداري وأبعاده التي تُعزى للمؤهل العلمي فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق كما في الجدول التالي:

جدول (٢٨) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات قادة إدارات التعليم لتقدير الصعوبات بأبعادها وفقاً للمؤهل العلمي

الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصعوبات البشرية	دكتوراه	١٢	٢٠،٨٣	٠،٠٠٨	٢	٠،٩٩٦
	ماجستير	١٠	٢٠،٨٥			
	بكالوريوس	١٩	٢١،١٨			
الصعوبات التنظيمية والإدارية	دكتوراه	١٢	٢٠،٢٩	٠،٥٧٢	٢	٠،٧٥١
	ماجستير	١٠	١٩،١٠			
	بكالوريوس	١٩	٢٢،٤٦			
الصعوبات المالية والتقنية والمادية	دكتوراه	١٢	١٧،٤٦	٢،٢٨٥	٢	٠،٣١٩
	ماجستير	١٠	١٩،٧٥			
	بكالوريوس	١٩	٢٣،٨٩			
الدرجة الكلية للصعوبات	دكتوراه	١٢	٢٠،٤٦	٠،٢٦٦	٢	٠،٨٧٥
	ماجستير	١٠	١٩،٧٥			
	بكالوريوس	١٩	٢٢،٠٠			

يتبين من نتائج الجدول رقم (٤٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات قادة إدارات التعليم التي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (٠،٢٦٦) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبالتالي لا توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير المساعدين لدرجات الصعوبات المتوقعة لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وتبين كذلك عدم وجود فروق بين رتب متوسطات الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء بأبعادها التي تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيمة اختبار كاي تربيع (٠،٠٠٨-٢،٢٨٥) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠،٠٥) مما يعني عدم وجود فروق في تقدير الصعوبات المتوقعة لتطوير الأداء بأبعادها تُعزى للمؤهل العلمي؛ وربما يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة وباختلاف مؤهلاتهم العلمية فأنهم يعملون في البيئة ذاتها ؛ لذلك فإن إجراءات العمل تتشابه وبالتالي فإن إدراكهم للصعوبات متشابه بغض النظر عن المؤهل العلمي لهم، حيث لا يرتبط في الغالب إدراك تلك الصعوبات من قبل مديري إدارات التعليم بالمؤهل العلمي ؛ وذلك لأن مصدر تحديد تلك الصعوبات يتم من خلال الخبرة العملية والممارسات المصاحبة للعمل وما قد يعترضه من تحديات.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللوقان (١٤٣٢ه) والتي أظهرت وجود اختلافات بين الإداريين في الجامعة حول معوقات تطبيق إدارة التميز باختلاف رتبهم العلمية.

التوصيات:

- إنشاء قسم متخصص للتميز في وزارة التعليم يهدف إلى تحقيق التميز المؤسسي والقيادي في الإدارات، ويكون من أبرز مهامه ما يلي:
  - العمل على نشر ثقافة التميز المؤسسي والإداري.
  - الأخذ بيد القيادات على اختلاف مستوياتهم الوظيفية للعمل بمعايير التميز بحيث لا يقتصر الدور على الحكم والتقييم.
  - تشجيع المؤسسات التعليمية والقيادات للعمل بمعايير التميز بجدية وحماس وبالتزام تام.
  - عمل المحاضرات والندوات والورش التي تفسر وتوضح المعايير وكيفية تطبيقها ومؤشرات قياسها.
  - إصدار الأدلة التي تساعد على تحقيق معايير التميز.
  - الاستفادة من التراكم المعرفي سواء من نتائج البحوث أو الدراسات أو المؤتمرات المحلية والعالمية التي أُجريت في مجال التميز المؤسسي والقيادي في التعليم العام أو العالي.
  - عمل البحوث حول كيفية تطبيق معايير التميز ونشرها وإتاحتها على المواقع الإلكترونية.
  - تقديم الاستشارة والدعم للمؤسسات والقيادات حول تطبيق معايير التميز.
  - توفير ملخصات تتناول أفضل الممارسات وأبرز الإخفاقات وأسبابها.
  - العمل على قياس الأداء في ضوء معايير التميز بشكل مستمر.
  - وضع خطط مرحلية متدرجة ضمن خطة استراتيجية طويلة المدى تهدف إلى إعداد قيادات متميزة سواء القيادات الحالية أو قيادات صف ثاني وثالث.
  - العمل على توفير متطلبات القيادات وتذليل الصعوبات التي تحول دون تحقيق التميز الإداري وذلك بالتعاون مع جميع الأطراف المعنية داخل الوزارة وخارجها.
  - العمل مع وزارة التعليم في وضع معايير اختيار مدراء التعليم في المناطق وتحديثها بشكل مستمر بحسب متطلبات العصر ومقتضياته.
- إجراء تحليل للواقع الفعلي لأداء القيادات بإدارات التعليم وفقاً للاتجاهات الإدارية الحديثة على ضوء معايير التميز الإداري من وقت لآخر للحصول على المعلومات التي يمكن أن تساعد في اتخاذ القرار الرشيد لوضع الخطط التطويرية وإجراء التغييرات المطلوبة في اختيار وإشغال الوظائف القيادية.
- ضرورة تحديث دعم وتوجهات القيادة في تحقيق رؤية ورسالة إدارات التعليم من خلال تعديل ومراجعة السياسات والقوانين والتشريعات الداعمة لتطبيق معايير التميز الإداري لتحسين الأداء كالحوكمة واللامركزية.

- إعادة النظر بالممارسات الحالية لمعايير التميز الإداري والتي كشفت نتائج الدراسة عن مستوى دون الحد المأمول فيها.
- إعداد أدلة إرشادية لتطبيق مفاهيم التميز الإداري في بيئة العمل التنظيمية والإدارية بإدارات التعليم من خلال الاستفادة من النموذج المقترح.

المقترحات:

١. أثر تطبيق معايير التميز الإداري على تحسن الأداء القيادي في إدارات التعليم.
٢. أثر تطبيق معايير التميز الإداري على تميز الأداء المؤسسي.
٣. إستراتيجيَّات تحقيق معايير التميز الإداري وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين بإدارات التعليم.
٤. تقويم معايير التميز الإداري لدى إدارات التَّعليم وعلاقتها بنمط الإدارة.
٥. متطلبات تطبيق معايير التميز الإداري في إدارات التعليم من وجهة نظر العاملين.
٦. تطوير معايير التميز الإداري بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مراجع الدراسة

١. أبو النصر، مدحت.(٢٠١٢م). الأداء الإداري المتميز. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢. البتال، لنا.(١٤٣٦ه). دور الإشراف التربوي في تحقيق التميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض.(رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). أسترجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/18209.html

٣. جميل، أحمد وسفير، محمد. (٢٢-٢٣نوفمبر، ٢٠١١م).التميز في الأداء: ماهيته وكيف يمكن تحقيقه في المنظمات. الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز في المنظمات والحكومات. المنعقد بجامعة ورقلة، ١٥٣-١٦٢.أسترجعت من https://manifest.univ-ouargla.dz

٤. حداد، شفيق، و جودة، محفوظ. (٢٠١٥م). مدى تحقيق الوزارات والمؤسسات الفائزة بجائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية لثقافة التميز من وجهة نظر العاملين فيها ومتلقي الخدمة. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١١(٢)، ٢٥٣-٢٨٢.

٥. الحربي، سعيد. (٢٠١٥م). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

٦. حسن، رواية محمد. (٢٠٠٨م).مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية.ط٢. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

٧. حمايل، عبد عطا الله. (٢٠١٢م).القيادات التروية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر. فلسطين: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

٨. الدخيل، عبد الله محمد. (٢٠١٥م). دور جائزة التربية و التعليم السعودية للتميز في صقل مهارات الإدارة المدرسية و المدرسة المتميزة: من وجهة نظر مدراء المدارس .الثقافة والتنمية -مصر، ١٦(٩٧)،٢٩- ٧٤.أسترجعت من http://search.mandumah.com/Record/701681

٩. الرشيدي، شافي. (٢٠١٥م). التحديات التي تواجهه تطوير الأداء الإداري لقيادات الإدارة الوسطى بوزارة التربية بالكويت. مجلة القراءة والمعرفة، ٤(١٦٠)، ١١١-٩٣.

١٠. الزائدي، طارق بن عوض. (١٤٣٥ه). مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس في محافظة الطائف.(رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى) أسترجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/17460.

١١. زايد، عادل. (٢٠٠٦م). إدارة الموارد البشرية: رؤية إستراتيجية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٢. زايد، عادل. (٢٠٠٦م). إدارة الموارد البشرية: رؤية إستراتيجية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٣. زريق، آمال. (نوفمبر،٢٠٠٩م). نماذج عربية لتحقيق التميز في الأداء الحكومي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

١٤. السلمي، علي.(٢٠٠٢م). إدارة التميز. القاهرة: مكتبة الدار الحديثة.

١٥. سهمود، إيهاب عبد ربه. (٢٠١٣م). واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للمتميزEFQM (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية).أسترجعت من http://www.mpa.edu.ps/uploads/r30.pdf.

١٦. الشمري، ابتسام (١٤٣٧ه) المنظمة المتعلمة ودورها في تحقيق التميز الإداري من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم. (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى).أسترجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/15482.html

١٧. عبد الوهاب، علي. (١٤٣٦ه).التميز الإداري: نموذج خلاصة لأهم كتب التميز الإداري. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

١٨. عبود، علي.(نوفمبر،٢٠٠٩م). دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: قاعة الملك فيصل للمؤتمرات. استرجعت من Faculty.mu.edu.sa.puplic.uploads/1360677487.pdf

١٩. عزير، عبد الرحمن. (١٤٣٦ه). التميز الإداري للقيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة جازان.(رسالة ماجستير، جامعة أم القرى).أسترجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/18159.html

٢٠. العقيل، عبد الله.(٢٠٠٤م). الإدارة القيادية الشاملة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

٢١. علي، حافظ. (٢٠١٥م). مهارات التميز الإداري: دراسة تحليلية . مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة الزعيم الأزهري، السودان، (٢)، ٢٥٦-٢٢٦ .أسترجعت من http://search.mandumah.com/Record/751737

٢٢. العمري، حنان. (١٤٣٧ه). درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة – EFQM.(رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). أسترجعت منhttp://libback.uqu.edu.sa/html/20621.html

٢٣. العمري، حنان. (١٤٣٧ه). درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة – EFQM.(رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). أسترجعت منhttp://libback.uqu.edu.sa/html/20621.html

٢٤. القرشي، عبد الله. (٢٠١٣م). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. (رسالة ماجستير). أسترجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/15614.html.

٢٥. كنتاب، محمد. (١٤٣٦ه). تطوير أداء القيادات في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ المحاسبية الإدارية: برنامج مقترح. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود،الرياض.

٢٦. اللوقان، محمد.(١٤٣٢ه). إدارة التميز في الجامعات السعودية تصور مقترح في ضوء المعايير الدولية للتميز التنظيمي. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٧. مؤتمر التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي" الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جستن".(٢١/ ٢٣،جماد الأول،١٤٣٧ه).الرياض :جامعة الملك سعود.

٢٨. المطيري، حسن. (١٤٣٧ه). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لمديري إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود ،الرياض.

٢٩. المطيري، خالد.(٢٠٠٩م). واقع تنفيذ خطة مديري الإشراف التربوي بإدارات التربية والتعليم (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). استرجعت من http://libback.uqu.edu.sa/html/6764.html

٣٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٥م). تعريف المعايير. أسترجعت من

٣١. الناصر، إلهام.(١٤٣٥ه).مهارات العمل ٢٠٢٠م. مجلة التنمية الإدارية،١١٥، ٤٢-٤٣.

٣٢. الهواري، سيد. (٢٠٠٧م). مهارات المدير المالي في التوجه العالمي. (ط٢).القاهرة: مكتبة عين شمس.

٣٣. وزارة التعليم. (١٤٣٤ه).الدليل التنظيمي لإدارات التعليم. أسترجعت من http://www.bahaedu.gov.sa/portal/uploadfile/1361266650716.pdf

٣٤. وزارة التعليم. (١٤٣٧ه). تقرير نتائج قياس أداء إدارات التعليم ونتائج التقييم الذاتي (رقم٤-٧). الرياض.

٣٥. وزارة التعليم جائزة التعليم للتميز. (١٤٣٨ه). التقرير الختامي للتميز الإداري في دورته الثانية ضمن الدورة السابعة لجائزة التعليم (رقم ٢-١٥). الرياض.

٣٦. وزارة التعليم.(١٤٣٦ه). دليل جائزة التعليم للتميز الإداري بالمملكة العربية السعودية. الرياض. أسترجعت من http://egate.tamayaz.org.sa/photoGallary/pdf/dir07.pdf

37. Anastasiadou, S. D., & Zirinoglou, P. A. (2015). EFQM Dimensions in Greek Primary Education System. Procedia Economics and Finance, 33, 411-431. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01725-6

38. Armstrong, M. (2013). Performance management: Key strategies and practical guidelines. (3rd ed.). London: kogan page.

39. Bush, T. (2008). Leadership and management development in education.London: Sage.

40. Bush,T. ,& Middlewood,D.(2013). Leading and Managing People in Education. (3rd ed.)London:Sage.

41. Coleman,M. & Glover,D.(2010). Educational leadership and Management Developing Insight and Skills. USA: McGraw-Hill.

42. 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.

43. Ferdowsian, M. C. (2016). Total business excellence: a new management model for operationalizing excellence. International Journal Of Quality & Reliability Management, 33(7), 942-984. doi:10.1108/IJQRM-08-2014-0109.

44. https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail.>?id=6631296312803328

45. Kanji, G. , Moura, P.(2006). performance measurment the path to excellence.Uk:Wisdom House.

46. Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., Bristol, L. (2014). Changing Practices, Changing Education.New York:Springer.

47. Kouzes, J.M , & Posner, B.Z (2012) The leadership challenge :how to make extraordinary things happen in organizations. (5thed). San Francisco: Jossey Bass.

48. Maleh Alenizi, F. (2015).An inspired leadership as an approach to develop performance and achieve the performance excellence . QScience Proceedings, 2015(3), 37. doi: 10.5339/qproc.2015.coe.37

49. McCauley ,C. ,& Derue , S. ,& Yost P. , & Taylor S. (2014). Experience-Driven Leader Development: Models, Tools, Best Practices, and Advice for On-the-Job Development. San Francisco: Wiley & Son.

50. Mumford, T. V., & Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strata plex: Leadership skill requirements across organizational levels. The Leadership Quarterly, 18(2), 154–166.

51. Ringrose, D. (2013). Development of an organizational excellence framework. TQM Journal, 25(4), 441-452 doi:10.1108/17542731311314917

52. Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. The Leadership Quarterly, 19(3), 360–371.

53. Treasurer, B. (2016). Open- Door leader. Leadership excellence the standard of global leadership development, 33(09),10-14.

54. Wagner ,W. ,& Komives ,S.(2012). Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of leadership development. San Francisco :Jossey Bass.