متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي

Requirements for developing the performance of education managers in the kingdom of Saudi Arabia in the light of strategic thinking

إعداد

فهد الحميدي السبيعي

Fahad Al-Hamidi Al-Subaie

وزارة التعليم-المملكة العربية السعودية

أ.د/ خالد بن صالح المرزم السبيعي

Prof. Khalid Saleh al-marzim Al-Subaie

أستاذ الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2023.306071

استلام البحث: ٥ / ٤ /٢٠٢٣

قبول النشر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٣

السبيعي ، فهد الحميدي و السبيعي، خالد بن صالح المرزم (٢٠٢٣). متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٣٤) يوليو ، ١ – ٣٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي. واستخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة. والعينة من الخبراء من الأمانة العامة لإدارات التعليم والبالغ عددهم (٢٠) خبير. وخرجت النتائج أن من أهم متطلبات التطوير وجود خبرات إدارية وتربوية متراكمة أكاديمية وعلمية، والقدرة على التحليل العلمي للمواقف الإدارية. والتمكن من اتخاذ القرار الاستراتيجي والقرارات الطارئة. والقدرة العالية على التصرف في المواقف الإدارية الغامضة، وتنمية القدرة على الالمام بتفاصيل العمل الإداري والتربوي. وكذلك وجود علاقات واسعة مع أصحاب المصلحة من المجتمع. والمتابعة المستمرة للمستجدات والمتغيرات في البيئة الخارجية والداخلية.وكذلك الإعداد الأكاديمي العالي في مجال الإدارة والتخطيط والإشراف.

Abstract:

The study aimed to identify the requirements for developing the performance of education managers in the kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of strategic thinking. In the current study, the researcher used the descriptive method of data collection to suit the nature of the study. The sample consists of experts from the general secretariat of the education departments, which number (20) experts. The results concluded that one of the most important requirements for development is the presence of accumulated academic and scientific administrative and pedagogical experience, and the ability to scientifically analyze administrative positions. The ability to make strategic and emergency decisions. The high ability to act in ambiguous administrative situations, the development of the ability to be familiar with the details of administrative and pedagogical work. As well as having extensive relationships with stakeholders from the community. And continuous follow-up of novelties and changes in the

external and internal environment.As well as higher academic preparation in the field of management, planning and supervision.

المقدمة

يشهد العصر الحاضر تحولات متلاحقة وتطورات سريعة-اقتصادية واجتماعية وتقنية- شملت كافة المؤسسات، وساعدت في تشكيل بيئة غير مستقرة مليئة بالمتغيرات والتحديات، وبالتالي أصبحت ملامح المستقبل يكتنفها الغموض ويصعب التنبؤ بها باستخدام الطرق التقليدية، مما يفرض المديرين العمل بطريقة تتناسب مع معطيات العصر وتطوراته، والقدرة على قراءة المستقبل واستشرافه، والاستعداد له والتكيف مع ظروفه، من خلال تبني مفاهيم جديدة أكثر قدرة وملائمة على مواكبة المستقبل، والتغلب على تحدياته المختلفة .

ونظراً لما يتصف به المستقبل من تعقيد وغموض، فالمسؤولين عن المؤسسات بحاجة إلى التنبؤ بالاحتمالات المرجح حدوثها، بل أنه من الأفضل أن يقوموا بأبعد من ذلك كالمبادرة لفهم تلك المتغيرات ورسم المستقبل المتوقع قبل حدوثه، لضمان الاستعداد الجيد لما يستجد من متغيرات، وهو ما يطلق عليه أسلوب دراسة المستقبل (الحاج،٢٠٠٢).

واستجابة لذلك سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء التغيير المستمر والتطور اللامتناهي، إلى الارتقاء بأداء الكوادر البشرية من الإداريين لتمكينهم من التعامل مع المستقبل بفاعلية، لضمان الاستمرار والتكيف، في ظل رؤية ورسالة واضحة، وقد عزز ذلك رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي دعت إلى تطوير القيادات التربوية لتسهم في تحول وتطور العملية التعليمية، وذلك من خلال تبني الاتجاهات الحديثة في مجالات الإدارة (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٥).

وحتى يتمكن مديري التعليم من تحقيق أهداف إدارة التعليم، في بيئة تموج بالتغيرات والتطورات، فإن ذلك يتطلب مستويات عليا من الوعي بالتغيرات في البيئة الخارجية المحيطة بالإدارة، ومعرفة مواطن القوة وتحويلها إلى فرص والقدرة على استغلالها، والتمكن من وتوظيف الخبرة والحدس والتفكير المنطقي عند ممارسة العمل الإداري، لإحداث التوازن بين العوامل الداخلية والخارجية داخل إدارة التعليم، وهو ما يعرف بالتفكير الاستراتيجي.

وقد شاع استخدام مصطلح التفكير الاستراتيجي بشكل واسع في نهاية القرن العشرين في إطار الإدارة الاستراتيجية، إذ يعد أحد مداخلها الأساسية فهو يركز على عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف الحدس والإبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية التي تحدد مستقبل المؤسسة (Mintzberg,1994).

وتؤكد الأدبيات المتمثلة في كتابات رواد التفكير الاستراتيجي أمثال كل من Liedtka,1998, Mintzberg,1994 أن التفكير الاستراتيجي ينبغي أن يسبق عملية التخطيط الاستراتيجي ويتزامن مع كافة مراحلة، وبالتالي فغياب التفكير الاستراتيجي عند القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي، قد يجعل الخطط تفشل عندما توضع موضع التنفيذ، لأنها تفتقد إلى فهم الصورة الشاملة عن واقع المؤسسة والقدرة على استبصار الذكي للفرص، واستغلالها وتوظيف الإمكانات المتاحة بكفاءة وفاعلية. ويشير التفكير الاستراتيجي إلى قدرة المديرين على تحقيق النجاح على المستوى التنظيمي، فالمؤسسات لا تفكر ولكنها تفكر من خلال مديريها، بينما يتم تصوير النجاح على المستوى التنظيمي، وبالتالي يمثل المديرين جوهر التفكير الاستراتيجي (Srivastava& D'Souza. ,2021).

ويدور التفكير الاستراتيجي حول القدرة على تحليل الفرص والمشكلات من المنظور الأوسع، فيتصور المفكرون الاستراتيجيون ما قد يحدث، أو يمكن أن يحدث، ويتخذون نهجاً شاملاً للتعامل مع القضايا والتحديات اليومية، إضافة إلى أنهم يجعلون القيام بذلك عملية مستمرة، بدلاً من القيام به بوصفه ردة فعل لمشكلة طارئة.

وتبرز أهمية تبني التفكير الاستراتيجي في الفكر الإداري من كونه يزود المديرين بأسلوب وملامح التفكير في المؤسسة ككل، ويساعد على توقع التغيرات في البيئة المحيطة بها، وكيفية التأقلم معها وتوجيه الموارد المتاحة التوجيه الصحيح، وتحسين طرق استخدامها، كما يعزز العمل الجماعي ويكسب الخبرة لكافة أفراد المؤسسة من خلال إتاحة فرص المشاركة في بناء الاستراتيجية ووضع الأهداف، إضافة إلى إكساب المديرين القدرة على استخدام الطرق العقلانية في تحديد الخيارات التنظيمية، واتباع أفضل الطرق لتحقيق الأهداف المرسومة (الفواز، ٢٠٠٨).

ومن العرض السابق يمكن القول إن التفكير الاستراتيجي أحد الروافد الحاسمة في العصر الحالي للتصدي للمتغيرات والتحولات التي تواجهها المؤسسات، كما تتضح أهمية الدور الذي يقوم به مديري التعليم في منظومة العمل الإداري التعليمي، لذا تسعى الدراسة الحالية للتعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي.

مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام بتطوير الأداء اتجاهاً عاماً في المملكة العربية السعودية، فقد صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٣) بتاريخ ١٤٣٧/٣/٦هـ المتضمن إنشاء المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة- بما فيها وزارة التعليم- كما يتبني المركز مبادرة التمكين وبناء القدرات، والتي تستهدف موظفي الأجهزة العامة-بما فيهم مديري التعليم- ليكونوا قادة لبرامج تحقيق رؤية ٢٠٣٠ (أداء،٢٠٢٢).

وفي إطار ذلك بذلت وزارة التعليم جهوداً لتطوير مديري التعليم؛ إذ أنهم المسؤولون عن تنفيذ الخطط والبرامج الوزارية، ويقع على عاتقهم توجيه وتنسيق الجهود لتحقيق الأهداف المحددة من الوزارة، فأنشأت الأمانة العامة لإدارات التعليم في ١٤٣١/١١/٥هـ بهدف رفع مستوى أداء إدارات التعليم، من خلال القيام بعمليات الاختيار لقيادات إدارات التعليم في ضوء ضوابط ومعايير محددة، ومتابعة أداء مديري التعليم، وحصر الاحتياجات التدريبية واقتراح برامج التطوير المهني لهم، ووضع مؤشرات الأداء (وزارة التعليم، ١٤٣٨).كما ركز التقرير السنوي لوزارة التعليم للعام ٢٠١٩ على ستة اتجاهات استراتيجية، أتى في مقدمتها تطوير المنظومة الإدارية ورفع مستوى قدراتها (وزارة التعليم،٢٠١٩). يضاف إلى ذلك قيام وزارة التعليم بمنح مديري التعليم ٢٦صلاحية إدارية ومالية و٣٤ صلاحية تعليمية ومدرسية، مع منحهم صلاحية مخاطبة نظرائهم من الأجهزة الحكومية وغير الحكومية دون الرجوع للوزارة (وزارة التعليم، ١٤٤١). ونصت الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم ٢٠٢٠ في الهدف الرابع على التنمية المهنية للموارد البشرية من خلال رفع كفاءة الأداء التعليمي والإداري (وزارة التعليم،٢٠٢٠).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير أداء مديري التعليم إلا أن مستوى الأداء لا زال بحاجة إلى تطوير، فقد كشفت نتائج دراسة القرني (٢٠١٦) عن وجود ضعف في الإبداع الإداري لمديري التعليم، كما أسفرت نتائج دراسة الصعيدي (٢٠١٨) عن ممارسة معايير التميز الإداري بدرجة متوسطة لدى قيادات التعليم؛ والمتمثلة في دعم توجهات القيادة لتحقيق الرؤية والرسالة، ومتابعة أداء الإدارة وقيادة جهود التطوير، وتوفر مرونة الإدارة وقدرتها على التغيير بفاعلية، وأظهرت دراسة البارقي (٢٠٢١) أن مستوى الأداء في الإدارات التعليمية لا يرقى إلى الأداء العالي، فهناك ضعف في تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وضعف الاهتمام بتطوير العمل ونظم الجودة، كما أن معايير اختيار القادة لا تتناسب مع متطلبات تحقيق الميزة التنافسية.

وعلى الرغم من أهمية التفكير الاستراتيجي إلا أن نتائج بعض الدراسات أثبتت وجود ضعف في بعض الجوانب المرتبطة به، فقد بينت دراسة الزهراني (٢٠١٥) أن من المشكلات التي تعاني منها إدارات التعليم تتمثل في عزلة التخطيط عن العمليات الإدارية الأخرى، مما يجعل معظم التغييرات التي تحدث تتسم بأنها عبارة عن ردود أفعال، وكذلك الجمود الفكري لدى بعض القياديين، إضافة إلى ما توصلت له دراسة القرني (٢٠١٦) من وجود ضعف في التوجه الاستراتيجي والصياغة الاستراتيجية والتحليل الاستراتيجي، أما دراسة الخرعان (٢٠١٨) فقد أثبتت وجود ضعف في ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات العليا في وزارة التعليم حيث كانت بدرجة متوسطة، وأشارت دراسة اليوسف (٢٠٢٠) إلى أن من

أبرز التحديات التي تواجه إدارات التعليم ظهور الاتجاهات الإدارية الحديثة كالتفكير الاستراتيجي في الأداء.

وانطلاقاً من أهمية ممارسة التفكير الاستراتيجي في العمل الإداري، والحاجة لتطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى قلة الدراسات في البيئة السعودية-في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوع التفكير الاستراتيجي لمديري التعليم، جاءت للتعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف التالية:

التعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة موضوع التفكير الاستراتيجي، حيث يمثل جوهر الكثير من التطبيقات الإدارية والقيادية الحديثة كالتخطيط الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة.
- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي المستهدفة وهم مديرو التعليم في المملكة العربية السعودية، لما يناط بهم مسؤوليات ومهام كبيرة تشمل مناطق مترامية الأطراف، فتقع على عاتقهم مسؤولية سير العملية التعليمية.
- يأمل الباحث أن تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية عامة والمكتبة السعودية خاصة؛ بإضافة دراسة حديثة حول التفكير الاستراتيجي.
- يؤمل من نتائج الدراسة أن تلفت نظر المسؤولين في وزارة التعليم، حول متطلبات تطوير التفكير الاستراتيجي لمديري التعليم.
- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لتناول موضوع التفكير الإستراتيجي في مستويات أخرى في وزارة التعليم.

أسئلة الدراسة

ما متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر الخبراء؟

حدود الدراسة

ستحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة في التعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي وفقاً للأبعاد التالية: (التفكير الشامل، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي).
الحدود البشرية: طبقت الدراسة على الخبراء في الأمانة العامة لإدارات التعليم.
الحدود المكانية: طبقت الدراسة على الخبراء من الأمانة العامة لإدارات التعليم.
الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

تطوير: يعرف في الدراسة الحالية بأنه عملية شاملة ومستمرة لتحسين الأداء الإداري لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، من خلال تحديد الفجوة في أدائهم، ومن ثم اقتراح الحلول لرفع كفاءتهم وفاعليتهم الإدارية، وزيادة قدرتهم على مواجهة المشكلات التي تحد من تقدمهم نحو تحقيق الأهداف.
الأداء: يعرف في الدراسة الحالية بأنه مجمل التصرفات والممارسات التي يقوم بها مديري التعليم في المملكة العربية السعودية، خلال ممارستهم للأعمال الإدارية، وأثناء تنفيذ المهام والمسؤوليات، لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.
مدير التعليم: يعرف في الدراسة الحالية بأنه الشخص المكلف من قبل وزارة التعليم، ليشغل قمة الهرم الإداري في إحدى إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ويرتبط تنظيمياً بوزير التعليم، ومهمته ضمان سير العمل الإداري بكفاءة وفعالية، من خلال ممارسة المهام الإدارية والتعليمية في إطار اللوائح التنظيمية والصلاحيات الممنوحة، لضمان تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، لتحقيق الأهداف التعليمية.
التفكير الاستراتيجي: يعرف في الدراسة الحالية بأنه منهجية التفكير التي تظهر قدرة مديري التعليم على رسم التوجهات المستقبلية لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتكون من الأبعاد التالية: (التفكير الشامل، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي).

الدراسات السابقة

دراسة الحراحشة والشديفات (٢٠٠٥) بعنوان: (درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن)
هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويون في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وهدفت إلى معرفة أثر كل من: (المركز الوظيفي- الخبرة-المؤهل العلمي) على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي التالية: نمط التفكير الشامل، نمط التفكير التجريدي، نمط التفكير التشخيصي، نمط التفكير التخطيطي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القادة التربويون في وزارة التربية والتعليم بالأردن والبالغ عددهم (٧٣٠) قائداً تربوياً، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عددها

(٣٦٥) قائداً تربوياً. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات غطت أنماط التفكير الاستراتيجي الأربعة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي كانت بدرجة منخفضة لجميع الأنماط، وجاءت الأنماط الأربعة مرتبة على التوالي (التخطيطي-الشمولي-التجريدي-التشخيصي)، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي، وكانت الفروق لصالح فئتي المديرين والعاملين ومديري التربية والتعليم، بينما لم تكن هناك في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيري مجال الإدارة والمؤهل العلمي.

دراسة الفواز (٢٠٠٨) بعنوان : (التفكير الاستراتيجي الأنماط الممارسات المعوقات لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة جدة) هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الاستراتيجي، وممارستهن لمراحله، ووجود معوقاته من وجهة نظرهن، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٠٩) مديرة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي. وظهرت النتائج التالية: أن أفراد الدراسة يمتلكون نمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جداً، والتجريدي والتشخيصي والتخطيطي بدرجة كبيرة، ويمارسون مراحل التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة جداً، كما اتفقوا على وجود معوقات للتفكير الاستراتيجي في البيئة الخارجية بدرجة كبيرة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك كل من نمط التفكير التشخيصي لمن يعملن في مبنى حكومي مستقل أو حكومي مشترك، ولمن حصلن على دورتين أو ثلاث دورات تدريبية فأكثر، وفي نمط التفكير الشمولي لمن لهن خبرة من (١٠ سنوات فأكثر)، كما وجدت فروق في نمط التفكير التجريدي لمن يعملن في مرحلة دراسية ثانوية أو متوسطة، ومن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه، وفي نمط التفكير التخطيط لمن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه. وهناك فروق في درجة ممارسة التفكير الاستراتيجي لمن يعملن في المرحلة الدراسية الثانوية أو المتوسطة، ولمن لهن خبرة (من ١٠ سنوات فأكثر)، ولمن حصلن على دورتين أو ثلاث دورات تدريبية فأكثر. إضافة إلى وجود فروق في درجة وجود كل من معوقات البيئة الخارجية والتنظيمية والشخصية لمن يعملن في المرحلة الثانوية، ومن يعملن في مبنى حكومي مشترك أو مستأجر مشترك، ولمن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه، وأيضاً في المعوقات الشخصية لمن خبرتهن من (١٠ سنوات فأكثر).

دراسة خليف (٢٠٠٨) بعنوان: (أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن) هدفت إلى التعرف على درجة إدراك مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم

التفكير الاستراتيجي، ودرجة ممارستهم له، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمفهوم التفكير الاستراتيجي تعزي لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في مجال الإدارة)، كما هدفت إلى تطوير أنموذج إداري لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية والبالغ عددهم (١١٥) مديراً ومديرةً، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي التحليلي التطويري، واعتمدت الدراسة أداتين وهي عبارة عن استبانتين؛ الأولى لإدراك مفهوم التفكير الاستراتيجي تغطي المجالات التالية: (الحدس والتبصر، التأمل، الإبداع)، والثانية لدرجة ممارسة مفهوم التفكير الاستراتيجي تشمل المجالات التالية: (التخطيط، التنظيم، القيادة، التقييم، الابداع والتجديد). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إدراك مفهوم التفكير الاستراتيجي وممارسته مرتفعة لدى مديري المدارس الثانوية بالأردن، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم لمفهوم التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة، وبناء على النتائج تم وضع أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية بالأردن.

دراسة العنزي وأخرس (٢٠١٠) بعنوان: (أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقاته لدى مدراء ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مدراء ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر لأنماط التفكير الاستراتيجي، كما هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر مدراء ومديرات المدراس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر، والكشف عن الفروق في مستوى أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقات التفكير الاستراتيجي لدى مدراء ومديرات المدراس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر وفقاً لمتغيرات الدراسة: (عدد سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، الجنس). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مدينة عرعر والبالغ عددهم (٥٧) مديراً ومديرةً، واستخدم الباحثان الاستبانة لجمع المعلومات شملت أنماط التفكير (الشمولي، والتجريدي، والتشخيصي)، كما شملت معوقات التفكير (البيئية، التنظيمية، الشخصية). وأظهرت النتائج امتلاك مديري ومديرات المدارس الابتدائية بمدنية عرعر لأنماط التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة، واتفق مديري ومديرات المدارس على وجود معوقات البيئة الخارجية بدرجة كبيرة، ووجود المعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة، بينما وجدت المعوقات الشخصية بدرجة قليلة لدى المديرين وقليلة جداً لدى المديرات، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول امتلاك أنماط التفكير الشمولي والتجريدي والتشخيصي وفقاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والجنس، ووجود فروق في نمط التفكير التخطيط لكلا

المتغيرين كانت في عدد سنوات الخبرة لصالح كل من (٥-١٠ سنوات) و (أكثر من ١٠ سنوات)، ولصالح المديرات في متغير الجنس.

دراسة الخرعان (٢٠١٨) بعنوان: (التفكير الاستراتيجي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى القيادات العليا في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: برنامج تدريبي مقترح) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات العليا في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتعرف كذلك على درجة اتخاذ القرارات لديهم، والكشف عن العلاقة بين التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات لدى القيادات العليا، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي مقترح لممارسة التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات لدى القيادات العليا في وزارة التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أداتي الاستبانة وأسلوب دلفي. وتكون مجتمع الدراسة من فئتين (المديرين والمساعدين) بإجمالي (٢٢٤) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات العليا في وزارة التعليم جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المساعدين، وجاءت أنماط التفكير الاستراتيجي مرتبة على التوالي: (التفكير التخطيطي، التفكير الشمولي، التفكير التشخيصي، التفكير التجريدي)، كما جاءت درجة ممارسة اتخاذ القرارات الفعالة من وجهة نظر المساعدين بدرجة عالية وكان ترتيب الأنماط كما يلي: (النمط المعياري، النمط التراكمي، النمط الحدسي، النمط الريادي)، إضافة إلى وجود علاقة طردية بين التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات الفعالة.

الدراسات الأجنبية

دراسة بون Bonn (2005) بعنوان: (تحسين التفكير الاستراتيجي-مدخل متعدد المستويات) هدفت إلى تطوير إطار عملي للتفكير الاستراتيجي للمنظمات في استراليا يتكامل فيه التركيز على الأفراد والجماعات والمنظمات، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي لمراجعة الأدب النظري للتفكير الاستراتيجي على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعات وعلى مستوى المنظمات، وتحليل هذا الأدب وصولاً لتحديد الإطار النظري للتفكير الاستراتيجي. وتوصلت الدراسة إلى تطوير استراتيجيات على مستوى الفرد والجماعة والمنظمة تساعد على تطوير التفكير الاستراتيجي للمنظمات، كما توصلت الدراسة إلى تقديم فهم للقرار الاستراتيجي، وفهماً أفضل للتغيير في المنظمات للمستويات المتعددة، حيث يعد التفكير الاستراتيجي أفضل طريقة للتغير في المنظمات في المستويات المتعددة لتحقيق الأداء الأمثل القادر على إبقاء ديمومة حياة المنظمات، وبينت النتائج أن التفكير الاستراتيجي طريقة لحل المشكلات الاستراتيجية يجمع بين المنهج العقلاني والمجتمع مع وجود عمليات إبداعية متنوعة يتضمن مجموعة من العناصر هي: أنماط التفكير التي يمكن من خلالها النظر إلى المنظمة والتعامل معها على أنها نظام كلي يجمع بين الأجزاء

المختلفة، والإبداع بمعنى المقدرة على إيجاد حلول جديدة وبدائل جديدة، وابتكار أساليب أفضل للأداء لتعزيز الميزة التنافسية للمنظمة، والرؤية المشتركة التي تحقق الالتزام من قبل جميع العاملين بالمنظمة.

دراسة بيسابيا وريس وكوكوس (2005) Pisapia, J., Reyes- Guerra, D., & Coukos- Semmel, E. **بعنوان: (تطوير التفكير الاستراتيجي للقائد)** هدفت إلى تعرف العلاقة بين التفكير النظمي وانعكاسة على القيادة الناجحة في أمريكا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس مكون من (٣٨) عبارة سمي بمقياس (PSLQ)، وتكون مجتمع الدراسة من (١١٣) قائداً. وتوصلت الدراسة إلى وجود ثلاث عمليات إدراكية متعلقة بالتفكير الاستراتيجي كخصائص كامنة تمير القائد الناجح وهي: التفكير التأملي والتفكير النظمي وإعادة صياغة التفكير.

دراسة بانج وبيسابيا Pang & Pisapia (2012) بعنوان: (مهارات التفكير الاستراتيجي لدى قادة المدارس في هونج كونج: الممارسة والفاعلية) هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الاستراتيجي التي تميز قادة المدارس الفعالة في هونج كونج. وتكونت الدراسة من ثلاثة محاور (مهارات التفكير الاستراتيجي، الخصائص التنظيمية الشخصية، وفعالية قائد المدرسة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من (٥٤٣) قائد مدرسة. واعتمدت الدراسة مقياس التفكير الاستراتيجي STQ النسخة الصينية، وتكون من ثلاثة مهارات (التفكير التأملي، وإعادة صياغة التفكير، التفكير النظمي). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين استخدام مهارات التفكير الاستراتيجي وفعالية القائد، ويتم تشكيل مهارات التفكير الاستراتيجي لدى القادة في هونج كونج في إطار التفكير النظمي، فهو أقوى مؤشر على فعالية القائد. ويختلف التفكير النظمي وفقاً لتحديد الأدوار، ونوع المدرسة، وتعقيد البيئة التنظيمية، كما أظهرت أن قادة المدارس يستخدمون التفكير النظمي وإعادة صياغة التفكير جنباً إلى جنب، إضافة إلى أن مساعدي القادة يستخدمون مهارة إعادة صياغة التفكير أكثر من المهارات الأخرى، كما كشفت الدراسة أنه كلما ارتفع المنصب الإداري كلما زاد استخدام مهارات التفكير الاستراتيجي.

التعليق على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية في تناولها لموضوع التفكير الاستراتيجي مع دراسة الحراحشة والشديفات (٢٠٠٥)، ودراسة (Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. 2005)، ودراسة بون (Bonn,2005)، ودراسة الفواز

(٢٠٠٨)، ودراسة خليف (٢٠٠٨)، ودراسة العنزي وأخرس (٢٠١٠)، ودراسة بانج وبيسابيا (Pang & Pisapia, 2012)، ودراسة الخرعان (٢٠١٨).

واتفقت من حيث منهج الدراسة مع ودراسة (Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. 2005)، ودراسة درايش وابلين (Ablin, Daresh,2010)، دراسة بانج وبيسابيا (Pang & Pisapia, 2012)، ودراسة الثبيتي (٢٠١٥)، ودراسة دراسة القرني (٢٠١٦)، ودراسة الصعيدي (٢٠١٨)، ودراسة اليوسف (٢٠٢٠).

واتفقت الدراسة الحالية في اعتمادها الاستبانة كأداة للدراسة وبذلك تتفق مع دراسة الحراحشة والشديفات (٢٠٠٥)، ودراسة (Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. 2005)، ودراسة خليف (٢٠٠٨)، ودراسة العنزي وأخرس (٢٠١٠)، ودراسة بانج وبيسابيا (Pang & Pisapia, 2012)، ودراسة الثبيتي (٢٠١٥)، ودراسة دراسة القرني (٢٠١٦)، ودراسة الخرعان (٢٠١٨)، ودراسة الصعيدي (٢٠١٨)، ودراسة اليوسف (٢٠٢٠)، ودراسة البارقي (٢٠٢١).

ومن جانب آخر تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دراستها تناولها لموضوع التفكير الاستراتيجي لفئة لم تتناولها الدراسات السابقة وهم مديري التعليم في المملكة العربية السعودية كدراسة الحراحشة والشديفات (٢٠٠٥)، ودراسة بون (Bonn,2005)، ودراسة (Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. 2005)، ودراسة خليف (٢٠٠٨)، ودراسة العنزي وأخرس (٢٠١٠)، ودراسة بانج وبيسابيا (Pang & Pisapia, 2012).

كما تختلف أيضاً من حيث سعيها لتطوير أداء فئة تختلف عن الدراسات السابقة وهم مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية مع دراسة درايش وابلين (Ablin, Daresh,2010)، ودراسة جيرلي واناست مي و لي (Gurley and Anast-May & Lee, 2015)، ودراسة الثبيتي (٢٠١٥)، ودراسة اليوسف (٢٠٢٠).

وتختلف الدراسة الحالية من حيث استخدامها للمنهج الوصفي مع ودراسة بون (Bonn,2005)، ودراسة جيرلي واناست مي و لي (Gurley and Anast-May & Lee, 2015). وتختلف الدراسة الحالية في اعتمادها للمقابلة كأداة للدراسة مع دراسة الحراحشة والشديفات (٢٠٠٥) حيث استخدمت الاستبانة فقط، ودراسة الخرعان (٢٠١٨) حيث اعتمدت أسلوب دلفى.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في إثراء موضوع البحث ويمكن اجمالها في الأمور التالية:

- بناء الإطار النظري للدراسة، من خلال الاستفادة مما تناولته أدبيات الدراسات السابقة.
- اختيار أدواة الدراسة (المقابلة)، وتحديد طرق بنائها والأساليب الإحصائية المستخدمة للتأكد من صدقها وثباتها.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية.

وتتفرد الدراسة الحالية أنها الدراسة الوحيدة-في حدود علم الباحث-التي تناولت التعرف على متطلبات تطوير أداء مديري التعليم في المملكة في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي.

الإطار النظري

التفكير الاستراتيجي

لا يزال التفكير الاستراتيجي كمصطلح محل جدل وخلاف بين علماء وباحثي الإدارة الاستراتيجية وباحثي العلوم التربوية بشكل خاص، ومرد ذلك يرجع للحداثة النسبية في دراسة أبعاده، بالرغم من وجود هيمنة حقيقة مفادها أن الفكر الاستراتيجي بملامحه العامة والخاصة عبارة عن نتاج تفكير للعقل ككل، ونحن في هذا الموضع نتطرق إلى أمور أهمها بيان: نشأة التفكير الاستراتيجي، ثم بيان مفهوم التفكير الاستراتيجي، وأهمية التفكير الاستراتيجي، وعناصر التفكير الاستراتيجي، ثم خصائص التفكير الاستراتيجي، وأبعاد التفكير الاستراتيجي، وأخيرًا نماذج التفكير الاستراتيجي، ونعرض لكل من النقاط السابقة في محور مستقل على النحو التالي:

المحور الأول: نشأة التفكير الاستراتيجي:

يعد التفكير الاستراتيجي أحد أهم العمليات العقلية الذهنية التي تكمن وراء تطوير حياة الانسان واكتشافه الحلول الفعالة، التي يستطيع من خلالها التغلب على المشكلات والمصاعب التي يواجهها، فأغلب الإنجازات العلمية والعقلية والعملية التي حققتها البشرية بنيت على التفكير (أبو النصر، ٢٠٠٩)

ومع التطورات السريعة في علم الإدارة وفي ظل التغيرات والتحديات السريعة، زادت أهمية التفكير الإداري باعتباره أداة مهم للاستعداد لهذا التغيرات والتحديات، ولأهميته في وضع رؤية واضحة للمستقبل، فبرزت الحاجة لنوع من التفكير الإداري يكون صالحاً لمعطيات العصر الحديث وهو التفكير الاستراتيجي، حيث يعد طريقة علمية سليمة، وتفكير أوسع مبني على أسس استراتيجية، ورؤية عميقة للمستقبل، تستوعب متغيرات البيئة الداخلية والخارجية في المؤسسة، واقتناص ما بها من فرص وتكييفها لخدمة الرؤية وتحقيق الأهداف.

ويعد التفكير الاستراتيجي أحد المداخل الأساسية التي تسير نحو فهم واستشراف المستقبل، والتي بموجبها يتحدد المسار السليم للمؤسسة، الذي يقودها باتجاه الأهداف، من خلال الاستفادة من الفرص المتاحة، في مواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات.

وقد استخدم مصطلح التفكير الاستراتيجي في إطار الإدارة الاستراتيجية وتطور بشكل ملحوظ في منتصف القرن العشرين، منذ بدايات ١٩٦٠ إلى نهاية ١٩٨٠، وفي نهاية الثمانينات حدثت نقلة مهمة في التفكير الاستراتيجي نتيجة التغير السريع في البيئة التنافسية، فالعولمة ونمو التكنولوجيا والقوى البيئية الأخرى، فرضت تغيراً جذريا للمفهوم الاستراتيجي (خليف،٢٠٠٨).

وقد استطاع Henry Mintzberg أن يبرهن أن التخطيط الاستراتيجي والتفكير الاستراتيجي هما ركيزتان أساسيتان في الإدارة الاستراتيجية، وأن التفكير الاستراتيجي عملية منفصلة عن التخطيط الاستراتيجي فالتفكير الاستراتيجي عبارة عن توليف أو تركيب يشتمل على الابداع والحدس والبديهة، وتتمثل نتائج هذا التفكير في مجمل المنظور المتكامل للمنظمة، وأن التخطيط الاستراتيجي بدعمه بالبيانات، ويكون بمثابة الحافز لتفكير استراتيجي صادق حقيقي (Waters, Mendenhall, 2006).

وفي السياق تؤكد الادبيات المتمثلة في كتابات رواد التفكير الاستراتيجي أمثال كل من Liedtka,1998 &Mintzberg,1994 أن التفكير الاستراتيجي ينبغي أن يسبق عملية التخطيط الاستراتيجي ويتزامن مع كافة مراحلة، وبالتالي فغياب التفكير الاستراتيجي عند القيام بالتخطيط الاستراتيجي، قد يجعل الخطط تفشل عندما توضع موضع التنفيذ، لأنها تفتقد إلى فهم الصورة الشاملة عن واقع المؤسسة والقدرة على الاستبصار الذكي للفرص، واستغلالها وتوظيف الإمكانات المتاحة بكفاءة وفاعلية.

ومن الممكن ونحن نتناول نشأة التفكير الاستراتيجي أن نميز بين أربعة مراحل مر بها تطور موضوع التفكير الاستراتيجي، هي:

مرحلة الفهم الأولي: تعود هذه المرحلة إلى المحاولات التي كان ينظر إلى القدرة على التفكير الاستراتيجي كشرط للإدارة العليا لفترة طويلة، ولكن منتصف الثمانينات أبرز (Weber, 1984) الحاجة للتفكير الاستراتيجي وأشار إلى أن التخطيط الاستراتيجي يوفر الأسئلة، إلا أن الإجابات تعتمد على التفكير الاستراتيجي للمدير. ثم جاءت محاولات (Porter) المبكرة في نهاية الثمانينات من القرن العشرين، لتمييز مفهوم الاستراتيجية عن الإدارة الاستراتيجية باعتباره حقل علمي وبيان علاقتهما بصياغة الاستراتيجية، فقدم فهماً متواضعاً للتفكير الاستراتيجي كونه عملية تحليل للموقع التنافسي بهدف تحسين المكانة التنافسية (لاشين، ٢٠٢٠).

وتعد تلك المحاولة الأولية لبداية فهم التفكير الاستراتيجي وأن لم تكن محاولة ناضجة بما يكفي لتتطابق مع الإدراك الحالي للتفكير الاستراتيجي إلا أنها قد قدمت إثراءً مهما في المعرفة العلمية لحقل الاستراتيجية مما يسهم في تطور فهم التفكير الاستراتيجي.

مرحلة التطور المنطقي: وقد تطور التكفير الاستراتيجي في هذه المرحلة بتطور مفهوم الاستراتيجية والإدارة الاستراتيجية، وبدأ يلقى الاهتمام الكامل من الباحثين، واتجه هذا الموضوع للصدارة في بدايات التسعينات (١٩٩٠)، حيث قد توسع حتى يمتد لصياغة وتنفيذ الاستراتيجية والأداء الاستراتيجي للمؤسسة، وقد أصبح يتداخل مع كل من التحليل الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي والتنظيم الاستراتيجي وكذلك الرقابة الاستراتيجية والقيادة الاستراتيجية، وبناء على ذلك فنجده يغطي جل الفعاليات التي تقترن بالفعل الاستراتيجي(يونس،٢٠١٢).

مرحلة التمييز البسيط: فبعد أن تطور التفكير الاستراتيجي في المرحلة السابقة متداخلًا مع بقية النشاطات والمتغيرات الاستراتيجية الأخرى، بدأ في هذه المرحلة يظهر بشكل واضح باعتباره عملية استراتيجية مستقلة، وذلك عند محاولة العديد من المفكرين الاستراتيجيين تمييزه عن التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية بشكل دقيق. فميز (Henry Mintzberg) بين التخطيط الاستراتيجي باعتباره عملية تحليلية، وبين التفكير الاستراتيجي من ناحية أخرى باعتباره تركيب من الحدس والابداع لإنتاج تصور متكامل للمشروع الاستراتيجي، ففي رأيه فإن التفكير الاستراتيجي يسبق التخطيط الاستراتيجي، وأن صياغة الاستراتيجية تتطلب كل من التخطيط الاستراتيجي والتفكير الاستراتيجي وكليهما ركيزتي الإدارة الاستراتيجية (لاشين،٢٠٢٠).

مرحلة الفعل المؤسسي: ويقدم التفكير الاستراتيجي في هذه المرحلة خطوة هامة باتجاه استقلاله وتمييزه باعتباره نشاط أو فعل استراتيجي له خصوصيته ضمن نشاطات المؤسسات، بفعل اتساع دائرة التغييرات المتعددة في البيئة الخارجية، وكذا تزايد الحاجة للنشاطات التي ترتبط بالقدرات العقلية العالية ذات التأثير المباشر في التفكير الاستراتيجي؛ مثل الإبداع والخيال والحدس والإدراك والتنبؤ، وقد أصبحت المؤسسات بحاجة ماسة لهذا النوع من التفكير، كما بات من الضرورة للقيادات جميعها أن تجيد قدرات التفكير الاستراتيجي وأن تتدرب عليها وعلى المهارات المطلوبة للتفكير الاستراتيجي مثل الذكاء العالي والرؤيا البعيدة والتفكير الزمني والابتكار وخلق البدائل والمحاكاة والتنبؤ(يونس،٢٠١٢).

ومن هنا فإن التفكير الاستراتيجي كعملية تسبق التخطيط الاستراتيجي يختص بمديري التعليم ويؤثر في أدائهم، فبدونه قد تتأثر عملية التخطيط

الاستراتيجي، والإدارة الاستراتيجية، واصبح التركيز على المديرين الذين يفكرون بطريقة استراتيجية ويعول عليهم كثيراً في نجاح إدارات التعليم.

المرحلة الشمولية لعملية التفكير الاستراتيجي: من منطلق أن عملية التفكير الاستراتيجي تكون بمثابة الحيز الذي تسير على طريقه عمليات وأنشطة وممارسة الإدارة الاستراتيجية كذلك، فالقيام بالتفكير الاستراتيجي لا يقتصر فقط في المستويات العليا أو القادة التنفيذيين، ولكن يشمل كل في عملية التخطيط والتنفيذ للخطط الاستراتيجية (لا شين،٢٠٢٠).

ومن هنا فإن مدير التعليم مناط به دور كبير في نشر ثقافة التفكير الاستراتيجي بين مساعديه ومديري الإدارات، وتوجيههم لأساليب التفكير الملائمة لإداراتهم، وهذا بطبيعة الحال لا يتأتى إلا بعد وعي مدير التعليم بموضوع التفكير الاستراتيجي كممارسة وفكر، وبالتالي يقوم بتصديره لمن يعلمون معه، ليؤدي ذلك لرفع مستوى الأداء، ودعم توجهات مدير التعليم، وتعزيز التفكير الجماعي.

ومن العرض السابق فإن التفكير الاستراتيجي منذ بداياته الأولى مر بمراحل اختلط فيها فهمه واشتبك مع مفاهيم أخرى كالتخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية والاستراتيجية، مما أثر على عملية ظهوره كمصطلح مستقل، حتى تبلور فهمه بشكل واضح، وبالتالي أصبح الحديث يدور حوله كأسلوب ومنهج إداري من الضروري أن يمتلكه المدير ليتمكن من ممارسة العمل الإداري بكفاءة، وذلك لاعتماد الوظائف الإدارية عليه، والتي يؤدي ضعفها إلى ضعف عام في الأداء والعكس صحيح.

المحور الثاني: مفهوم التفكير الاستراتيجي:

يتميز مفهوم التفكير الاستراتيجي بالحداثة النسبية ضمن حقل الإدارة الاستراتيجية، مما يضفي على دراسته صعوبة مضافة إلى كونه في الأساس من الأمور المرتبطة بالقدرات العقلية والذهنية ذات المستوى العالي؛ وهو ما يعقد إجمالاً محاولات تحديد مفهومه(لاشين، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من ذلك حاول عدد من الباحثين دراسة مفهومه لتيسير عملية إداركه.

وعليه فلقد تمايزت تعريفات الباحثين في علم الإدارة لمفهوم التفكير الاستراتيجي تبعاً لاختلاف الزوايا التي يطرقون من خلالها للمفهوم، وللخروج بفهم واضح لهذا المفهوم سنستعرض أبرز تلك تعريفات الباحثين كما يلي :

فقد عرف التفكير الاستراتيجي بأنه عملية تركيبية معقدة ناجحة عن توظيف كل من الحدس الإبداع والخبرة الشخصية للمدير والعاملين في المنظمة بهدف التعامل مع البيئة لتحديد الرؤية المستقبلية والاتجاه الذي ينبغي العمل بموجبه استناداً إلى منظور شمولي ومتكامل (Mintzberg,1994).

يعرف التفكير الاستراتيجي بأنه طرق خاص للتفكير يتم بمعالجة البصيرة ينتج عنه رؤية شاملة ومتكاملة للمنظمة، من خلال حسن توظيف الحدس والإبداع؛ في الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل في صياغة التوجهات الاستراتيجية (Liedtka,1998).

ويعرف بأنه العملية المعرفية التي تسبق التخطيط الاستراتيجي، والتي بموجبها يتأمل الفرد التنمية المستقبلية للمنظمة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائصها، وماضيها وحاضرها وواقع البيئة الخارجية التي تعمل فيها (Tavakoli&Lawton, 2005)

ويعرفه (2010) Maxwell مجموعة العمليات العقلية الإدارية التي تتطلب التفسير والتحليل وتقييم المعلومات والأفكار التي تشكل للمنظمة ميزة تنافسية مستدامة. وبناء عليه يعرف التفكير الاستراتيجي في الدراسة الحالية بأنه منهجية التفكير التي تظهر قدرة مديري التعليم على رسم التوجهات المستقبلية لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتكون من الأبعاد التالية: (التفكير الشامل، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي).

المحور الثالث: أهمية التفكير الاستراتيجي:

تبرز أهمية التفكير الاستراتيجي من كونه أداة لصناعة مستقبل المؤسسة، فهو يساعدها على استشراف المستقبل، ورسم المسار الاستراتيجي، من خلال استيعاب معطيات الحاضر، ومؤشرات المستقبل، وتجارب الماضي، فيعمل هذا الأساس المتين على منح المؤسسة ما يشبه الوقاية من تأثير المتغيرات والمستجدات إلى حد كبير، وبالتالي تسير بخطى ثابتة لتحقيق الأهداف المرسومة.

وتتضح أهمية التفكير الاستراتيجي بحسب بعض الباحثين من خلال النقاط التالية:

- يعمل على الحفاظ على القدرة التنافسية للمؤسسة، وبشكل خاص في حالة كبر حجمها، وزيادة عدد المستويات الإدارية بها، وكذلك زياد معدلات التغير البيئي، وأيضًا زيادة حدة المنافسة والتطور التكنولوجي المتسارع، وقد أدى ذلك لزيادة معدلات تبني الفكر الاستراتيجي عن طريق المديرين ليتمكنوا من الحفاظ على تواجد تنافسي لمؤسساتهم في ظل ظروف بيئية متغيرة. (ضحاوي، والمليجي، ٢٠١١).
- يؤدي تعزيز التفكير الاستراتيجي إلى صياغة أفضل أنواع الاستراتيجيات، فهو يمكّن المنظمة من أن تكون مختلفة عن غيرها، وتحقيق هذه الميزة التنافسية المستدامة؛ يكون من خلال القيام بنشاطات مختلفة عن تلك التي يقوم بها المنافسون أو من خلال القيام بالنشاطات المختلفة بطرق وبأنواع مختلفة (أبو الجدايل، ٢٠١٢).

ويضيف الشهري (٢٠١٠) أن التفكير الاستراتيجي يساعد في ترتيب الأولويات وتحديدها، وتطوير القدرة على تشكيل المستقبل، ووضوح الرؤية مثل

البصر والبصيرة للإنسان، وإنقاص نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف وفي أثناء اتخاذ القرارات، والتطوير والتحديث المستمرين وهو ما يستلزم تحسين الأداء.

كما يذكر هلال (٢٠١٣) أن أهمية التفكير الاستراتيجي تكمن في تحديد اتجاه المؤسسة من خلال اتباع سياسة الجذب والتحفيز للأفراد، والمساهمة بشكل كبير في التوزيع الصحيح للموارد من خلال اتباع سياسة تحديد الأفضل للموارد بنفس الجودة والكفاءة، وكونه يعمل على التحول من التركيز على ردود الأفعال القصيرة إلى البعيدة.

ويؤكد لا شين (٢٠٢٠) على أهمية التفكير الاستراتيجي فهو يسبق التخطيط الاستراتيجي ويقود إليه ويتخلله في كل مراحلة؛ فالتفكير الاستراتيجي أساس صياغة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، انطلاقاً من أنهما يصبان في برامج عمل رئيسية تستخدمها المؤسسة لبلوغ أهدافها، والتفكير الاستراتيجي يساعد في خلق ثقافة التغيير، وبالتالي فهو يعمل على مواكبة التغير المستمر في المجتمع ومتطلباته، والاستجابة للتغيرات العالمية واتجاهاتها، وتحقيق القيادة والريادة والقدرة، ورفع مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية.

ويمكن القول أن التفكير الاستراتيجي كمنهج لإدارة إدارات التعليم، يعمل على ترشيد استخدام الموارد فضلاً عن العمل على استدامتها، فوجود النظرة المستقبلية، ورسم السيناريوهات المتشائم منها والمتفائل، والنظرة الكلية لمعطيات البيئة الداخلية والخارجية، والاستفادة من بنك تجارب إدارة التعليم، كل ذلك من الممكن أن يجنبها الوقوع في فخ استهلاك الموارد، بل تكون قادرة -من خلال فهم الواقع والمستقبل- على المحافظة على الموارد ومعرفة التوقيت الصحيح لتوجيهها بكفاءة نحو تحقيق الأهداف.

ويظهر من خلال ما سبق مدى أهمية التفكير الاستراتيجي لمديري التعليم، حيث يمثل إذا صح التعبير الأداة الفعالة لإدارة المستقبل، وخاصة في إدارات التعليم كمؤسسات تعليمية، تتسم بيئاتها بالتعقيدات الإدارية، والمستحدثات التكنولوجية، إضافة إلى زيادة عدد المستويات الإدارية والتنظيمية بها، وكثرة المتغيرات البيئية المتلاحقة، وغيرها من تحديات تدعو للاستجابة الذكية لها، بتغيير الوضع الحالي واستباق المستقبل.

المحور الرابع: خصائص التفكير الاستراتيجي:

يختص التفكير الاستراتيجي بخصائص تجعله مختلفاً عن أنواع التفكير الأخرى، فالتوجه نحو المستقبل، انطلاقاً من الماضي، بالاستفادة من مؤشرات الواقع، والفهم العميق لها واستيعابها، وأخذها في الاعتبار عند رسم التوجهات الاستراتيجية،

كل ذلك يجعل مسار المستقبلي للمؤسسة مبنى على المستقبل أساس متين، وبالتالي يقل أثر المتغيرات والمستجدات التي تتعرض لها المؤسسة، ويساهم في إدارة المستقبل بكفاءة.

ويذكر هلال (٢٠١٣) أن التفكير الاستراتيجي بكونه يسهل عملية اشتقاق الأغراض أو الأهداف المرحلية من الأهداف البعيدة، والمساعدة في تحديد الموارد والإمكانات المتاحة والممكنة والقدرة على استثمارها بكفاءة، والتعرف على التهديدات في البيئة الخارجية، وتوفر النظرة الثاقبة للمستقبل وتوقع الأخطار والفرص والاستعداد القوي لها.

- تنامي القدرات الذاتية مثل البصيرة ووزن الأمور بدقة.

ويمكن القول أن التفكير الاستراتيجي يمثل معرفة مدير التعليم المستقبلية للفرص والتهديدات وقضايا المستقبل، فيرتبها حسب الأولوية ويفرزها ويصنفها، من خلال فهم البيئة المحيطة باستخدام البصيرة الثاقبة واستشعار معطياتها، ثم يقوم بقراءة المستقبل، ويضع سيناريو للتعامل معه بشكل دائم، ويقوم بعملية الاختيار الاستراتيجي من بين السيناريوهات التي تم وضعها، مما يكفل استمرارية البقاء والنمو والتطور.

وفي إدارات التعليم فإن من خصائص التفكير الاستراتيجي التحول من النظر إلى إدارة التعليم على أنها مجموعة من الإدارات المنفصلة والأقسام المتفرقة، التي قد تتنافس على الموارد المتاحة، إلى النظر إليها نظرة تكاملية تعزز من الترابط بينها، وتجعلها كيان واحد، يتعاون للتكامل والمزج بين الموارد وتبادلها بشكل يحقق الانسجام، وبالتالي يتم الوصول إلى الأهداف بكفاءة.

وتضيف لاشين (٢٠٢٠) أن من خصائص التفكير الاستراتيجي، النظرة الشمولية في تناول المؤسسات الإدارية ككيان متكامل الأركان ورؤيته المستقبلية المنشودة في التطوير تعتمد على إدارة كلية لمستقبل المؤسسات الإدارية لا إدارة جزئية ضيقة، والاعتماد على الالهام المبدع المبني على الوعي والإدراك، القدرة الاستشرافية في التنبؤ بالمستقبل الذي يحكمه المخاطرة وعدم اليقين، القدرة الحدسية بالاستجابة السريعة بحالات متجددة باستخدام التخمين المتكون من الخبرة الشخصية والذكاء.

وعليه تزداد حاجة إدارات التعليم إلى وجود مديري تعليم يفكرون بشكل استراتيجي، قادرين على خلق تنظيم يتجه بنشاط نحو تحقيق الأهداف المستقبلية لوزارة التعليم، إضافة إلى قدرتهم على التعامل الفعال مع المواقف الإدارية الطارئة أو اليومية، ولا يطغى ما هو عاجل على ما هو آجل.

وإجمالاً يشير التفكير الاستراتيجي إلى توافر القدرات والمهارات اللازمة لقيام مدير التعليم بالفعل الاستراتيجي بفاعلية، حيث يساعده على فحص عناصر البيئة المختلفة بعناية، وإجراء التنبؤات المستقبلية الدقيقة لمستقبل الإدارة التعليمية،

وممارسة العمل الإداري بكفاءة وفاعلية تتضمن التكيف مع المتغيرات، والجاهزية للتحديات، وإدراك الصورة الكبرى لمحيطة الإدارة، وبالتالي الارتقاء بمستوى أدائه وأداء العاملين معه، فضلاً عن أداء إدارة التعليم ككل، فتتحقق الأهداف والغايات التعليمية.

المحور الخامس: أبعاد التفكير الاستراتيجي:

عندما يتبنى المدير التفكير الاستراتيجي منهجاً إدارياً، يجد نفسه يمارس أبعاداً متعددةً؛ تنتج أثناء أدائه للعمليات الإدارية ومعالجته للمواقف والأوضاع المختلفة، وتمتزج هذه الأبعاد مع بعضها بطريقة يصعب معها اكتشاف الحدود الفاصلة فيما بينها، إذ أن ثمة تداخل يحدث عند ممارستها في الواقع، كما تفرض بعض المواقف أبعاداً بعينها، في حين يفرض البعض الآخر اشتراك جميع الأبعاد، وقد ذكر العديد من الباحثين هذه الأبعاد ضمن تصنيفات وتسميات مختلفة، إلا أن الباحث ويرى أنه بحكم امتزاجها وتكاملها، لتكوين مفهوم التفكير الاستراتيجي، فإنها تعد أبعاد له، وفيما يلي نورها بشيء من التفصيل:

البعد الأول: التفكير الشامل:

يقصد به التفكير الذي يتعامل مع الخيارات الاستراتيجية، لوضع الحلول من خلال تحديد الإطار العام للمشكلة، معتمداً على الخبرة المتراكمة للمدير في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة (يونس،٢٠٠٦).

والتفكير الشامل هو تفكير تركيبي، يستخدم المدير فيه كل ما يمتلك من مهارات فكرية ومهارات إنسانية، متعلقة بالرؤية الشاملة، للتعامل مع المواقف الإدارية بشكل ملائم، ويوظف خبراته المتراكمة في تحديد الأولويات، ويغلب على المدير سرعة الاستجابة لوضع الحلول، ويقرن نجاح عمله بمظاهر الإبداع والخيال خلال الممارسة الإدارية (أبو نصر،٢٠١٩).

وبالتالي فالتفكير الاستراتيجي لمدير التعليم يُعنى بدراسة الموضوع أو الموقف الإداري من أبعاد متعددة؛ بشكل شامل، بحيث يحيط بجميع الأسباب والاحتمالات والعوامل المؤثرة في حدوث المواقف والنتائج المترتبة عليها، معتمداً في ذلك على نظرته الكلية وخبراته السابقة والمتراكمة، فتكون بمثابة المعيار لتحديد أولويات العديد من العوامل المؤدية للموقف الإداري، ويحدث ذلك عندما يقوم مدير التعليم بالرجوع إلى خبراته السابقة ورصيده المعرفي في الإدارة، ويستعرض التجارب الإدارية وطرق معالجة المواقف وآليات التعامل معها، ومن ثم يقوم بتكييفها على الأوضاع الحالية لإدارة التعليم، وبعد ذلك يخلص إلى طرح الخيارات الاستراتيجية الملائمة.

ويرى الباحث أن التفكير الشامل يعد أهم أبعاد التفكير الاستراتيجي، بل قد يعد امتلاك مدير التعليم له، مؤشراً يستدل به على امتلاك مدير التعليم للتفكير الاستراتيجي

كمنهج إداري، على الرغم من عدم كفاية هذا البعد لوحده، بل هو بحاجة لممارسة التفكير التجريدي والتخطيطي والتشخيصي، فعندما يكون لدى مدير التعليم نظرة شاملة وكلية للموقف الإداري، فهو بحاجة للتفكير التجريدي والتشخيصي، والتفكير التخطيطي للتعامل مع الموقف الإداري أو المشكلة بشكل صحيح.

البعد الثاني: التفكير التجريدي:

يهتم بحصر العوامل المحيطة بالموقف الإداري أو المشكلة في إطار انتقائي، يقوم على فلسفة المدير أو توجهاته، وغالباً ما يتبع المدير ميوله أو قيمه التي تتحدد في ضوء حدسه أو خياله، كما يقوم على أسس التراكم المعرفي للمدير في فهم المواقف الإدارية وقدرته على التحليل ضمن إطار الحدس (الحراحشة والشديفات،٢٠٠٦).

ويقوم التفكير التجريدي على التغيير الجذري لمسار الوضع القائم، إذ أن التفكير فيما يجب أن يكون؛ يعني التفكير في صياغة الأدوار الجديدة للمؤسسة، وهذا التفكير يشير أيضاً على قدرة المدير على التعامل مع عدد من الموضوعات في آن واحد (لاشين،٢٠٢٠).

وعليه يعمل التفكير التجريدي من خلال خلق قوة ربط بين الأداء السابق والمستقبل في صياغة الأدوار الحديثة لإدارات التعليم، فيعتبر الأداء السابق أساس لدراسة المستقبل والتفكير فيه، وبالتالي تنطلق عملية التفكير من أرضية صلبة يمكن أن تحسن الأداء وتجود العمليات الإدارية، لأن كل تحسن في الأداء له امتداد بالسابق وذو ارتباط قوي به.

والتفكير التجريدي يعتمد على قوة الإحساس لدى مدير التعليم، وتشكل في الغالب مصدراً مهماً للبيانات والمعلومات وبلورة الأفكار والمفاهيم، وفي المقابل يقل الاعتماد على الإطار الكمي، كما أن القدرة على التعامل مع موضوعات متعددة، تتطلب قدرات عالية من التفكير المجرد، وتستدعي مهارة عالية لتوسيع دائرة التفكير، وإطلاق الخيال، وإعمال الحدس، واستحضار المخزون المعرفي، واسترجاع الخبرات الإدارية، لتوظيف كل ما سبق في إطار مجرد للتعامل مع المشكلات والمواقف الإدارية، ووضع الحلول الجذرية التي لا قدرة لغير المفكر الاستراتيجي على إيجادها أو التفكير فيها.

البعد الثالث: التفكير التشخيصي:

يقوم المدير في التفكير التشخيصي بإجراء تحليل دقيق للموضوع الإداري، ومن ثم تشخيص أهم العوامل أو الدواعي المؤدية إليه، والقيام بالتنبؤ بالمحصلة التي تؤول إليها العلاقات السببية وتبويبها، لغرض اختيار بدائل استراتيجية رئيسية وأخرى طارئة لدرء المفاجآت حين حدوثها، ويتجلى الهدف نم هذا التفكير في

الوصول إلى حكم مبني على التسليم المطلق بوجود المتغيرات في عالم الواقع (لاشين، ٢٠٢٠).

وعليه ينبغي أن يركز مدير التعليم ضمن التفكير التشخيصي على هذ الخط من التفكير، من حيث بحث الأسباب التي تقف وراء حدوث المواقف الإدارية والمشكلات، فيعتمد قانون السببية في التحليل والتحقق من قوة العلاقة، ويستمر في بحث السبب والنتيجة، حتى يصل إلى جذور الموقف، وعند وضح الحلول أو الآليات للتعامل مع المواقف الإدارية، يتأكد من مدى استجابة الحلول العلمية لمعالجة الموقف.

ويتشكل التفكير التشخيصي في ضوء نظرية التطابق التي تشير إلى أن سياقات اختيار البديل دون غيره من البدائل؛ إنما هو عملية تطابق بين الصورة التي تكونت في الأذهان مع الواقع، وعند حصول التوافق بين الصورة الذهنية ومعطيات الواقع يكون القرار أكثر دقة، ولا يمكن استثناء عوامل الغموض البيئي من تأثيرها الحتمي في نتائج صدق القرار، وبذلك تستكمل عملية التشخيص بتحديد مصادر الغموض التي تحيط بالأسباب والعمل على تخفيضها (يونس، ٢٠١٢).

وتلخيصاً لما سبق فإن مدير التعليم طبقاً لهذا التفكير يستخدم مهارات التحليل والبحث للمواقف الإدارية، والدخول في عمق تفاصيل العمل الإدارية، فيكتشف معطيات الواقع بالتفصيل الدقيق، من حيث المعرفة بالعمليات الإدارية وتفاصيلها وإجراءات العمل، ويقارن الواقع مع الصورة الذهنية المتكونة لدى العاملين في الإدارة عن الموقف الذي هو بصدد معالجته، فيقوم بالبحث العميق في جذور الموضوع والموقف الإداري، وبالتالي تأتي الحلول والمعالجات التي تصدر عنه عملية بفعل تطابقها مع الواقع وأكثر دقة، وكذلك ذات طابع وقائي؛ فهي تعالج المواقف الحالية فضلاً عن استشراف المواقف المستقبلية والطارئة، فتضع المعالجات الدقيقة لها قبل حدوثها.

البعد الرابع: التفكير التخطيطي:

يتجه التفكير التخطيطي نحو تحديد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير، ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج، مع السماح لعنصر المرونة؛ عند تحديد الأسباب الكامنة وراء الموضوعات أو المواقف الإدارية، فهناك حدود تحد المدير من الوصول إلى كافة المعلومات والبيانات (لاشين، ٢٠٢٠).

ويتشابه هذا التفكير مع التفكير التشخيصي، في بحث الأسباب وراء حدوث المواقف الإدارية، في حين يتميز عنه بتوافر عنصر المرونة؛ إذ تختلف طبيعة التركيز على إمكانية تحقق معايير التفكير ومصادر المعلومات والبيانات على أرض الواقع، حيث يسمح المدير بتوافر جزء من مسببات الموضوع أو الموقف الإداري بشكل أقل، ويكتفي بالوصول إلى المتوافر منها (يونس، ٢٠١٣).

ومن هنا ينبغي على مدير التعليم بحسب التفكير التخطيطي، أن يتحلى بشيء من الواقعية، عند معالجته للمواقف الإدارية ووضع حلول المشكلات، فيدرك أنه قد لا يستطيع الإحاطة بكل الأسباب الكامنة وراء الموضوع المطروح، كما يصعب الوصول إلى كافة المصادر والمعلومات، ولكن يحاول الوصول إلى ما يمكنه في حدود إمكاناته وقدراته، وإنما يضع الحلول في ضوء ما يتوافر لديه معلومات وبيانات، مع الحرص على ربط المواقف الإدارية بأسبابها وفق تسلسل طبيعي علاقة منطقية.

وبمراجعة أبعاد التفكير الاستراتيجي يرى الباحث أنها تجتمع حول نتيجة واحدة، وهي السعي للوصول إلى الارتقاء بالعمل الإداري لتتحقق الأهداف الإدارية بكفاءة وفاعلية، من خلال إعمال العقل الاستراتيجي لفهم السياقات المحيطة بالإدارة بالنظر إلى الصورة الكبيرة، واكتشاف ما تحتويه من فرص واستشراف المستقبل والاستعداد له بشكل جيد، مع الأخذ بعين الاعتبار المواقف الطارئة والتعامل معها بشكل وقائي، كل ذلك يأتي من خلال السير ضمن أبعاد التفكير الاستراتيجي بطريقة متوازنة، واستخدام أحدها أو جميعها بحسب الموقف الإداري، بهدف وضع عملية التفكير الاستراتيجي في سياق منتظم والابتعاد عن العشوائية، خصوصاً إذا ما تحدثنا عن منصب مدير التعليم وما يتميز به حساسية وأهمية، وبالتالي نصل إلى الارتقاء بأداء مدير التعليم.

منهج الدراسة:

من أجل تحديد متطلبات أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر الخبراء، استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

فقد ذكر العساف (٢٠١٢) أن المنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يتم من خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.

ثانيا: مجتمع الدراسة والعينة:

مجتمع الدراسة:

الخبراء من الأمانة العامة لإدارات التعليم والبالغ عددهم (٢٠) خبير. وقد تم اختيار الخبراء لصلتهم بمجتمع الدراسة، وانتمائهم إلى الجهة المعنية باختيار وترشيح مديري التعليم، وكذلك مراقبة أدائهم، وبالتالي لديهم الخبرة الكافية لمساعدة الباحث في التوصل لمتطلبات الدراسة.

أدواة الدراسة

المقابلة:

للمقابلة أهمية كبيرة كأداة لجمع البيانات والحصول على المعلومات التي نريدها، خاصة أن لدى الأفراد ميلاً للحديث أكثر من ميلهم للكتابة، وتكمن أهميتها أيضا عندما ينال الباحث ثقة المبحوثين، فالمقابلة تختلف عن الاستبيان في كون الأولى تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمبحوث، وقد عرفت المقابلة بانها " محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخر هدفها الحصول على المعلومات واستغلالها في بحث علمي او للاستعانة بها في التوية والتشخيص والعلاج" (الخرابشة،٢٠١٢).

وتتميز المقابلة بعدد من الخصائص والتي جعلت اختيارها كأداة لهذه الدراسة هو الأنسب، فمن خلال المقابلة يمكن للباحث أن يتعمق في محادثته مع المقابل حتى يصل للمعلومة المقصودة ،كذلك تتيح المقابلة للباحث ان يشرح ويوضح ويحدد ما يريده من المقابلة، كما تضمن المقابلة تجاوب العينة بشكل أكبر.

اجراءات بناء استمارة المقابلة:

تم تصميم استمارة المقابلة من قبل الباحث والتي توفر الاجابات على أسئلة الدراسة وذلك باتباع الخطوات التالية :

١- مراجعة الكتب والادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢- استطلاع آراء الأكاديميين من أساتذة الجامعات والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية.

٣- صياغة أسئلة المقابلة صياغة أولية.

٤- عرض أسئلة المقابلة في صورتها الأولية على سعادة المشرف، وكان من توجيهات سعادته عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية وإدارة التعليم العام من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات في المملكة العربية السعودية.

٥- تعديل أسئلة المقابلة بحسب التغذية الراجعة لتصبح المقابلة في صورتها النهائية مشتملة على (٥) اقسام وهي:

- القسم الأول: دليل المقابلة للإجابة على أسئلة المقابلة.
- القسم الثاني: البيانات الأولية للأفراد.
- القسم الثالث: مصطلحات وأهداف الدراسة الحالية المتعلقة بأداة المقابلة.
- القسم الرابع: أسئلة المقابلة والإجابة عليها.

صدق المقابلة:

بعد تصميم المقابلة تم عرضها في صورتها الأولية قبل التطبيق على سعادة المشرف على الرسالة أولاً؛ للاستفادة من توجيهاته وملاحظاته وتعديل ما يلزم منها، ثم عرضها على مجموعة المحكمين نفسهم الذين حكموا أداة الاستبانة؛ للتأكد من

مناسبة أسئلتها وشمولها لأهداف الدراسة، والتحقق من وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية.

وبعد ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين بالاتفاق مع المشرف، لتخرج المقابلة في صورتها النهائية .

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بمعالجة البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، النسخة (٢٨)، وبصفة عامة تتضمن المعالجات الإحصائية الأساليب التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة وعينتها، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة.

٣. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب معامل الثبات لأداة الاستبانة.

٤. المتوسط الحسابي Mean؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد العينة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، حيث يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥. الانحراف المعياري Standard Deviation؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٦. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد الفروق بين المجموعات ذات الثلاث مستويات فأكثر.

٧. اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بهدف تحديد اتجاه دلالة الفروق.

نتائج الدراسة:

تم تصنيف متطلبات تطوير أداء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التفكير الاستراتيجي وفقاً لكل بعد من أبعاد التفكير الاستراتيجي كما يلي:

أولاً: المتطلبات المتعلقة ببعد التفكير الشامل: كان من أبرزها ما يلي:

- وجود خبرات إدارية وتربوية متراكمة أكاديمية وعلمية.
- القدرة على التحليل العلمي للمواقف الإدارية.
- امتلاك مهارة قيادة التغيير وإدارته.
- التمكن من اكتشاف الفرص الغامضة واستثمارها.
- القدرة على استشراف المستقبل في ضوء معطيات البيئة المحيطة.

- تطبيق سياسة الكفاءة والجدارة في الاختيار والتعيين والترقية.
- استثمار مجتمعات التعلم المهنية بين مديري التعليم لتطوير الأداء.

ثانيا: المتطلبات المتعلقة ببعد التفكير التجريدي: كان من أبرزها ما يلي:

- التمكن من اتخاذ القرار الاستراتيجي والقرارات الطارئة.
- القدرة العالية على التصرف في المواقف الإدارية الغامضة
- تنمية سرعة البديهة في الاستجابة للمشكلات الإدارية.
- أن تكون اللوائح والتعاميم مرنة تسمح لكل منطقة تعليمية بتكييفها حسب ظروفها وبيئتها
- وضع التشريعات التي تساهم في خلق بيئة تنظيمية تتسم بالمرونة.
- الكفاءة في التعامل مع المواقف الإدارية بتجرد.
- القدرة على تفسير اللوائح واقتراح آلية التنفيذ.
- التوسع في منح الصلاحيات لمديري التعليم
- اتقان مهارات إدارة الوقت.
- تنمية مهارات التفكير الناقد.
- بناء شبكة اتصال داخل الإدارة.

ثالثا: المتطلبات المتعلقة ببعد التفكير التشخيصي: كان من أبرزها ما يلي:

- تنمية القدرة على الالمام بتفاصيل العمل الإداري والتربوي.
- وجود علاقات واسعة مع أصحاب المصلحة من المجتمع.
- المتابعة المستمرة للمستجدات والمتغيرات في البيئة الخارجية والداخلية.
- القدرة على التوازن في التعامل مع المواقف الإدارية.
- إتاحة فرص التدريب لمديري التعليم بالبرامج، والمؤتمرات والندوات واللقاءات.
- الانفتاح على المجتمع الخارجي وتوثيق العلاقة مع أصحاب المصلحة.
- وجود قدرة عالية على التواصل الفعال.
- امتلاك مهارة التقويم للعمل الإداري.
- التوجه نحو اللامركزية المنضبطة.

رابعا: المتطلبات المتعلقة ببعد التفكير التخطيطي: كان من أبرزها ما يلي:

- الإعداد الأكاديمي العالي في مجال الإدارة والتخطيط والإشراف.
- القدرة على التخطيط لتغيير إجراءات العمل وفقاً للمتغيرات والمستجدات.
- المشاركة الفاعلة في وضع الخطة الاستراتيجية للإدارة.
- القدرة على بناء الرؤية وصياغة الرسالة التي تحدد مستقبل إدارة التعليم.
- القدرة على بناء الرؤية وصياغة الرسالة التي تحدد مستقبل إدارة التعليم

- الإدراك العميق للتنظيم الإداري لإدارة التعليم.
- القدرة على التخطيط الاستراتيجي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد.(٢٠٠٩). مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو نصر، ندى سالم(٢٠١٩). درجة استخدام القيادات الاكاديمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الابداع الاداري لديهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

أحمد، أحمد إبراهيم.(٢٠١١). الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس: الهندسة الإدارية، الإدارة بالأهداف، إدارة الجودة الشاملة. دار الفكر العربي: القاهرة.

البارقي، مصلحة حسين. (٢٠٢١). تطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الميزة التنافسية: نموذج مقترح .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع٦٦ ، ٢١٧-٢٤٦.

برنامج تنمية القدرات البشرية.(٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥.

الثبيتي، محمد عبدالله .(2015) .استراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم السعودية في ضوء إدارة المعرفة (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية.

الحاج، أحمد علي. (٢٠٠٢). التخطيط التربوي إطار تنموي جديد. الأردن: درا المناهج.

الخرعان، عبدالله عبدالعزيز.(٢٠١٨). التفكير الاستراتيجي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى القيادات العليا في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية "برنامج تدريبي مقترح"(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.

خليف، لينا شحادة .(2008) .أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية.

ديل، مارجريت، وإيلز، بول (٢٠٠٢). تقييم مهارات الإدارة مرشد للكفاءة وأساليب التقييم. معهد الإدارة العامة، مكتبة الملك فهد الوطنية، ترجمة اعتدال معروف، وخولة الزبيدي الرياض، المملكة العربية السعودية.

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ http://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

الزهراني، فتحية صالح.(٢٠١٥). استشراف المشكلات التنظيمية المستقبلية للإدارات العامة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وسبل علاجها في ضوء نظرية تريز TRIZ تصور مقترح(رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة الملك سعود،كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.

الشديفات، يحيى محمد، والحراحشة، محمد عبود. (٢٠٠٥). درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧(٢)، ١٣٣-١٨٤.

الشلاقي، حامد نافع. (٢٠٢٠). واقع إدارة التغيير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر القيادات التربوية .مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، ٤(٣١) ، ١-٢٣.

الشهري، حليمة علي.(٢٠١٩). تطوير أداء القيادات بإدارات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة استراتيجية مقترحة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعج الملك سعود.

الشهري، محمد بن علي بن فائز. (٢٠١٠). "واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير بقسم الإدارة التربوية والتخطيط- كلية التربية بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الصعيدي، هند أحمد. (٢٠١٨). نموذج مقترح لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري .مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية،١(١٧٨)، ٢٢٨-٣١٥.الصعيدي، هند أحمد. (٢٠١٨). واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤(١٩)١٥٥-٢٢٥.

العاجز، فؤاد علي، و عساف، محمود عبدالمجيد. (٢٠١٧). درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لديهم. المجلة التربوية. مج٣١, ع١٢٢ ، ١٤٧ – ١٨٩.

العساف ، صالح محمد. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

علي، إيمان عبدالحميد، الضبع، رباح عبدالجليل، و محمود، هناء علي. (٢٠٢١). دور التدوير الوظيفي في تطوير الأداء الإداري .المجلة التربوية لتعليم الكبار: جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز تعليم الكبار، ٣(١)، ١٣٣-١٦٠.

العنزي، عطا الله بن فاحس راضي، و أخرس، نائل محمد عبدالرحمن. (٢٠١٠). أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقاته لدى مدراء ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية .مجلة التربية، ١(١٤٤)، 469-417.

الفواز، نجوى بنت مفوز مفيز، و الأسمر، منى بنت حسن بن حسن . .(2008)التفكير الإستراتيجي الأنماط - الممارسات - المعوقات: لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القرني، مها شعلان. (٢٠١٦). تطوير أداء مديري إدارات التعليم في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية في المملكة العربية السعودية "برنامج تدريبي مقترح"(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.

لاشين، سمر كامل.(٢٠٢٠). التخطيط لتنمية ثقافة التفكير الاستراتيجي لدعم التنافسية بالجامعات : (دراسة حالة)، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

محمد، طارق شريف.(٢٠١٢). أنماط التفكير الاستراتيجي وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار. اربد، دار الكتاب الثقافي.

المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة "أداء".(٢٠٢٢). قرار مجلس الوزراء رقم (٣) بتاريخ ٦/١/١٤٣٧ هـ إنشاء المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة. الموقع الالكتروني.

ملحم، سامي محمد. (٢٠١٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس.عمان، الأردن: دار المسيرة.

هلال، محمد عبدالغني .(٢٠١٣). مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي إدارة الحاضر والمستقبل. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة التعليم. (١٤٢٧). الدليل التنظيمي لإدارات التعليم بالمحافظات التي تزيد عن ٢٠٠ مدرسة.

وزارة التعليم.(١٤٣٨). الأمانة العامة لإدارات التعليم: الدليل التنظيمي المهام والإجراءات. الرياض.

وزارة التعليم.(١٤٣٨). الدليل التنظيمي المهام والإجراءات. الأمانة العامة لإدارات التعليم. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم.(١٤٤٠).الدليل التنظيمي دليل الأهداف والمهام، وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم.(١٤٤١). قرار تفويض الصلاحيات لمديري التعليم في المناطق والمحافظات للعام المالي ١٤٤٢/١٤٤١ه. تعميم نائب وزير التعليم رقم ٩٠٣٠٣ وتاريخ ١٤٤١/٠٩/٢٠ه.

وزارة التعليم.(٢٠١١).الدليل التنظيمي لإدارات التعليم في المناطق، وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم.(٢٠٢٠). الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم، وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم.(٢٠٢١). الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم الإصدار الأول، للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ه. شركة تطوير للخدمات التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزرة التعليم.(٢٠١٩). التقرير السنوي لوزارة التعليم. الرياض.

اليوسف، جواهر محمد.(٢٠٢٠). تطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير نموذج التميز الأوربي EFQM : استراتيجية مقترحة(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود،كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.

يونس، طارق شريف. (٢٠١٢). الفكر الاستراتيجي للقادة- دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية، الطبعة الثانية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية- بحوث ودراسات ٣٦٢، القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bonn, I.(2005). Improving Strategic Thinking: A Multilevel Approach. Leadership & Organization Development Journal, Vol. 26(5),336-354.

Daresh, John & Noria, Ablin. (2010). Educational Leadership and the Superinendent. Education, 107(4), 447-453.

Gurley, D. K., Anast-May, L., & Lee, H. T. (2015). Developing instructional leaders through assistant principals' academy: A partnership for success. Education and Urban Society, 47(2), 207-241.

Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: can it be taught?. Long range planning, 31(1), 120-129.

Maxwell, Jacquelin.(2010). Recognizing and Releasing Your Power Of Strategic Thinking. We lead Incorporated Onlin Manazine.

Mendenhall, Mark E. (2006): "Strategic Planning Failure", in Encyclopedia of Management, 5th ed., by Marilyn M. Helms, D.B.A., Thomson Gale, London.

Pang, N. S. K., & Pisapia, J. (2012). The strategic thinking skills of Hong Kong school leaders: Usage and effectiveness. Educational Management Administration & Leadership, 40(3), 343-361.

Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. Leadership Review, 5(1), 41-68.

Srivastava, S., & D'Souza, D. (2021). Measuring strategic thinking in organizations. Editorial Policy, 33.(١)

Waters, Douglas E.,(2011): Understanding Strategic Thinking and Developing Strategic Thinkers, Issue 63, 4th quater,U.S Army War College Public Affairs Office.

Wolters, Heather M. K. and Grome, Anna P. Grome& Hinds, Ryan. M .(Feb. 2013): Exploring Strategic Thinking: Insights to Assess, Develop and Retain Army Strategic Thinkers, U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.