مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 02/ 2026م
تاريخ القبـول: 10/ 03/ 2026م

واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs

هند بنت محمبد الفقيه*
tqhail20@Gmail.com

د. أنس بن إبراهيم التويجري**
analtuwaijri@ksu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) من وجهة نظر الموظفين في إدارات التطوير والتحول، واعتمدت الدراسة المنهج المختلط ذا التصميم التفسيري التتابعي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات ثم المقابلة لتفسير النتائج الكمية وتعميق فهم واقع الممارسات التخطيطية، أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسات التخطيط التشغيلي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وجاء بُعد وضع الأهداف وقابليتها للقياس بمتوسط (3.41) وبدرجة عالية، في حين بلغ متوسط استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ (3.30)، والمتابعة المستمرة والتغذية الراجعة (3.30)، ومواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية (3.30)، بينما بلغ متوسط التركيز على النتائج بدلاً من المهام (3.27)، والابتكار والطموح في صياغة الأهداف (3.26). وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة تعزيز تبني منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) داخل إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية بوصفها إطاراً حديثاً يسهم في ربط الأهداف الاستراتيجية بالنتائج القابلة للقياس وتحسين كفاءة التخطيط التشغيلي واقترحت إجراء دراسات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الخطط التعليمية - التعليم العام - المؤشرات والمعايير - إدارات التطوير والتحول.

* باحثة دكتوراه في الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
**أستاذ الإدارة التربوية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الفقيه، هند بنت محمبد؛ التويجري، أنس بن إبراهيم. (2026). واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(1)، 542-588.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/t0v06b36

OPEN ACCESS
Received: 15-02-2026
Accepted: 10-03-2026

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Reality of Operational Planning Practices in Education Directorates in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Objectives and Key Results (OKRs) Methodology

Hind Mohammed Al-Fakih [*] **Dr. Anas Ibrahim Al-Tuwaijri** [**]

tqhail20@gmail.com analtuwaijri@ksu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the reality of operational planning practices in education directorates in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Objectives and Key Results (OKRs) methodology from the perspective of development and transformation departments employees. The mixed-methods approach was adopted using a sequential explanatory design. A questionnaire was used as the main tool for data collection, in addition to interviews to interpret the quantitative results. Findings showed a moderate overall level of operational planning practices with a mean score of (3.31). Clarity and measurability of objectives dimension recorded a mean of (3.41) with a high level. Meanwhile, dimensions of technology use in planning and implementation, continuous monitoring and feedback, and alignment of objectives across organizational levels each recorded a mean of (3.30). The dimension of focus on results rather than tasks recorded a mean of (3.27), while innovation and ambition in goal formulation recorded a mean of (3.26). The study recommended enhancing the adoption of the OKRs methodology in education directorates in Saudi Arabia as a modern framework that links strategic goals with measurable results and improves the efficiency of operational planning. Conducting further research in this field was suggested.

Keywords: Educational Plans – General Education – Indicators and standards – Development and Transformation Departments.

[*] PhD Researcher in Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

** Associate Professor of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Al-Fakih, Hind Mohammed. & Al-Tuwaijri, Anas Ibrahim. (2026). The Reality of Operational Planning Practices in Education Directorates in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Objectives and Key Results (OKRs) Methodology. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 8*(1) 542-588

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/t0v06b36

مقدمة

يشهد العصر الحديث تحولات متسارعة في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي فرض تحديات متزايدة على المؤسسات المجتمعية، في مقدمتها المؤسسات التعليمية، نظراً لدورها المحوري في إعداد الموارد البشرية وتنمية قدرات المجتمع. وقد جعلت هذه التحولات من تطوير التعليم والتخطيط الفعّال للعمليات التعليمية ضرورة ملحّة لمواجهة التحديات المعاصرة، وتحقيق التنمية المستدامة. وفي هذا الإطار، يتطلب نجاح المؤسسات التعليمية في أداء رسالتها تبنّي أساليب إدارية حديثة تساعدها على التكيّف مع المتغيرات المتسارعة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (المذكور، 2024).

ويأتي التخطيط في مقدمة هذه الأساليب الإدارية بوصفه وظيفة أساسية توجه عمل المؤسسة نحو المستقبل وتعمل على تنسيق الجهود لتحقيق رسالتها وأهدافها الاستراتيجية (المهتدي، 2021). كما يُعد التخطيط الوظيفة الأولى في العملية الإدارية، إذ لا يمكن تنفيذ وظائف التنظيم أو التوجيه أو الرقابة بفاعلية دون وجود خطة واضحة تحدد مسار العمل وأهدافه (ذيب، 2020). ومن ثمّ أصبح التخطيط في المؤسسات التعليمية ضرورة حتمية لمواكبة التطورات المعرفية والتقنية وتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق أهداف العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب تطوير ممارسات التخطيط بما يتلاءم مع متطلبات العصر (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2023).

وفي هذا السياق، يُعد التخطيط التربوي الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وأحد أهم مكونات المنظومة الإدارية، حيث يؤكد المختصون أن نجاح العمل التربوي يرتبط بوجود تخطيط مسبق وشامل يوجه مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية (القحطاني، 2022). وتتعدد مستويات التخطيط في المؤسسات التعليمية، إذ يشمل التخطيط الاستراتيجي الذي يحدد التوجهات بعيدة المدى، والتخطيط التشغيلي الذي يترجم تلك التوجهات إلى برامج وإجراءات عملية قابلة للتنفيذ، إلى جانب التخطيط التنفيذي الذي يربط بين المستويين (العلي، 2022).

وعلى المستوى الوطني، اعتمدت المملكة العربية السعودية التخطيط كنهج أساسي لتحقيق التنمية الشاملة، إذ تبنت خططاً تنموية متعاقبة جعلت التعليم في مقدمة أولوياتها، وانعكس ذلك على السياسات التعليمية وأهدافها في مختلف المراحل (ابن بصيص، 2020). وفي ضوء التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم، يتم توزيع السياسات والخطط الاستراتيجية على إدارات التعليم في مختلف المناطق، وتقوم كل إدارة بإعداد خطط تشغيلية سنوية لتنفيذ البرامج والمبادرات المرتبطة بهذه الأهداف وفق الموارد المتاحة (وزارة التعليم، 2023). ويُعد التخطيط التشغيلي الحلقة التنفيذية التي يتم من خلالها تحويل الأهداف الاستراتيجية إلى برامج وأنشطة وإجراءات عملية قابلة للتطبيق، إذ يتم تحديد مؤشرات أداء قابلة للقياس لضمان متابعة التنفيذ وتحقيق النتائج المستهدفة (المهتدي، 2021).

وتشير الدراسات السابقة المرتبطة بالتخطيط التشغيلي في المؤسسات التعليمية إلى وجود عدد من التحديات والمعوقات التي تؤثر في فاعلية تطبيقه. فقد أوضحت دراسة الفضلي والعقيلي (2017) أن المعوقات الإدارية جاءت في المرتبة الأولى تليها المعوقات الشخصية بدرجة متوسطة، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخبرة. كما أظهرت دراسة الزهراني (2018) أن درجة تنفيذ الخطط التشغيلية جاءت مرتفعة دون وجود فروق دالة تعزى لسنوات الخبرة، وعلى الصعيد الدولي، تناولت دراسة Yaw & Terzungwe (2019) التحديات التي تواجه التخطيط التربوي في نيجيريا، إذ أشارت النتائج إلى أن القيود السياسية والمالية والإحصائية تمثل أبرز العوائق التي تحد من فاعلية التخطيط وتنفيذه، مؤكدة أن غياب الإدارة الرشيدة للموارد التعليمية يُعد من أهم التحديات التي تعوق نجاح الخطط التعليمية.

كما كشفت بعض الدراسات عن ضعف في الثقافة التخطيطية لدى العاملين في المؤسسات التعليمية. فقد أظهرت دراسة الجنوبي (2020) ضعف الجانب المعرفي المتعلق بعمليات التخطيط وفي السياق نفسه، بينت دراسة الهنداوي وأحمد (2021) وجود معوقات كبيرة تواجه التخطيط تمثلت في ضعف التنسيق بين الأقسام وغياب التعاون وقلة مناقشة الخطط، كما أظهرت دراسة العريفي (2021) أن واقع تطبيق الخطة الاستراتيجية في وزارة التعليم جاء بدرجة موافقة كبيرة في أبعاد الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية في حين جاءت أبعاد التحليل البيئي والقيادة الاستراتيجية وتوفر الموارد بدرجة متوسطة، كشفت دراسة القحطاني (2022) عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق التخطيط في إدارات التعليم، من أبرزها قلة الموارد المالية، وضعف الحوافز، وجمود الأنظمة الإدارية، ومقاومة التغيير لدى بعض العاملين، إضافة إلى نقص المتخصصين في مجال التخطيط الاستراتيجي. كما بينت دراسة خليفة (2024) أن مستوى ممارسة التخطيط التشغيلي واتخاذ القرار جاء أقل من (70%)، أيضًا أظهرت دراسة Odim et al. (2025) أن ضعف مهارات التخطيط وغياب التدريب المناسب وافتقار المؤسسات التعليمية للثقافة التنظيمية تعد من أبرز العوائق التي تواجه التخطيط، كما كشفت دراسة الحمادي (2025) أن مستوى توفر مهارات التخطيط التشغيلي لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، مع وجود حاجة مرتفعة لتطوير هذه المهارات، خاصة فيما يتعلق بتحديد أولويات الخطة ومتابعة تنفيذها واستخدام البيانات في دعم عمليات التخطيط.

ومن جانب آخر، تناولت مجموعة من الدراسات منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي. مثل دراسة العجمي (2018) التي تبين فيها أن تطبيق الإدارة بالأهداف يسهم في تحسين الأداء المؤسسي، إلا أنه يواجه بعض التحديات مثل ضعف المشاركة والاتصال والتغذية الراجعة، مما يستدعي تعزيز مشاركة العاملين وتطوير قنوات الاتصال الإداري. كما أوضحت دراسة Beaussart (2021) أن نجاح تطبيق OKRs يعتمد على وضوح الأهداف وتحديد عدد محدود منها والتركيز

على النتائج القابلة للقياس، إضافة إلى أهمية إشراك العاملين وتوفير التدريب المستمر. وفي الاتجاه ذاته، أكدت دراسة Radonic (2020) أن تطبيق OKRs يسهم في ربط الأهداف الفردية بالأهداف المؤسسية وتعزيز الشفافية وتحفيز الموظفين، مما يدعم التوافق التنظيمي ويزيد من مرونة فرق العمل.

كما أظهرت دراسة Petreska (2020) أن OKRs تسهم في بناء رؤية مشتركة داخل المؤسسات من خلال آليات مثل الشفافية والالتزام التنظيمي والتواصل الواضح، وأكدت أهمية دمجها في الثقافة التنظيمية للمؤسسات. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة Mangipudi et al. (2021) إلى أن تطبيق إطار OKRs يعزز مواءمة الأهداف المؤسسية ويزيد من مستوى الشفافية والمساءلة، كما يسهم في توحيد الرؤية داخل المؤسسات التعليمية. ومع ذلك، أشارت دراسة Duke (2021) إلى أن نتائج تطبيق OKRs في بعض السياقات التعليمية لم تظهر دعماً إحصائياً واضحاً لتحسين الأداء التدريسي أو تحصيل الطلاب، وهو ما يعكس أهمية مراعاة الظروف التنظيمية والبيئية عند تطبيق هذه المنهجية.

كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين OKRs ومؤشرات الأداء وأنظمة التقييم المؤسسي. فقد أشارت دراسة Cao (2021) إلى أن دمج OKRs مع تحليلات البيانات الضخمة يسهم في تطوير أنظمة تقييم الأداء الأكاديمي وتحسين جودة التعليم. كما بينت دراسة Akhtar & Sultan (2022) أن دمج OKRs مع مؤشرات الأداء الرئيسة (KPIs) ومؤشرات النتائج الرئيسة (KRIs) يوفر رؤية شاملة للأداء المؤسسي ويسهم في تحسين التوافق التنظيمي وتحفيز العاملين. وفي الاتجاه نفسه، أظهرت دراسة Litterer (2023) أن تطبيق OKRs في إحدى المناطق التعليمية أسهم في تعزيز الاتساق في القرارات التخطيطية والتركيز على الأولويات المشتركة. كما أكدت دراسة Chikezie et al. (2024) أهمية تحقيق التكامل بين التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ التشغيلي لتحقيق الكفاءة المؤسسية والاستجابة للتغيرات البيئية.

وبشكل عام، تشير مجمل هذه الدراسات إلى أن تطوير ممارسات التخطيط التشغيلي في المؤسسات التعليمية يتطلب تعزيز الثقافة التخطيطية، وتطوير مهارات القيادات التربوية، وتوفير التدريب والدعم المؤسسي، إلى جانب تبني منهجيات إدارية حديثة مثل منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) التي تسهم في تعزيز وضوح الأهداف وربطها بنتائج قابلة للقياس، بما يدعم تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

ومع تطور الفكر الإداري، برزت الحاجة إلى تبني منهجيات حديثة تعزز فاعلية التخطيط التشغيلي وتربط الأهداف بالنتائج، ومن أبرزها منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs)، التي تُعد أداة حديثة في مجال التخطيط وإدارة الأداء، إذ توفر إطاراً واضحاً لتحديد أهداف طموحة وربطها بنتائج قابلة للقياس خلال فترة زمنية محددة (عمر، 2022). وأكدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2020) أهمية تطوير جودة التعليم في المملكة من خلال تحسين الحوكمة والقيادة والدعم المؤسسي، كما أشارت

دراسة Ryan (2023) إلى ضرورة مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، مما يعزز أهمية التخطيط التشغيلي الفعّال القائم على منهجيات واضحة ومترابطة.

ومن هذا المنطلق، تمثل منهجية OKRs إطاراً إدارياً حديثاً يدعم التحول المؤسسي ويعزز الاتساق بين الأهداف والنتائج، ويمكن توظيفها بالتكامل مع أدوات الإدارة الحديثة مثل بطاقة الأداء المتوازن لتحسين فعالية التخطيط المؤسسي (حمد، 2023). وفي ظل سعي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تبنّي أفضل الممارسات الإدارية، برز الاهتمام بتطبيق منهجية OKRs كأداة حديثة تسهم في تحسين فاعلية التخطيط التشغيلي وتعزيز الترابط بين الأهداف الاستراتيجية والأنشطة التنفيذية في الإدارات التعليمية (القحطاني، 2022). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لتطوير ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة.(OKRs)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية تحولات تنظيمية وإدارية تهدف إلى تحسين كفاءة الأداء وتعزيز جودة مخرجات التعليم، ومن أبرز هذه التحولات قرار وزارة التعليم تقليص عدد إدارات التعليم من (47) إدارة إلى (16) إدارة رئيسية موزعة جغرافياً، بهدف توحيد المسارات الإدارية وتقليل الازدواجية وتحسين استثمار الموارد البشرية والمالية. وعلى الرغم من أهمية هذه الخطوة في تطوير الحوكمة التعليمية، فإنها تفرض - في الوقت ذاته - تحديات تنظيمية وتشغيلية تتطلب نماذج تخطيطية أكثر مرونة وكفاءة، خاصة فيما يتعلق بإعادة توزيع الموارد البشرية، وتنظيم آليات العمل، وتعزيز البنية التقنية والإدارية بما يضمن جودة الخدمات التعليمية.

وفي هذا السياق، أكدت العديد من الدراسات أهمية تطوير ممارسات التخطيط في المؤسسات التعليمية ودعمها بمنهجيات إدارية حديثة، إلا أن معظم هذه الدراسات ركزت على الجانب النظري دون تقديم آليات تطبيقية واضحة لتطوير التخطيط التشغيلي (ابن بصيص، 2020؛ الزهراني، 2018). كما تشير بعض الدراسات المحلية إلى وجود تحديات فعلية تواجه تطبيق التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم، إذ أظهرت دراسة الزهراني (2020) ضعفاً في تنفيذ الخطط التشغيلية، بينما كشفت دراسة الفضلي والعقيلي (2017) عن صعوبات تواجه القيادات التربوية في إعداد الخطط، وأشارت دراسة القحطاني (2022) إلى وجود معوقات تتعلق بنقص الموارد وضعف الحوافز وغياب التخصص الدقيق في مجال التخطيط. وعلى المستوى الدولي، أشارت عدد من الدراسات إلى فاعلية منهجية OKRs في تعزيز ربط الأهداف بالنتائج وتحسين مستوى الشفافية والتفاعل المؤسسي (Henriksson, 2018; Petreska, 2020;

(Duke, 2021 إلا أن تطبيق هذه المنهجية في البيئة التعليمية العربية، وبخاصة في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، لم يحظَ بدراسة علمية تطبيقية كافية.

وتعزيزاً لما سبق، أجرى الباحثان دراسة استطلاعية استهدفت مشرفي إدارات التطوير والتحول في خمس إدارات تعليمية بالمملكة، بلغ عدد مجتمعها (105) مشرفين، استجاب منهم (63) مشرفاً بنسبة (60%). وقد كشفت النتائج عن عدد من المؤشرات الدالة على وجود تحديات في ممارسات التخطيط التشغيلي، إذ أشار (74%) من المشاركين إلى وجود غموض في مؤشرات الأداء المستخدمة في الخطط التشغيلية، وأكد (68%) أن الأهداف التشغيلية لا تخضع للمراجعة المنتظمة، بينما أشار (71%) إلى غياب أدوات واضحة لربط الأهداف بالنتائج القابلة للقياس. وفي المقابل، رأى (85%) من أفراد العينة أن تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) يمكن أن يسهم في تحسين كفاءة التخطيط وربط الأهداف بالنتائج بصورة أكثر دقة.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى استكشاف واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة.(OKRs) وتحديداً تمثّلت المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي: ما واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs من وجهة نظر الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن السؤال الرئيس تم تفريعه إلى الأسئلة الآتية:

1. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد وضوح الأهداف وقابليتها للقياس؟
2. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية؟
3. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد التركيز على النتائج بدلاً من المهام؟
4. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد الابتكار والطموح في صياغة الأهداف؟
5. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ؟
6. ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة؟

أهداف الدّراسة: هدفت الدّراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs من وجهة نظر الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية

أهميّة الدّراسة: تتمثّل أهمية هذه الدّراسة في جانبين:

- **الأهمية النظرية للدراسة:** تتمثل في إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية والإدارية المتعلقة بالتخطيط التشغيلي في المؤسسات التعليمية، من خلال تناول منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) بوصفها إحدى المنهجيات الحديثة في مجال التخطيط التشغيلي، كما تسهم الدراسة في سد فجوة معرفية في مجال الدراسات التربوية العربية، إذ يلاحظ محدودية الدراسات التي تناولت توظيف منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة في البيئة التعليمية، وبخاصة في إدارات التعليم، ومن ثم فإن هذه الدراسة تقدم إطاراً معرفياً يربط بين التخطيط التشغيلي ومنهجيات الإدارة الحديثة، بما يسهم في تطوير الفكر الإداري التربوي، ويفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تتناول تطبيقات هذه المنهجية في المؤسسات التعليمية.
- **الأهمية العملية للدراسة:** تنبع الأهمية العملية لهذه الدراسة من إمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، من خلال تشخيص واقع هذه الممارسات في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs)، وتفيد صُنّاع القرار والمشرفين التربويين في تبني أدوات تخطيط أكثر مرونة ووضوحاً تتيح مراجعة الأهداف وتقييم الأداء بناءً على نتائج قابلة للقياس.

حدود الدِّراسَة: اقتصرت الدِّراسَة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تُركّز الدراسة على ممارسات التخطيط التشغيلي، بالأبعاد الآتية: (وضوح الأهداف وقابليتها للقياس، مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية، التركيز على النتائج بدلاً من المهام، الابتكار والطموح في صياغة الأهداف، استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ، المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة).
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية الآتية: في إدارة تعليم (الرياض، جدة، حائل، نجران، المنطقة الشرقية).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الموظفين في إدارة التطوير والتحول في الإدارات التعليمية: (مدير إدارة التطوير والتحول، رؤساء الأقسام، المشرفون، الإداريون).
- الحدود الزمنية: تمَّ تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1447هـ،

مصطلحات الدِّراسَة:

- **التخطيط التشغيلي** Operational Planning: "أحد العمليات الإجرائية لتنفيذ الخطط المنبثقة من الخطة الاستراتيجية كعملية شاملة تتضمن تصميم الأهداف، والخطط وكل الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف متضمنة الاستراتيجيات والسياسات، والإجراءات، والقواعد، والبرامج، والجداول الزمنية لتنفيذ الأعمال تمثل وسائل لتحقيق الأهداف " (طوقان،2018). وإجرائياً: إطار عمل يتضمن مجموعة من الإجراءات المطلوب تنفيذها بإدارات التعليم في نطاق الأهداف العامة لوزارة التعليم، خلال فترة زمنية محددة، وتتضمن الأهداف العامة والسياسات والأهداف التفصيلية ومجموعة البرامج والمشروعات المعتمدة، ويقوم به فريق عمل التخطيط بالإدارات التعليمية.
- **منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة** Objectives and Key Results (OKRs): يُعرّفها جون دوير (Doerr, 2018) بأنها: "نموذج وإطار عمل يهدف إلى بناء وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها لكي نصل إلى النتائج الرئيسة المرجوة". ويعرفها الباحثان إجرائياً، بأنها: منهجية إدارية تسهم في بناء وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها لكي نصل إلى النتائج الرئيسة المرجوة في إدارات التعليم من خلال سد الفجوة بين عمليات التخطيط التشغيلي والتنفيذ عن طريق وضع أهداف طموحة وتحديد نتيجة أو عدة نتائج لكل هدف على أن تكون هذه النتائج قابلة للقياس، وذلك في فترات زمنية محددة.

منهج الدِّراسَة:

تم الاعتماد على المنهج المزجي (mixed methods)، ذي التصميم التفسيري التتابعي، إذ يتم جمع البيانات الكمية أولاً وتحليلها، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي (Quantitative) الذي يهتم بدراسة الواقع بالوصف والتفسير والتحليل، بغية التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة من أجل تطويرها، وتحسينها، والتوصل إلى استنتاجات ذات دلالة ومغزى عن الظاهرة موضوع الدراسة (العساف، 2018). من خلال استبانة مغلقة، ومن نتائجها تُبنى المرحلة النوعية من الدراسة بغرض التوسع في بحث المشكلة، إذ إن البيانات الكمية تفسر بتوسع من خلال البيانات النوعية، وذلك بالاعتماد على المنهج النوعي (Qualitative)، إذ ذكر (كريسول، 2019) أن منهج البحث النوعي مناسب للبحوث التي تهتم بجمع البيانات من الأشخاص والأماكن ذات العلاقة بالمشكلة البحثية، باستخدام أداة المقابلة لجمع البيانات النوعية.

مجتمع الدِّراسَة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسَة الأول من مديري إدارات التطوير والتحول، ورؤساء الأقسام والوحدات، بالإضافة إلى المشرفين والمشرفات العاملين في الوحدات التنظيمية والأقسام المرتبطة بإدارة التطوير

والتحوّل. البالغ عددهم الإجمالي (372) فرداً، ونظراً لمحدوديتهم تم التطبيق بالحصر الشامل، استجاب منهم (201) فرد، وتم توصيف خصائص أفراد الدِّراسَة وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما بالجدول (1):

جدول (1):

خصائص أفراد الدّراسة الأولى وفقاً للمتغيرات الأولية

م	المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
2	الجنس	ذكر	105	%52.2
		أنثى	96	%47.8
3	المركز الوظيفي	مدير إدارة	5	%2.5
		رئيس قسم / وحدة	20	%10.0
		مشرف تربوي	77	%38.2
		إداري	99	%49.3
4	عدد سنوات الخدمة بالعمل الحالي	ثلاث سنوات فأقل	29	%14.4
		أكثر من ثلاث سنوات إلى ست سنوات	78	%38.8
		أكثر من ست سنوات إلى تسع سنوات	64	%31.8
		أكثر من تسع سنوات	30	%15.00
5	المؤهل العلمي	بكالوريوس	121	%60.2
		ماجستير	57	%28.4
		دكتوراه	23	%11.4
		الإجمالي	201	%100

وقد تضمنت العينة النوعية (10) مشاركين من القيادات التعليمية، شملت مديري إدارات التعليم ومساعديهم، نظراً لدورهم القيادي في الإشراف على عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة في إدارات التعليم، وقد تم إجراء المقابلات باستخدام المقابلات شبه المقننة ذات الأسئلة المفتوحة، ويوضح الجدول (2) ترميز عينة المشاركين في المقابلات.

جدول (2):

بيانات ترميز عينة المشاركين في المقابلات

م	العمل الحالي	الخبرة القيادية	إدارة التعليم	نوع المقابلة وزمنها
م1	مدير إدارة تعليم	أكثر من 10 سنوات	حائل	عن بعد (30 دقيقة)
م2	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	نجران	عن بعد (25 دقيقة)
م3	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	جدة	عن بعد (30 دقيقة)
م4	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	حائل	عن بعد (28 دقيقة)

م	العمل الحالي	الخبرة القيادية	إدارة التعليم	نوع المقابلة وزمنها
م5	مدير إدارة تعليم	أكثر من 10 سنوات	نجران	عن بعد (30 دقيقة)
م6	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	جدة	عن بعد (27 دقيقة)
م7	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	المنطقة الشرقية	عن بعد (25 دقيقة)
م8	مدير إدارة تعليم	أكثر من 10 سنوات	الرياض	عن بعد (30 دقيقة)
م9	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	حائل	عن بعد (26 دقيقة)
م10	مساعد مدير تعليم	أكثر من 10 سنوات	نجران	عن بعد (28 دقيقة)

عرض نتائجُ الدِّراسَة ومناقشتُها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصّه: "ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد وضوح الأهداف وقابليتها للقياس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (7).

جدول (7):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير وضوح الأهداف وقابليتها للقياس مرتبة تنازلياً

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تُصاغ الأهداف التشغيلية بناء على توجه إدارة التعليم ممثلة في رؤية ورسالة إدارة التعليم العامة	ك	0	40	47	72	42	3.58	1.03	1	عالية
		%	0	19.9	23.4	35.8	20.9				
1	تُشتق الأهداف التشغيلية لإدارات التعليم من الأهداف الإستراتيجية للوزارة.	ك	0	38	56	63	44	3.56	1.03	2	عالية
		%	0	18.9	27.9	31.3	21.9				
2	تحدد الأهداف التشغيلية بطريقة ذكية	ك	0	45	54	73	29	3.43	0.99	3	عالية
		%	0	22.4	26.9	36.3	14.4				

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	قابلة للقياس.										
4	تُبنى الأهداف التشغيلية بما يتناسب مع الموارد المتاحة لإدارة التعليم.	ك	0	36	87	60	18	3.30	0.87	4	متوسطة
		%	0	17.9	43.3	29.9	9.0				
3	تُحدد النتائج المرجوة بحد أقصى خمس نتائج لكل هدف تشغيلي.	ك	0	60	74	39	28	3.17	1.01	5	متوسطة
		%	0	29.9	36.8	19.4	13.9				
	المتوسط العام للبعد							3.41	0.75	-	عالية

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لبُعد: «وضوح الأهداف وقابليتها للقياس» بلغ (3.41) بانحراف معياري (0.75)، وهو يقع ضمن الدرجة العالية، مما يدل على أن هذا البُعد يُمثل أحد الجوانب الأكثر رسوخاً في ممارسات التخطيط التشغيلي لدى إدارات التطوير والتحول. وتشير هذه النتيجة إلى وجود مستوى جيد من الاتساق بين الأهداف التشغيلية والتوجهات الاستراتيجية، وهو ما يعكس وعياً تنظيمياً بأهمية البناء الهرمي للأهداف في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs). وفي جانب المقابلات بتفسير النتائج الكمية التي أظهرت فيها حصول بُعد وضع الأهداف وقابليتها للقياس على الترتيب الأول بدرجة عالية، أشار عدد من المشاركين إلى أن هذا الارتفاع يعود إلى وجود وعي جيد لدى القيادات التعليمية بأهمية صياغة الأهداف وربطها بالتوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم. إذ أوضح (م1) – وهو أحد مديري إدارات التعليم – أن وضوح الأهداف يعد من أكثر الجوانب استقراراً في ممارسات التخطيط داخل إدارات التعليم، مبيناً ذلك بقوله: "عادةً الأهداف تكون واضحة ومرتبطة برؤية الوزارة وخططها الاستراتيجية، وهذا الشيء صار جزءًا أساسيًا من طريقة العمل." كما أشار (م5) إلى أن إدارات التعليم أصبحت تعتمد بشكل متزايد على مؤشرات الأداء عند صياغة الأهداف التشغيلية، إذ ذكر: "الأهداف غالباً تصاغ بطريقة قابلة للقياس، وصار فيه اهتمام أكبر بربطها بمؤشرات أداء واضحة." وأضاف (م8) أن إدارات التطوير والتحول تلعب دوراً مهماً في تنظيم عملية صياغة الأهداف التشغيلية، موضحاً ذلك بقوله: "وجود إدارات التطوير والتحول أسهم كثيرًا في ضبط صياغة الأهداف وربطها بالخطة الاستراتيجية." وقد جاءت العبارة: «تُصاغ الأهداف التشغيلية بناءً على توجه إدارة التعليم ممثلة في الرؤية والرسالة» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.58)

وبدرجة عالية، كما تركزت الاستجابات في فئتي (أوافق، أوافق بشدة) بنسبة تتجاوز (56%) تقريباً، مما يعكس إدراكاً واضحاً لضرورة انطلاق الأهداف التشغيلية من الإطار القيمي والاستراتيجي للمؤسسة. وهذا يتسق مع مبدأ المواءمة الرأسية في منهجية (OKRs)، الذي يشترط أن تنبثق الأهداف التشغيلية من الرؤية العامة لضمان الاتساق المؤسسي.

كما جاءت عبارة: «تُشتق الأهداف التشغيلية من الأهداف الاستراتيجية للوزارة» بمتوسط (3.56) وبدرجة عالية، مما يدل على وجود ترابط منهجي بين المستويات التخطيطية المختلفة، ويعكس التزاماً واضحاً بمبدأ الاتساق والتوافق الاستراتيجي. ويعزز ذلك أيضاً متوسط العبارة «تُحدد الأهداف التشغيلية بطريقة ذكية قابلة للقياس» (3.43)، وهو مؤشر إيجابي على وجود توجه نحو اعتماد أهداف قابلة للقياس، وهو عنصر جوهري في فلسفة (OKRs) التي تقوم على تحديد نتائج رئيسة قابلة للتتبع الكمي.

في المقابل، انخفض المتوسط في العبارة: «تُبنى الأهداف التشغيلية بما يتناسب مع الموارد المتاحة» (3.30) إلى الدرجة المتوسطة، كما تركزت نسبة مرتفعة من الاستجابات في فئة (محايد) بنسبة (43.3%)، مما يشير إلى وجود تباين في تقدير مدى المواءمة بين الطموح التخطيطي والإمكانات الواقعية. وهذا يعكس تحدياً عملياً في تحقيق التوازن بين صياغة أهداف طموحة من جهة، وضمان قابليتها للتنفيذ ضمن الموارد المتاحة من جهة أخرى.

أما العبارة: «تُحدد النتائج المرجوة بحد أقصى خمس نتائج لكل هدف تشغيلي» فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.17) وبدرجة متوسطة، مع ارتفاع نسبتي (لا أوافق) و(محايد)، فقد بلغت على التوالي (29.9%، 36.8%) وهو ما يدل على أن الالتزام بالضوابط الفنية الدقيقة لمنهجية (OKRs) — خاصة في جانب التركيز وتقليل عدد النتائج الرئيسة — لا يزال بحاجة إلى تعزيز. ويُعد هذا الجانب من أهم متطلبات نجاح المنهجية، إذ إن كثرة النتائج الرئيسة قد تؤدي إلى تشتيت الجهود وتقليل وضوح الأولويات.

وفي جانب المقابلات بتفسير النتائج الكمية التي أظهرت ارتفاع بعض عبارات هذا البعد؛ أشار عدد من مساعدي التعليم (م2) و (م3) و (م6) إلى أن ارتفاع هذا البعد يعكس انتشار ثقافة التخطيط المبني على مؤشرات الأداء داخل إدارات التعليم، إذ ذكر أحدهم: "صار فيه وعي أكبر بأهمية المؤشرات وقياس الأداء، وهذا ساعد في وضوح الأهداف." إلا أن بعض المشاركين أشاروا إلى وجود تحدٍ يتعلق بتحديد عدد النتائج الرئيسة لكل هدف وفق منهجية OKRs، إذ أوضح (م7) و (م9) و (م10) أن بعض الإدارات تميل إلى التوسع في عدد النتائج أو عدم ضبطها وفق المنهجية، إذ ذكر أحدهم أنه: "أحياناً يتم وضع عدد كبير من النتائج للهدف الواحد، وهذا يخلي المتابعة أصعب شوي." وهو ما يشير إلى أن الفهم النظري للمنهجية متوفر إلى حد كبير، إلا أن التطبيق الدقيق لبعض تفاصيلها لا يزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتطوير. كما أن العبارة المرتبطة ببناء الأهداف بما يتناسب مع الموارد المتاحة التي جاءت بدرجة متوسطة (3.30) يدل على

وجود تحدٍ في المواءمة بين الطموح التخطيطي والإمكانات الواقعية، وهو جانب جوهري في نجاح التخطيط التشغيلي؛ إذ إن وضوح الهدف لا يكتمل إلا بواقعيته وقابليته للتنفيذ ضمن الموارد البشرية والمالية والتقنية المتاحة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: " ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (8).

جدول (8):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية مرتبة تنازلياً

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	يوجد تكامل بالأهداف التشغيلية بين الإدارات التعليمية والوزارية	ك	0	43	57	69	32	3.45	1.00	1	عالية
		%	0	21.4	28.4	34.3	15.9				
10	يجري تحديث الأهداف التشغيلية بناء على تغيير أولويات الجهات العليا (الوزارة والوكالات)	ك	0	36	70	70	25	3.42	0.92	2	عالية
		%	0	17.9	34.8	34.8	12.4				
8	يوجد تسلسل تنظيمي واضح يربط بين الأهداف التشغيلية في جميع المستويات العالية بإدارة التعليم.	ك	0	50	51	89	11	3.30	0.91	3	متوسطة
		%	0	24.9	25.4	44.3	5.5				
7	يُشارك الموظفون في الوحدات التنظيمية في صياغة الأهداف التشغيلية المرتبطة بمهامهم.	ك	0	28	109	56	8	3.22	0.73	4	متوسطة
		%	0	13.9	54.2	27.9	4.0				

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
9	**يُعلن عن نتائج تنفيذ الخطة وفق إجراءات مقننة**	**ك**	**1**	**46**	**97**	**41**	**16**	**3.12**	**0.87**	**5**	**متوسطة**
		%	**0.5**	**22.9**	**48.3**	**20.4**	**8.0**				
	المتوسط العام للبعد							**3.30**	**0.68**		**متوسطة**

يتضح من جدول (8) أن المتوسط العام لبُعد: «مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية» بلغ (3.30) بانحراف معياري (0.68)، وهو يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مما يدل على أن مستوى الاتساق الرأسي والأفقي بين الأهداف داخل إدارات التعليم لا يزال في مرحلة مقبولة ولكن غير مكتملة النضج. وتشير هذه النتيجة إلى وجود أساس تنظيمي للمواءمة، إلا أن التطبيق لا يزال بحاجة إلى تعزيز منهجي ليصل إلى مستوى التكامل المؤسسي الذي تتطلبه منهجية.(OKRs) . وفي تفسير حصول بُعد مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية على درجة متوسطة، أشار عدد من المشاركين إلى أن إدارات التعليم تمتلك مستوى جيداً من المواءمة بين أهدافها التشغيلية وأهداف وزارة التعليم، إلا أن بعض الممارسات المؤسسية المرتبطة بالشفافية وإعلان النتائج لا تزال بحاجة إلى تعزيز. إذ أشار (م5) إلى أن إدارات التعليم تعمل عادة على اشتقاق أهدافها التشغيلية من الأهداف الاستراتيجية للوزارة، موضحاً ذلك بقوله: "غالباً الأهداف في إدارات التعليم تكون مرتبطة مباشرة بالأهداف الاستراتيجية للوزارة." كما أوضح (م1) أن عملية المواءمة بين المستويات التنظيمية أصبحت أكثر وضوحاً في السنوات الأخيرة، إذ ذكر أنه: "صار فيه اهتمام أكبر بربط أهداف الإدارات بالأهداف العليا للوزارة" وأضاف (م8) أن وجود خطط تشغيلية سنوية أسهم في تحسين مستوى المواءمة بين الإدارات المختلفة. وفي المقابل أشار (م2) و (م4) و (م6) إلى أن نشر نتائج تنفيذ الخطط وإعلان مستوى التقدم في تحقيق الأهداف لا يزال محدوداً نسبياً، إذ ذكر أحدهم أنه: "أحياناً نتائج التنفيذ ما يتم إعلانها بشكل واضح لكل الإدارات" كما يرى (م7) و(م9) و (م10) أن تعزيز الشفافية المؤسسية ونشر نتائج الأداء يمكن أن يسهم في رفع مستوى المواءمة التنظيمية وتحسين متابعة تحقيق الأهداف. وقد جاءت العبارة: «يوجد تكامل بالأهداف التشغيلية بين الإدارات التعليمية والوزارية» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.45) وبدرجة عالية، إذ بلغت نسبة (أوافق) (34.3%) و(أوافق بشدة) (15.9%)، في مقابل (21.4%) لفئة (لا أوافق) و(28.4%) لفئة (محايد). ويعكس ذلك إدراكاً عاماً بوجود تكامل بين المستويات، إلا أن ارتفاع نسبة الحياد يشير إلى أن هذا التكامل قد لا يكون واضحاً أو ملموساً لدى جميع الموظفين، مما

يعني أن المواءمة قد تكون قائمة على مستوى التخطيط الرسمي أكثر من كونها ممارسة تشغيلية واضحة للجميع.

وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن أسباب حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى، أشار بعض مساعدي مديري إدارات التعليم إلى أن التكامل بين الأهداف التشغيلية للإدارات التعليمية والوزارة أصبح أكثر حضوراً في ضوء التوجهات المؤسسية نحو مواءمة الخطط مع الأهداف الاستراتيجية الوطنية.إذ أوضح (م2) – مساعد مدير تعليم– أن الخطط التشغيلية في إدارات التعليم غالباً ما تُبنى في ضوء الأهداف الاستراتيجية المعتمدة من الوزارة، مبيناً ذلك بقوله: "....غالباً تُبنى الخطط التشغيلية في الإدارات التعليمية وفق الأهداف العامة للوزارة، وهذا يساعد على وجود قدر من المواءمة بين المستويات". كما أشار (م7) – مساعد مدير تعليم– إلى أن وجود أطر تنظيمية وخطط استراتيجية عامة يسهم في تحقيق درجة من التكامل بين الأهداف على المستوى الوزاري والإداري، إلا أن هذا التكامل قد لا يكون واضحاً بالدرجة نفسها لجميع الموظفين، إذ ذكر أن: "الإطار العام للأهداف يكون موحداً، لكن أحياناً لا يكون الربط بين الأهداف الاستراتيجية والعمل اليومي واضحاً لدى جميع الموظفين".

وتشير هذه الإفادات إلى أن التكامل بين الأهداف التشغيلية على مستوى الوزارة وإدارات التعليم يبدو متحققاً بدرجة جيدة على مستوى التخطيط الرسمي، إلا أن ترجمته إلى ممارسات تشغيلية واضحة لدى جميع العاملين لا تزال بحاجة إلى تعزيز، من خلال توضيح مسارات المواءمة بين المستويات التنظيمية، وتكثيف التواصل المؤسسي حول الأهداف والنتائج المرتبطة بها، بما يدعم الفهم المشترك للأولويات الاستراتيجية داخل إدارات التعليم.

كما جاءت عبارة: «يجري تحديث الأهداف التشغيلية بناءً على تغيير أولويات الجهات العليا» بمتوسط (3.42) وبدرجة عالية، إذ تساوت نسبتا (محايد) و(أوافق) عند (34.8%) لكل منهما، بينما بلغت نسبة (أوافق بشدة) (12.4%)، مقابل (17.9%) لفئة (لا أوافق). ويشير هذا التوزيع إلى أن عملية التحديث استجابةً للتوجيهات العليا موجودة، إلا أن نسبة الحياد المرتفعة تعكس احتمالية أن التحديث يتم بصورة إجرائية عند صدور التوجيه، دون أن يكون جزءاً من دورة مراجعة دورية منظمة كما تقترحه منهجية (OKRs).

أما العبارة: «يوجد تسلسل تنظيمي واضح يربط بين الأهداف التشغيلية في جميع المستويات» فقد جاءت بمتوسط (3.30) وبدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة (أوافق) (44.3%)، مقابل (24.9%) لفئة (لا أوافق) و(25.4%) لفئة (محايد)، في حين لم تتجاوز نسبة (أوافق بشدة) (5.5%). وتدل هذه النتيجة على أن التسلسل التنظيمي مفهوم لدى شريحة معتبرة من الموظفين، إلا أن انخفاض نسبة الموافقة التامة يعكس أن هذا الربط قد لا يكون واضحاً بشكل كافٍ أو موثقاً بطريقة تسهل تتبعه عبر المستويات المختلفة.

وجاءت عبارة: «يشارك الموظفون في الوحدات التنظيمية في صياغة الأهداف التشغيلية المرتبطة بمهامهم» بمتوسط (3.22) وبدرجة متوسطة، مع ارتفاع نسبة (محايد) إلى (54.2%)، مقابل (27.9%) لفئة (أوافق) و(4.0%) فقط لفئة (أوافق بشدة). ويشير هذا التركز الكبير في الحياد إلى أن المشاركة في صياغة الأهداف ليست ممارسة راسخة أو منتظمة، وهو ما يُعد مؤشراً مهماً؛ إذ إن فلسفة (OKRs) تقوم على المشاركة الواسعة والمواءمة التشاركية، وليس على التوجيه من أعلى فقط.

أما أقل العبارات متوسطاً فكانت: «يُعلن عن نتائج تنفيذ الخطة وفق إجراءات مقننة» بمتوسط (3.12) وبدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة (محايد) (48.3%)، و(لا أوافق) (22.9%)، مقابل (20.4%) لفئة (أوافق) و(8.0%) لفئة (أوافق بشدة)، إضافة إلى (0.5%) لفئة (لا أوافق). ويعكس ذلك ضعفاً نسبياً في شفافية الإعلان عن النتائج أو انتظامها، مما قد يؤثر على مستوى المساءلة المؤسسية والتغذية الراجعة، وهما عنصران أساسيان في دورة مراجعة.(OKRs) وعند سؤال أفراد عيّنة المقابلة عن سبب ظهور هذه العبارة في الترتيب الأخير وبدرجة متوسطة، أفاد المشاركون بأن الإعلان عن نتائج تنفيذ الخطط لا يتم دائماً وفق إجراءات مؤسسية واضحة، أو في توقيتات منتظمة، بل يتم أحياناً بصورة غير منهجية أو يقتصر على نطاق إداري محدود داخل بعض الإدارات. إذ أوضح (م2) أن بعض إدارات التعليم لا تمتلك آلية واضحة ومنظمة لإعلان نتائج تنفيذ الخطط أو مؤشرات الأداء المرتبطة بها، مبيناً ذلك بقوله: "في كثير من الأحيان تكون النتائج موجودة داخلياً، لكن ما يتم إعلانها بشكل واضح أو دوري لجميع المعنيين". كما أشار (م5) إلى أن الإعلان عن النتائج قد يرتبط أحياناً بوجود مناسبات أو تقارير رسمية، وليس ضمن نظام متابعة دوري ومستمر، إذ ذكر أنه: "غالباً يتم عرض النتائج في تقارير سنوية أو اجتماعات محددة، لكن ما يكون فيه إعلان مستمر أو دوري للنتائج." ومن جهة أخرى أشار (م7) إلى أن بعض الإدارات تتعامل مع نتائج التنفيذ بعدّها معلومات داخلية، مما يقلل من مستوى الشفافية المؤسسية، موضحاً أن: "بعض الإدارات تفضل إبقاء النتائج داخل نطاق الإدارة نفسها، ولا يتم نشرها بشكل موسع." كما أوضح (م3) أن غياب المنصات الرقمية الموحدة التي تعرض مؤشرات الأداء وتحديثاتها بشكل مستمر قد يحد من إمكانية إعلان النتائج بصورة واضحة ومنتظمة، إذ ذكر أنه: "لو كانت فيه منصة رقمية تعرض تقدم الأهداف والنتائج بشكل مباشر، بيكون الإعلان عن النتائج أسهل وأكثر وضوحاً". وأشار (م6) أيضاً إلى أن ضغط الأعمال التشغيلية اليومية قد يؤدي إلى التركيز على تنفيذ المهام أكثر من توثيق النتائج وإعلانها، إذ ذكر أنه: "أحياناً يكون التركيز على إنجاز العمل نفسه، بينما إعلان النتائج أو توثيقها ما يأخذ نفس القدر من الاهتمام."

وبصورة عامة اتفق المشاركون على أن ضعف الإعلان المنتظم عن نتائج تنفيذ الخطط لا يعكس غياب النتائج بقدر ما يرتبط بغياب آليات مؤسسية واضحة للإفصاح عنها، وضعف توظيف المنصات الرقمية في عرض مؤشرات الأداء، إضافة إلى غلبة الثقافة التنظيمية التي تركز على التنفيذ أكثر من نشر

النتائج ومشاركتها. ومن خلال تحليل إجابات المشاركين؛ يتضح أن تعزيز الشفافية المؤسسية في إعلان نتائج تنفيذ الخطط يمثل أحد المتطلبات المهمة لدعم تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs)، إذ يسهم الإعلان المنتظم عن النتائج في تعزيز المساءلة المؤسسية، وتحفيز فرق العمل، وتوفير تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين الأداء وتطوير الخطط المستقبلية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصّه: " ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد التركيز على النتائج بدلاً من المهام؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (9).

جدول (9):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير التركيز على النتائج بدلاً من المهام مرتبة تنازلياً.

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	يركز فريق العمل أكثر على النتائج المتوقعة.	ك	0	29	93	65	14	3.32	0.81	1	متوسطة
		%	0	14.4	46.3	32.3	7.0				
15	تعاد مراجعة الأنشطة إذا لم تحقق النتائج المتوقعة.	ك	0	21	122	38	20	3.28	0.78	2	متوسطة
		%	0	10.4	60.7	18.9	10.0				
13	تُعتمد آليات فعّالة لضمان الربط المباشر بين الأداء العام والنتائج المتحققة بالخطة التشغيلية في إدارة التعليم.	ك	0	34	93	60	14	3.27	0.82	3	متوسطة
		%	0	16.9	46.3	29.9	7.0				
11	تحدد النتائج	ك	0	40	89	52	20	3.26	0.89	4	متوسطة

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	الرئيسة بوضوح لدعم تحقيق الأهداف التشغيلية.	%	**0**	**19.9**	**44.3**	**25.9**	**10.0**				
14	**تُصاغ النتائج الرئيسة بحيث تعكس التقدم نحو تحقيق الهدف خلال فترة التنفيذ.**	ك	**0**	**39**	**91**	**57**	**14**	**3.23**	**0.84**	**5**	**متوسطة**
		%	**0**	**19.4**	**45.3**	**28.4**	**7.0**				
	المتوسط العام للبعد							**3.27**	**0.61**		**متوسطة**

يتضح من جدول (9) أن المتوسط العام لبُعد «التركيز على النتائج بدلاً من المهام» بلغ (3.27) بانحراف معياري (0.61)، وهو يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى أن التحول من عقلية تنفيذ المهام إلى عقلية تحقيق النتائج لا يزال في مستوى مقبول لكنه غير متجذر بصورة كاملة داخل إدارات التطوير والتحول، وتعكس هذه النتيجة أن فلسفة العمل القائمة على النتائج – وهي جوهر منهجية – (OKRs) لم تتحول بعد إلى ممارسة تشغيلية ناضجة، بل لا تزال تمارس بدرجة متوسطة وتميل إلى الطابع التقليدي. وفي تفسير حصول بُعد التركيز على النتائج بدلاً من المهام على درجة متوسطة، اتفق عدد كبير من المشاركين على أن الثقافة الإدارية في بعض إدارات التعليم لا تزال تميل إلى التركيز على تنفيذ الأنشطة أكثر من قياس النتائج المتحققة. إذ أوضح (م1) أن هذا التوجه يعد من التحديات الثقافية المرتبطة بالتحول إلى منهجية OKRs، مبيناً أن: " كثيرًا من الإدارات تقيس الإنجاز بعدد البرامج أو المبادرات اللي نفذت." كما أشار (م5) إلى أن بعض الإدارات لا تزال تركز على إنجاز المهام التشغيلية اليومية أكثر من التركيز على قياس الأثر الناتج عنها. وأضاف (م8) أن التحول إلى التفكير القائم على النتائج يتطلب تغييراً في الثقافة التنظيمية داخل الإدارات. ومن جهة أخرى؛ أشار (م2) و (م3) و (م6) إلى أن ضعف الربط بين الجهد المبذول والنتائج الفعلية يمثل أحد التحديات في تطبيق المنهجية، إذ ذكر أحدهم قائلًا: "أحياناً يتم تنفيذ نشاط كامل، لكن ما يكون فيه قياس واضح للأثر اللي تحقق." كما يرى (م7) و (م9) و (م10) أن تعزيز مفهوم النتائج الرئيسة يمكن أن يسهم في تحويل التركيز من تنفيذ الأنشطة إلى تحقيق النتائج القابلة للقياس.

وقد جاءت العبارة: «يركز فريق العمل أكثر على النتائج المتوقعة» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.32) وبدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة (محايد) (46.3%)، مقابل (32.3%) لفئة (أوافق) و(7.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (14.4%). ويشير ارتفاع نسبة الحياد إلى أن التركيز على النتائج ليس سلوكاً مؤسسياً واضحاً لدى جميع الموظفين، بل قد يختلف من وحدة تنظيمية إلى أخرى، مما يدل على أن ثقافة إدارة النتائج لم تترسخ بعد بصورة شاملة.

أما العبارة: «تعاد مراجعة الأنشطة إذا لم تحقق النتائج المتوقعة» فجاءت بمتوسط (3.28) وبدرجة متوسطة، مع ارتفاع ملحوظ في نسبة (محايد) التي بلغت (60.7%)، مقابل (18.9%) لفئة (أوافق) و(10.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (10.4%). ويعكس هذا التركز الكبير في الحياد أن آلية المراجعة التصحيحية ليست ممارسة منهجية واضحة، رغم أنها تمثل ركناً أساسياً في دورة المراجعة الربعية لمنهجية(OKRs) ، التي تقوم على إعادة تقييم الأنشطة عند ضعف تحقق النتائج.

كما جاءت عبارة: «تُعتمد آليات فعّالة لضمان الربط المباشر بين الأداء العام والنتائج المتحققة» بمتوسط (3.27)، إذ بلغت نسبة (محايد) (46.3%)، مقابل (29.9%) لفئة (أوافق) و(7.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (16.9%). وتدل هذه النتيجة على أن الربط بين الأداء والنتائج لا يزال بحاجة إلى آليات أكثر وضوحاً وقياساً، إذ إن إدارة النتائج تتطلب وجود مؤشرات أداء واضحة تُترجم إلى تقارير دورية ومراجعات منتظمة.

وفيما يتعلق بعبارة: «تحدد النتائج الرئيسة بوضوح لدعم تحقيق الأهداف التشغيلية» فقد بلغ متوسطها (3.26)، مع نسبة (محايد) (44.3%)، و(25.9%) لفئة (أوافق)، و(10.0%) لفئة (أوافق بشدة)، مقابل (19.9%) لفئة (لا أوافق). ويشير ذلك إلى أن تحديد النتائج الرئيسة لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدقة والتركيز، خاصة أن وضوح النتائج الرئيسة يمثل العمود الفقري لمنهجية.(OKRs)

أما العبارة: «تُصاغ النتائج الرئيسة بحيث تعكس التقدم نحو تحقيق الهدف خلال فترة التنفيذ» فجاءت بمتوسط (3.23)، إذ بلغت نسبة (محايد) (45.3%)، مقابل (28.4%) لفئة (أوافق) و(7.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (19.4%). وتدل هذه النتيجة على أن صياغة النتائج الرئيسة، بما يعكس التقدم المرحلي، لا تزال ممارسة متوسطة، وهو ما قد يؤثر على قدرة الإدارات على تتبع الأداء بشكل دوري ودقيق. وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن أسباب ظهور هذه العبارة بدرجة متوسطة، أشار عدد من المديرين إلى أن صياغة النتائج الرئيسة بما يعكس التقدم المرحلي نحو تحقيق الهدف لا تزال تمثل تحدياً عملياً لدى بعض فرق العمل، ويرتبط ذلك بدرجة الخبرة في تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) وفهم متطلباتها التطبيقية. إذ أوضح (م1) – مدير إدارة تعليم– أن الفرق الإدارية في إدارات التعليم ما زالت في مرحلة التعرف العملي على كيفية صياغة النتائج الرئيسة بطريقة تعكس التقدم

الفعلي نحو تحقيق الأهداف، مبيناً: أن الفرق الإدارية ما زالت تحتاج خبرة أكثر في صياغة النتائج المرحلية اللي توضح التقدم نحو الهدف، لأن كثير من الأهداف تُكتب بشكل عام". كما أشار (م5) – مدير إدارة تعليم– إلى أن صياغة النتائج الرئيسة القابلة للقياس تتطلب مهارات تخطيطية متقدمة لدى فرق العمل، إذ ذكر أن: صياغة النتائج اللي تعكس التقدم بشكل واضح تحتاج تدريب وخبرة، لأن بعض الفرق تركز على صياغة الهدف نفسه أكثر من تحديد نتائج مرحلية قابلة للقياس".

وأضاف (م8) – مدير إدارة تعليم– أن التحدي لا يكمن في تحديد الأهداف بقدر ما يتمثل في تحويل هذه الأهداف إلى نتائج رئيسة محددة يمكن من خلالها متابعة التقدم خلال فترة التنفيذ، موضحاً ذلك بقوله: "أحياناً يكون الهدف واضح، لكن تحويله إلى نتائج رئيسة تقيس التقدم خطوة بخطوة هو الجزء الأصعب". ومن خلال تحليل إجابات المشاركين يتضح أن ظهور هذه العبارة بدرجة متوسطة يعكس حاجة إدارات التعليم إلى تعزيز مهارات فرق العمل في صياغة النتائج الرئيسة التي تعكس التقدم المرحلي نحو تحقيق الأهداف، بما يضمن إمكانية متابعة الأداء بصورة دورية ودقيقة، وهو ما يعد أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة.(OKRs)

وبناءً على ما سبق، يمكن تفسير نتائج هذا البُعد بأن إدارات التطوير والتحول بدأت في تبني مفاهيم إدارة النتائج، إلا أن الثقافة التشغيلية لا تزال تميل إلى التركيز على تنفيذ الأنشطة أكثر من قياس أثرها. ويؤكد ارتفاع نسب الحياد في معظم العبارات وجود حاجة إلى تعميق الفهم العملي لدورة إدارة النتائج في منهجية(OKRs) ، خاصة في مجالات صياغة النتائج الرئيسة، وبناء آليات المراجعة الدورية، وتعزيز الربط بين الأداء والمؤشرات القابلة للقياس.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ونصّه: "ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد الابتكار والطموح في صياغة الأهداف؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (10).

جدول (10):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير الابتكار والطموح في صياغة الأهداف مرتبة تنازلياً

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
16	**تُحدد أهداف**	**ك**	**0**	**36**	**75**	**67**	**23**	**3.38**	**0.88**	**1**	**متوسطة**

	ملهمة من (3-5) كأهداف عالية المستوى تعكس الطموح.	%	0	17.9	37.3	33.3	11.4			
19	تُستخدم تقنيات حديثة لتنفيذ الأهداف الطموحة.	ك	0	32	82	66	21	3.38	0.91	2	متوسطة
		%	0	15.9	40.8	32.8	10.4				
18	تقدم الفرق مقترحات إبداعية لتطوير الأهداف التشغيلية في إدارة التعليم	ك	0	43	71	71	16	3.30	0.89	3	متوسطة
		%	0	21.4	35.3	35.3	8.0				
17	تُصاغ الأهداف الطموحة بأسلوب يسهم في تحفيزفرق العمل على تقديم أداء متميز.	ك	0	23	118	40	20	3.28	0.80	4	متوسطة
		%	0	11.4	58.7	19.9	10.0				
21	يوظف الذكاء الاصطناعي لتعزيز روح الابتكار والتجديد في تحقيق النتائج الإيجابية المتميزة.	ك	6	29	112	39	15	3.14	0.86	5	متوسطة
		%	3.0	14.4	55.7	19.4	7.5				
20	تستخدم دراسة المقارنة المرجعية أهدافًا طموحة	ك	0	39	108	42	12	3.13	0.79	6	متوسطة
		%	0	19.4	53.7	20.9	6.0				
	المتوسط العام للبعد							3.26	0.60		متوسطة

يتضح من جدول (10) أن المتوسط العام لبُعد «الابتكار والطموح في صياغة الأهداف» بلغ (3.26) بانحراف معياري (0.60)، وهو يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى أن مستوى الطموح والابتكار في بناء الأهداف التشغيلية داخل إدارات التطوير والتحول لا يزال في نطاق الممارسة المعتدلة، ولم يصل بعد

إلى مستوى التمكين المؤسسي الكامل الذي تتطلبه منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة .(OKRs) وتعكس هذه النتيجة أن ثقافة الطموح موجودة نظرياً، لكنها لم تتحول بعد إلى ممارسة تشغيلية مستقرة ومتكاملة.

وفي تفسير حصول بُعد الابتكار والطموح في صياغة الأهداف على المرتبة الأخيرة مقارنة بالأبعاد الأخرى وبدرجة متوسطة، أشار عدد من المشاركين إلى أن بعض إدارات التعليم تميل إلى الحذر التنظيمي عند صياغة الأهداف. إذ أوضح (م1) أن بعض الإدارات تفضل وضع أهداف واقعية قابلة للتحقق أكثر من وضع أهداف طموحة تتسم بالتحدي. كما ذكر (م5) أن ثقافة تجنب المخاطر قد تؤثر أحياناً في مستوى الطموح عند صياغة الأهداف. وأضاف (م8): أن الأهداف الطموحة تحتاج إلى بيئة تنظيمية داعمة للتجريب والتعلم. كما أشار (م2) و (م4) و (م6) إلى محدودية استخدام أدوات مثل المقارنات المرجعية عند صياغة الأهداف. بينما أوضح (م7) و (م9) و (م10) أن استخدام التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي في دعم عمليات التخطيط لا يزال محدوداً داخل بعض إدارات التعليم. وقد جاءت العبارة: «تُحدد أهداف ملهمة من (3–5) كأهداف عالية المستوى تعكس الطموح» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.38)، إذ بلغت نسبة (محايد) (37.3%)، و(أوافق) (33.3%)، و(أوافق بشدة) (11.4%)، مقابل (17.9%) لفئة (لا أوافق). ويشير ارتفاع نسبة الحياد إلى أن تحديد الأهداف الملهمة ليس ممارسة واضحة متفقاً عليها لدى جميع الموظفين، مما يدل على أن الطموح في صياغة الأهداف قد يكون متفاوتاً بين الإدارات أو الفرق. كما جاءت عبارة: «تُستخدم تقنيات حديثة لتنفيذ الأهداف الطموحة» بمتوسط (3.38)، إذ بلغت نسبة (محايد) (40.8%)، و(أوافق) (32.8%)، و(أوافق بشدة) (10.4%)، مقابل (15.9%) لفئة (لا أوافق). ويعكس ذلك أن توظيف التقنيات الحديثة موجود بدرجة متوسطة، إلا أن ارتفاع نسبة الحياد يدل على أن استخدام هذه التقنيات لا يزال غير منتظم أو غير واضح لجميع العاملين، وهو ما يحد من تحويل الطموح إلى نتائج عملية مدعومة بأدوات تحليلية متقدمة.

أما عبارة: «تقدم الفرق مقترحات إبداعية لتطوير الأهداف التشغيلية» فقد جاءت بمتوسط (3.30)، إذ تساوت نسبتا (محايد) و(أوافق) عند (35.3%) لكل منهما، مقابل (21.4%) لفئة (لا أوافق) و(8.0%) لفئة (أوافق بشدة). وتشير هذه النتيجة إلى أن الإبداع موجود لكنه ليس ممارسة مؤسسية راسخة تُدار ضمن آليات منظمة، بل قد يظهر في صورة مبادرات فردية أو جهود متفرقة، وهو ما يتطلب بناء بيئة تنظيمية تدعم تدفق الأفكار بشكل مستدام. وجاءت عبارة: «تُصاغ الأهداف الطموحة بأسلوب يسهم في تحفيز فرق العمل» بمتوسط (3.28)، إذ بلغت نسبة (محايد) (58.7%)، وهي نسبة مرتفعة، مقابل (19.9%) لفئة (أوافق) و(10.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (11.4%). ويعكس هذا التركز الكبير في الحياد وجود فجوة بين صياغة الهدف من حيث المضمون، وبين قدرته على إحداث أثر

تحفيزي فعلي لدى فرق العمل، وهو جانب جوهري في فلسفة (OKRs) التي تعتمد على الأهداف الممتدة (Stretch Goals)المحفزة للأداء المتميز.

أما أدنى العبارات متوسطاً فكانت: «يوظف الذكاء الاصطناعي لتعزيز روح الابتكار والتجديد» بمتوسط (3.14)، إذ بلغت نسبة (محايد) (55.7%)، مقابل (19.4%) لفئة (أوافق) و(7.5%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (14.4%) و(لا أوافق) (3.0%). كما جاءت عبارة: «تستخدم دراسة المقارنة المرجعية أهدافًا طموحة» بمتوسط (3.13)، إذ بلغت نسبة (محايد) (53.7%)، و(20.9%) لفئة (أوافق)، و(6.0%) لفئة (أوافق بشدة)، مقابل (19.4%) لفئة (لا أوافق). وتشير هذه النتائج إلى ضعف توظيف أدوات صناعة الطموح الحديثة، سواء عبر المقارنة المرجعية أم عبر التقنيات الذكية، مما يفسر ميل الأهداف إلى الواقعية التحفظية أكثر من الجرأة التحويلية.

وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن أسباب حصول العبارة على أدنى المتوسطات، أشار عدد من المديرين إلى أن توظيف أدوات صناعة الطموح الحديثة – مثل الذكاء الاصطناعي ودراسات المقارنة المرجعية – لا يزال في مراحله الأولى داخل بعض إدارات التعليم، ويرتبط ذلك بدرجة الوعي بهذه الأدوات، ومدى توفر البنية التقنية، إضافة إلى طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في التخطيط. إذ أوضح (م1) – مدير إدارة تعليم– أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم الابتكار وصياغة الأهداف لا يزال محدوداً في الممارسات الإدارية اليومية، مبيناً ذلك بقوله: "الذكاء الاصطناعي بدأ يظهر في بعض الاستخدامات، لكن توظيفه في دعم الابتكار أو في تطوير الأهداف الاستراتيجية ما زال في بدايته".

كما أشار (م5) – مدير إدارة تعليم– إلى أن كثيراً من فرق العمل ما زالت تعتمد على الأساليب التقليدية في التخطيط وصياغة الأهداف، مما يقلل من توظيف أدوات المقارنة المرجعية أو التقنيات الحديثة في رفع مستوى الطموح المؤسسي، إذ عبر عن ذلك بقوله: "في الغالب تعتمد الإدارات على خبراتها السابقة أو خطط الأعوام الماضية، أكثر من اعتمادها على المقارنة مع تجارب متقدمة." ومن جهة أخرى أوضح (م8) – مدير إدارة تعليم في الرياض – أن استخدام المقارنة المرجعية بصورة منهجية قد يسهم في رفع سقف الطموح عند صياغة الأهداف، إلا أن هذا النوع من الدراسات لا يُمارس بشكل منتظم في جميع الإدارات، وعبر عن ذلك بقوله: "المقارنة مع تجارب ناجحة تساعد كثير في رفع مستوى الطموح، لكن ما يتم تطبيقها دائماً بشكل منظم."

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس ونصّه: "ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (11).

جدول (11):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ مرتبة تنازلياً.

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	توثّق الأهداف والنتائج وتحفظ في نظم إلكترونية مركزية معتمدة.	ك	0	42	62	74	23	3.39	0.94	1	متوسطة
		%	0	20.9	30.8	36.8	11.4				
26	تُسهّل التقنية مشاركة الأهداف والنتائج بين فرق العمل.	ك	0	32	82	67	20	3.37	0.87	2	متوسطة
		%	0	15.9	40.8	33.3	10.0				
22	تُستخدم أنظمة إلكترونية مخصصة لتحديد وتتبع OKRs بشكل مستمر داخل الإدارة.	ك	0	31	100	41	29	3.34	0.91	3	متوسطة
		%	0	15.4	49.8	20.4	14.4				
25	تدعم المنصات الرقمية قرارات فرق العمل الجماعية عند وضع الأهداف.	ك	0	28.0	99.0	54.0	20.0	3.33	0.84	4	متوسطة
		%	0	13.9	49.3	26.9	10.0				
23	تُوفّر تقارير دورية رقمية تستخدم لقياس مستوى التقدم في تحقيق النتائج.	ك	0	33	102	55	11	3.22	0.78	5	متوسطة
		%	0	16.4	50.7	27.4	5.5				
24	تستخدم التقنية في تحليل البيانات التشغيلية وربطها بالأهداف المحددة.	ك	0	31	114	45	11	3.18	0.75	6	متوسطة
		%	0	15.4	56.7	22.4	5.5				
	المتوسط العام للبعد							3.30	0.62		متوسطة

يتضح من جدول (11) أن المتوسط العام لبُعد: «استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ» بلغ (3.30) بانحراف معياري (0.62)، وهو يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى أن توظيف التقنية في دعم تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) داخل إدارات التطوير والتحول لا يزال في مستوى مقبول، لكنه لم يصل بعد إلى مرحلة التكامل الرقمي المتقدم الذي يعزز فعالية التخطيط والمتابعة والتحليل. وفي تفسير حصول بُعد استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ على درجة متوسطة، أشار المشاركون إلى أن التقنية تُستخدم بشكل جيد في بعض الجوانب التنظيمية، إلا أن استخدامها التحليلي لا يزال محدوداً. إذ ذكر (م5) أن الأنظمة الإلكترونية تُستخدم بشكل جيد في توثيق الخطط ومشاركة الأهداف بين الإدارات. كما أشار (م1) إلى أن التقنية تساعد في تنظيم البيانات المتعلقة بالخطة التشغيلية. وأضاف (م8) أن وجود الأنظمة الرقمية أسهم في تسهيل تبادل المعلومات بين الإدارات. في المقابل أوضح (م2) و (م3) و (م6) أن استخدام التقنية في تحليل البيانات التشغيلية ودعم اتخاذ القرار لا يزال دون المستوى المأمول. كما يرى (م7) و (م9) و (م10) أن تعزيز استخدام أدوات تحليل البيانات يمكن أن يسهم في تحسين متابعة الأهداف والنتائج. وقد جاءت العبارة: «توثّق الأهداف والنتائج وتحفظ في نظم إلكترونية مركزية معتمدة» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.39)، تقترب من الدرجة العالية إذ بلغت نسبة (أوافق) (36.8%)، و(أوافق بشدة) (11.4%)، مقابل (20.9%) لفئة (لا أوافق) و(30.8%) لفئة (محايد). ويعكس ذلك أن عملية التوثيق الإلكتروني متحققة إلى حد معقول، إلا أن ارتفاع نسبة الحياد يشير إلى أن هذا التوثيق قد يكون قائماً من الناحية الشكلية، دون أن يكون مستثمراً بصورة تحليلية تدعم اتخاذ القرار.

وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن سبب حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى بين عبارات المحور، أشار عدد من المديرين إلى أن توثيق الأهداف والنتائج في الأنظمة الإلكترونية أصبح ممارسة أكثر انتشاراً في إدارات التعليم خلال السنوات الأخيرة، وذلك في ظل التوسع في التحول الرقمي واعتماد العديد من المنصات المؤسسية لإدارة الخطط ومتابعة الأداء، إذ أوضح (م1) – مدير إدارة تعليم– أن إدارات التعليم أصبحت تعتمد بشكل متزايد على الأنظمة الإلكترونية في حفظ الخطط والوثائق المرتبطة بالأهداف والمؤشرات، مبيناً ذلك بقوله: "أغلب إدارات التعليم الآن توثق خططها وأهدافها في أنظمة إلكترونية معتمدة، وهذا أسهم في تنظيم العمل وسهولة الرجوع للمعلومات."، كما أشار (م5) – مدير إدارة تعليم– إلى أن وجود أنظمة إلكترونية مركزية أسهم في تحسين عملية حفظ البيانات المتعلقة بالأهداف ومؤشرات الأداء، إلا أن الاستفادة التحليلية من هذه البيانات لا تزال بحاجة إلى تطوير، إذ ذكر أن: "التوثيق موجود في الأنظمة، لكن الاستفادة التحليلية من البيانات المسجلة ما زالت تحتاج تطوير أكبر." وأضاف (م8) – مدير إدارة تعليم– أن توثيق الأهداف والنتائج في الأنظمة الإلكترونية يعد خطوة مهمة نحو تعزيز الحوكمة المؤسسية، إلا أن القيمة الحقيقية لهذه الأنظمة تتحقق عندما يتم استخدامها في متابعة الأداء وتحليل

النتائج بشكل مستمر، موضحاً ذلك بقوله: "توثيق الأهداف في الأنظمة خطوة مهمة، لكن الأهم هو استخدام هذه البيانات في تحليل الأداء واتخاذ القرارات."

وتشير هذه الإفادات إلى أن توثيق الأهداف والنتائج في الأنظمة الإلكترونية أصبح ممارسة قائمة بدرجة معقولة في إدارات التعليم، مدعوماً بالتوجهات المؤسسية نحو التحول الرقمي. ومع ذلك، فإن ارتفاع نسبة الحياد في النتائج يعكس أن هذا التوثيق قد يظل في بعض الأحيان ممارسة تنظيمية شكلية تركز على حفظ المعلومات أكثر من توظيفها في التحليل الاستراتيجي ومتابعة الأداء، الأمر الذي يستدعي تعزيز استخدام الأنظمة الرقمية بوصفها أدوات داعمة لاتخاذ القرار وتحسين جودة التخطيط القائم على النتائج. كما جاءت عبارة: «تُسهّل التقنية مشاركة الأهداف والنتائج بين فرق العمل» بمتوسط (3.37)، إذ بلغت نسبة (محايد) (40.8%)، و(أوافق) (33.3%)، و(أوافق بشدة) (10.0%)، مقابل (15.9%) لفئة (لا أوافق). وتدل هذه النتيجة على أن التقنية تؤدي دوراً في تعزيز التواصل، إلا أن ارتفاع نسبة الحياد يعكس أن المشاركة الرقمية لا تزال بحاجة إلى أدوات أكثر تفاعلية وربط مباشر بدورات مراجعة.(OKRs)

أما العبارة: «تُستخدم أنظمة إلكترونية مخصصة لتحديد وتتبع OKRs بشكل مستمر» فجاءت بمتوسط (3.34)، إذ بلغت نسبة (محايد) (49.8%)، مقابل (20.4%) لفئة (أوافق) و(14.4%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (15.4%). ويشير ذلك إلى أن وجود أنظمة متخصصة لتتبع (OKRs) ليس واضحاً أو معمماً بدرجة كافية، وأن نسبة كبيرة من الموظفين لا تجزم بوجود متابعة إلكترونية مستمرة، وهو ما يحد من فاعلية المنهجية التي تقوم على القياس الدوري والتحديث المستمر. كما جاءت عبارة: «تدعم المنصات الرقمية قرارات فرق العمل الجماعية عند وضع الأهداف» بمتوسط (3.33)، إذ بلغت نسبة (محايد) (49.3%)، مقابل (26.9%) لفئة (أوافق) و(10.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (13.9%). ويعكس ذلك أن الدعم الرقمي لصنع القرار الجماعي لا يزال متوسطاً، مما قد يشير إلى أن المنصات الرقمية تُستخدم كأدوات عرض أكثر من كونها أدوات تحليل وتفاعل تعاوني.

وجاءت عبارة: «تُوفّر تقارير دورية رقمية تستخدم لقياس مستوى التقدم في تحقيق النتائج» بمتوسط (3.22)، إذ بلغت نسبة (محايد) (50.7%)، مقابل (27.4%) لفئة (أوافق) و(5.5%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (16.4%). ويشير ذلك إلى أن التقارير الرقمية موجودة بدرجة متوسطة، إلا أن ضعف نسبة الموافقة التامة يعكس أن هذه التقارير قد لا تكون منتظمة أو مرتبطة مباشرة بمؤشرات النتائج الرئيسة.

أما أدنى العبارات متوسطاً فكانت: «تستخدم التقنية في تحليل البيانات التشغيلية وربطها بالأهداف المحددة» بمتوسط (3.18)، إذ بلغت نسبة (محايد) (56.7%)، مقابل (22.4%) لفئة (أوافق) و(5.5%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (15.4%). وتعكس هذه النتيجة أن توظيف التقنية في

التحليل المتقدم وربط البيانات بالأهداف لا يزال محدوداً، وهو جانب جوهري في نجاح تطبيق(OKRs) ، إذ تعتمد المنهجية على بيانات دقيقة وتحليلات دورية لدعم اتخاذ القرار. وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن أسباب حصول هذه العبارة على أدنى المتوسطات، أشار عدد من المديرين إلى أن توظيف التقنية في تحليل البيانات التشغيلية وربطها بالأهداف المؤسسية لا يزال في طور التطوير داخل بعض إدارات التعليم، ويرتبط ذلك بدرجة التكامل بين الأنظمة الرقمية، إضافة إلى مستوى الخبرة في استخدام أدوات تحليل البيانات لدعم التخطيط واتخاذ القرار. إذ أوضح (م1) – مدير إدارة تعليم– أن الأنظمة الإلكترونية المتاحة تُستخدم في الغالب لأغراض التوثيق والمتابعة العامة، بينما لا يزال استخدام أدوات التحليل المتقدم للبيانات محدوداً، مبيناً ذلك بالقول: "الأنظمة الرقمية موجودة وتستخدم في إدخال البيانات ومتابعة العمل، لكن تحليل البيانات وربطها بالأهداف بشكل مباشر ما زال يحتاج تطوير." كما أشار (م5) – مدير إدارة تعليم– إلى أن بعض إدارات التعليم لا تمتلك أدوات تحليلية متقدمة تساعد على تحويل البيانات التشغيلية إلى مؤشرات أداء تدعم متابعة الأهداف، إذ ذكر أن: "البيانات متوفرة في الأنظمة، لكن تحويلها إلى مؤشرات واضحة مرتبطة بالأهداف يحتاج أدوات تحليل أفضل." وأضاف (م8) – مدير إدارة تعليم– أن أحد التحديات يتمثل في ضعف التكامل بين الأنظمة الرقمية المختلفة، الأمر الذي قد يحد من إمكانية تحليل البيانات بصورة شاملة وربطها بالأهداف الاستراتيجية، موضحاً ذلك بقوله: "عندما تكون الأنظمة غير مترابطة يصبح تحليل البيانات وربطها بالأهداف أكثر صعوبة". وتشير هذه الإفادات إلى أن محدودية توظيف التقنية في تحليل البيانات التشغيلية وربطها بالأهداف قد تعود إلى عوامل تقنية وتنظيمية، من أبرزها ضعف التكامل بين الأنظمة الرقمية، وقلة استخدام أدوات التحليل المتقدم للبيانات في متابعة الأداء. كما تعكس هذه النتيجة الحاجة إلى تعزيز القدرات التقنية والتحليلية داخل إدارات التعليم، بما يدعم توظيف البيانات بصورة أكثر فاعلية في متابعة الأهداف واتخاذ القرارات، وهو ما يعد أحد المرتكزات الأساسية لنجاح تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs).

نتائج الإجابة عن السؤال السادس ونصّه: "ما ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs ببعد المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات كما تتبين النتائج في جدول (12).

جدول (12):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في تقدير المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة مرتبة تنازلياً.

م	العبارة		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	تستخدم أدوات مناسبة لجمع بيانات التغذية الراجعة من المعنيين مثل (استبانات أو مقابلات ..)	ك	0	30	78	68	25	3.44	0.89	1	عالية
		%	0	14.9	38.8	33.8	12.4				
28	تُعد تقارير دورية (ربعية أو نصف سنوية) لنتائج قياس التقدّم في تنفيذ الأهداف	ك	0	36	82	60	23	3.35	0.90	2	متوسطة
		%	0	17.9	40.8	29.9	11.4				
30	تُحلّل التغذية الراجعة لتحسين تنفيذ الخطة.	ك	0	19	121	41	20	3.31	0.78	3	متوسطة
		%	0	9.5	60.2	20.4	10.0				
34	تقارن النتائج النهائية مع بقية الإدارات التعليمية لرفع كفاءة عمل الفريق	ك	0	42	74	67	18	3.30	0.90	4	متوسطة
		%	0	20.9	36.8	33.3	9.0				
31	تُتاح البيانات لأعضاء الفريق لمراجعة الأداء.	ك	0	41	74	74	12	3.28	0.86	5	متوسطة
		%	0	20.4	36.8	36.8	6.0				
33	تُستخدم أدوات رقمية (مثل المنصات التفاعلية) لمتابعة التنفيذ.	ك	0	35	93	55	18	3.28	0.86	6	متوسطة
		%	0	17.4	46.3	27.4	9.0				
32	تُنشر نتائج التنفيذ بعد مناقشتها في اجتماعات تقييمية منتظمة.	ك	0	60	65	61	15	3.15	0.94	7	متوسطة
		%	0	29.9	32.3	30.3	7.5				
	المتوسط العام للبعد							3.30	0.66		متوسطة

يتضح من جدول (12) أن المتوسط العام لبُعد «المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة» بلغ (3.30) بانحراف معياري (0.66)، وهو يقع ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى أن ممارسات المتابعة والتغذية الراجعة وتبادل المعلومات داخل إدارات التطوير والتحول متحققة بدرجة مقبولة، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى التكامل المؤسسي الكامل الذي تتطلبه منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة(OKRs) ، التي تقوم على دورات مراجعة منتظمة، وشفافية في عرض النتائج، وتدفق مستمر للمعلومات.

وفي تفسير حصول بُعد المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة على درجة متوسطة، أشار المشاركون إلى أن إدارات التعليم تستخدم أدوات متنوعة لجمع التغذية الراجعة، إلا أن توظيفها في تحسين الأداء لا يزال بحاجة إلى تطوير. إذ أوضح (م1) أن الإدارات تعتمد عادة على التقارير الدورية لمتابعة تنفيذ الخطط. كما ذكر (م5) أن الاجتماعات الدورية تعد من أهم وسائل متابعة الأداء. وأضاف (م8) أن بعض الإدارات بدأت في استخدام أدوات رقمية لمتابعة التنفيذ. في المقابل أشار (م2) و (م3) و (م6) إلى أن المتابعة غالباً ما تعتمد على تقارير تقليدية أكثر من كونها متابعة تفاعلية مستمرة. كما يرى (م7) و (م9) و (م10) أن تعزيز المراجعات الدورية ونشر نتائج التنفيذ يمكن أن يسهم في تحسين عملية المتابعة والتغذية الراجعة.

وقد جاءت العبارة: «تستخدم أدوات مناسبة لجمع بيانات التغذية الراجعة من المعنيين مثل (استبانات أو مقابلات...)» في المرتبة الأولى بمتوسط (3.44) وبدرجة عالية، إذ بلغت نسبة (أوافق) (33.8%)، و(أوافق بشدة) (12.4%)، مقابل (14.9%) لفئة (لا أوافق)، و(38.8%) لفئة (محايد). ويعكس ذلك وجود توجه واضح نحو جمع التغذية الراجعة، إلا أن ارتفاع نسبة الحياد يشير إلى أن استخدام هذه الأدوات قد لا يكون منهجياً أو منتظماً في جميع الإدارات.

أما عبارة: «تُعد تقارير دورية (ربعية أو نصف سنوية) لنتائج قياس التقدم في تنفيذ الأهداف» فجاءت بمتوسط (3.35) وبدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة (محايد) (40.8%)، و(أوافق) (29.9%)، و(أوافق بشدة) (11.4%)، مقابل (17.9%) لفئة (لا أوافق). وتشير هذه النتيجة إلى أن التقارير الدورية موجودة، لكنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من الانتظام والوضوح، خاصة أن منهجية (OKRs) تعتمد على مراجعات ربعية دقيقة لقياس مستوى التقدم.

كما جاءت عبارة: «تُحلّل التغذية الراجعة لتحسين تنفيذ الخطة» بمتوسط (3.31)، مع ارتفاع نسبة (محايد) إلى (60.2%)، مقابل (20.4%) لفئة (أوافق)، و(10.0%) لفئة (أوافق بشدة)، في حين بلغت نسبة (لا أوافق) (9.5%). ويعكس هذا التركز الكبير في الحياد أن عملية التحليل الفعلي للتغذية الراجعة لا تزال غير واضحة أو غير منتظمة، رغم أهمية هذا الجانب في دعم التحسين المستمر.

وجاءت عبارة: «تقارن النتائج النهائية مع بقية الإدارات التعليمية لرفع كفاءة عمل الفريق» بمتوسط (3.30)، إذ بلغت نسبة (أوافق) (33.3%)، و(أوافق بشدة) (9.0%)، مقابل (20.9%) لفئة (لا أوافق)، و(36.8%) لفئة (محايد). وتدل هذه النتيجة على أن المقارنة المرجعية الداخلية موجودة بدرجة متوسطة، إلا أنها لم تتحول بعد إلى ممارسة تحليلية منهجية تدعم رفع الكفاءة بصورة مستمرة. أما عبارة «تُتاح البيانات لأعضاء الفريق لمراجعة الأداء» فجاءت بمتوسط (3.28)، إذ بلغت نسبة (محايد) و(لا أوافق) (36.8%) لكل منهما تقريباً، مقابل (20.4%) لفئة (لا أوافق)، و(6.0%) لفئة (أوافق بشدة). ويشير ذلك إلى أن إتاحة البيانات لا تزال بحاجة إلى مزيد من الشفافية أو التنظيم.

كما جاءت عبارة: «تُستخدم أدوات رقمية لمتابعة التنفيذ» بمتوسط (3.28)، مع نسبة (محايد) (46.3%)، و(27.4%) لفئة (أوافق)، و(9.0%) لفئة (أوافق بشدة)، مما يدل على أن المتابعة الرقمية موجودة، لكنها ليست ممارسة متقدمة أو موحدة على مستوى جميع الوحدات.

أما أدنى العبارات متوسطاً فكانت: «تُنشر نتائج التنفيذ بعد مناقشتها في اجتماعات تقييمية منتظمة» بمتوسط (3.15) بدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة (لا أوافق) (29.9%)، و(محايد) (32.3%)، مقابل (30.3%) لفئة (أوافق)، و(7.5%) لفئة (أوافق بشدة). وتعكس هذه النتيجة أن نشر النتائج بعد المناقشة التقييمية لا يزال محدوداً نسبياً، مما قد يؤثر على مستوى الشفافية والتعلم المؤسسي.

وعند سؤال المشاركين في المقابلات عن أسباب حصول هذه العبارة على درجة متوسطة، أشار عدد من مساعدي مديري إدارات التعليم إلى أن مناقشة نتائج التنفيذ قد تتم في بعض الاجتماعات الداخلية، إلا أن نشر هذه النتائج بصورة منتظمة بعد الاجتماعات التقييمية لا يزال محدوداً في بعض الإدارات، ويرتبط ذلك بطبيعة الممارسات التنظيمية المتبعة في مشاركة المعلومات ودرجة المؤسسية في عمليات التقييم والمتابعة. إذ أوضح (م2) – مساعد مدير تعليم– أن نتائج التنفيذ غالباً ما تُناقش داخل نطاق القيادات الإدارية، إلا أن نشرها بصورة موسعة بعد الاجتماعات التقييمية لا يحدث دائماً بشكل منتظم، مبيناً ذلك بقوله: "النتائج تُناقش في الاجتماعات، لكن نشرها بشكل أوسع بعد الاجتماع ما يكون دائماً بنفس المستوى." كما أشار (م3) – مساعد مدير تعليم– إلى أن بعض الإدارات تركز على مناقشة النتائج واتخاذ الإجراءات التصحيحية داخلياً، دون أن يصاحب ذلك إعلان أو نشر منهجي لهذه النتائج، إذ ذكر أن: "الاجتماعات التقييمية موجودة، لكن نشر نتائجها للفرق بشكل واضح أو دوري ما يزال محدوداً."

ومن جهة أخرى أوضح (م6) – مساعد مدير تعليم– أن ضغط الأعمال التشغيلية قد يؤدي أحياناً إلى التركيز على مناقشة النتائج واتخاذ قرارات فورية، دون توثيق أو نشر مخرجات الاجتماعات بصورة منظمة، مبيناً ذلك بالقول: "أحياناً يتم التركيز على معالجة التحديات مباشرة بعد الاجتماع، بينما نشر النتائج أو توثيقها ما يأخذ نفس القدر من الاهتمام"، كما أشار (م7) – مساعد مدير تعليم– إلى أن غياب آليات واضحة لنشر نتائج الاجتماعات التقييمية قد يحد من استفادة الفرق المختلفة من نتائج التقييم، موضحاً ذلك بقوله: "لو كانت نتائج الاجتماعات التقييمية تُنشر بشكل منظم، يمكن أن تستفيد منها الإدارات المختلفة في تحسين عملها."

وأضاف (م10) – مساعد مدير تعليم– أن تعزيز الشفافية في مشاركة نتائج التنفيذ قد يسهم في دعم التعلم المؤسسي وتحسين الأداء، إذ ذكر أن: "مشاركة نتائج التنفيذ مع الفرق بشكل واضح تساعد على التعلم من التجارب وتحسين الأداء في المرات القادمة."

ومن خلال تحليل إجابات المشاركين يتضح أن محدودية نشر نتائج التنفيذ بعد الاجتماعات التقييمية لا تعني غياب عمليات التقييم، بل تعكس - في بعض الحالات - تركّز هذه المناقشات داخل نطاق القيادات الإدارية دون أن يصاحبها نشر منهجي لنتائجها، كما تشير هذه النتيجة إلى الحاجة إلى تعزيز آليات التوثيق والنشر المنتظم لمخرجات الاجتماعات التقييمية، بما يدعم الشفافية المؤسسية ويعزز التعلم التنظيمي المستمر.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن ممارسات الاتصال وجمع التغذية الراجعة والمتابعة متحققة بدرجة متوسطة تميل إلى الاعتدال، إلا أن التحول نحو دورة مراجعة متكاملة قائمة على التحليل المنتظم، والمقارنة المرجعية، والشفافية في نشر النتائج — كما تتطلبه منهجية — (OKRs) لا يزال بحاجة إلى تعزيز. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تطوير مهارات موظفي إدارات التطوير والتحول في تحليل التغذية الراجعة، وإدارة التقارير الربعية، وتفعيل أدوات المتابعة الرقمية بصورة أكثر تكاملاً، بما يسهم في ترسيخ ثقافة مؤسسية قائمة على التعلم المستمر وتحسين الأداء.

وفيما يتعلق بالدراسات المرتبطة بمنهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs)، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن بعض الأبعاد المرتبطة بفلسفة OKRs– مثل التركيز على النتائج بدلاً من المهام، والابتكار والطموح في صياغة الأهداف – جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أن تطبيق هذه المنهجية لا يزال في مرحلة التطوير داخل إدارات التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي (2018) التي أوضحت أن تطبيق الإدارة بالأهداف يسهم في تحسين الأداء، لكنه يواجه تحديات تتعلق بضعف المشاركة والالتزام والتغذية الراجعة، وهي عوامل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية تطبيق منهجية OKRs التي تقوم أساساً على المشاركة والشفافية والمتابعة المستمرة.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Beaussart (2021) التي بيّنت أن نجاح تطبيق OKRs يعتمد على وضوح الأهداف ومحدودية عددها والتركيز على النتائج والمتابعة المستمرة، كما أشارت إلى أن من أبرز أسباب فشل التطبيق وجود أهداف غير محددة وضعف الاتساق بين الأهداف والنتائج، وهو ما يمكن أن يفسر ظهور بعض أبعاد الدراسة الحالية بدرجة متوسطة. وتنسجم نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة Radonic (2020) التي أكدت أن منهجية OKRs تسهم في تعزيز الشفافية وتحفيز الموظفين وربط الأهداف الفردية بالأهداف المؤسسية، مما يدعم التفسير الذي توصلت إليه الدراسة الحالية بأن تطوير تطبيق OKRs يمكن أن يسهم في تعزيز التركيز على النتائج وتحسين التنسيق بين المستويات التنظيمية.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Petreska (2020) التي أكدت أن نجاح تطبيق OKRs يتطلب بيئة تنظيمية شفافة وتواصلاً واضحاً وثقافة تنظيمية داعمة، وهي عوامل تتشابه مع ما أظهرته

الدراسة الحالية من أن بعض الممارسات المرتبطة بالثقافة التنظيمية – مثل الابتكار والطموح في صياغة الأهداف – لا تزال في مستوى متوسط.

وتدعم هذه النتائج كذلك دراسة Mangipudi et al. (2021) التي أظهرت أن تطبيق OKRs يسهم في تحسين مواءمة الأهداف وتعزيز الشفافية والمساءلة التنظيمية، وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه الدراسة الحالية من أهمية تطوير آليات المواءمة بين المستويات التنظيمية داخل إدارات التعليم.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Cao (2021) التي أوضحت أن دمج OKRs مع تحليلات البيانات والتقنيات الرقمية يسهم في تحسين جودة التقييم المؤسسي، وهو ما يدعم ما أظهرته الدراسة الحالية من أن استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ جاء بدرجة متوسطة، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز البنية التقنية الداعمة للتخطيط القائم على النتائج. وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة Akhtar & Sultan (2022) التي أكدت أهمية ربط OKRs بمؤشرات الأداء ومتابعتها بصورة مستمرة لتحقيق فاعلية أكبر في التنفيذ. كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Litterer (2023) التي بينت أن تطبيق نموذج OKR في المؤسسات التعليمية يسهم في تحسين التخطيط وصنع القرار وتعزيز التركيز على الأولويات المشتركة، وهو ما يدعم أهمية تطوير تطبيق هذه المنهجية داخل إدارات التعليم. كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Chikezie et al. (2024) التي أكدت أن مواءمة التخطيط الاستراتيجي مع التنفيذ التشغيلي واستخدام البيانات والتحليل المستمر تمثل عوامل أساسية في تحقيق الكفاءة المؤسسية، وهي المبادئ ذاتها التي تقوم عليها منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة.

يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية جاءت متسقة - إلى حد كبير - مع الاتجاه العام للدراسات السابقة التي تشير إلى أن المؤسسات التعليمية غالباً ما تكون في مرحلة انتقالية بين التخطيط التقليدي والتخطيط القائم على النتائج. كما تؤكد هذه الدراسات أن نجاح تطبيق منهجيات التخطيط الحديثة – مثل OKRs– يعتمد على بناء القدرات البشرية، وتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير، وتطوير الأنظمة التقنية وآليات المتابعة والتقييم المستمر.

النتائج المُتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الرئيس: "ما واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs) من وجهة نظر الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs، من وجهة نظر الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم، بالأبعاد والعبارات وترتيبها حسب قيمة المتوسط الحسابي لها، وفي حالة تساوي

المتوسطات الحسابية فقد تم ترتيبها حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل، ويوضح جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الأبعاد مرتبة تنازلياً:

جدول (13):

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم حول ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة **OKRs** بالأبعاد مرتبة تنازلياً.*

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	**وضع الأهداف وقابليتها للقياس**	**3.41**	**0.75**	**1**	**عالية**
5	**استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ**	**3.30**	**0.62**	**2**	**متوسطة**
6	**المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة**	**3.30**	**0.66**	**3**	**متوسطة**
2	**مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية**	**3.30**	**0.68**	**4**	**متوسطة**
3	**التركيز على النتائج بدلاً من المهام**	**3.27**	**0.61**	**5**	**متوسطة**
4	**الابتكار والطموح في صياغة الأهداف**	**3.26**	**0.60**	**6**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs	**3.31**	**0.61**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي العام لقيم المتوسطات لاستجابات الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم حول: " ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs" جاء بدرجة "متوسطة " إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3,31)، والانحراف المعياري (0,61) تدل على اتفاق كبير في تقديرها، كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد من (0,60-0,75) وهي قيم أقل من واحد صحيح مما يُعني تجانس تقدير الموظفين في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم للمؤشرات الدالة على ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs بإدارات التعليم. وأن ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs)لا تزال في مرحلة التطبيق الجزئي أو غير المكتمل داخل إدارات التطوير والتحول، إذ تتوفر بعض الممارسات الأساسية، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى النضج المؤسسي الذي يعكس تبنياً شاملاً ومتكاملاً للمنهجية في جميع أبعادها، وفي الوقت نفسه؛ قلة الممارسة الفعلية المتعلقة بمهارات التركيز على النتائج بدلاً من المهام، والمهارات المتعلقة بالابتكار والطموح في صياغة الأهداف، وهو ما يدل على أن تطبيق هذه الممارسات ما يزال في مرحلة التطبيق الجزئي أو غير المكتمل، إذ تتوفر بعض عناصر التخطيط الحديثة، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى النضج المؤسسي الكامل.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن تطبيق ممارسات التخطيط التشغيلي أو الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية غالباً ما يكون في مستوى متوسط نتيجة وجود معوقات تنظيمية أو مهارية، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الفضلي والعقيلي (2017) التي بينت أن المعوقات الإدارية جاءت في المرتبة الأولى تليها المعوقات الشخصية بدرجة متوسطة، وهو ما ينسجم مع ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من أن بعض أبعاد التخطيط – مثل الابتكار في صياغة الأهداف أو التركيز على النتائج – لم تصل إلى مستوى مرتفع من الممارسة، مما يعكس وجود تحديات تنظيمية ومهارية تحد من التطبيق الكامل للتخطيط الحديث. كما تتفق الدراستان في التأكيد على أهمية التدريب في مجال التخطيط وتفعيل التغذية الراجعة، وهو ما يتوافق مع ما كشفت عنه الدراسة الحالية من أن بعد المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة جاء بدرجة متوسطة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الجنوبي (2020) التي أشارت إلى ضعف الجانب المعرفي المرتبط بالتخطيط التشغيلي، وأكدت الحاجة إلى نشر ثقافة التخطيط وتدريب العاملين عليه. ويعزز هذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن بعض أبعاد التخطيط المرتبطة بالابتكار والطموح والنتائج لا تزال في مستوى متوسط، مما يشير إلى حاجة إدارات التعليم إلى تعزيز بناء القدرات المهنية لدى العاملين في مجالات التخطيط التشغيلي الحديث.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة الهنداوي وأحمد (2021) التي كشفت عن وجود معوقات كبيرة تواجه التخطيط، مثل ضعف التنسيق بين الأقسام وغياب التعاون وقلة مناقشة الخطط، إذ يمكن تفسير الدرجة المتوسطة لبعض أبعاد التخطيط في الدراسة الحالية – مثل مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية – في ضوء هذه المعوقات التنظيمية التي تؤثر في جودة تنفيذ الخطط.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العريفي (2021) التي أظهرت أن بعض أبعاد التخطيط الاستراتيجي في وزارة التعليم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (3.27)، خاصة فيما يتعلق بالموارد البشرية والتنظيمية، وهو ما يعكس تشابهاً في السياق المؤسسي لوزارة التعليم، إذ تظهر الحاجة المستمرة إلى تطوير مهارات التخطيط لدى القيادات التربوية وتعزيز المتطلبات التنظيمية والبشرية الداعمة للتخطيط الفعّال.

وتتفق نتائج الدراسة أيضاً مع دراسة القحطاني (2022) التي كشفت عن وجود صعوبات تواجه التخطيط الاستراتيجي في إدارات التعليم، مثل قلة الموارد، وجمود الأنظمة الإدارية، وضعف التأهيل المهني، ومقاومة التغيير. ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة التي ظهرت في الدراسة الحالية – خاصة في أبعاد مثل الابتكار في صياغة الأهداف والتركيز على النتائج – في ضوء هذه التحديات التنظيمية والثقافية التي تحد من التحول الكامل نحو ممارسات التخطيط الحديثة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة خليفة (2024) التي أظهرت أن مؤشرات التخطيط التشغيلي جاءت بمتوسط (3.49)، وهي نتيجة قريبة من نتائج الدراسة الحالية، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة التخطيط التشغيلي في المؤسسات التعليمية غالباً ما يكون متوسطاً مع وجود علاقة إيجابية بين التخطيط وجودة اتخاذ القرار. وتدعم هذه النتيجة أيضاً دراسة الحمادي (2025) التي بينت أن درجة توفر مهارات التخطيط التشغيلي لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، رغم وجود متطلبات مرتفعة لتطوير هذه المهارات، وهو ما يعكس إدراك المؤسسات التعليمية تدرك لأهمية التخطيط التشغيلي، لكنها لا تزال بحاجة إلى تعزيز التدريب وبناء القدرات المهنية لتفعيل هذه المهارات بصورة أكثر فاعلية.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Odim et al. (2025) التي أكدت أن ضعف مهارات التخطيط وغياب التدريب المناسب وغياب الثقافة التنظيمية الداعمة للتخطيط تعد من أبرز العوائق التي تحد من فعالية التخطيط في المؤسسات التعليمية، وهو ما يتسق مع ما أظهرته الدراسة الحالية من أن ممارسات التخطيط القائمة على النتائج لا تزال في مرحلة التطوير. وفي السياق الدولي، تتشابه نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Yaw & Terzungwe (2019) التي أشارت إلى أن التخطيط التربوي الفعال قد يتأثر بعدد من القيود مثل القيود السياسية والمالية والإحصائية، إضافة إلى ضعف إدارة الموارد التعليمية، وهو ما يوضح أن تحديات التخطيط ليست محصورة في سياق معين، بل تمثل قضية شائعة في العديد من الأنظمة التعليمية. وفيما يتعلق بترتيب أبعاد واقع ممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة OKRs بإدارات التعليم من وجهة نظر أفراد الدراسة، فقد جاء بُعد "وضع الأهداف وقابليتها للقياس" بالترتيب الأول بمتوسط (3,41) وبدرجة عالية، وهذا يدل على أن نقطة القوة الأبرز لدى إدارات التطوير والتحول تتمثل في مهارة صياغة الأهداف وربطها بالرؤية العامة، واشتقاقها من الأهداف الاستراتيجية، واستخدام منطق القياس، ما يعكس وجود وعي جيد لدى الموظفين بأهمية صياغة أهداف واضحة وقابلة للقياس، وفي جانب تحديد النتائج الرئيسة القابلة للقياس الكمي. أما البُعد الخامس: "استخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ" فجاء بمتوسط حسابي (3,30) وبدرجة متوسطة، وتدل هذه النتيجة على أنه بالرغم من توفر بعض الأدوات التقنية الداعمة، فإن توظيفها في إدارة وتتبع الأهداف والنتائج لا يزال محدوداً، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز التكامل بين أنظمة التخطيط الرقمي ومنهجية (OKRs)، وتدريب الموظفين على استخدامها بكفاءة أعلى.

وجاء بُعدا: "المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة بالترتيب الثالث ومواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية" في الترتيب الرابع بالمتوسط الحسابي بنفسه (3,30) بدرجة متوسطة باختلاف الانحراف المعياري إذ تمَّ ترتيبهما - وفقاً للانحراف المعياري الأقل - على التوالي (0,66، 0,68). مما يعكس أن عمليات المراجعة الدورية وربط الأهداف بين المستويات الإدارية لا تزال بحاجة إلى تنظيم أكثر منهجية، بما يضمن

انسجام الأهداف التشغيلية مع التوجهات الاستراتيجية، وتفعيل دور التغذية الراجعة في تحسين الأداء بشكل مستمر. وجاء البُعد الثالث: "التركيز على النتائج بدلاً من المهام" بالترتيب الخامس بمتوسط (3,27) وبدرجة متوسطة، وهو ما يعكس محدودية التحول الثقافي من التفكير القائم على تنفيذ الأنشطة إلى التفكير القائم على تحقيق النتائج والأثر، الأمر الذي يُعد جوهرياً في فلسفة (OKRs)، ويستدعي تعزيز الوعي المؤسسي بمفهوم قياس القيمة المضافة لا مجرد إنجاز الأعمال.

وجاء البُعد الرابع: "الابتكار والطموح في صياغة الأهداف" بالترتيب الأخير بمتوسط (3,26) وبدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أن صياغة الأهداف لا تزال تميل إلى الواقعية التحفظية أكثر من الطموح التحفيزي، في حين أن منهجية (OKRs) تقوم في جوهرها على تحديد أهداف نوعية تتسم بالتحدي وتحفّز الأداء المتميز.

ويمكن النظر إلى البُعد الرابع: «الابتكار والطموح في صياغة الأهداف» بوصفه مؤشراً كلياً على درجة النضج الثقافي والتفكيري في تبنّي منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) داخل إدارات التطوير والتحول، ما يعكس حضور الابتكار والطموح في الممارسة التخطيطية، إلا أنهما لم يبلغا مستوى ترسيخ مؤسسي الذي يجعل منهما سمة منهجية ثابتة في دورة التخطيط التشغيلي. وبعبارة أخرى، فإن الإدارات لا تعمل في بيئة تقليدية جامدة، لكنها في الوقت ذاته لم تنتقل بعد إلى مستوى الطموح التحويلي الذي تقوم عليه فلسفة (OKRs) وتشير هذه النتيجة إلى أن صياغة الأهداف تميل في الغالب إلى الواقعية التحفظية أكثر من كونها أهدافاً ممتدة (Stretch Goals) ذات طابع تحدٍّ مرتفع. فالمنهجية في أصلها النظري، كما تطرحها أدبيات الإدارة الحديثة، تقوم على تحديد أهداف نوعية جريئة تستفز الأداء وتدفع الفرق إلى تجاوز الأداء المعتاد، مع قبول احتمالية عدم تحقيق 100% من النتائج بوصف ذلك جزءاً من فلسفة التعلم والنمو. إلا أن المتوسط العام للبُعد الذي جاء بالمستوى المتوسط وبالترتيب الأخير يدل على أن هذا الفهم لم يتحول بعد إلى ممارسة تشغيلية مكتملة داخل إدارات التطوير والتحول، مما يحد من قدرة الأهداف على إحداث قفزات نوعية في الأداء المؤسسي.

ومن منظور نظري، يرتبط بعد الابتكار والطموح في صياغة الأهداف بمفاهيم القيادة التحويلية، وإدارة الابتكار، وثقافة التعلم التنظيمي، إذ تؤكد هذه الأطر أن الطموح المؤسسي لا يتشكل فقط عبر صياغة أهداف عليا ملهمة، بل عبر بناء بيئة تنظيمية داعمة للمخاطرة المحسوبة، وتوظيف أدوات حديثة للتحليل وصناعة القرار، واعتماد المقارنة المرجعية والتعلم من الممارسات الرائدة. وعندما تبقى هذه العناصر في مستوى متوسط، فإن الأهداف تصبح أقرب إلى تحسين تدريجي للأداء، بدلاً من تحقيق نقلات نوعية وهو ما يتعارض مع الروح الجوهرية لمنهجية (OKRs).

وفي سياق إدارات التطوير والتحول تحديداً، تكتسب هذه النتيجة دلالة أعمق؛ إذ إن طبيعة عمل هذه الإدارات تفترض أن تكون قاطرة التغيير المؤسسي، والمسؤولة عن نقل إدارات التعليم من نمط التخطيط التقليدي إلى التخطيط القائم على النتائج والأثر. وعليه، فإن بقاء مستوى الابتكار والطموح في صياغة الأهداف ضمن الدرجة المتوسطة يشير إلى وجود فجوة مهارية ومنهجية تستوجب التدخل، خاصة في مجالات تصميم الأهداف الممتدة، وبناء نتائج رئيسة طموحة قابلة للقياس، وتوظيف أدوات التحليل الحديثة لدعم صناعة الهدف ذاته.

كما يكشف عن حالة تنظيمية يمكن وصفها بـ«الطموح المُعلن» أكثر من «الطموح المُمارَس». فالمؤسسة تبدو واعية بأهمية صياغة أهداف ملهمة، إلا أن هذا الوعي لم يتحول بعد إلى منظومة تشغيلية تُدار بدورات تعلم منتظمة، تُختبر فيها الفرضيات، وتُراجع النتائج، وتُعدّل الأهداف وفق منطق التحسين المستمر. وبهذا المعنى، يبقى الطموح في مستوى الاداء التخطيطي العام، دون أن يتجسد في بنية إجرائية تُنتج ابتكاراً متراكماً عبر الزمن. وما يدعم هذا التفسير ظهور العبارة: " تُشجع الإدارة الفرق على تقديم مقترحات إبداعية لتطوير الأهداف."، التي جاءت بدرجة متوسطة إذ إن الإبداع موجود، لكنه لا يتدفق بوصفه ثقافة مؤسسية مستقرة، بل يظهر في صورة مبادرات فردية أو جهود ظرفية، وهذا النمط يرتبط في الأدبيات التنظيمية بغياب ما يُعرف ببنية الابتكار المؤسسي، التي تشمل مسارات رسمية لاستقبال الأفكار، وآليات تقييم واضحة، وربطاً مباشراً بين جودة الفكرة ومؤشرات النتائج الرئيسة .(KRs) فعندما لا تُربط المقترحات الإبداعية بدورة OKRs الربعية، ولا تُمنح الفرق مساحة منظمة للعصف الذهني والمراجعة، يتحول الابتكار إلى فعل عارض لا يرقى إلى مستوى الممارسة التشغيلية المتكررة.

ومن خلال ما تبين من نتيجة صياغة الأهداف الطموحة بأسلوب يحفّز فرق العمل التي ظهرت بدرجة متوسطة تدل على وجود فجوة بين الطموح من حيث المضمون، والتحفيز من حيث الأثر السلوكي. فالهدف قد يكون مرتفع السقف نظرياً، لكنه لا يكتسب شرعيته النفسية والتنظيمية ما لم يُدعَم بسردية واضحة تبيّن أهميته، ومعناه، وأثره المتوقع، إضافة إلى توفير بيئة آمنة تسمح بالتجريب والتعلم من الإخفاق الجزئي، وتؤكد نظريات الدافعية والتحفيز أن الأفراد يميلون إلى خفض مستوى التحدي عندما يغيب الدعم أو يسود مناخ المساءلة العقابية، مما يؤدي إلى تبني أهداف أكثر تحفظاً. ومن هنا يمكن تفسير النزعة الواقعية التحفظية التي ظهرت في النتائج، بوصفها انعكاساً لثقافة تنظيمية لم تترسخ فيها بعد فلسفة «الأهداف الممتدة» التي تقوم عليها منهجية.(OKRs)

وتتضح هذه النتيجة بصورة أكبر عند النظر إلى أدنى العبارات في بُعد الابتكار والطموح في صياغة الأهداف المرتبطة باستخدام المقارنة المرجعية وتوظيف الذكاء الاصطناعي؛ إذ تُعد هاتان الأداتان من المحركات الرئيسة لصناعة الطموح المؤسسي في الفكر الإداري المعاصر. فالمقارنة المرجعية تسهم في توسيع

أفق التخطيط من خلال الاستفادة من أفضل الممارسات خارج حدود المؤسسة، بينما يتيح الذكاء الاصطناعي إمكانات متقدمة لتحليل البيانات واستشراف البدائل وبناء مؤشرات أداء أكثر دقة. وعندما يكون توظيف هذه الأدوات محدوداً، فإن صياغة الأهداف تميل إلى الواقعية التحفظية، وتبقى أقرب إلى التحسين التدريجي بدلاً من تحقيق نقلات نوعية في الأداء.

وبناءً على ذلك، لا يرتبط التحدي بضعف الرغبة في الابتكار بقدر ما يرتبط بغياب منظومة مؤسسية متكاملة تُحوّل الطموح إلى ممارسة منهجية مدعومة بأدوات تحليل حديثة، وآليات مراجعة دورية، وثقافة تنظيمية تشجع على التعلم والمخاطرة المحسوبة. فنجاح دمج منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) في التخطيط التشغيلي لا يقتصر على تطبيق خطوات إجرائية، بل يتطلب تنمية التفكير الاستراتيجي الابتكاري وتعزيز مهارات صياغة الأهداف الطموحة القابلة للقياس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2018) التي أكدت أهمية تنمية مهارات التخطيط لدى القيادات التربوية من خلال ورش العمل والدعم الاستشاري لتعزيز جودة تنفيذ الخطط التشغيلية،

ومن خلال ما سبق فإن نتائج هذا المحور تكشف عن وجود أساس مقبول لممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التطوير والتحول، إلا أن دمج منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة لا يزال بحاجة إلى تطوير منهجي يستهدف رفع كفاءة الموظفين في مجالات صياغة الأهداف الطموحة، وتعزيز المواءمة التنظيمية، وتفعيل المتابعة الدورية، واستخدام التقنية بكفاءة، بما يسهم في الانتقال من مستوى الممارسة المتوسطة إلى مستوى النضج المؤسسي المتكامل في تطبيق (OKRs) ضمن عمليات التخطيط التشغيلي

وفي جانب المقابلات بتفسير الجانب الكمي، بحصول الدرجة الكلية لممارسات التخطيط التشغيلي في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) بدرجة متوسطة، أشار (م1) – وهو أحد مديري إدارات التعليم – إلى أن تفسير ذلك يعود إلى أن إدارات التعليم تمتلك أساساً جيداً في صياغة الأهداف وربطها بالتوجهات الاستراتيجية، إلا أن التطبيق العملي للمنهجية لا يزال في مرحلة التدرج، موضحاً ذلك بقوله: "بشكل عام الأهداف عندنا واضحة ومرتبطة برؤية الوزارة، لكن تحويلها لنتائج قابلة للقياس بشكل مستمر ما زال يحتاج تطوير أكثر ولضيق الوقت المتاح أمام فريق الخطة". كما أشار (م5) إلى وجود فجوة بين التخطيط المكتوب والتطبيق الفعلي داخل بعض الإدارات، إذ ذكر أن: "الخطط موجودة ومكتوبة بشكل جيد، لكن أحياناً التنفيذ على أرض الواقع ما يكون بنفس المستوى، خاصة في متابعة النتائج."

وأضاف (م8) أن أحد أسباب ظهور النتيجة بدرجة متوسطة يتمثل في أن بعض الإدارات ما زالت في مرحلة الانتقال من التخطيط التقليدي إلى التخطيط القائم على النتائج، إذ أفاد بالقول: "إدارات التعليم بدأت تتجه للتخطيط المبني على النتائج، لكن التحول الكامل لمنهجية مثل OKRs يحتاج وقت وبناء خبرة

داخل الفرق." ومن جهة أخرى أشار (م2) إلى أن الثقافة الإدارية في بعض الإدارات ما تزال تميل إلى قياس الإنجاز بعدد الأنشطة المنفذة أكثر من قياس النتائج الفعلية، موضحاً ذلك بقوله: "أحياناً يتم تقييم العمل بعدد البرامج أو الأنشطة اللي نفذت، بينما المفروض التركيز يكون على الأثر والنتيجة." كما أوضح (م3) أن ضعف المتابعة الدورية يعد أحد العوامل المؤثرة في ذلك، إذ ذكر أن: "المتابعة غالباً تكون من خلال تقارير دورية تقليدية، بينما منهجية OKRs تعتمد على مراجعات مستمرة ومتابعة تفاعلية". ويرى (م6) أن استخدام التقنية في إدارات التعليم يتركز في الجوانب التنظيمية أكثر من الجوانب التحليلية، وقد أوضح ذلك بقوله: "التقنية موجودة وتستخدم في توثيق الخطط ومشاركة البيانات، لكن استخدامها في تحليل النتائج ودعم اتخاذ القرار ما زال محدود".

كما أشار (م7) و (م9) و (م10) إلى أن مستوى الابتكار والطموح في صياغة الأهداف لا يزال دون المستوى الذي تتطلبه منهجية OKRs، موضحين أن بعض الإدارات تميل إلى وضع أهداف واقعية أكثر من كونها أهدافاً طموحة محفزة للأداء، إذ ذكر أحدهم أنه: "غالباً الإدارات تميل للأهداف الواقعية المضمونة أكثر من الأهداف الطموحة اللي فيها تحدي."

كما أشار بعض المشاركين إلى أن استخدام أدوات حديثة مثل المقارنات المرجعية أو تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم عملية التخطيط لا يزال محدوداً، مما يحد من قدرة الإدارات على بناء أهداف أكثر ابتكاراً واستشرافاً للمستقبل.

وبصورة عامة اتفق المشاركون على أن إدارات التعليم تمتلك مستوى جيداً من الوضوح في صياغة الأهداف وارتباطها بالتوجهات الاستراتيجية، إلا أن التحدي الأكبر يتمثل في تحويل هذه الأهداف إلى نتائج تشغيلية قابلة للقياس، وتعزيز المتابعة الدورية، وتوظيف التقنية بصورة أكثر تقدماً في تحليل البيانات ودعم اتخاذ القرار، إضافة إلى تعزيز ثقافة الابتكار والطموح في صياغة الأهداف بما يتوافق مع فلسفة منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتحليل البيانات الكمية والنوعية، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التطوير والتحول بإدارات التعليم في ضوء منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة (OKRs) جاء بدرجة متوسطة بوجه عام، مما يدل على وجود ممارسات مرتبطة بالتخطيط القائم على النتائج، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى التطبيق المؤسسي المتكامل.

2. أظهرت النتائج أن صياغة الأهداف وقابليتها للقياس تمثل أحد الجوانب الأكثر تحققاً في إدارات التعليم، مما يعكس وجود وعي تنظيمي بأهمية تحديد الأهداف بوضوح وربطها بالتوجهات الاستراتيجية، وهو ما يعد أساساً مهماً لتطبيق منهجية(OKRs).
3. كشفت النتائج أن ممارسات المواءمة بين الأهداف على المستويات التنظيمية المختلفة، والمتابعة المستمرة والتغذية الراجعة، واستخدام التقنية في دعم التخطيط والتنفيذ متحققة بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن هذه الممارسات موجودة ولكنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتكامل المؤسسي.
4. أوضحت النتائج أن التحول نحو التركيز على النتائج بدلاً من المهام، وتعزيز الابتكار والطموح في صياغة الأهداف لا يزال في مستوى متوسط، وهو ما يعكس استمرار تأثير أنماط التخطيط التقليدية التي تركز على تنفيذ الأنشطة أكثر من قياس النتائج المتحققة.
5. أظهرت نتائج المقابلات أن عمليات المتابعة داخل إدارات التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على التقارير الدورية والاجتماعات التنظيمية، في حين أن استخدام تحليل البيانات والتغذية الراجعة بصورة منهجية في تحسين الأداء لا يزال محدوداً نسبياً.
6. تشير النتائج إلى أن إدارات التطوير والتحول تمتلك مقومات أولية لتطبيق منهجية(OKRs) ، إلا أن تعزيز فاعلية التطبيق يتطلب تطوير الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة النتائج، وتوسيع استخدام التقنيات الرقمية في متابعة الأداء، وتعزيز الشفافية في مشاركة البيانات ونتائج التنفيذ بين المستويات التنظيمية المختلفة.

وبوجه عام تعكس نتائج الدراسة أن إدارات التعليم تمر بمرحلة انتقالية نحو تبني نماذج التخطيط القائمة على النتائج، الأمر الذي يتطلب تطوير الممارسات التنظيمية المرتبطة بالمتابعة والتحليل والمواءمة **المؤسسية لضمان تحقيق الاستفادة الكاملة من منهجية الأهداف والنتائج الرئيسة.**

التوصيات

1. تعزيز وضوح الأهداف ومواءمتها مع الاستراتيجية العليا :التأكيد على صياغة أهداف تشغيلية واضحة وقابلة للقياس مرتبطة مباشرة برؤية ورسالة وزارة التعليم، مع التركيز على الالتزام بعدد محدود من النتائج الرئيسة لكل هدف لضمان التركيز والفعالية.
2. تحسين المواءمة بين المستويات التنظيمية :وضع آليات رسمية لمتابعة الربط الرأسي والأفقي بين الأهداف التشغيلية في جميع الإدارات، مع زيادة مشاركة الموظفين في صياغة الأهداف لضمان مواءمة تطبيقية وليس شكلية فقط.

3. تعميق التركيز على النتائج بدلاً من المهام :تدريب الفرق الإدارية على تحويل الأهداف إلى نتائج رئيسة قابلة للقياس، وإنشاء دورات مراجعة دورية لضمان تصحيح المسار وتحقيق النتائج المرجوة.
4. تعزيز الابتكار والطموح في صياغة الأهداف :تشجيع الإدارات على اعتماد أهداف طموحة (Stretch Goals)واستخدام أدوات حديثة مثل المقارنات المرجعية والذكاء الاصطناعي لتعزيز الابتكار والتجديد في التخطيط التشغيلي.
5. تطوير استخدام التقنية في التخطيط والمتابعة :توسيع استخدام المنصات الرقمية المتخصصة، وتحليل البيانات التشغيلية وربطها بالأهداف، مع تحسين نظم التقارير الرقمية لتعزيز المساءلة، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة.
6. رفع مستوى الشفافية المؤسسية :وضع آليات منتظمة لإعلان نتائج تنفيذ الخطط التشغيلية، ونشر مؤشرات الأداء على مستوى جميع الموظفين لضمان فهم مشترك للأولويات وتحفيز المشاركة الفعالة.

مقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة أثر تطبيق (OKRs) على الأداء المؤسسي والنتائج التعليمية في إدارات التعليم على المدى الطويل، وربط ذلك بمؤشرات الأداء النوعية والكمية.
2. استكشاف العوامل الثقافية والتنظيمية التي تؤثر على تبني ثقافة النتائج والابتكار داخل إدارات التعليم.
3. بحث إمكانية توظيف الذكاء الاصطناعي والتحليلات المتقدمة في تحسين التخطيط التشغيلي، ومتابعة الأداء، وربط النتائج بالقرارات الاستراتيجية.
4. مقارنة فعالية ممارسات التخطيط التشغيلي في إدارات التعليم السعودية مع نماذج إقليمية ودولية ناجحة لتعزيز المقارنات المرجعية وتطوير الأداء.
5. دراسة العلاقة بين مواءمة الأهداف بين المستويات التنظيمية ودرجة التزام الموظفين والمستفيدين بتحقيق النتائج المرجوة.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية

ابن بصيص، بندر بن عبد المحسن. (2020). متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي بإدارات التعليم ودورها في تحقيق الأهداف التعليمية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة القراءة والمعرفة*،20(1)، 107- 136.

الجنوبي، منصور بن عبد الرحمن. (2020). مدى انطباق مراحل التخطيط الإستراتيجي وعمليات التخطيط التشغيلي على مستوى الكلية الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 9(1)، 307 - 352.

الحمادي، متعب بن عبد المحسن. (2025). مهارات التخطيط التشغيلي لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الرياض. *العلوم التربوية*، 33(2) 85-116.

حمد، سلوى درار عوض. (2023). أثر إدارة الجودة الشاملة وبطاقة الأداء المتوازن في تحقيق أهداف رؤية 2030 م. بالجامعات السعودية. *مجلة رماح للبحوث والدراسات،15* (79)، 59 - 91.

خليفة، وفاء (2024) التخطيط التشغيلي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مدينة حمص، *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، *46*(15) ،11-74.

ذيب، هيثم عبد الله (2020) *أصول التخطيط الاستراتيجي*، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع

الزهراني، علي عبدان سعيد (2018). "درجة تنفيذ قادة مدارس محافظة قلوة للخطط التشغيلية من وجهة نظر المعلمين". *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 34(5)، 335-364.

طوقان، عامر محمد سعيد (2018) *التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التشغيلي*، عمان: شركة دار البيروني للنشر والتوزيع

العجمي، صالح سعيد مصري (2018). *الإدارة بالأهداف وأثرها في أداء العاملين في وزارة التربية في الكويت* [رسالة ماجستير منشورة] جامعة آل البيت، الأردن.

العريفي، حصة بنت سعد ناصر. (2021). تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات التربوية بوزارة التعليم في ضوء نموذج فايفر (Pfeiffer): استراتيجية مقترحة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(3)، 115 – 139.

العساف، صالح محمد (2018) *مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض: مكتبة العبيكان: الرياض.

العلي، عبد الله بن فريح معيقل. (2022). *التخطيط الاستراتيجي "نماذج بناء الاستراتيجية وتطبيقاتها"*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

عمر، أحمد عبد الرزاق سيد. (2022). *مؤشرات الأداء الرئيسة KPIs ومجالات استخدامها*، دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع.

الفضلي، منى عبد المحسن، والعقيلي، حصة صالح. (2017). معوقات إعداد الخطط التشغيلية لدى القيادات التربوية في إدارة التعليم بمحافظة البكيرية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 98(1)، 117-213.

القحطاني، شافي عشق آل عاطف. (2022). الصعوبات التي تحد من ممارسة مشرفي التخطيط بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية للتخطيط الاستراتيجي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (79)، 122- 138.

كريسول، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية-النوعية-المزجة* (عبد المحسن القحطاني، مترجم) (ط.2). دار المسيلة. (نشر العمل الأصلي في 2014).

المذكور، مريم أحمد عبد الله. (2024). واقع التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية بدولة الكويت من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 46(1)، 221 - 262.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2023). *التخطيط التربوي ومطالب تطويره*، الكويت: مركز النشر العلمي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي.

المهتدي، عائدة محمد. (2021). واقع تطبيق مدخل الإدارة والتخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم الأردنية. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*. 1(2)، 16-45.

الهنداوي، أحمد عبد الفتاح حمدي، وأحمد، محمود مصطفى أحمد. (2021). التخطيط التشغيلي وآليات تفعيله بكلية التربية بنين بالقاهرة: جامعة الأزهر دراسة حالة. *العلوم التربوية*، 29(3)، 1 - 83. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1335776

وزارة التعليم. (2023). *الدليل التنظيمي لإدارة التعليم العامة (دليل الأهداف والمهام)*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم ص 1-104.

Arabic References

Ibn Baṣīṣ, Bandar bin ʿAbd al-Muḥsin. (2020). Mutaṭallabāt taṭbīq al-takhṭīṭ al-istirātījī bi-idārāt al-taʿlīm wa-dawruhu fī taḥqīq al-ahdāf al-taʿlīmiyyah li-Ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah 2030. *Majallat al-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah, 20*(1), 107–136.

Al-Janūbī, Manṣūr bin ʿAbd al-Raḥmān. (2020). Madā inṭibāq marāḥil al-takhṭīṭ al-istirātījī wa-ʿamaliyyāt al-takhṭīṭ al-tashghīlī ʿalā mustawā al-kulliyyah al-jāmiʿiyyah min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Shaqrāʾ bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah. *Majallat ʿUlūm al-Insān wa-al-Mujtamaʿ, 9*(1), 307–352.

Al-Ḥammādī, Mutʿib bin ʿAbd al-Muḥsin. (2025). Mahārāt al-takhṭīṭ al-tashghīlī ladā mudīrī al-madāris al-ḥukūmiyyah fī Madīnat al-Riyāḍ. *Al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 33*(2), 85–116.

Ḥamad, Salwā Dirār ʿAwaḍ. (2023). Athar idārat al-jawdah al-shāmilah wa-biṭāqat al-adāʾ al-mutawāzin fī taḥqīq ahdāf Ruʾyat 2030 bi-al-jāmiʿāt al-Suʿūdiyyah. *Majallat Rimāḥ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 15*(79), 59–91.

Khalīfah, Wafāʾ. (2024). Al-takhṭīṭ al-tashghīlī wa-ʿalāqatuhu bi-al-qudrah ʿalā ittikhādh al-qarār ladā mudīrī al-madāris fī Madīnat Ḥimṣ. *Majallat Jāmiʿat al-Baʿth – Silsilat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 46*(15), 11–74.

Dhīb, Haytham ʿAbd Allāh. (2020). *Uṣūl al-takhṭīṭ al-istirātījī*. ʿAmmān: Dār al-Yāzūrī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Zahrānī, ʿAlī ʿAbdān Saʿīd. (2018). Darajat tanfīdh qādat madāris Muḥāfaẓat Qulwah lil-khuṭaṭ al-tashghīliyyah min wajhat naẓar al-muʿallimīn. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 34*(5), 335–364.

Ṭawqān, ʿĀmir Muḥammad Saʿīd. (2018). *Al-takhṭīṭ al-istirātījī wa-al-takhṭīṭ al-tashghīlī*. ʿAmmān: Sharikat Dār al-Bīrūnī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-ʿAjamī, Ṣāliḥ Saʿīd Miṣrī. (2018). *Al-idārah bi-al-ahdāf wa-atharuhā fī adāʾ al-ʿāmilīn fī Wizārat al-Tarbiyah fī al-Kuwayt* [رسالة غير منشورة]. Jāmiʿat Āl al-Bayt, al-Urdun.

Al-ʿArīfī, Ḥiṣṣah bint Saʿd Nāṣir. (2021). Taṭwīr mahārāt al-takhṭīṭ al-istirātījī ladā al-qiyādāt al-tarbawiyyah bi-Wizārat al-Taʿlīm fī ḍawʾ namūdhaj Pfeiffer: Istirātījiyyah muqtarahah. *Majallat Jāmiʿat Tabūk lil-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah, 1*(3), 115–139.

Al-ʿAssāf, Ṣāliḥ Muḥammad. (2018). *Madkhal ilā al-baḥth fī al-ʿulūm al-sulūkiyyah*. Al-Riyāḍ: Maktabat al-ʿUbaykān.

Al-ʿAlī, ʿAbd Allāh bin Furayḥ Muʿayqil. (2022). *Al-takhṭīṭ al-istirātījī: Namādhij bināʾ al-istirātījiyyah wa-taṭbīqātuhā*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyyah.

ʿUmar, Aḥmad ʿAbd al-Razzāq Sayyid. (2022). *Muʾashshirāt al-adāʾ al-raʾīsah KPIs wa-majālāt istikhdāmihā*. Dār al-Ibdāʿ al-Thaqāfī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Faḍlī, Munā ʿAbd al-Muḥsin, & Al-ʿUqaylī, Ḥiṣṣah Ṣāliḥ. (2017). Muʿawwiqāt iʿdād al-khuṭaṭ al-tashghīliyyah ladā al-qiyādāt al-tarbawiyyah fī idārat al-taʿlīm bi-Muḥāfaẓat al-Bukayriyyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 98*(1), 117–213.

Al-Qaḥṭānī, Shāfī ʿIshq Āl ʿĀṭif. (2022). Al-ṣuʿūbāt allatī taḥuddu min mumārasat mushrifī al-takhṭīṭ bi-idārāt al-taʿlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah lil-takhṭīṭ al-istirātījī. *Majallat al-Funūn wa-al-Adab wa-ʿUlūm al-Insāniyyāt wa-al-Ijtimāʿ*, (79), 122–138.

Creswell, John. (2019). *Taṣmīm al-buḥūth al-kammiyyah–al-nawʿiyyah–al-mamzūjah* (ʿAbd al-Muḥsin al-Qaḥṭānī, Trans.). Dār al-Masīlah. (Original work published 2014).

Al-Madhkūr, Maryam Aḥmad ʿAbd Allāh. (2024). Wāqiʿ al-takhṭīṭ al-istirātījī fī Wizārat al-Tarbiyah bi-Dawlat al-Kuwayt min wajhat naẓar mudīrī madāris al-taʿlīm al-ʿāmm. *Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿIlmiyyah – Silsilat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyyah, 46*(1), 221–262.

Al-Markaz al-ʿArabī lil-Buḥūth al-Tarbawiyyah li-Duwal al-Khalīj. (2023). *Al-takhṭīṭ al-tarbawī wa-maṭālib taṭwīrih*. Al-Kuwayt: Markaz al-Nashr al-ʿIlmī lil-Buḥūth al-Tarbawiyyah.

Al-Muhtadī, ʿĀʾidah Muḥammad. (2021). Wāqiʿ taṭbīq madkhal al-idārah wa-al-takhṭīṭ al-istirātījī fī Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Taʿlīm al-Urduniyyah. *Majallat al-Sharq al-Awsaṭ lil-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Thaqāfiyyah, 1*(2), 16–45.

Al-Hindāwī, Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ Ḥamdī, & Aḥmad, Maḥmūd Muṣṭafā. (2021). Al-takhṭīṭ al-tashghīlī wa-āliyāt tafʿīlih bi-Kulliyat al-Tarbiyah Banīn bi-al-Qāhirah: Jāmiʿat al-Azhar dirāsat ḥālah. *Al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 29*(3), 1–83.

Wizārat al-Taʿlīm. (2023). *Al-dalīl al-tanẓīmī li-idārāt al-taʿlīm al-ʿāmmah (Dalīl al-ahdāf wa-al-mahām)*. Al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah: Wizārat al-Taʿlīm.

ثانياً: المراجع الإنكليزية

Akhtar, W., & Sultan, M. (2022). Key performance indicators (KPIs), key result indicators (KRIs) and objectives and key results (OKRs). *Arabian Journal of Business and Management Review (Kuwait Chapter), 11*(4), 147–157. https://j.arabianjbmr.com/index.php/kcajbmr/article/view/1122

Beaussart, A. (2021). *Elements leading to successful implementations of objectives and key results (OKR) goal-setting systems* [Master's thesis, Leuven Katholieke Universiteit]. http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:31402

Cao, R. (2021). Research on teaching evaluation system of higher vocational colleges based on OKR and big data. In *ICCSE 2021 – IEEE 16th International Conference on Computer Science and Education* (pp. 676–680). https://doi.org/10.1109/ICCSE51940.2021.9569413

Chikezie, P. M., Ewim, A., Achumie, G., Adeleke, A., Okeke, I., & Mokogwu, C. (2024). Strategic planning and operational excellence: A conceptual model for growth in tech businesses. *International Journal of Engineering Research, 20*(11), 342–351.

Doerr, J. (2018). *Measure what matters: How Google, Bono, and the Gates Foundation rock the world with OKRs*. London: Penguin Business.

Duke, B. N. (2021). *Analyzing the impact of OKR goal setting with teachers on student and teacher performance outcomes* [Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University]. https://jewlscholar.mtsu.edu/handle/mtsu/6393

Henriksson, J. (2018). *Building a strategy implementation framework for a consultancy company* [Master's thesis, Metropolia University of Applied Sciences]. https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018120219438

Litterer, N. (2023). *A program evaluation of the objectives and key results model for school improvement* [Doctoral dissertation, University of Iowa].

Mangipudi, M. R., Prasad, K. D. V., & Vaidya, R. W. (2021). Objectives and key results for higher educational institutions: A blended approach as part of post-COVID-19 initiatives for keeping the institutions abreast of industry innovations, creating future leaders, and building the nation. *Pacific Business Review International, 13*(9), 46–56.

Odim, O., Chinyere, O., & Anyaeji, V. (2025). Effective educational planning and development of education: Challenges and prospects. *Panorama Journal of Education, 2*(4), 234–238.

OECD. (2020). *Education in Saudi Arabia*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/76df15a2-en

Petreska, E. (2020). *Bridging the gap between people and strategy through a shared vision: The central role of objectives and key results* [Master's thesis, Politecnico di Milano University]. https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/171074

Radonic, M. (2020). OKR system as a strategic management approach. In *XI Meeting of Businessmen and Scientists SPIN: Lean Management of Resources in the Economy of the Republic of Serbia* (Conference paper). https://www.researchgate.net/publication/346117723_OKR_System_as_a_Strategic_Management_Approach

Ryan, M. (2023). Higher education in Saudi Arabia: Challenges, opportunities, and future directions. *Research in Higher Education Journal, 43*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382950.pdf

Yaw, A. A., & Terzungwe, G. S. (2019). Educational planning in Nigeria: Constraints and prospects. *Education & Science Journal of Policy Review and Curriculum Development, 9*(1), 1–9..