بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة

إعداد
مي فتحي حسين أبو عصبة

إشراف
الدكتور عبـــد محمد عساف و الدكتور عبد الناصر القدومي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين

1426هـ/ 2005م

مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة

إعداد

مي فتحي حسين أبو عصبة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2005/12/21م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
1- الدكتور عبد محمد عساف	(رئيساً)	
2- الدكتور عبد الناصر القدومي	(مشرفاً ثانياً)	
3- الدكتور عطية مصلح	(ممتحناً خارجياً)	
4- الدكتور غسان الحلو	(ممتحناً داخلياً)	
5- الدكتور علي بركات	(ممتحناً داخلياً)	

الإهـــــــداء

إلى مصدر قوتي ... والدي الحبيب.

إلى أحق الناس بحسن صحبتي ... أمي الحنون.

إلى زوجي الغالي ... أسامة.

إلى زهرات عمري ... رغدة ورهف وروان.

إلى أخي العزيز إياد.

إلى أختي الوفية مها.

إلى روح أخي فؤاد الطاهرة رحمه الله.

إلى روح الشهيد المجاهد يحيى رحمه الله.

إلى زملائي وزميلاتي في العمل.

الذين ما بخلو عليّ أبداً في تقديم المساعدة والدعم والمؤازرة والتضحية.

أقدم ثمرة جهدي المتواضع.

الشكر والتقدير

بعد أن منَّ الله عليّ بإتمام هذه الرسالة، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الذين وقفوا إلى جانبي بمساعدتهم وتوجيهاتهم وأخص بالذكر الدكتور عبد محمد عساف والدكتور عبد الناصر القدومي اللذين أشرفا على هذه الرسالة، وقدما لي الدعم والارشاد والآراء السديدة والتشجيع مما دفع بهذه الرسالة إلى النور وأخرجها إلى قوائم البحث العلمي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذة الأفاضل: الدكتور عطية مصلح، الدكتور غسان الحلو، الدكتور علي بركات أعضاء لجنة المناقشة الذين قيموا هذا البحث العلمي ووقفوا معي بجهدهم المتواصل وآرائهم السديدة في مراجعة ومناقشة الرسالة، وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيمة أدت إلى إخراج هذه الرسالة إلى ما هي عليه.

كما أتقدم بالشكر والعرفان للسيد الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي في وزارة التربية والتعليم العالي المهندس هشام كحيل على تسهيل مهمتي في جمع البيانات وإتمام مشروع البحث وإلى السادة مديري التربية والتعليم والسادة مديري ومديرات المدارس الثانوية المهنية إضافة إلى معلمي وطلبة هذه المدارس على تعاونهم واهتمامهم بتوزيع الاستبانة وتعبئتها بكل دقة وموضوعية. وأخص بالشكر المهندس سعيد جاد الحق الذي ساعدني في توزيع أداة الدراسة في قطاع غزة.

وكل الشكر والتقدير إلى لجنة المحكمين الذين اهتموا بالاستبانة ودونوا ملاحظاتهم وتوجيهاتهم عليها. كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى مدير المدارس المهنية بوزارة التربية والتعليم العالي المهندس أسامة اشتيه، الذي لم يتوانَ عن تقديم كل ما يلزمني أثناء فترة دراستي.

والشكر والتقدير لوالديّ وزوجي اللذين وقفوا بجانبي وتشجيعهم لي وتوفير الأجواء المناسبة لكتابة هذه الدراسة.

إلى هؤلاء جميعاً أكرر شكري وتقديري.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
صفحة العنوان	أ
مصادقة أعضاء لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	م
فهرس الملاحق	ن
الملخص	س
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
مسلمات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13
أولا: الإطار النظري	14
ثانيا: الدراسات السابقة	82
– الدراسات العربية	82
– الدراسات الأجنبية	105
– ملخص الدراسات السابقة	117

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	121
منهج الدراسة	122
مجتمع الدراسة	122
عينة الدراسة	122
أداة الدراسة	128
صدق الأداة	130
ثبات الأداة	130
متغيرات الدراسة	130
إجراءات الدراسة	132
المعالجات الإحصائية	133
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	134
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	135
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	143
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	148
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	149
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	153
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	159
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	161
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	163
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	164
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	165
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	172
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	174
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	175
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	183
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	187
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	187
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	188

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	190
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	190
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	191
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	192
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	193
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	193
التوصيات	195
المراجع	200
أولاً: المراجع العربية	200
ثانياً: المراجع الأجنبية	205
الملاحق	207
العنوان باللغة الإنجليزية	a
Abstract	b

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
الجدول (1)	التخصصات المهنية المتوفرة ومواقع تواجدها في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية للعام الدراسة 2005/2004	40
الجدول (2)	توزيع طلبة المرحلة الثانوية حسب التخصص والنوع والمنطقة بين العامين 1996، 2005	42
الجدول (3)	تطور أعداد الطلبة في التعليم المهني في الفترة ما بين (1994-2005)	43
الجدول (4)	المهن التقنية والعامة التي تدرس في المدارس المهنية الثانوية الاسرائيلية اليهودية	46
الجدول (5)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع للمعلمين المهنيين	124
الجدول (6)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي للمعلمين المهنيين	124
الجدول (7)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين المهنيين	124
الجدول (8)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص للمعلمين المهنيين	124
الجدول (9)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظة للمعلمين المهنيين	125
الجدول (10)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع للطلبة	125
الجدول (11)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفرع المهني للطلبة	126
الجدول (12)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص للطلبة	126
الجدول (13)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الصف للطلبة	127
الجدول (14)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظة للطلبة	127
الجدول (15)	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة)	128
الجدول (16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الادارة والتنظيم في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	136
الجدول (17)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الامكانات والتجهيزات في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	138
الجدول (18)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية	139

	لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	
الجدول (19)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المناهج والخطط الدراسية في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	140
الجدول (20)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تمويل قطاع التمويل المهني في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	141
الجدول (21)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	142
الجدول (22)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	143
الجدول (23)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الادارة والتنظيم في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	144
الجدول (24)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الامكانات والتجهيزات في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	145
الجدول (25)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	146
الجدول (26)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المناهج والخطط الدراسية في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	146
الجدول (27)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نظرة المجتمع للتعليم المهني في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	147

الجدول (28)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	148
الجدول (29)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للمعلمين المهنيين.	149
الجدول (30)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية واختبار T-test للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	150
الجدول (31)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	150
الجدول (32)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الإمكانات والتجهيزات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	151
الجدول (33)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال مشكلات المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	152
الجدول (34)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال تمويل قطاع التعليم المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	152
الجدول (35)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	153
الجدول (36)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير تخصص المعلمين المهنيين.	153
الجدول (37)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين.	154
الجدول (38)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الادارة والتنظيم تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين.	155
الجدول (39)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الإمكانات والتجهيزات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين.	156
الجدول (40)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين	156

	المهنيين.	
الجدول (41)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال تمويل قطاع التعليم المهني تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين.	157
الجدول (42)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين.	157
الجدول (43)	المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للتخصص الدقيق لكل فرع مهني بالنسبة للمعلمين المهنيين.	158
الجدول (44)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	159
الجدول (45)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	160
الجدول (46)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة).	161
الجدول (47)	نتائج اختبار t-test للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة) بالنسبة للمعلمين المهنيين.	162
الجدول (48)	المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية في محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة.	162
الجدول (49)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للطلبة.	163
الجدول (50)	نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للطلبة.	163
الجدول (51)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف بالنسبة للطلبة.	164
الجدول (52)	نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف بالنسبة للطلبة.	165
الجدول (53)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	166
الجدول (54)	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية	167

	للمشكلات تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	
الجدول (55)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الادارة والتنظيم تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	168
الجدول (56)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الامكانات والتجهيزات تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	168
الجدول (57)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال النمو المهني للمعلمين تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	169
الجدول (58)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	169
الجدول (59)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال نظرة المجتمع للتعليم المهني تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	170
الجدول (60)	نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة.	170
الجدول (61)	المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص الدقيق للطلبة في الفروع المهنية.	171
الجدول (62)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة).	172
الجدول (63)	نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة).	173
الجدول (64)	المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة.	173

فهرس الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
الشكل (1)	هرم تنظيم القوى العاملة في قطاعات العمل المختلفة.	38
الشكل (2)	التطور في أعداد الطلبة في المدارس المهنية في الفترة بين 94-2005.	44
الشكل (3)	نسبة عدد الإناث إلى الذكور في العامين 1994، 2004	44

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
الملحق (1)	أسماء المحكمين في أداة الدراسة.	207
الملحق (2)	الكتاب الرسمي من رئيس قسم الدراسات العليا للكليات الانسانية في جامعة النجاح الوطنية.	208
الملحق (3)	الكتاب الرسمي من الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي/وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي إلى مديري المدارس الصناعية والزراعية.	209
الملحق (4)	الكتاب الرسمي من الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي/وزارة التربية والتعليم العالي إلى مديري التربية والتعليم في المحافظات.	210
الملحق (5)	أداة الدراسة بصورتها الأولية.	211
الملحق (6)	أداة الدراسة بصورتها النهائية.	217

مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية
من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة

إعداد
مي فتحي حسين أبو عصبة
إشراف
الدكتور عبد عساف و الدكتور عبد الناصر القدومي

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، إضافة إلى تحديد أثر المتغيرات: (النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة) بالنسبة للمعلمين المهنيين، وأثر المتغيرات (النوع، والصف، والفرع المهني والمحافظة) بالنسبة للطلبة على تحديد درجة مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين قوامها (132) معلماً/ ومعلمة تشكل (48.5%) من المجتمع الأصلي، وعلى عينة عشوائية طبقية من الطلبة في المدارس الثانوية المهنية قوامها (479) طالباً/وطالبة تشكل (9.4%) من المجتمع الأصلي، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانتين، الأولى تتعلق بالمعلمين المهنيين مكونة من (62) فقرة موزعة على ستة مجالات لقياس المشكلات المتوافرة وهي: (مجال الادارة والتنظيم، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال المناهج والخطط الدراسية، ومجال تمويل قطاع التعليم المهني، ومجال الإمكانات والتجهيزات، ومجال نظرة المجتمع للتعليم المهني)، أما الاستبانة الثانية فتتعلق بالطلبة في المدارس المهنية مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (مجال الإدارة والتنظيم، مجال النمو المهني للمعلمين، ومجال الإمكانات والتجهيزات، ومجال المناهج والخطط الدراسية ومجال نظرة المجتمع للتعليم المهني)، وقد بلغ الثبات الكلي للأداة المتعلقة بالمعلمين المهنيين باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إلى (0.85) وهو معامل عال يفي بأغراض الدراسة، ووصل الثبات الكلي للأداة المتعلقة بالطلبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إلى (0.83) وهو أيضاً معامل عال يفي بأغراض الدراسة.

وقد تم معالجة البيانات احصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين المهنيين كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية (72%)، وكان مجال تمويل قطاع التعليم المهني في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لها إلى (81%)، بينما كان مجال النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (61%).

- أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية (58%)، وكان مجال الإمكانات والتجهيزات في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لها (66%) في حين كان مجال النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (49%).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين يعزى لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمحافظة، بينما كانت الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح البكالوريوس، وكانت الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير التخصص ولصالح الصناعي على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح الزراعي على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح التجاري على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية يعزى لمتغيري النوع، والصف، بينما كانت الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير الفرع المهني ولصالح

الزراعي على كل من الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي، ولصالح التجاري على كل من الصناعي والفندقي، والاقتصاد المنزلي ولصالح الصناعي على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي، وكانت الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية وقطاع غزة) وكانت الفروق لصالح الضفة الغربية.

وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها:

- ضرورة تطوير نظام التعليم المهني من خلال خطط وطنية تتبنى سياسات تطويرية من قبل كافة الجهات المعنية تشمل الإدارة والمناهج والمعلمين.

- ضرورة اعتماد معايير مهنية تعكس متطلبات السوق المحلي من جهة، وتتوافق والمعايير الدولية من جهة أخرى، وتطوير آليات تضمن وتضبط الجودة في نظام التعليم المهني.

- ضرورة إجراء مسوحات دورية كافية لسوق العمل وحاجاته من المهارات في التخصصات والمجالات المهنية المختلفة، ومتابعة الخريجين.

- ضرورة إرساء شراكة فاعلة مع القطاع الخاص لتمويل طلاب التعليم المهني وتدريبهم.

- ضرورة إعداد برامج للتوعية المهنية وتحسين نظرة المجتمع للتعليم المهني.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- حدود الدراسة
- تعريف المصطلحات
- مسلمات الدراسة

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة:

يشكل كل من التعليم الفني والمهني أساساً للحركة التربوية المعاصرة، فمن خلاله يتمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية بما يتفق مع مطالبه وحاجاته على هيئة برامج مكثفة لتخطيط القوى العاملة. هذه البرامج هي –عادة– جزء من برامج التنمية الشاملة لا يمكن إغفاله البتة، بل أن بقية البرامج التنموية الأخرى تقوم عليه. وطالما أن النظام التعليمي ينظر إليه على أنه كل متكامل من الأجزاء والعناصر المتفاعلة التي تؤثر كل منها في الآخر ويتأثر بـــه فـــإن التاريخ والسياسة والادارة –كل ذلك– هو من عناصر هذا النظام التعليمي (الفني المهني) كلمـــا أمكن زيادة كفاءته منهجاً وأهدافاً وتطبيقاً وتقويماً (**الخطيب، 1995، 25 جـــ2**).

وللتعليم المهني دور جوهري في إعداد قوة عمل مؤهلة للتعامل مع التقانة الحديثة قادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمـــل مـــن المهـــن والمهارات المتغيرة، مما دفع الدول، خاصة المتقدمة منها، إلى إدخال اصلاحات جذرية في هذا القطاع من خلال تكامل برامج التعليم الثانوي المهني الفني وتجسيرها بالتعليم العالي وربطهمـــا باحتياجات سوق العمل وتأمين تجاوبه مع التغيرات العلمية والثقافيـــة والتحـــولات الاجتماعيـــة والأوضاع الاقتصادية المستجدة (**المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 1998، 3**).

لقد كان من بين الأسباب والدوافع التي قادت تلك الدول للقيام بحملات الإصـــلاح فـــي التعليم والتدريب المهني فيها: ازدياد معدلات التسرب من المراحل التعليميـــة، خاصـــة التعلـــيم الثانوي، وعزوف التلاميذ عن الالتحاق ببرامج التعليم الثانوي المهني والفني ومساراته، ودخول نسب عالية من مخرجات التعليم العام (ممن لم يكملوا التعليم الجامعي) إلى سوق العمل دون أي خبرة أو مهارة مهنية أو حرفية، مما أدى إلى ضعف المستوى المهني لقوة العمل الذي قاد إلـــى انخفاض نسبي لقدرة التنافس في الاقتصاد العالمي، وتزايد حاجة سوق العمل إلى قـــوى عاملـــة متعددة المهارات، تتسم بالمرونة والقدرة على التكليف وتغيير المهنة والعمل ضمن فريق، وغير

ذلك من الأمور التي تقع تبعيتها على عاتق نظام التعليم والتدريب المهني (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 1**).

لذلك تُعرّف منظومة التعليم والتدريب الفني والمهني –التي تُعْرف بالأعداد المهني–بأنها نظام فرعي من النظام التربوي، وكل نظام يتكون من عناصر. ومنظومة الأعداد المهني تتكون من العناصر التالية وهي:

المدخلات: وتشتمل على الطلبة، وبرامج التعليم والتدريب المهني، وتسهيلات التعليم والتدريب المهني والمعلمين.

العمليات: وتشتمل على التعليم والتدريب العملي، والاختبار، والقياس والتقويم.

المخرجات: وتشتمل مواطنين مؤهلين لممارسة أعمال أو مهام مختلفة.

التغذية الراجعة: والتي تشمل التعديلات المقترحة على المدخلات والعمليات فيما إذا كانت النواتج (الخريجون) لديهم جوانب نقص في المهارات (**عطوان، 2001، 29**).

لقد أضحى التعليم الفني والتدريب المهني ضرورة اجتماعية وحضارية خلال العصر الحديث على الرغم من أن هذا النوع من التعليم يرجع إليه الفضل في إقامة كثير من الحضارات الانسانية العريقة. وفي بلادنا لا تزال النظرة العامة قاصرة ولا يقل عنها قصراً سوى قلة الجهود المبذولة للارتقاء به نظرياً وتطبيقياً. وقد يكون من الأجدى أن يعاد النظر في هذه المسألة على الصعيدين السياسي والاقتصادي خاصة في ظل الاستمرار في سياسات الاعتماد على الغير.

ولكي نرقى بهذا النوع، لابد من تسليط الضوء على أهم المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه وغاياته، والتي نتج عنها عدم تواؤم في الأطر الفنية بمستوياتها المختلفة مع المطلوب لتحقيق خطط التنمية. وهذا من شأنه أن يضعنا على الخطوات الأولى نحو خلق نظام تعليمي مهني في فلسطين كفء وفعال ومرن مرتبط باحتياجات السوق ومتيسر للجميع ومستدام وقادر على الوفاء بالتزاماته العامة تجاه المجتمع الفلسطيني.

وتأمل الباحثة أن تضع يدها على أهم المشكلات التي تواجه التعليم المهني بفروعه الصناعي والزراعي والتجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي في فلسطين، تتعلق بكفايات داخلية متمثلة في الطلاب ونوعياتهم ومستواهم التحصيلي وإعدادهم، والمدارس وتجهيزاتها، والمناهج والخطط الدراسية، والمعلمين وإعدادهم قبل التعيين ومتابعة إعدادهم بعده. وأخرى تتعلق بكفايات خارجية تتناول بطالة الخريجين وعدم توفر فرص العمل المناسبة، وعدم الربط الكافي بين خطط إعداد المهنيين ومتطلبات سوق العمل، وضعف الصلة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الانتاجية والخدمية، والاعتمادات المخصصة للتعليم المهني ومدى توافقها مع متطلبات التطوير **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 1)**.

تناول هذا البحث عدد من الدراسات السابقة ركزّت على العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني، والكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني، وتقويم لبرامج أحد فروع التعليم المهني، وكان في معظمها يرّكز على التعليم الصناعي، توضيح الدور الاقتصادي للتعليم المهني.

أما الدراسات الفلسطينية فمنها ما ركزّت على التعليم الصناعي ومشكلاته في الضفة الغربية كما هو في دراسة حمدان (2002)، وأخرى ركزّت على التعليم التقني في قطاع غزة ووصف لواقعه كما هو في دراسة النيرب (1998)، وأخرى ركزّت على الدور الاقتصادي والاجتماعي لمراكز التدريب في قطاع غزة كما هو في دراسة صلاح (1993). الأمر الذي ساعد الباحثة في تلمس جوانب الموضوع وتحديد ما غفلت عنه بقية الدراسات بجانب ما شعرت به من مشكلات أثناء زيارتها الميدانية للمدارس كمشرفة تربوية على المعلمين الأكاديميين فيها.

لذلك جاءت دراسة الباحثة لتشمل مشكلات التعليم المهني بفروعه المختلفة في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، لا يقتصر على وجهة نظر المعلمين المهنيين بل تعدتها إلى الطلبة في المدارس المهنية للتمكن من استقصاء مشكلات الطلبة ومشكلات المدارس المهنية في الضفة الغربية وقطاع غزة والموازنة بينهما.

وتأمل الباحثة من خلال هذه الدراسة أن تسهم في تنوير الجهات المعنية بموضوع الدراسة كوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، ووزارة العمل، ووزارة الشؤون الاجتماعية ومؤسسات القطاع الخاص، لتضعها في اعتبارها من خلال رسم السياسات المتعلقة بالتعليم المهني لرفع كفايته في تحقيق أهدافه المرجوة في مجال الأهداف العامة والغايات، وإعداد القوى العاملة، والتجهيزات والاعتمادات المالية له، والخطط الدراسية والمناهج من خلال تخطيط سوي وسليم.

مشكلة الدراسة:

يكمن القصور الرئيس في نظام التعليم المهني والتقني الفلسطيني بشكل عام، وفي تجربة التعليم المهني بشكل خاص، في افتقار الطلاب الى الخبرة المعرفية العلمية والعملية الكافية التي تمكنهم من الأداء المهني الناجح، مما يؤكد على عدم وجود نظام فلسطيني ينظم التدريب العملي ويتابع مخرجاته ومدى ملائمتها لحاجة السوق. إن الاستثمار في تطوير نظام التعليم والتدريب المهني من شأنه أن يزيد في عدد الطلبة فيه، ومن نسبة خريجي النظام المنخرطين في سوق العمل والتي تساعد في تنمية الاقتصاد الفلسطيني الكلي، خاصة وأن معظم طلاب المرحلة الثانوية في الضفة الغربية وقطاع غزة يتوجهون حالياً للفروع النظرية (الأكاديمية)، وكذلك الحال فيما يتعلق بالتعليم فوق الثانوي. وبالمقابل ظل التعليم والتدريب المهني والتقني متراجعاً، ونسبة الطلاب الملتحقين به متدنية، ولا تتجاوز في أحسن الحالات نسبة 5% من إجمالي طلاب المدارس الثانوية.

وفي ظل انتفاضة الأقصى تكتسب مسألة التوسع في التعليم المهني ورفع مستواه أهمية كبرى حيث استهدف الاحتلال ولا يزال تدمير ما تبقى من القطاعات الفلسطينية الانتاجية، وفي المحصلة تعميق الحاق الاقتصاد الفلسطيني به وتحويله إلى سوق استهلاكية للسلع الأجنبية، وبالمقابل تصدير العمال الفلسطينية الرخيصة إلى سوق العمل الصهيوني، وما يعنيه كل ذلك من خنق أية محاولة لتأسيس اقتصاد وطني مستقل (**كرزم، 2001، 2**).

فإذا أردنا العمل الجدي على تنمية المقومات الاقتصادية المعتمدة على الذات والضرورية للتخلص من التبعية للاقتصاد الصهيوني، وبالتالي تحقيق الهدف الاستراتيجي المتمثل في بناء اقتصاد وطني مستقل قادر على تشغيل قوة العمل المحلية برسم الخطط على جميع الأصعدة التربوية والسياسية والاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق تظهر مشكلة الدراسة لدى الباحثة، وبالتحديد بالاجابة عن السؤالين التاليين:

ما مستوى مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة؟

وما تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمحافظة) بالنسبة للمعلمين المهنيين، وتأثير كل من النوع والصف والفرع المهني والمحافظة بالنسبة للطلبة في تحديد درجة هذه المشكلات؟

أهمية الدراسة:

- دور التعليم المهني في إعداد قوة عمل مؤهلة للتعامل مع التقانة الحديثة قادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات المختلفة.

- مواجهة معدلات التسرب من المراحل التعليمية ولا سيما الثانوية منها.

- مواجهة دخول نسب عالية من مخرجات التعليم إلى سوق العمل دون أي خبرة أو مهارة مهنية إلى سوق العمل، الأمر الذي أدى إلى انخفاض نسبي لقدرة التنافس في الاقتصاد العالمي.

- خلق نظام تعليمي مهني في فلسطين كفء وفعّالُ ومرن مرتبط باحتياجات السوق ومتيسر للجميع ومستدام وقادر على الوفاء بالتزاماته العامة تجاه المجتمع الفلسطيني.

- مواجهة عزوف الطلبة من الالتحاق بالتعليم المهني.

– محدودية الدراسات التي اهتمت بدراسة واقع التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية، والمشكلات التي تحول دون تطوره.

وكل ما سبق دفع الباحثة إلى دراسة جانب من الجوانب التي تهم في هذا القطاع التعليمي لترتقي بمستواه وبمستوى مخرجاته.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد درجة المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة.

2. تحديد تأثير كل من (النوع، والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص والمحافظة) بالنسبة للمعلمين المهنيين على درجة المشكلات التي تواجه التعليم المهني.

3. تحديد تأثير كل من (النوع، والصف، والفرع المهني والمحافظة) بالنسبة للطلبة في تحديد درجة المشكلات التي تواجه التعليم المهني.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة وذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية كما يدركها المعلمون المهنيون؟

2. ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية كما يدركها الطلبة؟

3. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين باختلاف متغير النوع؟

4. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

5. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين باختلاف متغير التخصص؟

6. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين باختلاف متغير سنوات الخبرة؟

7. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين باختلاف المحافظة؟

8. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة باختلاف متغير النوع؟

9. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة باختلاف متغير الصف؟

10. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة باختلاف متغير الفرع العلمي؟

11. هل تختلف مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة باختلاف متغير المحافظة؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع.

2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى إلى متغير التخصص.

4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى إلى متغير المحافظة (الضفة الغربية/قطاع غزة).

6. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع.

7. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الصف.

8. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الفرع المهني.

9. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المحافظة (الضفة الغربية/قطاع غزة).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

1. الحدود الزمانية: تم استطلاع المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية خلال العام الدراسي 2005/2004.

2. الحدود المكانية: تشمل الدراسة المدارس المهنية الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة الحكومية والخاصة.

3. الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية، وعينة عشوائية طبقية من طلبة المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المهني: ذلك التعليم النظامي الذي يتضمن الاعداد التربوي والتوجيه السلوكي بالاضافة إلى اكتساب المهارات والقدرات المهنية التي تقوم به مؤسسات نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال مهرة من مختلف المجالات والتخصصات المهنية مما يجعلهم قادرين على تنفيذ المهام التي توكل إليهم، بالمساهمة في الانتاج الفردي والجماعي، ويكونان حلقة وصل بين المهارات التقنية (خريجو معاهد التعليم التقني) والعمال غير المهرة. ويستغرق الاعداد في مثل هذا النوع من التعليم مدة من (2–3) سنوات عادة ويكون بعد مرحلة التعليم الأساسية والفئات العمرية التي بلغت 15 سنة فأكثر **(فلاتة، 1994، 23)**.

التدريب المهني: هو النشاط المتسم بالصبغة العملية باكتساب المتدرب مهارات محددة في عملية من عمليات الانتاج أو التشغيل أو الصيانة أو الادارة، وقد يخضع لمستوى تعليم معين أو لفئة عمرية محددة، أو لقدرة زمنية معينة **(فلاتة، 1994، 24)**.

المعلم المهني: يطلق عليه المعلم التطبيقي أو الميداني أو العملي، وهو يتولى إكساب الطالب المهارات العملية في الورشة أو المعمل أو الحقل أو الميدان، ويحمل مؤهلاً لا يقل عن الثانوية العامة الفنية، لكنه يتمتع بكفاءة عملية عالية في مجال تخصصه **(فلاتة، 1994، 24)**.

المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية: هي مؤسسات نظامية ومدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعد الطلبة تربوياً وتوجههم سلوكياً وتكسبهم مهارات وقدرات مهنية

في أحد برامج التعليم المهني الصناعي أو الزراعي أو الفندقي أو التجاري أو الاقتصاد المنزلي، بعد إنهاء الصف العاشر بنجاح.

التعليم التقني: هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الاعداد التربوي والتوجيه السلوكي بالاضافة إلى اكتساب المهارات اليدوية، والمقدرة التقنية التي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية ودون مستوى الدراسة الجامعية لغرض اعداد قوى عاملة متخصصة تقع عليها مسؤولية التشغيل والانتاج وتكون حلقة وصل بين المخططين والاختصاصين من خريجي الجامعات من جهة وبين العمال الماهرين من جهة أخرى ولها القدرة على توجيه الخطط الانتاجية والعمل على تنفيذها مع الأيدي العاملة الماهرة **(فلاتة، 1994، 24)**.

المشكلات: عقبات وصعوبات يشعر بها المعلمون المهنيون والطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية ويعتقدون أنها تعيق تطور هذا القطاع التعليمي وتشكلّ خللاً في حياة الطلبة المستقبلية.

الاستبانة: هي أداة ملائمة لجمع بيانات ومعلومات وحقائق ذات صلة وثيقة بموضوع الدارسة، تتضمن عدداً من الأسئلة، يطلب من المفحوصين من المعلمين المهنيين والطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية إجابتها (استجابات) من خلال تعبئتها بخط أيديهم **(عبده، 1999، 179)**.

مسلمات الدراسة:

– منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين تعد منظومة مشتتة، من حيث أنواع المؤسسات، وأهدافها، ووجهات الإشراف، والمسؤولية، والاطار التاريخي الذي تشكلت منه **(وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي والعمل، 1999، 6)**.

– معظم طلاب المرحلة الثانوية في الضفة الغربية وقطاع غزة يتوجهون للفروع النظرية (الأكاديمية)، فنسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم المهني متدنية لا تزيد في أحسن الأحوال عن (5%) من إجمالي طلاب المدارس الثانوية **(كرزم، 2001، 1)**.

- ضعف ارتباط مسار التعليم والتدريب المهني والتقني بمسارات التعليم الاكاديمي مما أدى إلى انخفاض مستوى جودة التدريب **(وزارات التربية والتعليم العالي والعمل، 1999، 12)**.

- ارتفاع تكلفة التعليم والتدريب المهني والتقني وقلة عدد الطلبة الملتحقين، مما جعل كلفة الفرع المهني مكلفاً **(وزارات التربية والتعليم العالي والعمل، 1999، 12)**.

- يواجه الفلسطينيون التحديات التالية:

☒ بناء مؤسسات وصياغة قوانين وتدعيم قدرات دولة ديموقراطية حديثة.

☒ الحد من نسبة البطالة التي تتراوح بين (30%-50%).

☒ مساعدة الصناعات حيث 84% منها توظّف سبعة عمال أو أقل، وتعمل بنصف طاقتها الانتاجية.

☒ التعامل مع زيادة سكانية سنوية تصل إلى (5.5%) في غزة و (4.5%) في الضفة الغربية **(مركز الاحصاء الفلسطيني المركزي، 2004)**.

☒ زيادة نسبة مشاركة القوى العاملة المتدنية في الوقت الحاضر التي تبلغ (20%) في غزة و (30%) في الضفة الغربية.

☒ إقامة بنية تحتية لاقتصاد شبه مدمر، والذي يرتبط ويعتمد اعتماداً كلياً على الاقتصاد الاسرائيلي **(حشوة وآخرون، 1996، 95)**.

- التعليم المهني في فلسطين يركز على المهن الخدماتية **(معياري، 1991، 102)**.

- نسبة الإناث الملتحقات بالتعليم المهني منخفضة في فلسطين.

الفصـــل الثـــاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري
- ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

ملخص الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم التعليم المهني:

إن التعليم المهني لا يمكن تجزئته عن النظام التعليمي في شكله الكبير على الإطـــلاق، فالتعليم المهني في صورته الواسعة هو ذلك النوع من التعليم الذي يجعل فرداً ما قابلا للعمل في مجموعة من المهن أفضل من قابليته للعمل في مجموعة أخرى، وهو بهذا يختلف عن التعلـيم العام الذي يوازيه في الأهمية رغم كونه لا يعد الأفراد أهلاً للعمل **(الخطيب، 1995، 51، ج1)**.

التعليم المهني تعليم مستمر:

إذا نظرنا للتعليم المهني كتعليم مستمر في إطار المفهوم الأشمل للتعليم مدى الحياة تكون أهدافه كما يلي:

1. إتاحة الفرصة لتحديث المعارف والمهارات والقدرات العملية وإنعاشها في المجال المهني.

2. تمكين الفرد من التكيف مع التغير التقني في مهنته، أو التحاق بمهنـــة أخـــرى إذا أدى هـــذا التغيير إلى انقراض مهنته.

ويجب أن يتضمن كتعليم مستمر ارتباطاً عضوياً بمستويات التعلـيم والعمـــل المهنـــي الأعلى، عن طريق القنوات التعليمية النظامية أو غير النظامية. وليكون فعّالاً يجب عدم اعتبـــار أي مستوى من مستويات التعليم المهني مغلق النهايات، ويجب ربط الانتقال إلى مستويات مهنية أعلى بقدرات الفرد واستعداداته وليس بنوع تعليمه كما هو الحال في نظمنا التعليمية الآن. وهذا يتطلب إصلاحاً للتعليم الجامعي وإعادة هيكلته.

فيمكن للتعليم المهني أن يكون عنصراً من عناصر التعليم العام ومكوناته، أو شكلاً مـــن أشكال التدريب المستمر والتعليم الدائم، وعند استقصاء أهداف التعليم المهني، لابد من مراعـــاة عاملين رئيسين وبخاصة عندما يكون مثل هذا التعليم وسيلة لإعداد الأفراد وهم فـــي منتصـــف العقد الثاني من أعمارهم أو نهايته، لحقل مهني في مستويات العمل المهني الأساسية أولهما، أنه

ينبغي لهذه الأهداف أن تتوافق مع الأهداف والأغراض العامة للتعليم وثانيهما: يجب تأكيد تلك الأهداف التي: أ. تساعد الفرد على تحقيق طاقاته وإعداده للعمل النافع اجتماعياً.

ب. تولى الاهتمام للحاجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع (**المصري، 1993، 36**).

التعليم المهني جزء من التعليم العام:

عندما تطبق النشاطات الانتاجية، وذات الصبغة المهنية، كجزء من التعليم العام وليس كإعداد مباشر لحقل مهني، يصبح للأهداف الخاصة لمثل هذه النشاطات توجّهاً مختلفاً.

ويبين (المصري، 1993، 41) أنه يجب على الجوانب الفنية والمهنية في التعليم العام أن تؤدي المهام الثلاث الرئيسة التالية:

أ. توسيع الآفاق المهنية، كمقدمة لعالم العمل وعالم التقنية ومنتوجاته عن طريق استكشاف المواد والأدوات والعمليات المتوقعة بالإنتاج والتوزيع والادارة ككل.

ب. توجيه ذوي الرغبات والقدرات المناسبة نحو التعليم الفني والمهني بغرض إعدادهم لحقل مهني، أو نحو التدريب خارج نظام التعليم الرسمي.

جـ. الأخذ بيد أولئك الذين يتركون نظام التعليم الرسمي في أي مستوى ولكن بدون أهداف أو مهارات مهنية محددة وتزويدهم بالاتجاهات الفعلية وطرق التفكير التي يمكن أن تطور طاقاتهم وقدراتهم، وتسهل اختيارهم للمهنة وحصولهم على أول عمل وتسمح لهم باستمرار تدريبهم المهني وثقافتهم الشخصية.

التعليم العام جزء من التعليم المهني:

من الضروري أن تصمم مناهج التعليم المهني لتكون متوازنة من حيث تضمينها عنصراً من التعليم العام الذي يشمل الدراسات الطبيعية والإنسانية لتوجيهه نحو القيم غير المادية التي من خلالها تحققت مهنة الإنسان.

إن مشكلة مكانة التعليم المهني، التي كانت في الماضي موجودة في كل المستويات التعليمية، تتركز في الوقت الحاضر بصورة رئيسية في المستويات التعليمية الدنيا، يمكن أن تعزى مشكلة المكانة هذه إلى حقيقة أن التعليم المهني في هذه المستويات يعود إلى الاستخدام في مستويات العمل الأساسية، أكثر من أن تعزى إلى مضمون هذا التعليم وبنيته أو قيمته الذاتية بالمقارنة مع التعليم العام (**المصري، 1993، 43**).

خصائص التعليم المهني:

تتميز برامج التعليم المهني الناجح بعدد من الخصائص التي لابد من توافرها لضمان الفاعلية والكفاءة، ولعل من أهم هذه الخصائص:

- أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية والتربوية من ناحية وبعالم العمل والإنتاج من ناحية أخرى.
- أن تنسجم برامج التعليم المهني مع العملية التربوية بإطارها الواسع وهيكلها الشامل فتشكل عنصراً من عناصر التنمية المتوازنة والمستمرة لقدرات الفرد.
- الاستمرارية في التحديث والتطوير في الوسائل والأساليب ومواكبة التطورات التكنولوجية.
- التكامل والمزج بين التدريب في مواقع العمل (التدريب اللامؤسسي) والتدريب في المؤسسة التعليمية (التدريب المؤسسي).
- أن يكون اقتصادياً وذا مردود عال وينعكس ذلك عادة على كفاءة الأساليب التدريبية المستخدمة ونوعية التجهيزات وطرق الاستفادة من التسهيلات التدريبية المختلفة.
- التكامل والتفاعل بين المهارات الأدائية والتطبيقات العلمية من جهة، وبين المعلومات النظرية الفنية والأسس العلمية التي تدعم هذه المهارات وتشكل قاعدة لها من جهة أخرى.

- التعليم المهني الناجح يكون في التخطيط له، وتصميمه وتنفيذه منسجماً مع البيئة، ويحافظ عليها ويبتعد عن تلويثها، ويوفر السلامة والأمن للعاملين والتجهيزات **(المصري، 1995، 19)**.

أهداف التعليم المهني:

ويرى المصري، 1990 أن برامج التعليم المهني تشترك بمجموعة من الأهداف العامة سواء كانت هذه البرامج لإعداد الدارس لمزاولة مهنة معينة، أو لرفع كفاءته في المهنة التي يمارسها ضمن مفهوم التعليم المتواصل والتربية المستديمة، أو لتطعيم التعليم العام بجوانب مهنية وتقنية. ومن ناحية أخرى يتميز كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة لبرامج التعليم المهني بأهداف خاصة تمليها طبيعة هذه البرامج والفئات المستهدفة فيها.

فأهدافه العامة تتمثل في:

1. تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المتدربين لاحترام العمل والنظر إليه كأحد القيم الرئيسة التي يستمد منها المجتمع توجهات نموه وتطوره.

2. في مجال التنمية الفردية، المساهمة في تحقيق تنمية متوازنة للقدرات الجسدية والعقلية والوجدانية للفرد والقيم الأخلاقية والجمالية لديه. كذلك توفير التسهيلات المناسبة لحصول الفرد على المهارات التي تتجاوب مع حاجاته ورغباته، والنمو بذلك لأقصى ما تؤهله له قدراته، وتساهم في تحسين الفرص أمامه. إن تحقيق هذا الهدف يستدعي أن تصمم برامج التعليم المهني لتراعي خصائص الفئات المستهدفة والفروق الفردية، وأن تبنى على أساس علمي وفني متين، وأن تكون ذا قاعدة عريضة بعيدة عن التخصص الضيق، مراعية لمتطلبات الفرد وتطلعاته.

3. في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية: المواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطالب عن طريق التعليم المهني وبين حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية

والاقتصادية وكذلك المواءمة بين الحاجات القائمة والمتوقعة من مختلف المستويات والتخصصات وبين برامج الإعداد المهني بشكل عام.

إن تحقيق هذا الهدف يستدعي التنسيق والتجاوب بين حاجات الاقتصاد ومجالات العمل بين البرامج التدريبية، كما يستدعي تجديد البرامج التدريبية وتطويرها حسب الحاجة، وكذلك توفير أنواع مختلفة من التدريب لدخول المهنة أو لتغييرها أو لرفع كفاءة العاملين وغير ذلك، تجاوباً مع الحاجات المتطورة لمجالات العمل المختلفة.

4. تعزيز قدرات الدارس على فهم المبادئ العلمية والتطبيقات التقنية المستخدمة في مختلف مجالات العمل والإنتاج. وهذا يستدعي توثيق العلاقة بين المهارات الأدائية والمعلومات والمفاهيم العلمية والفنية، كما يستدعي الاستفادة من التجارب الميدانية والتطبيقات في مواقع العمل والإنتاج بقدر الامكان.

5. تعميق فهم الدارس للعلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة في مجالات العمل مما يستدعي تهيئته للاندماج في الحياة العملية. إن تحقيق هذا الهدف يقتضي مجهوداً من التعليم المهني، يقترن بالعديد من الممارسات السليمة والمفيدة ومن هذه الممارسات:

    1. الاقتصاد والاهتمام بعناصر كلفة العمل والإنتاج.
    2. الربط بين نوعية المنتجات وتكاليفها ومتطلبات السوق واحتمالاته.
    3. السلامة والأمن للأفراد والتجهيزات.
    4. المحافظة على البيئة وحمايتها من آثار العمل المهني.
    5. التعرف على تشريعات العمل والعلاقات المهنية.
    6. الإدارة والتنظيم في العمل المهني.
    7. تنمية القدرات الإبداعية من ناحية والاتجاهات نحو العمل المهني بأبعاده ومتطلباته وقيوده المختلفة من ناحية أخرى. وينعكس تحقيق هذا الهدف لدى

الدارس على نوعية الأعمال وأساليب التدريس التي يلجأ إليها مصمم البرنـــامج والقائم عل تنفيذه من المعلمين المهنيين.

8. المحافظة على التقاليد الحرفية الوطنية ونقلها وتطويرها، وذلـــك مـــن خـــلال الأنماط المحلية والبيئية التي تراعى عند تصميم برامج التعليم المهني وتنفيذها.

9. الانسجام مع مبدأ التعليم المستمر والتربية المستديمة، وذلك بالنظر إلى التعلـــيم المهني على أنه حلقة من حلقات نمو الفرد المتواصل.

الأهداف الخاصة للتعليم المهني:

أ. تمثلت الأهداف الخاصة للتعليم المهني الذي يشكل جزءاً من إعداد المتدرب لمزاولة المهنـــة كما يلي:

1. اكتساب المهارات التي تؤهل الدارس لممارسة مجموعة من الأعمال في مهنـــة معينـــة ضمن مستوى محدد.

2. اكتساب قاعدة عريضة من المهارات لتوسيع آفاق العمل أمام الدارس وزيـــادة فـــرص الاستخدام لديه، ومساعدته على الرقي بمستوى أدائه. وهـــذا يســـتدعي الابتعـــاد عـــن التخصصات الضيقة والمهارات المحدودة.

ب. تمثلت الأهداف الخاصة للتعليم المهني لرفع كفاءة الدارس في المهنة التي يمارسها كما يلي:

1. تمكين الدارسين الكبار من تدارك أوجه النقص في إعدادهم المهني السابق.

2. مساعدة الفرد على تحديث مهاراته العملية وتجديدها في الحقل المهني الـــذي يمارســـه وتمكينه من متابعة التطورات التي تطرأ على مهنته، وذلك من خلال التدريب على آلات ومعدات جديدة أو على أساليب عمل جديدة.

3. توسيع آفاق المهنة أمام الفرد وتحسين فرصة العمل المتاحة له.

4. رفع مستوى أداء العامل وتحسين إنتاجيته كماً ونوعاً.

5. الانتقالية من مستوى جديد في المهارة إلى رتبة أعلى في العمل، ويصمم برنامج التدريب العملي في هذه الحالة لتحقيق متطلبات المستوى أو الموقع الجديد للعامل.

ج. تمثلت الأهداف الخاصة بالتعليم المهني الذي يشكل جزءاً من الجوانب المهنية والتقنية في التعليم العام كما يلي:

1. المساهمة في توسيع آفاق التعليم العام، ومد جسر بينه وبين عالم العمل والإنتاج عن طريق الخبرات العملية والممارسات التطبيقية التي يقوم بها الطالب.

2. توجيه الطلبة نحو مهنة المستقبل، وذلك بتزويدهم بخبرات مهنية وعملية متعددة لتمكينهم من الاختيار السديد لمهمتهم.

3. استغلال المهارات العملية لممارسة نشاطات مفيدة ذات مردود اقتصادي في أوقات الفراغ في البيت والمجتمع مما يسهم في تحسين البيئة ونوعية الحياة.

4. تزويد الطلبة الذين لا يواصلون تعليمهم النظامي بمجموعة من المهارات التي تساعدهم على تنمية الاتجاهات المناسبة للعمل (المصري، 1990، 21–22)، والغايات الأساسية للتعليم المهني كما يراها ايفانز وهر (Evans & Herr, 1978, 10) لأي منهاج مدرسي عام للتعليم المهني مرتبة تاريخياً على النحو التالي:

أولاً: مقابلة احتياجات المجتمع من العاملين وتلبيتها

تعدّ تلبية حاجة الأمة والمجتمع بمعناهما الواسع من العمالة الماهرة، هو الهدف الأول لبرامج التعليم والتدريب المهني والتقني وعلى مدى العصور. فالصناعة والزراعة والتجارة والخدمات في المؤسسات الحكومية والأهلية والخاصة هي بأمس الحاجة إلى القوى العاملة المؤهلة. ولكن المشكلة تكمن في التجاوب مع سرعة التغيير في هذه الحاجة. فلا توجد هنالك من مشكلة عندما تكون المهنة –بما فيها من مهارات ومعارف وتوجهات ثابتة– ويمكن لبرامج التدريب والتعليم المهني والتقني تلبية تلك الحاجة وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

1. تغيير الحاجات للعمال المؤهلين والتي تشمل:

❖ التغيرات طويلة الأمد: خلال القرن التاسع عشر تم تبديل العمالة غير الماهرة بمصادر الطاقة كالفحم، والبترول، ومساقط المياه، والطاقة الذرية، وقد حلت الآلات في كثير من الحالات في الدول المتقدمة مكان بعض أنواع من العمالة الماهرة، ولكن أنواعاً أخرى من العمالة الماهرة زادت الحاجة إليها في مجالات التصنيع، والتركيب، والمعايرة، والإصلاح والصيانة. وحصل هذا أيضاً في مجال إنتاج الغذاء فمع مكننة الزراعة قل الطلب على العمالة غير الماهرة فيها، ولكن ازداد الطلب على العمالة المدربة في تصنيع الغذاء والمنسوجات والملابس. وحصلت زيادة على طلب العمالة الماهرة في مجال الخدمات، وبخاصة في أعمال المكاتب وما تطلبته الثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

❖ بطالة الشباب نظراً للزيادة المطردة في السكان وزيادة مستوى التعليم في الفئات العمرية دون سن الثلاثين، ظهرت في معظم الأقطار بطالة الشباب، وتعود أسباب ذلك إلى ما يلي:

- قلة الرواتب: نظراً للرواتب المتدنية التي تعرض على فئات الشباب الطموح والتي تقل عن توقعاتهم، فإنهم غالباً ما يترددون في قبول كثير من فرص العمل المتوافرة.
- زيادة العرض في القوى العاملة: نظراً للتوسع الكبير في المؤسسات التربوية ومؤسسات الإعداد المهني لتعوض عما فات، وللاستجابة للنمو السكاني الذي يفوق النمو الاقتصادي، زاد العرض في القوى العاملة المؤهلة عن فرص العمل التي يتيحها الاقتصاد في معظم بلدان العالم، وبخاصة في بلدان العالم الثالث.
- عزوف الشباب عن العمل: إن زيادة توقعات الشباب من الوظائف، وعدم رغبة الكثير منهم الالتحاق بفرص عمل يعتبرونها وضيعة بحكم الإرث الثقافي، يزيد من مشكلة البطالة، وهنا يجب إعادة النظر في تعريف كلمة البطالة، والعودة إلى مصطلح الباحثين عن عمل وذلك لإسقاط غير الراغبين في الالتحاق بفرص العمل المتاحة.

- أثر التربية والتعليم: يعتبر الشباب الملتحقون في المؤسسات التربوية غير باحثين عن عمل، ولكن بعد تخرجهم فإن نسبة العاملين منهم تكون أقل من أقرانهم العاملين أو الخريجين من برامج التعليم والتدريب المهني والتقني، حيث يعتبر هؤلاء أكثر تأهيلاً لفرص العمل المتاحة، إضافة إلى العوائد المالية (الرواتب) المناسبة لهؤلاء الخريجين.

❖ التغيرات الدورية: وتحدث الطفرات الاقتصادية في المنطقة تغيراً سريعاً في الطلب على القوى العاملة المدربة، كما هو الحال في ارتفاع أسعار البترول في منتصف السبعينيات أو أواخر الثمانينات. وفي هذه الفترات يزداد الاهتمام ببرامج التعليم والتدريب المهني والتقني من قبل الحكومة ومؤسسات المجتمع ووسائل الاعلام، التي قد تستمر بضع سنين، وتنسى برامج التعليم والتدريب المهني والتقني من قبل الحكومة ومؤسسات المجتمع ووسائل الإعلام، التي قد تستمر بضع سنين، وبعدها تستقر الأمور وتنسى برامج التعليم والتدريب المهني والتقني لتوقظها أزمة جديدة، وهكذا دواليك. وهذا يقود إلى إعادة التفكير في حاجة الأمة من القوى المؤهلة إضافة إلى نظرتنا لهذه الحاجة.

❖ التغير الدوري والإعداد المهني والتقني: تحتاج برامج التعليم المهني والتقني إلى زمن لإعدادها بما فيها من تسهيلات تدريب، وإداريين، ومدربين، وقادة مهنيين. وغالباً ما يزداد الاهتمام بهذه البرامج في حالات ارتفاع النمو الاقتصادي. وما أن تبدأ برامج التدريب بعرض نواتجها حتى تكون الدورة الاقتصادية قد بدأت ملامحها بالركود الاقتصادي وما يرافقه من قلة الطلب على خريجي التعليم والتدريب المهني. لذلك يكون حل هذه المعضلة بالاستفادة من فترة الركود في إعداد القوى العاملة، وبرامجها، لتلبية الحاجات الطارئة ضمن الوقت المعقول لهذه الحاجة (**عطوان، 2001، 32**).

2. وعي الحاجة إلى العمال المؤهلين

تتأثر الحاجة للعمال المؤهلين بازدياد الحاجة للقوى العاملة أو تقلصها، وبتغير الحاجة من مهنة لأخرى. وغالباً ما تكون نظرة العامة لهذه الحاجة بعيدة عن الواقع، حيث يتأثر العامة

بتقارير وسائل الإعلام. ولكن هناك وقتاً ضائعاً بين معرفة الحاجة من قبل المعنيين رسمياً، وبين الإعلان عن هذه الحاجة، وبين ردود الفعل استجابة لهذا الإعلان.

كما أن توقعات أصحاب العمل لحاجاتهم للعمالة المؤهلة قد يخلق انطباعاً بزيادة الطلب على العمالة المدربة إذا كانت هذه التوقعات عالية، أو بنقص الطلب إذا انخفضت هذه التوقعات، وهذا قد يولد انطباعاً خاطئاً عن الحاجة إلى العمالة المؤهلة.

3. التنبؤ بالحاجة للعمالة المؤهلة

تحتاج مؤسسات التعليم المهني والتقني إلى نظام يستطيع التنبؤ بدرجة كافية من الدقة. فأصحاب العمل لا يستطيعون التنبؤ بدرجة كافية من الدقة، لأنهم لم يمارسوا عملية التنبؤ، إضافة إلى أن أصحاب العمل كثيراً ما يعدلون حاجاتهم حسب الضرورة ويتجنبون الكشف عن نواياهم، خوفاً من المنافسين لهم. وتختلف التنبؤات الدقيقة لاحتياجات التدريب المهني حسب نسبة العمال الذين أعدوا من خلال برنامج التدريب.

- الطلب على العمال المؤهلين: رغم صعوبة التنبؤات بالاحتياجات السنوية للاقتصاد من العمالة المؤهلة، إلا أن من واجبات مكتب الإحصاءات العمالية (إن وجد) أن يقوم بهذه المهمة في مختلف المجموعات المهنية، دون أن يستثنى منها مهن المختصين، والتقنيين، والمهنيين. ويتطلب إعداد هذه التنبؤات (التقديرات) السنوية لكل مهنة اعتبار المتغيرات التالية:
  - التوظيف حسب العمر والجنس.
  - الطلب لكل نوع من المنتج أو الخدمة.
  - متطلبات الإنتاج في كل صناعة ولدت هذا الطلب.
  - متطلبات التوظيف للوصول إلى مستويات الإنتاج.
  - أنماط متطلبات المهن الناتجة عن التغير التكنولوجي.
  - الوظائف المفتوحة الناتجة عن التقاعد والوفاة (**عطوان، 2001، 32**).

إضافة إلى ذلك، يجب اعتبار تقديرات النمو الاقتصادي، والنتاج القومي الإجمالي، والدخل القومي وتوزيعه، فأي خطأ في هذه التقديرات يؤدي إلى أخطاء في تقدير احتياجات سوق العمالة المدربة. ويجب أخذ المناطق الجغرافية والنمو الاقتصادي والنمو السكاني فيها ليسهل عملية انشغال العمال من المناطق وإليها.

- عرض القوى العاملة: يجب الربط بين طرفي معادلة الطلب والعرض من العمالة المدربة. ولذلك يجب معرفة مخرجات مختلف برامج التعليم والتدريب المهني والتقني من مراكز التدريب التابعة لمختلف وزارات الدولة، ومراكز التدريب الأهلية والخاصة، وتلك التابعة للشركات، والمدارس المهنية والكليات التقنية وكليات المجتمع التابعة بمختلف الوزارات والمؤسسات الرسمية والأهلية والقطاع الخاص. ويجب ألا نهمل المتسربين من برامج الإعداد هذه، إذ أن كثيرين من المتسربين اعتبروا أنهم حققوا أهدافهم من الالتحاق ببرنامج التدريب والتحقوا بالعمل.
- الانتقال بين المهن: ينتقل العامل من مهنة ما إلى مهنة ومن موقع عمل لآخر. ولقد وصل معدل تغير مهنة العامل بسبع مرات طوال حياته، ولكن تغيير المهنة أمر يسعى إليه كثير من العمال من خريجي مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني، وبخاصة الانتقال ضمن مجموعة المهن المتجانسة بسبب التطور التكنولوجي. ويجب على برامج التعليم والتدريب المهني والتقني أن تأخذ في الاعتبار أن إعداد خريجيها هو لمدى الحياة، كما هو الحال في الإعداد التربوي للمواطن.
- ترك المهنة: يتسرب كثير من الملتحقين أو خريجي برامج التعليم والتدريب المهني والتقني من مهنهم إلى أعمال أخرى، ويحدث ذلك عندما تكون الأجور أو ظروف العمل خارج هذه المهنة أفضل من الاستمرار بالعمل فيها.

ويتفق ايفنز مع المصري في تحديد غايات التعليم المهني وأهدافه، واقترح (ايفنز و هر، 1978، 11) الآليات المناسبة لتحقيق غايات التعليم المهني الأساسية ويبين أن مقابلة احتياجات المجتمع من العاملين كغاية للتعليم الفني والمهني من خلال نشوء برامج وأساليب جديدة تناسب هذه التغيرات من جهة وتعمل على توفير العمالة للمجتمع ومنها:

أ. **التدريب على رأس العمل:** يهدف إلى رفع مستوى مهارات العامل أو تثبيتها لديه عملياً وتوفير فرص النمو المهني لديه أفقياً ورأسياً من خلال تدريب تتسع فيه دائرة النفع لأشخاص كثر ليغطي المجالات البسيطة والمعقدة من المهن لتعليم المهارات والمعارف الخاصة بجهة العمل دون غيرها.

ب. **التلمذة المهنية:** هو أسلوب يقوم على أساس الجمع بين خصائص أسلوب التقليد والمحاكاة القديم (تقليد مهنة الأب والأم) وخصائص التدريب على رأس العمل الحديث وذلك عن طريق قيام عامل خبير بالموافقة على أن يقوم بتعليم العاملين كافة متعلقات مهنة معينة فيكون قادراً على القيام بهذه المهنة بمهارة عالية يصعب تحقيقه من خلال التدريب على رأس العمل لأنه لا يوفر ضمانات كافية في تعلم كل شيء حول المهنة التي يتدرب عليها.

ت. **المدارس المهنية:** تعتبر مصدر إعداد كثير من المهنيين وتقدم تدريباً مهنياً حرفياً لعدد كبير من المجالات المهنية الفنية، وتعد المدارس الخاصة أكثر مرونة من المدارس العامة في تبني الاحتياجات المتغيرة للعاملين كونها مؤسسات تعتمد على التمويل والدعم المادي الخاص التي تمكن من إجراء تغيرات جذرية في الاتجاهات العامة في تغيير المناهج أو استقطاب الكفاءات والاستغناء عن غير الأكفياء متى تشاء.

لكن من الصعب أن نقول أن هناك برنامجاً تعليمياً مهنياً واحداً مستوفياً لكافة الشروط فالمواصفات تتوافر للمساعدة في مقابلة الاحتياجات المجتمع للعاملين. والسبب في ذلك يعود إلى خصائص البرامج ذاتها من ناحية وخصائص السوق المهنية المتاحة المتغيرة من ناحية أخرى. ففي حين نجد في بعض المجتمعات أن الاحتياجات المحلية للسوق هي التي تهيمن على جانب الطلب عوضاً عن الاحتياجات الوطنية، نجد في مجتمعات أخرى أن الطلب متاح من

الاحتياجات الوطنية مهملاً الاحتياجات المحلية أو متجاهلاً لها، وفي حين نجد البرنامج التعليمي المهني مستوفياً للشروط العلمية والفنية دون الاعتبارات الخاصة بمتطلبات السوق المهنية من العاملين، نجد بعض البرامج المهنية مفتقرة إلى الكفايات الأكاديمية واحتياجات السوق المهنية معاً.

ويرى (الخطيب 1995، 57-59، ج1) أن من أهم المصاعب التي تواجه إجراءات مقابلة الاحتياجات للعاملين وكانت وراء تأخر كثيرٍ من الجهود التي تبذل عادة من أجل توفير العمالة الوطنية المدربة في عدد كبير من الدول:

1. الاعتماد على مبدأ استخدام العمالة الخارجية وهي ليست وقفاً على الدول النامية الغنية بل تعدتها إلى دول صناعية كبرى.
2. الروتين الأكاديمي والإداري لبعض المؤسسات الموكلة بإعداد الكوادر المهنية ودوره في تعطيل مخرجات هذه المؤسسات.
3. عدم توفر دعم مادي ومعنوي كافٍ لهذه المؤسسات وسوء مرافقها وقلة كوادرها الأكاديمية واقتصار برامجها على بعض المجالات المهنية الحرفية وإهمال أكثرها.
4. سياسة الاتحادات المهنية (النقابات) تساهم في الحد من فعالية الجهود المبذولة لتوفير الكوادر المهنية المؤهلة كماً ونوعاً نظراً للقيود التي تفرضها هذه النقابات على المهن وإجراءاتها المختلفة.
5. التطورات التقنية واستخدامات الطاقة المتعددة تنذر بإمكانية تقليص القوى العاملة حتى في بعض المهن الخدمية في المستقبل القريب.
6. بطالة الشباب المستمرة في الارتفاع التي تؤدي إلى إقفال بعض الأقسام الأكاديمية، ومحاولة إعادة تدريب الشباب لمهن مختلفة كما أعدوا له أصلاً، وعدم قدرة الأجهزة العامة على استيعاب المخرجات التعليمية.

7. تدني مستوى الأداء المهني لدى العاملين الذين تتلمذوا في مؤسسات التعليم الفني والمهني بعد فترة من الزمن من (5–10) سنوات الأمر الذي يستدعي زيادة الانفاق على هذه المؤسسات من أجل زيادة فعالية برامجها أو إلغاء بعضها.

8. تدني المستوى النوعي رغم الزيادة الكمية التي قد تتم في مخرجات مؤسسات إعداد المعلمين المهنيين.

9. اعتماد معظم الدول تطبيق نظام الأسبقية أو الأقدمية والأولوية في التوظيف الذي يضمن توفير العمالة للراغبين في العمل. إلا أن المؤسسات المهنية ترغب دائماً في القدامى باعتبارهم عمالة جاهزة للإنتاج.

10. عدم جدوى برامج تخطيط القوى العاملة على مستوى الخطط المحدودة أو قصيرة المدى وبعيدة المدى.

ثانياً: زيادة خيارات الفرد في مهن الحياة:

كما يرى (ايفنز وهر1978، 12) أن زيادة فرص الاختيار أمام الأفراد كغاية أساسية للتعليم الفني والمهني، يفرق التربويين بين ثلاثة أنماط من التعليم من منظور هدف زيادة فرص الاختيار أمام الأفراد هي:

أ. تعليم ليس له أي أغراض مهنية على الاطلاق. وعادة ما تركز برامجه على دراسة الماضي وعلى شغل أوقات الفراغ ومزاولة المهام المحلية تحت إطار مفهوم الإعداد المهني يتبع المؤسسات التجارية والصناعية وليس برامج التعليم العام. ومثل هذه البرامج لا تعتبر فعالة لمعظم الطلاب ولكنها مستمرة باستمرارية مدارس هذا النوع من التعليم وتدرس بها فئات كثيرة من الطلبة.

ب. تعليم مهني حر لبعض الطلاب عبر المدارس الثانوية أو الكليات أو الجامعات والدراسات العليا سواء كان خاصاً أم عاماً. ويشمل تخصصات –فهو إلى حد معقول– يسهم في زيادة فرص الاختيار أمام الأفراد.

ت. تعلم مزدوج يجمع بين العمومية والتخصصية. فهو يهدف –ضمن ما يهدف إليه– إلى الإعداد المهني للطلاب. وكل من العمومية أو التخصصية تسهم في تعزيز الأخرى به.

والنظرة التي ينظرها التربويون من واضعي النظريات التربوية بصورة عامة هي في صالح النوع الأخير الذي يجمع بين العمومية والتخصصية. ولكن العقبة الكبرى في مثل هذا النوع من التعليم تكمن في نوعية العمومية ونوعية التخصصية التي ينبغي جمعها فيه كتعليم مزدوج.

ومن أكبر المشكلات التي تقف عقبة تجاه هدف زيادة فرص الاختيار أمام الأفراد في التعليم الفني والمهني هو أن هذا النوع من التعليم صمم ليخدم المهن الثانوية والفرص الثانوية أولاً ولذلك فمعظم رواده يرتادونه لأنهم لم يجدوا سواه، أو لأنهم وجدوا فيه ضماناً أولياً للحصول على مهنة نظراً للحاجة الماسة إلى خريجيه، خاصة التعليم الذي تقدمه مؤسسات التعليم المهني والفني العامة وخريجوه الذين يعملون أيضاً في المؤسسات العامة.

إن فرص الاختيار أمام الأفراد قد تكون متأثرة ببعض المتغيرات والاعتبارات التي تجعل منهم يرتاحون تارة وينزعجون تارة أخرى متأرجحين بين الشك واليقين في حسن اختيارهم، فالاختيار هو قضية مرتبطة تماماً بمستوى الإدراك، فبقدر ما يملك الفرد من قدرة وبصيرة على الإدراك بقدر ما يقترب من الاختيار الأمثل مما هو متاح أمامه، ومن هذه الاعتبارات التي تؤثر في الاختيار الأمثل مما هو متاح أمامه، ونستعرض في هذا المجال طبيعة خيارات الفرد، والعوامل التي تؤثر في خيارات الفرد.

1. طبيعة اختيارات الفرد

لدى بعض الناس خيارات أوسع من البعض الآخر، وبذلك فلديهم فرص اختيار أكبر مع تقدمهم في الحياة. فالأفراد الذين لديهم خيارات متعددة يمكنهم اختيار السكن مثلاً في عدة مواقع، ولديهم اختيار الإنفاق من جزء لا بأس به من دخلهم، ويمكنهم اختيار

مهنتهم من ضمن عدد كبير من المهن، و بعكسهم الأفراد محدودي الخيارات، إذ قد يجبروا على القبول بأي فرصة عمل تتوافر صدفة، لأنهم لا يملكون مهارات تذكر.

يزيد دخل الفرد، بعد تغطية الحاجات الأساسية، من خياراته، كما هو الحال في القدرة الرياضية، أو المقدرة على التعبير المميز، أو المهارات اليدوية أو أي صفة يحترمها المجتمع. وتقل فرص الاختيار بالتربية المتدنية، و الانعزال الاجتماعي، وفقر الصحة وغيرها.

يمكن التحكم ببعض هذه العوامل من قبل المجتمع أو الفرد، ويجب أن يكون هناك هدف رئيسي للمجتمع بأن يتمكن من إخضاع هذه العوامل من قبل الأفراد وعدم تركها تحت مظلة الصدفة.

العوامل التي تؤثر في اختيارات الفرد

ويرى (عطوان، 2001، 36-37) أن هناك عدة عوامل تؤثر في اختيارات الفرد المهنية منها ما يلي:

1. **السلم المهني وسوق العمل:** يبدأ الفرد عادة بمهنة ثم يترقى لأخرى في سلم متصاعد غالباً، حيث تزداد المسؤولية والرواتب وتتحسن ظروف العمل، ويدعى هذا بالسلم المهني. والترقي من وظيفة لأخرى ضمن السلم المهني يحتاج إلى زمن قد يطول أو يقصر حسب المهنة، وحسب التوجه والدوافع والفرص المتاحة لهذا الفرد. وأحياناً قد يتراجع هذا الفرد خطوة أو أكثر في هذا السلم بسبب المتطلبات الصعبة للوظيفة الجديدة. وقد يقفز هذا الفرد متخطياً بعض الوظائف مسرعاً تقدمه في هذا السلم بسبب نشاطه المميز أو ظروف أخرى. ومن الأهداف الرئيسية للإعداد المهني تمكين الفرد من الدخول في درجة متقدمة من السلم المهني، والتقدم في هذا السلم أسرع مما لو ينخرط في برامج الإعداد المهني. وهناك بعض المهن المغلقة حيث هناك أعرافاً تحكم بشدة هذا التقدم في بنية المهنة نفسها.

وفي سوق العمل تعمل الأقدمية والخبرة دوراً بارزاً في الترقية، وكذلك ظروف العمل والإنتاج في المنشأة، إذ كلما تطور الإنتاج كلما ازداد الطلب على مهن أعلى، وبخاصة ممن عملوا في المنشأة. والتقدم بسلم المهن في المنشآت الكبيرة يكون أيسر منه في المنشآت الصغيرة. وقد ينتقل الفرد من مجال لآخر أفقياً بسبب ظروف جسدية، أو اختلاف في الاهتمامات، أو صعوبة التقدم في أحد مجالات العمل.

ويلخص دور الإعداد المهني لمساعدة الفرد في التقدم على السلم المهني بما يلي:

- معرفة حقائق سوق العمل ليتمكن الفرد من التأقلم بموجبها أو اتخاذ قرار ذكي للتغيير.
- تزويد الفرد بمهارات ومعرفة وتوجهات (قيم) تمكنه من النجاح في المهن الجديدة.

2. **منظمات الشباب في الإعداد المهني:** تعمل الجمعيات أو المنظمات في تجميع الشباب المنتسبين وخريجي برامج الإعداد المهني، وتعمل هذه المنظمات على تعريف المهنيين بسوق العمل، وتعمل على ترقية مهاراتهم المهنية والاجتماعية بعقد الندوات والاجتماعات والمباريات على المستوى المحلي والدولي مما يشعرهم بالاعتزاز بمهنهم في المجتمع.

3. **مقدار الدخل والطبقة الاجتماعية:** يحرص الوالدان على تعليم أبنائهم، ولكن الطبقات الاجتماعية تحت خط الفقر غالباً ما تجد صعوبة بالغة في مواجهة تكاليف التعليم، لذا تلجأ إلى تكليف أبنائها الشباب بالانخراط في العمل في وقت مبكر، وهذا يحرمهم من التقدم في التعليم.

وتلعب برامج التدريب المهني كالتلمذة المهنية على انتشال كثير من الأسر الفقيرة من الغرق في مزيد من الفقر إذ يتخرج أبناؤها من إحدى المهن وينخرطون في عالم العمل بأجور أعلى مما لو لم ينتسبوا لبرامج التلمذة المهنية.

4. **اختلاف النوع:** تميل الفتيات إلى الأعمال الكتابية أكثر من ميلهن للأعمال اليدوية، ويتقبلن أجوراً أكثر انخفاضاً مما يقبله الشباب. وهناك مهن تكاد تكون حكراً على الفتيات، كمهن التجميل والخياطة والعمل في الحضانات ورياض الأطفال وأعمال السكرتاريا. وكذلك الحال هناك مهن تكون حكراً على الشباب، ومنها المهن الصناعية في الإنتاج والصيانة والنقل والتخزين وغيرها.

وهذا التقسيم مرهون بحكم العادات الاجتماعية الراهنة، ولا يستند إلى أي تشريع يلزم الأفراد والمجتمع به. وتلجأ بعض السلطات إلى تحديد نسب معينة (كوتا) في البرامج المهنية لإعطاء فرص أكثر لأحد الجنسين ومنع احتكار تلك المهنة من قبل الجنس الآخر.

5. **تأثير العائلة والأصدقاء:** يعتقد الكثيرون أن الالتحاق بالوظائف يعتمد كثيراً على دعم العائلة والأصدقاء. وبما أن العائلة والأصدقاء غالباً ما ينتمون إلى نفس الطبقة الاجتماعية، وبما أن الطبقة الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجال المهني، فإن توافر المعلومات عن هذه المهن أو فرص العمل ينحصر في هذه المهن وهذه الفرص التي تقع ضمن معرفة العائلة وأصدقائها.

6. **الإرشاد المهني والحالة الوظيفية:** تصنف المهن بأنها من المستوى العالي إذا كانت متطلباتها التعليمية عالية وإذا كان دخلها عالياً أيضاً، بينما تصنف المهن التي تتطلب عملاً يدوياً بأنها من المستوى المتدني. ويميل المرشدون في المدارس إلى تشجيع الطلبة على الالتحاق بمهن يرغبها الوالدان. وهذا يقلل من فرص الاختيار للطلبة. وإذا نوه المرشدون في حملات التوعية المهنية إلى أن بعض المهن أفضل من البعض الآخر، فإنهم يقللون فرص الاختيار أمام الطلبة، لذلك يجب توفير المعلومات الكافية عن مختلف المهن وظروف العمل بها بشكل حيادي. وتتشكل توجهات الناشئين إزاء العمل في المراحل الأولى من العمر، ويتعزز هذا التوجه في المدرسة الابتدائية، ولذلك يجب أن يعمل المرشدون على تعزيز قيم العمل، وأن العمل المنتج هو توجه نبيل.

7. **أنماط التعلم:** يتباين الأفراد في الطرق التي يتعلمون بها، فبعضهم من ذوي الثقافة العالية يجدون صعوبة في ربط التعليمات المقروءة مع الأداء العملي المطلوب. والبعض الآخر يستطيع فهم المادة المقروءة وربطها بالرموز والرسومات، لذلك يجب استخدام مختلف أساليب التعليم، آخذين بعين الاعتبار أن المتدربين يتعلمون المادة التي يرغبون فيها بسرعة بغض النظر عن أسلوب التعليم، ولذلك فإن ترغيب الطلبة في المهن يسهل عليهم عملية إتقانهم لهذه المهن.

8. **الرغبات:** تتباين اهتمامات الطلبة ورغباتهم، ومن المؤسف أن المدرسة قليلاً ما تعزز هذه الرغبات، وغالباً ما تخلو المدرسة من معلومات عن مختلف المهن، فمن مهام

المدرسة أن تساعد في إبراز الرغبات والميول المهنية للطلبة، لتساعدهم في تنميتها، ومن ثم توسيع خياراتهم لمهن الحياة.

9. **القدرات:** تختلف قدرات الأفراد بشكل كبير، ولزيادة خيارات الأفراد في مهن الحياة، يجب أن تنمى هذه القدرات بأقصى قدر ممكن. وتكمن المشكلة في اكتشاف هذه القدرات، إذ أنها إذا ظلت كامنة فإن خيارات الطلبة تكون أقل من ذلك حتى لو توافرت برامج مهنية في المدرسة التي يدرسون بها.

10. **مستوى الإدراك:** يختلف الأفراد فيما بينهم في قدراتهم على التعلم. لذلك لابد للمؤسسات أن تراعي ذلك في تقديم برامج تعنى بمستويات الإدراك لدى مرتاديها، لكن تظل هذه البرامج رهينة الإعداد المتميز للمعلم ولمسؤولي الموقف التعليمي (**الخطيب، 1995، 70 ج1**).

11. **اختلاف الأفراد في اهتماماتهم:** نادراً ما نرى المؤسسات التعليمية تستجيب لهذه الاهتمامات وعند الفرد له آفاقٌ واسعة من الاختيارات المهنية المختلفة. فمهما كانت الفرص والخيارات واسعة أمام الفرد الذي لا يدرك ولم يستوعب حقيقة اهتماماته ستكون بالنسبة له فرصاً وخيارات ضيقة للغاية (**الخطيب، 1995، 70 ج1**).

12. **موقع المدرسة:** كثير من الناس يحب أن يتشدد في قضية التحاق الأبناء بالمدارس من حيث موقعها الجغرافي فيفضل بعضهم أن تكون قريبة من مكان سكناهم ومنهم لا يفضلون ذلك كل حسب قدرته في الاستفادة، لكن القاعدة التي تحدد حجم الاستفادة هي أن موقع المدرسة يجب أن يكون في مصلحة هدف زيادة فرص الاختيار أمام الطلاب ويجب أن تتعدى القضية مجرد التفكير بها اقتصادياً فقط (**الخطيب، 1995، 71 ج1**).

ثالثاً: دعم التعليم كغاية أساسية للتعليم الفني والمهني

كثيراً من طلاب التعليم الفني والمهني يرون أثناء دراستهم أن المواد الدراسية العامة (غير المهنية) التي يدرسونها عديمة الجدوى وأن اهتماماتهم بها تتناقص شيئاً فشيئاً إلا أنه سرعان ما يرون بعد فترة أنهم يحتاجون هذه المواد فعلاً ويقدرون قيمتها.

فالتعليم العام كما يراه (Evans & Herr, 1978, 48) هو استغلال لوقت الفراغ لزيادة معارف الفرد وتكون الاتجاهات لديه واكتسابه المقدرة ليتوافق مع بيئته في عالم اليوم. فهو في نظرهما التعليم الذي يحتاجه كل طالب، وملحق به أو مكمل له التعليم المتخصص الذي يحتاجه بعض الطلاب وليس جميعهم، فكل من التعليم العام والمتخصص يساعد الطلاب على التوافق مع بيئتهم والشعور بالانتماء إليها. وغالباً ما ينظر للتعليم المهني بطريقة مغايرة لكنهما يحتاجان إلى بعضهما البعض. فهما يريان التعليم المهني من خلال محتواه على أنه كل محتوى ضروري للنجاح في مهنة محددة.

وهذه النظرة تفترض أن التعليم العام ضروري لتحقيق هذا النجاح، إذ لا توجد مهنة يمكن الاستغناء عنها في قضايا التعليم العام الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، ويرى بعض التربويين أن التعليم المهني الفني هو ذلك المحتوى الذي يجعل الفرد متمكناً في مهنة معينة أكثر من غيرها. إلا أن هذا التعريف يجعل التعليم الفني هو ذلك الذي يساعد الفرد على النجاح مهنياً لكنه ليس ضرورياً لكل فرد، وهذا المنظور يفترض أن التعليم الفني و العام معاً يغطيان جزءاً كبيراً من التربية لذلك من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق ينطبق على التعليم الفني المهني، وبالتالي فإن من الاستحالة الفصل بينهما. في الحقيقة فإن كثيراً من مهارات التعليم العام هي أساسية لإنجاح التعليم الفني والمهني.

واقع التعليم المهني في فلسطين

لمحة تاريخية:

تعود نشأة نظام التعليم والتدريب المهني في فلسطين إلى ما قبل (144) عاماً، عندما سمحت الحكومة العثمانية للسكان والطوائف عام 1856 بإنشاء المدارس التي تراها مناسبة لرعاياها، فانتشرت المدارس العربية الإسلامية الخاصة والمدارس التبشيرية الأجنبية، فأنشئ عام 1860 مدرسة دار الأيتام السورية الألمانية "مدرسة شنلر" كأول مدرسة أجنبية اهتمت بالتدريب المهني والحرفي واليدوي بإنشاء عدد من المشاغل للتدريب كالخياطة والنجارة والحدادة، وتجليد الكتب والطباعة وصناعة الأحذية، والخراطة وصناعة الفخار، وكانت تهدف إلى تمكين الأيتام من إعالة أنفسهم عن طريق اكتساب مهنة ما (**أبو لغد، 1997، 43**).

وفي عام 1863، أنشئت مدرسة السلزيان في بيت لحم كمدرسة مهنية لتحقيق الأهداف نفسها لمدرسة شنلر. وفي عهد الانتداب البريطاني، أنشئت دار الأيتام الإسلامية في القدس عام (1922) تحت إشراف المجلس الإسلامي الأعلى في فلسطين، كمدرسة صناعية لمساعدة الأيتام والمعوزين في توفير حياة كريمة عن طريق اكتساب مهنة معينة في هذه المدرسة (**أبو لغد، 1997، 43**).

وأنشئت مدرسة خضوري الزراعية عام (1930) في طولكرم، لتدريب طلبة القرى العرب الذين أنهوا الدراسة الابتدائية على أسلوب الزراعة العامة لمدة سنتين دراسيتين، أصبحت ثلاث سنوات عام 1943، ويعود الخريجون كمزارعين ناجحين ليعملوا في قراهم وليدربوا غيرهم من المواطنين. وفي عام 1933 أنشئت أول مدرسة مهنية حكومية في حيفا، وأنشئ أول مركز تدريب في القدس عام 1948 عن طريق الاتحاد اللوثري. وقد نقل إلى بيت حنينا، في عام 1964، وكان معظم الطلبة المسجلين في هذا المركز من الأيتام وأولاد العائلات الفقيرة واللاجئين (**أبو لغد، 1997، 43**).

أما الدور الأهم في تطوير التعليم المهني من هذه الفترة فقد قامت به وكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين، التي أنشأت مركزين للتدريب المهني في مستوى مرحلة التعليم الثانوي،

أحدهما في قلنديا سنة 1953 والآخر في غزة سنة 1954، وقد أنشئ هذان المركـــزان لتأهيـــل أبناء اللاجئين مهنياً بحيث يتمكنوا من إعالة أنفسهم وأسرهم بكرامة **(معياري، 1991، 5)**.

ومنذ عام 1958، إبان الحكم الأردني، غطى نظام التعليم والتدريب المهنـــي والتقنـــي مرحلة التعليم الثانوية ومرحلة التعليم العالي تحت مظلة وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيـــث أنشأت الحكومة ووكالة الغوث الدولية عدداً من المدارس المهنية ومراكـــز التـــدريب المهنـــي وكليات المجتمع.

إضافة إلى المؤسسات الخاصة ووكالة الغوث فقد دخل في الستينات عامل جديـــد علـــى التعليم الصناعي. لقد بدأت وزارة التربية والتعليم الاردنية تهتم بالتعليم الصناعي، فأنشأت عدداً من المدارس الصناعية في المملكة من ضمنها المدرسة الثانوية الصناعية في نابلس سنة 1962، ثم لحقتها دار اليتيم العربي، وهي مؤسسة خاصة، فأنشأت المدرسة الصناعية الثانوية في القدس عام 1965. كذلك أنشأت وزارة التربية والتعليم الأردنية مراكز للنشاط الصـــناعي فـــي (23) مدرسة إعدادية للحرف اليدوية في الحدادة والنجارة وأحياناً على الكهرباء البسيطة، وكان الهدف في هذه المراكز هو توليد حب العمل اليدوي لدى الطالب وتشجيعه على ممارسته دونما خجـــل، وإعطاء الطالب فكرة أولية عن التعليم الصناعي، قد تؤدي إلى أن يتجه إلى الالتحاق بالمـــدارس الصناعية بعد إنهائه المرحلة الإعدادية **(معياري، 1991، 6)**.

لقد عانى نظام التعليم والتدريب المهني والتقني مثل غيره من النظم على يـــد الاحـــتلال الاسرائيلي نتيجة حرب 1967، ولا زال هذا النظام يعـــاني إلـــى الآن، إذ يفتقـــر إلـــى الادارة الموحدة والتشريعات الفعالة، وما زال يحمل سمات الماضي، إضافة إلى الإهمال المتعمد خـــلال فترة الاحتلال، وتوجيهه لخدمة الاقتصاد الاسرائيلي عن طريق إنشاء مراكـــز تـــدريب مهنيـــة تقليدية تنظم دورات تدريبية قصيرة من (3) إلى (8) أشهر، غالباً في مجال الإنشـــاءات مثـــل البناء والطوبار، والتبليط، والقصارة، والخراطة والحدادة والنجارة والخياطة والدهان وتجلـــيس السيارات ليعمل الخريجون في اسرائيل كعمال محدودي المهارات، وبأجور منخفضة، وبذلك يتم استنزاف المواد البشرية الفلسطينية، وبأقل مردود للاقتصاد الفلسطيني **(حشوة وآخرون، 1997، أ)**.

وأنشأت السلطات الاسرائيلية ثلاث مدارس صناعية ثانوية، ففي عام 1973 أقامت سلطات الحكم العسكري مدرسة دير دبوان الثانوية الصناعية في رام الله، وفي نفس الفترة أقامت بلدية القدس بالتعاون مع وزارة العمل الاسرائيلية ومؤسسة "أورط" للتعليم الصناعي مدرسة عبد الله بن الحسين الثانوية الصناعية في رام الله، وأخيراً أقامت السلطات الاسرائيلية المدرسة الصناعية الثانوية في طولكرم وهكذا. كما تم تحويل المشروع الانشائي العربي في أريحا إلى مدرسة صناعية ثانوية عام 1985 **(معيارى، 1991، 6)**.

وقد أولت السلطة الوطنية الفلسطينية حينما قدمت إلى أرض الوطن التعليم المهني كل الاهتمام والرعاية فحرصت على إنشاء العديد من المدارس المهنية إيماناً منها بأهمية هذا القطاع من التعليم ودوره في الاقتصاد الوطني، فأنشأت ست مدارس في الضفة والقطاع وكان منها أربع في الضفة الغربية وهي مدرسة جنين الثانوية الصناعية، مدرسة قلقيلية الثانوية الصناعية ومدرسة سلفيت الثانوية الصناعية ومدرسة بنات دورا الثانوية المهنية، ومدرستان في قطاع غزة وهي مدرسة دير البلح الثانوية الصناعية ومدرسة بنات غزة الثانوية المهنية وقد استقطبت هذه المدارس العديد من الطلبة والطالبات في تخصصات مختلفة **(الادارة العامة للتعليم المهني والتقني، وزارة التربية والتعليم، 2005)**.

هيكل نظام التعليم والتدريب المهني:

إن منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين –رغم صغر حجمها– تعد منظومة مشتتة، من حيث أنواع المؤسسات وأهدافها وجهات الإشراف والمسؤولية، والإطار التاريخي الذي تشكلت فيه.

وتنقسم برامج التعليم والتدريب المهني التي تقدمها مؤسسات التعليم والتدريب المهني إلى نوعين أساسين هما:

1) برامج نظامية (رسمية):

وهي البرامج التعليمية والتدريبية التي تتسم بالخصائص التالية:

أ. مقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.

ب. تحدد حداً أولياً لمؤهلات المدربين.

جـــ. لها متطلبات دخول واضحة للمتدربين.

د. يمنح الخريجون شهادة رسمية معترف بها.

هـــ. لها مدة زمنية ثابتة.

و. لها مناهج ثابتة ومحددة سلفاً ومعترف بها.

ز. شهاداتها معترف بها من قبل أنظمة الخدمة المدنية كمؤهلات مصنفة.

والمؤسسات التي تقدم هذا النوع من البرامج هي:

- كليات المجتمع والكليات التقنية.
- المدارس الثانوية المهنية.

2) البرامج غير النظامية (شبه الرسمية):

وهي البرامج التعليمية والتدريبية التي تتسم بالخصائص التالية:

أ. مقدمة من مؤسسات مختلفة أو وزارات غير وزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالي.

ب. لها مدد مختلفة.

جـــ. ليس لها منهاج محدد سلفاً ومنهاج غير مرتبط بمناهج أخرى.

د. لا يوجد حد أدنى لمؤهلات المدربين فيها.

هـــ. يمنح الخريج منها شهادة معترف بها جزئياً.

ومن المؤسسات التي تقدم هذه البرامج:

- مراكز التدريب المهني التابع لوزارة العمل.
- مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية.
- مراكز التدريب طويل الأمد (منها ما يتبع جمعيات خاصة أو وكالة الغوث الدولية).

- المؤسسات التنموية والمنظمات الاهلية والدولية.

- الجمعيات الخيرية الموفرة للتدريب.

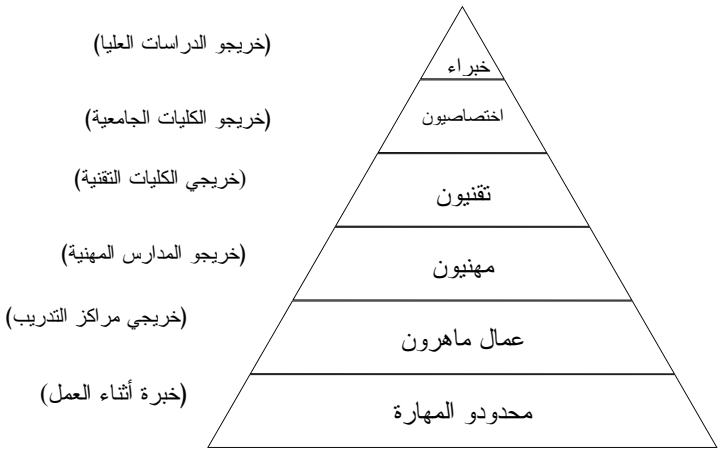
- مراكز التدريب الخاصة (المراكز الثقافية).

- مؤسسات حكومية تقدم تدريباً خاصاً **(حشوة، 1998، 16)**.

إن تنظيم القوى العاملة في قطاعات العمل المختلفة على شكل هرم تكون قاعدته فئة العمال محدودي المهارة على اعتبار أنه لم يتوفر لهؤلاء أي إعداد تدريبي سوى ما اكتسبوه من خبرة أثناء عملهم، يليهم خريجو مراكز التدريب المهني، وهؤلاء يمكن اعتبارهم عمالاً ماهرين إذا ما تسنى لهم اكتساب خبرة عملية، أما خريجو المدارس المهنية على اختلاف أنواعها فيشكلون مستوى مهنيين، إذ إن هؤلاء أمضوا في الدراسة المهنية سنتين وهي المرحلة الثانوية المهنية وبعضهم قد يكون درس المرحلة الأساسية العليا بعضاً من أساسيات التعليم المهني، كما أن اجتيازهم لامتحان الثانوية المهنية العامة بنجاح يؤهلهم إلى هذا المستوى في هرم القوى العاملة.

أما خريجو كليات المجتمع فيشكلون مستوى فنيين بينما يشكل خريجو الكليات الجامعية مستوى اختصاصين، ويُنظر إلى الذين يواصلون دراستهم العليا على أنهم خبراء. والشكل (1) يمثل هرم القوى العاملة.

الشكل (1) هرم تنظيم القوى العاملة في قطاعات العمل المختلفة



(عطوان، 2001، 26)

إن هذا الهرم يضع خريجي المدارس المهنية في مستوى المهنيين وإذا ما توفرت لهؤلاء مناهج دراسية وتطبيقات عملية على مستوى عال، وقام بتدريبهم كفاءات علمية مقتدرة، فإن هؤلاء الخريجين يكونون على مستوى كفء ويلعبون دوراً مهماً جداً ومفيداً للغاية، وبعضهم يواصل دراسته في معاهد تقنية فتغذي معرفتهم وتزداد خبرتهم وينقلون بالتالي في سلم القوى العاملة إلى مستوى الفنيين.

يهدف التعليم المهني الذي توفره المدارس المهنية في المرحلة الثانوية إلى ما يلي:

- المساهمة في إعداد العمالة الماهرة من الموارد البشرية في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والتمريض.

- إعداد الطلبة لمواصلة تعليمهم في مؤسسات التعليم العالي **(عطوان، 2001، 91)**.

وهذا ما بينته خطة تنفيذ الاستراتيجية للتعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين، (وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة العمل، 1999، 7) أن المدارس المهنية الثانوية تهدف إلى إعداد الطلبة إعداداً مزدوجاً، إعدادهم للعمل من جهة وإلحاقهم في بعض مجالات التعليم العالي من جهة أخرى.

توفر المدارس الثانوية المهنية هذا النوع من التعليم لمدة سنتين بعد اجتيازهم الصف العاشر الأساسي بنجاح، ويجلس الطلبة في نهاية هذه المرحلة إلى امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) المهني، حيث يمكن للمتفوقين أن يلتحقوا بالتعليم العالي في كليات المجتمع أو الجامعات في دراسات تعتبر امتداداً لدراستهم المهنية.

يوجد (78) مدرسة مهنية منها (15) مدرسة صناعية منها مدرستان إحداهما تحوي على الفرع الفندقي والأخرى تحوي على الفرع الاقتصاد المنزلي ومدرستان زراعيتان و (61) مدرسة أكاديمية تشتمل على شعب تجارية، وتشرف وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي الفلسطينية على جميع هذه المدارس تربوياً.

ويتوفر في هذه المدارس (21) تخصصاً في مجال التعليم الصناعي والتجاري والزراعي والفندقي والاقتصاد المنزلي، والجدول (1) يبين التخصصات المتوفرة في المجالات المهنية المختلفة ومواقع تواجدها في الضفة الغربية وفي قطاع غزة.

الجدول (1) التخصصات المهنية المتوفرة ومواقع تواجدها في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية للعام الدراسي 2005/2004

الفرع	المدرسة	التخصصات المتوفرة
الصناعي	نابلس الثانوية الصناعية عدد التخصصات = (13)	كهرباء استعمال، راديو وتلفزيون، صيانة أجهزة حاسوب، الكترونيات صناعية، ميكانيك سيارات، خراطة وتسوية، لحام وتشكيل معادن، أدوات صحية وتدفئة مركزية، تكييف وتبريد، نجارة، تنجيد وديكور، مساحة وبناء، اتصالات
	سيلة الظهر الثانوية الصناعية عدد التخصصات = (7)	كهرباء استعمال، صيانة أجهزة حاسوب، الكترونيات صناعية، كهرباء سيارات، ميكانيك سيارات، تكييف وتبريد، نجارة
	طولكرم الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(10)	كهرباء استعمال، صيانة أجهزة الحاسوب، الكترونيات صناعية، كهرباء سيارات، ميكانيك سيارات، تكييف وتبريد، نجارة، مساحة وبناء، راديو وتلفزيون، لحام وتشكيل معادن
	الخليل الثانوية الصناعية عدد التخصصات = (6)	كهرباء استعمال، صيانة أجهزة الحاسوب، الكترونيات صناعية، كهرباء سيارات، ميكانيك سيارات، نجارة
	بنات دورا الثانوية المهنية عدد التخصصات =(1)	صيانة أجهزة حاسوب
	دير دبوان الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(10)	كهرباء استعمال، راديو وتلفزيون، صيانة أجهزة الحاسوب، الكترونيات صناعية، ميكانيك سيارات، لحام وتشكيل معادن، أدوات صحية وتدفئة مركزية، تكييف وتبريد، نجارة، مساحة وبناء
	**سلفيت الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(4)	راديو وتلفزيون، صيانة أجهزة حاسوب، اتصالات، الكترونيات صناعية
	**جنين الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(4)	صيانة أجهزة حاسوب، صيانة آلات مكتبية، اتصالات، الكترونيات صناعية
	دير البلح الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(7)	كهرباء سيارات، راديو وتلفزيون، صيانة أجهزة الحاسوب، الكترونيات صناعية، كهرباء استعمال، ميكانيك سيارات، نجارة
	*المدرسة الثانوية الصناعية/القدس عدد التخصصات = (9)	كهرباء استعمال، راديو وتلفزيون، صيانة أجهزة الحاسوب، صيانة آلات مكتبية، خراطة وتسوية، لحام وتشكيل معادن، أدوات صحية وتدفئة

		مركزية، نجارة، تنجيد وديكور
	*العيزرية الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(1)	كهرباء استعمال
	عبد الله بن الحسين الصناعية عدد التخصصات =(5)	كهرباء سيارات، ميكانيكا سيارات، صيانة أجهزة حاسوب، كهرباء استعمال، راديو وتلفزيون
	*السلزيان الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(3)	كهرباء استعمال، راديو وتلفزيون، خراطة وتسوية
	** بنات غزة الثانوية المهنية عدد التخصصات (2)	صيانة أجهزة الحاسوب، اتصالات
	**قلقيلية الثانوية الصناعية عدد التخصصات =(4)	صيانة أجهزة الحاسوب، صيانة آلات مكتبية، اتصالات، الكترونيات صناعية
الزراعي	العروب الزراعية الثانوية المختلطة عدد التخصصات =(2)	انتاج نباتي، انتاج حيواني
	بيت حانون الثانوية الزراعية عدد التخصصات =(2)	انتاج نباتي، انتاج حيواني
الفندقي	*المدرسة الثانوية الصناعية /القدس عدد التخصصات =(1)	فندقي (يشمل تدبير واستقبال فندقي، خدمة وإنتاج طعام)
الاقتصاد المنزلي	**بنات غزة الثانوية المهنية عدد التخصصات =(2)	تجميل، انتاج ملابس
تجاري	(61) مدرسة	تجاري شامل (اداري ومالي)

*مدارس مهنية خاصة

**مدارس مهنية جديدة افتتحت عام 2005/2004

(الادارة العامة للتعليم المهني والتقني وزارة التربية والتعليم العالي، 2005)

وفي الأراضي المحتلة نجد أن الاهتمام بهذا القطاع التعليمي لم يصل بعد إلى مستوى أهميته، ذلك أن المدارس المهنية محدودة العدد وعدد طلبتها قليلون إذا ما قورنوا بأعداد الطلبة الذين يلتحقون بالقسم الأكاديمي سواء في الفرع العلمي أو الأدبي، فضلاً عن ذلك فإن تجهيزات المدارس دون المستوى المطلوب (**القيق ومسودي، 1990، 77-78**).

وهو ما بينه الجدول (2)، (3) حيث أن نسبة الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم المهني لا تزيد عن (1.4%) بين العامين 1996، 2005 والذي يؤكد على محدودية المدارس المهنية الفلسطينية، وضعف الإقبال على التعليم المهني فيها، وضعف تجهيزاتها وطاقاتها الاستيعابية.

الجدول (2) توزيع طلبة المرحلة الثانوية حسب التخصص والنوع والمنطقة بين العامين 1996، 2000

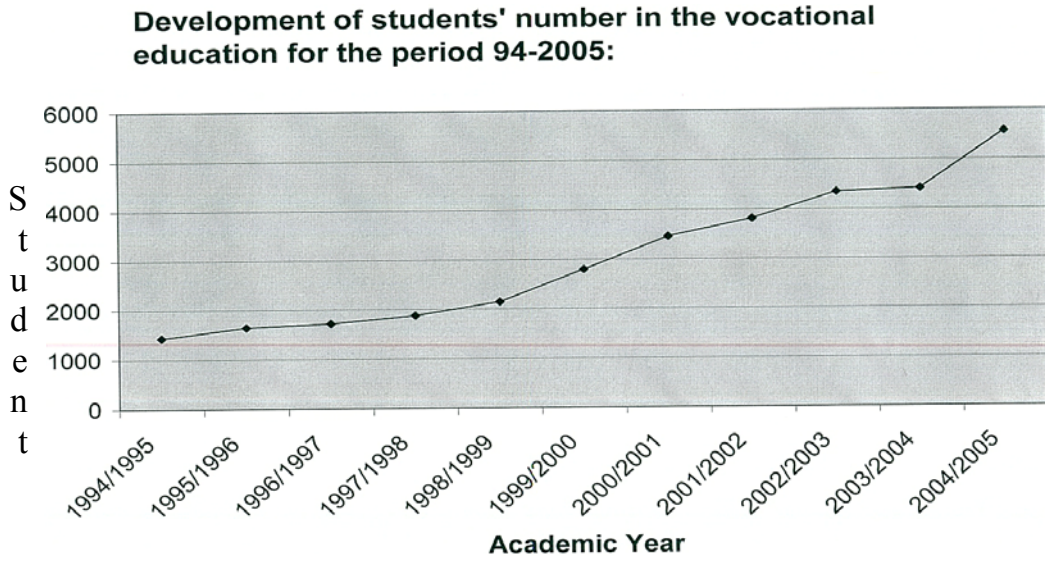
المنطقة	السنة	النـــوع	أكاديمـــــي		مهنـــــي				
			علمي	أدبي	صناعي	زراعي	تجاري	فندقي	اقتصاد منزلي
الضفة الغربية	1996	ذكر	6,066	10,254	1.225	80	28	0	0
		أنثى	4,459	11,587	0	0	238	0	0
		المجموع	10,525	21,841	1,225	80	266	0	0
	2005	ذكر	9,441	18,688	1,757	279	1,398	18	0
		أنثى	5,496	24,778	73	43	1,291	0	0
		المجموع	14,937	43,644	1,830	322	2,689	18	0
قطاع غزة	1996	ذكر	4,079	7,792	0	95	0	0	0
		أنثى	2,793	7,662	0	0	53	0	0
		المجموع	6,872	15,454	0	95	53	0	0
	2005	ذكر	6,518	15,999	132	50	0	0	0
		أنثى	6,535	16,809	60	10	43	0	40
		المجموع	13,053	32,046	192	60	43	0	40
المجموع العام	1996	ذكر	10,145	19,249	1225	175	28	0	0
		أنثى	7,252	37,295	0	0	291	0	0
		المجموع	17,397	34,687	1225	175	319	0	0
	2005	ذكر	15,959	41,587	1,889	229	1,398	18	0
		أنثى	15,163	67, 274	133	53	1,334	0	40
		المجموع	31,122	118,861	2,022	282	2,732	18	40
	المجموع	1996	54,692		1,759				
		2005	107,396		5,094				
	النسبة	1996	%96.88		%3.12				
		2005	%95.47		%4.53				

الجدول (3) تطور أعداد الطلبة في التعليم المهني في الفترة ما بين (1994–2005)

العام الدراسي	تجاري		زراعي		صناعي		فندقي		اقتصاد منزلي		المجموع		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	المجموع الكلي
95/94	15	220	35	0	1162	0	0	0	0	0	1212	220	1432
96/95	41	273	116	0	1215	0	0	0	0	0	1372	273	1645
97/96	28	291	175	0	1225	0	0	0	0	0	1428	219	1647
98/97	50	349	220	0	1243	0	0	0	0	0	1521	349	1870
99/98	118	459	179	0	1380	10	0	0	0	0	1677	469	2146
02/99	422	603	125	14	1573	25	31	0	0	0	2151	642	2793
01/20	726	740	180	54	1662	30	65	0	0	0	2633	824	3457
02/01	806	872	184	41	1746	31	32	0	0	0	2768	1044	3812
03/02	1044	1055	219	43	1789	40	22	0	0	0	3111	1232	4343
04/03	1063	1140	301	56	1782	49	19	0	0	45	3165	1245	4410
05/04	1398	1334	229	53	1889	133	18	0	0	40	3534	1560	5094

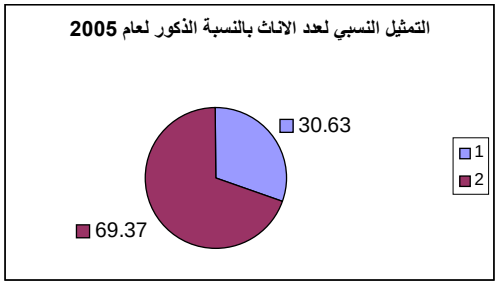
ومن الجدول (3) يمكن تمثيل الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم المهني بيانياً في الشكل (2).

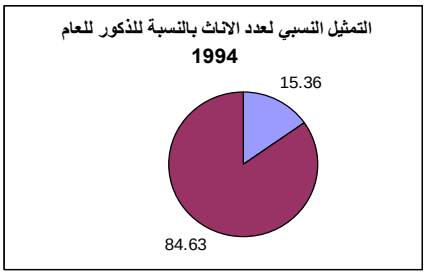
الشكل (2) التطور في أعداد الطلبة في المدارس المهنية في الفترة من 94-2005.



(وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الادارة العامة للتعليم المهني والتقني، 2005)

الشكل (3) نسبة عدد الإناث إلى الذكور في العامين 1994، 2005





على الرغم من عدم توفر معطيات دقيقة تمكن من مقارنة مستوى دخل خريجي المدارس المهنية، إلا أن هناك دلائل بالنسبة لمدى توظيف هؤلاء الخريجين، فبناءً على البحث الذي قامت به المؤسسة الألمانية للتعاون التقني (GTZ) على خريجي المدرسة الثانوية الصناعية في بيت حنينا للعام 96/95 وبعد عام من تخرجهم، يتضح أن 95% منهم يعملون وأن ثلثي العاملين يعملون في مجال تخصصهم **(حشوة، 1998، 78)**.

وقد عقد (معياري، 1991، 13) مقارنة بين المهن التي تعلم في المدارس الثانوية الصناعية في الضفة الغربية وقطاع غزة مع المهن التي يتم تعليمها في المدارس المهنية اليهودية في فلسطين المحتلة (48) وتبين أن:

1. أن التعليم المهني في المناطق المحتلة أقل تنوعاً، إذ أن عدد المهن التي تعلم في الضفة الغربية والقطاع أقل من نصف عدد المهن التي يتم تعليمها في المدارس المهنية اليهودية فلسطين المحتلة (48).

2. أن أغلب المهن التي تعلم في المناطق المحتلة هي "مهن خدماتية" مثل الكهرباء العامة، ميكانيكا السيارات، حدادة، لحام، بناء، تمديدات صحية. ومن بين المهن التي لا تعلم في الضفة الغربية وقطاع غزة تبرز فئتان متداخلتان من المهن:

الفئة الأولى: هي المهن الصناعية، أي المهن المرتبطة بالتطور الصناعي مثل الالكترونيات وميكانيكا دقيقة، صناعة أدوات وتصميم آلات وكيمياء صناعية.

الفئة الثانية: هي المهن الدقيقة وهي المهن التي تحتاج إلى مهارات وقدرات عالية مثل المجوهرات، وصقل الماس، والحاسبات الاكترونية.

والجدول (4) يبين المهن التقنية والعامة التي تدرس في المدارس الثانوية المهنية في فلسطين (48).

3) يعتقد أن المهن التي لا تعلم في المناطق المحتلة (المهن الدقيقة والمهن الصناعية) لها دخل ومكانة اجتماعية أعلى من المهن التي يتم تعليمها (المهن الخدماتية).

4) إن ما ذكر سابقاً ينطبق أيضاً على التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية العربية في فلسطين المحتلة (48)، فالتعليم المهني العربي في الداخل هو أيضاً خدماتي في الأساس وقليل التنوع (هذه المهن هي كهرباء سيارات ونجارة، وسكرتاريا، وتدبير منزلي، ومربيات أطفال، وتمريض وخياطة).

الجدول (4) المهن التقنية والعامة التي تدرس في المدارس المهنية الثانوية الاسرائيلية اليهودية

مهن تقنية		مهن عامة	
1. كهرباء عامة	12. ميكانيكا أدوات صناعة	1. سكرتاريا	12. عامل مختبر
2. ميكانيكا عامة	13. ميكانيكا طيران	2. تدبير منزلي	13. إدارة فنادق
3. أبنية ومواسير	14. ميكانيكا بحرية	3. مربيات أطفال	14. سياحة
4. ميكانيكا سيارات	15. ميكانيكا زراعية	4. تمريض	15. عناية وتربية
5. كهرباء سيارات	16. رسم معماري	5. خياطة وأزياء	16. فني أسنان
6. نجارة	17. تصميم أدوات	6. فنون تطبيقية	17. حياكة وتطريز
7. الكترونيكا	18. تصميم خرائط	7. مجوهرات	18. كوافير
8. برق واتصال	19. حاسبات الكترونية	8. صقل الماس	19. تجميل
9. كهرباء صيانة	20. طباعة	9. نجارة	
10. تدفئة وتبريد	21. تصوير	10. وظائف ادارية	
11. ميكانيكا دقيقة		11. كيمياء صناعية	

(عزيز، 1985، 27)

المدارس المهنية العربية في فلسطين المحتلة (48) تدرس فقط المهن الست الأولى في قائمة المهن التقنية والمهن الخمس الأولى في قائمة المهن العامة.

وفي وصف للوضع القائم يمكن أن نتعرف على مشكلات منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني، حيث يعاني هذا القطاع التعليمي صعوبات نتيجة ما ورثته السلطة الوطنية الفلسطينية من سلطات الاحتلال الاسرائيلي من منظومة متقادمة للتعليم والتدريب المهني والتقني، وُجهت لتدريب عمال بمستوى مهارات منخفضة، لتلبية احتياجات سوق العمل الاسرائيلي في مجالات تقليدية كالبناء والانشاءات. ومن هذه الصعوبات: **(عطوان، 2001، 104)**.

1. **التشتت:** حيث نشأ تاريخياً حسب تشريعات من نظامين (الأردني والمصري) في الضفة والقطاع، إضافة إلى تشريعات فرضها الاحتلال الاسرائيلي، كما يتشتت بين البرامج النظامية الرسمية وشبه رسمية، فيكاد التنسيق ينعدم بين هذه النظم الفرعية، إضافة إلى غياب أو قلة التنسيق مع المجتمع المحلي.

2. **محدودية الموارد:** نظراً لغياب سلطة وطنية خلال العقود الماضية، والإهمال المتعمد لسلطات الاحتلال الاسرائيلي لهذا القطاع، فقد بقيت الموارد المالية والبشرية والمادية محدودة لتوظيفها في تطوير هذا القطاع.

3. **ضعف الارتباط بين مسارات التعليم المهني وبين سلطات التعليم الأكاديمي** بمختلف المستويات، فهي برامج منتهية ومغلقة أدى إلى انخفاض مستوى جودة مخرجات هذا القطاع التعليمي مقارنة بالتعليم الأكاديمي.

4. **ارتفاع كلفة الخريج في قطاع التعليم المهني** نظراً لقلة عدد الملتحقين به وانعدام الارشاد والتوجيه للطلبة واعتباره مغلقاً نسبياً ونظراً لارتفاع كلفة المرافق التربوية والتدريبية والتكاليف الجارية ونظراً لعدم مساهمة القطاعات الاقتصادية المساهمة في تكاليف التعليم والتدريب المهني، أصبحت تكاليف الخريج المهني عالية جداً، مقارنة مع تكاليف خريج المسارات الأكاديمية.

5. ضعف الارتباط باحتياجات السوق:

كانت احتياجات السوق عند نشأة التعليم المهني في مطلع القرن محدودة، لذلك كان الخريج يعتبر نادراً. ولكن مع تطور المجتمع وبقاء مؤسسات هذا النظام تعمل على أساس نظام العرض (Supply Driver) لم تؤد هذه المؤسسات المهام المتوقعة منها في تطوير الاقتصاد الوطني لظروف خارجة عن إرادتها، وبقيت بعيدة إلى حد كبير عن بناء علاقة وثيقة مع قطاعات الاقتصاد المختلفة من صناعية وخدماتية، وظلت بعيدة عن العمل على أساس الطلب (Demand Driver).

6. **سياسة التضييق التي تمارسها سلطات الاحتلال** على بعض المدارس المهنية خاصة المدارس الصناعية الثانوية في القدس والتي تسمى بدار اليتيم العربي حيث أخذت تطارد السلطات الاسرائيلية حملة هويات الضفة الغربية من التجمعات السكنية من جنين شمالاً حتى الظاهرية جنوباً ومعظم أيتام، كما تطارد العاملين فيها من الضفة الغربية الذين يشكلون (44) موظفاً من أصل (54) موظفاً، كما أن سلطات الاحتلال قامت بإغلاق كافة المداخل الموصلة للمدرسة شرقاً وجنوباً وغرباً ولم يبق إلا الممر الشمالي، كما طلبت السلطات الإسرائيلية من مدير المدرسة حسن القيق للمثول للمحكمة بحجة أن المدرسة تحوي طلاباً وعاملين من الضفة الغربية واعتبروها قضية جنائية في 2005/6/16 كوسيلة لهجر المدرسة والاستيلاء على موقعها كونه محاطاً بمصانع وشركات إسرائيلية في جميع الجهات (**جريدة القدس، العدد 12859، 2005/6/7**).

التجارب العربية في التعليم المهني واستراتيجيات التكامل مع التعليم العام وربطهما باحتياجات سوق العمل

إيمانا بالدور المتميز لقطاع التربية والتعليم في بناء الإنسان وإعداده وتأهيله لمواجهة التطورات المتسارعة في العلم والثقافة، وما ينجم من تحولات اجتماعيه واقتصادية، فقد توجهت مختلف الأقطار العربية لاعتماد سياسات واستراتيجيات استهدفت تطوير أنظمه وبرامج التعليم وتحديثها بمختلف مراحله وبضمنها مرحلة التعليم الثانوي. وقد تبلورت تلك التوجهات بشكل أوضح خلال الفترة التي أعقبت انبثاق استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عن المنظمات العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1979 وبرزت محاولات جاده لربط السياسات التعليمية بعمليه تخطيط القوى العاملة والتنمية، وادخال تجديدات على التعليم الثانوي بهدف تنويعه وتكامله وربطه باحتياجات سوق العمل المتغيرة.

وتتفاوت الأقطار العربية في مستوى التجديدات وطبيعتها المتحققة نتيجة تباين الأهداف التنموية والواقع الاقتصادي والثقافي والتاريخي واحتياجات المجتمع والموارد المتاحة.

تميز التعليم الثانوي في الوطن العربي منذ نشأته وخلال مراحل تطوره اللاحقة بغلبة الجوانب النظرية الأكاديميه في مناهجه، التي توجه التلاميذ نحو التعليم الجامعي. وكان ذلك من بين الأسباب الرئيسة لعزوف التلاميذ وقلة رغبتهم في الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني والفني، لندرة مجالات إكمال دراسة مخرجاته، فضلا على أن مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية قد لا تتناسب مع دورهم.

وقد بادرت معظم الأقطار العربية لاعتماد سياسات واستراتيجيات استهدفت تقليص حجم الانفصام ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني, من خلال تطوير أنظمه التعليم الثانوي ومناهجه. وتتفاوت الأقطار العربية في حجم التطور الذي حققته في هذا المجال ويمكن أن نستعرض ملامح تحديث نظم التعليم الثانوي ومناهجه باتجاه تنويعه وتكامله في الأقطار العربية، حيث تشير التقارير القطرية والدراسات ذات العلاقة إلى توجه مخرجات المرحلة الأساسية من ذوي المعدلات العالية للالتحاق بالتعليم الثانوي العام بشكل أساسي, وان

القبول في التعليم الثانوي المهني والفني يكاد يكون مقتصرا على ذوي المعدلات الواطئة الـــذي يتعذر قبولهم في التعليم الثانوي العام. وقد اعتمدت بعض الأقطار العربية نظما معينه لانســـيابية التلاميذ من المرحلة المتوسطة إلى قنوات التعليم العالي استناداً إلى معدل التحصـــيل الدراســـي والرغبة.

ومن التجديدات التي أدخلت في نظم قبول التلاميذ وتوزيعهم على فروع التعليم الثـــانوي المهني وتخصصاته في بعض الأقطار العربية:

– الأردن: إن حوالي 40% من الذكور و20% من الإناث المقبولين في التعليم الثانوي يلتحقون حاليا بالتعليم الثانوي المهني. وتتجه السياسة التعليمية إلى رفع هذه النسبة لتصبح 50% للذكور و35% للإناث.

– سورية: توجيه 70% من مخرجات المرحلة المتوسطة إلى التعليم الثـــانوي المهنـــي والفني, و30% إلى التعليم العام.

– الصومال: استهدفت الخطة المستقبلية قبول 70% في التعليم الثـــانوي المهنـــي وأن النسبة المتحققة لحد الآن هي 57%.

– العراق: تم توجيه 50% من مخرجات المتوسطة إلى التعليم الثانوي المهني بموجـــب نظام الانسيابية، بوشر بتطبيق هذا النظام في عام 1981 وألغي في عام 1994. وبذلك أصـــبح الالتحاق بفروع التعليم الثانوي حسب الرغبة.

– مصر: اعتمدت سياسة قبول نحو 70% من مخرجات التعلـــيم الأساســـي المتقـــدمين للالتحاق بالتعليم الثانوي بالتعليم المهني والفني, وحوالي 30% بالتعليم العـــام (**المنظمـــة العربيـــة للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 8**).

أما مجالات انتقال التلاميذ أفقيا بين مسارات التعليم الثانوي, فان أنظمة التعليم في جميع الأقطار العربية تكاد تكون متشابهة في عدم إتاحة إمكانية انتقال تلاميذ التعليم المهني والفني إلى التعليم العام. بينما يسمح لتلاميذ التعليم الثانوي العام أو الفاشلين فيه بالتحول إلى مسار التعلـــيم

المهني والفني. وتنفرد البحرين ولبنان بين الأقطار العربية بتوفير مرونة الانتقال من مسار إلى أخر (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 8**).

وتتفاوت الأقطار العربية في مجالات التكامل العمودي للتعليم الثانوي المهني والفني مع التعليم العالي بشقيه التقني والجامعي. ففي الوقت الذي تسمح فيه نظم التعليم العالي لمخرجات التعليم الثانوي العام للالتحاق بالجامعات والمعاهد التقنية العالية استنادا إلى معدل التحصيل الدراسي والرغبة, فان مجالات قبول مخرجات التعليم الثانوي المهني والفني في قنوات التعليم العالي محدودة أو معدومة. وتوجهت العديد من الأقطار العربية نحو إدخال تجديدات متطورة في طريق تجسيرهم وفق أسس وضوابط محددة, خاصة بعد أن تم تطوير مناهج التعليم المهني والفني لتيسير تنفيذ التكامل العمودي. ومن بين التوجهات الحديثة المعتمدة في عدد من الأقطار العربية في هذا المجال ما يأتي:

- اعتمد الأردن أسلوب إضافة "مباحث أو مواد دراسية" لتلاميذ التعليم الثانوي المهني سميت "العلوم الأساسية الإضافية" بواقع مادتين لكل تخصص. ويستطيع التلميذ الذي يدرسها التنافس مع تلاميذ التعليم الثانوي العام للقبول في الجامعات في مجالات محددة.وبذلك تم التوسع بالتكامل العمودي الذي كان مقتصراً على أوائل الفروع المهنية (بين ثلاثة إلى عشرة تلاميذ فقط).

- يسمح النظام الحالي في لبنان بقبول مخرجات بكالوريا الثانويات الفنية في التعليم العالي للحصول على الامتياز الفني (3 سنوات) وبعدها إلى الإجازة الفنية (سنتان).

أما في مصر, فهناك مجالات واسعة أمام مخرجات التعليم الثانوي المهني والفني, إذ يقبل خريجو المدارس الثانوية الفنية في كليات التربية (شعب إعداد معلم التعليم الفني–الصناعي والتجاري والزراعي) والمعاهد الفنية العليا. كما يقبل خريجو الثانويات الصناعية في كلية التعليم الصناعي التي تقوم بأعداد المعلم التقني الصناعي القادر على تدريس الجانبين النظري والعملي في مجال تخصصه, كما يلتحق خريجو المدارس الفنية بالكليات الجامعية بعد اختيار المعادلة (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 10**).

تحديث البرامج والمناهج الدراسية باتجاه تكامل فروع التعليم الثانوي:

توجهت معظم الأقطار العربية إلى إدخال برامج التوجيه والتربية المهنية في مراحل مبكرة من التعليم الأساسي لتكوين حس مهني لدى التلاميذ واكتشاف ميولهم وقدراتهم, وتكوين اتجاهات إيجابية نحو عالم المهن تمهيدا لاختيار مهنة المستقبل اختياراً سليماً. وهذه البرامج ذات أهمية كبيرة في الحد من عزوف التلاميذ عن الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني, وتمهد الطريق لتطوير مناهجه وبرامجه بما يحقق التكامل بينه وبين التعليم الثانوي العام. ففي الأردن مثلا, يبلغ مجموع حصص التربية المهنية خلال مرحلة التعليم الأساسي (600) حصة أدخلت البحرين وسورية الدراسات العملية والتقانة والثقافة المهنية فيها. وفي العراق استحدثت أقسام متخصصة بالتربية المهنية في المرحلة المتوسطة باختصاصات الكهرباء والرسم الهندسي والميكانيك والنجارة والسيراميك وأدخلت لبنان مادتي التكنولوجيا والمعلوماتية في المرحلة المتوسطة وبرامج "التعرف المهني" من خلال الأنشطة اليدوية والآلية والمعلوماتية. وخطت الكويت ومصر ومعظم الأقطار العربية الأخرى خطوات مماثلة في هذا المجال (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 10**).

وحققت غالبية الأقطار العربية خطوات متفاوتة في تحديث برامج ومناهج التعليم الثانوي العام والمهني والفني. ومن بين أهم ما تحقق في هذا المجال هو اعتماد مناهج إلزامية مشتركة (Core curriculum) لجميع فروع التعليم الثانوي. وتتباين الأقطار العربية في عدد المواد المشتركة ونوعها, ولكن معظمها تتركز حول مواد الثقافة العامة (كالتربية الإسلامية واللغات العربية والأجنبية والتربية الوطنية والقومية), ومواد علمية (كالرياضيات والكيمياء والفيزياء والعلوم العامة والأحياء). وقد أدخلت بعض الأقطار العربية مواداً علمية في الفروع الصناعية حسب طبيعة التخصص كالفيزياء والرياضيات التطبيقية. كما أضيفت مواد مهنية وتقانية في مناهج التعليم الثانوي العام في عدد من الأقطار العربية. ففي لبنان مثلا تم إدخال مواد التكنولوجية والمعلوماتية في التعليم العام. وحققت مصر تطورا مماثلا في هذا الاتجاه من خلال إدخال مواد تقانية ومجالات عملية متنوعة في التعليم الثانوي العام, إضافة إلى إدخال الحاسوب, وأتيحت شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) لأكثر من ألفي مدرسة ثانوية كعوامل

مساعدة في الحصول على المعلومات والارتقاء في مستوى كفـاءة الأداء التعليمـي وممارسـة التعليم الذاتي (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 12**).

سياسات وتوجهات ربـط التعلـيم الثـانوي العـام والمهنـي والفنـي باحتياجـات سـوق العمل:

تشير التقارير القُطرية والدراسات المتخصصة إلى أن عملية ربط التعليم بشـكل عـام, والتعليم الثانوي المهني والفني بشكل خاص, باحتياجات سوق العمل تعد من العقبات الرئيسية في تحقيق أهداف السياسات والتوجهات العربية في تطوير هذا التعليم. إذ أن أحد أهم أسباب ضعف التعليم المهني والفني في معظم الأقطار العربية يعود إلى حالة "الانفصام" القائمة بين مؤسسـات هذا التعليم وقطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية, خاصة أن نظم التعليم العربيـة والمنـاهج التعليمية تركز على توجه التلاميذ نحو التعليم الجامعي الأكاديمي، فضلاً عن ذلك, فان الواقـع يشير إلى وجود تفاوت أو تخلف مرحلة نمو التعليم المهني والفني مقارنة مع مرحلـة التطـور التقني في قطاعات سوق العمل, مما قاد إلى وجود حالة عدم التوافق أو الانسجام بين هذا التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيرة. لقد بذلت معظم الأقطار العربية جهودا حثيثة لتطوير التعلـيم المهني والفني وتعزيز ارتباطه باحتياجات سوق العمـل, واعتمـدت سياسـات واسـتراتيجيات استهدفت جعل هذا التعليم بمثابة أداة تغير إيجابي في المجتمع ووسيلة لتطوير قطاعـات سـوق العمل الإنتاجية والخدمية.وتتفاوت الأقطار العربية في مستوى ما حققته في هذا المجـال تبعـا للظروف المحلية السائدة والامكانات المتاحة (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 124**).

قنوات ارتباط المؤسسات التعليمية بسوق العمل وأساليبها:

تشير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 13) إلى تباين الأقطار العربية في الآليات المعتمدة في تحقيق مستوى الارتباط وتطويرها والتفاعل ما بين مؤسسـات التعلـيم المهني والفني وقطاعات سوق العمل. فالأساليب والقنوات المعتمدة فـي هـذا المجـال عديـدة ومتنوعة, ومن بينها ما يأتي:

- مساهمة سوق العمل في رسم سياسة التعليم الثانوي المهني والفني وتحديد محتوى المناهج وتحليل احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات وتحديد التخصصات والبرامج, من خلال المشاركة في مجالس إدارة الهياكل المركزية لهذا التعليم. ويعتمد هذا الأسلوب في معظم الأقطار العربية. كما يشارك ممثلون عن سوق العمل في مجالس إدارة المدارس المهنية والفنية في بعض الأقطار العربية مثل مصر. كما تم التوجه في عدد من الأقطار العربية إلى تشكيل فرق عمل أو لجان متخصصة مشتركة (دائمة و مؤقتة) تمثل فيها مختلف قطاعات سوق العمل المستفيدة (الحكومية وغير الحكومية) تتولى تحديد الاحتياجات وتحليلها وتوصيف عمل المخرجات ومن ثم إعداد البرامج والمناهج الدراسية وتطويرها, كما هو معمول به في سورية والعراق والكويت وغيرها.
- مساهمة سوق العمل في تدريب التلاميذ في مواقع العمل خلال سنة الدراسة والعطلة الصيفية, وتمويله أحيانا. ومع أن هذا الأسلوب معتمد في العديد من الأقطار العربية, لكنه يواجه عقبات في تنفيذه. ويختلف حجم العقبات وطبيعتها من قطر إلى أخر تبعا لمستوى العلاقة بين الطرفين, والتوازن بين عدد المواقع التدريبية المطلوبة والمتاحة, وطبيعة التخصصات المتوفرة, وإمكانات التمويل, والمستوى النوعي للتدريب.
- قيام مؤسسات التعليم المهني والفني ومدارسه في تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية لتأهيل كفاءة أداء العاملين ورفعها في مؤسسات سوق العمل وتقديم استشارات ومساعدة فنية والمشاركة في بعض الأنشطة الإنتاجية وإعداد المشروعات الإنتاجية وتطويرها. كما تم إدخال أسلوب التعليم والتدريب المنتج ضمن تدريبات التلاميذ في مدارسهم لخدمة المجتمع. ومثل هذه الأساليب معتمدة في عدد من الأقطار العربية كالأردن والجزائر وسورية والعراق والكويت ومصر وغيرها.
- اعتماد نظام لمتابعة الخريجين في مواقع العمل وتقويمها, كما هو الحال في الكويت. ويطبق مثل هذا الأسلوب في عدد من الأقطار العربية, ولكن لا يوجد

نظام خاص معتمد لهذا الغرض, وإنما يطبق بأسلوب مباشر أو غير مباشر من خلال لجان أو فرق عمل تقوم بدراسة احتياجات سوق العمل وكيفية تلبيتها من خلال تطوير البرامج والمناهج, كما هو معمول به في الأردن وسورية والعراق ومصر.

- استحداث بعض الأقطار العربية لهيكلية خاصة لتطوير الارتباط وتعميقه بين التعليم المهني والفني وسوق العمل. فقد أنشأت مصر "المجلس النوعي للتعليم الفني" الذي يضم ممثلين عن التعليم المهني والفني في وزارة التربية والتعليم وأساتذة الجامعات في التخصصات ذات الصلة, وممثلين لقطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية يتولى اقتراح أسس تطوير خطط وبرامج التعليم الثانوي المهني والفني في ضوء احتياجات سوق العمل المتغيرة والإمكانات المتاحة. كما يشارك سوق العمل في مصر بإنشاء مدارس فنية لاعداد عمال مهرة وفقا للاحتياجات. وتوجهت اليمن إلى إنشاء "المجلس الوطني للتدريب المهني والتقني" يتولى اقتراح سياسات موحدة لهذا التعليم لتلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية. يرأس المجلس وزير العمل والتدريب المهني وعضوية ممثلين لخمس وزارات فضلا عن أحد عشر عضوا من القطاعين العام والخاص يمثلون أصحاب العمل وممثلين للاتحاد العام للعمال واتحاد الفلاحين ونساء اليمن. كما تشكل مجالس محلية للتدريب المهني والتقني لتعزيز مشاركة سوق العمل وتوسيعها في رسم السياسات وفقا لاحتياجاته. وهناك هياكل مركزية مماثلة في عدد من الأقطار العربية مثل المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في السعودية, والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت.

- اعتماد وزارة التربية في الأردن أسلوب ما يعرف ب"علاقة التوأمة" للمدرسة مع مجموعة من مؤسسات سوق العمل الإنتاجية والخدمية الملائمة لطبيعة تخصصات التعليم والتدريب وبرامجها في المدرسة المهنية والفنية. وتهدف هذه العملية إلى تحسين نوعية التدريب بما يلائم حاجات سوق العمل واستثمار إمكانات التدريب

المتوفرة في سوق العمل (وغير موجودة في المدرسة) لغرض التدريب الجزئي في مواقع العمل التي تتم معها التوأمة, واطلاع المدربين في المدارس المهنية على المستحدثات في مجالات التصنيع أو الخدمات لنقلها إلى تلاميذهم, ورفع كفاءة أداء العاملين في سوق العمل من خلال دورات تدريبية قصيرة وتوفير تغذية راجعة حقيقية لتطوير البرامج والمناهج وتحديثها, فضلا عن إكساب التلاميذ اتجاهات العمل الجماعي في مؤسسات سوق العمل, مما يقلص فترة التكيف اللازمة للخريجين عند التحاقهم بعالم العمل.

تحديث البرامج والمناهج باتجاه تجاوبها مع احتياجات سوق العمل:

يتضح من تفاوت الأقطار العربية في مستوى ما حققته من تطور في برامج ومناهج التعليم الثانوي العام والمهني والفني باتجاه تجاوبها مع المستحدثات التقانية المتسارعة في سوق العمل, وما يتبعها من تغيرات مستمرة في نوع المهن وطبيعة المهارات المطلوبة. وقد توجهت أغلب الأقطار العربية إلى اعتماد أسلوب التعديل والتطوير المستمر للمناهج من خلال هيئات عليا أو لجان استشارية تخصصية تشترك فيها قطاعات سوق العمل ذات العلاقة. وفيما يأتي استعراض موجز للتحديثات المتحققة في المناهج والبرامج باتجاه ربطها باحتياجات سوق العمل في بعض الأقطار العربية.

مع ظهور خطط التنمية الاقتصادية في الأردن خلال عقد السبعينات, وبروز الحاجة لتوفير قوى عاملة ماهرة قادرة على التعامل مع المعارف والتقانات الحديثة, تنوعت فروع وبرامج التعليم الثانوي العام والمهني والفني, واستحدثت فروع جديدة, وتخصصات جديدة داخل الفروع تلائم التقدم التقاني واحتياجات سوق العمل. فعلى سبيل المثال, ارتفع عدد تخصصات التعليم الثانوي الصناعي من خمسة إلى أربعين تخصصا, أما أهم التحديثات في المناهج الدراسية فهي اعتماد أسلوب المنهاج المكون من وحدات تعليمية وتدريبية متكاملة أو الوحدات التأهيلية النمطية (modules) المبنية على الكفاية (competency-bsed) التي اعتمدت في التعليم الثانوي التطبيقي. وهي تحتوي المعلومات النظرية الفنية والتدريب العملي لتحقيق كفاية او

مجموعة كفايات تدريبية تتواءم مع المستوى المهني المطلوب في سوق العمل (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 102**).

- اعتمدت البحرين "نظام الساعات المعتمدة" في التعليم الثانوي بمختلف فروعه, ومن بين ما يتميز به هذا النظام في التنويع والتدرج في المساقات بحيث يتم الانتقال تدريجيا من مساقات مشتركة بين جميع التلاميذ الى مساقات تخصصية الزامية لجميع تلاميذ المسار الواحد, ومساقات تخصصية اختيارية موجهة للتوسع بمعرفة معينة او مهنية يحتاجها سوق العمل, فضلا عن مساقات اختيارية متنوعة. كما تم اعتماد المسار الصناعي على الحلقات التأهيلية, ولكل حلقة استقلالية قائمة بذاتها تعد التلميذ لمهنة موصوفة في سوق العمل.
- توجهت سورية نحو تطوير برامج التعليم الثانوي الصناعي وتخصصاته لزيادة مواءمته لاحتياجات سوق العمل ومسايرته للتطورات التقنية والمهنية من خلال لجان متخصصة في الإلكترونيات والكهرباء والميكانيك شكلت عام 1995. وتم التوجه لإدخال مهن جديدة في مجال المهن الالكترونية مثلا اقترحت مهن صناعة الحاسوب الالكتروني، استثمار الحاسوب، الاتصالات، الالكترونيات السمعية والبصرية... الخ.
- أما في العراق فقد تم التوجه نحو استحداث ودمج أو الغاء بعض التخصصات من خلال دراسة واقع احتياجات سوق العمل. فقد تم خلال السنوات الأخيرة استحداث تخصصات برزت الحاجة إليها كالحاسوب والتصميم وتخصصات نسوية عديدة، كما تم إلغاء بعض التخصصات التي انتفت الحاجة إليها (كالقوالب والمناجم)، والتوجه نحو التخصصات ذات القاعدة العريضة في التعليم الزراعي والتجاري، إذ تم دمج برامج الإنتاج الحيواني والإنتاج النباتي باختصاص واحد هو "الزراعة العامة" ودمج تخصصي المحاسبة والإدارة بتخصص واحد هو "التجارة العامة". علماً أن إعادة النظر بالمناهج يتم عادة كل (3–4) سنوات لتأمين توافقها مع احتياجات سوق العمل المتغيرة.

- وتم في الكويت تقليص عدد التشعيبات في التعليم الثانوي (نظام المقررات) من ثمان إلى ست شعب (فروع) هي: الآداب واللغة الإنجليزية والعلوم والحاسوب والتجاري والصناعي، وتشعيب الحاسوب ليتوافق مع المستجدات الحديثة في سوق العمل. كما قامت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب باستحداث تخصصات جديدة في معاهدها (بمستوى الثانوية) فرضتها احتياجات سوق العمل كالسجلات الطبية، والتعقيم، وتشغيل منجزات تحلية المياه، والخراطة المبرمجة بالحاسوب...الخ.

وقامت اليمن باستحداث برامج جديدة واعتماد التخصصات ذات القاعدة العريضة لمواجهة التغيرات المتسارعة في نوعية الحاجة للعمالة (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 17**).

التجديدات المتحققة في أنماط التعليم المهني والفني المرتبطة باحتياجات سوق العمل:

اقترنت سياسات تحديث أنظمة التعليم العربية بإدخال أنماط جديدة من التعليم المهني والفني استهدفت فتح قنوات التجسير وزيادة التنسيق والتعاون مع سوق العمل, ومواجهة التغيرات المتسارعة في احتياجاته من المهن والمهارات. ومعظم الأنماط الجديدة تعمل على تيسير الجمع بين العمل والدراسة, وإتاحة مجالات تطوير كفاءة الأداء وتغيير المهنة ومواكبة التطورات التقانية في سوق العمل والتعامل مع التقانة الجديدة. ومن بين الأنماط الجديدة التي اعتمدت في بعض الأقطار العربية هي التعليم الموازي والتعليم الجزئي والتعليم المتناوب او الثنائي والتعليم المسائي وغيرها, وفيما يأتي خلاصة بما حققته بعض الأقطار العربية في هذا الصدد:

- **الاردن:** يعد التعليم الثانوي التطبيقي من أكثر أنماط التعليم ارتباطا باحتياجات سوق العمل, وتقوم بمهامه وزارة التربية والتعليم ومؤسسة التدريب المهني. ويعتمد نظام الوحدات التأهيلية في إعداد قوة العمل الماهرة. وتتبع مؤسسة التدريب المهني آلية النظام الثنائي (Dual System) التعليم الثانوي التطبيقي في برامج التلمذة الصناعية, اذ يقضي الطلاب ثلاثة أيام في مركز التدريب(المدرسة), ويقضون الأيام الثلاثة الأخرى في منشآت سوق العمل,

وتستمر الدراسة (2–3) سنوات بعد المرحلة الأساسية (بعد السنة الدراسية العاشرة).

- **الجزائر:** اعتمدت الجزائر منذ مطلع عقد الثمانينات انماطا متنوعة للتجسير بين أجهزة التكوين والتعليم المهني وسوق العمل. ومن بين هذه الانماط نظام التعليم عن بعد, إذ تم إنشاء المركز الوطني للتعليم المهني بالمراسلة. وهذا النمط مفتوح لجميع الفئات العمرية التي تبحث عن تأهيل. وهذا يعني بأن هذا الاسلوب يحقق مبدأ "التعليم مدى الحياة". كما تم اعتماد نمط التكوين المهني اثناء الخدمة وتمهين الشباب والتعليم المسائي والتعليم المتناوب (تناوب مدة الدراسة في المؤسسة التعليمية مع مدة التدريب العملي في المؤسسات المستفيدة).
- **جيبوتي:** ادخلت جيبوتي نظام التعليم الجزئي في الثانويات الصناعية والتجارية لمنتسبي الشركات الخاصة والقطاعات العامة.
- **العراق:** استحدث في العراق التعليم المسائي لأعداد قوة عمل ماهرة في تخصصات ومهن محددة, كما اعتمد نظام التعليم الموازي. وكلاهما يفسحان المجال امام شرائح اجتماعية مختلفة لإكمال الدراسة الثانوية المهنية والجمع بين الدراسة والعمل. وتمت المبادرة حديثا باستحداث نمط جديد من المدارس الثانوية المهنية سميت بـ "المدارس الرائدة" وهي مدارس متخصصة نموذجية بتجهيزاتها وورشها ومستوى هيئاتها التدريسية والتدريبية. مناهجها الدراسية شاملة وتتضمن مواداً دراسية إثرائية لا صفية تهدف الى توسيع مدارك التلاميذ بما يمكنهم تلبية حاجات سوق العمل بسرعة نتيجة المرونة التي تتسم بها خطتها الدراسية.
- **الكويت:** اعتمدت الكويت نظام التعليم الموازي لإتاحة الفرصة للتلاميذ غير القادرين على التكيف للتعليم العام وتأهيلهم للانخراط في قوة العمل, وتتولاه الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. يلتحق به تلاميذ المرحلة المتوسطة لمدة أربع سنوات بمختلف التخصصات الصناعية. تتضمن مناهجه المواد الإلزامية المشتركة, ويمنح الخريج دبلوم التعليم المهني (بمستوى عامل ماهر). كما تم إدخال التعليم المسائي

(بهيئة دورات تدريبية خاصة) تحدد اختصاصاتها كل فصل دراسي من خلال دراسة احتياجات مؤسسات سوق العمل المستفيدة التي تشترك في إعداد برامجه. يقبل فيه خريجو المرحلة المتوسطة لمدة سنة واحدة. ويتضمن تخصصات طبية وصحية, وهندسية وتقانية, وادارية وخدمات. يطبق نظام الفصلين في التعليم المسائي, ويتضمن تدريب ميداني في مواقع العمل. علماً بأن للهيئة المذكورة خمسة معاهد (بمستوى الثانوية) مواجهة لاحتياجات سوق العمل مباشرة, وتقدم برامجها بشكل تدريب وهي معهد الاتصالات والملاحة, وآخر للتمريض وثلاثة بمختلف التخصصات الصناعية **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 18)**.

سياسات وتوجهات تطوير مشاركة فئات اجتماعية من ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم المهني والفني:

بالنسبة لمشاركة الاناث في برامج التعليم المهني والفني, فان الدراسات والتقارير المتوفرة تشير –بصورة عامة– الى انخفاض مشاركة الاناث في هذا التعليم في العديد من الاقطار العربية, والذي انعكس على انخفاض نسبة مشاركتهن في قوة العمل– خاصة في المهن الصناعية. ويتركز التحاق الاناث بشكل رئيس في التعليم التجاري والصحي والنسوي في معظم الأقطار العربية. ويقتصر التعليم المهني والفني في جميع الفروع على الذكور في الإمارات وعمان وقطر. كما يقتصر التعليم الصناعي والزراعي على الذكور فقط في الاردن والبحرين والسعودية والسودان وفلسطين والكويت وليبيا. ويعود انخفاض مشاركتهن الى معوقات اجتماعية, وعدم التوازن في التوزيع الجغرافي للمدارس المهنية والفنية التي غالبا ما تتركز في المدن بما يحول دون التحاق المرأة, خاصة الصناعات الالكترونية والأتمتة والحاسوب والصناعات الكيميائية والصناعات الغذائية.

وقد توجهت معظم الأقطار العربية نحو توفير فرص تعليمية مهنية وفنية في التخصصات الملائمة لهن ضمن المدارس المهنية او إنشاء مراكز مهنية خاصة للإناث, او تذليل معوقات التحاقهن ببعض التخصصات الصناعية الحديثة آنفة الذكر.

اما بالنسبة للمعوقين –بصريا وحركيا وسمعيا وعقليا– او المعدمين او العاطلين وغيرهم, فقد بادرت أقطار عربية عديدة لرعايتهم وتيسير مشاركتهم في التعليم المهني والفني. ففي الجزائر تم استحداث المعهد الوطني للتكوين المهني الخاص بذوي العجز الحسي والحركي عام 1981, ويتبع له 21 مركزا متخصصا لرعايتهم وتمهينهم, وأجرت سورية دراسات مستفيضة للكشف عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعليم او النطق او التأخر الدراسي أو بعض المشكلات السلوكية كالعدوانية وفرط النشاط, واتخذت خطوات وإجراءات لرعايتهم, كما تم اغناء مناهج دور المعلمين بموضوعات تتعلق بتعليم مثل هؤلاء التلاميذ. وفتحت الصومال مدارس فنية ومهنية (أولية وثانوية) خاصة للأيتام وأولاد الفقراء, فضلا عن مراكز مهنية للمعوقين لتدريبهم على المهن والمهارات. ويطبق في العراق مساران لرعاية المعوقين, الأول

من خلال معاهد التأهيل العديدة, والثاني يتضمن أسلوب التأهيل المهني المجتمعي من خلال تشغيل المعوقين في المجتمع المحلي دون الاعتماد على المعاهد.وقد تم دعم المسار الثاني ضمن مشروع التأهيل المهني للمعوقين الذي تنفذ دائرة الرعاية الاجتماعية بالتعاون مع منظمة العمل الدولية والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. فقد تم استحداث ثلاث وحدات في بغداد والبصرة ونينوى تسمى (وحدات الدمج الاجتماعي). ويقوم المشروع على التنسيق مع المنظمات الجماهيرية وأصحاب العمل ضمن الرقعة الجغرافية لتشغيلهم. وفي الكويت تم استحداث (13) مدرسة لتأهيل جميع فئات المعوقين بصريا وسمعيا وحركيا وعقليا, مزودة بأحدث الاجهزة والمعدات المناسبة لنوع الإعاقة, وورش ومعامل حديثة. وان حوالي 50%من البرامج الدراسية هي مهنية لتأهيلهم لحرفة تمكنهم من الانخراط في قوة العمل, والـ 50% الأخرى مواد ثقافية ونظرية, علما بان الدولة تضمن توظيفهم بعد تخرجهم.

وفي لبنان شددت "استراتيجية النهوض بالتعليم المهني والتقني خلال التسعينات" على حق جميع الشرائح الاجتماعية والفئات الاجتماعية للالتحاق في ببرامج التعليم الفني والتأهيل المهني. وقد وضعت برامج خاصة للتدريب والتأهيل المهني–ضمن مسارات التعليم المزدوج ونظام الحلقات التأهيلية– للمعوقين محدودي الحركة او الذين فقدوا احد الوالدين او تركوا المدرسة لظروف خاصة, لتأهيلهم لممارسة مهنة موصوفة في سوق العمل. وان 25% من مناهجها تتعلق بالجانب النظري, و75% للجانب التطبيقي او الميداني. الشروط والمواصفات مرتبطة بمتطلبات كل اختصاص, وتحدد دوريا من قبل وزارة التعليم المهني والتقني بالتعاون مع وزارة العمل (المؤسسة الوطنية للاستخدام), كما تقوم المديرية العامة للتعليم المهني والتقني بتنظيم دورات تدريبية في إطار "التدريب المسرع" منذ عام 1995, وتم استحداث ثمانية مراكز للتدريب السريع في نطاق المدارس المهنية والفنية. وجميع البرامج والتخصصات المعتمدة منبثقة من احتياجات سوق العمل.

وتوجهت مصر الى اعتماد مناهج خاصة للمكفوفين في المدارس الثانوية, تتضمن مواداً دراسية إجبارية وأخرى تخصصية, فضلا عن مواد تطبيقية وآلة كاتبة عربي–انجليزي. ويمتحن الطالب شفهيا فقط في الصفين الثاني والثالث. كما اتاح نظام التعليم الثانوي قبول المصابين بشلل

الأطفال وذوي العاهات الجسمية استثناء من شرط المعدل المطلوب (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 21**).

تطور التعليم المهني والفني في القطاع غير الحكومي:

إن أجهزة التعليم الثانوي المهني والفني ومؤسساته في الأقطار العربية تتولاها قطاعات حكومية. وقد تشارك مؤسسات القطاع غير الحكومي في إدارتها وتطويرها من خلال المشاركة في مجالس إدارتها وتطويرها او ضمن اللجان والفرق العلمية التي تشكل لرسم السياسات وتطوير البرامج والتخصصات والمناهج الدراسية. وهذا النوع من المشاركة معتمد في غالبية الأقطار العربية. أما بالنسبة للتعليم المهني بمستوى الثانوية الذي يتولى القطاع الخاص مسؤوليته, فهو محدود نوعا ما, باستثناء لبنان وبعض الأقطار الأخرى. وفيما يأتي نظرة حول واقع هذا التعليم في القطاع غير حكومي في عدد من الأقطار العربية:

- فسح المجال امام القطاع الخاص في الجزائر للاستثمار في التكوين المهني, من اجل استغلال القدرات الوطنية في هذا المجال. فبعد صدور تشريعات إنهاء حصر التعليم المهني والفني بالمؤسسات الحكومية, استحدثت عدة مؤسسات تكوين خاصة بلغ عددها في الوقت الحاضر نحو 160 مؤسسة, يتدرب فيها حوالي (12) ألف متدرب مختلف المستويات التعليمية (المهني والفني والتقني السامي) في تخصصات عديدة (لا تتطلب تقانات عالية) مثل تقنيات الإدارة, والتسيير, والمحاسبة, والتسويق, والخياطة.
- وفي سورية, تم السماح بإنشاء معاهد خاصة للتدريب على المهن الصناعية وعلى استثمار أجهزة الحاسوب وعلى أنواع من الفنون التطبيقية والنسوية. وشهد القطاع الزراعي نشاطا في هذا المجال.
- يتميز لبنان عن غيره من الأقطار العربية بتفوق التعليم المهني والفني في القطاع الخاص على نظيره في القطاعي الحكومي. اذ أن حوالي 90% من المدارس المهنية هي مدارس غير حكومية. ويحتكر القطاع الخاص الاختصاصات والبرامج

المتعلقة بقطاعي التجارة والخدمات. ويعد تعاون القطاع غير الحكومي مع سوق العمل وتجاوبه مع احتياجاته افضل من القطاع الحكومي, تكفي الإشارة الى أن عدد التلاميذ في مدارس القطاع الخاص في عام 1997/96 بلغ حوالي (35.8) ألف تلميذ في المدارس الحكومية .

- اتجه القطاع الخاص في اليمن الى استحداث مراكز خاصة لإعداد قوى عاملة بمختلف المستويات لمعالجة النقص في العمالة الماهرة والفنية المتوفرة. اذ قامت شركات اجنبية ووطنية ومشتركة بإنشاء مراكز تدريب في مواقع العمل. وتنفذ برامج التدريب اما بتفرغ كامل او جزئي خلال العمل, وبعض الشركات تنفذها بطريقة التعليم النظامي المتبع في مراكز التدريب الحكومية, وبمختلف المستويات (عامل مهني وتقني) **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 22).**

الاستنتاجات:

يستنتج من تجارب الأقطار العربية ما يأتي:

1. إن الأقطار العربية توجهت نحو تطوير أنظمة وبرامج التعليم وتحديثها بمختلف مراحله، ومنها التعليم الثانوي. وتتركز سياسات التطوير والتحديث هذه، والبرامج المنفذة لهما في ملامح أساسية هي: ارتكازها على مبدأ الشمولية والمرونة في الاختيار لإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاختيار المسار التعليمي الملائم لقدراتهم ورغباتهم، وسعيها إلى الارتقاء بمستوى التعليم الثانوي المهني والفني وتكامله مع التعليم الثانوي العام وتجسيره بالتعليم العالي، وتعميق ارتباطه باحتياجات سوق العمل المرحلية والمستقبلية.
2. إن الأساس الذي قامت عليه سياسات التطوير والتحديث، يتمثل في عوامل موضوعية، منها معالجة اخفاقات الحاضر، والاستجابة لمتطلبات المستقبل، دون إغفال حقيقة أن هذه السياسات تأثرت بقدر أو بآخر بالتجارب المستجدة في الدول الأكثر تقدماً، بعد تكييفها وتطويعها لتتلاءم مع الواقع الوطني في كل دولة.
3. إن العديد من الأقطار العربية اعتمدت سياسات استهدفت تقليص حجم الانفصام ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني، وذلك من خلال تطوير وتحديث نظم

ومناهج التعليم الثانوي–بمختلف مساراته– باتجاه التكامل، وخطت في هذا المجال خطوات متفاوتة تجتمع في مؤشرات عامة، تتمثل في اعتماد مواد دراسية إلزامية مشتركة في مناهج التعليم الثانوي العام والمهني، وإدخال مواد دراسية مهنية في مناهج التعليم الثانوي العام، ومواد دراسية نظرية في مناهج التعليم الثانوي المهني والفني.

غير أن الإجماع يكاد يكون سائداً في الأقطار العربية على تقييدها فرصة انتقال التلميذ أفقيا بين مسارات التعليم الثانوي المختلفة، فهي تمنع الانتقال من التعليم المهني والفني إلى التعليم الثانوي العام وغالباً ما يسمح به في الحالات المعاكسة.

4. كما أن الأقطار العربية تتفاوت فيما بينها في التكامل العمودي للتعليم الثانوي المهني والفني مع التعليم العالي بشقيه التقني والجامعي. ففي الوقت الذي يبدو هذا التكامل شبه معدوم أو محدود للغاية في العديد من الأقطار العربية، فإن بعضاً منها اتخذ إجراءات استهدفت التجسير بين الاثنين، من خلال إتاحة الفرصة للمتخرجين في التعليم الثانوي المهني والفني لمواصلة دراساتهم الجامعية بشروط وضوابط مختلفة.

5. لا يزل التوجه التلقائي للتلاميذ إلى التعليم المهني والفني في الدول العربية سلبياً على وجه العموم، وقد توجهت بعض الأقطار العربية إلى التعامل مع هذه الحالة، بمعالجة المسببات الاجتماعية والتربوية التي تدفع التلاميذ إلى العزوف عن هذا التعليم، وذلك بإدخال برامج التوجيه أو التربية المهنية في مراحل مبكرة من التعليم الأساسي، لتكوين حس مهني لدى التلاميذ، واكتشاف ميولهم وقدراتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم تجاه العمل المهني.

غير أن بعض الدول العربية، اختارت منهج التعامل مع هذه الحالة، إدارياً، بتوجيه نسب محددة للتلاميذ الذين يقبلون في كل مسار من مسارات التعليم الثانوي، وينفذ ذلك في الغالب بالاعتماد على الدرجات الامتحانية للتلاميذ.

6. أظهرت الدراسة أن أحد أسباب ضعف التعليم المهني والفني في الأقطار العربية، يتمثل في الانفصام القائم بين مؤسسات هذا التعليم وقطاعات سوق العمل، مما خلق حالة عدم توافق بين مخرجات هذا التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيرة.

وقد عمدت العديد من الأقطار العربية إلى اعتماد عدد من القنوات والأساليب لربط مؤسسات التعليم المهني والفني بسوق العمل من خلال مساهمته في رسم سياسات هذا التعليم، وتحديد مناهجه، والإسهام –أحياناً– في تمويله، وتدريب تلاميذه، إلا أن الغالب في ذلك كان ضعف الفاعلية، إلى الحد الذي بدت فيه النتائج العملية محدودة جداً، كما يلاحظ من ناحية أخرى، أن كثيراً من هذه القنوات والأساليب غالباً ما تتوقف عند التعامل مع قطاعات العمل الأكثر تنظيماً (قطاع الدولة– القطاع العام– القطاع الخاص المنظم). مما ترتب عليه ابتعاد هذا التعليم عن قطاع واسع من سوق العمل لم يجد وسيلة ملائمة للتعامل معه.

7. إن مشاركة الإناث في التعليم المهني والفني في الأقطار العربية لا تزال منخفضة، بالقياس إلى مشاركة الذكور – مع الأخذ بالاعتبار انخفاض مشاركة الأخير أصلاً في هذا التعليم. ولذلك أسبابه العديدة، منها الاقتصادي ومنها الاجتماعي، ومنها ما له صلة مباشرة بقدرات هذا التعليم، في الوصول إلى المرأة في بيئتها، وتقديم نمط التعليم الملائم لها. وتطرح هذه المسألة نفسها كواحدة من التحديات الأساسية التي يواجهها التعليم المهني والفني في الأقطار العربية.

ومن أهم المشكلات التي تعيق تحقيق فروع التعليم المهني لأهدافه وغاياته في الأقطار العربية: **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995، 120، 121)**.

1. عدم توافر البيانات الكافية عن الاحتياجات الحالية والمستقبلية من العمالة والأطر الفنية بمستوياتها وتخصصها المختلفة بما لا يسمح بالتخطيط السليم.

2. تعدد الجهات القائمة على التعليم الفني.

3. توزيع الطلاب وتوجيههم إلى مدارس التعليم المهني بفروعه حسب مجموعات الدرجات دون النظر إلى الميول والاستعدادات، ودون مراعاة الاحتياجات الفعلية في سوق العمالة من التخصصات المختلفة.

4. تضخم عدد الطلاب في المدارس بما يفوق طاقة المباني، مما أدى إلى ارتفاع كثافة الفصول وعدم إتاحة الفرص الكافية للتدريبات العملية للطلاب كما هو الحال في مصر.

5. قلة التجهيزات والمعدات وساعات التدريب بالنسبة لعدد الطلاب.

6. تخلّف المناهج والمقررات عن مواكبة المتطلبات العصرية للتنمية، وارتفاع نصيب المواد الثقافية في خطة الدراسة في حساب المواد الفنية.

7. القصور الكبير في معلمي المواد الفنية بالتعليم الفني وقلة الاهتمام بتدريبهم.

8. البطالة بين الخريجين في مختلف نوعيات التعليم الفني بسبب وفرة الأعداد وزيادتها عن حاجة سوق العمل. وضعف المستوى المهاري لهم.

9. غياب مفهوم معدلات الانتاج وغياب معايير الأداء الكمي في المجتمع.

10. غياب التشريعات اللازمة لمنع مزاولة المهنة لغير المؤهلين لها جعل كثيراً من غير المتخصصين يزاحم الفنيين.

11. الكثيرون من خريجي مؤسسات التعليم الصناعي لا يعملون في مجالات تخصصاتهم.

12. ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم المهني بفروعه.

كما بينت (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994، 163-164**).

13. جهل المجتمع والطلاب بقيمة التعليم الفني المهني وعزوفهم عنه، والنظرة الدونية له.

14. الاستيلاء على بعض مرافق المدارس المهنية كالزراعية مثلاً من خلال إنقاص مساحات المزارع بحيث لا تكفي لتدريب الأعداد المتزايدة مما يضر بالناحية العملية والتدريبية بتلك المدارس كما هو الحال في سوريا ومصر.

15. عدم توفر وسائل نقل كافية لتأمين مستلزمات الثانويات ونقل الطلاب من الثانوية في مواقع التدريب العملي.

16. قلة عدد المدارس المهنية التخصصية في الأقطار العربية.

17. ارتفاع كلفة خريجي التعليم المهني.

18. ضعف ارتباط مخرجات التعليم المهني مع المحيط والمساهمة في برامج التنمية كالمشاركة في إنجاز المشاريع التنموية، والمشاركة في برامج البحث العلمي.

الاتجاهات العالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني وربطهما باحتياجات سوق العمل

نتيجة للتغيرات المتسارعة في العلم والتقانة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهارات ووسائل الانتاج، تزايد الطلب على قوة عمل عالية المهارة، تتسم بالمرونة وقابلية التكيف وقدرة تغيير المهنة والعمل ضمن فريق، ومؤهلة لاستخدام المهارة الفكرية لحل المشكلات واتخاذ القرارات، لتلبية احتياجات سوق العمل الذي ينتقل من تقانات منتجة حديثة إلى تقانات أحدث وأكثر تطوراً لغرض الارتقاء بمستوى قدرة التنافس العالمي المتقدم تقانياً. وهذا ما قاد مختلف دول العالم- وبالأخص الدول المتقدمة والدول الأكثر نمواً- إلى اعتماد سياسات واستراتيجيات لإصلاح نُظم التعليم والتدريب فيها. ومن بين أهم ما استهدفته حملات الإصلاح هو تقليص الفجوة بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني، وتجسيرهما بمراحل التعليم ما بعد الثانوية، فضلاً عن ربطهما باحتياجات سوق العمل المتغيرة **(كانتور، 1995، 8)**.

لقد ركزت حملات الإصلاح في الدول المتقدمة على معالجة المشكلات وتذليل المعوقات التي تحول دون تحقيق نُظم التعليم لأهدافها، ومنها:

- تزايد معدلات التسرب من المراحل التعليمية-خاصة من مرحلة التعليم الثانوي.
- عزوف التلاميذ عن الالتحاق ببرامج التعليم الثانوي المهني والفني ومساراته.
- انفصام التعليم الثانوي العام عن التعليم الثانوي المهني والفني.
- دخول نسب عالية من مخرجات المرحلة الثانوية إلى عالم العمل دون الحصول على خبرة مهنية أو حرفية.
- ارتفاع معدلات البطالة بين الشباب الذين ليس لديهم تعليم أو تدريب ما بعد الثانوية لعدم حصولهم على المهارات المهنية الضرورية خلال سنين الدراسة، مما أدى إلى ضعف كفاءة أداء قوة العمل وانخفاض قدرة التنافس في الاقتصاد العالمي، وغير ذلك من الأمور التي تقع تبعيتها على عاتق نظام التعليم والتدريب.

ضمنت سياسات واستراتيجيات إصلاح التعليم والتدريب في معظم الدول المتقدمة والدول الأكثر نمواً جانبين أساسين هما:

– تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني من خلال المناهج الدراسية. فمعظمها اعتمدت مناهج دراسية الزامية مشتركة (Core Curriculm) لجميع فروع التعليم الثانوي وبرامجه، وإدخال مواد دراسية مهنية ضمن مناهج التعليم العام، وتضمين مواد أكاديمية في مناهج التعليم المهني والفني، فضلاً عن تيسير الانتقال بينهما وتجسيرهما بالتعليم العالي.

– ربط التعليم الثانوي العام والمهني والفني (وكذلك البرامج التدريبية) باحتياجات سوق العمل المرحلية والمستقبلية، من خلال اعتماد برامج وأنماط متنوعة، وآليات عمل فاعلة تؤمن التعاون والتنسيق بين قطاع التعليم وسوق العمل في التخطيط والتنفيذ والتمويل.

وفيما يأتي استعراض موجز للركائز الأساسية لتجارب ثلاث دول عالمية في هذا المجال هي:

- دولة من القارة الأمريكية هي الولايات المتحدة الأمريكية.
- دولة من القارة الاوربية هي ألمانيا.
- دولة من القارة الآسيوية هي اليابان.

استراتيجيات تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني:

الولايات المتحدة الامريكية

توجهت الولايات المتحدة الامريكية منذ عقد الثمانينات إلى معالجة حالة الانفصام الطويل ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني من خلال إصلاح النظام التعليمي وتطوير المناهج الدراسية، بما يؤمن تحقيق توازن منهجي بينهما وتكييف أو تنسيق مناهجهما. وقد اعتمدت أساليب متنوعة في مختلف الولايات لتحقيق هذا التكامل، يمكن إيجازها بما يأتي:

– إدخال مواد دراسية مشتركة في المناهج الدراسية لكلا التعليمين العام والمهني كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات والحاسوب واللغتين الانجليزية والاجنبية ومبادئ التقانة والاتصالات التطبيقية.

- زيادة المحتويات الأكاديمية في المقررات والبرامج المهنية.
- جعل المقررات الدراسية الاكاديمية أكثر مهنية من خلال شمول محتويات مهنية في المقررات المعتمدة أو اضافة مقررات جديدة مثل "العلوم التطبيقية".
- اعتماد مشاريع متقدمة بدلاً من المقررات الاختيارية، والزام تلاميذ التعليم الثانوي العام والمهني والفني بانجاز مشروع تتكامل فيه المعارف والمهارات.
- اعتماد مسارات وبرامج يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والمهني والفني. ومن بين البرامج المهمة التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال هي:

- **برامج الاعداد التقني** (Technology Preparation Programme) أو Tech-Prep: وهي من أهم إنجازات حملات إصلاح التعليم. وتهدف إلى تكامل التعليم الثانوي العام والمهني والفني وتجسيرهما مع التعليم ما بعد الثانوية، فضلاً عن تعزيز الارتباط مع سوق العمل. هي برامج تربط السنتين الأخيرين من المرحلة الثانوية ببرامج السنتين لكليات المجتمع، لذلك تسمى برامج "2+2". وتتألف من ثلاثة أقسام هي:

- **المناهج الإلزامية المشتركة** (Core Curriculum): وتهدف إلى توفير كفاءات أساسية مشتركة في الرياضيات والعلوم والاتصالات والتقانة، وهي موحدة لجميع الملتحقين ببرامج الإعداد والتقاني.
- **المناهج التخصصية:** وهي مناهج ضمن المرحلة الثانوية تتألف من عدد من المقررات الدراسية تحدد حسب متطلبات التخصص. ويمكن لمن يجتازها الانتقال إلى سوق العمل أو مواصلة دراسته في كليات المجتمع.
- **مناهج ما بعد الثانوية:** وهي مناهج تخصصية تستمر لمدة سنتين (بمستوى مرحلة التعليم التقني)، تؤهل الطالب الدخول إلى سوق العمل في المهنة التي اختارها أو إكمال دراسته الجامعية.

ويتم التعاون والتنسيق ما بين المختصين في الصناعة ومؤسسات التعليم الثـانوي وكليـات المجتمع في تخطيط البرامج والمناهج وتنفيذها والإشراف على الطلبة في المدرسة وسـوق العمل.

- **برامج الجذب للمهنة** (Career Magnet) وأكاديميات المهن (Career Acdemies): وهما بمثابة "مدراس أو برامج ضمن مدارس" ذات مناهج موجهة لإعداد التلاميذ لصناعة معينة. ويتم التعاون ما بين المدرسين الأكاديميين والمهنيين في عملية التكامل. وأوضحت الدراسات التقويمية نجاحهما وأهميتها الايجابيـة فـي المسـتوى الأكـاديمي والمهنـي، واستقطاب التلاميذ والحد من ظاهرة التسرب. ويعتمـد أسـلوب تكامـل الموضـوعات الأكاديمية والمهنية على مستوى المقررات، فضلاً عن تدريس عدة مقررات أكاديمية جنباً إلى جنب مع المقررات المهنية (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 31**).

ألمانيـا

يبدأ توجيه التلاميذ لاختيار مساراتهم المستقبلية في ألمانيا في مرحلة مبكرة من حيـاتهم الدراسية. فبعد المرحلة الابتدائية (أمدها أربع سنوات)، يباشر بتوجيه التلاميذ وتعريفهم بمختلف أنواع التعليم خلال السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة (في المدارس الاساسـية ذات خمـس السنوات أو المتوسطة ذات ست السنوات) تمهيداً لاختيار المسار الدراسي ابتـداءً مـن السـنة الدراسية السابعة. علماً بأن نظام التعليم الألماني يؤمن التكامل ما بين التعلـيم العـام والمهنـي والفني، وأن قنوات التعليم بينهما مفتوحة وفرص إكمال الدراسة العالية (ما بعد الثانوي) متاحـة أمام مخرجات التعليم الثانوي المهني والفني.

ويتبلور التكامل في المناهج الدراسية من خلال التنوع الواسع في التعليم الثانوي وإتاحة المجال لدراسة مواد اختيارية، فضلاً عن المواد الإلزاميـة. فـالتعليم الثـانوي العـام- gem nasium بمختلف أنواعه (كثانويات العلوم الإنسانية وثانويات الرياضيات والعلوم والمـدارس الشاملة بنوعيها التعاونية والتكاملية) جميعها ذات مناهج دراسية تزود التلاميـذ بأسـاس مـن المعارف والعلوم وتقانة عامة. كما تتضمن مناهج التعليم الثانوي المهني علوم نظرية وتطبيقات عملية تؤهل خريجيها مواصلة دراستهم العليا أو الالتحاق بسوق العمل.

أما نظام التعليم الثنائي (المزدوج) فتتجسد فيه مقومات التكامل ما بين التعليم الثانوي العام والمهني والفني، إذ تتضمن مناهجه مواداً عامة (ديانة ولغات وعلوم اجتماعية واقتصاد) ومواداً مهنية فضلاً عن المواد الاختيارية. وتم التوجه خلال العقدين الماضيين نحو استحداث مدارس تكميلية (أمدها سنة واحدة أو سنتين) مخصصة لتأهيل خريجي المدارس الأساسية والمدارس "المتوسطة" لمهن معينة فضلاً عن مجالات الالتحاق بالجامعات أو المدارس العليا بعد ممارسة المهنة لفترة محددة.

وقد انتشرت في مختلف الولايات الألمانية ما يعرف بـ "الثانويات الاختصاصية" وهي أحدث نوع من مدارس التعليم المهني والفني، يقبل فيها خريجو المرحلة المتوسطة الذين أنهوا عشر سنوات وتؤهلهم خلال سنتين للالتحاق بمدارس الهندسة العليا. وتتضمن مناهج السنة الأولى مواداً عامة عملية واختصاصية وتدريب في حقل التخصص ينفذ في المدرسة والمصنع. وتخصص السنة الثانية للعلوم الأساسية الاختصاصية وتضم هذه المدارس اختصاصات هندسية وتقنية وأحياناً اقتصادية وزراعية (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 33**).

اليابان

تصنف برامج التعليم الثانوي النظامي في اليابان إلى نوعين: عام ومتخصص (تخصصات مهنية متنوعة وعلوم ورياضيات وغيرها)، وهناك برامج في بعض المدارس الثانوية بتفرع جزئي وبالمراسلة وفق نظام الوحدات الدراسية. وبموجب توجهات إصلاح التعليم الثانوي وتحقيق التكامل ما بين التعليم العام والتعليم الثانوي المهني والفني (التعليم الثانوي المتخصص)، فقد تمت إتاحة مجالات الانتقال الافقي في التعليم الثانوي فضلاً عن إكمال دراسة مخرجات التعليم المهني والفني في مؤسسات التعليم العالي، خاصة في المعاهد ذات السنتين بعد الثانوية.

في عام 1989 اعتمدت برامج معدلة في جميع المراحل الدراسية استهدفت تزويد التلاميذ بأسس فاعلة للتعلم مدى الحياة. وبالنسبة للتعليم الثانوي فقد تم اعتماد مواد أساسية إلزامية لجميع تلاميذ هذه المرحلة (بغض النظر عن نوع التخصص) مثل اللغة اليابانية والتربية الوطنية والرياضيات والصحة والتربية البدنية. وتجدر الإشارة إلى أن التخرج من الثانويات

المهنية (المتخصصة) يتطلب الحصول على 30 وحدة أو أكثر في المواد المهنية والمتخصصة من مجموع 80 وحدة مطلوبة للتخرج. وهذا يعني أن جميع تلاميذ التعليم الثانوي يشتركون في اختيار نحو 50 وحدة من مواد دراسية مشتركة، وهذا يجسد حجم التكامل ما بين مناهج التعليم الثانوي العام ومناهج التعليم الثانوي المهني والفني.

ومن بين التجديدات المتحققة في التعليم المهني والفني، تم في عام 1993 إدخال برنامج جديد هو "البرنامج التكاملي" الذي يُعد كنوع ثالث في التعليم الثانوي (إضافة إلى التعليم العام والمتخصص بمختلف فروعه). وتتضمن مناهجه 35 وحدة دراسية إلزامية في مواد اللغة اليابانية وعلم الاجتماع والرياضيات والمجتمع الصناعي والانسان والمعلوماتية. أما المواد الأخرى فيختارها التلاميذ بحرية كاملة وفقاً لرغباتهم وتوجهاتهم الخاصة. ومن خلال هذه الحرية والمستوى العالي لعملية التعليم والتعلم، يتوقع من التلاميذ الحصول على قدرة التعلم المستقل، وهو عامل أساس للعمل في مجتمع سريع التغير تتقادم فيه المعلومات والمهارات بسرعة، فضلاً عن الإعداد والتوجيه للمهنة **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 34).**

سياسات ربط التعليم الثانوي العام والمهني والفني وتوجهاته باحتياجات سوق العمل:

أنماط وبرامج التعليم الثانوي المرتبطة باحتياجات سوق العمل:

الولايات المتحدة الأمريكية

تقسم البرامج المعتمدة التي تعزز الارتباط ما بين التعليم الثانوي وسوق العمل في الولايات المتحدة الامريكية إلى مجموعتين رئيستين. الأولى هي البرامج التي تُبنى في المدرسة من خلال شمول الأمور المتعلقة بالمهنة والعمل ضمن المناهج الدراسية، وتشمل البرامج المتكاملة و "برامج الإعداد التقاني" آنفة الذكر. والمجموعة الثانية هي التي تأخذ التلاميذ خارج المدرسة (إلى مواقع العمل) والتي يُطلق عليها–بشكل عام– برامج خبرة العمل (work experience programmers) أو التعلم المستند إلى العمل (work-based learning) وتعمل على تيسير الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل.

ومن بين برامج خبرة العمل ما يأتي:

- **برامج التعليم التعاوني:** توفر هذه البرامج فرص عمل جزئي للتلاميذ في مؤسسات سوق العمل خلال سنوات الدراسة في حقل التخصص المهني، بينما تشرف المدارس الثانوية على ادارة وتنظيم هذا التعليم كجزء من برامج التعليم المهني فيها. ويتم التعاون والتنسيق بين المدرسة ومؤسسات سوق العمل في تخطيطه وتنفيذه. ويقوم المدرسون عادة بزيارة للتلاميذ في مواقع العمل دورياً، ويتولى المشرف في موقع العمل تقويم أداء التلاميذ. وبهذا فهي تربط خبرات سوق العمل في حقل التخصص مع برامج التعليم الثانوي. وتعد هذه البرامج الأكثر انتشاراً بين برامج التعليم المستند إلى العمل، وتقدم في حوالي نصف المدارس الثانوية الأمريكية.

- **التلمذة الصناعية الجديدة للشباب:** تعد هذه البرامج من الأحدث والاكثر طموحاً بين الانماط التعليمية النظامية المستندة إلى العمل. فهي مصممة لتوفير خبرة تعلم موجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية وهم صغار السن وبأعداد كبيرة يتعذر تأهيلهم في برامج التلمذة الصناعية التقليدية والجمعيات الحرفية المهنية والتي يلتحق بها الشباب الكبار المتخرجين من الثانوية. إن هذا النمط الجديد من التلمذة الصناعية لا يقتصر على تأهيل تلاميذ الثانوية للدخول إلى عالم العمل فقط بل يعدهم أيضاً لإكمال دراستهم في مرحلة ما بعد الثانوية. ومع عدم وجود نمط معين سائد في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن هناك مبادئ وأسس مشتركة يجب توافرها في أي برنامج يُعتمد للتلمذة الصناعية الجديدة للشباب، والتي تميزها عن الأنماط الاخرى المرتبطة بالمدرسة وبسوق العمل، وهي: مشاركة فاعلة لأرباب العمل، وتكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني، والتكامل أو الارتباط الهيكلي بين مؤسسات التعليم الثانوي ومؤسسات التعليم ما بعد الثانوية، ومنح شهادة معترف بها في المهارة المهنية.

وهناك برامج أخرى متنوعة كبرامج المشاريع الانتاجية المدرسية (school-based enterprises) التي يقوم التلاميذ فيها بإنتاج بضائع للبيع أو تقديم خدمات للمجتمع من خلال تطبيق معلوماتهم المدرسية وتطوير مهاراتهم المهنية. وقد انتشرت مثل هذه البرامج في المجتمعات التي يتعذر فيها توفير فرص تدريبية مناسبة لقلة مواقع العمل فيها. أما برامج

الوكالة الأمريكية الكندية للتقانات التعليمية فتُصاغ مناهجها بأسلوب الكفايات، ويتم إكساب المهارات والكفايات للتلاميذ من خلال توزيع برامج فيديو وحاسوب ومطبوعات يتم إعدادها بالتنسيق بين الوكالة والمؤسسات التعليمية. وتستخدم برامج الوكالة في المدارس الثانوية للتعليم المهني والفني في الولايات المتحدة الأمريكية (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 36**).

المانيا

يعد النظام الثنائي (المزدوج) في ألمانيا أحد أهم أنماط البرامج التي تحقق الارتباط العضوي ما بين التعليم الثانوي وسوق العمل، فضلاً عن التكامل بين التعليم الثانوي المهني والعام الذي سبقت الإشارة إليه. فالتعليم والتدريب في النظام الثنائي يتضمن تدريباً ميدانياً في موقع العمل لمدة 3–4 أيام في الأسبوع، ودوام جزئي في المدرسة لمدة يوم واحد أو يومين، بموجب برامج تنفذ على مدى ثلاث سنوات، ويشارك سوق العمل في تخطيط مناهجه وتنفيذها. ويلتحق ببرامج هذا النظام أكثر من ثلثي التلاميذ المتخرجين من المدارس الأساسية والمتوسطة والثانويات العامة، علماً بان إنهاء مرحلة التعليم الإلزامي (مالا يقل عن 9 سنوات دراسية) يُعدُ شرطاً أساسياً للالتحاق ببرامج هذا النظام.

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الثانوي في ألمانيا– وبالأخص التعليم الثانوي المهني والفني– يتميز بشدة ارتباطه باحتياجات سوق العمل، وتحدد برامجه وتخصصاته بالبنية الاقتصادية المحلية، أي أن طبيعة عمل مواقع التدريب في سوق العمل في رقعة جغرافية معينة تحدد نوع البرامج والتخصصات في المدرسة الثانوية المهنية والفنية في تلك المنطقة. فهناك مدارس موجهة نحو التجمعات المهنية في المدن الكبيرة والمجمعات الصناعية، ومدارس مرتبطة بقطاع اقتصادي معين في مدن متوسطة، ومدارس تغطي قطاعات اقتصادية متعددة في مناطق ريفية. ومن بين أنماط الثانويات المهنية والفنية المرتبطة بسوق العمل في ألمانيا (فضلاً عن النظام الثنائي) ما يأتي:

- **المدرسة المهنية** (Berufs Schule): أمد الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد التعليم الإلزامي، وتُنفذ برامجها داخل المدرسة ومواقع العمل، ويمكن الالتحاق بها بدوام جزئي.

- **الثانويات الاختصاصية أو المدرسة المهنية العليا** (Fachober Schule): التي سبق ذكرها كنمط للتكامل التي تنفذ مالا يزيد عن 50% من مناهجها الدراسية وبرامجها التدريبية في الورش التعليمية للمدرسة، وينفذ الباقي في المصانع والمعامل.

- **الثانويات الفنية** (Fachgymnasium): مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات (الصفوف 11و 12 و13)، وتشمل اختصاصات متعددة مثل: الاقتصاد، التقانة والهندسة، زراعة، اقتصاد منزلي وغيرها. وتزود التلاميذ بمعارف علمية عامة وقاعدة واسعة في مجال الاختصاص المنوي متابعة الدراسة الجامعية فيه كالهندسة الكهربائية أو الزراعية أو الميكانيكية...الخ.

- **المدرسة العالية الاختصاصية** (Fachhoc schule): يقبل فيها من اجتاز المرحلة المتوسطة (10 سنوات) ووثيقة تعلم المهني وممارسة لعدد من السنوات (حسب الاختصاص) في مواقع عمل مناسبة. مدة الدراسة فيها قد تكون سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات حسب الاختصاص والخبرات السابقة والشهادات الحائز عليها المتقدمون. وتهدف مثل هذه المدارس إلى تأهيل وإعداد فنيين لهم قدرة التعامل مع الاختصاصين (خريجو الجامعات والمدارس العليا الهندسية) وقيادة العمال الفنيين. والاختصاصات واسعة الانتشار فيها هي: الهندسة بمختلف أنواعها والاقتصاد الصناعي والتنظيم الصناعي واختصاص العدسات. وتركز المدارس العالية الاختصاصية ذات ثلاث السنوات على الحقول التربوية والاجتماعية مثل مربية دار حضانة، مربية أطفال، مربي مجاز...الخ (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 38**).

اليابان

إن جميع برامج التعليم الثانوي في اليابان– وبالأخص التعليم الثانوي المهني والفني (المتخصص)– مصاغة بشكل يضمن ارتباطها باحتياجات سوق العمل المتغيرة. كما تم إدخال نمط جديد هو "البرنامج التكامل أو المتكامل" الذي يحفز التلاميذ على التعلم المستقل، وهو نمط ذو أهمية في التكيف لاحتياجات سوق العمل باستمرار. وقد شهدت المناهج الدراسية للتعليم الثانوي المتخصص تعديلات وتطورات لتواكب التغيرات الجارية في الهيكل الصناعي ونظام الاستخدام، وتتجاوب مع التطورات التقانية المعاصرة في سوق العمل مثل معالجة المعلومات في كل حقل صناعي، والتطورات في التقانة الحيوية، والتجديدات المتسارعة في الحقول

الالكترونية، والتوجهات الحديثة في بيع "تسوق" خدمات أكثر من "البضائع. كما تم ادخال مـــادة "دراسة مشروع" إلزامية لجميع برامج التعليم الثانوي المتخصص (باستثناء التمـــريض). ومـــن أمثلة محتويات هذه المادة هي: صناعة السيارات الالكترونية، البحث فـــي الأعمـــال الحرفيـــة التقليدية، تدريب عملي في مصانع السيارات... الخ. ويقوم تلاميذ التعليم المتخصص بالتـــدريب الميداني في موقع العمل الصناعي. فتلاميذ "صيد الأسماك" مثلاً يقومون برحلات تستمر عـــدة أشهر يمارسون خلالها تقانات الصيد (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 41**).

آليات مساهمة سوق العمل في تطوير التعليم الثانوي بمختلف فروعه:

الولايات المتحدة الامريكية

تعتمد آليات ومسارات متنوعة لمساهمة أرباب العمل في برامج تكامل التعليم الثـــانوي العام والمهني والفني وربطه باحتياجات سوق العمل في الولايات المتحـــدة الامريكيـــة، يمكـــن ايجازهما بما يأتي:

– توفر خبرات موقع العمل المهنية التي تعد من أساسيات برامج "الانتقال من المدرســـة إلـــى العمل" التي تنظم بموجب "اتفاقيات المشاركة" تحدد فيها أسس وآلية تنفيذ البرامج.

– توفير فرص تدريبية للتلاميذ، والمساهمة في المراقبة والاشراف على تـــدريبهم فـــي موقـــع العمل وتوجيههم وتقويم أدائهم.

– المساهمة الواسعة في إعداد البرامج وصياغة المناهج الدراسية والتدريبية وتنفيذها لمختلـــف فروع التخصصات التعليم الثانوي من خلال تعاون وتنسيق المسؤولين في مواقـــع العمـــل مـــع المعنيين في مؤسسات التعليم الثانوي، وغالباً مع يتم ذلك من خلال "اتفاقيات المشاركة".

– المشاركة الفاعلة في تخطيط وتنفيذ برامج التلمذة الصناعية للشباب، خاصة في الصـــناعات التي تعاني من نقص في قوة العمل ذات المهارة العالية.

– المساهمة في تمويل برامج التكامل ومتطلبات برامج "الانتقال من المدرسة إلى العمل" فضـــلاً عن المساهمة في إعداد وتنفيذ وتمويل معايير المهارات الوطنية لغرض تدريب وتأهيل تلاميـــذ المرحلة الثانوية.

ألمانيـــا

يعد التعليم الثانوي –خاصة المهني والفني– ثنائي الولاء والمسؤولية بـين المؤسسـات التعليمية وسوق العمل. وتقع مسؤولية الجانب العملي على قطاعات سوق العمل ذات العلاقـة. ففي النظام الثنائي "المزدوج" مثلاً، يتم التدريب في الشركات بورش تدريبية خاصة تابعة لأقسام تدريب مستقلة يديرها مدير متفرغ ومدربون متفرغون من ذوي المؤهلات والمهارات العاليـة. ويتم توظيف التلاميذ المتدربين استناداً إلى اختبار الكفاءة، وبموجب تعليمات يصدرها المعهـد الاتحادي للتدريب المهني. ويمكن ايجاز الآليات الأخرى لمساهمة سوق العمل كالآتي:

– المساهمة في رسم سياسة للتعليم المهني والفني وتخطيط برامجه وتنفيذها.

– توفير المؤشرات التي بموجبها تحدد العلاقة الكمية بين طبيعة الاحتياجات والتعلـيم المهنـي والفني. وأن متطلبات التشغيل في الشركات تحدد الجانب النوعي لهذا التعليم.

– كما تتولى الشركات مسؤولية التدريب، ويتم تنظيم التدريب المهني بموجب تعليمات وضوابط رسمية، وتسيطر عليه الدولة بشكل مباشر أو غير مباشر.

– يتولى سوق العمل –من حيث المبدأ– تمويل التدريب، وغالباً ما يتم تنظيم التمويل من خـلال "صندوق التمويل" الذي تتعاون فيه الدولة مع الشركات في تمويله **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 43)**.

اليابـــان

اعتمدت اليابان ما يُعرف بنظام المشاركة "partnership" بين المؤسسـات الاكاديميـة والصناعية ومدارس التعليم الثانوي والفني. وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسـمي طويـل الأمد فيما بينها، يقوم سوق العمل بموجبه بما يأتي:

– توفير معدات وأجهزة للمدارس المهنية والفنية.

– تقديم خبراته في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها.

– توفير فرص التدريب الميداني للتلاميذ في مواقع العمل.

– توفير حوافز اقتصادية للتلاميذ من خلال انتقاء المتفوقين أو المتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم.

لقد كان لهذه الآلية أبلغ الأثر في تطوير عملية التدريب والارتقاء بمستوى رغبة التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي المهني والفني وتشجيعهم لاكتساب المؤهلات المهنية لدعم الطلب المتزايد على القوى العاملة لتشغيل وإدامة المعدات والأجهزة عالية التقانة. كما تقوم مؤسسات سوق العمل بتدريب وتطوير كفاءة أداء المعلمين والمدربين العاملين في التعليم الثانوي المهني والفني، خاصة أولئك الذين يقومون بتدريس التقانات الحديثة مثل تقانة المعلومات وتقانة الحاسوب (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 45**).

سياسات تطوير مشاركة فئات اجتماعية من ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم المهني والفني:

يتزايد اهتمام الدول المتقدمة والدول الأكثر نمواً بالمجموعات الاجتماعية ذات الاحتياجات الخاصة كالاناث والمعوقين عقلياً وبدنياً والمهاجرين والاقليات ونزلاء السجون وغيرهم. فالاناث في جميع هذه الدول يتمتعن بفرص متكافئة للالتحاق بمختلف برامج التعليم الثانوي المهني والفني، وتوفر لهن تخصصات وبرامج مناسبة (كالبرامج المناسبة للمرأة الريفية) لتوسيع مشاركتهن في التنمية. كما أن هناك برامج وتسهيلات خاصة لمشاركة المعوقين والفقراء وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم المهني والفني. وفيما يأتي لمحة حول ما هو معمول به في الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا.

فالقوانين والأنظمة واللوائح في الولايات المتحدة الأمريكية تؤكد ضمان فرص متكافئة لالتحاق الجميع في مختلف برامج التعليم الثانوي والفني، دون أية عقبات تستند على النوع أو العرق أو حالات الاعاقة. فالإناث يتمتعن بفرص متكافئة، إذ يمنع التحيز للنوع في الالتحاق ببرامج هذا التعليم. كما أن معظم برامج التعليم الثانوي المهني والفني مفتوحة أمام مشاركة المعوقين والمقعدين، خاصة برامج "الاعداد التقاني". واتخذت اجراءات وخطوات واسعة لإعداد برامج في تخصصات وحقول مهنية ووظيفية موجهة لمثل هذه الفئات. وبرزت توجهات جديدة (بعد عام 1994) في مجال تكافؤ فرص الالتحاق بالبرامج المهنية والفنية، وعدم تشجيع التحاق

الفئات الخاصة "كمجموعة" في نمط معين من التعليم، بل يجب أن تستند على رغبة التلميذ كفرد (وليس كمجموعة خاصة من التلاميذ). كما تم اعتماد نمط للتعليم المهني والفني مخصص لنزلاء السجون معروف باسم "التعليم المهني الاصلاحي" الذي أُثبتت فاعليته في الحد من عودة النزلاء إلى الاجرام وتحسن سلوكهم خلال فترة ما بعد السجن.

وتعد عميلة مشاركة الفئات الاجتماعية الخاصة من بين الأهداف الوطنية للتعليم المهني والفني في استراليا. وقد حددت سياسات واستراتيجيات وخطط التعليم المهني ومعايير الكفاية أسس إزالة الانحياز للنوع، وأن تُصاغ البرامج والمناهج الدراسية وطرائق التعليم وأساليب تنفيذ بشكل يضمن تعلم المرأة. وان النظام الجديد للتدريب المهني، الذي سيحل محل التلمذة الصناعية... استهدف تحقيق المساواة بين الذكور والاناث في معدلات ومستويات المشاركة بحلول عام 2001، أما بالنسبة للمعاقين فإن القوانين الحكومية تمنع التمييز ضدهم، واتخذت سلسلة من الاجراءات لدعم المعاقين في التعليم المهني والفني كإجراء تحويرات وتكييفات تنظيمية وفي الأبنية والمنشآت ومستلزمات التعلم تتلاءم وطبيعة المعوقين تشمل: المعلومات، وتقانات ووسائل تعليمية محورة، وصياغة مناهج دراسية تشمل بدائل لاستراتيجيات الأداء... الخ. وتشجع الدولة أرباب العمل على تدريب المعاقين واستخدامهم من خلال تقديم مساعدات مالية للمتدربين ومؤسسات سوق العمل لاجراء التحويرات اللازمة. كما اتخذت خطوات متقدمة في إعداد برامج تعليم مهنية وفنية لمعالجة مشكلة العاطلين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-64) سنة **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 48)**.

- الاستنتاجات:

مما تقدم يمكن استنتاج ما يأتي:

1. أن التعليم المهني والفني، في الدول الأكثر تقدماً التي تمت دراسة تجاربها، قد شهد تحدثياً شاملاً في أكثر من جانب تحت ضغط الحاجة الناشئة عن الثورة الهائلة المتلاحقة في مجال التقانة، بهدف يمكن هذا القطاع التعليمي من مواكبة نتائج هذه الثورة التقانية المستمرة، لتأتي مخرجاته مع حاجة سوق العمل من القوى العاملة.

2. تمثلت عملية تحديث التعليم المهني والفني في أحد جوانبها بتحقيق التكامل بينه وبين التعليم الثانوي العام، وتيسير الانتقال الأفقي بينهما، وذلك بتوحيد مدة الدراسة في التعليمين، واعتماد مواد دراسية إلزامية مشتركة، وزيادة المحتويات الأكاديمية من المقررات والبرامج المهنية، وجعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية.

3. وتمثل الجانب الثاني في عملية التحديث والتطوير في التجسير بين التعليم الثانوي المهني والفني والتعليم العالي بشقيه التقني والجامعي، وذلك لإعداد قوى عاملة عالية التأهيل، تستطيع التعامل مع التقانات المتقدمة.

4. وثالث جوانب عملية التحديث تمثل في التحول عن البرامج المهنية (ضيقة التخصص) إلى البرامج المهنية (ذات القاعدة العريضة)، بهدف تمكين التلميذ من التكيف بسهولة مع المهن المستقبلية، التي قد يتوجه إليها تحت ضغط التطور التقاني، أو بسبب التحولات التي تحصل في سياسات الاستخدام بتأثير عوامل اقتصادية.

5. ولغرض نجاح عملية التحديث، وإعداد التلاميذ للتعامل مع المستجدات في ميدان التعليم الثانوي بمختلف مساراته، اعتمدت هذه الدول برامج للتوجيه المهني المبكر في مرحلة الدراسة الابتدائية سعياً إلى تكوين حس مهني لدى التلاميذ، والكشف عن قدراتهم وميولهم، وتوجيههم توجيهاً صحيحاً إلى المسار التعليمي الملائم لهم.

6. تشترك عمليات تحديث التعليم المهني والفني في الدول المتقدمة والدول الأكثر نمواً، في توجهها إلى تكامل العملية التعليمية بين المدرسة وموقع العمل، وإزالة الفوارق بين التعليم والتدريب باعتبارهما عملية متكاملة واحدة، إذ يُلاحظ أن العديد من برامج التعليم المهني والفني تُنفذ بالتعاون بين المدرسة وموقع العمل.

7. استطاعت الدول الأكثر تقدماً أن تبلور العديد من الآليات التي اعتمدت لخلق مساهمة فاعلة لسوق العمل في تطوير التعليم الثانوي المهني والفني وربطه باحتياجات هذا السوق، وتمثلت أبرز هذه الآليات في:

- المساهمة في رسم سياسة التعليم المهني والفني.
- توفير البيانات الكمية عن حاجة سوق العمل إلى التخصصات المختلفة.

- المشاركة في تخطيط وصياغة البرامج والمناهج.
- الإسهام في تمويل التعليم المهني والفني إسهاماً فاعلاً.
- وضع خبرات سوق العمل تحت تصرف التعليم المهني والفني.
- توفير فرص تدريبية للتلاميذ في مواقع العمل، والاشتراك في تنفيذ العملية التدريبية.

وقد ساعدت على نجاح هذه الآليات مستوى التنظيم المتقدم لسوق العمل في هذه الدول، ووجود منظمات كفيّة معبرة عن مصالحه، بالإضافة إلى القدرات المالية الهائلة التي مكنت سوق العمل من تحمل قدر كبير من كلفة هذا التعليم.

ثانياً: الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مشاكل التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بموضع الدراسة، ستتناول الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية والتي تسهم في دعم البحث بالجوانب العلمية، وذلك من خلال استقصاء هذه الدراسات وتحديد أدواتها ومنهجيتها والنتائج والتوصيات التي خرجت بها، وقد تم تقسيم مجموعة الدراسات إلى: دراسات عربية، دراسات أجنبية كما يلي:

الدراسات العربية:

عبيدات (1980): "التعليم الصناعي وأثره على العائد الاقتصادي للفرد" في الأردن.

هدفت الدراسة لمعرفة:

1) أثر العائد الاقتصادي باعتباره من العوامل الرئيسة التي تضعف الاقبال على التعليم الصناعي.

2) الكشف عن العائد الاقتصادي للفرد لكل من خريجي المدارس الصناعية الثانوية ومراكز التدريب الحرفي والمعاهد الصناعية العليا.

3) الكشف عن الظروف الاقتصادية وفرص العمل المتاحة لخريجي التعليم الصناعي وأثرها على التحاق الطالب بالتعليم الصناعي واتجاهاته نحو المهنة الصناعية.

يتكون مجتمع الدراسة من (2442) عاملاً مصنفين إلى خريجي مدارس ثانوية صناعية ويبلغ مجموعهم (1936) عاملاً وخريجو مراكز التدريب الحرفي ومجموعهم (611) عامل وخريجو المعاهد الصناعية العليا (البولتكنك)، وتم اختيار عينة عشوائية مقدارها (366) عاملاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، استخدم فيها الباحث استبانة تأكد من صدقها من مجموعة من المحكمين.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة:

- إن التحاق الطالب بالتعليم الصناعي كان بناءً على رغبته ولم يكن نتيجة لسوء حالته المادية أو لتدني معدله في المرحلة الإلزامية.

- إن دخول خريجي التعليم الصناعي تعتبر مرتفعة إذا ما قيست بدخول المهن الأخرى باستثناء مهنة الطب والهندسة والصيدلة.

- ان دخول خريجي التعليم الصناعي تؤمن لهم احتياجاتهم الضرورية ولكنها ليست على مستوى أن تجعل منهم أرباب ثروات طائلة.

- ان فرص العمل متوفرة لدى الخريجين وأن أرباب الصناعة يفضلون خريجي التعليم الصناعي على غيرهم ممن يمارسون نفس المهنة.

- ان خريجي التعليم الصناعي يعتزون بمهنة الصناعة ويدافعون عنها قولاً وفعلاً.

- ان المجتمع لا يقدر صاحب مهنة الصناعة تقديراً يتناسب مع عطائه وأهميته في المجتمع كعنصر فعّال.

دراسة عبد الجليل (1981): "الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي الصناعي في مصر"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على:

1. مدى تلبية التعليم الثانوي الصناعي لاحتياجات خطة التنمية من العمال المهرة.
2. أهم العوامل المؤثرة في مدى مواءمة الخريج لمهنته في سوق العمل كماً وكيفاً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من (64) خريجاً من حملة الثانوية الصناعية، و(56) مشرفاً ومسؤولاً عن تشغيل حملة الثانوية الصناعية، و(79) من المدربين في التعليم الصناعي في تخصصات مختلفة.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. وجود فجوة بين العرض والطلب في الخريجين حيث زاد العرض على الطلب.

2. الحاجة إلى زيادة التدريب العملي للخريجين والمشرفين.

3. قصور في فهم البيئة المحيطة لدى الخريجين وما يرتبط بذلك من إعدادهم للمشـــاركة فـــي مجالات الحياة المختلفة.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. أن يكون منهج المدرسة الصناعية واقعياً ومعبراً عن احتياجات الطلاب.

2. ترشيد تشغيل الخريجين ودراسة سوق العمال لمعرفة حجم الطلب المتوقـــع علـــى العمالـــة الماهرة.

دراسة مدانات وإبراهيم (1982): "أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية ومستوى تعلـــيم الأب وتحصيل الطالب على اتجاه طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور نحـــو التعلـــيم المهنـــي فـــي محافظة عمان".

هدفت الدراسة إلى:

استقصاء أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية (دخل الأســـرة) ومســـتوى تعلـــيم الأب، وتحصيل الطالب على اتجاه طلبة الصف الثالث الاعدادي الذكور نحو التعليم المهني.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت العينة من (460) طالباً من طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. أن اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمـــان نحـــو التعلـــيم المهني لا تتأثر بدلالة احصائية بالاختلاف في مستويات دخل الأسرة.

2. أن اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمـــان نحـــو التعلـــيم المهني لا تتأثر بدلالة إحصائية بالاختلاف في مستويات تعليم الآباء.

3. أن اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمـــان نحـــو التعلـــيم المهني لا تتأثر بدلالة إحصائية بالاختلاف في مستويات تحصيل الطلبة.

وأوصت الدراسة بـــ:

أن تعمل كافة المؤسسات ذات العلاقة بالتعليم المهني في المجتمع، من تربوية وإعلامية واقتصادية، على تعميق الاتجاه الايجابي نحو التعليم المهني ليصبح اتجاهاً ثابتاً مستمراً وشـــاملاً لكافة فئات المجتمع.

دراسة زيدان (1983): "دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية –نظـــام الخمـــس سنوات".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على:

1. مدى تناسب خريجي هذه المدارس كماً وكيفاً مع أهدافها.

2. أوجه القوة والضعف في تلك العوامل وممارستها المختلفة داخل المدارس الصناعية.

3. كيفية تحسين عملية إعداد التقنيين الصناعيين بهذه المدارس.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

واشتملت الدراسة على ثلاث عينات تم تحديدها بالطريقة العشـــوائية الطبقيـــة، وكـــان مجتمع الخريجين (456) خريجاً، أخذ منهم كعينة (150) خريجاً، وكان مجتمع طلاب الصـــف النهائي بالمدارس الصناعية (838) طالباً، أخذ منهم كعينة (142) طالباً، وكان مجتمـــع هيئـــة التدريس (380) مدرساً أخذ منهم كعينة (72) مدرساً.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. عدم قدرة المدارس الفنية الصناعية نظام خمس السنوات وبأعدادها الحالية على المشاركة في الوفاء باحتياجات البلاد من التقنيين.

2. من العوامل المؤثرة في عملية الإعداد، نقص المعامل والفصول، الامتحانات وهيئة التدريس، الأدوات والأجهزة، طرق التدريس والجو الاجتماعي السائد بالمدرسة.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. ألا يقتصر الإعداد في مؤسسات التعليم على النواحي المهنية التخصصية فقط، بل لا بد مـــن تكامل جوانب هذا الإعداد بحيث تساهم في تكامل شخصية هؤلاء الأفراد.

2. تحويل المدارس الصناعية إلى مؤسسة تعليمية وإنتاجية في الوقت نفسه.

دراسة عليمات (1990): "الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في المرحلة الثانوية فـــي الأردن من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية ومديريها".

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في المرحلة الثانوية.

2. توفير أداة تقدير الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني.

3. معرفة الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في تخطـــيط بـــرامج لتـــدريب المعلمـــين وتأهيلهم.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً ومعلمة، و (38) مديراً ورئيس قســـم، وتمثـــل عينة المعلمين كل المعلمين الذين يعملون تعليماً مهنياً في المدارس التي شملت الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. كفايات التخطيط جميعاً كانت مهمة من وجهة نظر المعلمين.

2. كفايات مجال الإرشاد والتوجيه والإدارة مهمة وأظهر المعلمون الحاجة إلى كفايات الإدارة.

3. يتفق المعلمون بأن كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم مهمة جداً لعمل المعلمين.

وأوصت الدراسة بـــ:

الاهتمام بمعلمي التعليم المهني (في المرحلة الإلزامية والثانوية) ومعلمي التعليم الفني من حيـــث الإعداد والتدريب والتأهيل.

دراسة الجندي (1990): "التدريب الفني في التعليم الفني الصناعي بمحافظة القاهرة–دراســـة تقويمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المعيقات التي تعيق التدريب والمقترحات التي تسهم في إزالة هذه المعيقات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتكونت عينة الدراسة من ست مدارس صناعية تم اختيارها من مجمل المدارس الثانوية الصناعية نظام ثلاث السنوات، والمدارس الفنية المتقدمة نظام خمس السنوات الموجودة بمحافظة القاهرة، وتم اختيار (44) مدرساً من مدرسي ست المدارس المختارة.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. قبول الطلبة يعتمد على درجاتهم في الشهادة الإعدادية ولا يعتمد على رغباتهم.

2. يلتحق الطلاب بهذا النوع من التعليم دون رغبة.

3. مدرسو التدريب العملي لا توجد خطة عملية لاختيارهم حسب استعدادهم أو ميولهم، مما يدل على ميل بعضهم لترك هذا العمل.

4. مدرسو التدريب العملي منفصلون تماماً عن المادة النظرية الفنية، وذلك قلل من الترابط بين المادة النظرية والعملية.

5. أماكن التدريب العملي بالمدارس غير مجهزة بالدرجة الكافية وأماكن التدريب الخارجية يقوم به مدربون ضعاف المستوى.

6. يطغى الشرح الشفهي والعرض الشفهي وأسلوب المشاهدة على التطبيق العملي وبالتالي يتخرج الطالب فاقداً للثقة في قدرته على العمل.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. أن يختار الطالب الحرفة التي يرغب فيها ويميل إليها وذلك بعد قضائه في المدرسة وقتاً يسمح له بمعرفة كل الحرف.

2. عدم السماح بدخول هذا التعليم لأعداد تفوق إمكانية التدريب بالمدارس.

3. يتم تركيز المواد الثقافية وإزالة التكرار بين موضوعاتها وبين ما يدرسه الطالب في المواد النظرية.

دراسة المسودي والقيق (1990): "واقع التعليم التقني والمهني في الأراضي المحتلة" وقد هدفت الدراسة إلى:

1. الوقوف على أوضاع القطاع التعليمي وعناصره ومركباته التعليمية.

2. إعطاء صورة واضحة لكل مؤسسة تعليمية في القطاع والوقوف على مشكلاتها.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب المقابلة الشخصية والمشاهدة العينية للوقوف على أوضاع كل مؤسسة.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. وجود الاحتلال وممارساته حال دون استمرار عمل هذه المؤسسات وإمكانية تطويرها.

2. تعدد الجهات المشرفة مما أدى إلى اختلاف المناهج وسياسة القبول.

3. مباني معظم المؤسسات غير مجهزة بالصورة الكافية.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. إعادة النظر جذرياً في الهيكل الحالي لمؤسسات التعليم المهني والتقني بحيث يكـــون تكامـــل وتنسيق بين هذه المؤسسات.

2. الاهتمام بالمختبرات والورش العملية ليجد الطالب من كافة التخصصات مـــا يحتاجـــه مـــن ممارسات عملية في مجال تخصصه.

3. ضرورة استسقاء حاجة المجتمع إلى تخصصات جديدة.

دراسة الرياشي (1991): "التعليم الفني وسبل تطويره في الوطن العربي".

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى أهداف التعليم الفني ودوره في التنمية.

2. التعرف إلى واقع التعليم الفني في الوطن العربي.

3. التعرف إلى الأفكار المقترحة لتطوير التعليم الفني في الوطن العربي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. أهداف التعليم الفني في الوطن العربي تتنوع حسب أهداف المعهد أو المؤسسة أو الـــوزارة التي تتولى عملية الإعداد والتدريب.

2. أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم الفني في الوطن العربي العزوف عنه وعدم الإقبال عليه.

3. التعليم الفني بمناهجه وأساليبه التدريسية يكاد يكون منفصلاً أو منعزلاً عن مشكلات المجتمع في وطننا العربي.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. ضرورة التوسع في المدارس الثانوية الشاملة حيث يتم الدمج بين التعليم العام والتعليم المهني وبذلك تتلاشى الحدود بينهما.

2. ضرورة الربط بين الجوانب النظرية والعملية والربط بينها عند اختيار مكونات المنهاج.

3. ربط التعليم الفني بالتعليم العالي الجامعي، ليكمل الطلبة دراستهم في نفس مجال تخصصهم.

4. هجر طرق وأساليب التعليم التقليدية المتبعة في المدارس الفنية، والبحث عن طرق وأساليب وممارسات أخرى تجسد الخبرات التعليمية في مواقف سلوكية تسهم في تنمية الفرد تنمية كامل متزنة.

5. العمل على إشراك ممثلين من القطاعات والمؤسسات الانتاجية والخدمية في المجالس والهيئات العلمية والإدارية للتعليم الفني بشكل أوسع.

دراسة المعياري (1991): "التعليم المهني في الأراضي المحتلة"

دراسة شملت مسح تحليلي للتعليم المهني في الأراضي الفلسطينية المحتلة برعاية مركز دراسات وتوثيق المجتمع الفلسطيني.

وبينت أن من أبرز مشاكل التعليم المهني يتمثل في:

- ضعف المستوى الأكاديمي للطلاب.
- عدم كفاءة المعلمين.
- عدم تقبل المجتمع لبرامج التعليم المهني.
- نقص في الأجهزة والأدوات.
- نقص في التمويل.

كما بينت: 1) أن نسبة الطلاب الثانويين في المناطق المحتلة الملتحقين بالتعليم المهني منخفضة.

2) يقتصر التعليم المهني في المدارس الصناعية الثانوية ومراكز التدريب المهني على الطلاب الذكور.

3) أن التعليم المهني في المناطق يركز على المهن الخدماتية.

4) المدرسون غير مؤهلين للتدريب.

دراسة جعنيني (1992): "اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في لواء مأدبا نحو التعليم المهني"

هدفت الدراسة إلى:

1. معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي (ذكوراً وإناثاً) في المدارس الحكومية في لواء مأدبا نحو التعليم المهني بفروعه المختلفة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم المهني.

2. عدم وجود أثر لمتغير الجنس ولا لمتغير المسكن.

3. مستوى تحصيل الوالدين وطبيعة عملهما ليس لهما من أثر مميز في اتجاهات البناء نحو هذا النوع من التعليم.

وأوصت الدراسة بـــ:

1. التوسع في القبول في مؤسسات التعليم المهني (للذكور والإناث) وهذا يتطلب زيادة عدد المدارس المهنية، وتنويع فروع التعليم المهني وتخصصاته بالإضافة إلى توفير الحوافز للالتحاق بمؤسسات التعليم المهني المختلفة.

2. توفير المعلمين المؤهلين تأهيلاً تربوياً مهنياً، مع توفير إرشاد مهني يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطلاب وميولهم.

3. تنويع البرامج والتخصصات في ضوء متطلبات التنمية.

4. تدريس مبحث التربية المهنية في جميع المدارس ذات العلاقة وليس في مدارس مختارة فقط.

5. استخدام وسائل الإعلام المختلفة في تقوية الاتجاهات المهنية عند الطلاب للاتجاه نحو فروع التعليم المهني الموجودة.

دراسة البهواش (1993): "نحو فلسفة جديدة للتعليم الثانوي الفني في مصر لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين" دراسة نظرية

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى فلسفة التعليم الفني في الوقت الحاضر.

2. التعرف إلى أهم تحديات القرن الحادي والعشرين.

3. رسم ملامح فلسفة جديدة للتعليم الثانوي الفني لمجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ويقتصر البحث على التعليم الثانوي الفني الزراعي، والصناعي، والتجاري نظام ثلاث السنوات، وذلك لأنه منتشر في كل أنحاء مصر.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. فلسفة التعليم الثانوي الفني في الوقت الحاضر ما زالت فلسفة تقليدية في أهدافها ومحتواها وسياسة القبول والتعليم فيها، وكانت النتيجة أن الطلبة الذين تخرجوا ويتخرجون في ظل هذه الفلسفة، عاجزون عن مسايرة ركب التطور والتقدم وسرعة التغير في مصر والعالم.

2. من المتوقع أن يزداد التفاوت والتباين بين الدول المتقدمة والدول الأقل تقدماً في القرن الحادي والعشرين.

4. القرن الحادي والعشرين يتطلب إنساناً لديه القدرة على التعامل مع طوفان الثورة العلمية التكنولوجية.

وأوصلت الدراسة بـ:

1. العمل على تحسين وبناء الطلبة الملتحقين بالتعليم الفني وتربيتهم وتثقيفهم كمواطنين منتجين، حتى يسهم التعليم الفني إسهاماً حقيقياً نشطاً في جهود التنمية القومية الشاملة.

2. إعادة صياغة أهداف التعليم الفني ليس في إطار تحديات القرن الحادي والعشرين فحسب ولكن أيضاً في إطار العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

3. محتوى التعليم الفني يجب أن يكون متجدد بصورة تساعد الطلاب على إدراك المتغيرات والتحديات المتوقع حدوثها.

دراسة جمعة (1993): "اتجاهات عالمية معاصرة لسياسات التعليم والتدريب الفني في كل من ألمانيا واليابان"

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى نظام التعليم الفني في كل من ألمانيا واليابان.

2. تطوير التعليم الفني في مصر من خلال الاستفادة من خبرات كل من ألمانيا واليابان.

اتبع الباحث منهج حل المشكلات للمفكر الانجليزي (Brian Holmes) حيث تتضح مشكلة البحث نتيجة حدوث فجوة بين عناصر التغير وعدم التغير.

وتوصل الباحث إلى مقترحات يمكن أن يقتدي بها في تطوير سياسة التعليم والتدريب الفني في جمهورية مصر العربية:

1. اعتبار سياسة التعليم الفني جزءاً من السياسة الاقتصادية.

2. العمل على توفير فرص للتعليم والتدريب الفني فيما بعد المرحلة الثانوية مثل المعاهد التكنولوجية في اليابان.

3. إنشاء مراكز تدريبية في المحافظات كمراكز التدريب في ألمانيا.

4. تحديث برامج التدريب وزيادة التخصصات وتطويرها بما يتناسب مع الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي في المجالات الصناعية والتجارية والصناعية.

5. بالنظر إلى سياسة التعليم والتدريب الفني في الدول المتقدمة مثل ألمانيا واليابان، نجد نجاحها يعود إلى البعد عن المركزية وعلى الأخص على المستوى التنفيذي.

دراسة عبد الشافي (1993): "الدور الاقتصادي والاجتماعي لمراكز التدريب في القطاع دراسة ميدانية"

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. الواقع الحالي للتأهيل المهني في قطاع غزة.

2. مدى تلبية هذا الواقع للمتطلبات الاقتصادية بما يتلاءم مع احتياجات التنمية.

3. استخلاص العبر بما يتلاءم مع احتياجات التنمية في قطاع غزة.

4. التعرف إلى مدى تناسب المؤهل والتدريب الحاصل عليه الطالب مع التجربة العملية في العمل.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وركز البحث على الدراسة الميدانية والتي شملت عينات أخذت عشوائياً من الخريجين والمدربين والمصانع والورش وكذلك المؤسسات.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. التأهيل المهني في غزة وما يقدم من دورات في مجالات وتخصصات مختلفة لم يكن يهدف إلى خدمة التنمية الاقتصادية، بل كان مساعدة للخروج من الضائقة الاقتصادية في القطاع.

2. نقل مهمة تصميم البرامج إلى خبراء متخصصين محليين لأنهم على اتصال دائم مع الواقع.

3. إن تصميم البرامج في مركز تدريب غزة UNRWA يتم بالعادة في الخارج من قبل خبراء متخصصين.

وأوصت الدراسة بـ:

تشكيل مجلس أعلى للتعليم المهني ليكون مشرفاً على وضع الخطط وإجراء الاتصالات مع كافة الجهات ذات العلاقة بهذا المجال.

دراسة الباروق (1996): "تطوير التعليم الفني في دولة قطر في ضوء خبرات مصر والكويت"

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى نشأة التعليم الفني في دولة قطر.

2. تقديم إجابة عملية لمواجهة أوجه القوة والقصور في مرحلة التعليم الفني.

3. اقتراح خطة للتعليم الفني تلائم البيئة القطرية.

واستخدم الباحث المنهج المقارن الذي تتعدد فيه جوانب الدراسة وفقاً لطبيعة المشكلة وتوصلت الدراسة إلى:

وضع تصور مقترح لتطوير التعليم الفني في دولة قطر انطلاقاً من أهمية وأهداف التعليم الفني، بنية التعليم الفني وعلاقته بالمراحل السابقة عليه واللاحقة له، محتوى برامج التعليم الفني، العلاقة بين التعليم الفني وسوق العمل.

وأوصت الدراسة بـ:

1. إتاحة فرص اختيار البرامج الدراسية أمام الطلاب وفقاً لقدراتهم واستعدادهم.

2. تكامل المعارف والخبرات النظرية والتطبيقية والعملية.

3. تحقيق المرونة داخل شعب وتخصصات كل نوع من أنواع التعليم الثانوي بالنظر إليها نظرة شمولية في ضوء شعب وتخصصات المرحلة ونوعيات التعليم فيها ككل من جانب وفي ضوء احتياجات المجتمع من جانب آخر.

4. استصدار تشريع بمنع مزاولة المهنة لغير المؤهلين لها.

دراسة كركة (1997): "واقع الإشراف الفني والتربوي للتعليم الثانوي الزراعي في سورية وتطويره"

تهدف الدراسة إلى:

1) تحليل أهداف التعليم الثانوي الفني الزراعي في سورية، وبخاصة ما يتصل بالإشراف الفني والتربوي.

2) تحديد المهمات المتوقعة للمشرف الفني والتربوي من وجهات نظر المدرسين الفنيين ومديري الثانويات الفنية الزراعية والمشرفين على التعليم الفني الزراعي في مديرية التأهيل والتدريب – وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي.

3) تقويم أداء المدرسين الفنيين في الثانويات الفنية الزراعية من خلال بطاقتي ملاحظة وتقويم للدروس النظرية والعملية.

4) التعرف على النظريات والاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي ودورها في تطوير التعليم الفني الزراعي.

5) اقتراح نموذج إشراف فني وتربوي متكامل يحدد الأساس في تطوير التعليم الثانوي الفني الزراعي في سورية.

طبقت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة الأصلي في العام الدراسي 94–95 وتألف من:

1) (141) مدرساً فنياً لمختلف المواد الفنية الزراعية.

2) (17) مديراً للثانويات الفنية الزراعية.

3) (22) مشرفاً في مديريات التأهيل والتدريب –وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي.

طبق عليها استبانة من (35) فقرة للمدرس والمدير كما طبقت استبانة للمشرف تتكون من (16) فقرة وطبقت أيضاً بطاقتي الملاحظة للدروس النظرية والعملية كلاً على حده، على عينة عشوائية من المدرسين، وطبقت على عينة من المدرسين قدرها (47) مدرس ومدرسة أي بنسبة 33.3% من المجتمع الأصلي. تحقق الباحث من صدقها من قبل لجنة من المحكمين.

أوصى:

– بإنشاء وزارة متخصصة بالتعليم الفني والمهني تتم بالأمور الإدارية والمالية ومتابعة شؤون التعليم الفني بمختلف أنواعه.

– الدعوة لعقد مؤتمرات وندوات وطنية المتخصصة بتطوير التعليم الفني الزراعي بشكل دوري.

- تطوير التعاون بين الدول العربية في مجال التعليم الزراعي.

استخدم الباحث المنهج المسحي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما أهداف التعليم الثانوي الفني الزراعي في سورية؟ وما أنواعها؟

2) ما المهمات الحالية التي يقوم بها المشرف الفني؟

3) ما المهمات المتوقعة للمشرف الفني والتربوي (المطور للعملية التعليمية -التعليمة).

4) من الذي يقوم مقام المشرف التربوي؟ وما هي مهماته؟

5) ما المعايير التي تستخدم حالياً في تقويم أداء المدرسين في الدروس النظرية والعلمية؟

6) ما النظريات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي الفني الزراعي؟

7) ما التطورات المستقبلية لدور الإشراف الفني والتربوي في تطوير التعليم الثانوي الزراعي؟

دراسة العجلوني (1998): "تقويم برنامج التعليم الفني التجاري من وجهة نظر سوق العمل الأردني"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على:

1. فاعلية برنامج التعليم الثانوي التجاري في سوق العمل الأردني من وجهة نظر الخريجين، ووجهة نظر المسؤولين عنهم.

2. أوجه الشبه والاختلاف بين وجهات نظر الخريجين والمسئولين نحو فاعلية برنامج التعليم الثانوي التجاري في سوق العمل الأردني.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من (165) خريجاً و (177) مسؤولاً في مدينة إربد الأردنية موزعين في جميع الدوائر الحكومية والخاصة والأعمال الحرة.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. البرنامج كان ناجحاً بدرجة متوسطة من وجهة نظر الخريجين والمسئولين في سوق العمل الأردني.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الخريجين وبين المتوسطات الحسابية لاستجابات المسؤولين لمدى فاعلية البرنامج، ويشير إلى رضا الخريجين عن البرنامج أكثر من رضا المسؤولين عنه.

وأوصت الدراسة بـــ:

إعادة النظر في برنامج التعليم الثانوي التجاري ليحقق التواؤم ما بين المدرسة وسوق العمل وزيادة فترة التدريب الميداني في المدرسة والمؤسسات العامة والخاصة، وتحديث الأجهزة والمعدات في المختبر التجاري المدرسي، والتركيز على الحاسوب في التدريب العملي.

دراسة شخيبر (1998): "الحاجة إلى التعليم المهني في فلسطين وتخصصاته"

هدفت الدراسة إلى:

1. توضيح التطور التاريخي للتعليم المهني في فلسطين منذ بدء التعليم الرسمي في فلسطين وحتى الآن.

2. مناقشة الوضع الحالي للتعليم المهني في فلسطين ومشاكل تطويره.

3. تحديد ما إذا كان هناك فروقات في الأداء تجاه أهمية التخصصات الواردة في الدراسة بين المجموعات المختلفة في الدراسة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

تم تحديد عينة الدراسة وفقاً لمجموعات مختارة من:

1. المدرسين والعاملين في المدارس الثانوية المهنية.

2. مدرسي المدارس الثانوية الأكاديمية.

3. المهنيين والفنيين العاملين في المؤسسات التعليمية.

واختير (180) مشاركاً من ضمن المجموعات الواردة أعلاه وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من قوائم وأسماء الجامعات والمعاهد والمدارس.

وتوصلت الدراسة إلى:

أن نتائج الدراسة المتعلقة بأهمية التخصصات المهنية المختلفة أظهرت أن هنـــاك ســـتة عشر تخصصاً مهماً حصلت الاستجابة عليها أعلى درجة موافق والمتمثلة في أربع نقاط من قبل مجموع المشاركين وهي:

1. التعليم الزراعي–المكننة الزراعية
2. التعليم الزراعي–البستنة الزراعية
3. التعليم الزراعي–الانتاج الحيواني
4. التعليم الصحي –مساعدة ممرضة
5. التعليم الصحي–فني صحة
6. التعليم الصحي–فني مختبرات
7. التعليم الصحي–مساعد طبيب أسنان
8. التعليم الصحي–ممرضة قانونية
9. تعليم مهنة العمل السياحي
10. التعليم الفني–لحام أوكسجين
11. التعليم الفني–ميكانيكا سيارات
12. التعليم الفني–تجليس سيارات
13. التعليم الفني–تصليح أدوات الكترونية
14. التعليم الفنـــي– تصـــليح أدوات منزليـــة الكترونية
15. التعليم الفني–كهرباء
16. الاقتصاد المنزلي

وقد أوصت الدراسة بـــ:

إجراء دراسات على المستوى الوطني لاختيار أكثر التخصصات المطلوبة بصورة تكون أكثر دقة، حيث إن هذه الدراسة اعتمدت على آراء المهنيين في تحديد التخصصات وهي تكـــون أقل دقة في تعميم نتائجها مقارنة بالدراسات الميدانية لمسح المهارات المطلوبة لســـوق العمـــل الفلسطيني.

دراسة النيرب (1998): "واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غـــزة مـــن وجهـــة نظـــر المعلمين"

هدفت الدراسه إلى التعرف على:

1) واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة كما يدركه المعلمون.

2) إجراء مقارنات في إدراك هذا الواقع تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي للمعلم، وخبرته التدريسية وتخصصه العلمي، ومجال تدريسه والمؤسسة المشرفة.

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع معلمي الكليات التقنيه في محافظات غزة وهي كلية فلسطين التقنية وكلية العلوم والتكنولوجيا ومركز تدريب وكالة الغوث البالغ عددهم (127) معلماً. طبقت على (113) معلماً بسبب استثناء بعض المعلمين المجازين الذين لم يستجيبوا للاستبانة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن الأسئلة التالية وهي:

- ما واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة كما يدركه المعلمون؟
- هل يختلف واقع منهاج التعليم التقني بمحافظات غزة باختلاف متغير كل من المؤهل العلمي؟
- هل يختلف واقع منهاج التعليم التقني بمحافظات غزة باختلاف متغير كل من تخصص المعلم؟
- هل يختلف واقع منهاج التعليم التقني بمحافظات غزة باختلاف متغير كل من مجال تدريس المعلم؟
- هل يختلف واقع منهاج التعليم التقني بمحافظات غزة باختلاف متغير كل من المؤسسة المشرفة؟

من خلال تطبيق استبانة تكونت من (40) فقرة تم التحقق من صدقها باعتماد الباحث على طريقتين هما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وقام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة معامل كرونباخ ألفا وتبين قيمته تساوي (9).

ومن أهم النتائج التي وصل إليها الباحث هي:

- معلمو التعليم التقني ذو كفاءة عالية في العملية التدريسية واستعمال التقنيات بوسائله المساعدة.
- من أهم مشكلات التعليم التقني هي قدرة التجهيزات والوسائل المعينة المتاحة.
- أهداف التعليم التقني واضحة في أذهان المعلمين وترتبط باحتياجات الطلاب وقابلة للتحقيق ومرتبطة بواقع المجتمع الفلسطيني.

– هناك اتجاهات ايجابية نحو ممارسة التعليم التقني مع تكامل في الأداء من النواحي النظرية والعملية.

دراسة العصار (1999): "تطوير مراكز التدريب المهني في لواء غزة في ضوء بعض متطلبات التنمية لدولة فلسطين"

هدفت الدراسة للتعرف على:

1. واقع نظام التدريب المهني في لواء غزة.

2. المشكلات التي تواجهها مراكز التدريب المهني في لواء غزة من وجهة نظر المدربين والطلبة.

3. متطلبات تطوير مراكز التدريب المهني في لواء غزة وفي ضوء بعض متطلبات التنمية لدولة فلسطين من وجهة نظر قادة العمل الميداني.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من قادة العمل المهني في لواء غزة وعددهم (38) مدرباً.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

1. (100%) من قادة العمل المهني موافقون على أهمية الأخذ بالتخطيط العلمي عند وضع برامج التدريب.

2. (94.7%) من قادة العمل المهني موافقون على أهمية مراجعة الخطط التدريبية بصورة دورية.

3. (100%) من قادة العمل المهني موافقون على الحاجة إلى تطبيق قواعد السلامة والاستغلال الأمثل للمباني والمعدات والتجهيزات وإجراء الصيانة الدورية لها.

وقد أوصت الدراسة بـ:

1. ضرورة بلورة سياسة واضحة ومحددة للتدريب المهني في فلسطين، وتعزيز مصادر التمويل المالي للتدريب المهني والفني.

2. عقد دورات فنية وتربوية للمدربين.

3. تطوير المعدات ووسائل التدريب وتحديثها.

دراسة عبد الصمد (2000): "التعليم الفني ودوره في تحقيق متطلبات سوق العمل في جمهورية مصر العربية"

هدفت الدراسة إلى:

وضع تصور لتقدير التعليم الفني لرفع كفاءته بدءاً من البعد الفلسفي إلى المضمون والمبررات وصولاً إلى ما ينبغي أن يكون عليه التعليم الفني ليتواءم مع متطلبات سوق العمل.

واستخدم الباحث المنهج الميداني.

وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الفني يعاني من العديد من المشكلات أهمها:

1- عدم الاتساق مع متطلبات سوق العمل.

2- وجود عدد من المهن المستحدثة التي لا تجد من يشغلها.

3- عدم وجود خطة حالية أو مستقبلية يعول عليها مخططو التعليم في تحديد ما هو مطلوب من مهن وتخصصات في سوق العمل.

وقد أوصت الدراسة بـــ:

ضرورة تخطيط التعليم الفني في ضوء الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة وفي ظل التغيرات الاقتصادية عالمياً وإقليمياً ومحلياً.

دراسة غنيم (2001): "التخطيط للتدريب المهني في مصر في ظل سياسة الإصلاح الاقتصادي"

تهدف هذه الدراسة على:

1. التعرف إلى الوضع الحالي لنظام التدريب في مصر.

2. التعرف إلى أهم الاتجاهات العالمية في تخطيط التدريب المهني.

3. وضع تصور مقترح لتخطيط التدريب المهني في مصر في ظل سياسة الإصلاح الاقتصادي وفي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتخطيط التدريب المهني.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومدخل النظم الذي يقوم على النظرية العامة بهدف التعرف إلى الظاهرة موضع الدراسة والوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكها بالاضافة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه التعليم المهني.

وتوصلت الدراسة إلى:

1. لم يعد هناك من شك في الأهمية البالغة لنظم التعليم والتدريب المهني، فهي التي تزود الاقتصاديات الحديثة بالوقود اللازم لتنميتها وتطويرها.

2. كلما زاد الاستثمار في الموارد البشرية كلما ارتفع مستوى الإنتاجية.

3. ضرورة مراجعة وتكييف برامج التدريب المهني في ظل العولمة والخصخصة بصفة مستمرة.

دراسة حمدان (2002) بعنوان: "مشكلات المدارس الثانويه الصناعية الحكومية محافظات الضفة الغربية من وجهه نظر المعلمين"

هدفت الدراسة الى:

1) تحديد درجه مشكلات المدارس الثانوية الصناعية الحكومية في محافظات في الضفة الغربية من وجهه نظر المعلمين.

2) تحديد تأثير كل من (الجنس والعمر وموقع المدرسة وسكن المعلم والمؤهل العلمي، ومجال التدريس، وسنوات الخبرة ومستوى الدخل الشهري، وتخصص المعلم). على تقييم مشكلات المدارس الثانوية الصناعية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.

3) تحديد أهم المقترحات التي يمكن أن تكون حلولاً لهذه المشكلات من وجهة نظر المعلمين العاملين في تلك المدارس.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، استخدم خلاله استبانة تكونت من (62) فقرة جاءت على نمط مقياس ليكرت الخماسي، تحقق من صدق الأداة من خلال مجموعة من المحكمين على مجتمع الدراسة الذي يمثل عينة قصدية تكون من (120) استبانة.

وقام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ووصل الثبات الكلي للأداة إلى (92,).

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

1) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير كل من: العمر، مكان السكن، مجال التدريس (نظري أو عملي)، سنوات الخبرة، موقع المدرسة.

2) توجد فروق دالة احصائياً لمتغير المؤهل العلمي في ثلاث مجالات: مجال التنظيم والأنظمة ومجال مشكلات المناهج ومجال مشكلات الأهالي والطلاب.

3) توجد فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الدخل الشهري في مجال مشكلات المعلمين والمدربين.

4) توجد فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير التخصص في مجال مشكلات الأهالي والطلاب.

وأوصت الدراسة على:

أ. ضرورة تقديم الدعم المادي للمدارس الصناعية وتوفير التجهيزات والإمكانات الحديثة.

ب. ربط التعليم الصناعي بالتنمية الصناعية لمواكبة التطور التكنولوجي الحديث.

جـ. إعداد برامج تدريبية هادفة للمعلمين.

د. ضرورة التوعية عن طريق وسائل الاعلام.

هـ. التنسيق بين المدارس الصناعية والقطاع الخاص لتدريب الخريجين.

و. إجراء دراسات تتعلق بمشكلات التعليم المهني بفروعه المختلفة. ومشكلات الطلبة في المدارس المهنية وإجراء دراسة موازية في قطاع غزة ومقارنة النتائج.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة فرانتز وآخرون Frantz & Others (1986): بعنوان "**متطلبات التخرج من التعليم الثانوي ونماذج التسجيل في برامج التعليم المهني في الولايات المتحدة الأمريكية**"

هدفت الدراسة إلى تحديد التغيرات في متطلبات التخرج من المدارس الثانوية العليا وتأثيرها على برامج التعليم المهني من خلال إجراء دراسة على برامج الالتحاق بالمدارس العليا والمدارس المهنية في فرجينيا وبقية الولايات.

وقد أعدت لذلك استبانة لمديري المدارس المهنية في جميع الولايات بما مجموعه (53)، وقد تبين من خلال المسح زيادة متطلبات التخرج من المدارس العليا زادت في (45) ولاية واقليم فقد ارتفعت أعداد الملتحقين في (11) ولاية وانخفضت في (33) ولاية واستقرت دون تغيير في (8) ولايات.

أما بالنسبة للتعليم المهني فقد ازداد عدد الملتحقين في (15) ولاية واقليم، و(13) ولاية لم تشهد تغييراً، وانخفض العدد في (22) ولاية.

وقد تم إجراء مقابلات تلفونية مع مشاركين في (4) ولايات التي كانت نتيجتها انخفاض أعداد الملتحقين بالتعليم المهني وازدياد في أعداد الملتحقين في المدارس الثانوية العليا وكان الاعتقاد في ثلاث ولايات من الأربع أن سبب الانخفاض في أعداد الملتحقين بالتعليم المهني هو زيادة الملتحقين بالتعليم العالي.

ومن خلال إجراء مقابلات تلفونية مع مشاركين في (9) ولايات أظهرت هذه المقابلات زيادة أعداد الملتحقين بالتعليم المهني وانخفاضها في التعليم الثانوي ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها:

أ.المخصصات المالية للطالب.

ب. ارتباطه ببرامج التسويق.

جـ. ارتباطه بخبرات العمل الجماعي التعاوني.

د. تنوع فترات انعقاد برامج التعليم المهني.

هـ. التحاق البالغين والكبار في برامج نهارية.

و. التركيز على التأهيل المهني قبل خضوع الطلبة في برامج التعليم المهني خلال التعليم الأساسي.

وتوصي الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات من شأنها تشجع على الالتحاق ببرامج التعليم المهني.

- دراسة شين وشيه(Chen & Shih (1989: بعنوان "التعليم المهني على مفترق الطرق في تايوان"

تقرير وصفي لبرامج ومناهج التعليم المهني في تايوان والذي بين مدى ارتباط هذه البرامج بالأولوية الوطنية المتعلقة بالتطور الاقتصادي.

لقد كانت نسبة التحاق الطلبة بالمدارس الثانوية المهنية 68% حيث بدأت الدولة تولي اهتماماً بتطوير مستوى المناهج، ففي عام 1986م تم تجديد المناهج المتعلقة بالتعليم الصناعي والملاحي ليستكمل في عام 1988م تطوير مناهج التعليم الزراعي والإدارة العامة وإدارة الأعمال والاقتصاد المنزلي.

وقد التحق عام 1989م أكثر من نصف مليون طالب في مدارس التعليم المهني و20% من المتخرجين منها وجدوا وظائف في مجال تخصصهم.

إن التغيرات الاجتماعية في تايوان ومع التطورات التقنية والصناعية العالية وقلة عدد العاملين في الأعمال التقليدية والعبء الزائد للمناهج المدرسية وتغير توقعات الطلبة نحو التعليم والوظيفة أدت إلى سياسات وطنية جديدة دفعت وزارة التربية والتعليم إلى توسيع التعليم المجاني ليكون حتى السنة الثانية عشرة بعد أن كان في تسع السنوات الأولى ليشمل التعليم المهني الثانوي في عام 1993م، ورجوعاً للتقديرات هناك ما يزيد عن 60% من الطلاب في المرحلة الثانوية سيلتحقون بالتعليم المهني.

- دراسة روستي وآخرون (1990) Rossetti & Others: بعنوان "**فحص العوامل التي تؤثر في عدم التحاق الطلاب في المدارس الثانوية المهنية**"

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب عزوف طلاب المدارس الثانوية للالتحاق ببرامج التعليم المهني.

من خلال تحليل استجابات طلاب الصف الحادي عشر على فقرات استبانة وزعت في خمس مدارس مهنية تم اختيارها عشوائياً في جنوب غرب أهايو، وكان عدد المستجيبين (633) وخلصت إلى النتائج التالية:

1) 60% من العينة سجلوا في مناهج أكاديمية في حين 40% توجهوا نحو التعليم العام والمناهج العامة.

2) الطلاب الذكور البيض الذين ينتمون إلى مجتمع وضعها الاجتماعي والاقتصادي عالٍ ينظرون إلى التعليم المهني نظرة سلبية.

3) من الأسباب التي تمنع الطلبة في التسجيل والالتحاق ببرامج التعليم المهني هو أن البرامج المقدمة ليست في مجال اهتماماتهم، وهي برامج مغلقة لا تؤدي إلى التعليم الجامعي.

4) النظرة السلبية لمجتمع هؤلاء الطلبة نحو التعليم المهني.

5) 50% من عينة الدراسة لديها اتجاهات معتدلة نحو التعليم المهني في حين 50% الأخرى لديها اتجاهات سلبية نحوه.

6) تشير الدراسة إلى أن للأمهات دوراً كبيراً في التأثير على أولادهن في عدم التوجه نحو التعليم المهني يليه تأثير الأصدقاء ثم الأخوة ثم المعلمين في مدارسهم الأساسية.

ومن أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة:

1. لا بد من تطوير النظرة نحو التعليم المهني لتحاشي صراعه مع التعليم الأكاديمي العام.
2. زيادة حملات التوعية المهنية والاعلامية نحو هذا النوع من التعليم.

- دراسة بريتشارد Pritchad (1991): "التعليم الفني والمهني والمدرسة الثانوية: ماذا يقول أعضاء مجلس المدرسة"

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة العلاقة بين التعليم الفني والمهني وبرامج المدرسة الثانوية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

تكونت عينة الدراسة من (451) من أعضاء المجلس المحلي للمدرسة ومن الإداريين وموظفي الأعمال المهنية بالمدرسة، ومن خلال (11) استمارة للتصريح بالرأي عن التعليم الفني المهني الثانوي.

وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

أظهر المستجيبون موافقة ساحقة على أن التعليم الفني يجب أن يكون جزءاً متمماً لمنهج المدرسة الثانوية، ووافقوا أيضاً على ثلاثة أغراض من خمسة للتعليم الفني الثانوي وهي بالتحديد:

1. الخبرة المتعاونة في العمل والتلمذة الصناعية.
2. المهارات والمعلومات الفنية لدخول مجال العمل.
3. الاكتشاف والتوجيه والإدراك لمجال العمل.

وقد أوصت الدراسة بـ:

1. أن يضبط مجلس الولاية البرامج المهنية من خلال المقاييس القانونية لأداء الطالب.
2. خروج الطلبة للعمل كجزء من وقت دراستهم.

- تقرير مكتب الاحصاء العام الأمريكي General Accounting Office U.S (1993):

بعنوان "الوضع القائم للتعليم المهني في العام الدراسي 1991/1990 والمؤشرات الأولية للتغير في مستوى التعليم الثانوي"

تقرير تقييمي مقدم للكونغرس الأمريكي كخطوة تمهيدية للتعرف على التغيرات التي حدثت على التعليم المهني بعد إنشاء مؤسسة بركنز للتعليم المهني وتطبيق التكنولوجيا.
"Catl D. Perkins vocational & applied Technology"

هدف التقرير إلى جمع معلومات حول الوضع القائم في المدارس المهنية في العامين 91/ 92 وقارنتها بتقارير عام 1992، تقدير نوعية البرامج المقدمة واحصاء عدد الملتحقين بالتعليم المهني.

وقد عزا التقرير التغير والتحسن الذي أفرز مخرجات جيدة محدودة إلى تحسين تدريب المعلمين وتطور المناهج أو حتى على الأقل التعديلات الجزئية التي جرت عليها.

لكن ما تركزّ عليه المؤسسة هو ألا ينخفض عدد المدارس المهنية المستهدفة من قبل أكبر عدد من الطلبة بشكل دال احصائياً عام 1992 كما رصدت تغيراً بسيطاً على مساهمة القطاع الخاص في التعليم المهني ومشاركته.

وخلص التقرير إلى أهمية توجيه دوائر التربية والتعليم، الولايات والمدارس المحلية إلى مواجهة الأهداف المستقبلية المعدلة وإدراك أهمية برامج التعليم المهني ورصد البيانات التي تساعد في تعزيز ذلك.

- دراسة هايورد وتالمدج Hayward & Tallmadge (1995): بعنوان "استراتيجات لابقاء الطلبة في المدارس"

دراسة تقييمية استمرت ثلاث سنوات تهدف إلى استخلاص نتائج حول كيفية طرح مشاريع تعليم مهني لتشجع الطلبة الذين على وشك ترك مدارسهم أو تركوها للبقاء أو العودة إليها.

قُيمت النتائج التي جمعت من (12) موقعاً والتي حصل عليها ست من 10 متطوعين في المشروع الممول من قبل Coopreative Demonstration program of carl D. Perkins vocational Education Act. أن ثلث المشاريع حققت نجاحاً مشهوداً في خفض عدد الطلبة الذين تركوا المدرسة.

والمشاريع الأكثر نجاحاً هي التي أظهرت تحسيناً في أداء المشاركين ودعمهـــا حيـــث أظهرت النتائج أن 10 طلاب من بين 12 طالباً تزيد نتائجهم عن المعدل، (7) أظهروا انخفاضاً في عدد المساقات التي فشلوا فيها، و (7) أظهروا تحسيناً في إدراكهم بسلامة بيئتهم المدرسية.

وأبدت الدراسة أهم العناصر التي تؤثر في استمرارية ارتباط الطلبة بمدارسهم وتـــؤثر في نجاحهم الأكاديمي هي:

1. بيئة شخصية قليلة العدد كتلك المتوفرة في مدرسة داخل مدرسة أو المدرسة البديلة.

2. بيئة مبنية ومصممة لتتضمن توقعات سلوكية عادلة وقوية.

3. تعليم مهني يتكامل مع التعليم العام الأكاديمي والتي تتيح الفرص لوظائف ومهن على مستوى جيد أو ليستمر لاكمال دراسته بعد الثانوية.

4. التعاون الرسمي المستمر بين العناصر الاكاديمية والمهنية للمشاركين في بـــرامج المـــدارس الثانوية.

5. توفر عنصر التشاور الرسمي الذي يتضمن الاهتمام بالمشاكل الشخصية الوظيفيـــة وإبـــراز تعليمات مهارات الحياة.

6. اهتمام شخصي وداعم من الكبار (البالغين) من خلال توجيه اهتمامهم لمشاريع مشابهة.

- دراسة توما وبيرنز(1996) Tuma & Burns: بعنوان "ميول المشـــاركة فـــي التعلـــيم الثانوي المهني بين عامي (1982-1992)"

كتقرير تحليلي احصائي برعاية المركز الوطني لاحصـــائيات التعلـــيم فـــي واشـــنطن للمعلومات التي وردت من بعض المدارس المهنية واللجنة الوطنية لتقييم تقدم التعليم، من خلال توجيه الأنظار حول نماذج المساقات العامة المعطاه لخريجي المدارس العليا حيث أظهرت رغبة الطلبة في دراسة مساقات مهنية تبين العلاقة بين المساقات المهنية والأكاديمية المعطاه وكانـــت خلاصة الدراسة ما يلي:

1- الطلاب المهنيون ينهون مساقات عملية أكاديمية في عام 1992 أكثر منها في عام 1982.

2- المشاركة في البرامج التكنولوجية المتقدمة لم تزد بشكل دال احصائياً بين عامي 1982 و1992م.

3- مشاركة الطلبة في البرامج المهنية والتي لا تناسب النوع (ذكر/أنثى) لم تزد بشكل دال احصائياً خلال فترة الدراسة، فبالرغم من التفاوت بين الذكور والاناث في التوجه نحو برامج التعليم المهني يقل بسبب الانحدار في معدل البرامج التي كان النوع يسيطر على اختيارها.

4- يلتحق ببرامج التعليم المهني معظم الطلبة ضعيفي التحصيل وغير القادرين في النجاح أكاديمياً.

5- تنتشر برامج التعليم المهني في مستوى المدارس الثانوية بشكل جيد.

- دراسة اليونسكو (1996) UNESCO: بعنوان "التعليم العام وأهميته في المدارس التقنية والمهنية في الاتحاد السوفيتي" دراسة نظرية

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. بيان التعليم العام وأهميته في الاتحاد السوفيتي.
2. توضيح أهداف التعليم العام في المدارس الفنية والمهنية.
3. إظهار أهمية تحسين مؤهلات العمال والفنيين الذين يعملون في المصانع.

ومن أهم النتائج ضرورة أن يتمتع المدرس في المدارس المهنية بمجموعة من الكفاءات والمهارات أهمها:

أ. معارف عامة ومتخصصة ومعارف في طرق التدريس والتخطيط والتنظيم والبحث والاطلاع.

ب. الاهتمام بمدرسي المدارس الفنية والمهنية في جميع الجوانب الاكاديمية والمهنية وعقد دورات لتحسين مؤهلات العمال الفنيين الذين يعملون في المصانع.

- دراسة المركز الوطني للأبحاث حول التعليم المهني (1998) National Center for Vocational Education Research: بعنوان "احصائيات التعليم والتدريب المهني الاسترالي عام 1998"

بينت الدراسة أن عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني في استراليا يزيدون بسرعة في السنوات الخمس الماضية، حيث يقدر عدد الطلبة الملتحقين بقطاع التعليم المهني يصل إلى (80,000) طالب أي بنسبة 88% ممن تقدر أعمارهم ما بين (15–19) سنة، وفي عام 1998 يقدر عدد الطلاب في المدارس الثانوية المهنية (40,400) طالب أي بنسبة 37.3% من الطلبة قد تم تسجيلهم لدراسة المساقات الأولية المهنية ليكون في مستوى من المهارة أقل مما يتطلبه السوق.

ومن أهم المجالات التي يدرسها الطلبة في مدارس التعليم المهني في التخصص الأساسي هي خدمات، الضيافة (الفندقة)، النقل ثم يتبعها الادارة العامة وإدارة الأعمال، والاقتصاد، والهندسة، والبحوث.

لكن أهم المجالات التي يدرسها الطلبة غير المنتظمين في المدارس الثانوية هي ادارة الأعمال والإدارة العامة والاقتصاد، يتبعها دراسة حقول أخرى في التعليم المهني وهندسة وخدمات.

وبينت الدراسة أن 48% من الطلاب المعنيين المنتظمين في الدراسة في المدارس تم التحاقهم وتسجيلهم في مساقات المستوى الأول والثاني من برامج الكفاءة في أشكال العمل وكانت نسبة النجاح تصل إلى 64.8% وهي نسبة قريبة من معدل الطلاب المهنيين (63.0%).

وأوضحت الدراسة أن في عام 1998 أن (336,900) طالب في مستوى عامل ماهر تم إحصاؤهم في جميع قطاعات التعليم المهني حيث أن (15,700) طالب ما زالوا ينتظمون في مدارسهم الثانوية.

– دراسة بريستين (1998) Prestine: بعنوان "تطوير وإعادة تشكيل برامج التعليم المهني والأكاديمي في المدارس الثانوية العليا التقليدية والشاملة"

هدفت الدراسة اختبار مدارس التعليم العام والمدارس الشاملة لعلاقتهما في جهود إعادة الهيكلية التي أوصى بها تحالف المدارس الأساسية، فبعد اجتماعهم والتزامهم بتغيير المدارس

الأساسية، تورطت في سلسلة إعادة تشكيل التعليم المهني وإصلاحه الذي أُحيل إلى مؤسسة (Tech Perp).

رُصدت جهود الاصلاح كدراسة حالة في كل مدرسة طُورت من خلال متابعة التسلسل الزمني لجهود التغيير والأحداث التي أثرت على فترة التغيير، وكانت الخلاصات حول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ماذا حدث لإصلاح التعليم المهني في هذه المدارس وارتباطه بتغير المدارس الأساسية؟

2. ما التفاعل والعلاقات التي حدثت بين إعادة هيكلية المدارس الأساسية وبين القرارات الحكومية حول التعليم المهني في كل مدرسة؟

وقاد تحليل المعلومات إلى استخلاص العوامل التي تؤثر في نوعية المساقات التي تُدرس في المدارس الثانوية العليا العامة والشاملة ومخرجاتها.

وبينت الدراسة أن بالرغم من جهود الإصلاح تواجه صعوبات في كل من المدارس الثانوية العليا العامة والشاملة، لكن دراسة الحالة لكل منها تفصح عن تقدم بصورة كبيرة في تنفيذ القرارات بسبب عاملين:

1- لأن المدارس الأكثر نجاحاً هي التي تربط بين أفكار المدارس الأساسية والإصلاح في التعليم المهني.

2- مدارس أخرى تستثمر الكثير لتحافظ على وضعها القائم.

وخلصت الدراسة إلى الأمور التالية:

1. أهمية جهود الإصلاح والتغيير في المدارس الثانوية.

2. الاهتمام بالجهود المبذولة في إعادة تشكيل وإصلاح المدارس بشكل عام.

3. الاستمرار في مركزية التعليم الأكاديمي.

4. جهود الإصلاح في المدارس الثانوية العليا لها وقع وتأثير على إعادة النظر في برامج التعليم المهني.

- دراسة سيكمدت Schmidt (1998): "تطوير التعليم الفني والمهني في ألمانيا وتحسينه"

هدفت الدراسة إلى: معرفة أهمية النظام التعليمي المزدوج في التعليم والتدريب المهني بألمانيا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى:

وجود بعض المقاييس المختلفة التي يمكن أن تكون مقترحات لمواجهة التحديات التكنولوجية التي تقابل التعليم والتدريب المهني:

1- تطوير المنهاج.

2- التدريب المستمر والتدريب الأولي.

3- الورش التدريبية في الشركات (Inter-Company).

4- الحلقات الدراسية الأساسية للمدربين والمدرسين.

5- مجالات فنية على مدى أوسع للبنات.

6- الدراسة والتطوير للتعليم المهني.

- دراسة ستيرن Stern (1999): بعنوان "التقييم الموجه والعميق لمستقبل تدريب باهر في المدارس الثانوية المهنية، ماذا يمكن للتقييم الوطني للتعليم المهني (NAVE) أن يفعل؟"

هدفت الدراسة إلى وضع استراتيجية مقترحة للتقييم الوطني للتعليم المهني في المدارس الثانوية (National Assessment of vocational education = NAVE).

وذلك من خلال جمع بيانات خاضعة لنظام محاسبة ومراقبة في مختلف الولايات لرصد أثر إخضاع الطلبة لبرامج التعليم والتدريب المهني على إنجازهم الأكاديمي والعملي، وللإجابة عن ما إذا كان هذا الإنجاز بسرعة منظمة مقارنة بتلك المدارس التي لا تخضع لمثل هذه البرامج.

وقد خلصت الدراسة من خلال مجموعة من الملاحظات واستطلاع الآراء أفرزتها مجموعة مقابلات عن مدى ملائمة هذه البرامج لمناهج المدارس وتنظيمها وأثرها في تعزيز أساليب التعليم والتعلم سواء في مساقات مهنية أو غير مهنية، وأثرها في زيادة إنجاز الطلبة الكمي أيضاً.

- دراسة ليو(2001) Liu: بعنوان "إعادة تشكيل التعليم المهني في الصين وتطويره "

وصفت الدراسة كيفية تطوير وإعادة تشكيل التعليم المهني في الصين على مدى العشرين سنة الماضية ويتدرج هيكله في عدة مستويات تبدأ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى والتي ترتبط بالقطاعات الصناعية وترتبط بالتعليم الثانوي المنتظم، هذا التطور تم خلال ثلاث مراحل، حيث تم اصلاح التعليم الثانوي المهني الأعلى منذ عام 1980م بينما تم البدء بالتطوير الفعلي للتعليم العالي في نظام التعليم المهني منذ عام 1994م.

عام 1998 بدأ الاهتمام بتسهيل التواصل والاتصال بين التعليم المهني والتعليم العالي. ونظام التعليم المهني اليوم في الصين ينتقل بين المدارس المهنية ومراكز التدريب المهني في ثلاث مراحل هي:

1- مدارس التعليم الثانوي الأدنى في المناطق الريفية حيث الاقتصاد والصناعات أقل تطوراً والتي التحق بها (900,800) طالب عام 1999.

2- مدارس التعليم المهني الثانوي الأعلى وتتكون من (3,962) مدرسة متخصصة و (8,317) ثانوية عليا و (4,098) مدرسة للعمال المهرة و5165 مدرسة متخصصة للكبار البالغين عام 1999.

3- التعليم العالي المهني والتقني والذي يكون بين (2-3) سنوات يسجل فيها الطلاب الذين أنهوا المدارس النظامية العليا في مساقات تهدف إلى تدريب الموهوبين نحو العمل العملي والحرفي.

ومن أهم المشاكل التي تواجه التعليم المهني في الصين هي:

1. عدم رغبة القطاع الخاص في التعاون مع نظام التعليم المهني.
2. مخرجات التعليم المهني لا تلبي احتياجات سوق العمل.
3. هيكلية نظام التعليم المهني غير محكمة التشكيل.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة إجراء دراسات أخرى من شأنها تطوير التعليم المهني في الصين.

- دراسة فريتاكون وروزيز (2003) Vertakon & Rousseas: بعنوان "التعليم والتدريب المهني في اليونان"

دراسة تحليلية تبين وضع التعليم المهني في اليونان، حيث بينت الدراسة أن التعليم والتدريب المهني آخر ما يلجأ إليه الشباب بالرغم من جهود الدولة المستمرة لرفع التعليم والتدريب المهني كخيار يساوي غيره من الخيارات الأخرى المتاحة للشباب، فبالرغم من نتائج الأبحاث التي بينت أن خريجي التعليم والتدريب المهني يواجهون صعوبات أقل في إيجاد عمل أكثر من غيرهم ممن هم خريجي التعليم الأكاديمي العام.

ففي العقد الأخير، شهد التعليم والتدريب المهني تطوراً وتمتع بمرونة في خصوصيات التدريب مقدماً كفاءة متطورة معتمدة على المعرفة المهنية وإكساب المهارات من خلال وسائل وطرق وطنية معتمدة.

لقد تم إعادة فلسفة التعليم الثانوي العالي بحيث يتضمن مسارين:

الأول: مدارس شاملة بدون توجيه مهني.

الثاني: مدارس مهنية وتقنية.

لذلك بينت الدراسة لمن يبحثون عن التعليم والتدريب المهني الآتي:

أ. أعدت مدارس خصيصاً للتعليم المهني والتقني.

ب. التدريب في مواقع العمل من خلال برامج التلمذة الصناعية.

جـ. يتاح للملتحقين بالسنة الأولى ببرامج التعليم المهني تغطية مالية كاملة من قبل هذه المؤسسات.

د. وتقدم بعض مؤسسات الدولة والقطاع الخاص بعض عروض العمل لخريجي هذه المدارس.

وقد بينت الدراسة أن اليونان في عام 2000 أنفقت 3.8% من الدخل الإجمالي على التعليم وأقل من 5.2% على التعليم المهني.

ملخص الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تم عرضها اتضح للباحثة ما يلي:

1. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أثر إقبال الطلبة على التعليم المهني على العائد الاقتصادي لهم بعد تخرجهم كما بينته دراسة عبيدات (1980)، وفرانتز (1986).

2. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني كما بينته دراسة كل من مدانات (1982)، ودراسة جعيني (1991)، ودراسة الرياشي (1991)، فرتياكون روزيز (2003). وخالفهم بذلك عبيدات (1980).

3. أشارت كثير من الدراسات السابقة إلى سبل تطوير التعليم المهني كما في دراسة الرياشي (1991)، ودراسة بهواش (1993)، ودراسة البـاروق (1996)، ودراسة شخيبر (1998)، ودراسة عصار (1999)، ودراسة عبد الصمد (2000)، ودراسة غنيم (2001).

4. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن اتجاهات الأسرة نحو التعليم المهني لا يتأثر بدلالة احصائية باختلاف مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية كما في دراسة مدانات (1982)، ودراسة عبيدات (1981)، ودراسة جعيني (1992)، وقد اختلف معها دراسة روستي (1990).

5. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى إلتحاق الطلبة ضعيفي التحصيل وغير القادرين على النجاح أكاديمياً بقطاع التعليم المهني كما بينته دراسة توما وبيرنز (1996)، ودراسة معياري (1991)، ودراسة حمدان (2002)، واختلف معها دراسة عبيدات (1981) التي بينت أن تحصيل الطلبة في المدرسة في المرحلة الإلزامية لا يتأثر بدلالة احصائية نحو اتجاهاتهم نحو التعليم المهني.

6. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى نظرة المجتمع الدونية للتعليم المهني وللملتحقين به كما بينته كل من دراسة عبيدات (1981)، ودراسة روستي (1990)، دراسة حمدان (2002)، دراسة معياري (1991).

7. أشارت بعض الدراسات السابقة إلى عدم قدرة خريجي المدارس المهنية من إيفاء احتياجات خطط التنمية في بلادهم كمّاً وكيفاً ومتطلبات سوق العمل كما بينته دراسة عبد الجليل (1981)، ودراسة زيدان (1993)، ودراسة بهواش (1993)، ودراسة عبد الشافي (1993)، ودراسة العجلوني (1998)، ودراسة عبد الصمد (2000)، ودراسة عصار (1999)، ودراسة غنيم (2001)، ودراسة ليو (2003).

8. اتفقت بعض الدراسات السابقة على العوامل المؤثرة في كفاءة خريجي التعليم المهني وحالت دون تناسبها مع حاجة سوق العمل كمّاً وكيفاً كعدم ملائمة المناهج مع التغيرات التكنولوجية، ونقص الإمكانات والتجهيزات، وعدم كفاية المعلمين وضعف مستوى تدريبهم وبينته دراسة عبد الجليل (1981)، دراسة زيدان (1983)، دراسة عليمات (1990)، ودراسة الجندي (1990)، ودراسة الرياشي (1991)، ودراسة معياري (1991)، دراسة مسودي والقيق (1990)، دراسة النيرب (1998)، دراسة حمدان (2002).

9. بينت دراسة كل من بهواش (1993)، وحمدان (2002)، أن فلسفة التعليم المهني فلسفة تقليدية في أهدافها ومحتواها وسياسة القبول فيه.

10. بينت دراسة كل من توما وبيرنز (1996)، دراسة مسودي والقيق (1990)، ودراسة معياري (1991) ضعف التحاق الإناث ببرامج التعليم المهني.

11. أشارت دراسة جعيني (1992)، ودراسة النيرب (1998) إلى وجود اتجاه ايجابي نحو التعليم المهني.

12. أشارت دراسة مسودي والقيق (1990، دراسة الرياشي (1991)، إلى أن أهداف التعليم المهني والفني تتنوع حسب المؤسسة المشرفة على الأعداد المهني والتدريب.

13. أوصت بعض الدراسات إلى ضرورة وضع سياسة واضحة للتدريب وتحديث وسائله وتطوير المعدات واستخدام تكنولوجيا متقدمة في التدريب كما بينته دراسة عبد الجليل (1981)،

دراسة عليمات (1990)، دراسة جندي (1990)، دراسة العجلوني (1998)، دراسة عصار (1991)، دراسة غنيم (2001).

14. أوصت بعض الدراسات إلى ضرورة توفير إرشاد مهني وتقوية الاتجاهات مهنية من خلال وسائل الإعلام المختلفة والاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي كما بينته دراسة جعيني (1992)، ودراسة الجندي (1990)، ودراسة روستي (1990).

15. أوصت بعض الدراسات إلى ضرورة تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم المهني كدراسة ريتشارد (1991)، ودراسة هايورد وتالمدج (1995).

16. أوصت دراسة بهواش (1993) بإعادة صياغة أهداف التعليم المهني بما يتلائم مع تحديات العصر، في حين بينت دراسة النيرب (1998) أن الأهداف واضحة ومرتبطة باحتياجات الطلاب وقابلة للتحقيق.

17. أوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة التدريب في مواقع العمل من خلال برامج التلمذة الصناعية، وضرورة التعاون مع القطاع الخاص وتوفير فرص وعروض عمل لخريجي هذا القطاع التعليمي كما بينته دراسة فريتاكون وروزيز (2003)، ودراسة ليو (2001)، ودراسة سيكمث (1998)، ودراسة ريتشارد (1991)، ودراسة حمدان (2002)، ودراسة العجلوني (1998).

18. أوصت بعض الدراسات بضرورة التعاون بين الدول العربية في مجال التعليم المهني وعقد مؤتمرات متخصصة بتطوير التعليم المهني والفني كما بينته دراسة كركه (1997)، دراسة الباروق (1996).

19. اتفقت معظم الدراسات السابقة في انتهاجها المنهج الوصفي التحليلي المسحي.

20. استفادت الدراسة الحالية من الدارسات السابقة في:

أ. معرفة العوامل التي تؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني.

ب. التعرف على الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني.

جـــ. تقويم برامج بعض فروع التعليم المهني وتشخيص واقعها في دول عربية وأجنبية.

د. الاطلاع على الدور الاقتصادي للتعليم المهني.

هـــ. الاطلاع على بعض الاستراتيجيات التي تحاول مواجهة ظاهرة التســـرب مـــن المـــدارس ومحاولة ابقائهم فيها.

و. الاطلاع على تجارب عربية وأجنبية في التعليم المهني.

ز. جمع الاطار النظري وبناء أداة الدراسة.

ح. اختبار منهج الدراسة، والأساليب الاحصائية المناسبة.

ط. تفسير النتائج وتقديم التوصيات والاقتراحات.

21. تميزت الدراسة الحالية عن الدارسات السابقة في:

أ. أنها تأتي في ضوء حاجة المجتمع الفلسطيني للتعليم المهني في ظل تنامي الاهتمام المتزايد له على مستوى العالم النامي والمتقدم.

ب. أنها تركز على أهم العقبات التي تحول دون خلق نظام تعليمي مهني وفعّال قادر على الوفاء بالتزاماته العامة تجاه المجتمع الفلسطيني.

جـــ. اهتمت بجميع فروع التعليم المهني المختلفة والمتاحة في المدارس المهنية الفلسطينية فـــي الضفة الغربية وقطاع غزة.

د. اهتمت بطرفي العملية التعليمية على حد سواء، المعلمون المهنيون والطلبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينته، وكيفية بناء أداة البحث ودلالات الصدق والثبات المستخدمة في هذه الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة، وما تم من معالجات احصائية في استخلاص النتائج وتحليلها، وفيما يلي بيان ذلك:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الميداني نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين المهنيين والطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية في كل من محافظات الضفة الغربية والتي شملت محافظات (نابلس، جنين، قباطيا، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، الخليل، جنوب الخليل، رام الله، بيت لحم، القدس)، ومحافظات قطاع غزة والتي شملت محافظات (شمال غزة، خانيونس، دير البلح) خلال العام الدراسي 2005/2004، حيث بلغ عدد المعلمين المهنيين (272) معلماً/ة، وبلغ عدد الطلبة (5094) طالباً/ة، منهم (2450) طالباً/ة في الصف الأول ثانوي المهني و (2644) طالباً/ة في الصف الثاني ثانوي المهني.

عينة الدراسة:

بعد أن تم تحديد مجتمعي الدراسة، تم تحديد حجم عينة الدراسة لكل مجتمع فقد تقرر أن تكون (50%) من مجتمع المعلمين المهنيين وتبلغ (136) معلم/ة، و (10%) من الطلبة في المدارس المهنية ويبلغ (609) طالبا/ة، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بعد تقسيم كلا من المجتمعين الاحصائيين إلى فئات متجانسة، وقد تم حساب عدد أفراد العينة في كل منها من خلال تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{عدد أفراد طبقة ما في العينة} = \frac{\text{عدد أفراد الطلبة}}{\text{عدد أفراد المجتمع الاحصائي}} \times \text{عدد أفراد العينة}$$

(عبده، 1999، 171)

لقد تم تطبيق المعادلة السابقة بعد تقسيم كلا من المجتمعين الاحصائيين حسب المتغيرات التالية وبالترتيب.

1. الضفة /قطاع غزة.
2. النوع (ذكر/أنثى).
3. التخصص (صناعي، زراعي، تجاري).
4. محافظات كل من الضفة والقطاع.

تم اختيار عينة عشوائية من كل فئة أو طبقة التي تم تصنيفها تتناسب وحجم تلك الفئة لضمان تمثيل المجتمع أفضل تمثيل.

وقد تم اختيار عينة احتمالية حصصية لكل من تخصص الاقتصاد المنزلي والفندقي أي أخذ جميع أفراد التخصصين من كلا المجتمعين الاحصائيين لانتشارهما في مدرستين فقط ليكون لها تأثير في الاستجابات.

لكن بعد استرداد الاستجابات لأفراد العينتين والابقاء على الاستبانات المستوفية لشروط خضوعها للتحليل الاحصائي تكونت عينة الدراسة من (132) معلما/ة أي ما يشكل (48.5%) من مجتمع الدراسة من المعلمين المهنيين، و (479) طالباً/ة، أي ما يشكل (9.4%) من مجتمع الطلبة، والجداول (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14)، (15) تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

أولاً: توزيع عينة الدراسة للمعلمين المهنيين:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من المعلمين المهنيين وذلك باختيار عدد منهم بما يتناسب مع عددهم في كل محافظة، ثم اختيار عينة عشوائية طبقية من العينة المختارة من كل محافظة بما يتناسب مع عددهم حسب التخصص ليضمن تمثيلها للمجتمع.

1- متغير النوع

الجدول (5) توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع للمعلمين المهنيين

النوع	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	95	72
أنثى	37	28
المجموع	132	100

2- متغير المؤهل العلمي

الجدول (6) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي للمعلمين المهنيين

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
دبلوم	21	15.9
بكالوريوس	105	79.5
ماجستير فأعلى	6	4.6
المجموع	132	100

3- متغير الخبرة

الجدول (7) توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين المهنيين

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	46	34.8
من 5-10 سنوات	45	34.1
أكثر من 10 سنوات	41	31.1
المجموع	132	100

4- متغير التخصص

الجدول (8) توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	العدد	النسبة المئوية%
صناعي	70	53
زراعي	11	8.3
اقتصاد منزلي	7	5.4
تجاري	44	33.3
المجموع	132	100

5- متغير المحافظة

الجدول (9) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظة للمعلمين المهنيين

المحافظة	العدد	النسبة المئوية%
نابلس	39	29.5
طولكرم	15	11.4
الخليل	23	17.4
رام الله	5	3.8
جنين	12	9.1
بيت لحم	5	3.8
سلفيت	5	3.8
قلقيلية	4	3
القدس	3	2.3
غزة	21	15.9
المجموع	132	100

ثانياً: توزيع عينة الدراسة للطلبة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطلبة في المدارس المهنية وذلك باختيارهم بما يتناسب مع عددهم في كل محافظة، ثم اختيار عينة عشوائية طبقية من العينة المختارة من كل محافظة بما يتناسب مع عددهم حسب الصف ثم التخصص ليضمن تمثليها للمجتمع.

1- متغير النوع

الجدول (10) توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع للطلبة

النوع	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	299	62.4
أنثى	180	37.6
المجموع	479	100

2- متغير الفرع

الجدول (11) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفرع المهني للطلبة

الفرع المهني	العدد	النسبة المئوية%
صناعي	153	31.9
زراعي	70	14.7
فندقي	16	3.3
تجاري	224	46.8
اقتصاد منزلي	16	3.3
المجموع	479	100

3- متغير التخصص

الجدول (12) توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص للطلبة

التخصص	العدد	النسبة المئوية%
ص-كهرباء استعمال	12	2.5
ص-الاتصالات	8	1.7
ص-صيانة أجهزة الحاسوب	34	7.1
ص-الالكترونيات الصناعية	25	5.2
ص-صيانة الآلات المكتبية	3	0.6
ص- الراديو والتلفاز	13	2.7
ص-كهرباء سيارات	6	1.3
ص- ميكانيكا سيارات	19	4
ص-الخراطة والتسوية	6	1.3
ص- التكييف والتبريد	8	1.7
ص- اللحام وتشكيل المعادن	4	0.8
ص- النجارة	8	1.7
ص- التنجيد الفني والديكور	5	1.0
زر-إنتاج حيواني	40	8.4
زر-انتاج نباتي	23	4.8
1- التجميل	6	1.3

1- انتاج ملابس	10	2.1
ت-اداري ومالي شامل	111	23.2
لم يجب	38	28.6
المجموع	479	100

4- متغير الصف

الجدول (13) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الصف للطلبة

الصف	**العدد**	**النسبة المئوية%**
الاول ثانوي	245	51.1
الثاني ثانوي	234	48.9
المجموع	479	100

5- متغير المحافظة

الجدول (14) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المحافظة للطلبة

المحافظة	**العدد**	**النسبة المئوية%**
نابلس	139	29
طولكرم	30	6.3
الخليل	121	25.3
رام الله	19	4.0
جنين	28	5.8
بيت لحم	8	1.7
سلفيت	16	3.3
قلقيلية	30	6.3
القدس	8	1.7
غزة	55	10.5
خانيوس	25	5.1
المجموع	479	100

6- متغير المنطقة: (الضفة الغربية وقطاع غزة)

الجدول (15) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المنطقة (الضفة الغربية وقطاع غزة)

المنطقة	العدد	النسبة المئوية%
الضفة	399	83.3
غزة	80	16.7
المجموع	479	100

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها أداتي بحث رئيسية هما استبانتان:

الأولى: استبانة مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين.

الثانية: استبانة مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية.

وقد استندت الباحثة في إعداد الاستبانتين إلى الأدبيات في التعليم المهني ومنشورات وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ووزارة العمل والملاحظات التي دونها العاملون في الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني، ومديرو المدارس المهنية، والمهندسون في الكليات التقنية في استفتاء أهم المشاكل التي يعانيها التعليم المهني، كما استندت الباحثة إلى آراء المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانة بصورتها الأولية، وحرصت على استقصاء أكبر عدد ممكن من المشكلات في جميع المجالات.

وهدفت الاستبانتين إلى معرفة مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة في المدارس المهنية، وقد جاءت على نمط مقياس ليكرت (Likert Scale) ذوي التدريج الخماسي (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة).

وتكونت الاستبانة الخاصة بالمعلمين المهنيين من (62) فقرة موزعة على ستة مجـــالات تقيس مشكلات التعليم المهني هي:

(1) المجال الأول: الإدارة والتنظيم (23 فقرة)

(2) المجال الثاني: الإمكانات والتجهيزات (8 فقرات)

(3) المجال الثالث: النمو المهني للمعلمين (7 فقرات)

(4) المجال الرابع: المناهج والخطط الدراسية (10 فقرات)

(5) المجال الخامس: نظرة المجتمع للتعليم المهني (7 فقرات)

(6) المجال السادس: نظرة المجتمع للتعليم المهني (7 فقرات)

وتكونت الاستبانة الخاصة بالطلبة في المدارس المهنية من (45) فقرة موزعـــة علـــى خمسة مجالات تقيس مشكلات التعليم المهني وهي:

(1) المجال الأول: الإدارة والتنظيم (15 فقرة)

(2) المجال الثاني: الإمكانات والتجهيزات (10 فقرات)

(3) المجال الثالث: النمو المهني للمعلمين (8 فقرات)

(4) المجال الرابع: المناهج والخطط الدراسية (6 فقرات)

(5) المجال الخامس: نظرة المجتمع للتعليم المهني (6 فقرات)

وقد تضمنت الاستبانة المتعلقة بالمعلمين المهنيين في صفحتها الأولى بيانات تسأل عن:

– النوع – المؤهل العلمي –الخبرة –التخصص –المحافظة

وتضمنت الاستبانة المتعلقة بالطلبة في المدارس المهنية في صفحتها الأولى بيانات تسأل عن:

–النوع –الفرع المهني –التخصص –الصف –المحافظة

بحيث يُطلب من المستجيب وضع شارة (×) في المربع أمام العبارة التي تناسبه. (ملحق 1)

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة فقد اعتمدت الباحثة طريقة صدق المحتوى، فقد عرضت في صورتها الأولية ملحق (2)، على (14) محكماً من ذوي الخبرة والمتخصصين في مجالات الإدارة التربوية وأساليب التدريس والمناهج في كلية العلوم التربوية بجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة ومختصين في التعليم المهني والتقني في الادارة العامة للتعليم المهني والتقني وكلية البوليتكنك ومديري المدارس المهنية ممن لهم خبرة عالية في هذا المجال، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها وأجمعوا على صدقها وملاءمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها وذلك بعد إجراء التعديلات بالحذف والإضافة في ضوء آرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية لتشمل ستة مجالات لمشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية الثانوية موزعة على (62) فقرة من وجهة نظر المعلمين المهنيين، وخمسة مجالات لمشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الثانوية الفلسطينية موزعة على (45) فقرة من وجهة نظر الطلبة. **ملحق (3)**.

ثبات الأداة:

قامت الباحثة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لاستخراج معامل الثبات حيث وجدت قيمته بالنسبة لاستبانة المعلمين المهنين (0.85) و (0.83) لاستبانة الطلبة وجميعها معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة.

المتغيرات المستقلة:

1) استبانة المعلمين:

أ. النوع:

له مستويان: * ذكر * أنثى

ب. المؤهل العلمي:

له ثلاثة مستويات: * دبلوم * بكالوريوس * ماجستير فأعلى

جـ. سنوات الخبرة:

لها ثلاثة مستويات: *أقل من 5 سنوات *من 5–10 سنوات *أكثر من 10 سنوات

د. التخصص:

وله أربعة مستويات: *صناعي *زراعي *اقتصاد منزلي وفندقي *تجاري

هـ. المحافظة:

ولها عشرة مستويات: *نابلس *الخليل وجنوب الخليل

*طولكرم *جنين وقباطيا

*رام الله *بيت لحم

*سلفيت *قلقيلية

*القدس *غزة بمحافظاتها

2) استبانة الطلبة:

أ- النوع:

وله مستويان: *ذكر *أنثى

ب- الصنف:

وله مستويان: * الأول ثانوي *الثاني ثانوي

جـ- الفرع:

وله خمسة مستويات: *صناعي *زراعي

*اقتصاد منزلي *فندقي *تجاري

د- المحافظة:

وله عشرة مستويات: *نابلس * الخليل وجنوب الخليل

* طولكرم * جنين وقباطيا

* بيت لحم * سلفيت

* قلقيلية * القدس

* رام الله * غزة بمحافظاتها

المتغيرات التابعة:

وتشمل على استجابات عينة الدراسة على أسئلة الاستبانة المتعلقة بالتعرف على مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة في المدارس الفلسطينية.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. تم توجيه كتاب رسمي من المشرف إلى رئيس قسم الدراسات العليا بعد الموافقة على أداة الدراسة.

2. بعد اخذ الموافقة من رئاسة الدراسات العليا، تم توجيه الكتاب إلى وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي/الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني.

3. بعد الموافقة التي أخذت من الوزارة، تم توجيه كتب الموافقة إلى مدراء المدارس المهنية ومديريات التربية والتعليم للتمكن من توزيع أداة الدراسة على الفرع التجارية في المدارس التابعة لها.

4. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على المعلمين المهنيين والطلبة في العام الدراسي 2005/2004 (الفصل الدراسي الثاني).

5. الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بالتعليم المهني.

6. تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب.

7. معالجة البيانات احصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الاحصائية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار–ت لمجموعتين مستقلتين Independent T-test.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova.
4. اختبار شفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية.
5. معادلة كرونباخ ألفا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم الوصول إليها وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها:

والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الدراسة في تحديد حجم مشكلات التعليم المهني، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانتين: استبانة خاصة بالمعلمين المهنيين وأخرى للطلبة وتم التأكد من صدقهما ومعامل ثباتهما، وبعد عملية جمع الاستبانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتهما إحصائياً باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية كما يدركها المعلمون المهنيون؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدراسة ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي، واعتمدت الباحثة المستويات الآتية للموافقة:

80% فأكثر كبيرة جداً.

65%- 79.9% كبيرة.

50%- 64.9% متوسطة.

35%- 49.9% قليلة.

أقل من 35% قليلة جداً.

والجداول (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22) التالية تبين هذه النتائج:

أ- استبانة المعلمين المهنيين:

الجدول (16) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الادارة والتنظيم في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	11	لا يتوفر نظام تأمين ضد الحوادث للمدربين المعلمين فـــي ورش ذات خطورة عالية	4.13	0.93	82.6	كبيرة جداً
2	18	لا يتـــابع نظـــام التعلـــيم المهنـــي خريجي المدارس المهنية	4.09	0.89	881.8	كبيرة جداً
3	7	ضعف المشاركة والتنســيق مـــع مؤسسات القطاع الخاص المهنيـــة (النقابات المهنية، الغرف التجارية والصـــناعية...) فـــي مجـــالات التدريب	3.98	0.96	79.6	كبيرة
4	9	النظام غير قادر علـــى اســـتقطاب نوعية جيدة من مخرجات المرحلة الأساسية	3.93	0.97	78.6	كبيرة
5	5	لا يوفر نظام التعليم المهني نظـــام رقابة لسوق العمل الفلسطيني	3.93	0.84	78.6	كبيرة
6	14	لا يوفر نظام التعليم المهني فرص الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة بهذا النوع من التعليم	3.91	1.00	78.2	كبيرة
7	8	عجز نظام التعليم المهني عن رسم سياسات مستقبلية حول الاحتياجات التدريبية تنسجم مـــع التطـــورات المتسارعة في سوق العمل	3.90	0.89	78	كبيرة
8	15	ضيق المجالات المتاحة لخريجـــي	3.82	1.11	76.4	كبيرة

		المدارس المهنية في الجامعات والكليات				
9	12	لا يوفر نظام التعليم المهني خططاً لرفع نسبة التحاق الطلبة بهذا النوع من التعليم	3.78	1.07	75.6	كبيرة
10	13	يوفر نظام التعليم المهني فرصاً ضئيلة للاناث	3.64	1.25	72.8	كبيرة
11	6	معايير القبول في التخصصات التي توفرها المدارس المهنية غير مناسبة	3.58	1.26	71.6	كبيرة
12	22	فرص التحاق خريجي المدارس المهنية بالتعليم الجامعي ضعيفة	3.55	1.10	71	كبيرة
13	23	لا تزود المدارس المهنية بالتجهيزات وفق خطط تطويرية تعدها المدرسة لهذه الغاية	3.52	1.22	70.4	كبيرة
14	17	لا يراعي نظام التعليم المهني التوزيع الجغرافي للمدارس المهنية	3.51	1.16	70.2	كبيرة
15	10	التخصصات المتوفرة في المدارس المهنية موزعة عشوائياً بين المحافظات	3.41	1.12	68.2	كبيرة
16	1	قلة ارتباط أهداف التعليم المهني باحتياجات سوق العمل الفلسطيني	3.28	1.22	65.6	كبيرة
17	2	نادراً ما ترتبط أهداف التعليم المهني باحتياجات سوق الدول المجاورة	3.28	1.22	65.6	كبيرة
18	16	سنوات الدراسة في المرحلة الثانوية المهنية (سنتان) غير كافية	3.27	1.35	65.4	كبيرة
19	20	لا يوفر نظام التعليم المهني آليات ومعايير ضبط التدريب والجودة	3.26	1.11	65.2	كبيرة
20	21	لا يوفر النظام تعليمات تتيح الاستفادة من الأعمال الانتاجية والخدمات التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي	3.17	1.08	63.4	متوسطة
21	4	لا يراعي نظام التعليم المهني وضع برامج وتخصصات تتناسب	3.09	1.60	61.8	متوسطة

		مع احتياجات سوق العمل				
22	19	لا يعمل نظام التعليم المهني على تعزيز الأخلاق لدى الطالب (كالدقة، الأمانة، الاتقان....)	2.32	1.21	46.4	قليلة
23	3	أهداف التعليم المهني غير قابلة للتحقيق	2.11	0.96	42.2	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.50	0.51	70	كبيرة

الجدول (17) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإمكانات والتجهيزات في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	26	ضعف وسائل وتجهيزات الأمن والسلامة في المدارس المهنية قياساً بالدول المتطورة	4.12	0.81	82.4	كبيرة جداً
2	24	تجهيزات المدارس المهنية تتقادم باضطراد في ظل عدم وجود خطة تطويرية واضحة المعالم	3.77	1.01	75.4	كبيرة
3	25	المشاغل والمختبرات العلمية والورش الفنية في المدارس المهنية غير كافية العدد	3.68	1.12	73.6	كبيرة
4	30	لا يراعى في الأبنية والمرافق كالمشاغل... المقاييس والمعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات المتوفرة فيها	3.44	1.10	68.8	كبيرة
5	31	المشاغل والمختبرات العلمية والورش الفنية في المدارس المهنية غير كافية للتأهيل	3.36	1.11	67.2	كبيرة
6	28	لا تتوافق التجهيزات في المدارس المهنية مع المناهج المطبقة حالياً	3.28	1.16	65.6	كبيرة
7	29	لا تتوافق التجهيزات في المدارس المهنية مع تلك المتوافرة في سوق العمل	3.28	1.20	65.6	كبيرة

8	27	لا تستثمر التجهيزات في المدارس المهنية بفعالية عالية	3.12	1.12	62.4	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	3.51	0.72	70.2	كبيرة

الجدول (18) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	34	قلما يخضع المعلم المهني الجديد لبرامج تدريب قبل الخدمة تضمن امتلاكه للمؤهلات القياسية	3.93	0.99	78.6	كبيرة
2	35	إمكانية خضوع المعلم لبرامج تدريب أثناء الخدمة التي تضمن المحافظة على مستواه وتطوره ضئيلة	3.74	1.15	74.8	كبيرة
3	38	ضعف نظام التعليم المهني في توفير قنوات اتصال مع حقول المعرفة لدعم الابتكار والابداع	3.64	1.02	72.8	كبيرة
4	32	نظام التعيينات في المدارس المهنية غير قادر على رصد الخبرات العلمية الادائية للمتقدمين	3.05	1.14	61	متوسطة
5	36	يفتقر المعلم المهني لاستخدام طرق تدريس حديثة لتعليم المقررات الدراسية العلمية	2.61	1.23	52.2	متوسطة
6	37	قدرة المعلم على استخدام أساليب منوعة في تقويم الطلبة محدودة	2.31	1.04	46.2	قليلة
7	33	قلما يربط المعلم المهني الناحية النظرية بالناحية التطبيقية	2.02	0.96	40.4	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.04	0.65	60.8	متوسطة

الجدول (19) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المناهج والخطط الدراسية في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	46	ضعف مساهمة مؤسسات القطاع الخاص المهنية وأصحاب العمل في إعداد مناهج التعليم المهني	4.19	0.74	83.8	كبيـــرة جداً
2	39	تفتقر المناهج الدراسـية القـدرة على مواكبة التطورات العلميـة والعملية الحديثة	3.87	1.05	77.4	كبيرة
3	45	مشاركة المعلمـين فـي إعـداد المناهج ضعيفة	3.80	1.12	76	كبيرة
4	43	المساقات النظرية في المقررات الدراســية غيــر كافيــة (كالرياضــيات، الكيميــاء، الفيزياء...) لتأهيـل الخـريجين للالتحاق بالتعليم التعالي	3.50	1.21	70	كبيرة
5	42	تفتقر منـاهج التعلـيم المهنـي المرونة الأمر الذي يحـول دون تكيفها مع احتياجات سوق العمل	3.43	1.09	68.6	كبيرة
6	41	لا تبنى مناهج التعلـيم المهنـي على أساس المهارات المطلوبـة في سوق العمل	3.42	1.18	68.4	كبيرة
7	48	لا تركز مناهج التعليم المهنـي على المهارات الفنيـة الخاصـة بوظيفة محددة	3.28	1.13	65.6	كبيرة
8	47	لا تتلاءم مناهج التعليم المهنـي المطبقة مـع مسـتوى المهنـة المقرر (المستوى المهني) فـي المدارس المهنية	3.22	1.13	64.4	متوسطة
9	40	يغلب على مناهج التعليم المهني الطابع النظري	3.05	1.31	61	متوسطة
10	44	ضعف الارتباط بـين الجانـب العملي والجانب النظـري فـي	2.68	1.20	53.6	متوسطة

		مناهج التعليم المهني				
		الدرجة الكلية للمجال	3.44	0.73	68.8	كبيرة

الجـــدول (20) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تمويل قطاع التعليم المهني في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	54	قلما يسهم أصحاب العمـــل فـــي تمويل نظام التعليم المهني	4.43	0.66	88.6	كبيرة جداً
2	55	لا تسهم الرسوم المدفوعة مـــن قبل الطلاب في تمويل احتياجات المدرسة المهنية	4.18	0.91	83.6	كبيرة جداً
3	53	عدم وجود أنظمة تحدد مساهمة مؤسسات القطاع الخـــاص فـــي تمويل التعليم المهني (كالضرائب مثلاً)	4.17	0.74	83.4	كبيرة جداً
4	52	عدم تشجيع المـــدارس المهنيـــة على الانتاج ومنافســـة الســـوق المحلي لتمويل نفسها ذاتياً	3.93	0.96	78.6	كبيرة
5	50	مصادر التمويل الحاليـــة تســـهم مســـاهمة محـــدودة فـــي تلبيـــة احتياجات نظام التعليم المهنـــي التطويرية	3.93	1.00	78.6	كبيرة
6	49	تولي الدولة موضوع تمويل نظام التعليم المهني اهتماماً محدوداً	3.86	1.08	77.2	كبيرة
7	51	لا تســـهم الأعمـــال الإنتاجيـــة والخدمات المقدمة فـــي تمويـــل المدارس المهنية	3.76	1.02	75.2	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.04	0.57	80.8	كبيرة جداً

الجدول (21) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال نظـــرة المجتمع للتعليم المهني في استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	59	غالباً ما يوجه الطلبة ذوي المعـدلات المنخفضة إلى الالتحاق بنظام التعلـيم المهني	4.62	0.56	92.4	كبيرة جداً
2	56	نظرة المجتمع للتعليم المهنـــي نظـــرة دونية	4.25	0.85	85	كبيرة جداً
3	58	اهتمام وسائل الاعلام بالتعليم المهنـــي وبما يقدمه من خدمات محدود	4.15	1.02	82.6	كبيرة جداً
4	57	ضعف نشاط الإرشاد المهني الموجـــه لطلاب المرحلة الأساسية	4.09	0.92	81.8	كبيرة جداً
5	62	لا تعتمد المدارس المهنية فـــي مـــنح شهادات (كشهادة فرامل، مدير كراج، فحص مركبات...) في ميادين هي في صميم اختصاصها	3.92	0.89	78.4	كبيرة
6	61	يشعر خريجو مدارس التعليم المهنـــي بالنقص مقارنة بأقرانهم خريجي التعليم العام (الفرع العلمي والادبي)	3.60	1.22	72	كبيرة
7	60	لا يشعر خريجو مدارس التعليم المهني بالاعتزاز والانتماء لمجتمعهم المهني	3.49	1.16	69.8	كبيرة
		الدرجة الكلية	4.02	0.58	80.4	كبيرة

* أقصى درجة للاستبانة (5) درجات

يتبين من الجداول رقم (16)، (17)، (18)، (19)، (20)، (21) السابقة:

أن مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنيـــة الفلســـطينية بلغت (71.4%) وهي نسبة كبيرة.

- ☒ إن الفقرات التي حصلت على موافقة كبيرة جداً هي بالترتيب (59-54-56-46-55-53-58-11-26-18-57) وتراوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (92.4%- 80%).
- ☒ والفقرات التي حصلت على موافقة كبيرة هي (9-52-34-5-50-62-14-8-39-49-15-45-12-24-51-35-25-13-38-61-6-22-23-17-43-60-30-42-41-

10-31-28-29-1-48-16-20-2) وتراوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (65.6%-79.6%).

☒ والفقرات التي حصلت على موافقة متوسطة هي (47، 21، 27، 4، 32، 40، 44-36) وتراوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين (52.2%-64.4%).

☒ الفقرات التي حصلت على موافقة قليلة هي (19، 37، 3، 33) وتراوحت النسبة المئوية للاستجابة (46.4%- 40.4%).

الجدول (22) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة المعلمين المهنيين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	المجال الخامس: تمويل قطاع التعليم المهني	4.04	0.57	80.8	كبيرة جداً
2	المجال السادس: نظرة المجتمع للتعليم المهني	4.02	0.58	80.4	كبيرة جداً
3	المجال الثاني: الإمكانات والتجهيزات	3.51	0.72	70.2	كبيرة
4	المجال الأول: الإدارة والتنظيم	3.50	0.51	70	كبيرة
5	المجال الرابع، المناهج والخطط الدراسية	3.44	0.73	68.8	كبيرة
6	المجال الثالث: النمو المهني للمعلمين	3.04	0.65	60.8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.57	0.47	71.4	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن المجال الخامس حصل على أعلى نسبة وهي 81% وبتقدير كبير جداً، ومن ثم جاء المجال السادس بنسبة 80%، ومن ثم كل من المجال الثاني والأول بالمرتبة الثالثة بنسبة 70% وبتقدير كبير، وجاء تاليا المجال الرابع بنسبة 69% وبتقدير كبير وأخيراً جاء المجال الثالث بنسبة 61% وبتقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية كما يدركها الطلبة؟

ب- استبانة الطلبة: الأوساط الحسابية لعلامات بنود الاستبانة مبينة في الجداول (23)، (24)، (25)، (26)، (27)، (28).

الجدول (23) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الادارة والتنظيم في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	12	يفتقر نظام التعليم المهني خططاً تحفيزية للطلبة كالبعثات والدورات	4.00	1.32	80	كبيرة جداً
2	15	لا تتوفر مساقات في المرحلة الأساســية ساعدتك على تنمية توجهك المهني	3.79	1.33	75.8	كبيرة
3	9	لا يمكنك الانتقال الى فروع التعليم العام إن لم تتمكن من الانسجام مع تخصصك في المدرسة المهنية	3.37	1.44	67.3	كبيرة
4	11	لا يتوفر نظام تأمين ضد الحوادث للطلبة المتدربين في ورش ذات خطورة عالية	3.35	1.40	67	كبيرة
5	2	عدد التخصصات في مدرستك غير كافية	3.26	1.37	65.2	كبيرة
6	4	لا توفر لك مدرستك فرصــة التــدريب الميداني في مؤسسات سوق العمل	3.24	1.53	64.8	متوسطة
7	7	موقع مدرستك بعيد عن مكان سكنك	3.16	1.50	63.2	متوسطة
8	10	الرسوم الدراسية، التبرعات المدرســية التي تدفعها في مدرستك مرتفعة	2.92	1.43	58.4	متوسطة
9	14	لا تقبــل مدرســتك زمــلاءك ذوي الاحتياجات الخاصة	2.86	1.53	57.2	متوسطة
10	3	نادراً ما يرتبط تخصصك بحاجة ســوق العمل الفلسطيني	2.78	1.35	55.6	متوسطة
11	6	لا يوفر لك نظام التعليم المهني فــرص الالتحاق بالعمل بعد تخرجك	2.69	1.38	53.8	متوسطة
12	13	قلما يعزز نظام التعليم المهنــي لــديك الأخلاق المهنية كالدقة والأمانة والاتقان	2.52	1.47	50.4	متوسطة
13	8	أنهيت الصف العاشر بمعدل متدن	2.29	1.30	45.8	قليلة
14	5	لا يوفر لك نظام التعليم المهني شــهادة مهنية تؤهلك للوصول إلى التعليم العالي الجامعي	2.27	1.38	45.4	قليلة
15	1	لم تختر تخصصك رغبة منك	2.00	1.35	40	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.97	0.56	59.4	متوسطة

الجدول (24) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الامكانات والتجهيزات في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	22	لا يتوفر سكن داخلي في مدرستك	3.96	1.49	79.2	كبيرة
2	20	لا تتوفر تجهيزات ملائمة لزملائك ذوي الاحتياجات الخاصة تتلائم مع إعاقاتهم	3.69	1.30	73.8	كبيرة
3	18	المشاغل والورش الفنية والمختبرات العلمية غير كافية العدد في مدرستك	3.46	1.42	69.2	كبيرة
4	17	التجهيزات لا تتناسب وأعداد الطلبة في مشغلك	3.37	1.53	67.4	كبيرة
5	25	لا يتم تحديث التجهيزات في مشغلك لتتلاءم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة	3.26	1.51	65.2	كبيرة
6	24	لا يتم استثمار التجهيزات في مشغلك بفعالية عالية	3.15	1.39	63	متوسطة
7	21	تفتقر مباني مدرستك لتصاميم تتلائم مع طبيعة التخصصات المتوفرة فيها	3.10	1.47	62	متوسطة
8	23	لا تتوافق التجهيزات في مدرستك مع تلك المتوفرة في سوق العمل	3.03	1.46	60.6	متوسطة
9	19	لا تتوفر وسائل الأمان والسلامة المهنية في مدرستك	3.00	1.37	60	متوسطة
10	16	لا تتوافق التجهيزات في مشغلك مع المناهج المطبقة	2.98	1.50	59.2	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	3.31	0.86	66.2	كبيرة

الجدول (25) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال النمو المهني للمعلمين في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	31	قليلاً ما ينتج معلموك وسائل تعليمية مناسبة	2.63	1.30	52.6	متوسطة
2	33	لا يمنحك معلموك فرصة اتخاذ قرار في حل مشاكلك	2.63	1.46	52.6	متوسطة
3	28	نادراً ما يمنحك المعلم فرصة ممارسة أنشطة تدريبية فعالة	2.61	1.64	52.2	متوسطة
4	29	يستخدم المعلم طرقاً تدريسية تقليدية بعيدة عن الحداثة لتعليم مقرراتك الدراسية العملية	2.55	1.43	51	متوسطة
5	30	نادراً ما يطلعك معلموك على ما استجد في مجال تخصصك	2.49	1.40	49.8	قليلة
6	32	لا يوجهك معلمك للعمل بشكل جماعي	2.33	1.37	46.6	قليلة
7	27	قلما يساعدك المعلم في الربط بين ما تعلمته نظرياً وعملياً	2.31	1.37	46.2	قليلة
8	26	يفتقر معلموك إلى المعرفة العلمية والعملية في مجال تخصصك	1.99	1.33	39.8	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.45	1.00	49	قليلة

الجدول (26) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المناهج والخطط الدراسية في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	39	تشكل لك المباحث النظرية الأساسية عبئاً دراسياً	3.50	1.44	70	كبيرة
2	34	يغلب على مقرراتك الدراسية الطابع النظري	3.17	1.41	63.4	متوسطة
3	36	تفتقر مناهج التعليم المهني القدرة على التكيف مع احتياجات السوق	3.04	1.32	60.8	متوسطة
4	38	عدد الحصص المخصصة للتدريب	2.86	1.58	57.2	متوسطة

		العملي غير كافية				
5	35	لا تخدم مقرراتك الدراسية على تطبيق ما تعلمته في مواقف حياتك اليومية	2.60	1.35	52	متوسطة
6	37	المناهج المطبقة حالياً لا تؤهلك لاكتساب مهنة مستقبلاً	2.49	1.39	49.8	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	2.95	0.91	59	متوسطة

الجدول (27) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نظرة المجتمع للتعليم المهني في استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرقم	رقمها في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	42	لم تتلق دعماً من معلمي المرحلة الاساسية للالتحاق بمدرسة مهنية	3.30	1.48	66	كبيرة
2	41	واجهتك معارضة من قبل زملائك عند الالتحاق بمدرسة مهنية	3.19	1.47	63.8	متوسطة
3	40	لم يشجعك والداك على الالتحاق بالمدارس المهنية	2.33	1.44	46.6	قليلة
4	43	وضع مدير مدرستك التي أنهيت الصف العاشر فيها عقبة عندما أبديت رغبة في الالتحاق بمدرسة مهنية.	2.32	1.38	46.9	قليلة
5	44	اختيارك لحرفة قد تسبب لك مشاكل اجتماعية مستقبلاً كالزواج مثلاً	2.27	1.38	45.4	قليلة
45	45	لا تشعر بالفخر لانتمائك لمدرسة مهنية	1.86	1.38	37.2	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.55	0.79	51	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة هي (5) درجات

الفقرة التي حصلت على موافقة كبيرة جداً هي الفقرة (12).

ويتبين من الجداول (23)، (24)، (25)، (26)، (24)، السابقة أن:

☒ الفقرة التي حصلت على موافقة كبيرة جداً هي الفقرة (12).

- ☒ الفقرات التي حصلت على موافقة كبيرة هي (12، 22-15-20-39-18-17-9-11-42-25-2) وتراوحت النسبة المئوية بين (79.2%- 65.2%).
- ☒ والفقرات التي حصلت على موافقة متوسطة هي (41، 34، 7، 24، 21، 36، 23، 19، 16، 4، 10-14-38-3-6-31-33-28-35-29-13-37) وتراوحت النسبة بين (64.2%-50.4%).
- ☒ والفقرات التي حصلت على موافقة قليلة هي (32، 40، 27، 8، 5، 44، 1، 26، 45، 43، 30) وتراوحت النسبة بين (49.8%- 37.2%).

الجدول (28) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات استبانة الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي.

الرقم	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المشكلة
1	المجال الثاني: الإمكانات والتجهيزات	3.31	0.86	66.2	كبيرة
2	المجال الاول: الإدارة والتنظيم	2.97	0.56	59.4	متوسطة
3	المجال الرابع: المناهج والخطط الدراسية	2.95	0.91	59	متوسطة
4	المجال الخامس: نظرة المجتمع للتعليم المهني	2.55	0.79	51	متوسطة
5	المجال الثالث: النمو المهني للمعلمين	2.45	1.00	49	قليلة
	الدرجة الكلية	2.90	0.59	58	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن المجال الثاني حصل على أعلى المتوسطات الحسابية بنسبة مئوية 66% وبتقدير كبير بينما المجالات الأول والرابع والخامس حصلت على تقدير متوسط وجاءت بالترتيب التالي: الإدارة والتنظيم والمناهج والخطط الدراسية بنسبة 59%، ومن ثم نظرة المجتمع للتعليم المهني بنسبة 51% أما مجال النمو المهني للمعلمين فقد حصل على تقدير قليل بنسبة 49%.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05)، من حيث مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير النوع".

ولفحص الفرضية، طُبق اختبار t-test على علامات الاستبانة، لفئتي المتغير، حيث يبين الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير النوع.

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للمعلمين المهنيين.

المجال	ذكر N=95		أنثى N=37		درجات الحرية	T	مستوى المعنوية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الادارة والتنظيم	3.56	0.47	3.38	0.60	130	1.80	0.074
الإمكانات والتجهيزات	3.54	0.66	3.47	0.85	130	0.34	0.738
النمو المهني للمعلمين	3.13	0.63	2.82	0.64	130	2.46	*0.015
المناهج والخطط الدراسية	3.46	0.70	3.40	0.80	130	0.34	0.734
تمويل قطاع التعليم المهني	4.02	0.51	4.10	0.69	130	0.79 -	0.431
نظرة المجتمع للتعليم المهني	4.02	0.58	4.02	0.55	130	-0.09	0.926
الدرجة الكلية	3.60	0.44	3.49	0.54	130	1.17	0.245

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

ويتبين من الجدول (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المجالات (الادارة والتنظيم، الإمكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، تمويل قطاع التعليم المهني ونظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية) يعزى إلى متغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين لمجال النمو المهني للمعلمين يعزى لمتغير النوع، حيث يتبين من الجدول أن الوسط الحسابي لعلامات فئة ذكر يساوي (3.13) ولفئة أنثى يساوي (2.82) أي الفروق لصالح فئة ذكر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشـــكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية يعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova، حيث يبين الجدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشـــكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما يبين الجدول (31) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفـــروق للمجالات وللدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجـــدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشـــكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجـــال	دبلوم N = 21		بكالوريوس N = 105		ماجستير فأعلى N =6	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	3.40	0.55	3.51	0.51	3.67	0.40
الامكانات والتجهيزات	3.06	0.66	3.60	0.70	3.43	0.67
النمو المهني للمعلمين	2.78	0.52	3.08	0.66	3.26	0.64
المناهج والخطط الدراسية	2.89	0.63	3.55	0.69	3.36	0.81
تمويل قطاع التعليم المهني	3.61	0.49	4.13	0.54	4.00	0.67
نظـــرة المجتمـــع للتعلـــيم المهني	3.78	0.46	4.06	0.58	4.07	0.72
الدرجة الكلية	3.27	0.42	3.62	0.46	3.62	0.48

الجدول (31) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة و التنظيم	بين المجموعات	0.387	2	0.193	0.729	0.484
	داخل المجموعات	34.221	129	0.265		
	المجموع	34.508	131			
الامكانات و	بين المجموعات	5.167	2	2.584	5.322	*0.006
	داخل المجموعات	62.143	129	0.485		

التجهيزات	المجموع	67.310	131			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	1.869	2	0.934	2.232	0.112
	داخل المجموعات	53.592	129	0.419		
	المجموع	55.461	131			
المناهج والخطط الدراسية	بين المجموعات	7.736	2	3.868	8.037	*0.001
	داخل المجموعات	62.083	129	0.481		
	المجموع	69.819	131			
تمويل قطاع التعليم المهني	بين المجموعات	4.616	2	2.308	7.855	*0.001
	داخل المجموعات	37.904	129	0.294		
	المجموع	42.520	131			
نظرة المجتمع للتعليم المهني	بين المجموعات	1.334	2	0.667	2.048	0.133
	داخل المجموعات	42.006	129	0.326		
	المجموع	43.340	131			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.100	2	1.050	5.011	*0.008
	داخل المجموعات	27.036	129	0.210		
	المجموع	29.137	131			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس الفلسطينية في مجالات (الادارة والتنظيم، النمو المهني للمعلمين، ونظرة المجتمع للتعليم المهني) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين كانت الفروق دالة احصائياً في مجالات (الإمكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، تمويل قطاع التعليم المهني والدرجة الكلية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد الفروق، طبق اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجداول (32، 33، 34، 35) تبين ذلك.

1) مجال الامكانات والتجهيزات:

الجدول (32) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الامكانات والتجهيزات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		*-0.5419	-0.3720

بكالوريوس			0.1699
ماجستير فأعلى			

* دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

يتضح من الجدول (32) أن الفروق دالة احصائيا بين الدبلوم والبكالوريوس ولصالح البكالوريوس في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائيا.

2) مجال المناهج والخطط الدراسية:

الجدول (33) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال مشكلات المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		−*0.6633	−0.4725
بكالوريوس			0.1908
ماجستير فأعلى			

* دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

يتضح من الجدول (33) أن الفروق دالة احصائياً بين الدبلوم والبكالوريوس ولصالح البكالوريوس، في حين لكم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائياً.

3) مجال تمويل قطاع التعليم المهني:

الجدول (34) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال مشكلات تمويل قطاع التعليم المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		*−0.5129	−0.3821
بكالوريوس			0.1308

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

* يتضح من الجدول (34) أن الفروق دالة احصائياً بين الدبلوم والبكالوريوس ولصالح البكالوريوس، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائياً.

الجدول (35) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		*−0.3446	−0.3501
بكالوريوس			−0.0055
ماجستير فأعلى			

*دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (35) أن الفروق دالة احصائياً بين الدبلوم والبكالوريوس ولصالح البكالوريوس، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائيا.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$)، في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص**".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova إذ يبين الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص، بينما يبين الجدول (37) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص.

والجدول (43) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص الفرعي لكل فرع مهني.

الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

المجال	**صناعي N =70**		**زراعي N =11**		**اقتصاد منزلي وفندقي N = 7**		**تجاري N = 44**	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري

الادارة والتنظيم	3.55	0.48	3.61	0.31	2.69	0.30	3.53	0.53
الامكانات والتجهيزات	3.32	0.69	3.61	0.54	2.45	0.62	3.92	0.54
النمو المهني للمعلمين	3.09	0.62	3.19	0.52	2.38	0.39	3.01	0.71
المناهج والخطط الدراسية	3.32	0.73	3.56	0.57	2.28	0.19	3.75	0.60
تمويل قطاع التعليم المهني	3.99	0.60	3.96	0.32	3.33	0.69	4.20	0.43
نظرة المجتمع للتعليم المهني	4.04	0.56	4.23	0.37	3.45	0.41	3.98	0.62
الدرجة الكلية	3.54	0.48	3.66	0.28	2.72	0.21	3.69	0.38

الجدول (37) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

المجـــال	**مصدر التباين**	**درجات الحرية**	**مجموع المربعات**	**متوسط مجموع المربعات**	**F المحسوبة**	**مستوى المعنوية**
الادارة و التنظيم	بين المجموعات	3	4.21	1.403	5.887	*0.001
	داخل المجموعات	128	30.272	0.238		
	المجموع	131	34.482			
الامكانات و التجهيزات	بين المجموعات	3	16.475	5.492	13.615	*0.000
	داخل المجموعات	128	50.823	0.403		
	المجموع	131	67.297			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	3	3.032	1.011	2.431	0.068
	داخل المجموعات	128	52.369	0.416		
	المجموع	131	55.400			
الخطط والمناهج الدراسية	بين المجموعات	3	13.462	4.487	10.191	*0.000
	داخل المجموعات	128	55.922	0.440		
	المجموع	131	69.384			
تمويل قطاع التعليم المهني	بين المجموعات	3	4.437	1.479	5.055	*0.002
	داخل المجموعات	128	37.161	0.293		
	المجموع	131	41.598			
نظرة المجتمع	بين المجموعات	3	2.544	0.848	2.659	0.051

للتعليم المهني	داخل المجموعات	128	40.490	0.319		
	المجموع	131	43.033			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	5.138	1.713	9.140	*0.000
	داخل المجموعات	128	23.796	0.187		
	المجموع	131	28.934			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (37) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) لمشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية في مجالات (النمو المهني للمعلمين ونظرة المجتمع للتعليم المهني) يعزى لمتغير التخصص، في حين كانت الفروق دالة إحصائيا في المجالات (الإدارة والتنظيم، الامكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، تمويل قطاع التعليم المهني، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير التخصص ولتحديد الفروق، طبق اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجداول (38، 39، 40، 41، 42) تبين ذلك.

1) مجال الادارة والتنظيم:

الجدول (38) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الادارة والتنظيم تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	صناعي	زراعي	اقتصاد منزلي وفندقي	تجاري
صناعي		−0.071	*0.8479	0.0067
زراعي			*0.9189	0.078
اقتصاد منزلي وفندقي				*−.8412
تجاري				

* دال احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (38) وجود فروق دالة احصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح الصناعي وبين الزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح الزراعي وبين التجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح التجاري.

2) مجال الامكانات والتجهيزات

الجدول (39) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال الامكانات والتجهيزات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	صناعي	زراعي	اقتصاد منزلي وفندقي	تجاري
صناعي		0.2868	* 0.8685	−*0.5934
زراعي			*1.1553	−0.3067
اقتصاد منزلي وفندقي				−*1.4620
تجاري				

* دال احصائياً عند (α = 0.05)

يتضح من الجدول (39) وجود فروق دالة احصائياً عند (α = 0.05) بين الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الصناعي، وبين الصناعي والتجاري ولصالح التجاري، وبين الزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الزراعي، وبين التجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح التجاري.

3) مجال المناهج والخطط الدراسية

الجدول (40) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بن المتوسطات الحسابية لمجال المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	صناعي	زراعي	اقتصاد منزلي وفندقي	تجاري
صناعي		−0.243	*1.0373	−*0.4309
زراعي			*1.2803	−0.1879
اقتصاد منزلي وفندقي				−*1.4682
تجاري				

* دال احصائياً عند (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (40) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية (α = 0.05) بين:

- الصناعي والاقتصادي المنزلي والفندقي لصالح الصناعي.
- الصناعي والتجاري لصالح التجاري.
- الزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الزراعي.
- التجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح التجاري.

4) مجال تمويل قطاع التعليم المهني

الجدول (41) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال تمويل قطاع التعليم المهني تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	صناعي	زراعي	اقتصاد منزلي وفندقي	تجاري
صناعي		0.0279	*0.6643	−0.2118
زراعي			0.6364	−0.2397
اقتصاد منزلي وفندقي				*−0.8761
تجاري				

* دال احصائياً عند (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (41) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) بين:

- الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الصناعي.
- التجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح التجاري.

5) الدرجة الكلية للمشكلات:

الجدول (42) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص للمعلمين المهنيين

التخصص	صناعي	زراعي	اقتصاد منزلي وفندقي	تجاري
صناعي		−0.1281	*0.8209	−0.1497
زراعي			*0.9489	0.0216
اقتصاد منزلي وفندقي				−*0.9706
تجاري				

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (42) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) بين:

- الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح الصناعي.
- الزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح الزراعي.

- التجاري والاقتصاد المنزلي والفندقي ولصالح التجاري.

الجـــدول (43) المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للتخصص الدقيق لكل فرع مهنـــي بالنسبة للمعلمين المهنيين

المتوسطات الحسابية للمجالات / التخصص الدقيق	الادارة والتنظيم	الامكانات والتجهيزات	النمو المهني للمعلمين	المناهج والخطط الدراسية	تمويل قطاع التعليم المهني	نظرة المجتمع للتعليم المهني	الدرجة الكلية
ص-كهرباء N = 10	3.47	3.47	3.23	3.42	3.94	4.01	3.58
ص اتصالات N = 8	3.67	3.45	2.89	3.51	4.28	3.69	3.60
ص – صيانة أجهـزة الحاسوب الشخصية N = 11	3.35	2.99	2.90	3.15	3.94	3.89	3.35
ص – الكترونيـــات صناعية N = 10	3.49	3.18	3.01	3.24	3.81	4.25	3.48
ص – صـــيانة الآلات الصناعية N = 1	3.50	3.00	3.42	3.00	4.42	4.42	3.55
ص – راديو وتلفزيون N = 3	3.63	3.45	2.90	3.46	3.90	3.95	3.56
ص – ميكانيـــــك سيارات N = 15	3.53	3.35	3.12	3.30	4.04	4.12	3.55
ص – تكييف وتبريـد N = 4	3.60	3.37	3.25	2.97	4.03	4.00	3.52
ص لحـــام وتشـــكيل معادن N = 1	3.90	3.75	3.85	3.70	3.71	4.00	3.71
ص – نجارة N = 4	3.85	3.62	3.32	3.33	3.88	4.14	3.71
ص- التنجيـد الفنـــي والديكور N=1	3.72	3.69	3.71	3.80	3.14	4.14	3.49
ص- البناء والمساحة N=1	3.91	2.88	3.14	3.10	3.14	4.14	3.49
ز –انتاج نباتيN = 5	3.41	3.47	2.70	3.16	3.96	4.11	3.47
ز–انتاج حيوانيN =4	3.59	3.75	3.10	3.7	4.00	4.17	3.70

1-إنتاج الملابسN=2	2.77	1.87	2.78	2.50	3.35	3.85	2.80
ت -المحاسبةN = 21	3.44	4.01	2.93	3.81	4.29	4.06	3.69
ت - إدارة N = 17	3.61	3.95	3.14	3.76	4.12	3.90	3.72
ت تمويل N = 2	3.50	2.81	2.35	3.50	4.35	4.71	3.51
ت اقتصاد N = 3	3.77	4.25	3.6	4.10	4.33	3.71	3.93
ز-طفيليات N=1	4.25	3.62	4.00	4.30	4.00	5.00	4.20
ف-ادارة فندقية N=2	2.43	2.62	1.92	2.10	3.57	3.00	2.54
أ-التجميل N=2	2.87	2.87	2.48	2.25	3.07	3.50	2.81

ص: الصناعي ز: زراعي

ت: تجاري أ: اقتصادي ف: فندقي

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) إذ يبين الجدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما يبين الجدول (45) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	**أقل من 5 سنوات N = 46**		**من 5-10 سنوات N = 45**		**أكثر من 10 سنوات N = 41**	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	3.49	0.4	3.8388	0.53	3.60	0.55
الامكانات والتجهيزات	3.52	0.79	3.4778	0.76	3.53	0.59
النمو المهني للمعلمين	2.87	0.71	3.10	0.57	3.16	0.63
المناهج والخطط الدراسية	3.43	0.74	3.47	0.72	3.41	0.73
تمويل قطاع التعليم المهني	4.00	0.65	4.17	0.49	3.99	0.52

نظرة المجتمع للتعليم المهني	3.92	0.60	4.07	0.54	4.06	0.57
الدرجة الكلية	3.52	0.49	3.57	0.44	3.61	0.47

الجدول (45) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجـــال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	F المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة و التنظيم	بين المجموعات	2	0.611	0.306	1.160	0.317
	داخل المجموعات	129	33.997	0.264		
	المجموع	131	34.608			
الامكانات و التجهيزات	بين المجموعات	2	8.538×10^{-2}	4.26×10^{-2}	0.081	0.922
	داخل المجموعات	129	67.225	0.525		
	المجموع	131	67.310			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	2	1.932	0.966	2.31	0.103
	داخل المجموعات	129	53.528	0.418		
	المجموع	131	55.460			
الخطط والمناهج الدراسية	بين المجموعات	2	9.578×10^{-2}	4.79×10^{-2}	0.089	0.915
	داخل المجموعات	129	69.723	0.540		
	المجموع	131	69.819			
تمويل قطـــــاع التعليم المهنـــي	بين المجموعات	2	1.286	0.643	2.011	0.138
	داخل المجموعات	129	41.235	0.320		
	المجموع	131	42.520			
نظرة المجتمع للتعليم المهني	بين المجموعات	2	0.596	0.298	0.899	0.410
	داخل المجموعات	129	42.744	0.331		
	المجموع	131	43.340			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	0.154	7.72×10^{-2}	0.344	0.710
	داخل المجموعات	129	28.982	0.225		
	المجموع	131	29.137			

*دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول (45) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير المحافظة".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test على علامات الاستبانة لفئتي المتغير (الضفة الغربية، قطاع غزة)، ويبين الجدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة، بينما يبين الجدول (47) نتائج اختبار t-test للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المحافظة، والجدول (48) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية في محافظات كل من الضفة الغربية وقطاع غزة.

الجدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة/قطاع غزة) بالنسبة للمعلمين المهنيين

المجال	الضفة الغربية N = 111		قطاع غزة N = 21	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	3.52	0.50	3.39	0.58
الامكانات والتجهيزات	3.57	0.68	3.17	0.82
النمو المهني للمعلمين	3.03	0.66	3.06	0.64
المناهج والخطط الدراسية	3.49	0.70	3.16	0.80
تمويل قطاع التعليم المهني	4.09	0.54	3.75	0.59
نظرة المجتمع للتعليم المهني	4.01	0.58	4.04	0.54
الدرجة الكلية	3.59	0.45	3.41	0.57

الجدول (47) نتائج اختبار T-test للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المنطقة (الضفة الغربية/قطاع غزة) بالنسبة للمعلمين المهنيين

المجال	درجات الحرية	T المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة والتنظيم	130	1.036	0.302
الامكانات والتجهيزات	130	2.350	*0.020
النمو المهني للمعلمين	130	−0.162	0.872
المناهج والخطط الدراسية	130	1.911	0.058
تمويل قطاع التعليم المهني	130	2.556	*0.012
نظرة المجتمع للتعليم المهني	130	−0.276	0.785
الدرجة الكلية	130	1.675	0.095

*دال احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من الجدول (47) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية في المجالات (الادارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج والخطط الدراسية، ونظرة المجتمع للتعليم المهني، والدرجة الكلية)، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية في المجالات (الامكانات والتجهيزات، وتمويل قطاع التعليم المهني) وكانت الفروق لصالح الضفة الغربية في مجال الامكانات والتجهيزات أما في مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني كانت الفروق لصالح قطاع غزة.

الجدول (48) المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية في محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة

المحافظة	الادارة والتنظيم	الامكانات ولتجهيزات	النموالمهني للمعلمين	المناهج والخطط الدراسية	تمويل قطاع التعليم المهني	نظرة المجتمع للتعليم المهني	الدرجة الكلية
نابلس N= 39	3.55	3.64	2.90	3.57	4.12	3.93	3.61
طولكرم N= 15	3.59	3.65	3.428	3.48	4.10	4.04	3.69
الخليل N= 23	3.63	3.52	3.02	3.56	4.20	4.11	3.65
رام الله N= 5	3.70	3.57	3.14	3.52	4.05	4.11	3.67

جنين N= 12	3.06	3.20	3.86	3.00	3.79	3.77	3.22
بيت لحم N= 5	3.68	3.58	2.94	3.56	4.08	3.94	3.64
سلفيت N=5	3.64	3.95	2.97	3.60	3.80	4.37	3.71
قلقيلية N=4	3.42	3.78	2.82	3.60	4.14	4.54	3.64
القدس N=2	3.18	3.43	3.210	3.20	4.57	3.57	3.43
غزة N=21	3.40	3.17	3.06	3.16	3.75	4.05	3.41

سابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير النوع".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test على علامات الاستبانة لفئتي المتغير، **والجدول (49)** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للطلبة

المجال	ذكر (N= 299)		أنثى (N = 180)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	3.01	0.55	2.88	0.55
الامكانات والتجهيزات	3.27	0.83	3.34	0.89
النمو المهني للمعلمين	2.53	1.00	2.29	0.97
المناهج والخطط الدراسية	2.93	0.87	2.95	0.97
نظرة المجتمع للتعليم المهني	2.51	0.80	2.59	0.77
الدرجة الكلية	2.91	0.57	2.85	0.59

الجدول (50) نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير النوع بالنسبة للطلبة

المجال	درجات الحرية	T المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة والتنظيم	477	2.489	*0.013
الامكانات والتجهيزات	477	−0.869	0.385

النمو المهني للمعلمين	477	2.534	*0.012
المناهج والخطط الدراسية	477	−0.17	0.865
نظرة المجتمع للتعليم المهني	477	−0.959	0.338
الدرجة الكلية	477	1.056	0.292

*دال احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من الجدول (50) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تعزى لمتغير النوع في المجالات (الامكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، نظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية) بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) تغير لمتغير النوع لمجالات (الادارة والتنظيم والنمو المهني للمعلمين) حيث الفروق كانت لصالح فئة ذكر.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير الصف**".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف، ويبين الجدول (51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف، بينما يبين الجدول (52) نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف.

الجدول (51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف بالنسبة للطلبة

المجال	**الأول ثانوي مهني (N =245)**		**الثاني ثانوي مهني (N =234)**	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	2.93	0.56	3.01	0.55
الامكانات والتجهيزات	3.28	0.87	3.33	0.84

النمو المهني للمعلمين	2.50	0.99	2.38	1.00
المناهج والخطط الدراسية	2.86	0.94	3.03	0.88
نظرة المجتمع للتعليم المهني	2.51	0.77	2.60	0.81
الدرجة الكلية	2.87	0.60	2.92	0.58

الجدول (52) نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف بالنسبة للطلبة

المجال	درجات الحرية	T المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة والتنظيم	477	−1.521	0.129
الامكانات والتجهيزات	477	−0.516	0.606
النمو المهني للمعلمين	477	1.245	0.211
المناهج والخطط الدراسية	477	−1.993	*0.047
نظرة المجتمع للتعليم المهني	477	−1231	0.219
الدرجة الكلية	477	−0.928	0.354

*دال احصائياً عند (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (52) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية في المجالات (الادارة والتنظيم، والامكانات والتجهيزات، والنمو المهني للمعلمين، ونظرة المجتمع للتعليم المهني، والدرجة الكلية) بينما كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تبعاً لمتغير الصف في مجال المناهج والخطط الدراسية وكانت الفروق لصالح الصف الثاني ثانوي المهني.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تعزى لمتغير الفرع المهني".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الفرع المهني، ويبين الجدول (53) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الفرع المهني، بينما يبين الجدول (54) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الفرع المهني.

الجدول (53) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

المجال	صناعي (N =153)		زراعي (N =70)		فندقي (N =16)		تجاري (N =224)		اقتصاد منزلي (N =16)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	2.93	0.52	3.06	0.44	2.37	0.86	3.03	0.56	2.57	0.51
الامكانات والتجهيزات	3.13	0.79	3.19	0.79	2.14	1.30	3.62	0.72	2.08	0.25
النمو المهني للمعلمين	2.03	0.70	2.48	0.96	1.77	1.06	2.70	1.06	1.77	0.70
المناهج والخطط الدراسية	2.68	0.86	3.01	0.94	2.47	1.18	3.20	0.83	1.95	0.51
نظرة المجتمع للتعليم المهني	2.37	0.72	2.61	0.91	2.23	0.65	2.67	0.79	2.75	0.69
الدرجة الكلية	2.71	0.50	2.98	0.54	2.21	0.94	3.08	0.53	2.24	0.23

الجدول (54) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكليـــة للمشـــكلات تبعـــاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

المجـــال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	F المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة و التنظيم	بين المجموعات	4	9.814	2.454	8.237	*0.000
	داخل المجموعات	474	140.895	0.298		
	المجموع	478	150.709			
الامكانات و التجهيزات	بين المجموعات	4	71.698	17.924	30.300	*0.000
	داخل المجموعات	474	279.811	0.592		
	المجموع	478	351.509			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	4	66.239	16.560	18.988	*0.000
	داخل المجموعات	474	412.500	0.872		
	المجموع	478	478.738			
المناهج والخطط الدراسية	بين المجموعات	4	45.345	11.336	15.167	*0.000
	داخل المجموعات	474	353.535	0.747		
	المجموع	478	398.880			
نظرة المجتمع للتعليم المهني	بين المجموعات	4	9.914	2.478	4.045	*0.003
	داخل المجموعات	474	289.810	0.613		
	المجموع	478	299.724			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4	27.505	6.876	23.661	*0.000
	داخل المجموعات	474	137.459	0.291		
	المجموع	478	164.494			

*دال احصائياً عند ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول (54) أنه توجد فروق ذات دلالة احصـــائية عنـــد مســـتوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة فـــي المـــدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير الفرع المهني في جميع المجالات والدرجة الكلية للمشكلات.

ولتحديد الفروق، طبق اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجداول (55)، (56)، (57)، (58)، (59)، (60) تبين ذلك.

1) مجال الادارة والتنظيم:

الجـدول (55) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسـطات الحسـابية لمجـال الادارة والتنظيم تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		−0.1335	*0.5665	−0.1037	0.3578
زراعي			*0.7000	0.0298	*0.4913
فندقي				*−0.6702	−0.2087
تجاري					*0.4615
اقتصاد منزلي					

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (55) أن الفروق دالة احصائياً عند (α = 0.05) بين:

- الصناعي والفندقي ولصالح الصناعي.
- الزراعي وكل من الفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الزراعي.
- التجاري وكل من الفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح التجاري.

2) مجال الامكانات والتجهيزات:

الجدول (56) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسـابية لمجـال الامكانـات والتجهيزات تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		−0.0546	*0.9924	*−0.4846	*1.0523
زراعي			*1.0470	*−0.4300	*1.1068
فندقي				*−1.4770	0.0599
تجاري					*1.5369
اقتصاد منزلي					

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (56) أن الفروق دالة احصائياً عند (α = 0.05) بين:

- الصناعي وكل من الفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الصناعي.
- التجاري وكل من الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي والزراعي لصالح التجاري.
- الزراعي وكل من الفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الزراعي.

3) مجال النمو المهني للمعلمين:

الجدول (57) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال النمو المهني للمعلمين تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		*-0.8137	0.2534	*-0.6723	0.2574
زراعي			*1.0671	0.1413	*1.0710
فندقي				*-0.9257	*0.0039
تجاري					*0.9297
اقتصاد منزلي					

*دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (57) أن الفروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) بين:

- الزراعي مع كل من الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الزراعي.
- الفندقي مع الاقتصاد المنزلي لصالح الفندقي.
- التجاري مع كل من الصناعي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح التجاري.

4) مجال المناهج والخطط الدراسية:

الجدول (58) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		-0.3329	0.207	*-0.5239	*0.7327
زراعي			0.5398	-0.1910	*1.0655
فندقي				*-0.7309	0.5257
تجاري					*1.2565
اقتصاد منزلي					

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول (58) أن الفروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية (α =0.05) بين:

- الصناعي والاقتصاد المنزلي لصالح الصناعي.
- الزراعي والاقتصاد المنزلي لصالح الزراعي.
- التجاري وكل من الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح التجاري.

5) مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني:

الجدول (59) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال نظرة المجتمع للتعليم المهني تبعاً لتغير الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		−0.2394	0.1392	*−0.2991	−0.2004
زراعي			0.7386	0.0597-	0.0389
فندقي				−0.4383	−0.3396
تجاري					0.0987
اقتصاد منزلي					

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

يتضح من الجدول (59) أن الفروق دالة احصائياً بين التجاري والصناعي لصالح التجاري.

6) الدرجة الكلية للمشكلات:

الجـــدول (60) نتائج شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغيـــر الفرع المهني بالنسبة للطلبة

الفرع المهني	صناعي	زراعي	فندقي	تجاري	اقتصاد منزلي
صناعي		−*0.2772	*0.4988	*−0.3717	*0.4693
زراعي			*0.7760	−0.0945	*0.7464
فندقي				−*0.8706	0.0295
تجاري					*0.8410
اقتصاد منزلي					

*دال احصائياً عند مستوى (α = 0.05)

ويتضح من الجدول (60) أن الفروق دالة احصائياً عند (α = 0.05) بين:

- الزراعي وكل من الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الزراعي.
- التجاري وكل من الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح التجاري.
- الصناعي وكل من الفندقي والاقتصاد المنزلي لصالح الصناعي.

الجدول (61) المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير التخصص الدقيق للطلبة في الفروع المهنية بالنسبة للطلبة

التخصص الدقيق	الادارة والتنظيم	الامكانات والتجهيزات	النمو المهني للمعلمين	المناهج والخطط الدراسية	نظرة المجتمع	الدرجة الكلية
ص-كهرباء استعمال N= 12	2.91	3.11	2.11	2.47	2.30	2.67
ص- الاتصالات N=12	2.41	2.66	2.29	2.41	2.04	2.40
ص-صيانة أجهزة حاسوب الشخصية N=34	2.83	2.95	1.93	2.42	2.49	2.60
ص-الالكترونيات الصناعية N=25	3.08	3.41	2.07	2.89	2.32	2.85
ص-صيانة الالات المكتبية N=3	2.89	2.17	2.25	2.27	1.72	2.37
ص-الراديو والتلفزيون N=13	2.70	2.77	1.68	2.64	2.18	2.46
ص-كهرباء سيارات N=6	3.02	3.80	2.02	3.47	2.55	3.01
ص-ميكانيك سيارات N=19	2.93	3.44	2.11	3.10	2.39	2.84
ص-الخراطة والتسوية N=6	3.17	2.43	1.77	2.77	2.58	2.63
ص-التكييف والتبريد N=8	3.20	3.41	2.70	2.57	2.50	2.98
ص-اللحام وتشكيل المعادن N=4	3.05	2.97	1.81	2.25	2.25	2.60
ص-النجارة N=8	3.26	3.51	2.2	2.89	2.62	3.00
ص-التنجيد الفني والديكور N= 5	2.97	3.30	1.62	2.30	2.36	2.63

ز-انتاج حيواني N= 40	3.07	3.36	3.03	3.11	2.55	2.06
ز-انتاج نباتي N=23	3.04	2.95	2.35	2.88	2.77	2.84
أ-تجميل N=6	2.70	1.98	1.79	1.63	2.38	2.19
أ-انتاج ملابس N=10	2.50	2.15	1.76	2.14	2.68	2.26
ت-اداري ومالي شامل N= 111	3.07	3.64	2.96	3.28	2.78	3.17

عاشراً: النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير المحافظة".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة، ويبين الجدول (62) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة، بينما يبين الجدول (63) نتائج اختبار t-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة، والجدول (64) بين المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات في محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة.

الجدول (62) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة المنطقة (الضفة الغربية/ قطاع غزة)

المجال	الضفة الغربية (N=399)		قطاع غزة (N=80)	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة والتنظيم	3.00	0.53	2.63	0.62
الامكانات والتجهيزات	3.33	0.82	3.12	1.10
النمو المهني للمعلمين	2.51	1.01	1.99	0.84
المناهج والخطط الدراسية	2.95	0.91	2.75	0.94
نظرة المجتمع للتعليم المهني	2.58	0.81	2.24	0.66
الدرجة الكلية	2.93	0.57	2.59	0.67

الجدول (63) نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير المحافظة المنطقة (الضفة الغربية/ قطاع غزة)

المجال	درجات الحرية	T المحسوبة	مستوى المعنوية
الادارة والتنظيم	477	4.915	*0.000
الامكانات والتجهيزات	477	1.758	0.079
النمو المهني للمعلمين	477	3.840	*0.000
المناهج والخطط الدراسية	477	1.652	0.099
نظرة المجتمع للتعليم المهني	477	3.117	*0.002
الدرجة الكلية	477	4.188	*0.000

*دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من الجدول (63) أن الفروق غير دالة احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المحافظة في المجالات (الامكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية)، بينما ظهرت فروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تبعاً لمتغير المحافظة في المجالات (الادارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، نظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية) لصالح الضفة الغربية.

الجدول (64) المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة

المحافظة	الادارة والتنظيم	الامكانات والتجهيزات	النمو المهني للمعلمين	المناهج والخطط الدراسية	نظرة المجتمع للتعليم المهني	الدرجة الكلية
نابلس N=139	3.11	3.57	2.82	3.02	2.73	3.10
رام الله N=19	2.91	2.50	2.18	2.79	2.27	2.81
جنين N=28	2.73	3.07	2.31	2.75	2.20	2.66
قلقيلية N=30	2.75	2.64	2.02	2.42	2.65	2.54
الخليل N=121	2.97	3.17	2.47	3.01	2.62	2.89
غزة N=45	2.72	2.44	2.06	2.83	2.24	2.71
خانيوس N=15	2.36	2.16	1.77	2.42	2.23	2.21
القدس N=8	2.90	2.38	1.46	2.97	2.22	2.45
طولكرم N=30	3.13	3.85	2.59	3.15	2.45	3.10
سلفيت N=16	2.97	3.48	2.50	3.05	2.38	2.93
بيت لحم N=89	3.32	3.25	1.90	3.00	2.56	2.91

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- أولاً: مناقشة النتائج
- ثانياً: التوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة التعرف إلى مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين أنفسهم، ومن وجهة نظر الطلبة في المدارس الثانوية المهنية، إضافة إلى تحديد دور متغيرات الدراسة بالنسبة للمعلمين المهنيين (النوع، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمحافظة)، وبالنسبة للطلبة (النوع، والصف، والفرع المهني، والمحافظة)، على مستوى مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، ولتحقيق ذلك تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين قدرها (132) وعينة عشوائية طبقية من الطلبة قدرها (479)، وبعد عملية الجمع للبيانات وتبويبها عولجت احصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال وللدرجة الكلية، إذ أظهرت نتائج الجداول (16)، (17)، (18)، (19)، (20)، (21)، (22) أن مستوى مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين كانت على النحو التالي:

1) مجال تمويل قطاع التعليم المهني:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (81%)، وتصنّف ضمن المشكلات الكبيرة جداً التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– قلة مساهمة أصحاب العمل في تمويل نظام التعليم المهني، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (89%).

– قلة مساهمة الرسوم المدفوعة من قبل الطلاب في تمويل احتياجات المدرسة المهنية، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (84%).

– قلة وجود أنظمة تحدد مساهمة مؤسسات القطاع الخاص في تمويل التعليم المهني كالضرائب مثلاً وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (83%).

– ضعف تشجيع المدارس المهنية على الإنتاج ومنافسة السوق المحلي لتمويل نفسها ذاتياً، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (79%).

– مصادر التمويل الحالية تسهم مساهمة محدودة في تلبية احتياجات نظام التعليم المهني التطويرية، المتعلقة بالتجهيزات وتوفير الإمكانات والأبنية المناسبة، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (79%).

– اهتمام الدولة بموضوع تمويل نظام التعليم المهني اهتماماً محدوداً، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (77%).

– ضعف إمكانية الاستفادة من الخدمات والأعمال الإنتاجية المقدمة ومساهمتها في تمويل المدارس المهنية، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (75%).

2) مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (80%) وتصنّفت ضمن المشكلات الكبيرة جداً التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– معظم الطلبة الذين يلتحقون بنظام التعليم المهني هم من ذوي المعدلات المنخفضة، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً، وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (92%).

– نظرة المجتمع لهذا القطاع التعليمي ومخرجاته هي نظرة دونية، مما يدفع الأهل والأصدقاء إلى نبذ فكرة الالتحاق بالتعليم المهني كونه يؤثر على مكانة الفرد ومركزه الاجتماعي مستقبلاً، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (85%).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة عبيدات (1981)، ودراسة روستي (1990)، ودراسة ميعاري (1991)، ودراسة حمدان (2002) في النظرة الدونية للتعليم المهني وتوجه معظم الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة للالتحاق به.

– اهتمام وسائل الإعلام بالتعليم المهني وما يقدمه من خدمات ودوره في الاقتصاد الوطني اهتماماً محدوداً، وهذا شكل مشكلة كبيرة جداً حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (83%).

– ضعف نشاط الارشاد المهني الموجه لطلاب المرحلة الأساسية فلا توجد أي خطوات حثيثة لتوعية هؤلاء الطلبة بالتعليم المهني وأهميته، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (82%).

– لا تُعتمد المدارس المهنية وخاصة المدارس الصناعية كمؤسسات يمكن أن تمنح شهادات (كشهادة فرامل، أو شهادة مدير كراج، أو شهادة فحص مركبات) مما يقلل من ثقة المجتمع لما تقدمه من خدمات للمجتمع المحلي، وقد شكلت مشكلة كبيرة، فقد حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (78%).

– يشعر خريجو مدارس التعليم المهني بالنقص مقارنة بأقرانهم خريجي التعليم العام في الفرعين العلمي والأدبي، فالفرص المستقبلية التي تمنح لخريجي الفرعين العلمي والأدبي في الالتحاق بالتعليم العالي، واعتلاء مراكز اجتماعية جيدة أكبر بكثير مما يناله ويلاقيه خريجو التعليم المهني، وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (72%).

– ضعف شعور خريجو مدارس التعليم المهني بالاعتزاز والانتماء لمجتمعهم المهني بسبب يقينهم بالنظرة الدونية التي ينظرها المجتمع لهم، وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (70%).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة كل من عبيدات (1980)، ومعياري (1991)، وروستي (1990) في ضعف انتماء الطلبة لمجتمعهم كتحصيل حاصل لـــدنو النظـــر اتجاه خريجي هذا القطاع التعليمي.

3) مجال الإمكانات والتجهيزات:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجـــال هـــي (70%) وتصـــنّف ضمن المشكلات الكبيرة التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

وأبرز المشكلات في هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي.

– ضعف وسائل وتجهيزات الأمن والسلامة في المدارس المهنية قياساً بالدول المتطورة، وقـــد شكلت مشكلة كبيرة جداً حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (82%).

– تجهيزات المدارس المهنية تتقادم باضطراد بسبب عدم وجود خطط تطويرية واضحة المعالم تسمح بتحديثها، وقد شكلت مشكلة كبيرة. وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (76%).

– المشاغل والمختبرات العلمية والورش الفنية في المدارس المهنية غير كافية العـــدد والتأهيـــل مما لا يتيح للطلبة التدريب الفعلي على الأدوات والأجهزة مما يضعف مهارات هؤلاء الطلبة فلا تتفق مع المهارات المطلوبة في سوق العمل. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت علـــى مســـتوى بنسبة مئوية مقدارها (74%).

– قلة توافق التجهيزات في المدارس المهنية مع المناهج المطبقة حالياً ولا تتوافـــق مـــع تلـــك المتوفرة في سوق العمل مما يضعف مهارات الطلبة الفنية، وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (66%).

وقد جاءت نتائج المدرسة متفقة مع نتائج كل من زيدان (1983)، والجنـــدي (1990)، ومسودي والقيق (1990)، والنيرب (1998) وقد أوصت كل من دراســـة العجلـــوني (1998)، وعصار (1999)، وحمدان (2002) بضرورة توفر الأجهزة والعدد اللازمة والكافية في العـــدد والتأهيل لتسهيل عملية التعلم.

4) مجال الادارة والتنظيم:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (70%)، وتصنّف ضمن المشكلات الكبيرة التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستوى كانت على النحو التالي:

– قلة توفر نظام تأمين ضد الحوادث للمدربين المعلمين في ورش ذات خطورة عالية كورش الحدادة والنجارة والكهربائيات، وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً وحازت على مستوى بنسبة (83%).

– ضعف المتابعة من قبل نظام التعليم المهني خريجي المدارس المهنية في مواقع العمل للوقوف على مدى كفاية المناهج الدراسية وبرامج التدريب والتعرف على السلبيات والنواقص في تلك البرامج والمناهج. وقد شكلت مشكلة كبيرة جداً، وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (82%).

– ضعف المشاركة والتنسيق مع مؤسسات القطاع الخاص المهنية كالنقابات المهنية، والغرف التجارية والصناعية في مجالات التدريب، والتي من شأنها أن تزيد من قدرة جرأة الطالب في التعامل مع واقع العمل وقد شكلت مشكلة كبيرة، وقد حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (80%).

– النظام في التعليم المهني غير قادر على استقطاب نوعية جيدة من مخرجات المرحلة الأساسية، لأنه لا يتيح للخريجين منه فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على موافقة بنسبة (79%) وقد اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة توما وبيرنز (1996)، دراسة معياري (1991)، دراسة حمدان (2002).

– قلة توفير نظام التعليم المهني نظام رقابة لسوق العمل الفلسطيني وتحديد حاجاته من المهارات في التخصصات والمجالات المهنية المختلفة، وعجزه عن رسم سياسات مستقبلية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنسجم مع التطورات المتسارعة في سوق العمل.

وقد اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زيدان (1983)، ودراسة بهواش (1993)، ودراسة عبد الشافي (1993)، ودراسة العجلوني (1998)، ودراسة عبد الصمد (2000)، ودراسة عصار (1999)، ودارسة غنيم (2001)، دراسة ليو (2003). وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (79%).

– قلة توفير نظام التعليم المهني فرص الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة كالمعوقين –بصرياً وحركياً وسمعياً وعقلياً– أو المعدمين أو العاطلين لرعايتهم وتيسير مشاركتهم في التعليم المهني والفني. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (78%).

– قلة توفير نظام التعليم المهني خططاً لرفع نسبة التحاق الطلبة بالتعليم المهني حيث لم تتعد في أحسن أحوالها 5%، وقد شكلت مشكلة كبيرة وقد اتفقت النتيجة مع دراسة كل من مدانات (1982)، ودارسة جعيني (1991)، ودارسة الرياشي (1991)، ودراسة فيرتاكون وروزيز (2003)، وتختلف مع عبيدات (1980) وحازت على مستوى بنسبة مئوية (76%).

– يوفر نظام التعلم المهني فرصاً ضئيلة للاناث لا تشجع على الانخراط في التعليم المهني لمحدودية التخصصات التي يمكن لهن أن يلتحقن بها، حيث تقتصر على انتاج الملابس والتجميل وبعض التخصصات الصناعية مثل صيانة أجهزة الحاسوب وبعض التخصصات الزراعية مثل الانتاج النباتي والحيواني، وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية 73%.

وقد اتفقت نتيجة ضآلة فرص التحاق الاناث والفئات قليلة الحظ في الانخراط في التعليم المهني مع دراسة كل من توما وبيرنز (1996)، دراسة مسودي والقيق (1990)، دراسة معياري (1991).

– معايير القبول في التخصصات التي توفرها المدارس المهنية غير مناسبة فلا تعتمد على أساس مدى قدرة أو ميول الطلبة في الالتحاق بفرع دون آخر أو في تخصص دون آخر في غياب اختبارات مقننة لقياس قدرتهم لذلك.

وقد شكلت مشكلة كبيرة، وحازت على مستوى بنسبة مئوية (72%) وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بهواش (1993)، ودراسة حمدان (2002).

– فرص التحاق خريجي المدارس المهنية بالتعليم الجامعي ضعيفة بسبب غياب التكامل العمودي للتعليم الثانوي المهني والفني مع التعليم الجامعي بشقيه التقني والجامعي الذي يتطلب تطوير مناهج التعليم المهني والفني ليتيح أمام طلابه التنافس مع أقرانهم في التعليم العام وبالتالي تصبح مجالات القبول في الجامعات غير محدودة كما هي عليه الآن، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (71%).

– تزود المدارس المهنية بالتجهيزات بطريقة عشوائية دون الاستناد إلى خطط تطويرية تعدها المدرسة بهذه الغاية، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (70%).

– قلة مراعاة نظام التعليم المهني للتوزيع الجغرافي للمدارس المهنية والتخصصات المتوفرة موزعة عشوائياً بين المحافظات، حيث يتركز الفرع الزراعي في الخليل وبيت حانون فقط والفرع الفندقي تتركز في القدس فقط في مدرسة غير حكومية وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (70%).

– قلة ارتباط أهداف التعليم المهني باحتياجات سوق العمل الفلسطيني واحتياجات سوق الدول المجاورة أدى إلى تخلف مرحلة نمو التعليم المهني مقارنة مع مرحلة التطور التقني في قطاعات سوق العمل مما قاد إلى وجود حالة عدم التوافق والانسجام بين هذا التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيرة، وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (66%).

– سنوات الدراسة في المرحلة الثانوية المهنية غير كافية لاكساب الطلبة مستوى المهارة المطلوب والذي يحتاجه سوق العمل بالاضافة أنه غير كاف لتحقيق التكامل العمودي المطلوب، مع التعليم العالي بشقيه التقني والجامعي. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها 66%.

– قلة توفير نظام التعليم المهني لآليات ومعايير ضبط التدريب والجودة في غياب تطوير نظم التفتيش والاشراف ومراقبة جودة التعليم والتدريب الذي يتلقاه الطالب، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (65%).

5) مجال المناهج والخطط الدارسية:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (69%) وتصنّف ضمن المشكلات الكبيرة التي تواجه هذا القطاع التعليمي ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– ضعف مساهمة مؤسسات القطاع الخاص المهنية وأصحاب العمل في إعداد مناهج التعليم المهني، فهم الأقرب إلى تقرير المهارات والتمارين التي يجب أن يمتلكها الطالب لقربهم من

سوق العمل ومعرفتهم باحتياجاته وقد شكلت مشكلة كبيرة، وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (84%).

– مشاركة المعلمين في إعداد المناهج ضعيفة، مما يضعف قدرتهم على تقديمها بالشكل المطلوب وقد شكلت بحد ذاتها مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (76%).

– المساقات النظرية في المقررات الدراسية (كالرياضيات، الكيمياء، الفيزياء....) غير كافية لتأهيل الخريجين للالتحاق بالتعليم العالي ولا تتسم بالشمولية والتنويع والتكامل، وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (70%).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زيدان (1983)، ودراسة بهواش (1993)، ودراسة عبد الشافي (1993) ودراسة العجلوني (1998)، ودراسة عبد الصمد (2000)، ودراسة عصار (1991)، ودراسة غنيم (2001)، ودراسة ليو (2003) في قلة مشاركة القطاع الخاص في المساهمة بوضع المناهج والتي لا تلبي احتياجات السوق ولا تمكن الطلبة في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

– قلة تركيز مناهج التعليم المهني على المهارات المهنية الخاصة بوظيفه محددة، وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (66%).

6) مجال النمو المهني للمعلمين:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (61%) وصنّفت ضمن المشكلات المتوسطة التي تواجه هذا القطاع التعليمي ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– قلة خضوع المعلم المهني الجديد لبرامج تدريب قبل الخدمة تضمن امتلاكه للمؤهلات القياسية وقد شكلت مشكلة كبيرة، وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (79%).

– إمكانية خضوع المعلم لبرامج تدريب أثناء الخدمة التي تضمن المحافظة على مستواه وتطوره ضئيلة. وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (75%).

وترى الباحثة أن السبب الكامن وراء استجابات المعلمين المهنيين في تحديد درجة المشكلات على هذا النحو يرجع إلى:

أن مصادر التمويل الحالية تسهم مساهمة محدودة في تلبية احتياجات نظام التعليم المهني التطويرية خاصة في غياب دور القطاع الخاص وأصحاب العمل في هـذه المسـاهمة وغيـاب بعض التشريعات التي من شأنها أن تسمح للمدارس المهنية في تقديم خدمات انتاجيـة مدفوعـة للمجتمع المحيط أو تشجعها على الإنتاج ومنافسة السوق المحلي لتمويل نفسها فيسـاعدها علـى تطوير إمكاناتها وتجهيزاتها لتواكب الحداثة والتطور، ولقد كان هذا التقصـير منطقيـاً بسـبب النظرة السلبية للتعليم المهني وخريجيه والجهل بأهميته في الاقتصاد الوطني وضعف نشـاطات الإرشاد والتوجيه المهني لطلاب المرحلة الأساسية نحو العمل المهني. في غيـاب وجـود إدارة ناجحة في رسم السياسات التي من شأنها أن تستغل المصادر المتاحة الاستغلال الأمثل، وتعتمـد معايير تتوافق مع متطلبات الجودة وتعكس احتياجات سوق العمل، وتتابع الخريجين وتوفر نظم تفتيش وإشراف ومتابعة، وتنهج منهج الدراسات والبحوث التطويرية لبرامج التعلـيم والتـدريب المهني فيكتسب مرونة تمكنه من الاستجابة للتغيرات العالمية، وتعتمد سياسات قبول تتماشى مع أهداف التعليم المهني، وتسمح بتوفير نظام يسمح لخريجيه بمتابعة تعليمهم العالي وتوفير حوافز من شأنها تنشيط الأنظار نحو التعليم المهني، وتضـع خططـاً تطويريـة لتحـديث الأجهـزة والإمكانات لتتوافق مع ما هو متوفر في سوق العمل وتدريب المعلمين على استخدامها مع توفير تجهيزات الأمن والسلامة، وتوفير المساحات والأبنية التي تتناسب مـع طبيعـة التخصصـات ووضع خطط خاصة بتطوير أداء المعلمين.

فتطور هذا القطاع التعليمي ونجاحه يتطلب توافر الموارد المالية والادارة الحكيمة للتغلب علـى هذه المشكلات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"ما مستوى المشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة"؟.

للاجابة على هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكـل فقـرة ولكل مجال وللدرجة الكلية، إذ أظهرت نتائج الجداول (23)، (24)، (25)، (26)، (27)، (28) أن مستوى مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الثانوية الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة كانت على النحو التالي:

1) مجال الإمكانات والتجهيزات:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (66%) وتصنّفت ضمن المشكلات الكبيرة التي تواجه هذا القطاع التعليمي. ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– قلة توفر سكن داخلي في المدارس المهنية سيما في المدارس الزراعية الموجودة في العروب (الخليل)، وبيت حانون (غزة)، الأمر الذي جعل الكثير من الطلبة في التردد في الالتحاق بالفرع الزراعي واختيار فرع دون آخر، وكذلك الحال بالنسبة للفرع الفندقي الموجود في مدرسة القدس الصناعية فقط وهي مدرسة غير حكومية يصعب الوصول إليها. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (79%).

– قلة توفر تجهيزات ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة تتلاءم مع إعاقاتهم واستثمار طاقتهم الاستغلال الأمثل. وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (74%).

– المشاغل والورش الفنية والمختبرات العلمية غير كافية العدد في بعض المدارس المهنية مما لا يتيح للطالب التدرب بشكل مريح تجعله قادر على اكتساب المهارات بسهولة. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (69%).

– التجهيزات لا تتناسب وأعداد الطلبة في المشاغل والورش والمختبرات العلمية مما لا يتيح لكل طالب التدريب ضمن أدواته وأجهزته الخاصة، فشكلت مشكلة كبيرة بنسبة مئوية مقدارها (69%).

– ضعف تحديث التجهيزات في المشاغل والمختبرات والورش لتتلاءم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة فيفاجأ الطالب بعدم التوافق بين الأجهزة التي تدرب عليها وما هو موجود فعلياً في سوق العمل. وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (66%).

2) مجال الإدارة والتنظيم:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (59%)، وتصنّف –ضمن المشكلات المتوسطة التي تواجه هذا القطاع التعليمي. ومن أبرز مشكلات هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– يفتقر نظام التعليم المهني خططاً تحفيزية للطلبة كالبعثات والدورات الداخلية والخارجية، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها 80%.

– قلة توفر مساقات في المرحلة الأساسية تساعد الطلاب تنمية توجههم المهني، وقد شكلت مشكلة كبيرة حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (67%).

– لا يمكن الانتقال إلى فروع التعليم العام إن لم يتمكن الطلبة من الانسجام مع تخصصاتهم في المدرسة المهنية، وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (67%).

– لا يتوفر نظام تأمين ضد الحوادث للطلبة المتدربين في ورش ذات خطورة عالية. وقد شكلت مشكلة كبيرة، حازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (67%).

– عدد التخصصات في بعض المدارس المهنية غير كافية مما يجعل مجالات الاختبارات محدود. وقد شكلت مشكلة كبيرة بنسبة مئوية مقدارها (65%).

3) مجال المناهج والخطط الدراسية:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (59%)، وتصنّف ضمن المشكلات المتوسطة التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– تشكل المباحث النظرية الأساسية لدى الطلبة عبئاً دراسياً، وقد شكلت مشكلة كبيرة وحازت على مستوى بنسبة مئوية مقدارها (70%).

4) مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (51%)، وتصنّف ضمن المشكلات المتوسطة التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه هذا المجال مرتبة حسب مستواها كانت على النحو التالي:

– عدم تلقي الطلبة الدعم الكافي من معلمي المرحلة الأساسية للالتحاق بالمدرسة المهنية، وقد شكلت مشكلة كبيرة بنسبة مئوية مقدارها (66%).

5) مجال النمو المهني للتعليم المهني:

لقد كانت النسبة المئوية للاستجابة على مشكلات هذا المجال هي (49%)، وتصنّف ضمن المشكلات القليلة التي تواجه هذا القطاع التعليمي.

وكانت من أبرز المشكلات التي تواجهه في هذا المجال تكمن في عدم إتاحة المعلمون الفرص للطلبة في اتخاذ قرارات في حل المشكلات التي تواجههم، وفي قلة إنتاج وسائل معينة.

وجاءت متفقة مع دراسة كل من جندي (1990)، معياري (1991)، النيرب (1998)، عصار (1999) في أن المشكلة الرئيسة تكمن في التطور البطيء للتعليم المهني والذي يرجع إلى محدودية الموارد ونقص الإمكانات والتجهيزات اللازمة لجودة التدريب.

وترى الباحثة أن السبب وراء استجابات الطلبة في تحديد درجة المشكلات على هذا النحو هو أن الطلبة يرون:

أن تجهيزات المشاغل لا تتناسب مع أعداد الطلبة أو لا تتناسب مع التجهيزات الواقعية في سوق العمل ولا يتم تحديثها بشكل دوري، وغياب تدريب الطلبة في ميدان العمل الحقيقي تجعله أقل استعداداً، لعدم معرفته بواقع التكنولوجيا المحلية وواقع العمل وظروفه الأمر الذي يقلل من تقبله للحياة العملية بعد تخرجه، وغياب إدارة ونظام يوزع الفرص التعليمية والمرافق بين الفئات الاجتماعية المختلفة، وبين المناطق الجغرافية وعدم كفاية خدمات سكنية تمكن الطالب من دراسة الفرع الذي يرغب في دراسته، فيقصيه عن الالتحاق به كما هو الحال في التعليم الزراعي والفندقي، وقلة توفر حوافز مادية ومعنوية لخريجي هذا القطاع، ومحدودية التخصصات التي تحد من التحاق الإناث بهذا القطاع التعليمي، كما يرى الطالب أن الخطة الدراسية والمقررات الدراسية لا تخدمه على تطبيق ما يتعلمه في المدرسة في مواقف الحياة العملية، ولا تحوى مساقات تؤهله للمنافسة مع أقرانه في فروع التعليم الأكاديمي للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، أو بسبب ضعف تحصيلهم.

ويأتي قبل النهاية شعورهم بالاعتزاز والفخر للانتماء إلى هذا النوع من التعليم مع قليل من المشكلات التي تواجههم نتيجة المعارضة من البيئة المحيطة بهم متمثلة بأسرهم وأقرانهم ومعلميهم للالتحاق بالتعليم المهني والذي يمكن أن يؤثر في حياتهم الاجتماعية مستقبلاً.

وأخيراً يرى الطلبة أن كادر المعلمين كادر جيد ومؤهل مع قليل من المشكلات التي تتعلق بأساليب التدريس والتقويم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α= 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير النوع".

ولفحص الفرضية طبق اختبار t-test على علامات الاستبانة لفئتي المتغير حيث أظهرت نتائج الجدول (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات والدرجة الكلية عدا مجال النمو المهني للمعلمين.

وتعتقد الباحثة أن السبب في ندرة ظهور الفروق قد يعود إلى أن:
كلا الفئتين وضعت في نفس الظروف وتخضع لنفس القوانين والتشريعات، ويطبقون نفس الخطة الدراسية ويواجهون نفس مشكلات الامكانات والتجهيزات ومشاكل التمويل، لكن ظهرت الفروق بين المعلمين والمعلمات في مجال النمو المهني وذلك لأن قدرة المعلمين الذكور على تقييم هذا النمو أكبر من قدرة المعلمات الإناث كونهن حديثات العهد في مجال التعليم المهني والتقني، فقد تم استحداث أول تخصص للإناث المعلمات في المدارس المهنية الصناعية والزراعية في العام الدراسي 99/98، بالاضافة إلى أن جميع المعلمات (المدربات) يحملن شهادة هندسة في مجال التخصص عدا في فرع الاقتصاد المنزلي، في حين يتراوح مؤهل المعلمين بين مهندسين وفنيين من حملة شهادة الدبلوم في مجال تخصصاتهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α= 0.05) في متوسط المشكلات التي تواجه التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية يعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولفحص الفرضية طبق اختبار تحليل التباين الأحادي حيث أظهرت نتائج الجدول (31) ونتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية (32)، (33)، (34)، (35) أنه لا توجد فروق ذات دلالة

احصائية في مجالات الادارة والتنظيم والنمو المهني للمعلمين ونظرة المجتمع للتعليم المهني يعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين كانت الفروق دالة احصائياً في مجالات (الامكانات والتجهيزات، والمناهج والخطط الدراسية، وتمويل قطاع التعليم المهني والدرجة الكلية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس مما يعني إدراك حملة البكالوريوس لمشكلات التعليم المهني وقدرتهم على تحديدها أكثر من أقرانهم من حملة الدبلوم.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة كل من النيرب (1998)، وحمدان (2002)، وعليمات (1992)، والتي بينت أن إدراك المعلمين لواقع التعليم المهني ومشكلاته تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وترى الباحثة أن السبب في ظهور مثل هذه الفروق يعود إلى:
أن حملة البكالوريوس يشكلون الغالبية العظمى من أفراد العينة للمدربين في المدارس المهنية، وهذه الفئة تقوم بتدريس المباحث النظرية والخطط الدراسية من إمكانات وتجهيزات تتفق مع محتواها وهذا بدوره يؤثر في نظرتهم إلى أهمية المخصصات المالية اللازمة لتحقيق الكفاية المطلوبة من تلك التجهيزات والامكانات، أما ندرة الفروق في مجال التنظيم والادارة فيبدو طبيعياً لأن جميع الفئات تخضع لنفس القوانين والسياسات والتشريعات، وندرة الفروق في مجال النمو المهني للمعلمين يعود إلى قناعة كل معلم ومعلمة بكفاية ما يمتلك من مهارات ومعرفة تلزم لتحقيق الخطط الدراسية على الوجه المطلوب، وندرة الفروق في مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني يعود إلى إيمان معظم الفئات بأن معظم الطلبة الذين يلتحقون بهذا القطاع التعليمي هم من ذوي المعدلات المنخفضة، أما معظم الطلبة المتفوقين يواجهون معارضة من البيئة المحيط متمثلة بأسرهم أو أقرانهم أو حتى من معلميهم في المرحلة الأساسية للالتحاق بهذا القطاع التعليمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α= 0.05) في متوسط المشكلات التي تواجه التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار تحليل التباين الأحادي، حيث أظهرت نتائج الجدول (37) ونتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في الجداول (38)، (30)، (40)، (41)، (42) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α= 0.05) لمشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية في مجالات (النمو المهني للمعلمين ونظرة المجتمع للتعليم المهني) يعزى لمتغير التخصص، في حين كانت الفروق دالة احصائياً في مجالات (الادارة والتنظيم، والامكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، وتمويل قطاع التعليم المهني، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير التخصص حيث كانت الفروق بين التخصصات الصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي والتجاري ولصالح الزراعي على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي، ولصالح الصناعي على كل من الاقتصاد المنزلي والفندقي، ولصالح التجاري على الاقتصاد المنزلي والفندقي ذلك ولأن كل من التخصصات الفندقي والاقتصاد المنزلي تخصصات حديثة وغير متوفرة في المدارس المهنية إلا في مدرستين فلم يلمس معلمو تلك التخصصات مشكلات حقيقية مقارنة ببقية التخصصات الأخرى.

وجاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة عليمات (1992) التي بينت أن إدراك واقع التعليم المهني ومشكلاته تختلف باختلاف متغير التخصص ومخالفة لنتائج دراسة حمدان (2002) حيث أظهرت الأخيرة عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير التخصص، وترى الباحثة أن ظهور فروقات يعود إلى أن لكل فرع مهني خطط دراسية خاصة به وبالتالي تحتاج إمكانات وتجهيزات مختلفة ومخصصات مالية تختلف من فرع مهني لآخر، في حين اتفقت جميع الفروع المهنية بأن هناك نظرة دونية بسبب نوعية الطلبة الملتحقين بفروع التعليم المهني المختلفة. فمعظمهم من ذوي المعدلات المنخفضة، وسياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي لهذه الفروع متشابهة، وفرص التحاق جميع خريجي هذه الفروع قليلة والمجالات المتاحة لهم فيها محدودة، وندرة الفروق بين الفئات في مجال النمو المهني للمعلمين يعود إلى اقتناع المعلمين (المدربين) بكفاياتهم التخصصية اللازمة لتحقيق الخطط الدراسية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار تحليل التباين الأحادي، حيث أظهرت نتائج الجدول (45) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) على جميع مجالات المشكلات والدرجة الكلية لمشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة حمدان (2002) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الخبرة، ومخالفة لنتائج دراسة النيرب (1998) التي بينت وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة أن ندرة ظهور الفروق يعود إلى أن المهام والواجبات والقوانين والتشريعات تخضع لها جميع الفئات وبالتالي يكون تصرفهم حيال هذه المهام والصلاحيات شبه موحدة، بالاضافة إلى أن جميع الفئات تواجه نفس العجز في الامكانات والتجهيزات ونفس نوعية الطلبة الملتحقين بالتعليم المهني ونفس المناهج والخطط الدراسية كونها مناهج تقليدية استمرت لفترة طويلة بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير المحافظة".

ولفحص الفرضية طبق اختبار T-test على علامات الاستبانة لفئتي المتغير (الضفة الغربية وقطاع غزة) وأظهرت نتائج الجدول (47) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى

معنوية ($\alpha = 0.05$) في مجالات (الادارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، المناهج والخطط الدراسية، ونظرة المجتمع للتعليم المهني، والدرجة الكلية)، بينما توجد فروق دالة احصائياً في المجالات الامكانات، والتجهيزات وتمويل قطاع التعليم المهني.

وترى الباحثة أن ندرة الفروق قد يعود إلى خضوع جميع المدارس في الضفة الغربية وقطاع غزة إلى نفس الادارة والسياسات والمناهج والخطط الدراسية وإلى نفس النظرة المجتمعية إلى هذا القطاع التعليمي، إلا أن الفروق ظهرت في مجالي الامكانات والتجهيزات وتمويل قطاع التعليم المهني بسبب حداثة المدارس في قطاع غزة واشتمالها على مختبرات وورش مجهزة بأحدث الأجهزة فاقتصر التفكير بالمخصصات المالية في المدارس المهنية في قطاع غزة على تغطية احتياجاتها من المواد المستهلكة والعُدد اليدوية كونها مجهزة وليست بحاجة ماسة لمبالغ ضخمة تلزم لشراء تجهيزات كما هو الحال في معظم المدارس المهنية في الضفة الغربية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير النوع".

لفحص الفرضية، طبق اختبار T-test على علامات الاستبانة لفئتي المتغير (ذكر، وأنثى)، وأظهرت نتائج الجدول (50) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المجالات والامكانات والتجهيزات، والمناهج والخطط الدراسية ونظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في المجالات الادارة والتنظيم والنمو المهني للمعلمين، يعزى لمتغير النوع.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة جعيني (1992) التي بينت أن لا أثر للنوع على اتجاهات ادراكهم لواقع التعليم المهني ومشكلاته، وتعتقد الباحثة أن السبب في ندرة الفروق يعود إلى خضوع كلا الفئتين لنفس النظام وما يحويه من قوانين وتشريعات، كما أن كلتا الفئتين

تطبقان المناهج والخطط الدراسية ذاتها، وتشعران بالاعتزاز والانتماء إلى التعليم المهني، أما الفروق التي ظهرت في مجال الادارة والتنظيم والنمو المهني للمعلمين بسبب حداثة انخراط الاناث في فروع التعليم المهني، وقصر الفترة لم تساعد في اكتمال صورة النظام للتعليم المهني ومعرفة جوانبه في أذهان الطالبات واحتياجات المعلمات (المدربات) لمستوى الكفاءة المطلوبة كما هو الحال لدى الطلاب الذكور لذلك كانت قدرتهم على تحديد درجة المشاكل أقل وظهرت الفروق.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير الصف**".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test لدلالة الفروق للمجالات والدرجة الكلية للمشكلات تبعاً لمتغير الصف، وأظهرت نتائج الجدول (52) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية في المجالات (الادارة والتنظيم والامكانات والتجهيزات، والنمو المهني للمعلمين ونظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية)، بينما كانت دالة احصائية على مجال المناهج والخطط الدراسية.

وتعتقد الباحثة أن السبب في ندرة الفروق يعود إلى أن جميع الفئات تخضع لنفس النظام وما يحتويه من قوانين وتشريعات وأنظمة، ويواجهون نفس الإمكانات والتجهيزات ونفس كادر المعلمين (المدربين)، لكن الفروق ظهرت في مجال المناهج والخطط الدراسية وذلك بسبب أن الطالب في الصف الثاني ثانوي المهني يواجه تحديات أكبر من طالب الصف الأول ثانوي مهني يتمثل في استعداده لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التي سيتحدد من خلاله مستقبله المهني وهذا يولد لديه نضجاً أكبر حيال الخطط والمناهج الدراسية مقارنة بطالب الصف الأول ثانوي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تعزى لمتغير الفرع المهني".

ولفحص الفرضية طبق اختبار تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج في الجدول (54) ونتائج اختبار شفييه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية في الجداول (55)، (56)، (57)، (58)، (59)، (60) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية تعزى لمتغير الفرع المهني في جميع المجالات والدرجة الكلية للمشكلات.

حيث كانت الفروق بين الفروع المهنية المختلفة (صناعي، زراعي، تجاري، فندقي، واقتصاد منزلي) وكانت لصالح الزراعي على الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي، ولصالح التجاري على الصناعي والفندقي والاقتصاد المنزلي، ولصالح الصناعي على الفندقي والاقتصاد المنزلي.

وتعتقد الباحثة أن الفروق تعود إلى أن كل فرع مهني يمتلك خصوصية في طريقة ادارته، كما أن لكل منها يمتلك خصوصية في الخطط والمناهج الدراسية، ومستوى من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم (المدرب)، ونظرة المجتمع له كمهني في تخصصه تختلف من تخصص لآخر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (α = 0.05) في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية تعزى لمتغير المحافظة".

ولفحص الفرضية، طبق اختبار T-test لدلالة الفروق بين المجالات والدرجة الكلية للمشكلات حيث أظهر الجدول (63) أن الفروق غير دالة احصائياً على المجالات والامكانات والتجهيزات والمناهج والخطط الدراسية بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$) في متوسط مشكلات التعليم المهني على المجالات (الادارة والتنظيم، والنمو المهني للمعلمين، ونظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية).

وجاءت هذه النتائج مختلفة مع دراسة جعيني (1992) حيث لا أثر للموقع على إدراك واقع التعليم المهني ومشاكله.

وتعتقد الباحثة أن وجود هذه الفروق يعود إلى اختلاف خلفية طلاب المدارس المهنية في قطاع غزة عنها لطلاب المدارس المهنية في الضفة الغربية، كون هذا النوع من التعليم حديث العهد في القطاع ولا يمتلك طلابه خلفية جيدة حول هذا النوع من التعليم في سياساته وإدارته مما انعكس على قدرتهم في تحديد المشكلات في مجال الإدارة والتنظيم والنمو المهني للمعلمين ونظرة المجتمع لهذا القطاع التعليمي، في حين ندرة الفروق في مجالي الامكانات والتجهيزات والمناهج والخطط الدراسية، حيث يتلقى الطلبة نفس التدريبات العملية في المشاغل والورش والمختبرات التي تشتمل على نفس التجهيزات مع بعض التفاوت البسيط في حداثة هذه التجهيزات بين المدارس القديمة والمدارس التي أنشئت حديثاً.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

أ. في مجال الادارة والتنظيم:

1. توزيع فرص التعليم المهني والمؤسسات والمرافق بين الفئات الاجتماعية المختلفة بحيث يُراعي توزيعها بين المناطق الجغرافية.

2. اعتماد نظام لمتابعة الخريجين من مؤسسات التعليم المهني في مواقع العمل للوقوف على مدى ايفاء المناهج الدراسية والبرامج التدريبية للتعليم المهني لاحتياجات حقل العمل وللتعرف على السلبيات والنواقص لمعالجتها وتذليلها والجوانب الايجابية لدعمها وتطويرها من خلال التعاون والتنسيق بين المدارس المهنية والقطاع الخاص لتدريب الخريجين منها في المصانع والورش.

3. إرساء شراكة فاعلة بين مؤسسات التعليم والتدريب وسوق العمل والجهات الأخرى ذات العلاقة لتشمل رسم سياسات والتخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامج ونشاطات التعلم المهني وتوفير تسهيلات لتفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم والتدريب المهني.

4. اعتماد منهجية الدراسات والبحوث التطويرية لأنظمة وبرامج التعليم والتدريب المهني التي من شأنها أن تساعد استقطاب نوعية جيدة من مخرجات المرحلة الأساسية.

5. تطوير التشريعات اللازمة والبحوث التطويرية لأنظمة وبرامج التعليم المهني والتقني بما يتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة، وتتيح لخريجيه الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي بشقيه التقني والجامعي.

6. اعتماد معايير مهنية للتدريب تعكس متطلبات سوق العمل المحلي من جهة وتتوافق والمعايير الدولية من جهة أخرى، وتطوير الآليات لضبط وضمان الجودة في أنظمة وبرامج التعليم المهني لتشمل المدخلات والعمليات والمخرجات.

7. إجراء مسوحات كافية لسوق العمل وحاجاته من المهارات في التخصصات والمجالات المهنية المختلفة والتنسيق مع الجهات المعنية بهذا النوع من التعليم والتدريب، وتوفير نظام مراقبة لسوق العمل الفلسطيني يتابعه احتياجاته من التخصصات المهنية.

8. تطوير نظم صيانة الأجهزة والمعدات ومستلزمات الصحة والسلامة المهنية والتأمين ضد الحوادث في الورش الخطرة.

9. اعتماد مسارات جديدة للتعليم المهني –كالتعليم الموازي والمتناوب– تتيح للطلبة من خريجي المرحلة الأساسية العليا مواصلة دراستهم المهنية والجمع بين العمل والدراسة.

10. تطوير سياسات القبول لتتمشى مع أهداف التعليم المهني وتقوم على أساس مدى قدرات وميول الطلبة في الالتحاق بفروع التعليم المهني واعتماد اختبارات مقننة ومقاييس الرغبة والقدرة.

11. التوجه نحو تشجيع انخراط الإناث في التخصصات التي تناسب خصوصية الإناث كالتصميم والخياطة والصناعات الغذائية، الالكترونيات الصناعية، الرسم الهندسي، الصناعات الكيميائية والنسيجية والتوسع في التخصصات التجارية مثل الطباعة والسكرتاريا، والتصوير، والصحية كالتمريض والفندقية مثل إدارة الفنادق والعمل الفندقي.

12. اعتماد مبدأ التدريب الميداني للطلبة أثناء الدراسة وخلال العطل الصيفية (تعريض الطلاب لتجربة العمل الحقيقي خلال فترة تعليمهم) ليتعرف الطالب مسبقاً بواقع التكنولوجيا المحلية وواقع العمل وظروفه ليكون أكثر استعداداً وتقبلاً للحياة العلمية بعد تخرجه.

13. سن التشريعات والقوانين التي تُمكن مدارس التعليم المهني من تقديم خدمات إنتاجية مدفوعة للمجتمع المحيط.

14. توفير الإقامة الداخلية وما يتعلق من خدمات كتوفير وجبات وغيرها، خاصة في حالة عدم إمكانية نشر المدارس في كل محافظة كما هو الحال في المدارس الزراعية والفندقية ليحفز ويستقطب الطلبة من محافظات بعيدة في الوطن لهذا النوع من التخصصات.

15. توفير مرونة الانتقال بين فروع التعليم العام والمهني ليتمكن الطالب من أن يجد نفسه في أحدها.

16. السير قدماً في اعتماد المدارس الشاملة التي تشمل معظم الفروع التي تتيح فرص الاختيار للطلبة بينها.

ب. مجال الإمكانات والتجهيزات:

1. تحسين نوعية الأجهزة والعدد والآلات بحيث تواكب الحداثة وتوفرها في سوق العمل.

2. تطوير الأبنية المناسبة وتخصيص المساحات المطلوبة للصفوف والمشاغل والمكتبات والخدمات لتستطيع المدرسة أن تحقق أهداف التعليم المهني.

جـ. مجال النمو المهني للمعلمين:

1. توفير نظام إعداد معلمين مهنيين قبل الخدمة وللتطوير المستمر لكفاءاتهم أثناء الخدمة.

2. تحسين طرق التعليم المتبعة واستخدام الوسائل والأساليب المتنوعة التي من شأنها تسهيل عملية التعلم وغلبة الجانب العملي على النظري مع مراعاة طبيعة التخصص.

د. في مجال المناهج والخطط الدراسية:

1. إتاحة الفرصة لمؤسسات القطاع الخاص وأصحاب العمل في المساهمة في إعداد المناهج المتعلقة بالتعليم المهني لنقل احتياجات السوق إلى هذه المناهج.

2. زيادة مساهمة المعلمين في إعداد مناهج التعليم المهني لما يتمتعون به من خبرة لأهم الخبرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب.

3. دعوة إدارة المناهج العامة لإنتاج مناهج مرنة تتجاوب مع التغيرات السريعة والدائمة في التقنيات المستخدمة في سوق العمل أو من خلال تجديد المناهج بصورة دورية بناء على التغذية الراجعة من سوق العمل ومتابعة الخريجين.

4. إدخال تدريس مادة الحاسوب في جميع برامج التعليم والتدريب المهني لمواكبة التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالتخصصات المطروحة.

5. اعتماد مادة التربية المهنية والتكنولوجيا كمادة أساسية ضمن الخطة الدراسية في مرحلة التعلم الأساسي كخطوة مأسسة التوجيه والإرشاد المهني في مراحل التعليم المختلفة والتي تهدف إلى تكوين اتجاهات نحو العمل اليدوي واحترام العاملين، تتيح الفرصة للطلبة اكتشاف ميولهم وقدراتهم المهنية، وتسهل عليه اختيار مهنة المستقبل وتوعي الطلبة بمجالات العمل والخدمات المتوفرة وتساعدهم في إدراك العمل المهني والتي بدورها تؤثر في السلوك الشخصي لدى المهنيين.

هـ. في مجال تمويل قطاع التعليم المهني:

1. توفير مخصصات مالية كافية –وهي توصية موجهة للحكومة باعتبار التعليم المهني استثماراً لا إنفاقاً.

2. دعوة القطاع الخاص من مشاركة فاعلة لتمويل قطاع التعليم المهني لجعل التمويل مسئولية مشتركة بين الحكومة والجهات المستفيدة من مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني.

و. في مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني

1. إعداد خطط وبرامج للتوعية المهنية وآلية تنفيذها بمختلف الوسائل الإعلامية والمرشدين المهنيين وغيرهم وتنظيم زيارات لطلبة المدارس الأساسية للثانويات المهنية لتعزيز مفهوم التعليم والتدريب المهني في المجتمع ولتحسين النظرة المجتمعية للتعليم المهني من خلال بيان أهميته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2. تحسين علاقات الطلبة بالهيئة التدريسية وإقامة منظومة علاقات فاعلة بين الأسرة والمدرسة.

3. إتاحة وزارة النقل والمواصلات الفرصة للمدارس المهنية وخاصة الصناعية في منح شهادة معتمدة لشهادة فرامل، ومدير كراج، وفحص مركبات.. الخ. لتزيد ثقة المجتمع بأهمية هذه المؤسسات.

4. تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه قبل وخلال وبعد التعليم.

5. التوجه نحو توفير الحوافز المادية والمعنوية لخريجي التعليم المهني وضمان مستقبلهم الوظيفي من خلال إعطاء الأفضلية في التشغيل واعتماد توصيف وظيفي مناسب لهم، وتحسين مكانتهم الاجتماعية بما يتناسب مع أهميتهم.

اقتراحات أخرى:

1. تطوير قدرة نظام التعليم المهني للاستجابة للتغيرات العالمية.

2. الاستفادة من تجارب الدول العربية والدول المتقدمة التي قطعت أشواطاً متقدمة في توجيه أعداد كبيرة من مخرجات المرحلة الأساسية نحو قنوات التعليم المهني.

3. دعوة مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) إلى تبني برامج تقنية مبنية على احتياجات سوق العمل بحيث تسمح لخريجي المدارس المهنية الالتحاق بهذه البرامج وفق تخصصاتهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الادارة العامة للتعليم العام (2005)، وزارة التربية والتعليم العالي. فلسطين.

الادارة العامة للتعليم المهني والتقني (2005)، منشورات وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. فلسطين.

الباروق، علوي. (1996). "**تطوير التعليم الفني في دولة قطر في ضوء خبرات مصر والكويت**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.

البهواش، السيد عبد العزيز. (1993). "**نحو فلسفة جديدة للتعليم الفني في مصر لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين**، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر –مستقبل التعليم الفني في مصر، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

بوبكري، محمد. (2000). "**من أجل استراتيجية لتعليم مؤهل للشغل في العالم الإسلامي**"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة –ايسيسكو.

التقرير الختامي لورشة العمل الاقليمية حول تنفيذ التوصيات المشتركة لليونسكو ومنظمة العمل الدولية في مجال التعليم والتدريب المهني والتقني –الدول العربية في صنعاء (9–12 مايو/أيار 2004)، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت: لبنان.

جعيني، نعيم. (1992). اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في لواء مأدبا نحو التعليم المهني، **مجلة دراسات**، مج 21، ع (3)، ص.ص: 93–111.

جريدة القدس، ع 12859، 2005/6/7.

جمعة، ناريمان. (1993). "**اتجاهات عالمية معاصرة لسياسات التعليم الفني في كل من ألمانيا واليابان**"، رابطة التربية العربية، ص.ص: 23–24.

الجندي، محمد سيد (1990). "**التدريب الفني في التعليم الفني الصناعي بمحافظة القاهرة**"، دراسة تقويمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.

الجهاز المركزي الفلسطيني للاحصاء. (2005)، رام الله: فلسطين.

حشوة، مازن وآخرون. (1996). "**في ملاقاة التحدي (التدريب المهني الوضع الحالي والرؤى المستقبلية)**"، طاقم الخبراء في التدريب المهني، وزارة العمل، رام الله: فلسطين.

حمدان، مراد (2002). "**مشكلات المدارس الثانوية الصناعية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

خطة تنفيذ استراتيجية التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين (1999)، وزارة التربية والتعليم العالي والعمل، رام الله: فلسطين.

الخطيب، محمد. (1995). "**الأصول العامة للتعليم الفني والمهني**"، دراسة في استراتيجيات التعليم الفني والمهني ومشكلاته، ج1، الأصول الفلسفية والاجتماعية وأصول المناهج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: السعودية.

الخطيب، محمد. (1995). "**الأصول العامة للتعليم الفني والمهني**"، دراسة في استراتيجيات التعليم الفني ومشكلاته، ج2، الأصول التاريخية والسياسية والادارية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: السعودية.

الرياشي، حمزة عبد الكريم. (1991). "**التعليم الفني وسبل تطويره في الوطن العربي**"، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، مستقبل التعليم الفني في مصر، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

زيدان، همام. (1983). "**دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية –نظام الخمس سنوات–**"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

شخيبر، خوله. (1998)، "الحاجة إلى التعليم الفني في فلسطين وتخصصاته"، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، ع2، ص.ص: 42–60.

عبد الجليل، دسوقي. (1981). "**الكفاية الخارجية للتعليم الفني الصناعي في مصر**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

عبد الشافي، صلاح. (1993). "**الدور الاقتصادي والاجتماعي لمراكز التدريب المهني في القطاع**"، دراسة ميدانية، الملتقى الفكري العربي، القدس: فلسطين.

عبد الصمد، عبد العزيز. (2000). "**التعليم الفني ودوره في تحقيق متطلبات سوق العمل في جمهورية مصر العربية**"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، الاسكندرية: مصر.

عبده، شحاده. (1999). "**أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية**"، دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس: فلسطين.

عبيدات، سليمان. (1980). "**التعلم الصناعي وأثره على العائد الاقتصادي للفرد**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

العجلوني، عيشة. (1998). "**تقويم برنامج التعليم الفني التجاري من وجهة نظر سوق العمل الاردني**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.

عزيز، حيدر. (1985). "**التعليم المهني في المدارس العربية في اسرائيل**"، جامعة بيرزيت، مركز الوثائق والبحوث. جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

العصار، زكري. (1999). "**تطوير مراكز التدريب المهني في لواء غزة في ضوء بعض المتطلبات التنمية لدولة فلسطين**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

عطوان، أحمد. (1993). "**أنماط التدريب والتعليم المهني**"، ندوة تحليل وتقييم فاعلية برامج التدريب، عمان، مؤسسة التدريب المهني ومركز تورين الدولي، عمان: الأردن.

عطوان، أحمد. (2001). "**مدخل إلى التدريب المهني**"، معهد تدريب المدربين، رام الله: فلسطين.

عليمات، محمد مقبل. (1990). "الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية ومديريها"، **مجلة جامعة دمشق**، ع (2) مج 13، ص.ص: 85-100.

غنيم، محمد سيد. (2001). "**التخطيط للتدريب المهني في مصر، في ظل سياسة الاصلاح الاقتصادي**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.

فلاته، مصطفى. (1994). "**إعداد معلم التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: السعودية.

كانتور، ليونارد. (1995). "**التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة-دراسة مقارنة-**"، ترجمة محمد بن شحات الخطيب، الرياض: السعودية.

كرزم، جورج. (2001). "**التدريب في موقع العمل في فلسطين واقع وآفاق**"، السلطة الوطنية الفلسطينية ممثلة بوزارات التربية والتعليم والتعليم العالي والعمل، فريق طاقم الخبراء في التدريب المهني، بالتعاون مع مركز العمل التنموي، رام الله: فلسطين.

كركه، أحمد. (1997). "**واقع الإشراف الفني والتربوي للتعليم الثانوي الزراعي في سورية وتطويره**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

أبو لغد، ابراهيم، وحماد، حسين. (1997). "**التعليم الفلسطيني: تاريخيا واقعاً وضرورات المستقبل**"، المؤتمر الدولي للدراسات الفلسطينية، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

مدانات، صيد وناصر ابراهيم. (1982). "أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية ومستوى تعليم الأب وتحصيل الطالب على اتجاه طلبة الصف الثالث الاعدادي الذكور نحو التعليم المهني"، **مجلة دراسات، الجامعة الاردنية**، ع 2، مج (21)، ص.ص: 65-75.

مسودي، تيسير، القيق، عبد الرحمن. (1990). "**واقع التعليم التقني والمهني في الأراضي المحتلة**"، سلسلة دراسات تربوية، رقم (5)، مركز الأبحاث في رابطة الجامعيين، الخليل: فلسطين.

المصري، منذر. (1990). "**المعلم المهني**"، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربي- منظمة العمل العربية، مكتب العمل العربي، ط1. طرابلس: ليبيا.

المصري، منذر. (1993). "**التعليم المهني، قضايا ونماذج**"، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، طرابلس، ليبيا.

معياري، محمود. (1991). "**التعليم المهني في الأراضي المحتلة**"، مركز دراسة وتوثيق المجتمع الفلسطيني، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1994). "**واقع التعليم الثانوي الزراعي وسبل تطويره في الأقطار العربية**"، مدينة تونس: تونس.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1995). "**واقع التعليم الصناعي وسبل تطويره في الأقطار العربية**"، مدينة تونس: تونس.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1998). اجتماع مسؤولي التعليم الثانوي العام ومسؤولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسؤولي تخطيط القوى العاملة حول تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية وبعض الأقطار الأجنبية، الرياض: السعودية.

النيرب، فريد. (1998). "**واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Chen, Gerald, shih, Ming fa, (1989). *vocational Education at the Cross roads. The case of Taiwan*, The **ERIC**. database, ED 316652.

Evans. Rupert and Herr (1978). "**Foundation's of vocational Education**" 2nd ed. Charles. Merrill Publishing company, London.

Frantz Nevin R., Jr, and others, (1986). *High school Graduation Requirement and Enrollment Peahens in high school vocation at Education programs in the united sates*, Virginia polytechnic Inst. and state Univ. The **ERIC** Database ED 275833.

Hayward, Becky Jon, Tallmadge, G.Kasten (1995). *strategies for keeping kids in school: Evaluation of Dropout preventing and Reentry projects in vocational Education*, U.S Government printing office, superintend ent, of documents. The **ERIC** Data base ED 385767.

Liu, Yufeg, (2001). **the Reform and development of the (VE) system in china**, The **ERIC** Database ED 456290.

National Center for vocational Educational Research. (1998), *Australian vocational Education and Traming statistics, school students undertaking VET*. At a Glance, The **ERIC** Database ED 437549.

Prestine, Nona A., (1998). *separate tables, Academic and vocational Education Reforms in traditional, comprehensive High schools*, National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, The **ERIC** Database ED 422472.

Pritchard, R.O. (1991). *The German Dul system: education utopia, in Comparative education*, vol128, No.2. p.p: 30-32.

Rossetti, Rosemarie and others, (1990). *An Examination of factors Influencing students not to Enroll in secondary vocational Education,* Ohio state Univ. Colum bus. Dept of Agricultural Education the **ERIC** Data base Ed 319919.

Schmidt. H,T, (1998). *Technical and vocational education in the federal republic of Germany. Development and Improvement of Technical and Vocational Education*, Born: **BMBW**.

Stern, David, (1999). **Trageted in-depth Assessment of promising practices in secondary vocational Education: what can NAVE Do**?, National Assessment of vocational Education (ED), Washington WC. The **ERIC** database. ED 443965.

Tuma, Jhon, Burns, Shelley k, (1996). *Trends in participation in secondary vocational Education (1982-1992). Statistical Analysis report*. MPR Association Berkeley CA. The **ERIC** Database ED 475119.

U.S General Accounting office (1993). *Vocational Education, Status in school year 1990-1991 and Early sings of change at secondary level*. Report to Congressional Requesters, Washington Wc. the **ERIC** Data base ED. 360509.

UNESCO, (1996). **Contents of General Education in Technical and vocational Education**, (14), Unesco, Paris.

Vertakon, Vassileia, Rousseas, Panagiotis, (2003). *Vocational education and Traming in Grecce*, European, Center of development of vocational Traming, The **ERIC** Database ED 475119.

الملاحق

الملحق (1)

أسماء المحكمين في أداة الدراسة

1. م.أسامة اشتيه	–مدير دائرة المدارس المهنية –وزارة التربية والتعليم العالي
2. د.أفنان دروزة	–جامعة النجاح الوطنية–نابلس
3. م.جلال السلايمة	–محاضر في جامعة البوليتكنك–الخليل
4. م.جمال شيخ ابراهيم	–مدير مدرسة سيلة الظهر الثانوية الصناعية
5. د.حسني المصري	–جامعة النجاح الوطنية–نابلس
6. د.زهير ابراهيم	–لغوياً وتربوياً– جامعة القدس المفتوحة–نابلس
7. رئيف شبانة	–رئيس قسم تدريب المدربين–الادارة العامة للتعليم المهني والتقني –وزارة التربية والتعليم العالي
8. د.سوزان عرفات	–رئيسة قسم أساليب التدريس– جامعة النجاح الوطنية–نابلس
9. د.علي بركات	–عميد كلية العلوم– جامعة النجاح الوطنية–نابلس
10. د.علي الشكعة	–نائب رئيس جامعة النجاح الوطنية–نابلس
11. د. غسان الحلو	–عميد كلية التربية –جامعة النجاح الوطنية–نابلس
12. د.فتحي أبو عصبة	– لغوياً وتربوياً–جامعة القدس المفتوحة–نابلس
13. م.نصر عوض	–مدير دائرة تطوير المدارس المهنية–وزارة التربية والتعليم العالي
14. د. يوسف ذياب	–مدير جامعة القدس المفتوحة– منطقة نابلس

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

Problems of Vocational Education in the Palestinian Secondary Vocational Schools from the Views of the Teachers and Students Involved in the Vocational Education

Prepared by
Mai Fathi Hussain Abu Asbeh

Supervised by
Dr. Abed Al-Naser Al-Qadomi
& Dr. Abed M. Assaf

Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2005

Problems of Vocational Education in the Palestinian Secondary Vocational Schools from the Views of the Teachers and Students Involved in the Vocational Education

Prepared by
Mai Fathi Hussain Abu Asbeh
Supervised by
Dr. Abed M. Assaf
& Dr. Abed Al-Naser Al-Qadomi

Abstract

This study aimed to define the problems of vocational education in the Palestinian secondary vocational schools from the views of the teachers and the students involved in the vocational education, and tried to determine the effects of certain variables on determining the degree of these problems. Concerning the variables related to the teachers; they are gender, major course, academic qualification, years of experience and region (Gaza strip and the West Bank). Whereas the variables regarding the students are gender, grade, and Vocational stream), and region.

For the purpose of this study, stratified randomized samples were used for the teachers and students. The teachers sample consisted of (132) teachers forming (48.5%) of the study population, while the students` sample consisted of (479) male and female. Students` forming (9.4%) of the study population.

Tow instruments were developed to fulfill the aims of the study; The teachers` instrument consisted of (62) items distributed over (6) areas dealing with the existing problems. The areas are, administration and organizing, the teachers` professional development, curriculam and courses, financing the vocational education sector, and the society's view towards the vocational education.

For establishing the instrument reliability, the reliability coefficients were computed using cronbach Alfa formula for both the teachers` and the students` instruments. The obtained reliability coefficients were (0.85) and (0.83) for the instruments of the teachers and students respectively: These calculations were so reliable to fulfill the aims of the study.

To analyse the data statistically, means percentages, T-test, one way Anova analysis of variance and scheffe test were used.

The findings of the study indicated the following:

- Concerning the teachers` view, the total degree of the problems facing the vocational education in the Palestinian schools was great more specifically, it was 72%.

- Financing the vocational education sector came first among the existing problems, while the teachers` professional development came last. The percentages of the responses to these problems were (81%) and (61%) in order.

The total degree of the problems according to the students` view was fairly low. It was (58%). Mainly the facilities equipment sets area came first, and the teachers` professional development area came at the end.

The percentages of the responses to these problems were (66%) regarding the first area and (49%) considering the second one.

There was no significant difference (α =0.05**)** related to the means of problems from the view of the teachers due to gender, years of experience and region, while there was significant difference due to academic qualification in favour of those who got the Bachelor`s degree.

- There was significant difference **(**α =0.05**)** concerning the problems according to the students` views due to gender and grade, while there was astatically significant difference due to major. The difference was between the agricultural, commercial and industrial branches, and finally there was significant difference due to region in favour of the West Bank.

On the basis of these findings, the researcher recommended the following:

- Developing the vocational education system through adopting national plans, based on a developmental policy, including administration, curriculam and teachers.
- Following certain vocational criteria to meet the local market needs on one hand, and the international standard on the other hand, and developing measures to guarantee and monitor the quality of the vocational education system.
- Conducting surveys in rotation, for the labour market to know the needed skills in certain majors and being in contact with the graduates mojoring in this field.
- Founding an effective partnership with the private sector to finace and train the students, involved in the vocational stream.
- Preparing awareness programmes to improve the society's positive view towards the vocational education.