البحوث والدراسات

تشكل مفهوم الذات المهنية لدى الأطفال العُمانيين

(دراسة نوعية) *

أ. فاطمة بنت إحسان بن صادق
Fatema_Ehsan@hotmail.com

د. منى بنت عبد الله البحرانية
munabh@squ.edu.om

أ.د. علي مهدي كاظم
amkazem@squ.edu.om

قسم علم النفس - كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف كيفية تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي بمحافظة مسقط من خلال المنهج النوعي، وشملت العينة (18) طالباً من الصّفين تمت مقابلتهم فردياً، و(7) معلمات تمت مقابلتهن بصورة جماعية. بينما أظهرت نتائج التحليل النوعي ثيمتين أساسيتين في البحث هما: المنظومة الذاتية والمنظومة الاجتماعية، تتفرع منهما مجموعة من الثيمات الفرعية التي تسهم في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى المشاركين من الطلبة، فتتفرع من المنظومة الذاتية كل من: الهوايات والأنشطة، والوعي بمتطلبات المهن، واعتبارات قيمية، في حين يتفرع من المنظومة الاجتماعية كل من: التوجيه المحدد، والتوجيه غير المحدد إلى عالم المهن، وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الإطار النظري الذي شمل عدداً من نظريات التطور المهني لاسيما تلك التي تركز على مرحلة الطفولة كمنطلق وأساس للتطور المهني في المراحل اللاحقة، مثل نظريتي التطور المهني لسوبر وجينزبيرغ، ونظريتي سافيكاس وجوتفريدسون حول مفهوم الذات في علم النفس المهني بالإضافة إلى الدراسات الحديثة حول مفهوم الذات المهنية، الكمية والنوعية منها. ثم خرجت الدراسة بعدد من التوصيات في ظل النتائج التي تم التوصل إليها.

The Formation of Career Self-Concept among Omani Children

(A Qualitative Study)

Fatema Ehsan Sadiq

Muna Abdullah Al-Bahrani **Ali Mahdi Kazem**

Department of Psychology - College of Education, Sultan Qaboos University,
Sultanate of Oman

Abstract

The present study aimed at exploring the formation of career self-concept among students in grades five and six in Muscat governorate schools applying a qualitative approach. The study's sample included (18) students from both grades who were interviewed individually, and (7) teachers who were interviewed collectively. The results of the analysis have shown two basic themes in the research: the self-system and the social-system, branching out of which a series of sub-themes that contribute in forming the career self-concept among the participants. The sub-themes branching out from the self-system were: hobbies and activities, awareness of professions requirements, and value considerations, while the sub-themes branching out from the social-system were: specific guidance and unspecific guidance to the world of professions. These results have been discussed in the light of the theoretical framework which included a number of theories of career development, especially those that focus on childhood as a starting point and as a base for career development in later phases, such as Super and Ginzberg theories of Career development and; Savickas and Gottfredson theories of self-concept in Vocational Psychology, in addition to the recent studies about Career self-concept, both quantitative and qualitative ones. Finally, the study came up with a number of recommendations in the light of the results that have been reached.

* جزء من رسالة الماجستير التي حصلت عليها الباحثة الأولى في «التوجيه والإرشاد المهني» من جامعة السلطان قابوس عام 2015.

المقدمة:

يعد مفهوم الذات من أبرز المفاهيم التي تبين شخصية الفرد، فهو واحد من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للأفراد وخلق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، ويتكون هذا المفهوم من أفكار الفرد الذاتية التي يتمثلها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وإحساسه بقيمة نفسه من خلال احتكاكه بالبيئة المحيطة، وبهذا يمكن القول إن الذات تعبر عن مجالين للشخصية، أولهما: مجال الذات الشخصية، ويشير إلى كيف يرى الفرد نفسه التي يسعى للتوصل إليها، ويتكون هذا المجال من العمليات النفسية الرئيسية (الإدراك، التعلّم، الدافعية)، وثانيهما: مجال الذات الاجتماعية، ويشير إلى تصورات الآخرين عن الفرد نفسه. كما استخدم مفهوم الذات للتعبير عن جميع الأفكار والمعتقدات والمشاعر المتكونة لدى الفرد عن ذاته، والتي تشمل خصائصه الجسمية والعقلية والنفسية (Marsh, 1998).

كشكل من أشكال مفهوم الذات يأتي مفهوم الذات المهنية، فيعرّف على أنه الدرجة التي يدرك فيها الأفراد اتجاهاتهم المهنية، وقيمهم، واحتياجاتهم، وقدراتهم بشكل واضح، ووفقاً لسوبر فإنه بقدر وجود أثر للاختيار المهني والسلوك المهني على مفهوم الذات لدى الفرد، هنالك بالمقابل تأثير لتشكل مفهوم الذات المهنية على جودة وفعالية القرارات المهنية، وسواء إذا ما كان الفرد يمتلك مفهوماً واضحاً لذاته المهنية أم لا فإن ذلك يؤثر على خياراته وقراراته المهنية، فالأفراد الذين يمتلكون مفهوماً واضحاً لذواتهم المهنية يمتلكون قدرة أعلى على التوافق النفسي والمهني، حيث باستطاعتهم توجيه ذواتهم لاستيفاء متطلبات أدوار العمل المتغيرة، والمسؤوليات المتعددة، إلى جانب قدرتهم على البحث عن مهن أكثر انسجاماً مع مفهوم الذات لديهم (Weng & McElroy, 2009).

يبدأ الاختيار المهني عند الفرد باعتباره عملية حصر وإقصاء للبدائل التي تتعارض مع مفهوم الذات لديه، ففي مرحلة عمرية مبكرة يبدأ الأطفال باستبعاد مجموعات من المهن غير المقبولة اجتماعياً لأشخاص مثلهم. يعد ذلك بداية للتعرف على فروق واضحة بين المهن؛ حيث يصبحون قادرين على إدراك أبعاد أكثر تجريداً وعمقاً من مجرد التوافق والانسجام مع البيئة والواقع، ومع التقدم في العمر يصبح الأفراد على وعي متزايد بالسمات النفسية والاجتماعية المستخدمة للحكم على مدى ملاءمة المهن المختلفة لأشخاص مثلهم، وبشكل عام يمكن القول بأن معظم الأفراد يميلون إلى تقليل أعباء البحث عن مهنة من خلال الحصول عن معلومات عن المهن التي تهمهم أكثر في المقام الأول، ومعظمها من مصادر يثقون بها، كأفراد العائلة والأصدقاء، ويستبعدون الخيارات التي هي أقل أهمية بالنسبة لهم أو التي ليس بوسعهم أن يحصلوا على كثير من المعلومات عنها، ومما هو جدير بالذكر أن هنالك مشكلة تواجه الأفراد في مقتبل العمر عادةً في تضييق خياراتهم المهنية وحصرها، وهي الاستعجال في استبعاد بعض الخيارات لعدم وجود معرفة كافية بالذات عامة، وبالذات المهنية بشكل خاص (Gottfredson, 2002).

يدرك المرشدون الذين يتبنون المنظور النمائي في الإرشاد المهني أنه ينبغي لصغار السن التعود على مجموعة من الخبرات التي تعزز لديهم الاتجاهات والمعتقدات والمهارات الأساسية لتصور المستقبل، واتخاذ قرارات مهنية، واكتشاف الذات وعالم العمل، وتشكيل حياتهم المهنية فيما بعد؛ فهذه الاتجاهات والمعتقدات والمهارات تمثل الأبعاد الجوهرية للتوافق المهني إلى جانب كونها عنصراً أساسياً في نظريات البناء المهني وتطبيقاتها (Härtung, Porfeli, & Vondracek, 2008)، وضمن إطار المنظور النمائي في الإرشاد المهني يمكن فهم تأثير دور النوع الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية والذي بدوره يُمكننا من النظر عن قرب إلى أثر الصورة النمطية للنوع الاجتماعي على التطور المهني للفتيان والفتيات، فهُم يستقبلون الرسائل الاجتماعية بناءً على التوقعات المتعلقة بنوعهم الاجتماعي، وبالتالي تتشكل عمليات اتخاذ القرار المهني لديهم في سن صغيرة

جداً، بالنسبة للإناث فإنه من ضمن النتائج الموثقة لأثر الصورة النمطية للنوع الاجتماعي: تجنب الرياضيات، الخوف من الفشل، وتوقعات أقل للنجاح، أما للذكور فهناك تبعات طويلة المدى للصورة النمطية تتضمن الرغبة الملحّة في المنافسة يصاحبها نوع من الحصر والتقييد المبكر للخيارات المهنية (Capuzzi & Stauffer, 2012).

حظي مفهوم الذات المهنية بجانب من البحث والتقصي قبل هذه الدراسة، إلا أن هذه الدراسة تسعى إلى تغطية الجوانب غير المدروسة في هذا المفهوم، والنظر إليه من جوانب أخرى جديدة، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة ديلون وكوار (Dhillon & Kaur, 2005) لوجود علاقة بين النضج المهني وتشكل الذات المهنية بالإضافة إلى علاقة النضج المهني ببعض المتغيرات الأخرى كمستوى الدافعية للإنجاز ومركز التحكم، وتوصلت دراسة سافيكاس (Savickas, 2007) إلى أن مسألة تشكل مفهوم الذات هي مشروع، يقوم الفرد خلاله ببناء ما يشبه القصة التي تظهر فيها الوحدة والاستمرارية للخبرة الذاتية في العلاقات والأدوار الاجتماعية، وبذلك يشكل هذا المفهوم إطاراً للإرشاد المهني من جهة ولتصميم نمط الحياة من جهة أخرى، كما توصلت دراسة كانغ (Kang, 2009) إلى أن تدني مستوى تبلور مفهوم الذات مؤشر ينبئ بالتردد في اتخاذ القرار المهني مستقبلاً، بينما أشارت دراسة لاندين (Landine, 2013) إلى وجود علاقة سلبية قوية بين تبلور مفهوم الذات المهنية والتردد في الاختيار المهني؛ أي أن الحالات التي أظهرت تردداً كبيراً في الاختيار المهني كانت أقل في مستوى تبلور الذات المهنية؛ مما يسلط الضوء على أهمية الهوية المهنية في عملية اتخاذ القرار المهني وتطورها.

بناءً على ما تقدّم يتبين دور تشكل الذات المهنية ووضوحها لدى الفرد في نموه المهني وقدرته على اتخاذ قرار مهني فيما بعد، وبالتالي ضرورة التوسع في دراسة هذا المفهوم عبر المنهج التحليلي النوعي في هذه الدراسة، حيث إنه من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم من منحى نوعي لتحليل أبعاده والتعرف إليه عن كثب، لاسيما في سلطنة عُمان. وبالتالي استخدم المنهج النوعي في الدراسة الحالية للتعرف إلى مفهوم الذات المهنية وكيفية تشكله لدى المشاركين.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1- أهمية المرحلة العمرية التي تقابل الصّفين الخامس والسادس الأساسيين، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذا ما تؤكده الدراسات الحديثة في علم النفس المهني الحديث، إذ يتبنى العديد منها المنظور الذي يرى أن الطفولة تمثل مرحلة عمرية لا تتجزأ من تطور الإنسان في سياقات متعددة (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005) وهذا ما تعززه أيضاً آراء المنظرين في التطور الوظيفي لمدى الحياة مثل إريكسون وجينزبيرغ وغيرهما، فهناك اتفاق بين هؤلاء الباحثين على أن الأطفال في سنوات المرحلة الابتدائية المبكرة يؤسسون توجهاً مهنياً، ووجهة نظر منطقية نسبياً عن عالم المهن، إلا أن هذه الدراسات النظرية ما زالت بعيدة عن الاكتشاف في أدبيات الأطفال المعاصرة (Härtung, Profeli, & Vondracek, 2005).

2- ندرة الدراسات العربية عامة والعُمانية خاصة التي تتناول مفهوم الذات المهنية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بشكل عام، وطلبة الصفين الخامس والسادس على وجه التحديد، إلى جانب ندرة الدراسات التي تنتهج المنهج النوعي في دراسة هذا الموضوع، وعليه فإن هذه الدراسة من شأنها أن تؤدي إلى إثراء أدبيات النمو المهني بشكل عام والأدبيات المتعلقة بالمجتمع العُماني بشكل خاص، حيث إن مجال التوجيه والإرشاد المهني يُعد من المجالات الحديثة في السلطنة، وبالتالي فإن استكشاف مفهوم الذات المهنية عند طلبة الصفين الخامس والسادس من خلال منهجية البحث النوعي سيوفر قاعدة البيانات يمكن الاستعانة بها في رسم السياسات التي

تتناسب مع هذه الفئة العمرية، وتثري عملية الإرشاد المهني.

مشكلة الدراسة:

في العقد الأخير، ومنذ العام 2006 حصر عدد مقالات التطور المهني لدى الأطفال بـ124 مادة من مجموع 3879 مقالة، حيث ظلت النسبة المئوية 3% كما هي على مدى العقدين الماضيين، وبالتالي ما تزال في مستوى منخفض، يشار أيضاً إلى وجود حاجة لتقويم هذا المجال نوعياً عوضاً عن التقييم الكمي، والنظر كذلك إلى ما يلزم الميدان من التفات إلى التوجهات المستقبلية (Watson, Nota & McMahon, 2015). يجدر بالذكر أن الدراسات القليلة المتوافرة تشير إلى أن الأطفال في المدى العمري من 10 إلى 12 سنة قادرون على المشاركة في عملية الاستكشاف المهني بفاعلية، بناءً على اهتماماتهم واستعداداتهم للتوجيه وما تعلموه والأهداف التي صاغوها ضمن علاقتهم بعالم المهن (Härtung, Profeli, & Vondracek, 2005).

إن من أبرز مشكلات تصور سوبر أبرز المنظرين في موضوع مفهوم الذات- لمفهوم الذات اتساع حدود هذا المفهوم وعدم تحديده بدقة، فتعريف مفهوم الذات وقياسه يبدو غير عملي عنده، وقد تطرق سوبر بنفسه (Super, 1990) إلى مسألة عدم دقة تحديد مفهومه عندما ذكر أن ألبورت Allport قد حدد 4000 عامل للشخصية، وأعطى 50 معنى لمصطلح الشخصية، وبالتالي فإن الأفراد لا يمتلكون مفهوماً واحداً للذات وإنما كوكبة من مفاهيم الذات أو نظم مفهوم الذات، ما نحن بحاجة إليه هو سماه سوبر (Super, 1990) مخططاً لجوانب محددة في مفهوم الذات تكون متعلقة بالسلوك المهني، فمثل هذا المخطط قد يكون أكثر ملاءمة للمقاييس والنظريات المطروحة حول علاقة جانب محدد من مفهوم الذات أو تطبيقه على التطور المهني عبر مراحل الحياة.

ثمة حاجة لفهم نظري مدّعم بالدراسات التجريبية، لمفهوم الذات المهنية والتطور المهني في مرحلة الطفولة لتسهيل التعلم طويل الأمد وتطوير برامج متكاملة تتلاءم مع الحاجات المتغيرة للأطفال عبر الزمن، إضافة إلى ذلك فإن أغلب البحوث السابقة قد أجريت على أفراد من الطبقة المتوسطة مما يحد من معرفة الحال في مجموعات أكثر تنوعاً من حيث الوضعين الاجتماعي والاقتصادي، والخلفية الإثنية والعرقية. من جهة أخرى فإن فهم آلية التطور المهني في مرحلة الطفولة مسألة جوهرية لأنه يساعد على تطوير النماذج النظرية في هذا الميدان، ويساعد على التدخل المعرفي والمهني المبكر الذي يسهم بدوره في تطوير الإنجازات الأكاديمية للطلاب، ويوسع من نطاق الخيارات المهنية الممكنة لجميع الطلبة (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005).

إلى جانب ذلك طرح العديد من دراسات الإرشاد المهني لاسيما في الآونة الأخيرة نماذج مختلفة لبرامج تهدف لتنمية قدرة الطلبة على اتخاذ قراراتهم المهنية، والمهارات المتعلقة بها، مثل الدراسات الآتية (البلوشي، 2007؛ البلوشي، 2009؛ قطامي، 2007) لكن يبقى التساؤل قائماً حول مدى استناد هذه البرامج إلى أسس نظرية متوافقة مع واقع المرحلة النمائية التي يقع أفراد الفئة المستهدفة من البرنامج ضمنها. فمن الضروري في هذا السياق اختبار ثلاث فرضيات شائعة في نظريات التطور المهني، أولاً أن التطور المهني جزء متكامل من الخبرات التطورية للفرد، والتي تتضمن دورة حياته كاملة، وثانياً أن التطور المهني يتضمن أكثر من عامل واحد أو مجموعة عوامل يقرر الفرد من خلالها المؤسسة التي يعمل فيها أو الوظيفة التي يشغلها، وأخيراً أن تطور المهارات والقيم وعوامل تكوين الهوية المهنية مرتبط بالحصول على وظيفة وبالتقدم والرضا الوظيفي (Leung, 1999).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لاستكشاف مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين بكل ما يصقله من الخارج من متغيرات اجتماعية وبيئية، وما يشكله من الداخل من متغيرات نفسية، وذلك من خلال تحليل استجابات الطلبة للأسئلة المفتوحة التي تضمها المقابلة عن أنفسهم، وعن الآخرين المؤثرين، وعن الأهداف، وعملية صنع القرار. وقد تمت صياغة الأسئلة بالرجوع إلى أدبيات المنحى التطوري في الإرشاد المهني التي تبرز دور مفهوم الذات والوعي بالذات، والاستكشاف، والتخطيط، وصنع القرارات في مرحلة الطفولة (e.g., Super, 1990).

أسئلة الدراسة:

1- كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

2- كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

الدراسات السابقة:

تستكشف دراسة غوشو وكلارك وبانتزر وسكانلان (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) العلاقة بين البناء الاجتماعي المعرفي لاتخاذ القرار المهني ومتغيري الذات المهنية وسلوك الاستكشاف المهني في عينة تتكون من 72 طالباً وطالبة في إحدى المدارس الثانوية الأمريكية، وتشير النتائج إلى أن المستويات المرتفعة من فاعلية اتخاذ القرار المهني متعلقة بكل من وجود مفهوم متمايز للذات المهنية، ووجود مشاركة أكثر في أنشطة الاستكشاف المهني.

وتناولت دراسة كانغ (Kang, 2009) العلاقة بين كل من التعلّق بالأسرة وصراع الأجيال بين أفراد الأسرة، وتشكل مفهوم الذات المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني لدى عينة مكونة من 206 من طلبة الجامعات الأمريكيين من أصول آسيوية، وتوصلت نتائجها إلى أن الصراع بين الأجيال في الأسرة وتدني مستوى تشكل مفهوم الذات هي مؤشرات تنبئ بالتردد في اتخاذ القرار المهني مستقبلاً، بينما لا يعد التعلّق بالأسرة مؤشراً على ظهور التردد مستقبلاً، وأن تشكل مفهوم الذات المهنية ليس وسيطاً في العلاقة بين الارتباط بالعائلة وصراع الأجيال بالتردد في اتخاذ القرار المهني.

بينما تناولت دراسة مورجامي (Murgami, 2010) علاقة مفهوم الذات المهنية بالقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى ذوي الإعاقة البصرية في كينيا، من خلال عينة تكونت من 194 فرداً، تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية بهدف العثور على حالات غنية بالمعلومات المطلوبة للدراسة التي تمت بمنهجية البحث المختلطة التي تتضمن المكونين الكمي والنوعي، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

وجود علاقة إيجابية ملحوظة بين تشكل مفهوم الذات المهنية والكفاءة في اتخاذ القرار المهني، والتوصل إلى أن المستوى التعليمي لطلبة المؤسسة التعليمية يؤثر على مفهوم الذات المهنية لدى هؤلاء الطلبة، فعلى سبيل المثال مفهوم الذات المهنية لدى طلبة المدارس الثانوية أكثر تطوراً منه لدى طلبة المدارس الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين السن ومفهوم الذات المهنية، وأشارت البيانات إلى أن عمر المتعلم ليس عاملاً للتنبؤ بالمستوى التعليمي، فبعض طلبة المرحلة الابتدائية كان مفهوم الذات المهنية لديهم ناضجاً كما لو أنهم ملتحقون بدراسة جامعية، مما يدل على أن السن وحده ليس مؤشراً دالاً على مدى نضج الذات المهنية.

بينما تبحث دراسة لاندين (Landine, 2013) في موضوع العلاقة بين مفهوم الذات المهنية، وهوية الأنا، والتردد في اتخاذ القرار المهني، بلغ عدد أفراد العينة في هذه الدراسة 202 فرداً من طلبة جامعة نيو برنسويك University of New Brunswick المسجلين في مقرر «مقدمة إلى علم النفس»، وأظهر التحليل الإحصائي ارتباطاً سلبياً عالياً بين تشكل مفهوم الذات المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني، وارتباطاً سلبياً أكثر اعتدالاً بين وضع الهوية والتردد في اتخاذ القرار المهني، وتشير هذه النتائج بالمحصلة إلى أهمية الهوية المهنية في عملية اتخاذ القرار المهني.

كما تشير نتائج دراسة باوندس (Bounds, 2013) التي هدفت لاختبار العلاقة بين كل من: اتخاذ القرار المهني، وفاعلية الذات، والهوية الإثنية، ومستوى الإنجاز لدى الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية في مدارس المناطق الحضرية، ارتباطاً إيجابياً بين القدرة على اتخاذ القرار المهني والهوية المهنية ومفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية، كما أن مفهوم الذات الأكاديمية كان عامل تنبؤ أقوى للقدرة على اتخاذ القرار المهني من الهوية الإثنية لوحدها، يجدر بالذكر أن الدراسة أجريت على 104 من طلبة الصفوف 9-12، واستخدمت المنهج الوصفي الكمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. اتفقت جميع الدراسات المذكورة التي تناولت مفهوم الذات المهنية في هدفها من حيث السعي للتعرف على أثر تشكّل الذات المهنية على القدرة على اتخاذ القرار المهني كما هو واضح في (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) و(Kang, 2009) و(Murgami, 2010) و(Landine, 2013) و(Bounds, 2013).
2. اتفقت الدراسات السابقة في اتخاذها المنهج الوصفي الكمي كمنهج للبحث.
3. اتفقت الدراسات السابقة في انتقاء عينة من طلبة الجامعات والمدارس كما هو الحال في (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) و(Kang, 2009) و(Murgami, 2010) و(Landine, 2013) و(Bounds, 2013).

المنهجية والإجراءات:

تعتمد هذه الدراسة المنهج النوعي Qualitative Research، والذي يقوم على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، بحيث يتم عرض البيانات بأسلوب وصفي يستخدم الكلمات والصور، ونادراً ما تستخدم فيه الأرقام، كما أن افتراضات واستنتاجات هذا النوع من البحوث توضع أثناء عملية جمع البيانات، وقد تتغير هذه الاستنتاجات من خلال بيانات لاحقة، يضاف إلى ذلك أن البحث النوعي يهدف إلى توسيع نتائج الموقف إلى مواقف مشابهة (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2007). إن جمع بيانات تفصيلية من خلال عدد قليل من الأمثلة المتعلقة بظاهرة معينة في البحث النوعي - حتى لو كانت حالة واحدة - يسمح بتحليل جوانب متعددة لهذه الظاهرة، فسلسلة الملاحظات والمقابلات المعمقة خلال مدة زمنية معينة تؤدي إلى تجمع هائل للبيانات المتعلقة بالموضوع الذي تجري دراسته، كما تسمح البيانات النوعية أيضا للباحثين بالتوصل إلى تفسيرات متعددة الأوجه بسبب تعدد جوانب الموضوع المدروس، فهي تراعي التمايزات الدقيقة والاستثناءات والعلاقات المتشعبة بين متغيرات الدراسات النفسية والتربوية بوجه عام (كاميك ورووس وباره لي، 2007).

وعلى وجه التحديد تم استخدام المنهجية الظاهراتية الوصفية Descriptive Phenomenology كأسلوب للبحث النوعي، وتعرف الظاهراتية كما صاغها هوسرل Husserl في بدايات القرن العشرين على أنها تعنى بالعالم كما يبدو لنا كبشر، إنها تهدف إلى العودة للظواهر والأشياء كما

تبدو للأفراد كملاحظين، وتنحية أو تطويع ما يحتملون معرفته سابقاً عن تلك الظواهر، بتعبير آخر تركز الظاهراتية على العالم من وجهة نظر الإنسان في سياق زمني وظرفي محدد، وليس على البيانات المجردة عن طبيعة الظواهر بصورة عامة (Willig, 2008).

تنطوي المنهجية الظاهراتية على جوانب عدة تنبغي الإحاطة بها، مثل إيقاف الافتراضات والأحكام والتفسيرات للسماح للباحث بأن يصبح على دراية تامة بما هو إزاءه، ففي المنهجية الظاهراتية توصف الظاهرة المتجلية بكليتها، وذلك يشمل الخصائص الفيزيائية كالشكل واللون والحجم والخصائص التجريبية كالأفكار والمشاعر التي تتجلى في وعي الباحث إزاء الظاهرة، ومن خلال هذا الرصد للظاهرة يصبح الباحث على دراية بما جعلها تبدو على ما هي عليه، كما أن تباين التصورات ينطوي على محاولات مختلفة للوصول إلى العناصر الهيكلية للظاهرة المدروسة (McLeod, 2001).

ويعد علم النفس حقلاً خصباً للمنهجية الظاهراتية، إذ تسهل عملية مقاربة الموضوعات من خلاله، فعلى سبيل المثال هنالك موضوعات في الإرشاد النفسي يحتاج عندها المرشد أن يشجع المسترشدين على تطويع افتراضاتهم وتصوراتهم للمشكلات، أو يشجعهم على وصف تجاربهم بالتفصيل، والتعبير عن شعورهم تجاه تجاربهم بلغة في غاية الصدق، وإعادة تشكيل فهمهم لذواتهم وللعلاقات التي تربطهم بمن حولهم، وعند تسليط الضوء على البيانات التجريبية التي تتضمن المشكلة والحل، وعند البحث عن طرق للكشف عن جوهر المشكلة أو الظاهرة المدروسة، يمكن للمرشد أن يرى على أنه معلم أو موجه يدرب المسترشد على التطبيق الذاتي للمبادئ الظاهراتية التي حددها هوسرل (McLeod, 2001; Willig, 2008).

تتطلب المنهجية الظاهراتية الوصفية من الباحث أن يتبنى موقفاً يطوع فيه جميع معارفه السابقة سواء كانت معارف يومية من واقع الحياة، أو معارف مستقاة من النظريات العلمية وآراء الخبراء حول الظاهرة قيد البحث، إذ ينبغي على الباحث أن يسعى ليكون حاضراً لرصد الظاهرة مثلما تتجلى في حالة معينة، وبالتالي محور هذه الدراسة هو الظاهرة أي مفهوم الذات المهنية من وجهة نظر المشاركين بدلاً من رصد الظاهرة ذاتها كواقع مادي، وقد تمت الاستعانة ببعض المبادئ التوجيهية التي تطرق إليها جيورجي وجيورجي (Giorgi & Giorgi, 2008) كمبادئ للقيام بإجراء بحث ظاهراتي وصفي، كالآتي:

1- الحصول على وصف أساسي للظاهرة قيد الدراسة، حيث تم البحث في أدبيات مفهوم الذات المهنية، ونظريات التطور المهني لاسيما تلك التي تركز على مرحلة الطفولة كمنطلق وأساس للتطور المهني في المراحل اللاحقة، مثل نظريتي سوبر وجينزبيرغ في التطور المهني، ونظريتي سافيكاس وجوتفريدسون حول مفهوم الذات في علم النفس المهني بالإضافة إلى الدراسات الحديثة حول مفهوم الذات المهنية، الكمية والنوعية منها.

2- تبني المنهجية الظاهراتية تجاه هذه الظاهرة؛ وقد تطلب ذلك إيقاف الافتراضات والأحكام المسبقة وإتاحة المجال للظاهرة لتتجلى بما هي عليه في الواقع بكليّتها، حيث تم تمكين المشاركين من التعبير عن آرائهم وفق تصوراتهم الشخصية، كما تم تحييد ذاتية الباحثين وافتراضاتهم المسبقة، عن الظاهرة المدروسة من خلال الاحتفاظ بمذكرات خاصة يتم فيها التعبير عن التحديات التي كانت تواجههم في ميدان الدراسة، والمشاعر المرتبطة بذلك.

المشاركون:

تم اختيار جميع المشاركين في الدراسة أي الطلبة الذين تم إجراء المقابلات الفردية معهم أو المعلمات اللاتي تم إجراء المقابلة الجمعية معهن بالأسلوب القصدي، والعينة القصدية هي بالضبط ما يوحي به المصطلح المعبر عنها، فأفراد العينة يتم اختيارهم مع وجود قصد أو هدف، أي لتمثيل

موقع أو نوع مرتبط بمعيار رئيسي (Mason, 1996; Patton & Patton, 2002; Merriam, 1998) فيتم اختيار أفراد العينة لامتلاكهم سمات وخصائص معينة تمكن الباحث من الاستكشاف العميق والمفصل لموضوع البحث، وفهم الثيمات الأساسية، وبقية التفاصيل التي يرغب الباحث في فهمها وتحليلها لاستيفاء دراسة الظاهرة أو موضوع البحث (Grbich, 1999)، وقد تكون هذه الخصائص ديموغرافية واجتماعية وقد تكون متعلقة بخبرات أو سلوكيات أو أدوار معينة، ويسمي بورجس (Burgess, 1984) وهونيجمان (Honigmann, 1982) اختيار العينة، ويحقق ذلك اثنين من الأهداف الأساسية: أولهما التأكد من تغطية جميع الدوائر الرئيسة ذات العلاقة بموضوع البحث، وثانيهما ضمان وجود التنوع ضمن المعايير الرئيسة بحيث يمكن استكشاف السمة المطلوبة أي محور البحث (Ritchie & Lewis, 2003). وقد توزع المشاركون الذين بلغ عددهم 25 مشاركاً في فئتين هما:

1- الطلبة المشاركون:

بناءً على الأسلوب القصدي المذكور آنفاً تم اختيار المشاركين من الطلبة المتميزين، من حيث الطلاقة اللغوية والقدرة على التفاعل مع موضوع الدراسة؛ للحصول على كم أكبر من البيانات المثرية للدراسة، وكذلك تم أخذ عدد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية كالمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية للأبوين، بعين الاعتبار بهدف النظر إلى موضوع الدراسة من زوايا مختلفة وإثراء البيانات، بينما تم اختيار الفئة العمرية للطلبة المشاركين بالنظر إلى أدبيات المنحى التطوري في الإرشاد المهني، فعلى سبيل المثال تشير نظرية جينزبيرغ إلى أن عملية الاختيار المهني تبدأ فعلياً لدى الأفراد في سن 11 سنة تقريباً، والذي يبدو أنه السن الذي يستشعر فيه الفرد لأول مرة أنه بحاجة إلى فعل شيء إزاء اختيار مهنته المستقبلية (Hitchcock & Mabry, 1971)، إلى جانب مراعاة القدرة على التعبير، والتي تتشكل بصورة أوضح لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، مما ساعد على الحصول على بيانات غنية ومفصلة من المشاركين عبر المقابلات الفردية التي أجريت معهم.

في حين تم الاستدلال أو الحصول على المشاركين عن طريق توصية المعلمات والمعلمين، وهي طريقة تعرف بكرة الثلج Snowball (Noy, 2008)، وهي طريقة استخدمت على نطاق واسع في البحوث النوعية، تتم من خلال إحالات بين أفراد يمتلكون بعض الخصائص التي يتطلبها البحث، أو أفراد يعرفون أشخاصاً يمتلكون تلك الخصائص، وبالتالي تبدأ كرة الثلج من الاتصال الشخصي بفرد من العينة أو فرد على معرفة به، وتتدرج عبر سلسلة تأخذ مسارها الخاص (Denzin, 1970)، وفي الدراسة الحالية تمت مقابلة بعض المعلمات والمعلمين الذين قاموا بترشيح طلبة متميزين يمتلكون نسبة من المعايير التي تم تحديدها سابقاً، في حين تم الاطلاع على سجلات الطلبة في الإدارات المدرسية للتحقق من تلك المعايير، واختيار بعض المشاركين، بعدها قام هؤلاء المشاركون بدورهم بترشيح زملاء لهم يمكن ضمهم كمشاركين في الدراسة، ومن ثم تمت مقابلتهم. يجدر بالذكر أن جميع الأسماء الواردة في المقابلات الموثقة كتابياً هي أسماء مستعارة غير حقيقية.

شارك في الدراسة الحالية 18 من الطلبة والطالبات الملتحقين بصفي الخامس والسادس من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط، وقد تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية «Purposeful sampling» والذي يتلخص في اختيار مشاركين بشكل قصدي لإثراء وتعزيز عمق الموضوع المبحوث (Strauss, 1987) وفي سبيل ذلك تمت مراعاة الإثراء والتنوع في البيانات وبالتالي تم اختيار الطلبة المشاركين بالنظر إلى الاختلاف في النوع الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي والوضع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، فقد تراوح تقدير المستويات الدراسية للمشاركين بين مستوى «ممتاز» ومستوى «ضعيف» وفقاً للتصنيف الموثق في السجلات

الإحصائية لدى إدارة المدرسة التي ينتسبون إليها، وكذلك تراوحت الحالة الاجتماعية للوالدين بين «متزوجين» أو «منفصلين»، وكانت هنالك 3 حالات لطلبة فقدوا آباءهم، و4 حالات لطلبة يعد المستوى الاقتصادي لذويهم ضعيفاً، وقد تم اختيار 18 طالباً شاركوا في المقابلات الفردية، 10 منهم ذكور و8 من الإناث، بينما حددت أعمار المشاركين من الطلبة والطالبات بين 10 و12 سنة، ويوضح الجدول 1 بيانات المشاركين:

جدول (1) بيانات المشاركين من الطلبة

رقم المشارك	العمر	النوع	المستوى الاقتصادي	الحالة الاجتماعية للأبوين	المستوى الدراسي
1	12	أنثى	ضعيف	متزوجان	جيد
2	11	أنثى	أعلى من المتوسط	متزوجان	جيد
3	10	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد
4	11	أنثى	متوسط	الوالد متوفى	ضعيف
5	11	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد جداً
6	12	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد
7	10	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد جداً
8	11	أنثى	ضعيف	متزوجان	ضعيف
9	12	ذكر	متوسط	متزوجان	جيد جداً
10	10	ذكر	متوسط	متزوجان	جيد جداً
11	11	ذكر	متوسط	منفصلين	متوسط
12	10	ذكر	متوسط	متزوجان	ضعيف
13	12	ذكر	ضعيف	الوالد متوفى	ضعيف
14	12	ذكر	ضعيف	الوالد متوفى	جيد
15	10	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز
16	10	ذكر	متوسط	متزوجان	متوسط
17	11	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز
18	11	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز

2- المعلمات المشاركات:

تم اختيار أفراد العينة المشاركين في المقابلة الجمعية من إحدى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للبنات بمحافظة مسقط، نظراً لكون مدارس هذه المرحلة مقسمة على اعتبار النوع الاجتماعي، ولكون المدرسة المختارة أكثر ملاءمة لإجراء المقابلة الجمعية من حيث جاهزية القاعة واستعداد الإدارة للتعاون والإذن للمعلمات بالمشاركة في المقابلة، وقد تم انتقاء المعلمات المشاركات في المقابلة الجمعية، وهن 7 معلمات يدرسن مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، بالأسلوب القصدي حيث تمت مراعاة التمايز في تخصصاتهن وتنوعها بين الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، واللغة العربية، والثقافة الإسلامية؛ مما ساعد على إثراء المقابلة بوجهات نظر متباينة اعتماداً على مشاهداتهن التي تختلف باختلاف المواد الدراسية التي يدرسنها، كما يجدر بالذكر أن إجراء المقابلة الجمعية كان أيضاً بغرض الاستيضاح من النتائج المبدئية التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية، والحصول على بيانات إضافية من أطراف مختلفة مما يحقق التعدد المنهجي في الدراسة ويعزز مصداقيتها.

أساليب جمع البيانات:

1- المقابلة:

استخدم في الدراسة الحالية نوعان من المقابلات، وهما المقابلة الفردية والمقابلة الجمعية،

وذلك كالآتي:

1-1: المقابلة الفردية: "Individual Interview" وهي محادثة بين شخصين يبدؤها مجري المقابلة (الباحث) بهدف الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث، تستخدم في التوصيف أو التنبؤ أو شرح الظاهرة، وقد تم استخدام المقابلة كأداة لجمع بيانات هذه الدراسة نظراً للإطار الكيفي النوعي الذي يشملها، والذي يتطلب معلومات كثيرة ومعمقة يتعذر الحصول عليها كاملة باستخدام الأدوات الأخرى كالاستبانة والملاحظة (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014).

تمت المقابلات الفردية مع فرد واحد من أفراد العينة في كل مرة، وتراوحت كل منها في حدود ساعة من الزمن، بينما بدأت المقابلات ببعض الأحاديث والأسئلة الودية بهدف تأسيس علاقة ثقة مع المشاركين، والتعريف بموضوع الدراسة واستئذان المشارك لإدراج استجاباته على الأسئلة ضمن الدراسة، مع ضمان سرية البيانات الشخصية المتعلقة به، ومن ثم يتم التدرج في الحصول على إجابات لأسئلة الدراسة التي تتفرع إلى أسئلة محددة البنية، وأسئلة أخرى غير محددة البنية ضمن سياق الدراسة، وقد تم اللجوء إلى الأسئلة غير محددة البنية ليشعر المستجيب بالحرية في التعبير عن آرائه بصورة صادقة وعميقة، وللحصول أيضاً على أنماط متكررة مشبعة «Saturation» تستوفي الهدف من الدراسة، المتمثل في الحصول على بيانات نوعية معمقة حول مفهوم الذات المهنية لدى أفراد العينة، حيث إنه إذا تعامل الباحث مع أفراد عينة البحث في المقابلة على أنهم مجرد أفراد عينة فستكون استجاباتهم على هذا الأساس؛ أي استجابات مختلفة عن سلوكهم في الواقع (Bogdan & Biklen, 1992; Kvale, 1996).

لإتاحة المجال للفرد الذي تجرى معه المقابلة للتوسع في الحديث وسرد قصته الخاصة بأسلوبه وكلماته، مع الحفاظ على النطاق الأساسي للبحث واضحاً، اعتمدت المقابلة شبه المقننة في هذه الدراسة؛ نظراً لكونها تجمع بين خاصيتين مهمتين هما: إتاحة الفرصة للمستجيب للتحدث بحُريّة عن وجهة نظره، وإتاحة الفرصة للباحث للحصول على معلومات غنية وواضحة عن آراء المستجيبين (Bogdan & Biklen, 1992) ، وقد مكن هذا النوع من المقابلات تعديل الأسئلة باستمرار؛ لتوجيه البحث إلى مسارات أخرى أكثر إثماراً للبيانات والبحث (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014).

وتعد المقابلات شبه المقننة هي الأكثر استخداماً على نطاق واسع لجمع البيانات في البحوث النوعية في علم النفس، ويعود ذلك لإمكانية مراجعة بيانات هذا النوع من المقابلات عبر مجموعة متنوعة من الأساليب والمنهجيات، مثل أسلوب تحليل الخطاب، والنظرية المجذرة، والمنهجية الظاهراتية (Willig, 2008) التي هي المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، ومن المهم معرفة أن الباحث هو من يقود المقابلة عبر أسئلة البحث، فمن خلال أسئلته وتعقيباته يوجه الباحث المقابلة للتزود بالبيانات التي تلزمه للإجابة عن سؤال البحث، وفي ذلك ينبغي على الباحث أن يحدث توازناً بين التحكم في مجرى المقابلة، والسماح للمشارك بإعادة تعريف موضوع البحث؛ مما يسهم في توليد رؤى واستبصارات جديدة لدى الباحث، وتلك مسألة غير سهلة حيث ينبغي أن لا يفقد الباحث استبصاره بسؤال البحث الأساسي وأن يشجع المشارك في الوقت ذاته على التحدث بانفتاح وحرية وعلى توسيع إدراكه لما تجري مناقشته في المقابلة، يضاف إلى ذلك أهمية انتباه الباحث للآثار المحتملة للهويات الاجتماعية الخاصة بهم كالنوع الاجتماعي والطبقة الاجتماعية والعرق والعمر،... إلخ، كما يحتاج الباحث إلى معرفة ما تعنيه المقابلة للمشارك حتى يفهم الاستجابات في سياق مكتمل (Willig, 2008).

بالإضافة إلى استخدام الأسئلة تم استخدام قصص الأطفال في نهاية كل مقابلة فردية كوسيلة لتعزيز جودة المقابلات، والحوار مع المشاركين، والحصول على معلومات حول مفهوم الذات لديهم، ولتوجيه بعض الأسئلة غير محددة البنية بهدف ضمان استكشاف كل ما يتعلق

بالذات المهنية للمشارك، وعلى وجه الدقة تم توظيف قصة «أحب أن أعمل» لزينب الغريبية، وهي قصة تتناول الميول والهوايات المختلفة للأطفال، برسوم معبّرة لشخصيات كرتونية عُمانية، حيث تسأل المعلمة طلبتها عما يحبون عمله في المستقبل، ثم يجيب كل منهم وفقاً لاهتماماته، وقد أثرت هذه القصة تحديداً المقابلات الفردية لكونها مكنت من استشفاف ميول مهنية إضافية من الوارد أن تكون قد أغفلت في حديث المشارك، والتأكد من طبيعة الميول التي سبق له ذكرها، من خلال توجيه أسئلة حول الشخصيات والمهن الواردة في القصة، يضاف إلى ذلك أن استخدام القصة جاء في سياق المرحلة العمرية للمشاركين، حيث تساعدهم الرسوم والشخصيات الجذابة على إيجاد انعكاس لذواتهم، وبالتالي التعبير عنها بصورة أفضل.

وقد مرت أسئلة المقابلات الفردية بمراحل تطورت فيها لتصل إلى صورتها الحالية، وتم هذا التطور بدايةً من مراجعة الأدبيات في مفهوم الذات المهنية ونظريات التطور المهني، ففي البدء تم وضع مجموعة من الأسئلة المستوحاة من الأدبيات، منها على سبيل المثال السؤال التالي: كيف تختلف اهتمامات الطلبة بناءً على الفروق الفردية ومتغيرات البيئة الاجتماعية؟ والذي تطور بعد المقابلة الاستطلاعية مع إحدى طالبات الصف السادس الأساسي ليصبح: كيف تختلف اهتمامات الطلبة المهنية بناءً على النوع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والظروف الاجتماعية؟ وسؤال آخر كان مصوغاً بهذا الأسلوب: كيف تؤثر صورة الوالدين في ذهن الطالب وعلاقته بهما على مفهوم الذات المهنية لديه؟ أصبح لاحقاً كالآتي: كيف تنعكس صورة الوالدين ببُعديها الاجتماعي والاقتصادي في ذهن الطالب على مفهوم الذات المهنية لديه؟

مع تقدم المراحل وإجراء مقابلة استطلاعية إلى جانب مجموعة من المقابلات الفردية مع المشاركين تم استكشاف محاور جديدة تضيف لموضوع الدراسة، وبالتالي تضمين السؤالين السابقين ومجموعة أخرى من أسئلة المقابلات الفردية والجمعية كأسئلة فرعية للسؤالين الأساسيين اللذين تم اعتمادهما للدراسة وهما:

أ. كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكيل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

ب. كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

حيث تفرع من هذين السؤالين أسئلة فرعية محددة البنية، وغير محددة تم طرحها على المشاركين في المقابلات الفردية والجمعية.

2-1: المقابلة الجمعية المركزة "Focus Group": وهي مناقشة معمقة مع عدد قليل من الأفراد (من 5 إلى 12 فرد غالباً) تتناول قضايا أساسية في موضوع الدراسة، وعادةً ما يتم اختيار المشاركين في المقابلة الجمعية المركزة بصورة قصدية، ويحبذ أن يكون هنالك نوع من التجانس فيما بينهم بحيث يستبعد أثر المعوقات التي تعوق سلاسة النقاش وتدفقه الطبيعي، أما بالنسبة لعدد المقابلات وطول كل منها فيعتمد ذلك على الأبعاد والمفاهيم التي يتم استيفاؤها في كل مرة (Khan, et al., 1991).

وفي الدراسة الحالية تمت المقابلة الجمعية المركزة مع سبع من المعلمات اللاتي يدرسن الصفين الخامس والسادس الأساسيين مواد دراسية مختلفة في إحدى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، ويتعرضن لتجارب الطالبات وميولهن بصورة مستمرة، وقد استمرت لمدة ساعة وخمس دقائق، تم فيها توجيه الأسئلة إلى المجموعة ككل، وسجلت الإجابات من الأفراد الذين أجابوا عن الأسئلة، وقد استدعت المقابلة في بعض الأحيان توجيه أسئلة محددة لبعض الأفراد؛ للاستيضاح عن فكرة أو رأي قد طرحوه، وكما هو منصوص عليه

في شروط المقابلة الجماعية المركزة تم تدوين كل إجابة على أنها تمثل رأي صاحبها كفرد من أفراد المجموعة (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014)، وكما هو الحال في المقابلات الفردية تضمنت المقابلة الجمعية أسئلة محددة البنية، وأخرى غير محددة البنية انبثقت في سياق المقابلة.

2- الملاحظة Observation:

وهي أسلوب لجمع البيانات يعتمد على رؤية وسماع وتسجيل الملاحظات، وهي بذلك تختلف عن المقابلة في أن الباحث لا يحصل على الاستجابات من المستجيب وإنما يستخلصها بنفسه. استخدمت الملاحظة في الدراسة الحالية لإثراء البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الوسائل الأخرى لجمع البيانات وهي المقابلات الفردية والمقابلة الجمعية، وللتغلب على عيوب هذه الأساليب، والتي منها على سبيل المثال تحيز المستجيب وتأثره بعوامل معينة كالمرغوبية الاجتماعية (أبو علام، 2014)، وتمثلت جدوى استخدام الملاحظة في الحصول على بيانات تفصيلية في فائدتها لتوثيق ملامح أفراد العينة من حيث الشكل الخارجي، وأسلوب الحديث وطريقة الحركة، وملامح السلوك غير اللفظي وباقي التفاصيل التي تميز كل شخصية عن غيرها، فقد ساهم رصد هذه التفاصيل في متابعة المقابلات بسلاسة وفقاً لطبيعة المشارك وأسلوبه ومدى شفافيته في الحوار، بالإضافة لتوثيق تفاصيل الجو الفيزيائي الذي تجرى فيه المقابلات، مثل المساحة وترتيب الأثاث وما إلى ذلك (Bogdan & Biklen, 2003)، يجدر بالذكر أن الملاحظة في هذه الدراسة قد سبقت المقابلات زمنياً لرصد الجو الفيزيائي والنفسي أي: سياق المقابلات، كما تزامنت مع المقابلات لرصد السلوك غير اللفظي للمشاركين واستجاباتهم ككل.

3- المذكرات "Memos":

تم استخدام المذكرات لتوثيق تجربتها الشخصية وسلوكها وانطباعاتها الذاتية؛ لئلا تؤثر في الحكم على الظاهرة المدروسة أو تشكل أي نوع من الانحياز والابتعاد عن الموضوعية (Bogdan & Biklen, 2003). تبدو المذكرات الأولية من حيث الهيكل العام لكتابة مذكرة تشبه قليلاً تلك التي يكتبها المبتدئون، ففي البداية، قد يكون معظم هذه المذكرات عملياً مثل: ما البيانات المطلوبة للتجميع؟ وإلى أين ينبغي الذهاب للقيام بذلك؟ أو مذكرات تذكير مثل: لا تنس هذه النقطة، أو مجموعة من الأفكار المتفرقة، أو مجرد التفكير بصوت عال على الورق بغرض التحفيز ورؤية أين سيقود هذا التفكير، أما المذكرات اللاحقة فتتضمن نتائج الترميز بمراحله، والتركيز على تشكل الثيمات وعلاقتها ببعضها البعض، يجدر بالذكر أن أنواع المذكرات تتفاوت بشكل ملحوظ؛ اعتماداً على مرحلة المشروع البحثي مضافاً إليه النمط الشخصي لتفكير الباحث وتجربته مع الظاهرة المدروسة أو نتائجها (Strauss, 1987).

وقد تم استخدام المذكرات لغرض أساسي وهو توثيق سلوكها، وانطباعاتها الذاتية، وتجربتها الشخصية، وانعكاس تجربة إجراء المقابلات وجمع البيانات عليها، فعلى الرغم من أن أفراد العينة الذين تجرى معهم المقابلات هم محور البحث فإنّ إجراء البحث النوعي يتطلب أن يعد الباحث سلوكه وافتراضاته الذاتية هدفاً للتدقيق والملاحظة أيضاً؛ لأنه وسيلة في الحصول على البيانات بالتالي ينبغي عليه الحد من تأثير أي معطيات شخصية من شأنها أن تقلل من موضوعية البيانات، وصدقها، مثل المعتقد الديني، والأيديولوجية السياسية، والخلفية الثقافية والعرقية، والمكانة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي (Bogdan & Biklen, 2003).

سياق الدراسة:

تمت مرحلة جمع بيانات الدراسة في ست من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، 3 منها للطالبات، و3 أخرى للطلبة، وقد تم الحرص على أخذ موافقة الإدارة

المدرسية في كل مدرسة لإجراء المقابلات وانتقاء المشاركين في الدراسة، إلى جانب الحرص على اختيار البيئة المناسبة لمقابلة المشاركين والحديث معهم. في بعض المدارس تم اختيار قاعة مصادر التعلم لتجري المقابلات فيها، لكونها قاعة واسعة وشاغرة لوقت كافٍ، يمكن أن يتم فيها اختيار وضعية المقاعد بطريقة معينة، من حيث المسافة المناسبة وعدم وجود حواجز بين الباحث وبين المشاركين، وفي مدارس أخرى كان الخيار الأنسب هو مكتب الأخصائي الاجتماعي أو أحد الإداريين بالمدرسة بعد الاستئذان منه لشغل المكان لبعض الوقت، ولم يتم تسجيل صعوبات تذكر من هذه الناحية إلا في إحدى المدارس التي لم يكن فيها المكان مهيّاً بما يكفي لإجراء المقابلات نظراً للضوضاء المحيطة به، ودخول الطلبة المتكرر؛ وقد تم الاستغناء عن المقابلات القليلة التي أجريت في تلك المدرسة لهذا السبب.

الموثوقية "Trustworthness":

تم في هذه الدراسة الاستناد إلى نموذج (Guba, 1981) للتحقق من الموثوقية، والذي اشتمل على العناصر الآتية:

1- قيمة الصدق Truth value: وهي تشير إلى استناد صدق النتائج إلى منهج تصميم الدراسة، واستجابات المشاركين، وسياق الدراسة، وقد أدرج غوبا (Guba, 1981) هذه القيمة تحت عنوان المصداقية "Credibility" وهي إحدى أساليب تحقيق الموثوقية التي تناولها لينكولن وغوبا (Lincoln & Guba, 1986) التي تحققت في الدراسة الحالية من خلال المشاركة المطولة Prolonged Engagement في مراحل جمع البيانات ومعالجتها في ميدان البحث وخارجه، وبعد تجميع البيانات قام باحث مساند بمراجعة البيانات في المقابلات المكتوبة بصورة مستقلة، كمراجعة أخرى إلى جانب مراجعة فريق البحث لها، حيث يعد وجود الباحث المساند تحقيقاً للمصداقية أيضاً، من خلال رصده للمقابلات (Ritchie & Lewis, 2003)، كما قام الباحث المساند بتوثيق عينة من المقابلات إلى جانب التوثيق الأصلي لفريق البحث لضمان صدق التوثيق، عبر النقل الكتابي للمقابلات الفردية المسجلة صوتياً، ومراجعته للتسجيلات الصوتية للمقابلات الفردية والمقابلة الجمعية، إضافة لقيامه بتحديد أبرز وحدات المعنى في الترميز الأولي لاستجابات المشاركين. يضاف إلى ذلك قيام فريق البحث بصياغة وصف غني ومفصل للثيمات التي تضم استجابات المشاركين، مع اقتباس المصطلحات التي استخدموها في أحاديثهم متى ما أمكن ذلك، ومن جهة أخرى تمت مراجعة هذه الثيمات بصورة دورية بين أعضاء فريق البحث لضمان تمثيلها لبيانات الدراسة تمثيلاً جيداً، أما في نهاية مرحلة جمع البيانات فقد تم طرح أسئلة المقابلات الفردية على طلبة من نفس المرحلة العمرية من خارج عينة الدراسة لملاحظة مدى اتساق الثيمات البارزة في استجاباتهم مع الثيمات البارزة في استجابات المشاركين في الدراسة في سبيل ضمان مصداقيتها. وتحت عنوان المصداقية كذلك استخدم فريق البحث التعدد المنهجي (التثليث) "Triangulation" في الدراسة الحالية، والذي أشار العديد من الخبراء إلى قيامه على تجميع لمعلومات تم الحصول عليها عبر وسائل مختلفة كالمقابلة والملاحظة، كما يمكن أن يقوم على بيانات تم الحصول عليها من وسيلة واحدة ولكن على فترات زمنية متباعدة، تضاف إلى ذلك إمكانية قيام التعدد المنهجي على بيانات يجمعها اثنان أو أكثر من الباحثين (Ely, 1991)، ووفقاً لكوكس وهاسارد (Cox & Hassard, 2005) فإن الفرض الضمني في الكثير من أدبيات العلوم الاجتماعية عن التعدد المنهجي هو أنه يستخدم لتطوير طريقة أكثر فعالية لاستيعاب وإصلاح الظواهر الاجتماعية من أجل التوصل إلى تحليل وتفسير أكثر صحة، حيث تؤدي زوايا النظر المتعددة إلى دقة أكبر، كما يستطيع الباحثون تحسين دقة أحكامهم عن طريق تجميع معلومات مختلفة عن نفس الظاهرة. إن المعلومات التي تتراكم باستخدام طرق مختلفة ولكن تتعلق بنفس القضية هي جزء مما يسمى التعدد المنهجي، فالطرق المختلفة تختلف في نقاط قوتها وضعفها، فإذا ما كانت تتوافق مع بعضها البعض فإننا نستطيع أن نكوّن ثقة معقولة على

أن المحصلة النهائية صحيحة، وفي الواقع تعتمد فعالية التعدد المنهجي على المقدمة التي تقول إن نقاط ضعف أي طريقة من الطرق المستخدمة في جمع البيانات سيتم تعويضها أو موازنتها عن طريق نقاط قوى الطريقة الأخرى (Kohlbacher, 2006)، وقد تم تطبيق التعدد المنهجي في الدراسة الحالية عبر استخدام أكثر من وسيلة لجمع البيانات، وهي المقابلة الفردية والمقابلة الجمعية والملاحظة، حيث ساندت كل وسيلة الأخرى بإثبات بعض المعلومات أو مساندتها ببيانات إضافية (Ritchie & Lewis, 2003).

2- قابلية النقل Transferability: تشير قابلية النقل إلى أن النتائج التي يتم الحصول عليها يمكن أن تنطبق او تلائم سياقات أخرى، ويؤكد غوبا (Guba, 1981) أن هذه المهمة تقع على عاتق الباحثين الآخرين الذين يقومون بدراسة موضوع مشابه للموضوع المبحوث بالمنهج النوعي، بينما تم التحقق من هذا المعيار في هذه الدراسة من خلال توظيف الإستراتيجيات الآتية: توفير بيانات تفصيلية غنية عن الظاهرة التي تتم دراستها بالإضافة إلى ما قام به فريق البحث من استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات للموضوع المبحوث وهي ما يعرف بالتعدد المنهجي أو التثليث، كما أن الأسلوب الذي تم توظيفه في اختيار المشاركين وهو الأسلوب القصدي، إلى جانب ترشيح المعلمين للطلبة المشاركين في هذه الدراسة ساهم في توظيف هذا المعيار في هذه الدراسة (Krefting, 1991).

3- درجة الاتساق Consistency: وتشير درجة الاتساق إلى إمكانية الحصول على نتائج مشابهة إذا ما تمت إعادة دراسة الظاهرة نفسها في سياق مشابه أو في ظل وجود عينة مشابهة، ولقد ظهر ضمن هذا الإطار مفهوم الاعتمادية Dependability الذي يشير إلى أن التنوع في مصادر جمع البيانات من الممكن أن يزيد من استبصار الباحث في الظاهرة، وأثر التغير في أوضاع المشاركين، وقد تم التحقق من الاتساق من خلال الإستراتيجيات الآتية: استخدام التثليث ومراجعة وحدات المعنى وتصنيف الثيمات بصورة تبرز الواقع أو الخبرة كما يراها المشارك(Guba, 1981).

4- الواقعية Natuarlitiy: ويقصد بها التحرر من التحيز أو الذاتية في الإجراءات والنتائج، وقد تم ذلك في الدراسة الحالية من خلال التأكد من كون النتائج هي انعكاس لخبرة المشاركين، ولا تعكس ذاتية فريق البحث ودوافعهم وآراؤهم الشخصية، وقد تم توظيف هذا المعيار من خلال الإستراتيجيات التي ذكرها كرفتنج (Krefting, 1991)، وهي المشاركة المطولة في ميدان الدراسة، ووعي فريق البحث وتوثيقهم لسلوكياتهم في ميدان الدراسة من خلال الاحتفاظ بمذكرات جانبية.

معالجة البيانات:

قام فريق البحث بتفريغ البيانات التي حصل عليها من ميدان البحث كتابياً أولاً بأول، أثناء مرحلة جمع البيانات، ومن ثم ترميزها وتصنيفها مبدئياً وهو ما يسمى بالترميز المفتوح «Open coding» وإعطاء عناوين أولية للثيمات ولقد اشتقت هذه العناوين من البيانات، واستمر ذلك حتى نهاية مرحلة جمع البيانات، وقد تمت قراءة المقابلات مجدداً وإيجاد التكرارات حيث تُرمّز الكلمة المتكررة وتصنف على أساس أنها وحدة معنى، على سبيل المثال تكررت كلمة «سهل» في كثير من المقابلات، ومن ثم تم تحويلها إلى مجموعة للبيانات، أو ثيمة بعنوان «مدى السهولة»، وقد تمت عملية الترميز بالاستعانة ببرنامج ATLAS. Ti 7 لتصنيف البيانات النوعية وتحليلها، حيث تمت إضافة الملفات النصية للمقابلات إلى البرنامج، وتم تحديد الاقتباسات والعبارات ذات الدلالة وإحصاؤها، في مرحلة الترميز المفتوح.

بعد ذلك قام فريق البحث بإعادة قراءة البيانات المصنفة، ومن ثم تصنيفها مرة أخرى ضمن مرحلة الترميز المحوري على شكل ثيمات رئيسية وفرعية، ونظراً لكون هذا التصنيف

وفقاً لستراوس (Strauss, 1987) يحدث في مستوى تجريدي أعلى من الترميز المفتوح فقد تمت فيه مراجعة البيانات وقراءتها بشكل متعمق، ومن ثم تمثيل جميع مجموعات البيانات في برنامج ATLAS. Ti 7 الإلكتروني؛ للتعرف على العلاقات والروابط بين مجموعات البيانات وإجراء مقارنات بينها للتعرّف على أوجه التماثل والاختلاف، وبالتالي دمج المجموعات المتقاربة ببعضها وإعادة هيكلتها وتنظيمها (كاميك، رووس، وياردلي ، 2007)، على سبيل المثال دُمجت مجموعتا الميول الدراسية والقدرات في مجموعة بيانات جديدة عنونت بـ«الأنشطة والمهارات»، وكذلك أضيفت مجموعات جديدة من البيانات مثل صورة الذات والهوية المتعلقة بالنوع. كما تضمنت هذه المرحلة إجراء مقارنات ومعاينات نظرية إلى حين التوصل إلى استبصارات جديدة «التشبّع النظري» (كاميك، رووس، وياردلي، 2007).

وأخيراً قام فريق البحث في هذه المرحلة بصياغة مجموعات البيانات على هيئة سلسلة من النتائج التي تتوافق مع أسئلة الدراسة، وهو ما يطلق التصنيف الانتقائي «Selective coding» حيث إن انتقاء مجموعات البيانات في هذه المرحلة يرتكز على أسئلة الدراسة بالدرجة الأولى. توضيح الهيكل العام للظاهرة، من خلال فصلي النتائج وتفسير النتائج، اللذين يظهران بوضوح كل ما توصلت إليه الدراسة من أنماط وتفسيرات متعلقة بمفهوم الذات المهنية في مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

1- اختيار المشاركين بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها، وانتقاؤهم مع مراعاة المنهجية النوعية التي اعتمدت في هذه الدراسة.

2- سعى فريق البحث للحصول على التصريح المتعلق بإجراء الدراسة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط.

3- إجراء المقابلات الفردية مع أفراد العينة، بالتزامن مع استخدام الملاحظة كأداة إضافية لجمع البيانات، وقد تضمن الإعداد للمقابلات وإجراؤها الاستعانة بدليل برايتمان وبيل في الإعداد (Bryman & Bell's, 2007) في الإعداد للمقابلات وذلك كما يلي:

أ- إعداد إطار تنظيمي يعمل على إيجاد نوع من الترتيب المنطقي للجوانب المتعلقة بمفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين بمحافظة مسقط؛ مما ساعد على توزيع الأسئلة حسب هذا الإطار بأسلوب يجمع بين التنظيم والمرونة، وسهل سير المقابلة وفقاً للإطار العام الذي أعد لها.

ب- قام فريق البحث بتبسيط صياغة أسئلة المقابلة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومتلائمة مع المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة؛ مما يسهل استجابتهم لها بسلاسة ووضوح.

ج- قبل الشروع بإجراء المقابلات سعى فريق البحث لاستطلاع مدى فاعلية بعض الأسئلة الفرعية التي ستتضمنها المقابلات الفردية مع أفراد العينة، حيث قام فريق البحث بإجراء مقابلة استطلاعية مع أحد المتطوعين؛ للتأكد من فاعلية أسئلة المقابلة في جمع البيانات المطلوبة لتحقيق هدف الدراسة.

د- سعى فريق البحث إلى ضمان تسجيل البيانات الرئيسة لأفراد العينة فيما يختص ببياناتهم الشخصية، وظروف حياتهم الدراسية والأسرية والاجتماعية، بما يفيد موضوع الدراسة، ويساعد على فهم كل ما يقولونه أثناء المقابلة من معلومات وآراء.

هـ - استخدم فريق البحث جهاز تسجيل رقمي خاص بمشروع هذه الدراسة؛ لضمان حفظ التسجيلات بخصوصية، كما سعت للتأكد من سلامة الجهاز وجاهزيته للاستخدام قبل كل مقابلة.

4- إجراء المقابلة الجمعية مع أفراد العينة، كأسلوب إضافي لجمع البيانات.

5- تصنيف بيانات المشاركين الذين أجريت عليهم الدراسة أي نظمت بيانات المقابلة والملاحظة للطلبة وفهرست في ملفات مستقلة كما نظمت بيانات المعلمات المشاركات في ملفات أخرى.

6- قراءة البيانات والقيام بترميزها وتصنيفها مبدئياً، وهو ما يسمى بالترميز المفتوح «Open coding» في ميدان البحث وإعطاء عناوين أولية للثيمات، ولقد اشتقت هذه العناوين من البيانات، ويرى فريق البحث أنها تشكل معنى وتزود الدراسة بإجابات عن أسئلتها.

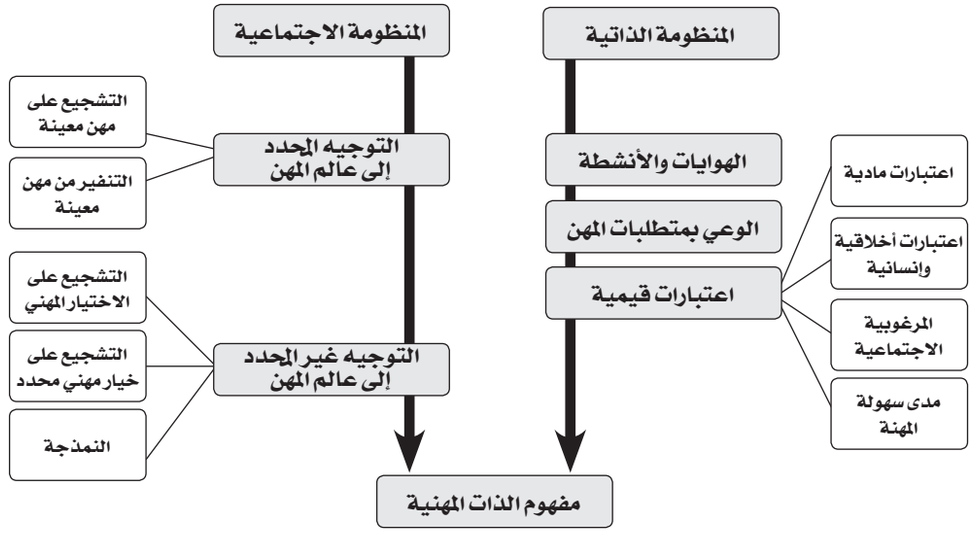
7- إعادة قراءة البيانات ككل وتحديد وحدات معنى تمثل عناصر أو أبعاد تعبر عن الظاهرة ككل، وتمثل ذلك في عملية الترميز المحوري Axial Coding، وعملية تحديد الثيمات المتكررة.

8- توضيح الهيكل العام للظاهرة، من خلال فصلي النتائج وتفسير النتائج، اللذين يظهران بوضوح كل ما توصلت إليه الدراسة من أنماط وتفسيرات متعلقة بمفهوم الذات المهنية في مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين.

9- الرجوع إلى الإطار النظري لتحليل نتائج الدراسة في ضوء النظريات والدراسات السابقة، ثم تحديد وتوضيح دلالة نفسية لكل وحدة معنى، وذلك في فصل تفسير النتائج.

نتائج الدراسة:

لقد استهدفت الدراسة الحالية استكشاف مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في محافظة مسقط، وذلك عبر الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تتلخص في سؤالين أساسيين هما: كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ وكيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ وقد تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام المنهج النوعي والمنهجية الظاهراتية الوصفية كأسلوب للبحث النوعي، وقد حصرت وحدات المعنى في النتائج المعتمدة في 417 وحدة معنى Meaning Unit، تفرعت إلى ثيمتين أساسيتين هما: المنظومة الذاتية، والمنظومة الاجتماعية، ومن ثم تفرعت المنظومة الذاتية إلى 3 ثيمات فرعية هي: الهوايات والأنشطة، والوعي بمتطلبات المهن، والاعتبارات القيمية (اعتبارات مادية، واعتبارات أخلاقية وإنسانية، والمرغوبية الاجتماعية، ومدى سهولة المهنة)، بينما تفرعت المنظومة الاجتماعية إلى ثيمتين أساسيتين هما: التوجيه المحدد إلى عالم المهن، والتوجيه غير المحدد إلى عالم المهن، كما هو مبيّن في الشكل 1.



شكل (1) ثيمات مفهوم الذات المهنية

1- نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول «كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ تم حساب عدد وحدات المعنى التي شملتها المنظومة الذاتية في المقابلات الفردية والجمعية مع المشاركين، إذ حصرت في 312 وحدة معنى، وهي تمثل العوامل الذاتية المتضمنة في مفهوم الذات المهنية والمؤثرة على تشكّله في المرحلة العمرية التي ينتمي إليها المشاركون، وقد تم التوّصل إليها جميعاً عبر سلسلة المقابلات الفردية والمقابلة الجمعية التي أجريت مع أفراد العينة، وفيما يأتي تفصيل للثيمات الفرعية التي تشكل في مجموعها المنظومة الذاتية:

1-1- الهوايات والأنشطة:

لقد عكست الهوايات والأنشطة التي يمارسها المشاركون داخل محيط المدرسة وخارجه، وهي تعكس اهتماماتهم المختلفة في هذه المرحلة، إذ تنوعت هذه الأنشطة فشملت عدد مجالات تنوعت بين الفنية والرياضية والمعرفية، وقاربت الميول المهنية للمشاركين بصور مختلفة، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح مهندسة ديكور مستقبلاً، بأنها تحب الرسم والتصوير، فهي تلتقط لأختها صوراً جميلة: «عندما تضع أختي المكياج تقول لي تعالي صوريني... وتكون الصور جميلة جداً». وفي مثال آخر تشير مشاركةٌ أخرى إلى كونها تهوى عدداً من الألعاب الرياضية كألعاب القوى ولعبة القفز، مشيرةً إلى تميزها في الأخيرة، إذ إنها قد حصلت على مركز متقدم في إحدى المسابقات المقامة على مستوى المدرسة في هذه اللعبة وأعطيت جائزة.

كما أظهرت النتائج وعي بعض المشاركين بدرجة ميلهم نحو بعض الهوايات والأنشطة، ويظهر ذلك من خلال مفاضلتهم بين هذه الأنشطة والميول، وتحليلهم للأنشطة والخيارات المهنية بصورة دقيقة، إذ يرغب أحد المشاركين في أن يصبح طبيباً ويقول إنه يمتلك موهبة في الرسم، وأنه يحب رسم السيارات، لكنه مع ذلك لا يفكر في أن يصبح رساماً في المستقبل، إذ رغم حبه للرسم فإن كرة القدم هي هوايته المحببة التي يمارسها كل يوم، ويعقّب بأنه من الممكن أن يصبح لاعب كرة قدم في المستقبل؛ لأن ذلك سيكسب جسده طاقة ولياقة عاليتين، بينما يفاضل مشاركون آخرون بين هواياتهم ومسائل أخرى تشكل أولوية بالنسبة لهم كالدراسة مثلاً، إذ يقول أحد المشاركين إنه كان يمارس السباحة سابقاً لكنه توقف الآن عن ممارستها نظراً لكونها تشغل وقته، وبالتالي تؤثر على مستواه الدراسي.

ويظهر وعي المشاركين بالهوايات والأنشطة التي يمارسونها من خلال التركيز على عنصر التميز والإتقان الذي يظهرونه أثناء ممارسة هذه الهوايات، على سبيل المثال يذكر أحد المشاركين أنه يلعب كرة القدم وأن عدداً من زملائه يفكرون في أن يصبحوا لاعبو كرة قدم، بينما لا يفكر هو بذلك وسبب ذلك من وجهة نظره أن جسده ضخم قليلاً، وأنه يملك مهارة تؤهله لأن يصبح حارس مرمى عوضاً عن أن يصبح لاعباً ويضطر للركض لمسافات طويلة: «لأني ضخم قليلاً.. لا أريد أن أكون لاعباً لأركض كثيراً، أريد أن أكون حارساً لأن عندي مهارة»، ويعقّب بأن هذه الفكرة قد خطرت له عندما كان يلعب في خط الوسط مع أصدقائه، في مباريات كرة القدم، حيث كان يتعب من الركض لمسافات طويلة، وفي إحدى المرات اقترح عليه أحدهم أن يصبح حارس مرمى، ووجد نفسه بارعاً في هذا الدور ففرح وأخبر أهله، وقام أخوه بتعليمه مهارات إضافية إلى أن أصبح حارساً متمكناً.

كما أظهرت البيانات في هذه الثيمة ارتباط الخيارات المهنية لدى المشاركين بالأنشطة المدرسية، فيعلل أحد المشاركين مثلاً اختياره لمهنة الطيار في المستقبل وقيامه بأداء تحية العلم

في الطابور حالياً، بأنهما في سبيل غاية واحدة هي الوطن، أي أن هنالك هدفاً مشتركاً يجمع بين اختياره للنشاط الحالي والمهنة المستقبلية التي اختارها، كما ظهر ذلك بوضوح لدى مشارك آخر حيث أشار إلى أنه ينمي مهارته في الكتابة الإبداعية من خلال كتابة المقالات عبر مشاركته في جماعة الصحافة المدرسية: «نكتب مقالات»؛ وهذا مما ينسجم مع إحدى رغبتيه وهي أن يصبح معلماً للغة العربية، أما رغبته الأخرى فهي مهنة الطب، في حين أن مشاركة أخرى تشارك في جماعة العمل التطوعي في المدرسة، وهذا يحقق لها أمنية مساعدة الآخرين ومساندتهم، وهو ما ترغب في أن تحققه من خلال طموحها المهني في أن تصبح طبيبة.

1-2- الوعي بمتطلبات المهن:

يتفاوت المشاركون بطبيعة الحال في إدراك أهمية القرار المهني وما يتطلبه من استعداد وتهيئة، وهذا ما يجعلهم متفاوتين في مستوى إدراك طبيعة هذه المهن ومتطلباتها، فمثلاً تذكر إحدى المشاركات أنها تجلس للتفكير في طموحها المهني بشكل مستمر، وأنها عندما تخرج مع والدتها وأسرتها إلى مكان ما، تنفرد بنفسها لتفكر بالمهنتين اللتين اختارتهما، وهما هندسة الديكور، وطب الأطفال وما يعنيانه في الواقع. ثم تضيف بأنها تحب المهنتين، وأن اختيارها بينهما سيعتمد على معدل الدرجات الذي ستحصل عليه، لكن الأولوية عندها لهندسة الديكور.

كما تعتقد إحدى المشاركات أنها في سبيل الوصول إلى المهنة التي تتمناها تحتاج إلى التركيز في الحصة الدراسية وكل ما تشرحه الأستاذة، والحصول على درجات عالية في الامتحانات، وأن تكون متميزة بين زميلاتها في الصف. وفي حالة أنها أصبحت طبيبة تقول المشاركة بأنها ستستعد لهذه المهنة بالسعي للحصول على الخبرة الدراسية، وإكمال دراستها في كلية بتفوق، وأن تكون عندها خبرة في الأدوية، مشيرةً إلى أنها تمارس جزءاً من هذا الاستعداد في حياتها اليوم، إذ أنها تطلع على أنواع الأدوية في الصيدليات، وتتأكد من صلاحية هذه الأدوية إذ أنها من الممكن أن تكون فاسدة: «لما أمي مثلاً تأخذني لشراء شيء لأخي من عند الدكتورة في الصيدلية أذهب لأرى ما هي أنواع الدواء اللي تعطى له، وأقرأهم وأتأكد. يجب أن أتأكد ربما هذا الدواء فاسد»، كما تدرك المشاركة اختلاف الاستعداد المهني اللازم بين مهنتي الطب والهندسة فتقول: «الدكتورة شيء غير والمهندسة شيء آخر»، وتعبر عن هندسة الديكور بأنها تتضمن الرسم على الجدران، وأن يكون هذا الرسم متناسقاً مع ألوان الجدران وجميلاً: «تكون هنالك رسومات على الجدار وتكون متناسقة مع لون الجدار، ويكون تنسيقها جميل، أن تكون هنا فراشة مثلاً، وهناك ورود»، أما مهنة الطب فتتطلب خبرة في الأدوية واستخداماتها.

يرتبط الوعي بمتطلبات المهنة بالمواد الدراسية ذات العلاقة بالمهنة المنشودة إلى حد كبير، وهذا ما أظهره عدد من المشاركين، منهم مشاركة أشارت إلى السبب الذي دعاها للتفكير في أن تصبح مهندسة، وهو حبها لمادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، إذ إنها تدرك أنهما متطلبان لهذه المهنة: «في الهندسة نحتاج الرياضيات وأنا أحب الرياضيات واللغة الإنجليزية. بينما تعتقد إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح شرطية أن الاستعداد لهذه المهنة يتطلب الاستعداد لمهام معينة مثل إغلاق الشارع أحياناً، وطلب رخصة قيادة السيارة من السائقين، كما تعتقد أن الشرطي يستدعي العاملين في الدفاع المدني عند حدوث الحرائق، وتشير إلى أنه يحتاج إلى سلاح وملابس شرطة وقلم ودفتر والعديد من الأدوات في عمله: «سلاح وملابس شرطة، يعني العديد من الأغراض.. وقلم ودفتر». في السياق نفسه يذكر مشارك آخر أن دور الشرطي يكمن في التعامل مع جرائم القتل وحل الخلافات وضبط المخالفات المرورية.

على نحو دقيق ترى إحدى المشاركات أن مهام المهندس تختلف حسب تخصصه الدقيق، وتعتقد أن المهندس الكيميائي يقوم بإصلاح السيارات وبعض الأشياء الأخرى، وأن المهندس المعماري أو ما تطلق عليه هي مهندس البيوت يقوم ببناء البيوت وتجهيز الخرائط: "المهندس

مثلاً.. المهندس الكيميائي يصلح السيارات ويصلح بعض الأشياء، ومهندس البيوت يبني البيوت، ويجهز الخرائط» لكنها لم تحدد بعد بأي تخصص من هذه التخصصات ستلتحق. بينما يرى مشارك آخر يطمح للالتحاق بقوات سلاح الجو أن مهنته ستتطلب قيادة الطائرات والتعامل مع الأسلحة والعديد من المهام الأخرى، وأنه سيحصل على تدريب على هذه المهام قبل الالتحاق بمهنته: «سيدربونني كيف أقود الطائرة، ثم كيف أتعامل مع الأسلحة، وأضغط الأزرار وأعرف من أين يشغلون الطائرة، وكيف أشغل المحركات، وكيف أدير الجناح الخلفي، يعني هناك الكثير من الأشياء»، ثم يذكر مشارك يرغب في أن يصبح طبيب عيون أن مهنته تتطلب استخدام أشعة الليزر في الفحص عبر جهاز الأشعة، ويعتقد أن هذه الأشعة تبين موضع الألم في العين.

1-3- اعتبارات قيمية:

تضمنت ثيمة الاعتبارات القيمية الأساسية عدداً من الثيمات الفرعية التي شملت كلاً من الاعتبارات المادية، والاعتبارات الإنسانية والأخلاقية، بالإضافة لاعتبارات المرغوبية الاجتماعية، والاعتبارات المتعلقة بمدى سهولة المهن التي يرغب المشاركون في الحصول عليها، وقد تجلت الثيمات السابقة في تحليلات المشاركين لذواتهم ولخياراتهم المهنية، ومن خلال هذه التحليلات أيضاً تظهر قدرة المشاركين في المرحلة الحالية من أعمارهم على استشفاف القيم التي تنطوي عليها المهن المختلفة، وفيما يلي الثيمات الفرعية للاعتبارات القيمية مع أمثلتها:

1-3-1- اعتبارات مادية:

ربط المشاركون خياراتهم المهنية باعتبارات مادية، حيث يرغب بعض الطلبة المشاركون في الحصول على مهن معينة نظراً إلى عوائد مادية يتوقعون الحصول عليها من تلك المهن، أو إلى عناصر مادية أخرى في بيئة العمل أو ضمن متطلبات الوظيفة، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن أحد طموحاتها هو أن تصبح عالمة حتى تتمكن من الحصول على «جائزة نوبل» في المستقبل: «أريد أن أكون عالمة، وأحصل جائزة نوبل». وعن مشارك آخر فقد اختار مهنة الطيران لعدة مبررات أولها أنه سيتمكن من السفر ورؤية العديد من الدول.

ترتب على الاعتبارات المادية تفضيل بعض المشاركين لمهن معينة على مهن أخرى كان من الممكن أن يلتحقوا بها حسب رأيهم إذا توافرت لديهم الإمكانية المادية لذلك، على سبيل المثال يقول أحد المشاركين: إنه لو كان يمتلك المال الكافي لفضّل بيع السيارات على مهنة الطيران، التي هي المهنة التي ذكرها في وقت سابق من المقابلة على أنها المهنة التي يرغب في الالتحاق بها، ثم ذكر أنه يعتقد أن شراء السيارة أمر صعب، وقال متابعاً حديثه عن تصوراته حول المستقبل: إنه يتصور أن يمتلك بيتاً وسيارة وطيارة: «يعني مثلاً تكون عندي سيارة، يكون عندي بيت، تكون عندي طيارة» ويتمنى أحياناً لو أنه يصبح حاكم دولة، ليمتلك مركزاً للشرطة، وينظم جيشاً، ويبني سفناً حربية؛ لأن مثل هذه المنشآت مهمة في حماية البلاد في اعتقاده.

يتحدث أحد المشاركين عن أهم العناصر التي تشكل المستقبل في نظره، فيقول إنها الوظيفة، وحصوله على عائد مادي جيد: «أهم الأشياء اني أشتغل وأحصل فلوساً"، ثم يقول إنه قد حاول إقناع أصدقائه بالالتحاق بمهنة مهندس الميكانيكا، مشيراً إلى العائد المادي السخي الذي توفره هذه المهنة، كما ارتبطت الاعتبارات المادية لديه أيضاً بفوائد اجتماعية فهو قد اختار تخصص الهندسة الميكانيكية من أجل توفير بعض المصاريف التي يضطر والده لإنفاقها على الأجهزة التالفة في المنزل، إذ يعتقد المشارك أن استفادته من هندسة الميكانيكا تكمن في أنه سيتمكن من إصلاح الأجهزة التالفة لدى والده، وبالتالي لا يضطر والده لدفع أي مقابل.

1-3-2- اعتبارات أخلاقية وإنسانية:

تطرق الطلبة المشاركون إلى العديد من الاعتبارات الإنسانية والأخلاقية التي دفعتهم لتشكيل خياراتهم المهنية الحالية، وقد بينت هذه الثيمة القيم التي يتبناها المشاركون، وبالتالي يحرصون على وجودها في المهن التي اختاروها، أو القيم التي تبنوها لاحقاً بعد اختيارهم لتلك المهن، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات ضمن الاعتبارات التي ينبغي توافرها لديها قبل حصولها على مهنة المستقبل الاحترام والأخلاق والأسلوب الجميل في التعامل وعدم التكبر والتسامح مع الآخرين، أما المشاركة الأخرى فتصف قيماً إنسانية متعددة تتصل كل منها بمهنة ترغب هي في الحصول عليها، فتقول: إنها ستساعد الناس فيما إذا أصبحت طبيبة، وستساعدهم وتقبض على اللصوص إذا أصبحت شرطية، كما أنها ستحب الطلبة إذا أصبحت معلمة، وستبني بناية كبيرة إذا أصبحت مهندسة: «إذا صرت طبيبة تساعد الناس، وإذا كنت معلمة أكون مع الطلاب، أحبهم، وإذا صرت شرطية أساعد الناس وأقضي على اللصوص، وإذا صرت مهندسة أبني بناية كبيرة».

كما أظهرت النتائج قدرة لدى بعض المشاركين في توقع المواقف التي قد يتعرضون لها وهم يؤدون مهامهم الوظيفية مستقبلاً، والتي ستتطلب منهم اتخاذ مواقف لا تنسجم مع القيم الأخلاقية والإنسانية التي يؤمنون بها، على سبيل المثال يحب أحد المشاركين مهنة الطب؛ لأنه سينال أجراً على عمله في علاج الناس ومداواتهم، لكنه مع ذلك يشعر أنها مهنة صعبة لأنه إذا أصبح طبيباً قد يتولى إجراء عملية جراحية ما ولا ينجح فيها، وسيتسبب في وفاة ذلك المريض الذي أجرى له العملية: «مهنة الطب صعبة قليلاً، ربما يدخلونني في عملية ولا أقدر على فعل شيء، وسيموت ذلك المريض بسببي»، كما أن المهنة الثانية التي يرغب بها وهي مهنة التعليم قد تضعه في مواقف حرجة، مثل أن يضرب طالباً ظلماً دون أن يعرف أنه مظلوم، ثم يشير المشارك نفسه إلى أهمية عدد من الاعتبارات الإنسانية الهامة بالنسبة له كالكرم والتسامح والفهم الجيد للآخرين، مشيراً إلى أن هذه الصفات جعلته يعجب بأخلاق اثنين من المعلمين الذين درسوه، حيث إنهما لا يضربان طلابهما، ويفهمانهم جيداً، كما يراعون الطلبة عند حساب الدرجات: «الأستاذ سعيد لأنه لم يضرب أحداً أبداً ولا حتى محمد، كان يفهمنا جيداً والآن يعطينا درجات يعني نحن حصلنا على 7 ونصف مثلاً.. يعطينا 8 ونصف».

يتفق أحد المشاركين مع المشارك السابق في التأكيد على القيمة الإنسانية العالية لمهنة الطب، إذ يعتقد بأنها المهنة الأهم بالنسبة لسواها، معللاً ذلك بأن عدم تلقي المرضى للعلاج قد يؤدي إلى وفاتهم: «لأنه إذا لم يكن هناك طبيب، فالناس سيأتون ليتعالجوا، ولن يحصلوا على علاج.. وربما لا سمح الله يموتون». كما يتبين من حديث مشارك آخر أن قيمة مساعدة الآخرين هي القيمة الأبرز لديه، إذ يورد ذكرها في مواضع عديدة من ضمنها أنه فكر في أن يصبح شرطياً رغبةً في مساعدة الناس، وأن أحد أقربائه الذي يعمل شرطياً يتصف بالتعاون أيضاً: «دائماً يساعد الناس...، متعاون مع الناس»، ثم يقول إنه يتمنى أن يرسم البسمة على شفاه الناس من خلال عمله كشرطي، فهو يقبض على المجرمين، وبالتالي يعمل على تعزيز شعور الناس بالأمان ويرسم البسمة على وجوههم.

وقد تنوعت الاختلافات في الاعتبارات الأخلاقية والإنسانية لدى المشاركين وفقاً لنوعهم الاجتماعي على نحو واضح، ولعل إحدى الملاحظات البارزة فيما يتعلق بأثر النوع الاجتماعي على مفهوم الذات المهنية لدى الطلبة هي وجود ميل واضح لدى الطلبة الذكور إلى المهن التي تتطلب مهارات قتالية وحركية، وقد أورد العديد منهم بعض المسببات والدواعي التي حفزتهم على التفكير في تلك المهن، على سبيل المثال ذكر البعض أنهم يهتمون بمشاهدة أفلام الحركة، حيث يذكر أحد المشاركين أن هذه الأفلام قد ساعدته كثيراً على التفكير في الالتحاق بالقوات

المسلحة مستقبلاً، ويشير إلى أنها كانت عاملاً محفزاً لخياله وتفكيره، ومن هذه الأفلام فيلم كان البطل فيه قنّاصاً يجيد استخدام السكين لكنه كان طيب الطبع: «البطل هذا يلعب بالسكين يعني كأنه قناص ولكن بسكين»، وقد جعل هذا الفيلم المشارك يتمنى أن يكون في مكان البطل لفرط إعجابه به، وإجمالاً يقول المشارك إن الألعاب الإلكترونية والأفلام هما أكثر ما حفزه لاختيار المهنة التي يطمح إليها.

وفي السياق ذاته، يجدر بالذكر أن أغلب المشاركين من الذكور قد أشاروا إلى قيم ذات علاقة بمهارات القتال والحركة، وقاموا بربطها أحياناً بالمهن التي يرغبون في الالتحاق بها، على سبيل المثال يشير أحد المشاركين إلى قيمة الدفاع عن الوطن، ويقول إنه حين يعمل في قوات سلاح الجو سيحمي وطنه، ويضيف أنه سيحمي السلطان قابوس ويحمي عائلته: «أحمي وطني وأحمي عائلتي. ومن أجل السلطان قابوس وهذه أهم مهنة عندي». ثم يتحدث عن بطل إحدى الألعاب الإلكترونية التي يحبها فيقول: إنه يدافع عن وطنه أيضاً: «يحارب من أجل وطنه ويمنع الشرير»، ثم يعزز مشاركٌ آخر قيمة الدفاع عن الوطن، فيقول إنه يود أن يصبح طياراً ضمن قوات سلاح الجو العُماني: «حتى أحمي الوطن»، وكذلك يذكر أنه يحب أن يؤدي تحية العلم في الطابور المدرسي «من أجل الوطن».

أما لدى الإناث فيظهر عند بعض المشاركات نفور من المهن التي ترتبط في أذهانهن أو في أذهان المحيطين بأدوار ذكورية، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أنها ترددت حيال رغبتها في أن تصبح مهندسة ديكور عندما سمعت زميلات لها يقلن إنها مهنة ذكورية: «لما تكوني مهندسة ديكور تكوني كأنك ولد»، كذلك هو الأمر عند المشاركة الأخرى إذ تقول إن أحد أخوالها يشير عليها بأن تصبح ميكانيكية، لكنها تعتقد أنها «مهنة رجال»، كما ذكرت أنها كانت تحب لعب كرة القدم، وترغب في أن تصبح مدربة لكن قيل لها إنها مهنة رجال، وبالتالي يبدو ذلك غير ممكن بالنسبة لها.

ومع أن القيم الإنسانية بدت واضحة لدى الطلبة المشاركين من النوعين الاجتماعيين إلا أن بعض الأوجه الدقيقة لهذه القيم بدت أكثر وضوحاً لدى المشاركات الإناث، فمثلاً تقول إحدى المشاركات إن زيارة جمعية المعاقين من ضمن أهدافها المستقبلية، وكذلك زيارة الفقراء والمحتاجين، وأن تعطيهم هدايا وتتصدق عليهم، بينما تشير مشاركة أخرى إلى قيمة الإيثار لديها إذ تقول إنها تعطي مصروفها لصديقاتها إذا طلبنه منها حتى وإن كانت بحاجة إليه: «لما صديقاتي يطلبوا مني فلوس، حتى لو كان عندي 100 بيسة وأريد أشتري بها، أعطيهم عادي»، وكما تشير إلى ما ستجنيه من عملها كطبيبة فتقول: «أعالج الناس، وأحصل مال، حتى ابني بيتاً وأكون إنسانة صالحة في المستقبل». ثم تعلل إحدى المشاركات رغبتها في أن تصبح شرطية بأن الشرطي يتعامل مع الناس بلطف، بالتالي تشير المشاركة إلى قيمة اللطف وأفضليتها بالنسبة لها، كما أشادت بشخصية المعلمة في مهنتها والمكانة التي تنالها في محيطها، حيث إن المعلمة تنال الاحترام من طلبتها ولا تشعر بالملل من عملها: «لأنها يوم تعلم الطلاب لا تحس بملل، وتحس إن الطلاب يحترمونها».

1-3-3- المرغوبية الاجتماعية:

تطرق عدد من المشاركين إلى قيمة المرغوبية الاجتماعية في إطار حديثهم عن الغايات التي يأملون الوصول إليها ضمن المهن التي سيعملون فيها مستقبلاً، على سبيل المثال يشير أحد المشاركين إلى أنه يحب سماع كلمات الإطراء والمديح من الآخرين، ويقول إن مهنة لاعب كرة القدم تلفت انتباهه؛ لأن اللاعب يحصد مديح الجمهور وثناءهم، وأنه هو أيضاً يحصل على هذا المديح من أقرانه عندما يشاركهم لعب كرة القدم، في حين أن مشاركاً آخر يحب أن يشارك في

تنظيم الطابور المدرسي لأنه يرغب في تعليم الناس النظام وأن يشار له بذلك، كما أنه يعتقد أنه إذا أصبح طياراً في المستقبل فلن يحصل على شيء من الآخرين سوى الشكر، وهذا كافٍ بالنسبة له: «لا شيء غير الشكر».

وعلى نحو أكثر دقة، يذكر أحد المشاركين بصراحة أنه يضطر أن يكذب على أصدقائه أحياناً، حين يشعر بأنه في موقف ضغط أو تهديد، ليتفادى المساءلة والعقاب: «مثلاً إذا طلب مني أحد فعل شيء ما وأنا لم أفعله ثم سألني هل فعلته؟ إذا لم تفعله سأضربك. أقول له فعلته» لكن المشارك يقول أيضاً إنه لن يكذب على رئيسه في العمل مستقبلاً إذا حاسبه على عدم القيام بمهمة ما، أي إنه لن يدعي بأنه قد أداها، وذلك لأنه إذا كذب ربما لن يعطى مرتبه الشهري، وبالتالي لن يتمكن من الإنفاق على بيته: «لأنه إذا كذبت ربما لن يعطوني راتباً وهكذا. ثم كيف سأصرف على البيت». بينما يشير مشارك آخر إلى المكانة الاجتماعية التي سيحظى بها في حال حصوله على وظيفة في القوات العُمانية الخاصة، وإلى المحبة التي سيجنيها من الآخرين عبر الالتحاق بهذه المهنة فيقول: «الناس كلهم سيحبونني إذا عملت في هذه المهنة الطيبة، إذا عملت فيها باجتهاد، الناس كلهم سيحبونني وسيعرفوني".

1-3-4- مدى سهولة المهنة:

يذكر عدد من المشاركين قيمة السهولة ضمن القيم التي يعنون بها عند اختيار المهن التي يرغبون بها مستقبلاً، كأحد المشاركين إذ يقول: إن ابن اخته - الذي يقضي وقتاً طويلاً معه- هو من قرر أولاً بأنه سيصبح طياراً قبل أن يفكر هو بذلك، لكنه بالرغم من ذلك سيظل طياراً حتى لو غير ابن أخته رأيه في المستقبل والتحق بوظيفة أخرى ولم يعد معه، والسبب في ذلك هو أن ابن أخته قد يلتحق بمهنة صعبة، وقد ذكر المشارك إنه قد اختار مهنة الطيار لأنها سهلة، كما ذكر مشاركٌ آخر في سياق حديثه أن مهنة المزارع مهنة جميلة لكنه لم يفكر في الالتحاق بها لأنها صعبة ومتعبة بالنسبة له.

بينما ينظر أحد المشاركين للاعتبارات المتعلقة بالصعوبة والسهولة في إطار الخيارات المهنية التي حددها لنفسه نظرة تحليلية مفصلة، ويعتقد أن مشكلة ضيق الوقت قد تواجهه عند الالتحاق بالوظيفة مستقبلاً: «إذا كنت أنا معلماً أذهب في الصباح باكراً ثم أعود عند الظهر ثم آكل الغداء وأرتاح قليلاً، العصر أجلس، وإذا كنت طبيباً سأصحو في السابعة صباحاً، يعني إذا كان عندنا مناوبة سأظل إلى الليل، لا أرجع إلى البيت، وأتغدى هناك ربما، وعندما أعود سأكون متعباً وأنام مباشرة، يعني لن يكون لدي وقت»، ومن ضمن الأمور الأخرى التي يعتقد المشارك بأنها ستشكل له شيئاً من الصعوبة والتعقيد في المستقبل، مسألة الحصول على معدل عالٍ في الثانوية العامة؛ لأنه يسمع المحيطين به يحثونه على المذاكرة ولكنه يذاكر أحياناً، ولا يفعل أحياناً أخرى: «يعني لأن كثيرين ينصحونني.. اذهب لتذاكر، وأنا أحياناً أذاكر وأحياناً لا».

2- نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: «كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ تم حساب عدد وحدات المعنى التي تشملها المنظومة الاجتماعية وهي 105 وحدة معنى Meaning Unit تمثل عدداً من العوامل الاجتماعية المتضمنة في مفهوم الذات المهنية والمؤثرة على تشكّله في المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة، وقد تم التوصُّل إليها جميعاً عبر سلسلة المقابلات الفردية التي أجريت مع أفراد العينة، وملاحظة فريق البحث، بالإضافة إلى المقابلة الجمعية التي أجريت مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في إحدى المدارس التي أجريت فيها عملية جمع البيانات للدراسة، وفيما يأتي تفصيل

للثيمتين الفرعيتين اللتين تشكلان في مجموعهما المنظومة الاجتماعية:

2-1- التوجيه المحدد إلى عالم المهن:

يلعب بعض الأفراد والمؤسسات الموجودة ضمن المنظومة الاجتماعية المحيطة بالفرد دوراً واضحاً ومحدداً في تشكّل الذات المهنية للطالب، يتمثل في توجيه هؤلاء الأفراد على الالتحاق بمهن معينة وتنفيرهم من مهن أخرى، كما يظهر في الثيمات الفرعية الآتية:

2-1-1- التشجيع على مهن معينة:

في بعض الحالات التي تضمنتها عينة الدراسة، كان دور أسر المشاركين يتمحور حول حثهم على الالتحاق بمهن معينة، عوضاً عن تشجيعهم على اختيار المهن التي يرغبون بها بأنفسهم، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المشاركات إن جدتها تحثها على أن تصبح عالمة، بينما تحثها خالتها على أن تصبح طبيبة، وتضيف:» خالي يقول لي كوني طبيبة، خالي الآخر يقول لي كوني شرطية، وخالي الثالث يقول لي كوني معلمة. كوني مهندسة». وكذلك هو الحال مع مشاركة أخرى تقول أن والدتها تشجعها على أن تصبح طبيبة، ولا تذهب المشاركة الأخرى بعيداً إذ تقول إن والدتها اقترحت عليها أن تصبح طبيبة لتعالج جدتها المريضة، ثم تذكر المشاركة نفسها أنها فكرت عندما كانت في الصف الثاني أن تصبح رسامة، وأنها غيّرت رأيها بسبب الاقتراح المذكور، وعن دور باقي أفراد أسرتها في تشجيعها على مهنة الطب تقول: «خالاتي شجعنني، بعضهن قلن مهندسة، وبعضهن قلن طبيبة».

وبدا أن هنالك مهناً شائعة في أسر بعض المشاركين، دفعت بأفرادها لتشجيع المشاركين على الالتحاق بها، فعلى سبيل المثال يذكر مشارك يرغب في الالتحاق بمهنة الطب أن والدته هي التي اقترحت عليه ذلك، كما يذكر المشارك أنه يسعده أن يكون مثل عمه الذي يعمل طبيباً أيضاً، بينما ذكر مشاركٌ آخر أنه يرغب في أن يصبح مهندساً ميكانيكياً مثل أخيه، وأن والديه قد شجعاه على ذلك حتى يكون ناجحاً مثله. في حين أن مشاركة أخرى تقول إن أفراد أسرتها كانوا يتكلمون كثيراً عن مهنة الهندسة مما دعاها لاختيارها كمهنة ترغب في الحصول عليها مستقبلاً، وتشير إلى أن أكثر ما يعجبها في هذه المهنة أنها تتضمن أعمالاً أو تخصصات عديدة، وتعتقد أن وجود تخصصات عديدة ضمن الهندسة يتيح لها فرصة لاختيار ما تحبه من بين تلك التخصصات: «أقدر أختار الشي اللي أحبه».

2-1-2- التنفير من مهن معينة:

ذكر بعض الطلبة أنهم لا يرغبون في الالتحاق بمهن أفراد أسرهم أو أشخاص في محيطهم وذلك بسبب انطباعات تولدت لديهم بفعل الملاحظة المستمرة لهؤلاء الأشخاص، وعدم رضاهم بالمهن التي يزاولونها، أو ببعض ظروف تلك المهن ومتطلباتها، فتصرّح إحدى المشاركات على سبيل المثال بأنها لا ترغب في أن تصبح معلمة مثل أختها بسبب كونها تعاني من ضغط كبير في العمل فتصف عمل أختها قائلة: «يكون عندها ضغط كبير لكنها تتحمل، فهي تهوى التدريس. هي لا ترتاح إلا في يوم الجمعة، وفي باقي الأيام تكون مضغوطة جداً». في الجلسة التالية ذكرت المشاركة ذاتها بأنها غيرت رأيها وأنها لم تعد ترغب في أن تصبح مهندسة ديكور، وسبب ذلك هو وجود زميلات لها في المدرسة المجاورة انتقدن رغبتها في أن تصبح مهندسة ديكور، وأن إحداهن قالت لها: إن هندسة الديكور ليست مهنة (جميلة)، وبالتالي غيرت المشاركة رأيها إذ شعرت أن كلامهن مهم وينبغي الأخذ به، وقد عللت اعتقادها بأن كلام زميلاتها مهم تقول أنهن يدّعين أن المهنة ليست جميلة، وأنها ستكون مثل الرجال إذا عملت فيها، وهذا قادها للتفكير في رغبتها بأن تصبح مهندسة ديكور من عدمها، لكنها لم تصل إلى القرار المناسب أو المرحلة التي تريدها،

على حد تعبيرها.

وفي حالات أخرى قد ينفر الطالب من مهنة معينة أو من جانب معين فيها بسبب ما يذكره أحد أفراد الأسرة عن تلك المهنة فعلى سبيل المثال يذكر أحد المشاركين قول أخته عندما أخبرها برغبته في أن يصبح طياراً بأن قيادة الطائرة صعبة، «قالت لي.. لما تقود الطائرة صعب»، لكن رغبة هذا الطالب في مهنة الطيران كانت أكبر من أن تتأثر بوجهة نظر أخته، فهو يعتقد أن قيادة الطائرة لن تكون صعبة بالنسبة له، بل بالعكس. بينما ينفر مشارك آخر من مهنة الطب لاعتقاده بوجود مشكلات كثيرة بين الأطباء، ويوضح الأسباب التي تقف وراء هذه المشكلات فيقول إنه ربما يكون أحد الأطباء على باب غرفة العمليات ويأتي طبيب آخر يقول له إنه هو من سيجري العملية بدلاً منه، وهكذا ينشأ الخلاف فيما بينهما: «يأتي أحدهم ليدخل عملية ثم يأتي الثاني ويقول: لا أنا سأدخل.. فيتخاصمان».

2-2- التوجيه غير المحدد إلى عالم المهن:

في بعض الحالات التي تضمنتها عينة الدراسة، لا يكون دور المنظومة الاجتماعية مباشراً، وإنما يتشكل في أدوار مختلفة ذات أثر على مفهوم الذات المهنية لدى الطالب كما هو موضح في الثيمات الفرعية الآتية:

2-2-1- التشجيع على الاختيار المهني:

ذكر العديد من المشاركين أن أفراد أسرهم يحثونهم كثيراً على التفكير في المهن التي يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً دون توجيههم إلى مهنة بعينها. على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن أختها الكبرى التي تعمل معلمة تنصحها قائلة: «فكري في طموحك»، وتقول مشاركة أخرى: «أمي تشجعني دائماً... مثلاً عندما كنت صغيرة كانت أمي تعطيني أوراقاً لأرسم عليها ماذا أريد أن أكون عندما أكبر" وتضيف أن باقي أفراد أسرتها يسألونها باستمرار عن المهنة التي ترغب في الحصول عليها مستقبلاً، ويشيرون عليها بأن تختار المهنة التي تريدها. من جهة أخرى يرغب أحد المشاركين في أن يصبح طبيباً ليكون مختلفاً عن إخوته، إذ إن أكثر من أخ له يرغبون في أن يصبحوا مثل والدهم الذي يعمل في سلاح الجو، وهذا ما يجعله لا يرغب في أن يصبح مثل والده، فهو يريد أن يكون مختلفاً عنهم، وتأكيداً على نقطة الاختلاف هذه يقول إن أخاه التوأم يريد أن يصبح طبيب أسنان، بينما يريد هو أن يصبح طبيب عيون، وأن والدتهما قد شجعتهما على أن يختارا مجالين مختلفين: «أمي شجعتنا على أن نكون مختلفين عن بعض».

وبالنسبة للأصدقاء كانت هنالك حالات يكون فيها اختلاف بين المشاركين وأصدقائهم في الميول المهنية، لكن دون أن يؤثر أي منهم على الآخر رغم معرفتهم بهذا الاختلاف، تقول إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح مهندسة إن صديقتها ترغب في أن تصبح طبيبة، بينما لم تشجعها تلك الصديقة على أن تصبح طبيبة مثلها، وكذلك نفت أن تكون قد شجعت صديقتها على أن تصبح مهندسة. كما يذكر أحد المشاركين أنه لم يشجع صديقه المقرب على المهنة التي يرغب هو بها؛ لأن صديقه يرغب في أن يصبح طياراً وهو يحب هذه المهنة ومتمسك بها، وفي بعض الحالات كان هنالك تشجيع متبادل بين المشاركين وأصدقائهم أو العكس على الالتحاق بمهن معينة، دون أن يكون له أثر على توجهه على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن لديها صديقتين، ترغب إحداهما في أن تصبح طبيبة، وترغب الأخرى في أن تكون معلمة، وأنها قد شجعتهما على أن يلتحقن بالمهنة التي ترغب بها وهي مهنة الشرطي، قالت إنها امتدحت لهن المهنة ولكنهن لم يقتنعن، وقلن أنهن سيفكرن في الأمر لاحقاً عندما يكبرن.

في حين ذكر أحد المشاركين أنه قد شجع أصدقاءه على مهنة هندسة الميكانيكا من خلال ذكره للدخل المرتفع الذي سيحصلون عليه من هذه الوظيفة: «قلت لهم الراتب جيد.. هكذا قلت لهم»، ولم يذكر ردة فعل هؤلاء الأصدقاء حيال كلامه، بينما علق مشارك آخر على المهنة التي اختارها صديقه بأنها لا تعجبه: «لا يعجبني أن أكون طبيب جراحة»، لذا فهو لا يفكر أن يصبح مثله في المستقبل، وفي مثال آخر حاول أحد المشاركين إقناع صديقه المقرب الذي يرغب في أن يصبح طبيباً بأن يكون في المستقبل شرطياً مثله إلا أن صديقه لم يقتنع، وظل مصراً على رأيه، وقال: إنه يتمنى أن يصبح طبيباً حتى يساعد الناس.

أما بالنسبة للمعلمين ودورهم في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبتهم، فقد ذكرت الأغلبية الساحقة من الطلبة المشاركين أنهم لم يخبروا معلميهم عن ميولهم واختياراتهم المهنية، إلا أن البعض منهم قد أشار إلى دور بعض المعلمين في توجيه أسئلة عامة عن المهن التي يرغبون بها مستقبلاً، مثلما فعلت إحدى المشاركات إذ تقول إن معلماتها في الصف الأول كن يسألن طلبة الصف عن المهن التي يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً، وأن كثيراً من زملائها كانوا يريدون أن يصبحوا أطباء، وقلة منهم رغبوا في أن يلتحقوا بقوات الشرطة مثلها هي: «لما كنا في الصف الأول الأستاذات يقلن لنا ماذا تريدون أن تصبحوا عندما تكبرون، وكثيرون منهم كانوا يقولون نريد أن نكون أطباء، وقليلون أحبوا أن يصبحوا شرطة»، وقد أشار عدد من المشاركين إلى خيبة أملهم من عدم وجود فرصة لمناقشة ميولهم المهنية مع معلميهم أو وجود مساعدة ما من هؤلاء المعلمين لطلبتهم على استكشاف ميولهم المهنية أو تحفيزهم للتفكير بها.

من زاوية أخرى عبّرت مجموعة من المعلمات واللاتي كنّ جزءاً من عينة الدراسة عن وجهة نظرهن حيال الموضوع، وعللن قلة الحوارات المتعلقة بعالم المهن بينهن وبين الطالبات بعدم وجود فرص لمثل هذه الحوارات لأسباب متعلقة بضيق الوقت أو بعد موضوعات الدروس عن مواضيع الاختيار المهني، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات: «هناك دروس من الممكن أن نطرح فيها الموضوع لكن بعض الدروس لا تسمح بذلك، مثلاً في الصف السادس هناك درس عن العمل، درس العمل نطرح فيه هذه الأمور لكن الدروس الباقية غير مرتبطة بالموضوع.. التوجيه المهني ذو ارتباط أكبر وربما المهارات الحياتية».

وعن تجاربهن وملاحظاتهن كمعلمات، تذكر بعض المعلمات تجاربهن في التفاعل الإيجابي مع الطالبات ذوات الميول المهنية الواضحة، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات أنها تدرس طالبة تملك ميلاً نحو علم الفلك: «عندها دفاتر فيها صور مرتبة، قلت لها ممكن أن تكملي في علم الفلك، هناك أشياء كثيرة ممكن أن تحصلي عليها». بينما ذكرت أخريات بأنهن يرين مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين مرحلة مبكرة على التوجيه والإرشاد المهني ككل، وتعلل إحداهن ذلك بعدم إدراك الطلبة لطبيعة الوظائف والمهن في هذا السن: «من وجهة نظري أن مرحلة خامس وسادس مبكرة جداً للتوجيه المهني، لا يكون الطالب فيها مدركاً لطبيعة الوظائف، غير مدرك لحقيقتها، ربما في التاسع لكن خامس وسادس من وجهة نظري مرحلة مبكرة جداً». ثم تتساءل المعلمة ذاتها عن جدوى الإرشاد والتوجيه المهني عموماً فتقول: «يعني نحن ومن سبقونا، هل كان لديهم توجيه مهني؟ لا. لكن كل منا ذهب للتخصص الذي يحبه تقريباً، كانت نوعاً ما الفرص متاحة أكثر».

وتستشهد على رأيها بتجربتها مع ابنها الذي يدرس في الصف الثامن حالياً، إذ إنه رغم ذكائه لم يقرر بعد المهنة التي يرغب في الالتحاق بها مستقبلاً، في الوقت نفسه تشير إلى أن لديه توجهاً واضحاً نحو المواد العلمية: «أنا عندي مثلاً ابن في الصف الثامن حالياً، ذكي وشاطر لكن إلى الآن أبوه يسأله هذا السؤال «ماذا تحب أن تكون» وهو إلى الآن لا يعرف، غير مقرر، لكن بشكل عام هو اتجاهه للعلمي، تعرفين الأولاد اتجاههم للعلمي في أغلب الأحيان، لا يتجهون للأدبي»، وتؤكد معلمة أخرى على هذا الرأي فتقول: «فعلاً كما قالت زميلتي، مرحلة خامس وسادس

مبكرة جداً، بحيث لا يمكنك أن تحددي مستواهم الحقيقي، لأنه في مدارس الحلقة الأولى، على سبيل المثال مستواهم في الرياضيات، مركزي على العمليات الأساسية، مثل جمع وطرح وضرب وقسمة، معتمدين كثيراً على المعلمة، يأتون في الصف الخامس والمواضيع صارت «أدسم» وأكبر وأشمل، صار لابد الطالب أن يعتمد على نفسه في المذاكرة، إذن مستواه السابق لا يمكننا أن نمشي عليه، فلا يمكننا التنبؤ بالمهن التي يختارونها، هذه مرحلة مبكرة جداً».

وعلى النقيض، أكدت بعض المعلمات على ضرورة بدء الإرشاد من مرحلة مبكرة، فعلى سبيل المثال قالت إحداهن بأنه ينبغي أن يبدأ الإرشاد من الصف السادس أو السابع لأن الطالبات يقعن في خطأ اختيار المواد الدراسية عندما يصلن إلى الصفوف الدراسية العليا، ويقمن بتبديلها في وقت متأخر، كما أكدت أخريات على أهمية الإرشاد المهني من منطلق اختلاف ظروف التعليم اليوم عما كانت عليه في السابق، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات بأن الوضع كان مختلفاً في الفترة السابقة، إذ إن اختيار المواد في المرحلة الثانوية كان مقتصراً على تفرعين أساسيين هما الفرع العلمي والفرع الأدبي، أما الآن فيمكن للطالب اختيار مواد معينة دون الالتزام بهذا التصنيف: «كنا علمي وأدبي؛ أنا أريد هندسة يعني أختار علمي لكن الآن بالمواد، يعني ربما الطالبة ضعيفة لكنها تقدر أن تحصل على مجموع في مجال ما، تختار المواد التي تناسبها».

ثم تنوه إحدى المعلمات إلى أهمية الإرشاد والتوجيه المهني في مرحلة عمرية مبكرة؛ من أجل تفادي الأخطاء في اختيار المواد الدراسية والتي تحصل في مرحلة عمرية ودراسية متقدمة كالصف الحادي عشر: «لكن هذه نقطة لا تهمل، من خلال تدريسي لطالبات الصف الحادي عشر وجدت أن الطالبات تائهات، يخترن ويغيرن، لا يعرفن ماذا يخترن، لكن أنا أوجه طالبة، مثلاً هذه المواد ومتطلباتها». وتورد معلمة أخرى نقطة مهمة في هذا السياق، فتقول بأن المناهج الدراسية الحديثة ولاسيما في المرحلة الثانوية لم تعد متفرعة كما كانت في السابق، على سبيل المثال هنالك كتاب واحد يجمع بين مادتي التاريخ والجغرافيا وهو كتاب الدراسات الاجتماعية، بالتالي لا يفرق كثير من الطلبة بين المادتين، كذلك هو الحال بالنسبة للعلوم إذ إن هنالك كتاباً واحداً يجمع الفيزياء والكيمياء والأحياء وهو كتاب العلوم حتى مرحلة الصف العاشر، بالتالي لا يتمكن الطالب من الاختيار بدقة وفقاً لقدراته في فرع من تلك الفروع.

وتأكيداً على ضرورة إكساب الطلبة للوعي المهني في سن مبكر تتساءل إحدى المعلمات عن إمكانية وجود مدارس مهنية يتعلم فيها الطلبة كيف يمارسون المهن المختلفة عملياً ليتمكنوا من الاختيار بينها: «يعني لماذا لا يكون هناك مثل المدرسة المهنية التي في اليابان، أن الطفل يمارس أكثر من مهنة، يمر بشروطها، بقوانينها، أن يمارس في كل أسبوع مهنة معينة؟»، وتعقب المعلمة بأن مناهج الروضة تحتوي على وحدات دراسية كاملة حول المهن بينما لا يوجد ذلك في مناهج المدارس، على الرغم من أن المقرر المعتمد سابقاً لمادة المهارات الحياتية كان يحتوي على شيء منها: «عندنا في الروضة يعطونهم عن المهن في وحدات كاملة، نحن لا يوجد لدينا شيء في مناهجنا عن المهن، حتى سابقاً في المهارات الحياتية كانوا يدرسون الطلبة عن المهن»، وتضيف زميلتها بأنها تتمنى وجود ورش مهنية عملية للطلبة في المدارس: «كنت أتمنى أن يكون عندنا في المدارس ورش تدريبية، يعني في مجال الحدادة، السباكة، الكهرباء.. على الأقل الطالب سيفيد نفسه ويفيد أسرته، بالتالي ستقل أصلاً الحاجة للعمالة الوافدة، ويكون هذا بتدرج، خصوصاً أن هذه العملية تجذب الطلبة كثيراً، لاسيما الذكور، كذلك أن تكون هناك ورش خاصة بالإناث في مجال الطبخ، الخياطة، تربية الطفل...".

وتؤكد معلمة أخرى أن الوقت عائق يقف في طريق اكتشاف الميول المهنية للطلبة والحوار بشأنها، إذ إنه في نهاية كل فصل من مقرر العلوم هنالك فراغ يكتب فيه الطالب المهنة التي يتمنى الحصول عليها: «هناك بعض المناهج مثل العلوم، يضعون في نهاية الفصل فراغاً ليكتب الطالب المهنة التي يريدها»، لكن لا وقت لتطبيق هذا النشاط مع الطلبة بالتالي لا يطبقونه هم

بأنفسهم، كما تشير إلى أن كل وحدة من وحدات المقرر الحالي تتضمن المهن المرتبطة بها: «لما تغيرت المناهج، أدخلوا في الوحدات الدراسية المهن المرتبطة بكل وحدة، وكنا نطبق، أما الآن فلا يوجد وقت».

2-2-2- التشجيع على خيار مهني محدد:

في بعض الأسر لا يقوم الوالدان والمقربون بتقديم النصح أو التشجيع المباشر للأبناء حول المهن التي ينبغي عليهم الالتحاق بها، وإنما يكتفون بتشجيعهم على المهن التي اختارها هؤلاء الأبناء/ الطلبة لأنفسهم، حيث يذكر أحد المشاركين ردة فعل والدته حين أخبرها عن المهنة التي يرغب في الانضمام للقوى الخاصة مستقبلاً، فيقول إنها شجعته عليها وحذرته في الوقت نفسه من العراك مع إخوته، نظراً لطبيعة المهنة التي اختارها، كما حثته على الدفاع عن وطنه، ويضيف حول تشجيع باقي أفراد أسرته له: « كل أهلي أصلاً. أخوالي وأعمامي يشجعونني على الحصول على هذه الوظيفة». أما المشارك الآخر فيقول إن والديه لم يعترضا حين أخبرهما عن رغبته في أن يصبح طياراً وحثاه على بذل جهده لتحقيق هذه الرغبة: «لم يقولوا شيئاً قالوا فقط جيد شاطر. ابذل جهدك»، وكذلك ذكر أحد المشاركين أن أفراد أسرته قد قالوا له حين أخبرهم عن المهنة التي يطمح للالتحاق بها: «اجتهد حتى تحصل عليها».

في بعض الأحيان يكون اختلاف الميول المهنية بين الطالب وأصدقائه مصحوباً بالتشجيع على احتفاظ كل منهم بالمهنة التي يرغب بها، على سبيل المثال تقول إحدى المشاركات عن صديقتها المقربة إنها تود أن تكون معلمة للغة الفرنسية، وأنها تشجعها في الوقت نفسه على أن تصبح ما تريد: «هي معلمة لغة فرنسية، وشجعتني أن أكون مهندسة ديكور»، وتكمل لاحقاً: «هي تحمسني قليلاً لوظيفتها، هي وظيفتها حلوة لكنني لم أفكر أن أكون معلمة لغة فرنسية»، ثم أضافت أنه انطلاقاً من صداقتهما ينبغي أن لا تجبرها هي أيضاً على الالتحاق بالمهنة التي ترغب بها لنفسها، وإنما تترك لها حرية الاختيار رغم أنها تفضّل أن تكون صديقتها معها في تلك المهنة - هندسة الديكور-: «أحس أنه ما دامت صديقتي أنا لا أجبرها أن تكون مهندسة ديكور، أحس أنها لو دخلت معي كمهندسة ديكور سيكون أحسن وأفضل لكنني لا أجبرها».

وتؤكد الصديقة على هذا الكلام، وهي إحدى المشاركات في الدراسة إذ تقول: «هي تقول لي كوني ما تريدينه أنتِ... وكوني ما أنتِ تجيدينه، وصديقتي الثانية لميس تقول لي اختاري لأنك عندما تكبرين يجب أن تعرفي ما تريدين جيداً»، وتشير مجدداً إلى الدور الذي لعبته صديقتها في تحفيزها على التفكير في المهنة التي ترغب في الالتحاق بها مستقبلاً فتقول: «رأيت منى تريد أن تصبح مهندسة ديكور، وفكرت أنا ماذا سأصبح؟». بينما يذكر أحد المشاركين أن صديقه المقرب قد شجعه على المهنة التي يطمح للالتحاق بها وهي مهنة التعليم، ورجح له هذا الخيار دون خيار الطب الذي يفكر المشارك فيه أيضاً.

2-2-3- النمذجة:

في بعض الأحيان لا يكون أثر الأسرة مباشراً في توجيه الطالب نحو مهنة معينة، وإنما يكون هذا التوجّه من الطالب نفسه رغبة في الاحتذاء بالمقربين منه، على سبيل المثال، تذكر إحدى المشاركات أنها ترغب في أن تصبح مهندسة، ثم تحدثت في وقت لاحق من المقابلة عن والدها وقالت إنه يعمل مهندساً معمارياً في شركة تنمية نفط عُمان، وأشارت إلى أنها تريد أن تصبح مثله. بينما يشير أحد المشاركين إلى أنه يرغب في أن يصبح شرطياً، وتطرق إلى أن أحد أقربائه يعمل شرطياً أيضاً، وهو معجب بشخصيته. في حالات أخرى يتأثر الطالب برأي فرد في الأسرة مقارب له في السن، كما هو الحال مع مشارك يقول حول سبب رغبته في مهنة الطيران أن ابن اخته هو من رغب بهذه المهنة أولاً، وحين أخبره بذلك اقتنع ورغب في أن يصبح مثله: «أنا قلت له أريد أكون شرطياً بعدين غيرت وقلت بأني سأصبح طياراً".

من جهة أخرى يشير أحد المشاركين إلى أنه يرغب في أن يصبح معلماً لمادة اللغة العربية ليصبح مثل اثنين من أساتذته، أحدهما درسه في العام الماضي، والآخر يدرسه في العام الحالي، فهو معجب بهما لأنهما لا يضربان الطلبة، ويفهمانهم جيداً، أما عما يرجو هو الحصول عليه فيما إذا أصبح معلماً فهو أن يوصل رسالة للأجيال الآتية، وقد شجعه على ذلك أكثر ذكر أحد معلميه لبيت الشعر القائل: «كاد المعلم أن يكون رسولاً»، ثم يشير المشارك نفسه إلى أنه من المحتمل أن يصبح طبيباً مثل أخته الكبرى، التي هي طالبة في السنة الأخيرة بكلية الطب، فهو يتحدث معها أحياناً عن الطب، وعندما يكون لديها امتحان تقوم بإجراء فحص عليه هو وباقي إخوتها: «أحياناً يكون عندها امتحان فتأخذ أخي الصغير أو تأخذنا لتفحصنا»، وهي قادرة على معرفة أسباب الآلام في كثير من الأحيان، فعندما يصاب المشارك بألم في جسمه مثلاً تستنتج هي أن ذلك من فرط لعب كرة القدم وهكذا، يضيف المشارك أنه يميل لمهنة الطب أيضاً لأنها تتيح لصاحبها فرصاً للسفر إلى الخارج أيضاً.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات المهنية في مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تتجسد في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية «الأساسية» تتمثل في الاستكشاف المهني بشقيه: الاستكشاف بمبادرة ذاتية، والاستكشاف الذي يقوم ويوجه بواسطة أفراد يشكلون أهمية في حياة الطالب، كالمعلمين وأفراد الأسرة، وذلك مما يتفق مع الأدبيات في موضوع تقرير الذات وإثباتها (Vallerand, Portier, & Guay, 1997) وموضوع تحفيز الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 1987) بما يمكننا من افتراض أنه إذا كان الاستكشاف الموجّه يدعم الاستقلالية الفردية لدى الطالب فإنه قد يؤدي إلى سلوكيات استكشافية بمبادرة ذاتية من الطالب نفسه، أي تعزيز مركز التحكم الداخلي والدافعية، والكفاءة الذاتية (Deci & Ryan, 1987; Vallerand, Portier, & Guay, 1997).

تتفق نتائج الدراسة مع عدد من الأطر النظرية والدراسات حول مفهوم الذات المهنية، كدراسة أوجيه وبلاكهيرست وواهل (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) التي تشير إلى احتمالية ترجمة ميول الطلبة وقدراتهم في مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مهن مستقبلية محتملة، وهذا ما يتسق بدوره مع سوبر (Super, 1990) الذي يشير إلى أن طموحات الطفولة تؤثر بشكل ملحوظ في اختيار المهنة مستقبلاً، وبسؤال الطلبة المشاركين عن ميولهم المهنية أجاب جميعهم بمهن أو مؤسسات معينة يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً، باستثناء طالبة واحدة لم تكن قد حسمت خيارها بعد، وذكرت بأنها تود أن تحصل على مهن كثيرة جداً، ولا تكاد تفضل إحداها على الأخرى، ويتفق ذلك بدوره مع نتائج دراسة هارتونغ وآخرون (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005)، التي حدد فيها أغلبية المشاركين في هذه المرحلة العمرية ميولهم وتوجهاتهم المهنية مقابل أقلية لم يكن أفرادها متأكدين مما يرغبون أن يكونوا عليه في المستقبل، وأظهرت النتائج أيضاً تكامل اثنين من عوامل مفهوم الذات وفق منظور سوبر (Super, 1963) وهما الميول ومفهوم الذات، إذ أن مفاهيم الذات لدى المشاركين قد تمركزت حول الوعي بقدراتهم وميولهم والعلاقة بين القدرات والميول في مهن المستقبل؛ أي أنهم قد قاموا بترجمة مفاهيمهم لذواتهم المهنية عبر هذه العناصر، وفيما يلي مناقشة النتائج بالتسلسل وفقاً لأسئلة الدراسة:

1- مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يأتي مناقشة السؤال الأول «كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين»، بناءً على النتائج الواردة في الفصل الرابع من الدراسة:

كانت ثيمة الهوايات والأنشطة أولى ثيمات المنظومة الذاتية، وتكمن أهميتها في تكوين الذات المهنية من حيث إنها تساهم في بناء الثقة المهنية، فالأنشطة اليومية كالمهام المنزلية والمدرسية

والهوايات تمنح الطلبة فرصة للتعرض لمواقف تتطلب حل المشكلات، وفي ذلك تتفق نتائج الدراسة مع براون (Brown, 2002) التي تستنتج أن الهوايات والأنشطة تشعر الطفل بأنه فعال ومنتج من خلال هذه المهام؛ مما يعزز ثقة الطفل بإمكاناته الفردية ويساعده على تقبل ذاته وإحساسه بقيمتها. هذه السلوكيات والمشاعر تعطي الأطفال الثقة التي تؤهلهم لبناء حياتهم المهنية فيما بعد. وضمن تفسير علاقة الهوايات والأنشطة بالمهن تنص نظرية جوتفريدسون (Gottfredson, 1981) على أن إشباع الميول نحو هوايات الفرد وأنشطته المفضلة يعزز من مهاراته المعرفية والعملية؛ مما ينعكس إيجاباً على قدرته على الاختيار المهني في المستقبل.

كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج واطسون ومكماهون (Watson & McMahon, 2005) والتي تظهر أن معظم خبرات التعليم والتعلم المهني التي يشير إليها الطلبة تتعلق بالأنشطة سواء تلك التي يتم تناولها في المنهج الدراسي أو الأنشطة الخارجية. وتضاف إلى أهمية الهوايات والأنشطة في تشكّل الذات المهنية أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يصفون المهن بمصطلحات تتعلق بأنشطتهم وسلوكهم، فيما يميل الطلبة الذين يكبرونهم سناً إلى التعبير عن المهن بمصطلحات تتعلق بقدراتهم ومهاراتهم (Borgen & Young, 1982; Howard & Walsh, 2010)، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوجيه وآخرون (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) إذ وجدت أن المشاركين لا يمتلكون القدرة على تقويم مهاراتهم ومواهبهم بصورة واقعية، ولذلك يستبعدون المهن التي يتوقعون كثرة أعبائها.

بعد ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اعتبارات قيمية مرتبطة بالنوع الاجتماعي تسهم في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى المشاركين، فيما تشير بعض الأبحاث إلى أن الفروق بين النوعين الاجتماعيين في التطلعات المهنية هي نتيجة للتعلم الاجتماعي، أو لما يطلق عليه فرانسيس Francis الحفاظ على النوع الاجتماعي، أي حفظ الأدوار الاجتماعية للجنسين (Watson & McMahon, 2005; Brown & Brooks, 1996)، في حين يشير أحد الاستنتاجات إلى أن التطلعات المهنية، استناداً إلى الصور النمطية للنوع الاجتماعي، تميل إلى النمو مستقرة على نحو متزايد خلال سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية (Kinght, 2005) فثمة بعض الأدلة في نظرية جوتفريدسون (Gottfredson,1981; Tracey, 2001) تزعم بأنه بدءاً من الصف الخامس الابتدائي يبدأ الأطفال بالتقليل من حصر خياراتهم المهنية بناءً على القيم المرتبطة بالنوع الاجتماعي، مع تراجع ملحوظ لدى الإناث على وجه الخصوص، كما أن النظرية لا تتوقع مزيداً من التراجع في نسب الاختيار المهني بناءً على القيم المرتبطة بالنوع الاجتماعي لدى الأطفال بعد هذا السن. إضافة إلى ذلك يشير عدد من الكتاب إلى أن التغير في المعايير الاجتماعية قد يفسر أيضاً اختيار الإناث لمدى أوسع من المهن عن تلك التي يختارها الذكور، وميلهن للمهن غير التقليدية بشكل أكبر (Tracey, 2001).

تبتعد نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة أوجيه وآخرون (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) من حيث رغبة المشاركين الذكور في حصولهم على مهن في ميدان الرياضة إذ أن المشاركين الذين تطرقوا للرياضات المختلفة في حديثهم ذكروا بأنها محض هوايات وأنشطة بالنسبة لهم، ولم يدرجوها ضمن خياراتهم المهنية، وفي بعض الحالات كانت خيارات سابقة ثم استبدلوها بخيارات أخرى، وذلك على عكس الدراسة السابقة التي تزايدت فيها رغبة الذكور بالحصول على مهن في ميدان الرياضة من الصف الأول إلى الصف الخامس تدريجياً.

واستناداً إلى نتائج الدراسة كانت ثمة علاقة بين تصنيف المشاركين للمهن وفقاً للنوع الاجتماعي وبين محتوى وسائل الإعلام التي يتعرضون لها، وقد أجري قليل من البحوث فقط على تأثير وسائل الإعلام كالتلفاز على التطور المهني للأطفال، وذلك بالرغم من اعتراف واسع بأنه من المرجح أن تكون وسائل الإعلام مصدراً رئيساً للتعلم المهني المبكر عند الأطفال (Dorr & Lesser, 1980; McMahon, Carroll, & Gillies, 2001; Morton, Kryk, Awender, &

Diubaldo, 1997). إن التلفاز مصدر للتعلم المهني كما هو واضح في مجال البحوث التي أجريت في فترات متباعدة، على سبيل المثال ذكر أبريانت وكودر (O'Bryant & Corder-Bolz, 1978) أن الأطفال يتعلمون تصنيف المهن وفقاً للصورة النمطية المرتبطة بالنوع الاجتماعي بدءاً من عمر الخامسة تقريباً، وذلك بناءً على النوع الاجتماعي لنموذج معين في التلفاز، على سبيل المثال تقوم الإناث بتحديد خيار مهني معين بناءً على محصلة نماذج نسائية تعرض أدواراً مهنية معينة على التلفاز (Watson & McMahon, 2005).

تؤيد نتائج الدراسة المتعلقة بالمرغوبية الاجتماعية، والتي تتمثل في رغبة المشاركين في الحصول على مهن توفر لهم مكانة اجتماعية عالية، إحدى فرضيات نظرية جوتفريدسون (Gottfredson, 1981) التي تنص على أن الأطفال يبدؤون في سن 9 سنوات باستبعاد الخيارات المهنية التي توفر لهم مكانة اجتماعية عالية أو تتطلب قدرات يعتقدون بأنهم لا يمتلكونها، وترى النظرية ذاتها أن الاختيار المهني يقوم بدرجة كبيرة على المواءمة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، فكلما كان الخيار المهني أكثر ملاءمة للبيئة الاجتماعية وأكثر مرغوبية، كانت الرغبة في هذا الخيار أقوى لدى الفرد (Brown & Brooks, 1996) كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوجيه وآخرين (Auger, Blackhurst, & Wahl, 2005) التي تشير إلى أن اختيار طلبة المرحلة الابتدائية لمهن ترتبط بمكانة اجتماعية عالية يتزايد مع التقدم في العمر، فميل طلبة الصف الخامس على سبيل المثال أعلى من ميل طلبة الصف الأول لهذه المهن، بينما لم يكن هناك ارتباط بين الميل للمهن ذات المكانة الاجتماعية العالية والنوع الاجتماعي أو مستوى دخل الأسرة، من جهة أخرى فإن الكثير من المشاركين في هذه الدراسة اعتقدوا بأنهم سيحصلون على مهن ذات مكانة اجتماعية أعلى من المهن التي يطمحون إليها فعلاً، مما قد يشير إلى ضعف محتمل في تطبيق المشاركين للمعلومات المهنية.

من جهة أخرى تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بلاكهرست وأوجيه وواهل (Blackhurst, Auger, & Wahl, 2003) التي درست تصورات طلبة المرحلة الابتدائية لمتطلبات المهن أو الإعداد المهني، ووجدت أن الطلبة بوصولهم إلى الصف الخامس الابتدائي يطورون إطاراً مفاهيمياً لفهم هذه المتطلبات لكنهم يظلون مفتقرين إلى القدرة على تطبيق هذه المعرفة على وظائف محددة، وقد تجلى ذلك في عدم إدراك هؤلاء الطلبة لخيارات ما بعد التعليم الثانوي بصورة واضحة، فقد صرحت نسبة كبيرة من المشاركين بأنهم يحتاجون للكلية في سبيل وصولهم لطموحهم المهني، فيما صرحت نسبة أقل من المشاركين بأملها في الحصول على وظائف تتطلب تعليماً في الكلية، منهم وتشير هذه النتائج في محصلتها إلى أن تعرض الطالب لمختلف المهن يحتاج إلى أن يقترن بإكسابه للمعلومات المهنية ومهارات التخطيط الهامة أيضاً.

تطرقت نظريتا جينزبيرغ وجوتفريدسون (Ginzberg, 1952; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Gottfredson,1981) إلى مدى وعي الطلبة في هذه المرحلة العمرية بالمهن المختلفة ومتطلباتها، فتقول نظرية جينزبيرغ إن الأطفال يمرون بالمرحلة الخيالية Fantasy Period التي تجعلهم يؤسسون خياراتهم المهنية بناءً على ميولهم ورغباتهم دون تدقيق للنظر على قدراتهم ودون انتقائية واضحة للمهن وهذا ما يتضح في أغلب حالات المشاركين في الدراسة الحالية، على صعيد آخر تتطرق نظرية جوتفريدسون إلى كون الطموحات المهنية الخيالية للأطفال تتوقف عند سن الخامسة تقريباً ليبدؤوا بعدها ببلورة خياراتهم المهنية بناءً على معطيات أخرى. إذ تعتقد جوتفريدسون أنه في حوالي السنة الخامسة من العمر يبدأ الأطفال بتشكيل طموحاتهم المهنية من خلال التأثيرات الاجتماعية حولهم، مثل التوقعات المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية، والصعوبة المتوقعة للمهنة، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية (Gottfredson,1981).

إضافةً لذلك تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه سيليجمان ووينستوك وهيفلن

(Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991) من جهة، وبراون (Brown, 2002) من جهة أخرى، إذ تضمنت أن الأفراد يتعرفون على المهن التي يفضلونها من خلال تقويم مدى توافق المهن المختلفة مع مفهومهم عن ذواتهم، وتوصلنا الملاحظة في هذه الدراسة إلى فهم كيفية تعلم الطلبة بعض المعلومات المتعلقة بالمهن، والاستعداد لها، وذلك بالاتساق مع الأدبيات المتواترة حول مفاهيم العمل أو الأفكار حول العمل والمعتقدات عنه، على سبيل المثال ما توصلت إليه دراسة كسيكسزينتميهالي وشنايدر (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000)، إذ وجد فيها أن بعض الطلبة في سن مبكر قد بدؤوا بتكوين أفكار حول أهمية ادخار المال، وتوفير منازل لأسرهم المستقبلية، ومساعدة الآخرين من خلال عملهم، تشير النتائج أيضاً إلى أن الشخصيات الهامة أو الرئيسة في حياة الطالب لها أثر كبير في تطوير مفاهيمه المهنية.

وذلك بدوره يتسق مع نظرية سوبر (Super, 1990) التي تشير إلى أن السلوك الاستكشافي يقود إلى اكتساب المعلومات المهنية وإلى مزيد من الاستكشاف، وبالمثل يدمج المنظور للوقت والتخطيط في موضوع واحد، وهو الوعي بكيفية استخدام الوقت للتخطيط لأحداث مستقبلية، بالإضافة إلى أن ردود المشاركين التي ربطت بين التعليم والعمل في المستقبل تكشف عن فهم لمنظور الوقت في الحاضر والمستقبل. كما يتسق ذلك مع دراسات كل من جوتفريدسون (Gottfredson, 2002)، وهارتونغ وبورفيلي وفوندريك (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005)، وهوارد ووالش (Howard & Walsh, 2010) من حيث إن الطلبة في هذه المرحلة العمرية قادرون على فهم العالم المهني لدرجة واقعية نسبياً، ويبدؤون بمعرفة المزيد عن عالم العمل وتطوير الصور النمطية التي في أذهانهم حول الفرص الوظيفية.

وبالنسبة لمدى سهولة المهن تتفق نتائج الدراسة مع براون (Brown, 2002) الذي يذكر أن الأطفال يجمعون المعلومات حول أنفسهم وحول المهن ويدركونها وفقاً لمدى سهولتها إلى الوصول إلى أصعب معايير التمايز الاجتماعي كالمرتبة الاجتماعية، بينما ما يزالون يؤسسون رؤية أكثر واقعية تجاه مفاهيم أساسية كالأدوار المتعلقة بالنوع الاجتماعي، ضمن مفاهيمهم عن ذواتهم، وغالباً حين يستبعد الأطفال الخيارات الصعبة فهم لا يعيدون النظر فيها تلقائياً إلا نادراً، فهم يعيدون النظر فيها عندما يوجههم أحد لذلك أو عندما يحدث تغيير ملحوظ في بيئاتهم الاجتماعية.

2 - مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فيما يأتي مناقشة السؤال الثاني «كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين»، بناءً على النتائج الواردة في الفصل الرابع من الدراسة. وفي البدء تنبغي الإشارة إلى ما تطرق إليه المنظرون في المنحى السياقي التطوري في الإرشاد المهني (Walsh, Galassi, Murphy, & Park-Taylor, 2002)، من حيث إن عملية فهم الفرد والبيئة التي ينشأ فيها عملية ديناميكية يتفاعل الاثنان ضمنها، وفهم هذه العملية ضروري لفهم كامل لعملية التطور المهني بأكملها، لذلك وكما يرى سوبر (Super, 1990) أن الأفراد يتعلمون من خلال التفاعل مع البيئة إذ يوجهون انتباههم إلى العديد من مصادر التعلم مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع، مجموعة الأقران، والمجتمع، وسوق العمل، ومصادر أخرى تنص عليها باقي النظريات (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996; Roe, 1956).

تشير النتائج المتعلقة بدور أفراد الأسرة في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى الطلبة الذين عبروا عن دور أفراد أسرهم في توجيههم إلى مهن معينة بصورة مباشرة، وهي بطبيعة الحال مهن مرتبطة بمكانة اجتماعية عالية إلى أن الوالدين يميلان في أحيان كثيرة إلى وضع توقعات تعليمية ومهنية عالية لأبنائهم، ليحصلوا على وظائف عالية المستوى كأن يرغبوا في أن يصبح أبناؤهم أطباء ومهندسين على سبيل المثال، وهذا يتسق مع النتائج المشار إليها في داندي ونيتيلبيك

(Dandy & Nettelbeck, 2002). لدراسات كل من (Hou & Leung, 2011; Liu, McMahon, & Watson, 2015) والتي تشير إلى ما سبق، وتؤكد على ما يقوم به الآباء من توكيد للأبناء على نحو مستمر على أهمية التعليم في الحصول على مهنة جيدة، أي اعتبار التعليم بمثابة السلم الاجتماعي نحو المكانة الاجتماعية العالية. كما تؤيد النتائج المتعلقة بالتوجيه المباشر واحدة من فرضيات نظرية جوتفريدسون؛ إذ تقول إن الأفراد في المرحلة العمرية من 9 إلى 12 سنة يكونون حساسين تجاه التقويم الاجتماعي، سواء أكان هذا التقويم من الأقران أو باقي أفراد المجتمع، فالمسألة ليست متعلقة بالنوع الاجتماعي للفرد وحسب وإنما بمستوى السلطة الاجتماعية الواقعة عليه والتي توجهه بصورة مباشرة أيضاً (Brown, 2002).

ويرى سوبر (Super, 1990) أن الأفراد يتعلمون من خلال التفاعل المباشر مع البيئة، مشيراً إلى عدد من مصادر التعلم كالأسرة والمدرسة والمجتمع وجماعات الأقران والمجتمع، وهي مصادر تم تناول أثرها في نظريات مهنية أخرى (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1996; Roe, 1956; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986; Aloise-Young, Hennigan, & Graham, 1996). إلى جانب ذلك تشير دراسة يونغ وفريسين(Young & Friesen, 1992) أيضاً إلى كون الآباء والأمهات من العناصر الفاعلة في التأثير على الخيارات المهنية لأطفالهم، فعلى سبيل المثال يختار الأطفال المهن التي تتناسب مع مستوى توقعات آبائهم، فيما تظهر بعض الدراسات تنبؤات بشأن تأثير الوالدين على التطلعات المهنية للأطفال مثل دراسة أظهرت نتائجها أن تأثير الوالدين على التطلعات المهنية يتناقص عندما يكتشف الأطفال مصادر أخرى للتأثير على تطورهم المهني (Rohlfing, Nota, Ferrari, Soresi & Tracey, 2012).

تتفق نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة سكلثيسز وبالما ومانزي (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005) التي خلصت إلى أن أفراد الأسرة والمعلمين يلعبون أدواراً مختلفة في التوجيه المهني للطلبة في هذه المرحلة، تتضمن أدواراً تعليمية كالتدريس وتعريف مواطن القوة لديهم، وتعريفهم بالمؤسسات التي يمكنهم الالتحاق بها، وأدواراً تشجيعية وأيديولوجية كالتأثير على القيم ومفاهيم العمل، أما النتائج المتعلقة باتخاذ القرار فقد أشارت إلى كل من الذاتية في اتخاذ القرار، والعلائقية أي مشاورة الآخرين وأخذ انطباعات الآخرين بعين الاعتبار عند الاختيار المهني (Phillips, Christopher-Sisk & Gravino, 2001)، فيما تشير دراستا تشوانج وجيلين، وسو وهيني (Chuang & Gielen, 2009; Su & Hynie, 2011) إلى أن الوالدين يشجعان أبناءهما على صنع قراراتهم المهنية بناءً على ما يفضله هؤلاء الأبناء، وفي الوقت نفسه تحيل هذه الدراسات توقعات الوالدين لشغل أبنائهم وظائف بمراكز عالية لأثر مختلط بين الثقافة الغربية والثقافة الصينية التي ترفع من قيمة طاعة الوالدين، والتي هي مقاربة للثقافة العربية والعُمانية من هذه الناحية.

وتمشياً مع دراسة بوزانيل وبيركلير وكيسيلبرغ (Buzzanell, Berkelaar & Kisselburgh, 2011) يعتقد بعض المشاركين أن والديهم قد قدموا لهم معلومات مهنية غير مباشرة من خلال الرد على أسئلة حول حياتهم المهنية، وتشجيعهم على الدراسة الجادة للحصول على وظائف مناسبة مستقبلاً، إلى جانب توفير فرص لهم للتعرف على مستقبلهم المهني، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج سكلثيسز وآخرون (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005) التي تنوه إلى إمكانية تقوية العلاقة بين المدرسة والمهن المستقبلية، حيث إنه بإمكان المعلمين والأخصائيين في المدرسة تزويد الأطفال بالتجارب التي تربط بين الموضوعات الأكاديمية بالمهن المختلفة، كما يمكن تخصيص حصص للتوجيه يمكن أن يتم تركيزها على بناء المهارات اللازمة للتخطيط، ووضع الأهداف، واتخاذ القرار، ولا يشترط أن يكون محتوى هذه الحصص مهنياً بالدرجة الأولى، وإنما بالإمكان أن تدرس الموضوعات المهنية من خلال ربطها بموضوعات الحياة اليومية بأسلوب شيق، كالإعداد لحفل ما، أو اتخاذ قرار شراء دراجة على سبيل المثال.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه باندورا وباربارانيللي وكابارا وباستوريللي (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001) التي لم تتوصل إلى وجود دلالة أو علاقة بين مستوى الدخل الأسري والميول المهنية لطلبة المرحلة الابتدائية الإيطاليين، في حين أن معتقدات الوالدين وتطلعاتهم المرتبطة بأبنائهم هي التي تشكل الفارق وتصنع الأثر.

أخيراً، لعل وجود قدوة أو أنموذج من وسائل التدخل الفعال لتعزيز الاستكشاف الوظيفي (Lent, 2013) وذلك انعكاس للدور الهام الذي يلعبه الكبار في مجال التطوير الوظيفي في مرحلة الطفولة، حيث تتأثر الخيارات المهنية والتعليمية لديهم عن طريق الاقتداء بالكبار فضلا عن توقعات الوالدين (Gibson & Mitchell, 2005)، ولعل التفسير المحتمل لكون دور التوجيه بشكليه المباشر وغير المباشر أكبر من دور النموذج أو القدوة حسبما تظهره نتائج الدراسة، أن الأطفال أصبحوا يتأثرون بصور اجتماعية أوسع وأبعد broader societal images من النماذج المهنية لوالديهم، لكن هذا لا يعني أن الأطفال لا يمرون بعملية يعرفون بها أنفسهم من خلال الأشخاص الذين يفضلونهم، وإنما هم أصبحوا يتأثرون إلى جانب تأثرهم بوالديهم بشخصيات أخرى كالمطربين ونجوم كرة القدم (Brown, 2002).

التوصيات:

1. إمداد أخصائيي الإرشاد والتوجيه المهني ببعض المؤشرات الدالة على وجود ميول مهنية قابلة للتبلور مع وجود الإرشاد المهني المناسب لطبيعة المرحلة العمرية والدراسية التي هم فيها.
2. تعزيز الثقافة المهنية في الوسط التربوي بدءاً بالقائمين على إدارة المؤسسات التربوية، مروراً بأخصائيي التوجيه المهني والمعلمين وانتهاءً بالطلبة، مما سيترتب عليه اكتشاف الميول المهنية في سن مبكر والعمل على تنميتها بأساليب علمية وتربوية دقيقة تبعاً للمؤشرات التي أدلت بها الدراسة.
3. إثراء الطلبة في هذه المرحلة الدراسية ببرامج وأنشطة مهنية، وتعريضهم لخبرات ذات محتوى مهني تسهم في نمو وعيهم المهني وصقل مهاراتهم المهنية.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم الذات المهنية بمنهجيات وأساليب أخرى، مثل القيام بدراسات طولية، أو دراسة مفهوم الذات المهنية، دراسات كمية بالاقتران مع متغيرات مختلفة مثل البيئة الاجتماعية، ومعدل الذكاء، وبعض السمات الوجدانية، إلى جانب أهمية الاعتبارات المادية والإنسانية في تشكّل الذات المهنية.
5. إجراء دراسات تجريبية حول مفهوم الذات يكون الغرض منها توفير برامج مهنية مدروسة للطلبة في هذه المرحلة الدراسية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2014). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريـال محمد (2007). *مدخل إلى مناهج البحث وعلم النفس*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كاميك، بول؛ رووس، جون؛ وباره لي، لوسي (2007). *البحث النوعي في علم النفس: منظور موسع في المنهجية والتصميم*، ترجمة وتحقيق: صلاح الدين محمود علام. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يونس، سمير؛ وسلامة، عبد الرحيم؛ والعنيزي، يوسف؛ والرشيدي، سعد (2014). *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Aloise-Young, P.A., Hennigan, K.M., & Graham, J.W. (1996). Role of the self-image and smoker stereotype in smoking onset during early adolescence: a longitudinal study. *Health Psychology, 15*(6), 494.

Auger, R., Blackhurst, A., & Wahl, K. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 322-329. Retrieved from:

http://search.proquest.com/docview/213310863?accountid=27575.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72(*1), 187-206.

Blackhurst, A., Auger, R., & Wahl, K. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling*, *7*(2), 58-67.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.

Borgen, W., & Young, R. (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *21*(1), 37-49.

Bounds, P. (2013). *Examining the relationship between career decision self-efficacy, ethnic identity, and academic self-concept and achievement of African American high school students*. (Order No. 3608193, The University of Iowa). *ProQuest Dissertations and Theses,* 143.

Brown, D. (2002). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown, D., & Brooks, L. (1996). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bryman, A., & Bell, E. (2007). Research Designs. In: Business Research Methods. New York. Oxford University Press. 44-73.

Burgess, R. (1984). *In the field*. London: Allen & Unwin.

Buzzanell, P., Berkelaar, B., & Kisselburgh, L. (2011). From the mouths of babes: Exploring families' career socialization of young children in China, Lebanon, Belgium, and the United States. *Journal of Family Communication*,*11*(2), 148-164.

Chuang, S., & Gielen, U. (2009). Do we see eye to eye? Chinese mothers' and fathers' parenting beliefs and values for toddlers in Canada and China. *Journal of Family Psychology, 23, 331–341.*

Cox, J., & Hassard, J. (2005). Triangulation in organizational research: a re-presentation. *Organization*, *12*(1), 109-133.

Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*? Basic Books.

Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children. *Educational Psychology*, *22*(5), 621-627.

Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, *53*(6), 1024.

Denzin, N. (1970). *Sociological methods*. Chicago: Aldine Pub. Co.

Dhillon, U., & Kaur, R. (2005). Career maturity of school children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 31,* 71-76.

Dorr, A., & Lesser, G. (1980). Career awareness in young children. *Communication Research & Broadcasting*.

Ely, M. (1991). *Doing qualitative research*. London: Flamer Press.

Gibson, R., & Mitchell, M. (Eds.). (2005). *Introduction to career counseling for the 21st century*. Prentice Hall.

Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of OCCUPATIONAL CHOICE. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, *30*(7), 491-494.

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Columbia University Press.

Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. Chap 10 in C. Willig & W. Stainton-Rogers, Handbook Qualitative Research in Psychology. London: Sage.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology*, *28*(6), 545-579.

Gottfredson, L. (2002). Where and why g matters: Not a mystery. *Human Performance, 15* (1-2), 25-46.

Grbich, C. (1999). *Qualitative research in health*. London: Sage Publications.

Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91.

Gushue, G., Clarke, C., Pantzer, K., & Scanlan, K. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/ a high school students. *The Career Development Quarterly, 54*(4), 307-317.

Härtung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly, 57*, 63-74.

Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385–419.

Hitchcock, W., & Mabry, N. (1971). *Readings in guidance*. New York: MSS Educational Pub. Co.

Honigmann, J. (1982). Sampling in ethnographic fieldwork. In: R. G. Burgess (Eds.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen and Unwin.

Hou, Z., & Leung, S. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 349-360.

Howard, K., & Walsh, M. (2010). Children's Conceptions of Career Choice and Attainment: Model Development. *Journal of Career Development*, *38*(3), 256-271.

Kang, A. (2009). *Attachment, family conflict, and vocational self-concept in the career indecision of Asian Americans* (Unpublished PhD thesis). Fordham University.

Khan, M., Anker, M., Patel, B., Barge, S., Sadhwani, H., & Kohle, R. (1991). The use of focus groups in social and behavioural research: some methodological issues. *World Health Statistics Quarterly*, 44, 3, 145-148.

Knight, J. (2015). Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. *Journal of Career Development, 42*(2), 75-85.

Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7, 1.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy, 45*(3), 214-222.

Kvale, S. (1996). *Interviews*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Landine, J. (2013). The Relationship Between Vocational Self-Concept, Ego-Identity Development, and Vocational Decision-Making. *The Canadian Journal of Career Development*, (12) 2, 5-18.

Lent, R. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, *61*(1), 2-14.

Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45,* 79–122.

Leung, S. (1999). The development of counselling in Hong Kong: Searching for professional identity. *Asian Journal of Counselling,* 6, 77-95.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), Naturalistic evaluation, 73–84. San Francisco: Jossey-Bass.

Liu, J., McMahon, M., & Watson, M. (2015). Parental Influence on Child Career Development in Mainland China: A Qualitative Study. *The Career Development Quarterly*, *63*(1), 74-87.

Marsh, H. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self- Concepts for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort- Multioccation Design. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 237- 259.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.

McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: SAGE.

McMahon, M., Carroll, J., & Gillies, R. (2001). Career dreams: Occupational aspirations of year six children. *Australian Journal of Career Development*, 10, 25–31.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in education* (Rev. ed.). California: Jossy-Bass Inc.

Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development,* 3rd ed., 233–280. San Francisco: Jossey-Bass.

Morton, L., Kryk, V., Awender, M., & Diubaldo, D. (1997). Career choice roots: The preadolescent career focus. *Guidance and Counselling*, *13*, 10-15.

Murgami, M. (2010). *Vocational self-concept and decision making self-efficacy of learners with visual impairment in Kenya* (Doctoral dissertation).

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, *11*(4), 327-344.

O'bryant, S. & Corder-Bolz, C. (1978). Black children's learning of work roles from television commercials. *Psychological Reports*, *42*(1), 227-230.

Patton, M., & Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Phillips, S., Christopher-Sisk, E., & Gravino, K. (2001). Making Career Decisions in a Relational Context. *The Counseling Psychologist*, *29*(2), 193-214.

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers.* London: Sage Publications.

Roe, A. (1956). *The psychology of occupations.* New York: Wiley.

Rohlfing, J., Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2012). Relation of occupational knowledge to career interests and competence perceptions in Italian children. *Journal of Vocational Behavior, 81*(3), 330.

Savickas, M. (2007). The Self in Vocational Psychology: Object, Subject, and Project. *Paper prepared for presentation at the 8th Biennial Meeting of the Society for Vocational Psychology*. Ohio, USA.

Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly, 53*(3), 246-262.

Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance & Counseling*, 172-181.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Su, C., & Hynie, M. (2011). Effects of life stress, social support, and cultural norms on parenting styles among Mainland Chinese, European Canadian, and Chinese Canadian immigrant mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42,* 944 – 962.

Super, D. (1963). *Career development: self-concept theory: Essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.

Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development.

Tracey, T. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, *59*(1), 89-104.

Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, *72*(5), 1161.

Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). Career development: A life-span developmental approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Walsh, M., Galassi, J., Murphy, J., & Park-Taylor, J. (2002). A conceptual framework for counseling psychologists in schools. *The Counseling Psychologist*, *30*(5), 682-704.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(2), 119-132.

Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Child career development: Present and future trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(2), 95-97.

Weng, Q., & Mcelroy, J. C. (2009). Vocational-self crystallization as a mediator of the relationship between career-self management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior, 76,* 234-243.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead, England: McGraw Hill/ Open University Press.

Young, R. & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly, 40*(3), 198-206.